

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ME

**IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO
AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
INICIANTE S EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
PIÇARRAS - SC**



JULIANA JACINTO
JOINVILLE
2023

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO-COLABORATIVO AO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs EM UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO PIÇARRAS -SC

JULIANA JACINTO
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a RITA BUZZI RAUSCH

Joinville - SC
2023

JULIANA JACINTO
IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO-COLABORATIVO AO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs EM UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO PIÇARRAS -SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Professora Dr.^a Rita Buzzi Rausch.

Joinville - SC

2023

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

J12i	Jacinto, Juliana Implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma escola pública municipal de Balneário Piçarras / Juliana Jacinto; orientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2023. 151 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem em equipe na educação I. Rausch, Rita Buzzi (orient.). II. Título. CDD 370.7
------	---

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

“Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciais em uma Escola Pública Municipal de Piçarras-SC”

por

Juliana Jacinto

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)

Profª. Dra. Maria Selma Grosch
(UNIPLAC)

Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profª. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 22 de fevereiro de 2023.

Dedicatória

À minha amada mãe que sempre foi uma inspiração para lutar por aquilo em que acredito.
À minha amada filha Julia por estar sempre ao meu lado.

À minha amada filha Joana, companheira de estudo, sempre compreensiva.

À minha amada neta. Que felicidade ter você, Alice, em minha vida!

Dedico a vocês meninas esse trabalho, que foi construído com muito amor e carinho.

“São em momentos como esses onde escuto, mas não só escuto, também falo, exponho minhas angústias e minhas alegrias que a formação me toca [...] me mostrando novos olhares e novos sentimentos. Me sinto participante!”

(Karina – professora participante da pesquisa)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

Ao longo do meu percurso acadêmico, muitas foram as pessoas que contribuíram para o meu sucesso e crescimento, e por isso, reservo este momento para lhes demonstrar a minha gratidão.

Àquela que sempre me apoiou e educou para ser a pessoa que hoje sou, lutando sempre ao meu lado, agradeço incansavelmente, a minha mãe. A minha filha Julia, agradeço todo encorajamento que constantemente me fortalecem e pelo auxílio com as tecnologias. Ao meu companheiro Aloísio pelo apoio, sempre que possível.

À minha orientadora, Rita Buzzi Rausch, agradeço toda a atenção que me dedicou ao longo desta dissertação. Com certeza, não mediu esforços para me auxiliar e apoiar. Obrigada pela oportunidade de aprender e me encantar. Suas palavras estarão guardadas em meu coração.

À universidade UNIVILLE, incluo a secretaria do PPGE, pelo acolhimento e pela seriedade de seu comprometimento com a educação.

A todos os meus queridos professores do Curso de Mestrado em Educação que me agraciaram com suas experiências e sensibilidades. Deixaram suas marcas em mim. Obrigada por tanto!

Ao grupo de pesquisa GETRAFOR, pelos encontros de estudo e parceria nos eventos tão necessários nesse processo formativo. Neste grupo vivenciei ótimas experiências de modo colaborativo. Foi muito importante dividir as alegrias e angústias, sabendo que não estava só.

À minha turma XI, pelos momentos de trocas e aprendizado, vocês foram incríveis. Especialmente à colega Carol Brunken, a qual admiro e compartilho de suas ideias.

Às colegas de trabalho, em especial Fabiana e Neusa que desde o início me incentivaram a seguir em frente e apoiaram na escola, durante todo o curso.

À Prefeitura Municipal de Balneário Piçarras, por meio da Secretária de Educação, meu agradecimento por me conceder horário especial para me dedicar aos estudos do Mestrado de forma remunerada. Espero poder contribuir com a rede de ensino municipal, com todo o conhecimento adquirido.

Meus agradecimentos aos professores iniciantes que participaram da pesquisa, narrando seus dilemas, suas angústias e preocupações. Que de maneira comprometida se envolveram coletivamente junto comigo nesta caminhada. A vocês, minha admiração.

Agradeço também às professoras que fizeram parte da minha banca avaliadora, Profa. Dr. Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Profa. Dra. Marly Krüger que inclusive foram minhas professoras durante o curso, que desde a banca de qualificação se propuseram contribuir com minha escrita. Obrigada pela dedicação e pelo tempo empreendido.

À Profa. Dr. Maria Selma Grosch, que também aceitou como membro externo fazer parte da banca. Foi muito gratificante conhecê-la e ouvir você falar sobre minha pesquisa. Meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento e contribuições.

Meu coração está repleto de gratidão pela minha profissão que me proporciona momentos incríveis, que me ensina todos os dias e contribui para que me torne uma pessoa melhor. Pelas crianças e jovens, é por vocês que estamos aqui!

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - PPGE-UNIVILLE. O objetivo geral é 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. Os professores iniciantes ao entrarem na carreira docente passam por um momento muito especial. É hora de colocar em prática toda a teoria aprendida na formação inicial. Neste momento apresentam insegurança nas tomadas de decisões, angústias e frustrações ao lidar com toda a demanda do processo de ensino aprendizagem. Diante dos desafios observados na prática docente de professores iniciantes, que se agrava pela falta de uma formação continuada específica no início de sua inserção profissional, no local de trabalho da pesquisadora, desenvolveu-se essa pesquisa. No dia a dia, o professor iniciante não encontra tempo para dialogar ou planejar em grupo, não tendo um espaço para trocas de experiências e aprendizagem. Nesta realidade, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa e colaborativa com a participação de professores iniciantes que atuam diretamente em sala de aula. Inicialmente, os dados foram gerados por meio de uma entrevista narrativa para identificar as dificuldades encontradas pelos docentes em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Em seguida, constituiu-se a comunidade de aprendizagem, visando amenizar os desafios apontados na entrevista. A análise de dados foi norteada pela análise textual discursiva. Como suporte teórico, dialogou-se especialmente com Imbernón (2009, 2010, 2011, 2016), Nóvoa (1995, 2002, 2019a, 2019b) e García (1999, 2005, 2009, 2010, 2011) que tratam do desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, bem como Tardif (1991, 2002) que aborda os saberes inerentes à docência. Dialogou-se também com Gatti (2012, 2016), Almeida e Placco (2002), que tratam das relações interpessoais que se dão no espaço escolar, Alarcão (2001), a qual traz conceitos sobre o professor reflexivo consciente do lugar que ocupa na sociedade, e Paulo Freire (1996, 2006), que discute o compromisso ético do professor. Durante o percurso desta pesquisa, a partir da entrevista narrativa, elencamos os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes em seu exercício diário que foram: trabalho colaborativo, saberes docentes, compromisso ético do professor, relacionamentos interpessoais e a prática reflexiva. A partir destes desafios constituímos uma comunidade de aprendizagem que favoreceu a experiência formativa implicando na observação entre os colegas, trocas, construção colaborativa entre os envolvidos no processo educativo e fortaleceu vínculos. As implicações obtidas neste processo formativo colaborativo levam 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. Portanto, observou-se que as comunidades formativas envolvendo professores iniciantes que atuam na docência, que derivaram de desafios enfrentados no início do exercício docente, contribuíram de forma positiva na construção da identidade docente dos participantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada de professores. Professores iniciantes. Comunidade de aprendizagem.

IMPLICATIONS OF A TRAINING-COLABORATIVE PROCESS ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BEGINNING TEACHERS IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN BALNEÁRIO PIÇARRAS -SC

ABSTRACT

This research is linked to GETRAFOR - Group of Studies and Research on Work and Teacher Training of the Post-Graduation Program in Education of the University of the Joinville Region-PPGE- UNIVILLE. The general objective is to understand the implications of a collaborative-formative process to the professional development of beginning teachers who work in the early years of elementary education in a public school in Balneário Piçarras-SC. When beginning teachers enter the teaching career, they go through a very special moment. It's time to put into practice all the theory learned in initial training. At this moment, they present insecurity in decision-making, anguish and frustration when dealing with all the demands of the teaching-learning process. In view of the challenges observed in the teaching practice of beginning teachers, which is aggravated by the lack of specific continuing education at the beginning of their professional insertion in the researcher's workplace, this research was developed. On a daily basis, the beginning teacher does not find time to talk or plan as a group, not having a space to exchange experiences and learning. In this reality, a qualitative and collaborative research was developed with the participation of the beginning teachers who work directly in the classroom. Initially, data was generated through a narrative interview to identify the difficulties encountered by teachers in relation to the students' learning process. Then, a learning community was set up, aiming to mitigate the challenges pointed out in the interview. Data analysis was guided by textual discourse analysis. As a theoretical support, we talked especially with Imbernón (2009, 2010, 2011, 2016), Nóvoa (1995, 2002, 2019a, 2019b), and García (1999, 2005, 2009, 2010, 2011), who deal with the professional development of beginning teachers, as well as Tardif (1991, 2002), who addresses the knowledge inherent to teaching. Dialogues were also held with Gatti (2012, 2016), Almeida and Placco (2002), who deal with interpersonal relationships in the school space, Alarcão (2001), who brings concepts about the reflective teacher who is aware of his or her place in society, and Paulo Freire (1996, 2006), who discusses the ethical commitment of the teacher. During this research, based on the narrative interview, we listed the main challenges faced by novice teachers in their daily practice that went: collaborative work, teachers' knowledge, teachers' ethical commitment, interpersonal relationships and reflective practice. Based on these data, we propose the constitution of a learning community that favored a formative experience involving observation among colleagues, exchanges, collaborative construction among those involved in the educational process, and strengthened bonds. The implications obtained in this collaborative formative process led us to defend: continuing education that starts from the interests and challenges faced by teachers; continuing education centered in the school; and collaborative work among teachers. Therefore, it was observed that the formative communities involving beginning teachers who work in teaching, which derived from challenges faced at the beginning of the teaching practice, contributed positively in the construction of the teaching identity of the participants.

Keywords: Teacher professional development. Continuing teacher education. Beginning teachers. Learning community.

IMPLICACIONES DE UN PROCESO DE FORMACIÓN COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES PRINCIPIANTES EN UNA ESCUELA PÚBLICA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO PIÇARRAS -SC

ABSTRACTO

Esta investigación está vinculada a GETRAFOR - Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Trabajo y Formación Docente del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville-PPGE-UNIVILLE. El objetivo general es comprender las implicaciones de un proceso colaborativo-formativo para el desarrollo profesional de profesores principiantes que actúan en los primeros años de la enseñanza básica en una escuela pública de Balneário Piçarras-SC. Cuando los docentes principiantes ingresan a la carrera docente, atraviesan un momento muy especial. Es hora de poner en práctica toda la teoría aprendida en la formación inicial. En este momento presentan inseguridad en la toma de decisiones, angustia y frustración al enfrentarse a todas las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante los desafíos observados en la práctica docente de los docentes principiantes, que se ve agravado por la falta de formación continua específica al inicio de su inserción profesional en el lugar de trabajo del investigador, se desarrolló esta investigación. En el día a día, el docente principiante no encuentra tiempo para conversar o planificar en grupo, no teniendo un espacio para intercambiar experiencias y aprendizajes. En esta realidad se desarrolló una investigación cualitativa y colaborativa con la participación de los docentes principiantes que trabajan directamente en el aula. Inicialmente, los datos se generaron a través de una entrevista narrativa para identificar las dificultades encontradas por los docentes en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Luego, se conformó una comunidad de aprendizaje, con el objetivo de mitigar los desafíos señalados en la entrevista. El análisis de datos se guió por el análisis del discurso textual. Como soporte teórico, conversamos especialmente con Imbernón (2009, 2010, 2011, 2016), Nóvoa (1995, 2002, 2019a, 2019b) y García (1999, 2005, 2009, 2010, 2011), quienes se ocupan de la desarrollo del profesorado principiante, así como Tardif (1991, 2002), quien aborda los saberes inherentes a la docencia. También fueron sostenidos diálogos con Gatti (2012, 2016), Almeida y Placco (2002), que tratan de las relaciones interpersonales en el espacio escolar, Alarcão (2001), que aporta conceptos sobre el profesor reflexivo que es consciente de su lugar en sociedad, y Paulo Freire (1996, 2006), quien discute el compromiso ético del docente. Durante esta investigación, con base en la entrevista narrativa, enumeramos los principales desafíos enfrentados por los docentes noveles en su práctica diaria que fueron: trabajo colaborativo, saber docente, compromiso ético docente, relaciones interpersonales y práctica reflexiva. A partir de estos datos, se propone la constitución de una comunidad de aprendizaje que favoreció una experiencia formativa de observación entre colegas, intercambios, construcción colaborativa entre los involucrados en el proceso educativo y fortalecimiento de vínculos. Las implicaciones obtenidas en este proceso formativo colaborativo nos llevaron a defender: la formación permanente que parte de los intereses y desafíos que enfrentan los docentes; educación continua centrada en la escuela; y el trabajo colaborativo entre docentes. Por lo tanto, se observó que las comunidades formativas de docentes principiantes que actúan en la docencia, derivadas de los desafíos enfrentados al inicio de la práctica docente, contribuyeron positivamente en la construcción de la identidad docente de los participantes.

Palabras clave: *Desarrollo profesional docente. Formación continua del profesorado. Profesores principiantes. Comunidad de aprendizaje.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman (2000)	32
Quadro 2 - Perfil dos professores iniciantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Balneário Piçarras participantes da pesquisa.....	45
Quadro 3 - Exercício profissional dos professores iniciantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Balneário Piçarras participantes da pesquisa	46
Quadro 4 - Fases principais da entrevista narrativa	49
Quadro 5 - Cronograma da Comunidade de Aprendizagem	54
Quadro 6 - Definição das categorias emergentes de análise da entrevista.....	60
Quadro 7 - Categorias emergentes da comunidade de aprendizagem	62
Quadro 8 - Identificação dos instrumentos de produção de dados na pesquisa	65
Quadro 9 - Normas para a transcrição das falas dos Professores iniciantes participantes da comunidade de aprendizagem	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Convite para participar da Comunidade de Aprendizagem	54
Figura 2 - Constructo da síntese da pesquisa	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apreciação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença de Coronavírus 2019
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
PICPG	Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação Stricto Sensu
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSO TEÓRICO	26
2.1 Breve panorama de como se delineou a formação de professores em diferentes períodos da História Educacional no Brasil	26
2.2 Desenvolvimento profissional docente.....	29
2.3 Desenvolvimento profissional de professores iniciantes.....	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1 Abordagem e tipologia da pesquisa	41
3.2 Campo empírico e participantes da pesquisa	44
3.3 Procedimentos e instrumentos de produção dos dados	48
3.3.1 Entrevista	48
3.3.1 Comunidade de Aprendizagem	51
3.3.3 Diário de aprendizagem	56
3.4 Procedimentos de Análise de Dados	57
4 ANÁLISE DOS DADOS: A COLABORAÇÃO ABRINDO PORTAS	67
4.1 Desafios dos Professores Iniciantes	67
4.1.1 Desafio do trabalho colaborativo	67
4.1.2 Desafio dos Saberes Docentes	70
4.1.3 Desafio do Compromisso Ético Social do Professor	73
4.1.4 Desafio do Relacionamento Interpessoal	76
4.1.5 Desafio da Reflexão da Prática Docente.....	78
4.2 Comunidade de Aprendizagem: formação colaborativa centrada na escola	81
4.2.1 Do individualismo à coletividade	82
4.2.2 Dos saberes da formação profissional à pluralidade dos saberes	88
4.2.3 Da necessidade de cada um à responsabilidade de promover a melhor	

educação.....	95
4.2.4 Do trabalho pedagógico ao fortalecimento das relações interpessoais por meio do trabalho coletivo	101
4.2.5 Das ações docentes ao desenvolvimento de contextos que favoreçam à capacidade de reflexão do professor	106
5 METATEXTO: IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXO A – Dinâmica: Encontrei uma nova profissão.	134
ANEXO B – A formação que desenvolve a colaboração.....	135
ANEXO C - Joaquina a união faz a força	136
ANEXO D – Os saberes dos professores	137
ANEXO E – Livro: Pedagogia da Autonomia.....	138
ANEXO F – Ser professor reflexivo.....	139
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	141
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Narrativa.....	145
APÊNDICE C – Desenho da Pesquisa	147
APÊNDICE D – Parecer consubstanciado CEP	149

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de dissertação possui como tema o desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha do tema tem a ver com a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora. Sua formação inicial foi Pedagogia, posteriormente cursou especialização em Gestão Escolar e um tempo depois, Direito Educacional. Iniciou sua trajetória profissional em um Centro de Educação Infantil no município de Joinville – SC. Em seguida, mudou-se para Penha, no litoral Catarinense, onde teve seu primeiro contato com o ensino fundamental. Atuou como professora alfabetizadora por cinco anos seguidos durante seus primeiros anos de inserção profissional.

Durante esse percurso profissional, sua concepção em relação à prática docente foi mudando e muitos dilemas a acompanhavam, bem como angústias que envolviam os processos de ensino e aprendizagem. A docência se apresentava cada vez mais complexa. Foi então que surgiu a oportunidade de assumir a Gestão de um CEI de Educação Infantil no município de Penha. Na ocasião, dedicou-se ao máximo, para buscar respostas às suas inquietações. Foram momentos de muito aprendizado e reflexões. O envolvimento com a formação continuada de professores tornou-se tema intenso interesse por ela.

No ano de 2015, realizou o concurso para Orientadora Educacional no município de Balneário Piçarras - SC, onde atua até os dias de hoje em uma escola pública municipal que atende aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A busca pelo aperfeiçoamento na profissão sempre foi uma constante na sua trajetória, bem como a troca de experiências e construção de conhecimentos em rede.

Há algum tempo começou a amadurecer a ideia de fazer um curso de mestrado. A ideia era aprofundar as discussões e compreensões de alguns temas que precisavam ser explorados, para que pudesse contribuir com sua prática nas demandas diárias do cotidiano escolar de uma forma mais efetiva. Precisava de algo intenso que a colocasse no centro da aprendizagem como protagonista do processo, discutindo e aprofundando vários temas pertinentes para seu desenvolvimento profissional.

Contemplou na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e

Formação Docente, a possibilidade de se engajar num estudo sólido que a transformasse enquanto profissional e principalmente como pessoa. No GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE-UNIVILLE) -, foi acolhida com suas inseguranças e instigada a dissertar plenamente sobre seu tema de interesse: o desenvolvimento profissional do professor do ensino fundamental.

Muitos estudos trazem conhecimentos acerca da formação do professor, entretanto, necessita-se de uma formação que apoie o professor recém-formado a desenvolver uma práxis de qualidade. Pensando nisso, a fim de abordar e aprofundar o estudo na formação do professor iniciante dentro do espaço escolar, elaborou-se esta pesquisa sugerindo uma proposta de comunidade de aprendizagem. Compreendemos que desenvolver práticas que apoiem os professores em início de carreira, influenciará positivamente no desenvolvimento destes profissionais, reduzindo as inseguranças de início de carreira e contribuindo diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Estabelecemos a seguinte questão para nossa investigação: 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 estabelecemos os seguintes objetivos: como objetivo geral, 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.

Como objetivos específicos da pesquisa estabelecemos: Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Piçarras no cotidiano de sua profissão; Promover um processo formativo-colaborativo por meio da comunidade de aprendizagem visando contribuir com os desafios enfrentados pelos professores iniciantes; Analisar as implicações desse processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que integraram a comunidade de aprendizagem.

Os professores iniciantes ao entrarem na carreira docente passam por um momento muito especial. É hora de colocar em prática toda a teoria aprendida na formação inicial. Neste momento apresentam insegurança na tomada de decisão,

angústias e frustrações ao lidar com toda a demanda que se apresenta no contexto que estão inseridos. Então esses profissionais necessitam de formação que garanta espaço e tempo para conhecer e refletir o trabalho e que contribuía positivamente na formação de sua identidade profissional.

Diante desta problemática percebemos como é importante a articulação da formação continuada de professores iniciantes, envolvendo seus colegas de trabalho e o espaço escolar em que atuam. Buscamos identificar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes e posteriormente constituir uma comunidade de aprendizagem. Integramos os sujeitos da pesquisa em uma formação-colaborativa discutindo os dilemas enfrentados pelos professores iniciantes. Finalizando com a análise desta trajetória proposta. Levamos em consideração o contexto, as reflexões pessoais e do grupo durante todo o processo de investigação.

Utilizou-se conceitos que tratam do processo formativo do professor em uma perspectiva colaborativa, considerando principalmente as ideias de Imbernón (2009, 2010, 2011 e 2016), Nóvoa (1995, 2002, 2019a e 2019b) e Marcelo García (1999, 2005, 2009, 2010, 2011), que tratam do desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, bem como Tardif (1991, 2002), que aborda os saberes inerentes à docência. Dialogou-se também com as autoras Gatti (2012, 2016), Almeida e Placco (2002), que tratam das relações interpessoais que se dão no espaço escolar, Alarcão (2001), que traz conceitos sobre o professor reflexivo consciente do lugar que ocupa na sociedade, e Paulo Freire (1996, 2006), que dialoga sobre a formação de professores. Para tanto, no capítulo que se segue aprofundaremos o referencial teórico. Refletimos nesta pesquisa as implicações que permeiam a formação continuada do professor iniciante e que transforma a prática de sala de aula, cada dia mais desafiante.

Definido o tema e ponderada a justificativa, realizamos um levantamento do estado da questão. A finalidade do estado da questão é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance (NÓBREGA- THERRIEN, THERRIEN, 2004, p. 7). Assim, reunimos as produções científicas vinculadas aos Mestrados e Doutorados na área de educação do país. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertação da CAPES, que é uma agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é promover a expansão e a consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O período

delimitado para a seleção dos trabalhos foi dos últimos cinco anos, de 2016 a 2021. Para localizar as pesquisas utilizamos os descritores: Formação continuada de professores; Desenvolvimento profissional docente; Professores iniciantes e Comunidade de aprendizagem.

Tal busca resultou em 637 pesquisas. Ao pesquisar com os descritores 'formação continuada' e 'professores iniciantes', encontramos 392 pesquisas. Ao refinar a pesquisa com os descritores 'professores iniciantes', 'formação continuada' e 'formação colaborativa', encontramos 217 trabalhos. Com o descritor 'formação colaborativa', encontramos somente 57 pesquisas. Partindo desse levantamento, fica evidente a necessidade de trabalhos com o enfoque de formação colaborativa.

Após a leitura dos resumos das 57 pesquisas que investigaram a formação colaborativa, selecionamos, fazendo download completo para leitura, os trabalhos que mais se aproximaram desta pesquisa. Trazemos três pesquisas que se relacionam com o objetivo dessa pesquisa. A primeira tem a autoria de Adriana Fátima de Souza Miola (2018), com o título *Interações e Mediações Propiciadas pela Pesquisa Colaborativa e o Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática*, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Na pesquisa a autora investigou as interações e mediações que ocorreram na proposta da formação continuada por meio da pesquisa colaborativa de professores de matemática. A pesquisa partiu das necessidades dos participantes e oportunizou aos professores coprodução de saberes, reflexão crítica, colaboração e contribuiu para o seu desenvolvimento profissional docente. Na sequência, destacamos a pesquisa de Cinthia Cristina Azevedo De Paula (2019), intitulada *Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs: Estado do Conhecimento*, da Universidade de Brasília. A pesquisa se refere à utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação em uma cultura colaborativa docente na formação continuada do professor. Sua metodologia se embasa na colaboração compartilhada de ideias e no diálogo permanente entre os professores, visando empoderar o professor a ser o sujeito de seu processo formativo.

Em seguida destacamos a pesquisa de João Carlos Rossi (2019), intitulada *Ações Colaborativas nos Anos Iniciais: Um Olhar Para as Práticas de Produção e Reescrita Textual em Formação Continuada*, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Esta pesquisa partiu de desafios enfrentados por professores de língua portuguesa de anos iniciais de uma escola pública do município de Cascavel,

desenvolvida em uma atividade de formação continuada. Uma proposta de formação colaborativa que visou contribuir com a prática docente, possibilitando momentos de diálogo, ação-crítica e ressignificação do trabalho docente. O suporte teórico, do estudo da questão e dos documentos que norteiam esta pesquisa, nos mostram que a perspectiva o trabalho colaborativo em que uma das estratégias marcante é favorecer a articulação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tem seus registros atuais.

Aqui no Brasil encontramos menções sobre o trabalho colaborativo na resolução Parecer CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. O trabalho coletivo faz parte dos princípios que norteiam a base comum para a formação inicial e continuada. A formação de profissionais de magistério deve assegurar o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 7). O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento integrado. Na resolução do Parecer CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada), orienta sobre a importância do engajamento, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência (BRASIL, 2020). Como uma competência e habilidade do engajamento profissional. O Art. 7º da referida resolução destaca que,

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p.5).

Debruçamo-nos sobre o trabalho colaborativo entre pares por ser objeto desta pesquisa. Destacamos o que contempla a resolução do Parecer CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 sobre o trabalho colaborativo entre pares:

Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo,

principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. (BRASIL, 2020, p. 4)

Ao apresentar as pesquisas que contemplam o estado da questão, os referenciais teóricos e os documentos oficiais, pudemos verificar que há algum tempo já se percebe a preocupação com as metodologias formativas de professores. Esses métodos devem priorizar o desenvolvimento do professor, oportunizando momentos de reflexão, diálogo sobre sua prática e a formação em serviço. Não negamos que houve avanços no conhecimento teórico e prático das formações permanentes, mas há pouco tempo analisamos e escrevemos sobre práticas de formação (IMBERNÓN, 2009).

Esta pesquisa tem relevância pois apresenta a possibilidade de uma formação contínua e parte da realidade escolar, trabalhando em grupo com seus pares e refletindo sobre os processos de ensino e aprendizagem. O trabalho docente solitário atrapalha o desenvolvimento profissional docente, dificultando as práticas educativas diante dos desafios diários.

Precisamos apoiar o professor em sua prática docente e em tudo que envolve esse processo. Ajuda-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 articulação entre os professores iniciantes, os quais também demonstram o entusiasmo inicial pela responsabilidade e por fazer parte de um grupo profissional.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é introdutório, iniciando pelo memorial de desenvolvimento profissional docente da pesquisadora, em que ela expõe o porquê da escolha do tema e qual a intenção da pesquisa; após aborda o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa, o referencial teórico e as pesquisas correlatas.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, que está subdividida em três seções. Na primeira, fazemos um breve resumo histórico da formação continuada no Brasil. Já na segunda seção, apresentamos o desenvolvimento profissional docente em geral, e na terceira seção adentramos para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, mostrando esse processo formativo na inserção profissional dos professores.

No terceiro capítulo, consta o desenho metodológico da pesquisa, sua tipologia, o contexto investigado, os procedimentos de geração de dados e a metodologia de análise. Apresentamos o caminho traçado e percorrido para atingir os objetivos determinados.

No quarto capítulo, foi feita a análise criteriosa dos dados da entrevista, de forma textual discursiva, atendendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar os principais desafios enfrentados por esses professores iniciantes no dia a dia do exercício docente. Por fim, apresentamos também a análise do segundo e terceiro objetivos específicos desta pesquisa, que a partir das teorias que embasam essa pesquisa com o enfoque da análise textual discursiva, analisamos os dados gerados.

No quinto capítulo, apresentamos o metatexto produzido a partir do material empírico que valida a descrição. Por meio de um movimento descritivo e interpretativo, partimos das categorias a priori e emergente elaboradas e impregnadas de sentidos, trazendo as implicações do processo formativo colaborativo que foi essa pesquisa. Na sequência, as considerações finais, finalizando com as referências e apêndice.

2 PERCURSO TEÓRICO

2.1 Breve panorama de como se delineou a formação de professores em diferentes períodos da História Educacional no Brasil

Para iniciarmos nossas reflexões sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e nos aprofundarmos na importância da formação continuada ao desenvolvimento profissional docente, precisamos entender como foi essa trajetória até aqui e os desafios que o futuro parece nos colocar. Gatti e Barreto (2009) ressaltam os desafios que o futuro nos coloca e a atual preocupação com o cenário agudo de desigualdades socioculturais.

Apesar de *Comenius* preconizar que a necessidade da formação de professores se revelou no século XVII, foi somente após a revolução francesa no século XIX, com o processo de criação de Escolas Normais, que as instituições ficaram responsáveis pela preparação de professores (SAVIANI, 2009).

A primeira instituição com nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Após a independência brasileira quando se cogitou a organização da instrução popular, as questões de preparo de professores se desdobram em diferentes períodos. A partir desse momento, começou-se a vincular a questão pedagógica com as transformações que se deram na sociedade brasileira ao longo de dois séculos. Saviani (2009) define seis diferentes períodos que fazem parte da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e

consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144)

Ensaio Intermitentes é um período assim, denominado pelo autor Saviani (2009), em um período que se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, onde o professor deveria ter treinamento para exercer a profissão, sendo o responsável financeiramente por sua qualificação, sem contar com auxílio do Estado.

Pela primeira vez a preocupação com a formação de professores é notório com a promulgação da Lei Escolas de Primeiras Letras, que estabelece o ensino com métodos de uma forma mútua, exigindo o preparo didático e investimentos próprios. Logo em seguida, no ano 1834, com o Ato Adicional, adotaram-se modelos europeus na formação de professores passando a ser responsabilidade das províncias o investimento nas referidas formações.

A partir do Ato Adicional, as Escolas Normais começavam a organizar uma formação em que o domínio dos conteúdos que passariam às crianças era o foco principal. Para Saviani (2009),

[...] o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com a chegada dos institutos de educação, uma nova fase vai incorporando novos olhares ao ensino e à pesquisa. As primeiras iniciativas foram com Anísio Teixeira, no Instituto de Educação do Distrito Federal, fundado em 1932, e com Fernando de Azevedo, no Instituto de Educação de São Paulo, fundado em 1933, ambos tendo a Escola Nova como inspiração. Ao mesmo tempo, com o decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira, a fim de erradicar algumas contradições relacionada às Escolas Normais que falhavam em seus objetivos, transformou a mesma em escola de professores (SAVIANI, 2009).

No período de 1939 a 1971, o curso de formação de professores ao ser generalizado perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais que forneciam uma base de pesquisa e processos formativos. A partir da implementação do decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido também como lei orgânica do ensino normal (BRASIL, 1946) uma nova estrutura se

estabelece:

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

Pela influência do golpe militar de 1964, o qual exigiu adequações no ensino, formou-se uma nova estrutura, que substituiu as Escolas Normais pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, aprovada pelo parecer MEC/CFE nº 349, de 6 de abril de 1972 (BRASIL, 1972). Saviani (2009, p. 147) infere que duas categorias foram dispostas à habilitação do magistério, “[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau”.

Com a expectativa do fim do regime militar e com a implementação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovado na Câmara no dia 20 de dezembro de 1996, algumas lacunas ainda precisavam ser observadas sobre a formação docente (BRASIL, 1996). De acordo com a nova LDB, sobre a formação de professores fica estabelecido que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 4).

Visando a qualidade da educação no país foi sancionado a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com vigência de 10 anos (BRASIL, 2014). Com base em 20 metas, tem duas direcionadas para a formação de professores, meta 15 - garantir “políticas nacionais de formação dos profissionais da educação [...] assegurando que todos os professores e professoras da educação possuam formação específica de nível superior, obtido em

curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.(BRASIL, 2014, p. 21); meta 16 – “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica [...] garantir a todos da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014, p. 21). Já no Parecer CNE/CP nº 2 são estabelecidas novas diretrizes curriculares nacionais que contemplam a formação inicial e continuada de professores. Como já regulamentado na LDB em seu artigo 26, é aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) que em 2018, homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) baseado nos eixos do conhecimento, da prática e do engajamento, que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país (BRASIL, 2018).

Diante do panorama apresentado sobre a história da formação de professores no Brasil desde o final do século XVII até os dias atuais notou-se significativos avanços em relação à formação de professores. Apresentamos a seguir diálogos que vão tratar sobre o desenvolvimento profissional docente. Como se dá esse processo que é contínuo, que pressupõe a vida profissional e que atenda às necessidades do professor.

2.2 Desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente não se constrói por uma simples acumulação e realização de cursos, aquisição de mais conhecimentos ou domínio de mais técnicas, mas também através de um trabalho de reflexão sobre sua própria prática, visto que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Com relação ao desenvolvimento da carreira docente, os autores Vaillant e Marcelo (2012) corroboram com o autor Huberman (2000) quando expõem que é um processo longo transformar-se docente. O momento que o professor se insere na profissão é quando ele inicia o desenvolvimento de sua identidade profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Neste sentido, sobre a construção do profissional docente, Imbernón (2009, p. 77-78) afirma que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento,

porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

García (1999, p. 26) indica como propósito da formação docente:

[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente e de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

O mesmo autor comenta ainda que é “[...] um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 2009, p. 7). É fundamental destacar que, ao conceber o desenvolvimento profissional docente como processo que ocorre ao longo da vida docente, desfaz-se com a disposição em não se dar a devida importância ao que vem após a formação inicial.

Nóvoa (2002) destaca que o desenvolvimento profissional docente está diretamente ligado ao desenvolvimento da autonomia dos saberes dos professores, ao desenvolvimento do contexto escolar, o qual o autor apresenta como “[...] terreno do profissional” (NÓVOA, 2002, p. 60). Dessa forma, o autor acrescenta:

A formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão (NÓVOA, 2002, p. 60).

Ao abordar a mudança no contexto escolar e a formação de professores, Nóvoa (2002) permite a aproximação das políticas públicas educacionais e os consensos existentes em toda instituição escolar. Nesse contexto, discutir, refletir e pensar a ação do desenvolvimento profissional docente reflete um precioso meio de transformação na maneira de compreender a construção da profissionalidade docente.

A área de formação docente está em constante desenvolvimento, tendo alguns pontos a serem repensados. Por esse motivo a importância da pesquisa para fortalecer essa área. É preciso ter clareza daquilo que entendemos sobre como se dá o desenvolvimento profissional docente desconstruindo uma perspectiva antiga.

Contudo, adotamos nesta pesquisa, o conceito exposto por Nóvoa (2019b, p. 10):

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Considerando esse cenário, torna-se evidente que nesse novo percurso de desenvolvimento profissional necessita-se de professores envolvidos no trabalho em equipe e reflexões síncronas. Nóvoa (2019b) afirma que a formação continuada é um dos espaços mais significativos para promover essa realidade partilhada que gera conhecimento, num caminho de teoria e reflexão.

Cabe enfatizar o protagonismo do professor em seu próprio desenvolvimento profissional docente. Dialogando com Alarcão (2001), visualizamos o professor como ator de primeiro plano admitindo a responsabilidade no desempenho do aluno. Sobre isso, Alarcão (2001, p. 23) infere que “[...] professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos”. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica.

Nesta concepção do professor como agente condutor de seu desenvolvimento profissional se apresentam a possibilidade e importância da reflexão sobre a ação na profissão, articulada ao contexto. Como menciona Nóvoa (2002, p. 60):

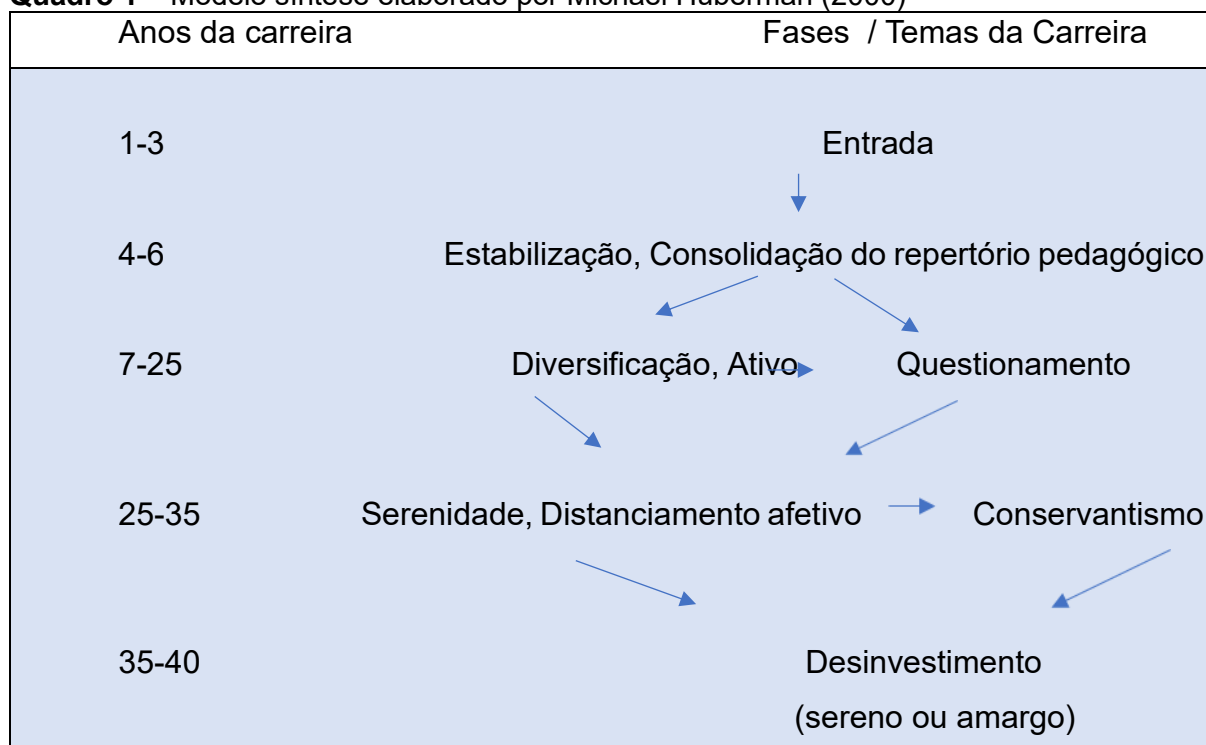
[...] os professores têm que se assumir como produtores da ‘sua’ profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...]. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Tendo claro o processo pelo qual vai se dando o desenvolvimento profissional docente, verificamos uma trajetória marcada historicamente, vivenciada e construída. É um percurso com características específicas de acordo com o tempo, espaço, condições de trabalho. Esse percurso, para alguns, pode ocorrer de forma tranquila, já para outros pode ser marcado por angústia, dilemas, insegurança, desvelando-se um processo complexo. Huberman (2000, p. 38) afirma que durante a trajetória na docência, os professores vivenciam o “Ciclo de vida profissional docente” estruturado

em fases que revelam o percurso, suas expectativas, suas inseguranças e seus questionamentos que marcam essa etapa. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 2000, p. 38).

O Ciclo de Vida dos Professores, desenvolvido por Huberman (2000), revela características presentes em cada fase do desenvolvimento profissional docente e o quanto ela é marcada por características próprias. Portanto, Huberman (2000) compôs as etapas do ciclo de vida dos professores levando em conta os anos de carreira e as características recorrentes verificadas em cada uma das fases, como apresenta o Quadro 1, elaborado pelo autor.

Quadro 1 – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman (2000)



Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

Por se tratar de um processo complexo que envolve em um mesmo grupo indivíduos que parecem compartilhar particularidades e que se deve considerar as diferenças no meio social é difícil extrair um perfil, sequência ou fases (HUBERMAN, 2000). Para tanto, ele expõe para cada etapa suas características mais marcantes.

A primeira fase é a Entrada na carreira, que se refere aos três primeiros anos da docência. A sobrevivência e a descoberta são suas características marcantes. Essa fase reafirma que o desenvolvimento profissional docente é um contínuo aprendizado,

denotando uma importância entre a formação inicial com as próximas fases. Sobre a sobrevivência, descreve como:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

E a “descoberta” traz o entusiasmo do professor iniciante, no dia a dia da profissão, que está ligada à experiência de se sentir responsável por uma turma de alunos. O autor infere ainda que a descoberta sustenta os aspectos da sobrevivência e que ambos podem ser experienciados paralelamente. Os quatro a seis anos de carreira correspondem à fase de “estabilização” tendo o envolvimento definitivo com a docência característica marcante, uma fase de tomada de responsabilidades (HUBERMAN, 2000, p. 39). Entre sete e vinte e cinco anos de carreira temos a fase da diversificação, onde teremos a quebra da rigidez didática e a fase do questionamento, que é caracterizada pelas incertezas quanto à carreira e à profissão. Logo, entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de docência temos a fase da serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo, identificada por características de distanciamento e lamentações diante da profissão. Por fim, dos trinta e cinco aos quarenta anos de carreira ocorre a fase do desinvestimento, quando o professor dedica seu tempo mais a si e se afasta da profissão (HUBERMAN, 2000).

As características apresentadas por Huberman (2000) em cada fase do ciclo de vida profissional contribui para compreendermos as atuações dos professores em seus processos formativos e para percebermos que precisamos considerar as particularidades, os dilemas, os sentimentos e os desafios que eles estão vivenciando em cada fase. Enfim, a ordenação de uma vida profissional em sequência, pontuadas de uma série de fases, pressupõe uma continuidade. Ora, como acabamos de ver, cada fase constitui essencialmente um novo estado, uma descontinuidade (HUBERMAN, 2000, p.54).

Dialogando com esses autores, podemos afirmar objetivamente que o professor não sai pronto dos cursos de formação superior para dar aula. García (1999), diante de uma perspectiva que defende a formação de professores como um processo contínuo de fases, definidos pelos conteúdos curriculares, não podemos nos limitar pensando que a formação inicial vá oferecer toda uma base necessária para

um processo complexo que é o desenvolvimento profissional docente.

2.3 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 profissional¹. Percebemos esse ciclo da vida profissional como o mais conflituoso e desafiador para o professor que encontra nesse momento certo “choque de realidade”², 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 (2019a, p. 199) afirma:

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 (1999, p. 113) define essa etapa de inserção docente como “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal”.

Todo o caminho do profissional até o seu ingresso nas instituições, influência

¹ O conceito de ciclo de vida profissional é apresentado por Huberman (2000).

² O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear 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).

de forma direta no seu modo de atuar. Dessa forma, o início do exercício docente é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus dilemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los.

O desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas aspectos muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modo de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI; BARRETO, 2009, p 169).

Nesta direção, caracteriza-se essa fase inicial do desenvolvimento profissional docente como uma realidade complexa do dia a dia das salas de aula, pois é nesse período que os problemas podem surgir, principalmente, quando não há o preparo adequado desse profissional no início da docência.

Nóvoa (2019a, 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 (2019a, p. 200) complementa que:

[...] podemos pensar este tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Neste caso, devemos organizar o conjunto do currículo de formação tendo este ponto como alvo. Dito de outra maneira: temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional.

Comenta ainda 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 (NÓVOA, 2019a, p. 200).

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, 2019a), 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?*.

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (GARCÍA, 2009, p. 11).

Cabe enfatizar que tanto os professores iniciantes quanto os professores experientes encontram obstáculos que os afligem, porém entendemos que os professores em início de carreira estão na desvantagem profissional se comparados com os professores experientes. A esse respeito, afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) que “[...] os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”.

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), a iniciação docente é marcada como um período de choque com a realidade, 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.

Com atenção especial a esse aspecto, o choque entre a teoria e a prática traz frustrações para os professores, que percebem, ao entrarem em sala de aula, as lacunas de sua formação inicial e que somente ela não é suficiente para suprir as exigências da profissão. Para Huberman (2000, p. 39), os desafios do início da carreira docente envolvem a sobrevivência e a descoberta. García (2011, p. 9) corrobora dizendo: “Os professores principiantes passam fases que se caracterizam pela sobrevivência, descobrimento, aprendizagem e transição”. Destacamos que os desafios enfrentados pelos professores iniciantes se referem à sobrevivência e à descoberta, aprendizado e transição. Referem-se aos entusiasmos em o professor se reconhecer parte do processo e suas relações educativas. Huberman (2000) argumenta que alguns perfis podem expor somente um desses aspectos ou acontecer em paralelo, permitindo assim a descoberta ser suporte para o “choque de realidade”.

A autora Cavaco (1995), do mesmo modo, reafirma que a insegurança, a

necessidade de pertencimento e as contradições marcam essa fase. Complementa ainda que:

[...] o início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços (CAVACO, 1995, p. 162-163).

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).

Ao refletirmos sobre a questão da inserção na carreira, percebemos a importância da socialização profissional. É nesse percurso que o saber ser e o saber fazer serão incorporados ao docente, permitindo que as vivências de pertencimento vão se constituindo ao longo do tempo. Romanowski e Martins (2013, p. 84) afirmam que:

A formação assume maior relevância para professores iniciantes, pois é nesse período que ocorre uma intensificação de aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo

para profissional, de inexperiente para *expert*, de identificação, socialização e aculturação profissional.

Seguindo o raciocínio das autoras, Romanowski e Martins (2013), percebe-se a importância da formação continuada de professores iniciantes como uma fase de aprendizado. Fase em que os professores seguem

[...] 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, o do fazer da docência e a qualidade da escolarização dos alunos. Deste modo, os docentes recém-formados, 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 (1999, p. 19), “[...] a formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”.

Para os autores Vaillant e Marcelo (2012, p. 29), o conceito de “formação” está relacionado com a capacidade e a vontade, sendo o sujeito último responsável pelo seu processo formativo, pois “[...] é através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”. Neste processo de desenvolvimento profissional docente, a concepção do professor como sujeito operante, se inicia na formação inicial, juntamente à construção da sua identidade docente. Nóvoa (1995) caracteriza esse processo de identitário. Na construção identitária, cada pessoa vai

se reconhecendo durante esse processo, que segundo o autor se sustenta por três elementos denominado três AAA: “A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência” (NÓVOA, 1995, p. 16).

O primeiro elemento, A Adesão, compreende como essencial a adesão por parte do docente a projetos e valores focados na potencialidade da criança. O segundo elemento é A Ação. Ela compreende os modos de agir, as decisões a tomar diante de uma situação e as experiências de sucesso ou fracasso, sabendo que elas “[...] marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula” (NÓVOA, 1995, p. 16). Vão ocorrendo neste percurso a identificação com a maneira como cada professor vai trabalhar. O terceiro elemento deste processo identitário do professor perpassa A Autoconsciência. O professor refletindo sobre sua prática, intervindo em sua forma de trabalho na dimensão das mudanças. Nóvoa (1995) considera que esse processo identitário se dá em um movimento de conflitos e lutas que “[...] vai realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Essa construção identitária é um processo complexo e dinâmico. Como assegura García (1999 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 (1999) visualiza na formação inicial e continuada um exercício que perpassa dimensões do desenvolvimento profissional docente como possibilidade de formar e transformar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para isso existem as escolas:
não para ensinar as respostas, mas para
ensinar as perguntas. As respostas nos
permitem andar sobre a terra
firme. Mas somente as perguntas nos permitem
entrar pelo mar desconhecido.
(RUBEM ALVES, 1994, p. 53)

Apresentamos aqui o caminho percorrido e necessário para atingir os objetivos desta pesquisa para que possa “andar sobre terra firme” após desvelar o desconhecido. Com o propósito de discutir o desenvolvimento de professores iniciantes foi traçado este percurso metodológico, sua abordagem, possibilidades e desafios, levando em consideração todo rigor científico necessário para a realização de “boas pesquisas” (ANDRÉ, 2005, p. 29).

[...] para assegurar a qualidade da pesquisa em educação é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na Internet de modo a criar condições para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma “boa” ou uma “má” pesquisa (ANDRÉ, 2005, p. 29)

Neste capítulo veremos a abordagem e tipologia da pesquisa, o contexto investigado, o percurso e a produção de dados, detalhando os instrumentos e procedimentos, bem como o método de análise de dados. 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 do município de Balneário Piçarras (SC).

Como suporte teórico da metodologia dialogamos com Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2012, 2016), Minayo (2001) e Ibiapina (2008, 2016) acerca da abordagem e tipologia da pesquisa. Em referência aos procedimentos de produção de dados utilizamos os autores Jovshelovith e Bauer (2002) e Imbernón (2009, 2010, 2011, 2016), e sobre a análise dos dados, Morais e Galiuzzi (2003).

Com o propósito de garantir nesta pesquisa questões éticas que estão

associadas à conduta da pesquisadora no que se refere aos fatos e aos participantes, o projeto foi submetido para a apreciação ética no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) pela Plataforma Brasil. Para esse fim cumprimos o que diz na Resolução n.º 466, 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013). Portanto essa pesquisa está amparada eticamente com o Certificado de Apreciação para Apreciação Ética (CAAE) número 52009521.5.0000.5366.

3.1 Abordagem e tipologia da pesquisa

Toda pesquisa necessita de metodologia e conhecimento do método a ser desenvolvido por parte do pesquisador. Este capítulo explana o método que foi adotado para realização desta pesquisa. Método não é algo abstrato. “Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. (GATTI, 2012, p. 47).

Dialogando com Bogdan e Biklen (1994), verificamos cinco características que devem compor uma pesquisa qualitativa. Essas características podem ser vistas nesta pesquisa quando:

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 47, grifo do autor). Neste sentido essa pesquisa foi realizada em um ambiente natural que é a escola, evidenciando as experiências e concepções de professores iniciantes.

“A investigação qualitativa é descritiva[...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 48, grifo do autor). A palavra ou imagem são preponderantes e trechos de sua transcrição serviram na apresentação dos resultados; os dados desta pesquisa foram apresentados de forma descritiva a partir de entrevista narrativa e da comunidade de aprendizagem, sendo apresentado durante o percurso.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 48, grifo do autor).

Nesta característica está contemplada a forma como o problema é verificado. Nesta pesquisa foram analisadas as implicações de um processo formativo colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma

indutiva[...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49, grifo do autor). Nesta análise encontramos fatos que ocorrem em tempo, local e cultura particulares de cada informante. E o modo como cada um enfrenta certas questões é singular (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Portanto, nesta pesquisa as contribuições dos professores iniciantes irão se agrupando à medida que os sentidos forem se construindo, fundamentando a mesma.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49, grifo do autor). Nesta pesquisa não visamos explicar fenômenos apresentando dados generalizados e sim compreender como se dá a construção de determinados sentidos diante de uma situação, aqui os dilemas que os professores enfrentam no início de sua prática docente.

A pesquisa realizada com o título: *Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes em uma Escola Pública Municipal de Piçarras -SC*, delinea-se em uma pesquisa colaborativa com abordagem qualitativa. Neste sentido, para Gatti e André (2008, p. 09),

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Para tal buscamos discussões de autores acerca da pesquisa colaborativa, organizando de maneira didática as etapas que compõem esse processo. Vários são os motivos que conduzem à realização de uma pesquisa colaborativa. O principal deles é compreendê-la como atividade de pesquisa e de desenvolvimento profissional capaz de articular processos de investigação acadêmica e formação de professores, simultaneamente (IBIAPINA, 2008).

Considerando os dados aqui coletados se tratar de narrativas e o tipo de pesquisa permitir ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo investigado, se torna mais efetivo quanto ao universo de resposta e sua riqueza. Bandeira (2016) acrescenta que:

O movimento colaborativo constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional

tanto de professores quanto de pesquisadores (BANDEIRA, 2016, p. 26)

Rompendo o sentido de pesquisa centrada no pesquisador, eleva-se a aproximação entre universidade e escola, entre teoria e prática. Realizar uma pesquisa colaborativa na área educacional propõe estabelecer uma rede de concordância e entendimento favorecendo a produção de conhecimento quanto à formação e desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2016).

Quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2008, p. 114-115).

Nesta direção, quando objetivamos nessa pesquisa compreender as implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional que envolve professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública, consideramos todo esse contexto como aporte para relacionar os conhecimentos da formação inicial e continuada nas suas práticas docentes. 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.”

Neste sentido, pensar na construção do conhecimento relacionado à prática considera o contexto real e as situações reais de ensino e aprendizagem, bem como considera as preocupações do pesquisador sobre o conhecimento de um domínio da pesquisa e os interesses dos docentes em melhorar a sua prática em um dado aspecto do seu exercício profissional. Desgagné (1997, p.15) nos indica o ponto de encontro dos dois interesses comuns:

[...] no projeto colaborativo consiste na confiança em que a produção de conhecimentos melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimentos. Nessa abordagem, tanto é preciso um pesquisador sensível à prática, que considere o ponto de vista dos docentes e os limites de sua atuação profissional, como também é preciso que os docentes sejam sensíveis à pesquisa e levem em conta o ponto de vista do saber e os limites da investigação.

Deste modo, a colaboração que ocorre em circunstância de pesquisa acadêmica é produzida por intermédio de interações sobre as práticas educativas que os docentes desenvolvem, escolhendo em comum acordo os procedimentos de confronto e reelaboração destas práticas durante a investigação. Para Ibiapina (2016, p. 45), “os docentes carregam o potencial de análise das práticas educativas e o pesquisador possui o potencial de escolha dos procedimentos da pesquisa, bem como da organização formal da investigação”. Nesta interação se evidencia a qualidade da colaboração, o potencial colaborativo favorece maiores condições de reflexividade crítica.

Paulatinamente entendemos os fenômenos educacionais posicionados em um contexto histórico, em constante mudança. Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (FREITAS, 2002). Neste caso para o pesquisador que deve ater o seu olhar para a perspectiva do sujeito, Freitas (2002, p. 22) adverte:

Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Considerando que o pesquisador durante o processo de pesquisa, “[...] é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo” (FREITAS, 2002, p. 26). Neste sentido, o pesquisador não é um simples observador, mas tem participação importante na pesquisa, com oportunidade de ressignificação durante esse processo, com clareza sobre a perspectiva dos pesquisados e o cenário onde se passa a pesquisa.

3.2 Campo empírico e participantes da pesquisa

O contexto empírico da pesquisa foi uma escola de rede pública municipal de Balneário Piçarras- SC, localizada no litoral norte catarinense com aproximadamente 23.147 habitantes (IBGE, 2019). O município tem cinco escolas públicas municipais, duas estaduais e duas particulares.

A proposta de Formação Continuada acontece no âmbito municipal oferecida pela Secretaria de Educação é por meio de palestras, grupos de estudos, simpósios, jornadas pedagógicas, seminários municipais e outros. A instituição realiza com os

professores estudos dirigidos de textos visando à construção da identidade da escola, ao desenvolvimento teórico e à implementação prática com a técnica de uso do sistema apostilado. Os professores são reunidos por disciplina e é direcionado um especialista para cada grupo trabalhar por algumas horas. As formações continuadas também aconteceram no período da pandemia de Covid-19, virtualmente, por meio do Youtube e outras plataformas virtuais.

A escola escolhida para construção de dados tem aproximadamente 1.200 alunos, atendendo desde Jardim I da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Conta com 59 profissionais do magistério, do qual, 43 são efetivos e 16 contratados em caráter temporário. Para essa pesquisa os participantes colaboradores foram quatro professores regentes em início de carreira, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha de professores iniciantes do ensino fundamental deu-se em função de no início da atividade profissional o professor viver uma fase de muita ansiedade, além da sensação de falta de preparo, justificada pela complexidade da formação inicial. Sendo assim, os professores iniciantes precisam de um acompanhamento diferenciado, o que muitas vezes não acontece, pois é comum serem colocados para atuar em situações difíceis sem nenhuma orientação (GARCÍA, 2009). Com isso, a insegurança e a ansiedade são reforçadas pela sensação de abandono em que muitos professores iniciantes são expostos, sem acompanhamento e apoio nas situações imprevisíveis do dia a dia escolar. Em algumas pesquisas já realizadas sobre o tema em questão, evidencia-se importantes elementos para a discussão sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes, demonstrando a necessidade de maior aprofundamento e pesquisas sobre a temática.

Com a aprovação do projeto no segundo semestre de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, iniciamos a pesquisa na escola. A partir da entrevista narrativa realizada com as professoras iniciantes, foi possível traçar o perfil do grupo. No quadro a seguir (Quadro 2) expomos o perfil dos professores participantes da pesquisa em questão.

Quadro 2 - Perfil dos professores iniciantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Balneário Piçarras participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	IDADE

KARINA	NÃO	Pedagogia em EAD.	Psicopedagogia.	28 anos
LUCAS	SIM	Pedagogia em EAD.	Séries iniciais.	25 anos
TATIANA	NÃO	Pedagogia em EAD.	Cursando Séries iniciais.	37 anos
TERESA	NÃO	Pedagogia em EAD.	Não possui	38 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de entrevista narrativa (2021).

Constatamos a partir das informações contidas no quadro que 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 mestrado os outros possuem licenciatura em pedagogia, realizada em cursos à distância e apenas um ainda não fez especialização lato sensu.

A partir da análise do quadro corroboramos com as autoras Gatti e Barreto (2009), quando falam sobre a expansão acelerada do ensino superior na modalidade EAD. Segundo elas a “reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público cria evidentemente condições para o crescimento acelerado do ensino superior nesta modalidade” [...] (GATTI; BARRETO, 2009, p. 103), nas últimas décadas.

Na sequência, no quadro 3, apresentamos dados sobre o exercício profissional docente dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 - Exercício profissional dos professores iniciantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Balneário Piçarras participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	INICIAÇÃO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO	TURMA QUE LECIONA	HORA AULA DE TRABALHO
KARINE	3 ANOS	Iniciou durante a graduação como monitora de sala.	2º ANO	20 h

LUCAS	4 ANOS	Iniciou após cursar o magistério como auxiliar de sala	1º ANO	40 h
TATIANA	2 ANOS	Iniciou durante a graduação como professora de educação infantil	2º ANO	40 h
TEREZA	2 ANOS	Iniciou após concluir a graduação como professora de educação infantil	1º ANO	40 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de entrevista narrativa (2021).

Em relação à iniciação profissional, percebemos que alguns professores já tiveram suas primeiras experiências na profissão antes da formação inicial, alguns como professor regente, outros no auxílio de sala de aula. Nossas experiências não advêm apenas quando um futuro professor inicia sua trajetória formativa. Como reitera Tardif (2002, p. 71), “[...] a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.” Os saberes da experiência em sua diversidade que advêm da formação podem se dar pela observação de outros professores, pela sua história de vida ou originário de outros tipos de educação como menciona Tardif (2002), e se impregna na prática docente.

A respeito da identificação, os quatro participantes externaram o desejo de serem identificados pelo nome. A decisão de utilizar os nomes reais dos participantes foi acordado e consentido por cada um dos participantes, cujas informações foram relatadas no TCLE (COUTINHO, 2019). A identificação pelo nome real dos participantes tende a enriquecer a reflexão dos profissionais que fazem parte da comunidade de aprendizado que se dispuseram a ir além no seu processo de desenvolvimento profissional docente. Coutinho (2019, p. 64) argumenta que:

A reflexividade é, desse modo, uma condição irrevogável para o desenvolvimento de pesquisas que implicam a interação humana, em que a ação não ocorre como resposta imediata ou externa ao sujeito, mas é decorrente de um processo reflexivo, mediante o qual o pesquisador

interroga, no percurso de construção da pesquisa, as interpretações decorrentes da sua relação com os participantes e com o campo.

Compete informar que a pesquisa foi realizada na escola onde a pesquisadora atua. É efetiva no cargo de orientadora educacional há quatro anos, e sua função está voltada principalmente ao desenvolvimento pessoal de cada aluno, dando suporte à formação, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos.

3.3 Procedimentos e instrumentos de produção dos dados

Como produção de dados, para se atingir o objetivo proposto, buscamos evidenciar os desafios dos professores iniciantes. Deste modo, apresentamos neste capítulo a entrevista e a comunidade de aprendizagem.

3.3.1 Entrevista

Após definição dos participantes da pesquisa, iniciamos o caminho investigativo para compreender as implicações de um processo formativo colaborativo ao desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes de uma escola pública de Balneário Piçarras. Com a finalidade de produzir dados para se alcançar esse objetivo, realizamos com os participantes uma entrevista narrativa.

O início deste percurso investigativo foi para compreender os dilemas que professores iniciantes encontram no início do exercício da profissão. Buscamos investigar os desafios que os professores encontram em sua prática no início da docência. Para chegarmos a esse objetivo dispomos da entrevista narrativa.

Sobre a entrevista narrativa podemos dizer que foi um momento de compartilhamento da história do entrevistado para o entrevistador. Como já menciona Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), o entrevistado lembra de fatos, experiências, motivos para tais acontecimentos construindo conexões entre a vida individual e social.

[...] as narrativas são infinitas em sua variedade, e as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias e uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, e uma capacidade universal.

É importante mencionar que a entrevista narrativa é um instrumento de

produção de dados condizente à pesquisa qualitativa. Norteou caminhos e contribuiu para a pesquisadora atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa, que neste caso é identificar os desafios que professores iniciantes encontram no início do exercício da profissão. Uma narrativa está formalmente estruturada “[...] segue um esquema autogerador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).

A entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 94). Esclarecemos que a função desta fase é somente servir de guia para o entrevistador, a fim de enriquecer a narrativa do entrevistado.

O quadro a seguir é adaptado dos autores Jovchelovitch e Bauer (2002) e contempla as técnicas que auxiliaram a pesquisadora a despertar nos seus pesquisados a narração de sua história.

Quadro 4 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões
1. iniciação -	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central -	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização
3. Fase de perguntas -	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes

4. Fala conclusiva -	Parar de gravar
	São permitidas perguntas do tipo "por quê?"
	Fazer anotações imediatamente

Fonte: Adaptado dos autores Jovchelovitch e Bauer (2002).

Dada a importância deste momento, organizamos uma boa acolhida. Escolhemos o auditório da escola por se tratar de uma sala com acústica ideal para oferecer mais tranquilidade em relação a possíveis interferências. As boas-vindas foram dadas por meio de uma conversa descontraída. Tudo pensado com afeição para iniciar nossa primeira fonte de dados, ouvi-los na entrevista narrativa. Apresentamos alguns aspectos da pesquisa como: o objetivo, como se daria a entrevista, esclarecimentos sobre as autorizações do TCLE e outros combinados.

Como já relatado anteriormente, a pesquisadora já tinha contato prévio com os professores iniciantes participantes da pesquisa, e se familiarizavam com o seu desejo em contribuir para uma educação de qualidade no município de Balneário Piçarras SC, em particular com o desenvolvimento profissional docente.

Como relatado inicialmente, a *Preparação da entrevista* foi cuidadosamente pensada. Por se tratar do local de trabalho da pesquisadora, já estava familiarizada com o campo e com os participantes da investigação e também, pensando anteriormente em seus interesses de estudo com e questões informais de acontecimentos específicos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). As narrativas discorrem a partir de situações reais que perpassam as expectativas pessoais e o ambiente que as cercam.

A partir do interesse desta pesquisa, no momento de início foi solicitada a permissão para gravar a entrevista, argumentado que “gravar é importante para se poder fazer uma análise adequada posteriormente” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96). Aqui foi explicado todo o decorrer da entrevista narrativa, informando que não haveria interrupções ou questionamentos.

Diante do exposto, durante a *Narração central*, procuramos ouvir as narrativas sem interromper, somente com a escuta atenta para tal ocasião. “Durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração posteriormente”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). Em um momento individual com os professores se revelou experiências singulares em relação a formações iniciais e a

prática docente.

Quando a narração sessa, o entrevistador inicia a fase de questionamento. Este é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz a construção de dados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). Preservando as regras estabelecidas, na *Fase de questionamento*, o professor foi instigado e encorajado a complementar novas reflexões aos dados construídos.

Todas as fases de uma entrevista narrativa são oportunidades para extrair algo a mais. Assim, na Fase conclusiva, com o gravador já desligado, as discussões continuavam, os professores estavam tão à vontade com o diálogo, que era visível a sintonia do momento. Nesta fase começamos os registros do diário de campo. Como menciona Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98) “[...] a fim de não perder esta importante informação, é aconselhável ter um diário de campo ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais”.

Durante as entrevistas, ocorreu tudo bem, apesar de três professores terem dito estarem um pouco nervosos. De início estabelecia-se um ambiente formal, que no decorrer da narração ia se descontraindo, com situações engraçadas quando relatado durante a entrevista sobre suas trajetórias profissionais. Apesar da liberdade da entrevista narrativa, manteve-se o foco em relação ao assunto. As entrevistas tiveram aproximadamente uma hora de duração cada. Após um período, as entrevistas passaram pela transcrição e por várias vezes lidas e relidas.

Assim apresentamos o capítulo 4 que consta a análise de dados do primeiro percurso desta pesquisa produzido a partir da entrevista narrativa na qual buscamos identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Piçarras no cotidiano de sua profissão.

3.3.1 Comunidade de Aprendizagem

Organizamos uma formação colaborativa, por meio da constituição de uma comunidade de aprendizagem. Buscamos, com a comunidade de aprendizagem, “[...] ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar e seu autoconceito deve aumentar” (IMBÉRNON, 2010, p.41).

A intenção da comunidade de aprendizagem deu-se por ela se apresentar como

uma possibilidade dinâmica entre os envolvidos, concentrando-se em torno de um território, com processos participativos e na construção de experiências. “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Partindo dos dados gerados pela análise do primeiro objetivo específico, observamos as circunstâncias que envolveriam o segundo objetivo específico. Assim sendo, realizamos a formação colaborativa, ação essa que vai ao encontro com o objetivo de promover uma comunidade de aprendizagem visando contribuir com os desafios enfrentado pelos professores, envolvendo professores iniciantes na prática docente com até cinco anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, para discutir os desafios apontados por eles, bem como, analisar as implicações desse processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que integram a comunidade de aprendizagem, aqui atendendo o terceiro objetivo específico.

Imbernón (2010) apresenta a comunidade de aprendizagem como proposta centrada na escola, orientada para a construção de espaços educativos inovadores, portanto, precisa-se que alguns princípios sejam considerados como, compartilhamento de metas, organização do ambiente de aprendizagem, centralidade no processo de aprendizagem, avaliação contínua, liderança compartilhada e diálogo reflexivo. Com o compartilhamento de metas todos da comunidade escolar trabalham pelo mesmo objetivo, aqui a aprendizagem, não recaindo exclusivamente na mão do professor. Uma organização do ambiente de aprendizagem busca romper com os limites de sala de aula, com o sistema tradicional de salas isoladas. Centrar na aprendizagem significa desenvolver as capacidades máximas dos alunos que perpassam as tarefas da escola.

Durante os trabalhos na comunidade de aprendizagem, aqui na pesquisa representada pelos professores iniciantes e a pesquisadora, orientadora educacional de uma escola pública municipal de Piçarras, tornamos a avaliação constante nos momentos de contraste e triangulação entre os participantes, da mesma forma os papéis em relação à liderança foram fixados e compartilhados. Todos esses princípios foram potencializados pelo diálogo reflexivo que favoreceu o ensino recíproco e cooperativo (IMBERNÓN, 2010). Conseqüentemente a partir deste processo reflexivo que se faz pela comunidade de aprendizagem no espaço escolar ocorre a valorização do professor, pois considera-se seu contexto, valores, atitudes e crenças.

Tendo como foco os dilemas dos professores participantes pretendemos com a comunidade de aprendizagem integrar professores em momento de troca e reflexão que permitam analisar as problemáticas que envolvem a prática docente, sensibilizando e reconceituando uma nova forma de conceber a educação na busca de possíveis soluções. Foram trazidos conceitos e ideias de autores relacionados aos dilemas vivenciados pelos professores participantes, expostos nas narrativas dessa pesquisa. Isso favoreceu a oportunidade do diálogo igualitário em que todos tiveram a oportunidade de dialogar, argumentar, analisar as diferentes perspectivas e refletir sobre sua própria prática que está associada ao seu contexto particular quer seja acadêmico, quer seja prático. Visualizamos a comunidade de aprendizagem como processo de transformação dos dilemas enfrentados pelos participantes. Os professores iniciantes que se propuseram participar da comunidade de aprendizagem vivenciam uma aprendizagem que parte da interação de suas próprias demandas e necessidades (IMBERNÓN, 2016). Sobre esse projeto educacional Imbernón (2016, p. 2017) infere que “propõe-se uma escola onde se interage com o contexto; privilegia-se o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre os que constituem a comunidade de aprendizagem com o objetivo de melhorar a educação das crianças”.

Nos processos formativos centrados na escola dispomos de uma estrutura própria de contexto e papéis definidos. Neste sentido, é possível ver uma aproximação muito particular com esta pesquisa que tem o propósito de apoiar os professores iniciantes contribuindo com o seu desenvolvimento profissional. García (1999, p. 128) destaca que, os percursos formativos centrados na escola têm como objetivo formar professores principiantes através de atividades que sejam integradas na problemática de desenvolvimento profissional da escola onde decorre o seu período de iniciação. E também por utilizar a prática da pesquisa colaborativa entre professores iniciantes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, que teve como característica a cooperação sobre o agir, propiciando o ouvir e compreender o outro. Desta forma, entendemos que ao discutir e refletir no grupo problemas comuns, seguimos uma linha onde “[...] a colaboração proporciona transformação da prática pedagógica porque contribui para a reelaboração de sentidos e significados cristalizados e para o questionamento de práticas tradicionais” (IBIAPINA; ALBUQUERQUE, 2016, p. 75-76).

Em vista disso, observamos o processo formativo dos professores iniciantes que se propuseram a participar desta pesquisa, durante as discussões no grupo, as experiências práticas compartilhadas, os conteúdos abordados, favorecido pelo contexto escolar e as múltiplas perspectivas da comunidade de aprendizagem.

Com o objetivo de planejar com os professores participantes da pesquisa os encontros da comunidade de aprendizagem, elaboramos e imprimimos um convite para cada participante com informações prévias dos encontros. Salientamos que em alguns encontros outros professores demonstraram vontade em participar os quais foram acolhidos em comum acordo. Na figura 1 apresentamos o convite enviado.

Figura 1- Convite para participar da Comunidade de Aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Junto com a gestão escolar obtivemos autorização para realizar os encontros todas as segundas-feiras em hora atividade dos professores, sendo necessário remanejar somente as aulas de um professor do grupo. Estes encontros foram realizados em sete semanas, com início em 25 de outubro e término em 17 de dezembro, de forma presencial nas dependências da escola. Contamos também com um grupo de WhatsApp, para facilitar a comunicação no decorrer dos encontros. Agora expomos o cronograma que serviu de guia para os encontros da comunidade de aprendizagem.

Quadro 5 - Cronograma da Comunidade de Aprendizagem

ENCONTROS	DIA	HORA	CONTEÚDO
1º	25/10/2021	7:45 - 9:30	-Dinâmica de integração – minha profissão (anexo A); -Apresentação dos resultados da entrevista narrativa;

			-Propor a constituição da comunidade de aprendizagem; - Planejamento coletivo da Comunidade de Aprendizagem
2º	08/11/2021	7:45 - 9:30	- Discussão e reflexão sobre o trabalho colaborativo a partir do autor Imbernón (ANEXO B). - Vídeo reflexivo, Joaquina e a união faz a força (ANEXO C).
3º	22/11/2021	7:45 - 9:30	-Discussão e reflexão sobre os Saberes docentes , a partir do autor Tardif (2002)(ANEXO D). - Compartilhamento de experiências vivenciadas em sala de aula pelos professores;
4º	29/11/2021	7:45 - 9:30	Discussão e reflexão sobre o Compromisso ético do professor . - Diálogo a partir de trechos de texto do autor Paulo Freire (ANEXO E).
5º	06/12/2021	7:45 - 9:30	Discussão e reflexão sobre o Relacionamento interpessoal, professor#aluno#família#gestão ; - Relato dos professores. - Elencar atitudes essenciais para se manter bons relacionamentos no espaço escolar.
6º	03/12/2021	7:45 - 9:30	Discussão e reflexão sobre o Professor reflexivo a partir da autora Alarcão (2001) (ANEXO F) . -Compartilhamento de práticas, através do planejamento, fotos, relatos, atividade, painéis...
7º	17/12/2021	7:45 – 9:30	- Fechamento -- Reflexões sobre os encontros na comunidade de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Vale destacar que toda a organização inicial, foi apresentada e discutida no grupo conforme um processo colaborativo que envolveram decisões conjuntas e flexibilização. 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 Nóvoa (2019, p. 7, grifo do autor), “[...] às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores”. Ao trazer a formação continuada para dentro da profissão, o autor valoriza o professor e rompe com discursos negativistas em relação à escola e aos professores. No espaço escolar a “[...] ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (NÓVOA, 2019, p. 7-8).

Para dar início à comunidade de aprendizagem realizamos uma entrevista narrativa individual, para conhecer os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes no cotidiano de sua profissão e, por meio da comunidade, amenizá-los. Nesta etapa, os dados foram produzidos com a observação participante na comunidade de aprendizagem e por meio de diários de aprendizagem.

A metodologia proposta para as discussões foi norteadada pelos resultados da análise da entrevista narrativa, apresentada aos professores no primeiro encontro. Durante o encontro planejamos coletivamente, os conteúdos que foram abordados no decorrer do processo formativo. Os professores foram acolhidos com chá quente de frutas vermelhas. Esse detalhe foi muito importante, pois apesar de os professores se conhecerem, a comunidade de aprendizagem era uma novidade nos processos de desenvolvimento docente na escola, contribuindo assim para amenizar o nervosismo ocasionado pela insegurança dos participantes.

A experiência da comunidade proporcionou uma formação que implica a observação entre os colegas, trocas, construção colaborativa. Vale destacar que toda a organização inicial, foi apresentada e discutida no grupo conforme um processo colaborativo que envolveram decisões conjuntas e flexibilização.

3.3.3 Diário de aprendizagem

Ao longo dos encontros formativos foram disponibilizados diários de aprendizagem, onde os professores puderam registrar suas expressões por meio da elaboração do pensamento e seus dilemas. Por meio de um exercício de (re) construção os participantes descreviam aspectos relevantes que surgiam nos encontros do grupo. Zabalza (1994) afirma que quando o professor escrever sobre suas experiências práticas seus saberes se (re)constroem.

No primeiro encontro da comunidade de aprendizagem os professores

receberam cada um seu diário de aprendizagem. Ficando livre o registro para durante os encontros da comunidade de aprendizagem ou posteriormente em outro momento. Estes escritos não seguia um roteiro fixo. Vinham em formas de dúvidas, questionamentos, anseios e entendimentos.

Os diários são documentos que guardam anotações e impressões com riqueza, sobre o que está acontecendo durante um fato narrado e permite aos leitores reflexão do contexto para qual foi escrito (ZABALZA, 2004). Ao final dos encontros esse material foi recolhido pela pesquisadora e seus conteúdos incorporados na construção de dados desta pesquisa.

Também esses diários permitiram que a pesquisadora compreendesse a dinâmica de cada encontro, revelando as temáticas abordadas, reflexões e pontos centrais das discussões. Assim, um procedimento de construção de dados muito importante é a retomada dos diários escritos pelos professores, como forma de descrever entendimentos explicitados. Conforme os estudos de Zabalza (2004, p.26), os diários “[...] são muito úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações”. Sendo assim, foi solicitado aos participantes que registrassem suas impressões, suas dúvidas, suas opiniões. Posteriormente feita a transcrição minuciosa dos dados.

3.4 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados produzidos nesta pesquisa por meio da entrevista narrativa e a observação participante na comunidade de aprendizagem foram interpretados pela 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 (MORAES; GALIAZZI, 2003, p 122).

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa que envolve experiências dos participantes, criou-se com a análise textual discursiva, momentos de reconstrução de significados. Moraes e Galiazzi (2003, p. 118) demonstram que o envolvimento na

análise textual discursiva propicia duas reconstruções concomitantes:

1. do entendimento de ciência e de seus caminhos de produção; 2. do objeto da pesquisa e de sua compreensão. Argumenta-se no texto, sempre a partir das vivências de quem passou pelo processo, que a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados.

As realidades investigadas na análise textual discursiva não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São espaços incertos e instáveis, que constituem ao mesmo tempo possibilidade de o pesquisador movimentar-se com liberdade já que “[...] os mestrandos no uso desta metodologia, mesmo se percebendo inseridos na academia com suas regras e exigências consideram-se livres para fazerem suas próprias escolhas, processo que carrega certo grau de insegurança” (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 121).

Estes movimentos de pesquisa necessitam uma intensa impregnação dos fatos investigados. A impregnação se concretiza a partir de leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita. (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 121). Este discurso indica também que uma escrita espontânea e de qualidade é produto de envolvimento que criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões.

Partindo da teoria que sustenta a pesquisa e conforme enfoque da Análise Textual Discursiva refletimos sobre os dados construídos, procurando atingir os objetivos propostos. Moraes e Galiazzi (2006, p 119) explicam que “[...] a visão de ciência dos pesquisadores em formação vai se transformando e o sinal desta transformação são as expressões de convivência com a insegurança, característica de uma nova forma de compreender a ciência”. Moraes e Galiazzi (2006) definem esse processo como um campo novo para o pesquisador iniciante carregado de sentimento de insegurança, mas que se constitui ao mesmo tempo oportunidade de aprendizado.

Para chegar às unidades de sentido que impulsionaram a escrita desta Análise Textual Discursiva, foi preciso um envolvimento com as narrativas, movimentando-se com liberdade e uma intensa impregnação dos fenômenos investigados. Moraes e Galiazzi (2006, p. 123) dentro do processo da análise textual discursiva, é “[...] inicialmente um movimento desconstrutivo, de identificação e expressão de unidades elementares obtidas a partir do material do corpus da pesquisa”. A princípio o

entrelaçamento das percepções, emoções, sensações e pensamentos impessoais nos apresenta como um aparente caos sobre as narrativas. Nesta primeira etapa foi necessário realizar a desconstrução de todos os dados gerados então fomos identificando nas respostas dos participantes através da entrevista e destacando os termos e falas em comum que mais emergiam.

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude (MORAES, 2003, p.195).

Esse processo de estruturação das unidades se deu de forma gradativa sempre tendo em vista a proposta da presente pesquisa. A interpretação do material da análise nos permitiu fragmentar as unidades de sentido, isolando as ideias elementares e dialogando com interlocutores em diversos pontos de vista. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Com os trechos recortados, compomos as unidades de sentidos que estão entrelaçadas por meio de argumentos aglutinadores. Moraes (2003, p 192) nos indica que “o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva”. Moraes (2003, p. 203) infere que:

[...] construir esses argumentos aglutinadores não representa apenas uma das contribuições mais significativas e originais do pesquisador, como também criará as condições para a estruturação de um texto coerente e consistente. A tese geral servirá de elemento estruturador e organizador de todos os elementos componentes do texto, permitindo não apenas fugir da excessiva fragmentação, mas também possibilitando ao pesquisador assumir-se efetivamente autor de seu texto.

Por meio deste movimento de desconstrução e reconstrução que requer intenso envolvimento do pesquisador, articulamos as unidades de sentido e os argumentos aglutinadores e estabelecemos as categorias iniciais. Foi observado na categoria inicial temas mais restritos, por isso a necessidade de reorganização em

temas mais abrangentes ao objetivo da pesquisa, emergindo assim as categorias intermediárias.

As categorias finais se evidenciaram a partir de um envolvimento profundo que possibilitou um processo de auto-organização que envolveu as transcrições e o diálogo com os autores aqui citados. Todas as categorias ligadas pela similaridade. A seguir apresentamos o quadro 6, no qual estão representadas as categorias.

Quadro 6 - Definição das categorias emergentes de análise da entrevista

CATEGORIAS INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho colaborativo centrado na escola - Professor iniciante - Realidade de sala de aula - Teoria e Prática - Apoio da comunidade escolar - Gestão de sala de aula - Habilidades para enfrentar os desafios - Contexto social - Metodologia de ensino - Insegurança - Mobilização /Equilíbrio - Atitudes do professor - Adaptações e flexibilidade - Experiências da prática docente - Formação inicial
CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores iniciantes - Professores experientes - Trabalho docente - Dialogo constante - Compromisso com a sociedade - Fazer pedagógico - Competências profissionais - Prática significativa - Relações - Vínculos escolares
CATEGORIAS FINAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho colaborativo - Saberes docentes - Compromisso social e ético do professor - Relacionamento interpessoal - Reflexão da prática docente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio da construção dos dados (2022)

Realizamos a análise das cinco categorias finais, com o propósito de atender o primeiro objetivo específico desta pesquisa que é identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciais de uma escola pública municipal de Balneário Piçarras no cotidiano de sua profissão.

Conforme Moraes e Galiuzzi (2003, p. 18), a análise discursiva pode ser percebida como um processo auto-organizado de construção de compreensões em que novos entendimentos surgem a partir de três seguimentos:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise[...]este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

A partir da transcrição e análise textual discursiva das falas dos professores participantes da segunda etapa desta pesquisa, que busca atender o segundo objetivo específico, apresentamos os dados produzidos. Moraes e Galiuzzi (2006, p. 122) esclarecem que:

Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados.

Considerando esse aspecto, acolhemos a análise discursiva como uma ação na qual o pesquisador deixa sua marca, possibilitando aquele que interpreta permanente reconstrução de elementos já construídos. “Toda análise é subjetiva, fruto da relação íntima do pesquisador com seu objeto pesquisado” (MORAES; GALIAZZI, 2006, P. 122).

Seguindo as etapas do processo da análise textual discursiva durante a participação dos professores iniciantes na comunidade de aprendizagem, foram articulados alguns significados que se chegou as categorias emergentes finais. Para

tanto trouxemos os excertos da fala dos participantes. Moraes e Galiazzi (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:

Quadro 7 - Categorias emergentes da comunidade de aprendizagem

CATEGORIAS A PRIORI	UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIAS EMERGENTES
Trabalho colaborativo	<p><i>“Percebo nos dias de hoje a importância do trabalho colaborativo”</i></p> <p><i>“Como é rico poder estar com os colegas de trabalho em formação e não sozinha”</i></p> <p><i>“Hoje estamos aqui trabalhando como verdadeira equipe”</i></p> <p><i>“...buscar desenvolver habilidades coletivas, afim de ampliar nossos objetivos de ensino”</i></p> <p><i>Sempre estou presente nas formações...”</i></p>	4.2.1 Do individualismo à coletividade.
Saberes docentes	<p><i>“...são tantas coisas que precisamos saber para ensinar”</i></p> <p><i>“como é possível aprender tudo sobre como ensinar em tão pouco tempo de formações?”</i></p> <p><i>“...tem atitudes e habilidades que diz respeito particularmente a mim”</i></p> <p><i>“Os saberes que são compreendidos e</i></p>	4.2.2 Dos saberes da formação profissional à pluralidade dos saberes

	<p><i>produzidos em nossa prática diária são fortalecidas quando passa por momentos como esses ...”</i></p> <p><i>“É sagrado... sempre ao iniciar a aula...”</i></p> <p><i>“à rotina que estabeleço hoje em minha turma...”</i></p> <p><i>“Todos os dias em sala de aula, parece uma reza: planejamento, acolhida, rotina, leitura inicial...”</i></p> <p><i>“Na hora de ensinar, disponho de um leque de métodos de ensino”.</i></p>	
Compromisso social e ético do professor	<p><i>“é nossa responsabilidade preparar os alunos...”</i></p> <p><i>“...diante da responsabilidade de ensinar”.</i></p> <p><i>“...estamos assumindo responsabilidades que não são nossas.”</i></p> <p><i>“eu senti um sentimento de dever cumprido”.</i></p> <p><i>“que eles percebam o mundo que os cercam, se sintam pertencentes a ele”.</i></p> <p><i>“...como os professores fizeram falta a eles... não só nós professores, mas toda a escola”.</i></p> <p><i>“...agora mais do que nunca está sendo preciso fazer algumas mudanças”.</i></p> <p><i>“...suprir lacuna em relação ao desenvolvimento do aluno”.</i></p>	4.2.3 Da necessidade de cada um a responsabilidade de promover à melhor educação

Relacionamento interpessoal	<p><i>“tenho na minha lembrança uma professora que fez a diferença...”.</i></p> <p><i>“...precisamos entender que o aluno tem o lado afetivo que...”.</i></p> <p><i>“...tudo começa pela qualidade do nosso relacionamento”.</i></p> <p><i>“...em alguns momentos me vejo na fala das colegas, isso me deixa a vontade para interagir”.</i></p> <p><i>“...fico empolgada para dividir com vocês situações que vivo hoje dentro de minha sala de aula. Aqui me sinto compreendida e estimulada.”.</i></p> <p><i>“...comecei a olhar essa situação de outra maneira..”.</i></p>	4.2.4 Do trabalho pedagógico ao fortalecendo das relações interpessoais por meio do trabalho coletivo dos professores.
Professor reflexivo	<p><i>“...me questiono qual o sentido desta atividade para meus alunos e quais estratégias escolher?”</i></p> <p><i>“me vejo constantemente pensando sobre o trabalho...”</i></p> <p><i>“...assim vou reestruturando minha prática”</i></p> <p><i>“...precisei dialogar muito sobre isso, para mudar minha ação”.</i></p> <p><i>“...essa experiência me fez refletir sobre vários aspectos...”</i></p> <p><i>“...Observando, pude compreender, como ele apreendeu e refletir sobre meus métodos”.</i></p>	4.2.5 Das ações docentes ao desenvolvimento de contextos que favoreçam a capacidade de reflexão do professor

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Com o propósito de organizar a leitura apresentamos as duas categorias finais em subtítulos, que foram descritos e analisados em consonância com os autores da fundamentação teórica.

As categorias emergentes aqui descritas partiram dos próprios desafios dos professores iniciantes que são nossas categorias *a priori*. Contempla tanto o segundo quanto o terceiro objetivo específico desta pesquisa: promover um processo formativo-colaborativo por meio da comunidade de aprendizagem visando contribuir com os desafios enfrentados pelos professores iniciantes; analisar as implicações desse processo colaborativo ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que integram a comunidade de aprendizagem. Imbernón (2009) chama a atenção do trabalho em equipe e da verdadeira prática colegiada dentro do espaço escolar como caminhos a serem seguidos na formação permanente do professor.

Desse modo, durante esse percurso de análise dos dados das categorias emergentes da comunidade de aprendizagem, observamos nas narrativas dos participantes, o processo de desenvolvimento percorrido pelos professores iniciantes. Compreendemos que ao partilharem suas experiências o professor assume-se como sujeito de sua formação. E como esse processo formativo colaborativo vai ressignificando a prática docente e contribuindo com a identidade profissional destes professores. Nóvoa (2019b) observa que a identidade do professor vai se constituindo também por meio da formação docente, do conhecimento profissional, e no trabalho colaborativo com seus pares.

Para melhor esclarecimento sobre os instrumentos de construção dos dados que se seguem, apresentamos o quadro a seguir para melhor compreensão do leitor:

Quadro 8 - Identificação dos instrumentos de produção de dados na pesquisa

Instrumento	construção de dados	Código no texto ³
Comunidade de aprendizagem	Gravação e transcrição da participação dos professores iniciantes na comunidade de Aprendizagem	Ca
Diário de	4 cadernos sendo um de cada professor iniciante	Da

³ Neste texto, estes códigos serão inseridos junto as informações de citação das entrevistas da pesquisa.

aprendizagem		
Diário de bordo	1 caderno da pesquisadora	Db

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Seguindo este processo de construção de compreensões iniciamos a unitarização, desmontando os textos em seus detalhes, as transcrições das entrevistas narrativas e da comunidade de aprendizagem. Com as unidades de sentido buscamos estabelecer relações entre as categorias a priori, resultantes dos objetivos desta pesquisa e assim caminhamos entre estas interpretações com a finalidade de construir seus significados. Finalizamos a análise dos dados com o **metatexto**, representado pela compilação dos elementos construídos durante este processo de análise.

Na última etapa construímos 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. Com o objetivo de organizar o texto e proporcionar uma leitura fácil a partir dos dados descritos, utilizamos as normas para transcrição de entrevistas gravadas, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 9 - Normas para a transcrição das falas dos Professores iniciantes participantes da comunidade de aprendizagem

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Transcrição das falas dos sujeitos	<i>Itálico</i>
Soletrações	-
Interrupções, hesitações e gaguejos	...
Hipótese	()
Citações literais ou leituras de textos.	“ “
Interrogação	?
Fala interrompida ou recortada	[...]

Fonte: Adaptado de PRETI, Dino. O discurso oral culto. Editora Humanistas (2005)

Considerando todas as etapas mencionadas até aqui, apresentamos a seguir a análise minuciosa dos dados produzidos para essa pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS: A COLABORAÇÃO ABRINDO PORTAS

“Ensinar é muito mais do que somente passar conteúdos, envolve afeto, vínculos, frustrações, aprendizagem. É construir sonhos e horizontes!”
(Professora Tatiane- participante da pesquisa)

Apresentamos ponderações resultantes da análise das narrativas dos professores participantes. Adiantamos que extraídos os desafios enfrentados pelos professores iniciantes destacamos cinco categorias centrais: o trabalho colaborativo; os saberes docentes, o compromisso ético do professor, o relacionamento interpessoal e a reflexão da prática docente. Na sequência os explanaremos.

4.1 Desafios dos Professores Iniciantes

4.1.1 Desafio do trabalho colaborativo

Nas narrativas de todos os professores participantes, observamos que o trabalho colaborativo não tem lugar privilegiado no espaço escolar, tornando-se um dos dilemas apontados, se pensarmos que o trabalho colaborativo “parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). A fala da professora Tatiana⁴ (2021, informação verbal, grifo nosso) expõe que *“não é favorecido o trabalho conjunto entre nós, professoras. Precisamos de um tempo para que possamos sentarmos juntas e planejar as atividades de ensino”*. Imbernón (2016 p. 202) defende como alternativa para o trabalho colaborativo na escola “[...] as comunidades de práticas entre o professorado são uma boa alternativa, já que permitirão o estabelecimento de intercambio mediante redes de diferentes comunidades de professores e professoras”, favorecendo o intercâmbio que segundo a professora precisa ser apoiado.

A professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso) narra com alguns

⁴ Neste texto, iremos referenciar cada entrevistada citada tomando o vocábulo ‘professora’ como primeiro nome e outro nome fictício como sobrenome.

detalhes a dificuldade que encontra no ambiente escolar em relação ao apoio no exercício docente *“Quando iniciei – e até hoje não é diferente – a gestão me falou que é assim, que eu tenho que fazer, eu tenho que seguir um caminho, eu tenho que achar um caminho todos os dias. Tá, mas cadê o apoio?”*. Imbernón (2009) deixa claro que é preciso apoio externo, que se crie um clima de colaboração entre o professorado, que eles percebam uma organização estável e contextualizada, que colabore com diferentes formas de pensar e agir. Podemos ressaltar aqui também que esse apoio contribuirá na aceitação de mudanças das práticas docentes.

A professora Tatiana (2021, informação verbal, grifo nosso) continua sua narrativa indicando que *“[...] encontrei resistência por parte dos colegas mais experientes na questão da aula mesmo. Em momentos informais não compartilham comigo suas experiências”*. A respeito disto, Imbernón (2009, p. 27) orienta que *“[...] apoiar o professor em suas aulas, seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para classe”*. Neste momento da narrativa da professora percebemos como é benéfica a colaboração entre os pares e como esse processo formativo influencia positivamente na mudança da prática e conseqüentemente repercute na aprendizagem dos alunos. Ela continua destacando ainda que *“[...] fico sem saber sobre minha própria prática, como estou indo”* (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso). Para Imbernón (2009), no momento atual, a atenção e a ajuda entre os pares estão excessivamente sinalizadas pelo individualismo considerando sua posição favorecida pela experiência na questão da autoridade. Nesta última fala da professora percebemos como é fundamental o feedback aos docentes sobre sua própria atuação para que eles possam aprender com base no seu exercício diário.

Já o professor Lucas (2021) ressalta em sua narrativa o equívoco que ele observa e sente em relação à formação continuada, quando diz que,

“[...] precisamos de programa de formação para os professores iniciantes que aconteçam dentro da escola com os colegas, que contribua mais com nós professores que estamos começando, né? Não ensinar a ensinar, pois a gente vai aprender a ser professor dentro de uma sala de aula, mas eu digo, com informações específicas sobre o conhecimento, para desenvolvermos afinidade com as modalidades de ensino, nos conhecendo neste processo. (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso)

O professor entende que devemos ser sujeitos da formação, assim como declara Imbernón (2009, p .74), *“[...] somos sujeitos quando nos diferenciamos*

trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros”. O professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso) complementa narrando o seguinte: *“com a falta de orientação não temos “habilidade” para enfrentar situações problemas e amadurecer profissionalmente, daí surge a incerteza e a insegurança no próprio trabalho docente”*. Podemos afirmar quando ele fala *“habilidade”*, que se trata do desenvolvimento da identidade profissional, pois esse permite ao professor a reflexão, do que deve e como ser feito. Imbernón (2009, p. 75) menciona:

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal.

Ainda das dificuldades apontadas pelo professor Lucas destacamos:

[...] precisamos sentir mais empatia por parte dos gestores e professores experientes, porque trabalhar com o professor é trabalhar com o ser humano. Para mim isso é empatia, né? E eu enquanto professor iniciante, eu não tenho um respaldo da escola, eu não tenho um carinho, um cuidado, não tem alguém para sentar comigo, planejar junto e que só sabe me apontar enquanto iniciante. Eu fico frustrado, eu vou para casa frustrado (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso)

Essa é uma triste realidade e nos faz pensar no desenvolvimento profissional de professores iniciantes que deve se dar para além das palestras e cursos, que partam das angústias, necessidades e inseguranças dos professores. Em direção a isso, para propor soluções para tamanha problemática, corroboramos com Imbernón (2009) quando menciona que a comunidade de aprendizagem sugere que a escola, considerando o contexto que está inserida, favoreça a participação, o diálogo, a solidariedade, a cooperação entre os seus participantes visando a qualidade no ensino.

Como consta nas narrativas descritas dos professores participantes sobre os dilemas encontrados no exercício diário da profissão, apresentamos **questões sobre a dificuldade do trabalho colaborativo** no espaço escolar como um obstáculo a ser superado, possibilitando um espaço e tempo formativo colaborativo, tendo como parâmetro a experiência desse grupo de professores.

4.1.2 Desafio dos Saberes Docentes

Nas narrativas, os professores participantes também abordaram questões que envolvem a pluralidade dos saberes docentes. Questões das quais as soluções de primeiro momento estão longe de serem resolvidas, como se houvesse um abismo entre os professores e os saberes. A partir da escuta atenta observamos que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 1991, p. 54).

De acordo com a resposta da professora Tatiana (2021) percebemos como ela demonstra a necessidade de compreender os saberes da formação profissional para incorporá-los à sua prática. Assim ela narra

[...] a faculdade pinta a educação assim, a criança aprende a letrinha desse jeito, ela faz desse jeito, ela se comporta desse jeito, aprendem desse jeito e a gente chega na sala de aula e o Joãozinho aprende ABC igual ensinou na faculdade, mas a Maria não, e a faculdade não te fala porque a Maria não aprende desse jeito (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso)

O sujeito do saber para as ciências humanas e da educação aqui é o professor e o ensino, portanto, quando ele não recebe uma formação adequada e contínua, os reflexos serão nitidamente observados na sua prática. O professor não conseguirá tornar sua prática significativa, pois não tem conhecimento para incorporar a sua prática (TARDIF, 1991). Professora Tatiana (2021, informação verbal, grifo nosso) continua narrando que “[...] *ai você percebe que você mesmo vai desenvolver técnicas de aprendizagem*”. Sabemos que a prática docente vai além dos conhecimentos da matéria como menciona García (2010, p.13) quando diz que “[...] existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina”. O relato da professora Teresa (2021) também se aproximou do relato da professora Tatiana (2021):

[...] quando eu caí na realidade da sala de aula, eu vi que não era aquela realidade bonita realmente apresentada na faculdade. Na verdade, parece haver contradições na fala dos professores da faculdade em relação à realidade da sala de aula, como se faltasse algo (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso).

É basicamente na formação docente que muitos professores têm o primeiro contato com as ciências da educação e Tardif (1991, p. 219) fala que “[...] bastante

raro que os teóricos e pesquisadores em ciências da educação atuem diretamente no meio escolar em contacto com o(a)s professore (a)s”. Quando a professora menciona que “[...] *parece haver contradições na fala dos professores [...]*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso), podemos supor que ela está se referindo ao que o autor diz quando se refere que formadores acadêmicos dificilmente tem a experiência do exercício docente na Educação Básica, sugerindo que há uma divisão do trabalho entre os que formam (conhecimento) e os que são formados (prática).

Os saberes disciplinares e curriculares são destacados nas falas dos professores como um desafio a ser alcançado, assim expondo: *“hoje estou com um terceiro ano com trinta alunos e encontro dificuldade em dar conta de todas as disciplinas, isso me preocupa pois sei da importância dos conteúdos e me deixa insegura”* (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso); “Estes saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual encontram-se hoje integrados sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 1991, p. 220); Quando a professora menciona que “[...] *sei da importância dos conteúdos [...]*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso), ela demonstra compreender que esse saber é importante nos processos de ensino e aprendizagem, mas que não é somente por meio dele que o aluno será guiado aos conhecimentos que contribuirão no desenvolvimento de sua autonomia, responsabilidade e criticidade. O professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso) acrescenta “[...] *hoje temos apostilas com conteúdo a serem cumpridos, métodos que mudam constantemente o planejamento que tem seus objetivos, concluídos e metodologia, mas como que você vai desenvolver aquilo ali?*”. Tardif (1991) explica que os professores se apropriam desses saberes durante sua carreira, por meio de estudos, investigações teóricas e dados empíricos que permitem o desenvolvimento de um pensamento mais crítico. A partir disso compreende-se na relação íntima com o trabalho docente na escola e na sala de aula, o alicerce da prática e das competências profissionais. Ressaltamos que o professor iniciante que ainda está na construção de sua identidade profissional leve algum tempo para se apropriar dos programas escolares (objetivos, conteúdos, metodologias) e que isso requer um conhecimento a respeito dos saberes curriculares e que somente se fundamenta na experiência da prática do dia a dia no fazer docente.

Como experiência da prática do dia a dia e baseado nas respostas, podemos observar que os conhecimentos pedagógicos básicos estão especificamente ligados

ao exercício da profissão (IMBÉRNON, 2011), na qual a formação inicial é a base para construção do saber específico e a experiência lhe proporcionará informações que o ajudam a superar os desafios da profissão. Esse ponto de vista dialoga com a resposta da Professora Tatiana quando ela nos afirma que: “[...] *minhas dificuldades e inseguranças em parte eram também por eu ainda não ter aprendido na prática*”. (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso). A professora Karina relatou o seguinte: “[...] *é preciso um tempo de prática para lidar com a sala de aula cheia e níveis de aprendizagem diferentes*” (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso). Em algumas situações, a iniciação à docência requer uma vivência no campo da prática, para que o professor consolide o conhecimento específico pedagógico que compreende as rotinas e técnicas voltadas à aprendizagem específica de cada aluno.

Percebemos as dificuldades de sala de aula que estes profissionais revelaram em suas respostas e que se entrelaçam com a teoria apresentada por Tardif (1991) sobre os saberes dos professores. Os saberes da experiência que advém e são validados pela prática docente desenvolvem saberes específicos. No relato da professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso), quando ela menciona que “[...] *não tinha habilidade em domínio de turma [...]*”, corrobora com a ideia de que os saberes se constituem da experiência “[...] incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991, p. 220). No dia a dia do exercício docente o professor se depara com situações concretas que vão exigir habilidades e segurança para escolher a melhor estratégia específica para cada situação. A professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso) continua sua narrativa mencionando: “[...] *assim que cheguei na sala de aula pensei que ao ensinar as crianças fosse aprender tudo, mas quando percebi a dificuldade que cada aluno apresentava vi uma grande diferença na aprendizagem de cada um*”. Percebemos a partir desta fala que à medida que o professor, por meio de sua prática docente vai conhecendo, vai experimentando, vai se apropriando dos saberes inerentes à profissão, ele vai adentrando no campo da experiência. E por tanto, podemos considerar que é por meio deste saber que ele desenvolve as habilidades necessárias para legitimar sua prática.

Novamente, como segue no relato do professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso), “[...] *as crianças trazem tudo que vivem para dentro da sala de aula e a partir do momento que você enxerga isso, você começa a olhar o seu aluno de formas diferentes, que ele é um todo dentro daquele espaço, por isso a*

necessidade de várias experiências”. Isso também foi percebido no relato da professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso): “[...] *então essa dificuldade de saber lidar com eles, assim, com esse eu tenho que fazer assim, com esse tem que ser assim, evitando conflitos entre eles, você aprende ali no dia a dia e cada dia vai mudando*”. Percebemos que apesar das situações se diferenciarem encontramos aspectos que se aproximam. Nestes aspectos que se aproximam e com as experiências adquiridas no processo do desenvolvimento profissional, o professor encontra possibilidades de estratégias pedagógicas que deram certo e vai adquirindo alternativas para episódios semelhantes com o intuito de desenvolver *habitus* próprio da profissão (TARDIF, 1991).

Enfim, ao observarmos as narrativas dos professores participantes sobre os dilemas encontrados por eles, elencamos aspectos que envolvem os saberes docentes (disciplinares, curriculares, profissionais e os da experiência), como um de desenvolvimento contínuo, pois a falta de sincronia entre eles interfere diretamente e negativamente na gestão de sala de aula.

4.1.3 Desafio do Compromisso Ético Social do Professor

O professor e o aluno mantêm uma relação muito próxima que vai além da dimensão física, e tal relação é fundamental na efetivação da aprendizagem. Ao gerir uma classe, além dos conteúdos, o professor tem que lidar com a ordem disciplinar, com as relações entre o grupo, com suas expectativas. Essa dinâmica contribui para uma conduta ética do professor. Mas como chamar a atenção de um aluno que nunca é disciplinado? O que fazer quando ocorre conflitos entre alunos ou com professores? Como agir quando a autoridade do professor de sala é desrespeitada pelos colegas? Tais questões foram observadas nas experiências relatadas nas narrativas dos professores participantes, cujas soluções devem ser pautadas no sentido ético e suas relações complexas com a sociedade. O autor Edgar Morin (2002, p. 105) afirma que:

[...] para ter o sentido ético, é preciso compreender que “qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência.

Nestas questões éticas iniciamos com a narrativa do professor *Lucas* (2021, informação verbal, grifo nosso): “[...] *ao iniciar a professora anterior da turma disse assim para mim, você tem que vir com um capacete e joelheira para trabalhar porque*

essa criança só bate, pensa o que estão vivendo lá fora". Percebemos nesta parte da narrativa quando ele diz "[...] *lá fora*", que se refere ao meio social em que a ação pedagógica e o comportamento ético do professor devem favorecer os indivíduos ao convívio social e dar suporte à transformação da sociedade. Ele complementa ainda em sua narração "[...] *eu acho que esses pré-julgamentos também interferem, porque o aluno é bagunceiro, ou a família é problema. Esses rótulos que são impostos pelos profissionais que já o conheciam, acabam reforçando um descrédito do aluno*" (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso). Diante do exposto percebemos que é necessário desenvolver a consciência de que a educação está inserida em um contexto social que deve ser reflexiva sobre os problemas econômicos, sociais e políticos, entendendo que o aluno não é uma tábula rasa, sempre primando seu desenvolvimento integral.

Igualmente, a professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso) expõe que "[...] *entendo que eu enquanto professor me comprometi dentro da sala de aula a considerar as demandas que as crianças trazem de casa e do convívio com a família e estas demandas muitas vezes são um tanto conturbadas, se tornando um impasse difícil de lidar*". Nesta fala da professora fica evidente o reconhecimento com a responsabilidade do professor. Fazemos aqui uma ligação da narrativa à obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996, p. 15), em que ele deixa claro a responsabilidade ética do professor no exercício docente "[...] é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro[...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano". Reconhecer o contexto em que nosso aluno está inserido faz parte da responsabilidade ética do trabalho docente, e esse reconhecimento contribui para que não tenhamos atitudes discriminatórias, seja de classe, de raça ou de gênero que valorize o ser humano e seu contexto social. Essa conduta transformadora influenciará positivamente nos conflitos de sala de aula.

A professora Tatiana (2021) narra que "*eu não quero ser o tipo de professor que fica batendo na mesa uma atitude agressiva, então como que eu vou dominar uma turma de 30 alunos sem gritar? Eu achava que eu tinha que ter esse papel autoritário*" (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso). Nesta narrativa, sentimos a preocupação da professora em não simplesmente estabelecer em sua prática uma postura autoritária, que não respeita a natureza do ser humano. Isso corrobora com o autor Paulo Freire (1996, p. 16), quando destaca que "[...] transformar a experiência

em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Com o conhecimento significativo impulsionamos “[...] a crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (FREIRE, 1996, p. 16) e conseqüentemente a mudança. Ter a compreensão das dificuldades que possamos encontrar no caminho do processo de ensino-aprendizagem, nos impedirá de se distanciar da mudança significativa. Mudança requer profundidade de compressão dos fatos, “[...] a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas as possibilidades de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la” (FREIRE, 1996, p. 16).

Na narrativa da professora Karina (2021, informação verbal, grifo nosso), ela nos relata que: “[...] *quando acontece algo que não estou preparada, tenho meu jeito de agir, penso o que eu estou fazendo enquanto professora, tenho que ensinar, o que meus alunos tem que aprender, ainda tenho que dar afeto, dar carinho, é um malabarismo*”. Observamos aqui que a professora em seu exercício docente se utiliza de técnicas e dimensões afetivas permeadas de valores. Quando ela em seu relato diz: “[...] *tenho meu jeito de agir [...]*” (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso), subentende-se que ela revela em sua atividade docente, sua personalidade, um pouco de si, assim como diz Paulo Freire (2006, p. 40) “[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra”. Fica evidente que na docência não tem espaço para a indiferença ou qualquer forma neutra e que nossa prática se constitui nos saberes, crenças e anseios. Quando ela usa o termo “[...] *malabarismo*”, (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso), evidencia-se um conjunto necessário para a formação integral do aluno, o ensino dos conteúdos e a uma abordagem ética docente que se relacionam.

Então o professor tem a complexa tarefa de lidar com os saberes inerentes à profissão docente e ainda precisa ter um direcionamento ético para legitimá-la. Contudo, a ética não se dá de forma inata ao professor, mas a partir de uma construção intencional. Baseados nas narrativas apresentamos **questões sociais e éticas** também ocupando lugar de destaque no que diz respeito aos desafios que os professores enfrentam no início da carreira docente.

4.1.4 Desafio do Relacionamento Interpessoal

É nas relações que nos conhecemos, conhecemos o outro, criamos vínculos afetivos sendo importantíssimo tanto para as crianças como para adultos. Esse processo das relações interpessoais está imbricado “[...] de afeto, aceitação, cumplicidade, solidariedade, necessidades e satisfação pessoais” (ALMEIDA; PLACCO, 2002, p. 9).

Tomando as questões do profissionalismo na categoria de professores, lembramos que a educação se produz em processo interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício de seu trabalho) ocupam posição central. (GATTI, 2016, p. 168).

O tema relações interpessoais nas narrativas dos professores foi relatado com intensidade em suas falas. Observamos que essas relações facilitam a comunicação, criam vínculos fortes, dão suporte no trato emocional, contribui significativamente com a aprendizagem e favorece a visão integral do indivíduo.

Professor Lucas (2021) relata que:

[...] outro desafio foi quando eu entendi que não tenho controle naquilo que as nossas crianças vivem fora da escola e como isso influencia elas, principalmente aqui na escola. E a interação que tenho com ela é importante e me permite ajudá-la melhor. Mas isso é um processo quase sempre difícil, isso exige muito de mim (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso).

O professor nos traz a situação da complexidade das relações vivenciadas pelas crianças no contexto social e seu reflexo no espaço escolar, tornando-se um desafio o relacionamento professor-aluno. Pensando nestas relações, concordamos com as autoras Almeida e Placco (2002, p. 9), quando destacam que “[...] a qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoa”. Quando Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso) complementa dizendo, “[...] *mas isso é um processo quase sempre difícil, isso exige muito de mim*”, entende-se que, muitas vezes, no espaço escolar e dentro da sala de aula, as relações interpessoais se constituem um desafio diário que pode trazer angústias, desgostos, desejos, preconceitos, aspirações mas que servem também como gatilho mobilizador de mudanças nos sujeitos envolvidos. Sobre isso Almeida e Placco (2002) inferem que no movimento das relações entre os sujeitos que

se dão em sala de aula ocorre o desenvolvimento mútuo, no qual ambos interferem diretamente no desenvolvimento do outro.

Corroborando com Gatti (2016, p. 168), as experiências advindas dos relacionamentos “[...] inter-pares [...]” no contexto do ensino configuram parte do desenvolvimento profissional do professor. Portanto, esse desenvolvimento vai além das competências técnicas bastante discutidas nos últimos anos

[...] para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimento e métodos de trabalho [...] de intensões, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmo (GATTI, 2016, p. 169).

Percebemos na narrativa da professora Tatiana (2021) o movimento que se estabelece na ação da escola no que se refere a integração dos aspectos afetivos e cognitivos. Assim ela expõe:

Eu acredito que a escola é muito mais que conhecimento e percebo isso. Quando a criança demonstra indisciplina, por exemplo, eu já penso o que vou fazer para manter um bom relacionamento com ela? Preciso considerar tudo, o contexto familiar, suas limitações e a sala de aula. Tenho dificuldade em equilibrar toda essa demanda (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso).

A professora demonstra considerar que cada criança em suas interações expõe sua vivência, seus desejos e que essas exposições alcançam e esbarram “[...] com os pensamentos, modo de interpretação, sentimentos, reações e motivos do outro” (ALMEIDA; PLACCO 2002, p. 10). Chamamos atenção para o sentido da palavra “[...] equilibrar [...]”, (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso), na narrativa da professora. No contexto relatado acima nos sugere que “equilibrar” tem o sentido de *integrar* as questões do conhecimento, questões sociais e questões afetivas.

Gatti (2016) complementa ainda que é durante esse processo de socialização, de interação e nas relações essencialmente humanas que se passa no contexto escolar, é que o professor vai integrar em sua prática docente, as dimensões sociais, afetivas e cognitivas. Neste aspecto também a narrativa da professora Teresa (2021) percebemos que não há como dissociar a prática pedagógica das relações interpessoais como ela mesma narra:

[...] hoje tenho muitas preocupações, com o plano de aula, organização da sala, metodologia e atividades, com o relacionamento no espaço da escola

onde preciso criar vínculos com meus alunos, conhece-los, me relacionar com meus colegas de trabalho tudo isso envolvido com minha bagagem de vida. Isso tudo está ligado (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Os professores demonstram preocupações em questões de sua prática docente e

[...] se preocupam e se envolvem com seus alunos, com suas dificuldades, com sua vida, com suas relações, com as solicitações afetivas que permeiam a sala de aula. Envolvem-se também com seus colegas, com os gestores da escola e trazem para a sala de aula sua vida pessoal e o momento histórico que vivem e que vive a sociedade (ALMEIDA; PLACCO 2002, p. 18).

É supostamente impossível antecipar o uso de uma ação ou estratégia nas relações dos atores no contexto escolar que se dão entre professor, alunos, gestão, pais e muitos outros, ficando marcada pelo imprevisível, pelo cansaço e pelo esgotamento. Abordar o tema das **relações interpessoais** na comunidade de aprendizagem será uma oportunidade de transpor possíveis barreiras entre as dimensões cognitiva, afetiva e social dos seres humanos.

4.1.5 Desafio da Reflexão da Prática Docente

Vivemos em um contexto de constantes mudanças sociais que nos cerca de incertezas e a educação se encontra no centro do desenvolvimento humano. Ser professor envolve um conjunto de ações complexas que exige constantemente que desenvolvamos novas racionalidades para que possamos analisar e refletir sobre as demandas. Segundo Rausch (2008, p. 50) “[...] os professores precisam estar preparados para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas. A respeito disso Alarcão (2001, p. 10) afirma:

Essa reflexão é importante sobretudo para nós, os educadores, já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação à sociedade, em parte, quis confiar-nos.

De acordo com a análise das narrativas, notamos que os professores participantes se preocupam com o ato de refletir a prática docente e abarcam a “perspectiva do contexto escolar” (ALARCÃO, 2001, p. 10). A professora Tatiana (2021) relata que:

[...] *tive dificuldade de adaptação em relação à faculdade e a sala de aula, a trilogia é muito linda, como a criança aprende é lindo, como o cérebro funciona eu acho lindo, só que na prática é bem diferente, é muita*

interferência da sociedade, onde eu preciso sempre me questionar se aquela ação é favorável para cada aluno (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso).

A escola como um cenário de práticas sociais, de conhecimento e que isso motiva a reflexão e a busca por soluções a problemas vivenciados e isso exige “[...] uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequadas para elas” (ALARCÃO, 2001, p. 24). Desenvolver essa capacidade exige cooperação, atitude de investigação no exercício docente e a consciência de que o ser professor está em constante desenvolvimento. Do mesmo modo, a professora Teresa (2021) expõe que: *“vejo quais são os conceitos, eu tenho que trabalhar dentro da mesma turma, não posso sair dentro do meu projeto político pedagógico, será que estou na mesmice? Me pergunto como fazer algo diferente?”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso).

A reflexão sobre a ação acontece em um momento à parte da prática, cuja prática é tomada como objeto de reflexão. É um tipo de reflexão mais sistemática que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Trata-se de um olhar retrospectivo e pro-ativo sobre a ação, refletindo sobre a reflexão na ação, analisando o que aconteceu, que significado atribuiu e qual poderia ter atribuído aos acontecimentos (RAUSCH, 2008, p. 36).

Compreendemos que temos toda uma organização institucional para nos nortearmos, porém a ação do professor reflexivo “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2004, p. 40). Deste modo, é importante que independentemente da situação de incerteza, o professor atue de forma reflexiva sobre os conhecimentos, técnicas e de contextos.

Cabe ressaltar que o processo pelo qual o professor reflete sua ação se dá de forma diferente. A Professora Karina (2021) relata que *“[...] somente em casa consigo pensar na sala de aula, em tudo que se passou, muitas vezes fico frustrada”* (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso). Podemos refletir sobre a ação, pensando “[...] retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2007, p. 32) ou ainda como complementa o autor “[...] podemos fazer uma pausa no meio da ação[...]”. O autor expõe que essas formas de reflexão são tentativas de não persistir nos erros, nos resultados imprevisíveis e corresponder as nossas

expectativas.

Nesta ótica, o professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso) nos conta que: “[...] *quando tento fazer tudo que está ao meu alcance para que meus alunos se desenvolvam e não consigo, penso no que já fiz e começo de novo, esse vai e vem é confuso ainda pra mim*”. Schulman (2014, p. 221) entende que refletir sobre o exercício docente ocorre quando um professor “[...] olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações”. Quando o professor Lucas menciona que “[...] *é confuso ainda pra mim*” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso), entendemos que talvez ele se sinta inseguro pela inexperiência no exercício de construir, reconstruir, recapturar ... , assim como explica Schulman (2014, p. 221), que a reflexão se constitui “[...] por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência”.

Apesar de todos os desafios entre a teoria e a prática de sala de aula, observamos nas narrativas dos professores participantes um desejo comum em superá-los. Assim relata a professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso): “*Sei que cada vez mais teremos desafios a enfrentar na profissão, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. É muito complexo o trabalho do professor, saber o que fazer e analisar o que foi feito. Isso pra mim é um desafio*”. Buscamos em Gómez (1992, p. 102), a seguinte relação entre o conhecimento, a prática docente e a narrativa da professora:

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e tentam procedimentos e recursos.

Gomez (1992) considera que o professor age em um espaço vivo e mutável, onde se depara com desafios de origem prática e situações individuais no que se refere a aprendizagem. Levando em consideração o cenário cultural com características diferentes, carecendo de um tratamento singular para cada situação ou desafio.

A respeito da sua reflexão docente, a professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso) continua sua narrativa assim: “[...] *quando estava na graduação, sabia que quando chegasse na escola diante da realidade da minha profissão, ia*

aprender muito mais, e hoje me pego pensando como minha prática pode atingir todos os alunos". Imbernón (2011, p. 50) destaca como formação permanente do professor "[...] a reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade". Deste modo, observamos que esse processo gera conhecimento pedagógico originário do dia a dia docente. No trecho em que ela destaca que "[...] *ja aprender muito mais* [...]" (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso), verificamos que o professor ao longo de sua formação inicial técnica, considera ao adentrar na profissão este um momento de alargamento da sua capacidade profissional. Contudo, percebemos a importância da formação permanente do professor que

[...] terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Verificamos por meio das narrativas dos professores iniciantes que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são básicos e que é nas socializações de sua prática diária que o professor atuará de forma reflexiva, articulando seus conhecimentos, atitudes, valores e função. No entanto percebemos uma fragilidade em desenvolver o hábito da **prática reflexiva** no exercício da profissão, elencando assim um tema para ser discutido e refletido na comunidade de aprendizagem.

4.2 Comunidade de Aprendizagem: formação colaborativa centrada na escola

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 e vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto, 2008, n.p)

Quando pensamos em realizar uma pesquisa estamos em constante procura e conseqüentemente nos vemos fazendo escolhas. Aqui escolhemos “Tecendo a manhã” (MELO NETO, 2008, n.p). Nos juntar com nossos pares, ouvir seus “[...] gritos”(MELO NETO, 2008, n.p), compreender ainda o que está oculto nesta “[...] teia tênue [...]” (MELO NETO, 2008, n.p).

4.2.1 Do individualismo à coletividade

Iniciamos nossa discussão da comunidade de aprendizagem sobre um dos cinco dilemas que emergiram nas categorias finais da análise da entrevista narrativa dos professores participantes. Iniciamos com o tema em torno do trabalho colaborativo propositalmente na intenção de efetivamente entendermos este processo, já que um professor relatou ainda não ter ouvido falar sobre esta forma de trabalho e por se tratar da metodologia desta pesquisa que pretendeu, por meio de um processo formativo, à constituição de uma comunidade colaborativa no interior da escola.

A professora Karina (2021) relatou que como não havia ainda ouvido falar sobre o trabalho colaborativo o texto sugerido a ajudou a entender o conceito. Ela argumenta o seguinte: *“percebo nos dias de hoje a importância do trabalho colaborativo, como ele abrange todo o processo de ensino e aprendizagem”* (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da⁵). 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 Teresa (2021) acrescenta dizendo: *“como é rico poder estar com os colegas de trabalho em formação e não sozinha. Me parece que temos mais resultados positivos”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Refletindo sobre o fato de que reconhecer a importância do trabalho colaborativo não garante

⁵ Código de acordo com o Quadro 8 - Identificação dos instrumentos de produção de dados na pesquisa.

que ele realmente se concretize entre os professores, muitas vezes, ele se apresenta como primeiro passo para romper o individualismo.

Nossa discussão perpassou a cultura do individualismo, como também mencionado pelos professores na entrevista narrativa, bem como, pela professora Tatiana (2021). Ela contribuiu relatando que observa colegas mais experientes com atitudes que não favorecem o diálogo e que talvez tenha faltado para eles, 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. Ela reflete que *“hoje estamos aqui trabalhando como verdadeira equipe [...] praticando atitudes como o diálogo e empatia”* (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). 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 Karina (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 Lucas (2021) inferiu a partir do relato da professora Karina que, *“devemos pensar que somos únicos, cada um com suas limitações, e buscar desenvolver habilidades coletivas, a fim de ampliar nossos objetivos de ensino”* (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Essa fala nos fez refletir 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.

A professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) fez o seguinte questionamento: *“fiquei me perguntando até que ponto estou acessível ao trabalho colaborativo? E ao assistir o vídeo me pergunto mais ainda se posso trabalhar em equipe, onde compartilho os desafios também. Por que ainda resistimos? O que está faltando”* O questionamento sobre a resistência ao trabalho colaborativo, se apresentou com a preocupação na reflexão da professora em romper com o individualismo docente, sendo difícil ao professor superar alguns desafios, que exigem maior autonomia em sua prática. Na perspectiva de Imbernón (2010), é fundamental promover estratégias de formação voltadas especificamente para o trabalho em grupo que envolva leituras, debates, trocas, situação problema entre outros. Assim “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho

educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”, como argumenta Imbernón (2010, p. 65).

A escola deve propiciar aos professores iniciantes, como propõe García (2005), um processo de formação continuada que apoie e integre os professores na profissão, reforçando sua autonomia profissional e oferecendo desenvolvimento contínuo. Quando tratamos sobre a autonomia dos professores, alguns pontos foram levantados pelos professores: Desenvolvo minha autonomia quando? Se trabalhar colaborativamente estarei deixando minha autonomia? Por que não estou seguro para tomar decisões? A partir destes questionamentos o Professor Lucas (2021) relatou que “[...] *percebo que o período onde o estudante passa a ser professor, é um período de muita angústia, marcado por dúvidas, será?... será?... [...] neste momento estamos à mercê, carecendo de formação continuada que nos ajude a conhecer nossa identidade profissional, que muitas vezes demanda de tempo*” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Essa fala nos fez refletir que necessitamos mudar a visão hierárquica e isolada no trabalho docente. Com o trabalho colaborativo podemos reduzir o isolamento e favorecer a autonomia coletiva.

Estimular essa cultura colaborativa na formação continuada centrada na escola corrobora com o rompimento do individualismo assim como complementa Imbernón (2010, p. 69) quando destaca que é preciso que: “[...] o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho colaborativo docente, de forma que os processos sejam entendidos como uma autonomia compartilhada, e não como uma mera soma de individualidade”.

Do mesmo modo a professora Tatiana (2021) expõe sua experiência ainda na formação inicial em grupo de estudo ao narrar, “[...] *me recordo dos grupos de estudo da graduação, como era rico falar e ouvir sobre o ensino, participar dos momentos de trocas com os colegas, muita coisa aprendia naqueles momentos [...] ia conhecendo melhor meu lado profissional*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Observamos como esse processo de construção da identidade profissional está diretamente ligado à formação do professor. E que esse compartilhamento de histórias da profissão, dialogando sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir das experiências, impregna o modo de pensar e agir de outros colegas e este vão assumindo sua identidade docente.

Portanto, cada vez mais é fundamental pensarmos em formação continuada centradas na escola, que utilize como meio de formação colaborativa a narração de

experiências relatada pelas vozes que vivenciam diversas situações, dando voz própria às práticas dos professores e favorecendo a escuta compartilhada (IMBERNON, 2010).

A respeito da formação continuada a Professora Teresa (2021), narra sua visão em relação à organização de formação continuada de professores: *“Penso que as formações que são oferecidas não atendem, as nossas demandas, sinto que somente preciso estar lá, no dia e hora marcada [...]”*. (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da). Nesta fala percebemos como os professores não se reconhecem na formação continuada. E isto pode ser o reflexo histórico da formação que em grande parte não contempla a experiência e o compromisso do sujeito que se integra ao exercício docente. Como infere Imbernón (2010, p. 77), sobre o histórico de “dependência e subsídio” da formação:

Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem reconhecimento de ‘identidade’, etc.

Teresa (2021), continua sua narrativa, recordando de uma dada formação, uma das primeiras que participara depois da sua formação inicial, e expõe: *“[...] senti falta de ouvir sobre a minha realidade de trabalho [...] o que estamos fazendo hoje aqui... e buscar soluções práticas para meus desafios”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Igualmente a professora Tatiana (2021) observa que a *“formação [...] se torna cansativa, pois normalmente são em grupo muito grande, fica difícil a interação com os professores, é mais a palestrante e os ouvintes”* (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).. Neste sentido, faz-se necessário o professor ser sujeito de conhecimento por meio de suas experiências subjetivas, agregando valores e identidade que os apoie na construção de conhecimento que estruturará sua prática docente.

Imbernón (2010) expõe que diante do panorama histórico em que os professores foram expostos, muitas vezes, a formação que comumente não poderiam ser aplicadas, condenados a serem objeto de formação, necessita na atualidade que os professores assumam a condição de sujeito da formação, entendendo que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e, conseqüentemente, desenvolvendo nossa identidade profissional. Corroborando com Nóvoa (2019a), a

colegialidade docente se apresenta como possibilidade de os professores atuarem coletivamente nos projetos educativos organizacionais, construindo novos ambientes educativos e, também, com o engajamento profissional docente baseado na colaboração.

Dialogando com os autores, e diante das narrativas dos professores participantes, percebemos 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. Deste modo, refletimos a importância de se respeitar a narrativa destes professores, valorizando os fatos que constituem sua bagagem de conhecimento profissional.

Do mesmo modo, o professor Lucas ao lembrar de formações que já participou, expõe: “[...] desde a minha formação inicial, até hoje na formação continuada e cursos que busco de aperfeiçoamento [...] percebo que contribuíram muito com minha carreira de forma profissional e pessoal também” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da). Na fala do professor o que nos chama a atenção é a ligação que ele faz entre a formação e obviamente a vida profissional, mas também com a vida pessoal. Igualmente a professora Karina (2021) expõe sua expectativa na formação, narrando o seguinte:

[...] ao iniciar o ano letivo, minha expectativa em torno da formação é imensa. Penso em como aquela formação irá melhorar meu desempenho profissional e como isso refletirá na pessoa Karina [...] fazendo eu me sentir mais segura e abrindo minha mente para outras possibilidades (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Os fatores que envolvem o desenvolvimento profissional possibilitam ou impedem que os professores avancem no processo de construção da identidade docente. Bem como, a melhoria na formação e a autonomia na tomada de decisão, repercutiram “[...] não apenas no desenvolvimento profissional, mas também no desenvolvimento pessoal e identitário” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Deste modo, é fundamental que seja realizada formação para o professor iniciante, centrada na escola, que parta de interesses comuns entre o grupo e que contemplem a realidade vivenciada, permitindo ao professor interpretar melhor o trabalho docente, melhorando suas habilidades e atitudes.

Nas observações da dinâmica da comunidade de aprendizagem, notamos que os professores socializaram momentos da formação inicial, em que se percebe neles,

as expectativas em relação à importância que dão à sua formação continuada no seu desenvolvimento profissional. Percebemos diante destas falas que os professores desenvolvem modelos mentais e crenças sobre o ensino durante as suas observações que experimentam já nas etapas como estudantes, conforme indica García (2010).

Neste sentido, os professores vão aproveitando as oportunidades que lhe são oferecidas, e vão se constituindo como professores, forjando sua prática docente. Podemos verificar isso na fala da professora Teresa que relata: *“sempre estou presente nas formações, não perco uma, sei que é disso que preciso para me sentir mais segura [...] e esse modelo que estou experimentado hoje, aqui com vocês, me deixa emocionada e acolhida”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). De fato, a identidade docente vai significando gradualmente “[...] mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão de identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais” (GARCÍA, 2010, p. 13).

Quanto aos aspectos emocionais, temos na comunidade de aprendizagem um espaço totalmente de trocas e socialização que são tão importantes na prática docente e na construção da identidade docente. Este entrelaçamento de experiências, histórias, rituais, crenças e afetos que ocorrem durante as discussões pelos professores, inclui uma disposição para aprender a ensinar bem como se expõem as fragilidades profissionais evidenciando um profundo comprometimento pessoal.

Nas narrativas das professoras iniciantes participantes, vemos implícito na formação continuada centrada na escola, momentos riquíssimos entre os profissionais de uma mesma instituição escolar. Lidar com situações reais vivenciadas pelos participantes, encontrando por meio do diálogo e compartilhamento de saberes, estratégias que visam a superação de desafios presentes no dia-a-dia do professor é dar continuidade ao desenvolvimento profissional que se inicia na formação inicial. Vaillant e Marcelo (2015) corroboram em relação a isso considerando que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que não se finda na formação inicial.

Partindo deste pressuposto, julgamos ser pertinente, além de aproximar as formações ao contexto escolar, também ser fundamental proporcionar formações com novas metodologias que incluirá novos processos na teoria e na prática se adequando às necessidades e demandas dos professores iniciantes. Compartilhamos também algumas experiências que se relacionam com o nosso percurso formativo. Como o

fato de as formações terem contribuído para o desenvolvimento até aqui e a importância da colaboração que acontecem nas formações dentro da escola, entre nós professores evidenciando nossa autonomia docente.

Continuaremos nossas reflexões, com a análise que abordará os *saberes docentes dos professores*, que estimulou o trabalho participativo, possibilitando experiências e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes.

4.2.2 Dos saberes da formação profissional à pluralidade dos saberes

Nesta categoria de análise, apresentamos 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 iniciamos com a narrativa da professora Teresa (2021)

[...] 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 (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Partindo da fala da professora o professor Lucas (2021) argumentou: “[...] 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?” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Essa preocupação que o professor externou é percebida como fonte de estudos das últimas décadas sobre a configuração do trabalho docente. Assim como Shulman (2014) afirma que há um interesse recente sobre este tema e a sistematização destes saberes abrange aspectos explícitos e implícitos. Colocamos a refletir sobre estes saberes que estão relacionados especificamente ao exercício do professor com a capacidade de ensinar. Podemos pensar na compreensão dos conteúdos, didáticas, ações e representações pedagógicas. Shulman (2014, p. 205) infere sobre

[...] ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados.

Quando pensamos em saberes docentes precisamos 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). Consideramos assim que é próprio da profissionalização do professor a diversidade de conhecimento, habilidades e competências ao trabalho docente.

A professora Teresa (2021) discorre sobre os saberes docentes: *“as disciplinas, os conteúdos e tudo que tenho que realizar no meu trabalho devem estar em sintonia, e ter uma sequência. Busco com o meu trabalho conduzir minha prática, vendo o que já deu certo, para que eu não me perca [...] e atinja meus objetivos”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da). Percebemos nesta fala a relação entre o professor e o saber docente, onde ele vai produzindo saberes que conduzam e qualifiquem sua prática. Caracteriza-se esses saberes práticos ou da experiência, como aqueles que surgem direto da prática cotidiana da profissão (TARDIF, 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. O professor Lucas (2021) tem uma concepção aproximada quando menciona que: *“[...] desde a formação até hoje, percebo como vem mudando minhas concepções. Principalmente no que diz respeito à minha prática, os saberes que a envolve e ao estilo de professor que estou me tornando”* (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Podemos considerar o tempo como um fator importante para o professor compreender os saberes que envolvem sua prática e ir em adquirindo domínio sobre ela, de forma a aprender trabalhando. Este diálogo corrobora com o autor Tardif (2002), quando ele infere sobre as transformações do trabalho pelo trabalho, no qual vai ocorrendo progressivamente a assimilação pelo trabalhador sobre os saberes necessários à sua atuação profissional.

Reitero o presente diálogo com o que considera Tardif (2002, p. 58), em suma, 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”*. Deste modo, fomos refletindo no grupo sobre como essa dimensão temporal perpassa as experiências, que oportunizam situações que vão exigindo do professor o uso dos saberes ligados ao seu trabalho. Adquirindo assim os conhecimentos, habilidades e atitudes que vão sendo desenvolvidos em contato com situações reais destas experiências.

Não estão sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

A professora Tatiana (2021) refletiu com o grupo a proposta da comunidade de aprendizagem e como ela se aproxima do trabalho do professor. Segundo ela:

[...] os saberes que são compreendidos e produzidos em nossa prática diária, não demonstram uma sequência, e esse processo é fortalecido quando passa por momentos como esses ... de compartilhamento entre professores com o mesmo objetivo a aprendizagem do aluno [...] (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Esse excerto nos fez refletir sobre os saberes docentes, que agem em situações concretas e inesperadas e que suscitam de habilidade e improvisação. E sobre a dinâmica do exercício docente que se inclui à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁶, 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. A professora Tatiana complementa

[...] com as diretrizes estabelecidas pela BNCC e com as orientações pedagógicas da orientadora da escola, tenho um apoio que considero importantíssimo na hora de planejar minhas aulas. Mas tem atitudes e habilidades que diz respeito particularmente a mim, como por exemplo, meu perfil de faixa etária, domínio de turma, se considero as vivências do meu aluno e principalmente se consigo me autoavaliar (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

A professora Karina (2021) em seguida acrescentou: *“[...] as formações continuadas também, influenciam no modo como o professor principalmente os iniciantes, ensinam”* (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Esta fala nos remete a ideia de Tardif (2002, p. 61) quando ressalta que

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais,

⁶ *Habitus* é conceito utilizado por Bourdieu que se refere “[...] a esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e permite gerá-las” (TARDIF, 2002, p. 71).

compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificado e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

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 conhecimentos necessários para a tarefa de ensinar. Portanto é na prática que se dá a experiência, onde o professor se depara com situações inesperadas, que vai utilizando a intencionalidade para gerir as situações. Saber o repertório de conhecimentos que o professor tem sobre a dimensão de sua prática profissional, pressupõe valorizar saberes que evidenciarão sua ação docente, contribuindo de forma significativa com o aperfeiçoamento e valorização do processo de ensino aprendizagem.

Expomos o sincretismo dos saberes docentes que são mobilizados diariamente na prática do dia a dia do exercício docente das professoras iniciantes. Durante esse processo, a espontaneidade toma conta e tudo se encaminha para a intencionalidade educativa e o saber profissional, está na “[...] influência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (TARDIF, 2002, p. 64). A relação que se faz entre o professor e os saberes que ensina é a essência da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional.

Para tal apresentamos a narrativa do professor Lucas que compartilhou com as professoras iniciantes “[...] *é sagrado... sempre ao iniciar a aula, tenho meu caderno de planejamento em cima da mesa, ali contém meu caminho. E durante a aula recorro a ele, isso eu trago da faculdade [...]*” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Observo que esses saberes da formação inicial também estão presentes no que narra a professora Tatiana quando ela destaca *que*

[...] a rotina que estabeleço hoje em minha turma, acho que adquiri durante a minha formação no estágio obrigatório. Ao observar uma professora de 3º ano, percebi que a rotina, era um dos fatores positivos em sua prática. Com isso estabeleço momentos para cada coisa...claro que ocorrem imprevistos (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Os professores trouxeram experiências da formação profissional que foram construídos nas instituições educacionais no qual se formaram. Contudo, essas

experiências perpassam os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem o sistema, mais ou menos coerente, de representações e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 1991, p. 219).

Além disso, o autor supracitado reflete que as doutrinas, muitas vezes, aquelas dominantes, fornecem um alicerce ideológico à profissão, até mesmo formas de saber fazer e técnicas. Ele ainda infere sobre a relação dos saberes pedagógicos com as ciências da educação, que ao passo da sua legitimidade pelas pesquisas científicas, vão se tornando mais difícil de distingui-la. Vimos que na formação inicial dos professores eles aprenderam o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais e a associação entre teoria e prática se deu de uma forma rápida e sucinta, através do estágio obrigatório.

Igualmente a professora Karina (2021), ao narrar a sua rotina de sala de aula, expõe que

[...] todos os dias em sala de aula, parece uma reza: planejamento, acolhida, rotina, leitura inicial [...], mas na hora de ensinar, disponho de um leque de métodos de ensino e tento selecionar os conteúdos⁷. Esse ano, acredito que em função da Pandemia do Covid-19, a defasagem na aprendizagem está muito grande. Posso dizer que mais da metade de minha sala está com dificuldade para aprender (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Refletimos a partir desta narrativa sobre o ponto de vista que temos em nosso trabalho, seja do aluno, da turma, dos programas do contexto...e que isso não unifica nossa prática, que sempre buscamos a coerência.

Em outras palavras, Tardif (2002, p. 65) afirma que “[...] um professor não possui habitualmente uma única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica recursos e limitações”. A professora Karina (2021, informação verbal) quando relata que “[...] dispõe de um leque [...]” do qual se refere aos saberes do

⁷ No ano de 2021, no qual foi realizada a comunidade de aprendizagem, por conta da Pandemia do Covid-19, o ano letivo iniciou escalonado. A escala foi estabelecida pelo PLANCON - Plano de Contingência. As turmas de sala foram divididas em dois grupos que intercalavam as semanas com as aulas presenciais. Com isso ocorreu uma redução dos conteúdos programados, a fim de suprir algumas lacunas nos conteúdos do ano anterior (no ano de 2020 a escola ficou fechada para as aulas presenciais, somente com a distribuição de atividades impressas e aula pelo *Google Classroom*).

professor, podemos dizer, que não se refere aos saberes que advém da teoria ou da prática. Como um estojo de lápis, tem vários objetos com funções distintas, até parecidas, mas não as mesmas, estão ali podem ser usadas a qualquer momento quando o professor precisar. Assim ocorre em relação aos saberes docente que embasam a prática docente.

Na narrativa da professora Teresa (2021) percebemos um descompasso em relação à forma sistemática de pensar o saber docente quando ela narra o seguinte:

[...] muito interessante essa discussão! Percebo muitas carências e até equívocos em minha formação universitária. Tentava desenvolver uma forma pronta de didática que funcionasse me ajudando a ensinar e ter o domínio da turma. Eu estou ajudando um, o outro já está de pé, alguns nem copiaram e assim por diante (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Sobre a relação teoria e prática Tardif (2002, p.65) alerta que:

[...]a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimento prévios são em seguida aplicáveis na ação.

Com isso refletimos no grupo que os saberes dos professores não surgem de adaptações, ou trazem uma solução pronta. Diante das demandas e desafios que envolvem situações, as vezes isoladas e instáveis, a padronização de eventuais métodos seria inaplicável. Assim, as estratégias pertinentes para se ensinar cada conteúdo em situações diferentes em sala de aula definem o conhecimento pedagógico do conteúdo. Shulman (2014) orienta sobre a maneira que o professor vai construindo essas representações, ou seja, como compreende esse conteúdo e o transmite de forma a ajudar a compreensão do aluno, envolvendo-o no processo de ensino aprendizagem. Deste modo, são habilidades de transformar a teoria dos conteúdos em atividades e experiências que compreende os exemplos, explicações, analogias, exposições de pontos específicos sobre o assunto.

A Professora Tatiana (2021) infere que no decorrer dos diálogos estabelecidos no grupo, ficou um pouco insegura, mas à medida que foi participando, se sentiu mais tranquila para compartilhar. Ela compartilha o seguinte:

[...] apesar de não termos um momento de planejamento com outros professores, raramente tomo uma decisão sozinha... essa troca é comum com a orientadora pedagógica [...], mas [...] seria muito produtivo esse formato (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Sobre isso a professora Karina (2021) infere

[...] como sou muito tímida, não costumo conversar sobre minhas metodologias com os colegas, não é por mal, mas sempre busco a orientação pedagógica da escola. E os meus alunos, são o meu termômetro, se as coisas estão indo bem (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Percebemos que ao agir o professor se baseia em opiniões de outros colegas, análises pedagógicas ou até tradição escolar, para orientar sua atividade profissional. Isso é pelo uso do “[...] raciocínio, de conhecimentos, de regras, de normas e de procedimentos variados, decorrente dos tipos de ação nas quais o ator está concretamente envolvido juntamente com os outros, no caso o aluno” (TARDIF, 2002, p. 66).

O Professor Lucas (2021) se emociona quando fala sobre as concepções de sua prática docente

[...] não posso deixar de falar... que toda a minha vida está na maneira como desempenho meu trabalho. Nasci em uma família que tem professoras, minhas tias são professoras, minha mãe foi minha professora, isso me influencia muito, mas não só isso, todas as oportunidades e experiências que tive, tudo que acredito e idealizo para minhas aulas tem influência de minhas memórias (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

A partir desta reflexão percebemos que os saberes fundamentais, aqueles que servem de base para o saber-ensinar, não coexistem somente do cognitivo, de forma a não considerar o contexto e a história anteriormente vivida. A professora Tatiana (2021) traz em sua narrativa aspectos semelhantes:

[...] minha vó era professora, e me recordo da época em que ela lecionava... eu era muito pequena, mas tenho lembranças, da mesa cheia de papel, ela me oferecia lápis... e ali eu ficava admirando-a [...] de certa forma isso fez nascer em mim o desejo de ser professora e modo como organizo os saberes docente (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Deste modo, constatamos que o professor ao se portar diante de uma classe de alunos, traz em sua prática diária sua história de vida. Não só os conhecimentos acumulados, mas inclusive suas relações interpessoais e afetivas. Convém ultrapassar a visão epistemológica em relação ao professor e o seu exercício docentes para compreender os seus saberes. já que segundo Tardif (2002, p. 103)

O professor não é somente um ‘sujeito epistêmico’ que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que ‘processa’ informações extraídas do ‘objeto’(um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em suas memórias, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações.

É preciso ver o professor como um ser integral fisicamente, emocionalmente em suas relações, envolvido em sua própria história. E a partir daí, ele vai compreendendo e interpretando as novas demandas que surgem por meio de suas próprias ações.

Antes de finalizar esta reflexão, durante as narrativas dos professores percebemos que os professores iniciantes demonstraram na comunidade de aprendizagem o desejo de discutir as teorias, de ouvir o que o colega tem a compartilhar e a aprender. A comunidade de aprendizagem vem ao encontro de Shulman (2014) quando diz 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 e trazer para as formações centradas na escola.

Para finalizar esta reflexão, apresentamos ao leitor que a unidade de análise a seguir, contempla o terceiro desafio elencado pelos professores iniciantes participantes da comunidade de aprendizagem, o *compromisso ético social do professor*. Compromissos que se fizeram presentes nas narrativas dos professores participantes da pesquisa.

4.2.3 Da necessidade de cada um à responsabilidade de promover a melhor educação

Nesta categoria emergente, apresentamos o desenvolver docente que perpassa as questões éticas e sociais, já que encontramos no exercício docente um compromisso com a sociedade. Com esse propósito, iniciamos com a narrativa do professor Lucas (2021) 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 a sociedade, participantes na vida social, na família reconhecendo e valorizando sua cultura. Exercendo a cidadania e lutando por seus direitos”* (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da). Nesse sentido, refletimos 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 Paulo 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 Tatiana (2021) traz uma reflexão pertinente a essa discussão:

[...] antes o professor era o detentor do saber, ele que repassava oficialmente aos alunos o conhecimento. Hoje tenho alunos que vão bem na aprendizagem, mas encontram dificuldades em conviver com os colegas... até de respeitá-los. Isso me causa um sentimento de impotência diante da responsabilidade de ensinar e uma sobrecarga (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

O professor é o responsável por ensinar as disciplinas, as regras, o comportamento dos alunos, contribuir em sua formação integral. Mas observamos os professores iniciantes perdidos, inseguros diante do tempo presente. Talvez porque “[...] as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade” (NÓVOA, 2002, p.14).

Quando pensamos em escola, visualizamos uma entidade central na vida social, com essa finalidade deve ser vista como um bem comum. A professora Karina fez uma inferência a fala da professora Tatiana (2021, informação verbal, grifo nosso), “*sobrecarga*”, complementando

[...] sinto que estamos assumindo responsabilidades que não são nossas. Parece que a escola e o professor devem resolver tudo. As questões sociais têm interferido muito em minha classe, problemas que deveriam ser resolvidos por outras instancias. Isso consomem tempo (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Nos dias de hoje, vemos as escolas responsáveis por grandes demandas que vão além de suas possibilidades. Por essa razão acontece o que Nóvoa (2006a, p. 6) chama de “transbordamento da escola”, sendo também o motivo de grande ansiedade e insegurança pelos professores, principalmente os iniciantes.

Hoje, o currículo escolar mais parece um saco no qual, décadas após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir. Impõe-se, por isso, definir prioritariamente e dizer, com clareza, aquilo que queremos da Escola (NÓVOA, 2006b, p. 115).

Quando falamos sobre o compromisso do professor, é preciso ter clareza sobre suas dimensões e seus limites, pois, à medida em que o transbordamento escolar afeta as dinâmicas e resultados de sala de aula, os professores sentem-se menos motivados a buscarem, a partir de estudos coletivos, a mudança necessária para

nossa atualidade educativa. Isso implica negativamente no desenvolvimento profissional docente e diretamente na sua prática pedagógica. No exercício docente, como mencionado pelos professores participantes, temos o compromisso profissional do professor que contempla instruir e educar seus alunos, dirigindo as questões pedagógicas, habilidades, capacidades, para que consigam enfrentar os desafios da vida pessoal e social.

A professora Teresa (2021) nos contou com satisfação uma situação na aula de português, ao realizar uma atividade de forma oral com um aluno especial,

[...] 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 (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Ao perceber que ao mudar a estratégia de ensino conseguiria atingir seus objetivos de aprendizagem, considerando todos os aspectos que envolve o compromisso ético e social do seu exercício profissional, a professora Teresa (2021) dividiu conosco o sentimento de superar um obstáculo, [...] *“meu aluno se sentiu um deles, se sentiu pertencente aquele grupo”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Nesse momento pudemos refletir sobre o compromisso ético inerente à nossa 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).

Freire (1996, p.18) procura refletir sobre a ética, a qualidade da ética universal, corroborando que “[...] quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. A ética profissional vai muito além dos deveres e responsabilidades, perpassa o campo dos valores e direitos de todas as pessoas. E essa junção de deveres profissionais e valores universais legitimam nossa prática docente.

A professora Tatiana (2021) chamou a atenção para a responsabilidade que temos em nossas mãos:

[...] precisamos educar para o mundo, assim, todos os dias, quando entro em sala, trago uma leitura inicial, pode ser um anúncio, uma poesia, uma história [...] vejo quais situações precisamos refletir com os alunos, que também variam, podem ser de valores, de convivência, de respeito ao outro, de aceitação, de motivação... o meu objetivo é que eles percebam o mundo que os cercam, se sintam pertencentes a ele, dialoguem a respeito e busquem formas pacíficas de intervir nas situações problemas (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Sobre essa reflexão percebemos que a professora busca conscientizar e construir conhecimentos que priorizem a liberdade de seus alunos em um processo que transcorre da relação do homem com o mundo que o cerca, o transformando em sujeito de sua própria história e cultura. E “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (FREIRE, 1996, p.18). Chamamos atenção, para o exercício de autoafirmação que a professora Tatiana (2021) faz com seus alunos quando busca formas de instigá-los a refletir por meio de leituras pertinentes, de modo que eles expressem suas vontades próprias, libertando suas ideias, se aceitando, com isso, considera todo o coletivo.

Durante as discussões do grupo percebeu-se a expectativa que envolve a prática docente e que os envolvidos neste processo esperam que elas sejam atendidas. Podemos identificar essas expectativas em algumas narrativas, como, na professora Karina (2021) quando ela expõe *“quando entramos na faculdade, muitas vezes nos equivocamos a respeito da função do professor, achamos que repassar conhecimento é o suficiente”* (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da). Da mesma forma o professor Lucas (2021) expõe *“[...] a mediação entre o professor e a comunidade escolar, no caso, regras, projeto pedagógico, funções... não depende somente do professor”* (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da). A professora Teresa (2021) complementa *“[...] as vezes acho que os alunos pensam que sou uma empregada... são muito resistentes, parece que o processo pedagógico não é atraente para eles [...]”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). É possível identificar na ação do profissional docente um caráter institucional e dentro deste contexto de regras e pessoas se estabelece o compromisso ético profissional. São necessárias essas relações advindas das mediações, mas não somente, o trabalho docente é estabelecido a partir de um marco de competências que se concebe pela ação.

A partir deste espaço, complexo de regras, expectativas, funções variadas com fatores pessoais e institucionais vai depender a ética do trabalho docente. O professor

precisa administrar as expectativas que vão envolvê-lo durante todo o processo de ensino, em suas relações com os agentes envolvidos. Mais à frente vamos abordar aspectos dos relacionamentos interpessoais dentro do espaço escolar.

Na narrativa dos professores percebemos uma preocupação em relação ao compromisso do professor diante da pandemia do *Covid 19*, que discorreu sobre os desafios encontrado pelos professores iniciantes durante a pandemia do *Covid 19*. Um ano após o fechamento das escolas com as atividades on-line e atividades impressas fornecidas aos alunos que não tinham acesso às tecnologias de ponta. Chamamos esse momento de Pós-isolamento social e que nas narrativas, foram assumidos como compromisso a ser cumprido.

Assim relata a professora Karina (2021) “[...] *ouvi muitos discursos negativos, sobre o retorno das aulas presenciais. Mas quando os alunos chegaram percebi como os professores fizeram falta a eles... não só nós professores, mas toda a escola*” (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). O autor Nóvoa (2022, p. 35) faz inferência sobre discursos que remetem “[...] a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo ‘à distância’, com recurso a diferentes ‘orientadores’ ou ‘facilitadores’ das aprendizagens”.

A partir do relato da professora refletimos sobre as consequências das experiências vivida durante o isolamento e distanciamento social, que podem ser de aprendizagem e ou socioemocionais. Voltar a rotina na escola também requer adaptações, seja por medo de contágio, ou por se ausentar da segurança do lar. A pandemia nos mostrou, mais do que nunca, a importância do acolhimento para lidar com diferentes níveis de ansiedade, que vem com os alunos como bagagem do que vivenciaram e vivenciam. A professora Tatiana (2021) acrescentou: “[...] *nossos alunos precisam primeiramente de acolhimento*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Ela infere que por meio de momentos de conversa no grupo ou individual, ajudando o aluno a lidar com seus sentimentos é a melhor forma de acolhê-los.

Ao observar a dinâmica das discussões, percebemos que gerenciar as emoções é um desafio pós pandemia, para os alunos, que compromete o professor a buscar ferramentas que os possibilitem refletir o que estão sentindo. Abrindo espaços para a escuta atenta, se relacionando com o sentimento do outro, demonstrando empatia. Neste processo de acolhimento o professor desenvolve a consciência social, demonstrando um sentimento benéfico quando o pratica. Compreende seu papel num contexto amplo social.

[...] a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que essa relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas, também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores, e, pela Internet ou “à distância”, essa possibilidade fica diminuída (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 48).

Para Nóvoa e Alvim (2022), os professores são essenciais para se trabalhar a dimensão da educação dos sentidos, do que o aluno precisa, da diversidade, do trabalho coletivo em uma pedagogia da solidariedade

Neste sentido, precisamos pensar na importância de rever as expectativas para o ano letivo. O professor tem em sua função a autonomia para priorizar conteúdos, atividades e estratégias para promover o conhecimento que não foi alcançado pelos alunos. Assim complementou o professor Lucas: “[...] *agora, mais do que nunca, está sendo preciso fazer algumas mudanças para suprir essa lacuna em relação à aprendizagem*” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Neste esforço, visualizamos o comprometimento dos professores com o seu trabalho, na construção da aprendizagem significativa, tão fundamental nesse retorno. O processo educativo é intencional, e exige uma dedicação de construção, adaptação às condições, aos ambientes e métodos adequados ao estudo (NÓVOA; ALVIM, 2022).

A professora Teresa (2021) dividiu conosco que neste início, com o retorno escalonado das aulas presenciais, encontrou bastante dificuldade em selecionar o conteúdo ideal para a classe, percebendo que “[...] *o conteúdo precisa ser revisto em vários momentos [...] e o meu termômetro é muitas vezes, os dedinhos dos meus alunos levantados, que me dizem, não sei*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). A professora Karina (2021) complementa “[...] *tenho um aluno que somente nas aulas de leitura, pediu várias vezes para ir ao banheiro, outros parecem entediados, outros arregalam os olhos. Percebi isso e venho mudando minha estratégia, as coisas estão caminhando [...]*” (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Essa relação pedagógica relatada pelas professoras se manifestou pela expressão das crianças, como bem mencionado, um “termômetro”, (TERESA, 2021, informação verbal), que mede a imprevisibilidade do processo de ensino aprendizagem.

Assim, “[...] para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou

circunstância numa ocasião de aprendizagem” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 48). Com base nessa imprevisibilidade, as metas que serão estabelecidas devem ser diferentes e se aterem ao momento de aprendizagem a qual o aluno se encontra. De fato, as diferenças de aprendizagem foram acentuadas pela pandemia, exigindo que o professor se reinventasse com novas metodologias e se adaptasse às tecnologias.

Sobre as tecnologias e sua inclusão no trabalho docente, a professora Teresa (2021) relatou: “[...] *hoje tenho uma visão diferente sobre a inclusão digital. Vejo ela como uma ferramenta para ensinar, de outras formas. Formas que as crianças mais gostam e participam ativamente, mais lúdicas e dinâmicas*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). E aqui podemos acrescentar que o professor precisou buscar e se reinventar sua prática docente durante a pandemia, para poder atender a nova demanda educativa. E que de uma certa maneira mudou sua concepção sobre as tecnologias na educação. Já o professor Lucas (2021) pontuou “*a pandemia do Covid 19, acelerou a inclusão digital, principalmente nas escolas... aqui estamos recebendo mais equipamentos de tecnologia*” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Esses acontecimentos dos últimos dois anos exigiram mudanças rápidas que implicou na criação de um novo ambiente educativo que contemple também as tecnologias e a virtualidade. Desta forma, “[...] também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 36). Não basta apenas dizer que as coisas mudaram, é preciso que ela mude a nossa forma de pensar e agir. Por isso, essa pesquisa é um convite ao diálogo, ao estudo e à troca de experiências.

4.2.4 Do trabalho pedagógico ao fortalecimento das relações interpessoais por meio do trabalho coletivo

A partir desta categoria analisamos 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. Iniciamos com a fala da professora Tatiana: “*tenho lembranças inesquecíveis do tempo de escola, minha professora da primeira série era muito carinhosa*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Nesta direção, também a professora Tereza (2021) narra: “*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 [...]” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). As imagens que guardamos dos nossos tempos de escola, assim como, professores que marcaram nossas vidas, seja com sorrisos, com atitudes, são imagens que repercutem em nossas vidas adultas.

A começar por esta narrativa refletimos que a figura do professor se torna modelo para o aluno, principalmente nos contextos vividos atualmente, em que o professor acaba assumindo muitas responsabilidades. E que isso torna o professor uma pessoa muito importante na vida de seu aluno e o aluno na vida do professor, “no qual ambos se desenvolvem como pessoa e interferem no desenvolvimento do outro” (PLACCO, 2004, p. 9). Assim, é fundamental a qualidade nas interações estabelecidas no âmbito pessoal e interpessoal no espaço escolar “[...] para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoa” (PLACCO, 2004, p. 9).

A Professora Karina (2021) dividiu conosco suas concepções em considerar o aluno em sua totalidade: *“Precisamos entender que o aluno tem o lado afetivo que expressa sua angústia, sonhos, insegurança, o lado cognitivo que demonstra as expectativas, dificuldades em relação à aprendizagem [...] e ainda as relações sociais [...] isso o completa”* (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). O afeto, a cognição e os movimentos sociais tornam tanto professor, como aluno, mais completos e pertencentes ao meio um do outro, portanto, torná-lo mais favorável ao desenvolvimento é nossa responsabilidade, conforme indica Almeida (2002).

Para que se estabeleça uma relação de confiança e se crie vínculos, é preciso antes de tudo se vivenciar as relações interpessoais entre professor e aluno. Refletindo sobre as atitudes necessárias nas relações interpessoais considerou-se pelos professores participantes a convicção na capacidade que o aluno possui em relação a si e aos problemas desencadeando conhecimento e afetos que serviram como mobilizadores de mudanças. O aluno necessita repensar sobre suas atitudes compreendendo suas limitações e potencialidades a fim de contribuir no processo de ensino aprendizagem. E neste movimento de interação o aluno vai se colocando por inteiro, incorporando a linguagem verbal as emoções, e sentimentos.

É perceptível que, durante as discussões constatou-se que em boa parte dos cursos de formação continuada não se integram as dimensões cognitivas, sociais e afetivas. O professor Lucas narra 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” (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). 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 mecanismo 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 Tatiana (2021), a respeito, contribui que “[...] *tenho observado colegas abaladas emocionalmente, precisam dar conta dos conflitos escolares atender as necessidades dos alunos e do sistema [...] isso vai sobrecarregando*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Essa fala nos fez 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 aprendizagem. Talvez a realidade social dos alunos, sua diversidade e possíveis falhas na formação continuada dos professores tragam descontentamento e desmotivação com a profissão. Inferimos assim, a importância do trabalho cooperativo, das decisões coletivas e dos vínculos entre os sujeitos, como afirma Imbernón (2010, p. 109), quando sugere

o compartilhamento de critérios comuns entre os que trabalham nas instituições de ensino (não sendo apenas professores), uma maior autonomia compartilhada (não confundindo com desregularização), e uma formação do sujeito docente nas atitudes emocionais.

Desta forma, percebemos a importância de abordar na formação continuada de professores de forma compartilhada, temas que envolvam a formação de atitudes afetivas que dão importância as emoções. Deste modo, contribui-se na formação pessoal do professor, favorecendo em suas relações pessoais e interpessoais.

O trajeto da comunidade, fez-nos refletir sobre a formação continuada a partir da BNCC e sua proposta para o desenvolvimento das competências socioemocionais. O professor Lucas (2021) nos faz pensar:

[...] *hoje na proposta da BNCC, temos bem definido em todas as competências a competência socioemocional. Temos que estudar e trabalhar com as emoções. Buscar desenvolver a empatia, ser responsável a tomar*

decisões e lidar com as emoções, desenvolver não só no aluno, mas em nós também através de formações (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Diante desta fala, observamos que os professores necessitam de formação que os ajudem a trabalhar as emoções. Que perpassa a sala de aula ou o domínio de turma, que

[...] deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a reconhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente [...] e, sobretudo, deve favorecer o desenvolvimento da auto estima docente, individual e coletiva. (IMBERNÓN, 2010, p. 110).

Pensando nisso, as redes formativas colaborativas têm o compromisso de favorecer a escuta ativa por meio da empatia em que se reconhece as emoções do outro, contribuindo no desenvolvimento profissional de forma autônoma individual e coletiva.

Partindo do exposto evidenciamos o fortalecimento das relações interpessoais por meio do trabalho coletivo entre professores. O engajamento no trabalho coletivo que depende das relações interpessoais demonstrou que a partir das relações com o outro vai se constituindo a identidade profissional docente. É esse trabalho coletivo que desenvolve os sentimentos de pertença, de compromisso nos professores e alunos, sentimentos resultantes das relações interpessoais fundamentais para o trabalho significativo (SILVA, 2004, p. 80-81).

O envolvimento da comunidade de aprendizagem causou impacto na nossa postura. A Professora Teresa (2021) refletiu conosco que a proposta da comunidade, a partir do trabalho coletivo se apresenta como estratégia importante no enfrentamento dos desafios. Segundo ela: “[...] *comecei a me reunir com a professora do outro primeiro ano. Essa professora é mais experiente. A partir da comunidade entendi que não estou sozinha [...]*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Esse excerto nos fez refletir que para realização do modo de trabalho coletivo deve haver uma mudança ou agir para desenvolver habilidades e competências que favoreçam as relações interpessoais. Deste modo, fomos refletindo sobre as características diversas do coletivo, que diz respeito à formação, aos valores, à cultura... que isso implica no trabalho das relações, sem a intenção de tornarmos todos iguais, mas sim um crescimento pessoal e coletivo.

Neste sentido, o conviver, o pertencer ao grupo, o partilhar implicam

aprendizagem nas relações interpessoais. Tal aprendizagem não é simples, pois envolve sempre provocar mudanças nas identidades pessoais e profissionais. É esse movimento que mobiliza o grupo, tornando-o algumas vezes mais permeável e mais dinâmico em sua trajetória e nas relações e inter-relações pessoais, outras vezes mais lento e mais refratário às mudanças e às aprendizagens nas relações interpessoais (SILVA, 2004, p. 81).

Entender que pela interação das relações interpessoais temos experiências de aprendizagem é fundamental na construção de um conhecimento maior. Placco (2004) ressalta que assim como tantas outras habilidades, as que envolvem o relacionamento interpessoal, também são aprendidas, a partir do conviver junto, do qual, ninguém sai igual. A professora Tatiana (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) se sentiu afetada e dividiu: “ [...] *em alguns momentos me vejo nas falas dos colegas, isso me deixa à vontade para interagir*”. A dinâmica da comunidade de aprendizagem, funcionou como “[...] um ambiente adequado para o debate, a troca e para a reflexão” (IMBERNÓN, 2010, p. 111) e como estratégia para acolher o professor iniciante.

A professora Karina (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) compartilha conosco “[...] *fico empolgada para dividir com vocês situações que vivo hoje dentro da minha sala de aula. Aqui me sinto compreendida e estimulada*”. Um grupo com preocupação individual e coletiva, demonstra empatia e responsabilidade mútua, assegurando a participação de todos sem medo de se envolver, corroborando com o compartilhamento, em direção ao crescimento e mobilização de todos (SILVA, 2004). Esse estímulo narrado pela professora resultante das relações interpessoais que se deram no grupo da comunidade de aprendizagem, favoreceu a todos desenvolver capacidade de compreender, e aceitar o outro e, ainda alargando conceitos e valores.

O professor Lucas (2001) nos contou sua experiência, sendo ele um integrante da comunidade: “me identifiquei com esse modo de estudo...o que trago e o que levo é vivenciado por nós [...]”(LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Sobre o compartilhamento de boas práticas a professora Tatiana (2021) comentou: “[...] *ouvir as experiências que dão certo é muito incentivador*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). A professora Teresa (2021) acrescentou “[...] *durante nossos diálogos, vamos nos complementando*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Isso porque na comunidade encontramos um local de partilhas de metas que foram intimamente compartilhadas, sem hierarquia ou julgamento, por meio do diálogo franco, em que cada professor foi se constituindo integrante do processo pelas

relações interpessoais.

Notamos que esse vínculo se constituiu gradualmente pelo diálogo coletivo. Silva (2004, p. 82) reconhece “[...] a importância do diálogo como elemento fundamental do trabalho coletivo, das relações pessoais, com o grupo de professores ou destes com os alunos”.

A experiência formativa-colaborativa resultou em uma melhor observação por parte dos professores em relação às demandas de sala de aula. Assim, relata a professora Karina (2021): “[...] *comecei a olhar essa situação de outra maneira [...] isso a partir de nossos diálogos*” (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). 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 Teresa (2021) “[...] *então utilizei outra abordagem [...] fiquei pensando no que o professor Lucas, disse sobre as estratégias para ajudar meu aluno com suas questões emocionais [...]*” (TEREZA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

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 envolve afeto, valores e desejos vão servindo de suporte para que o aluno se reconheça e reconheça o mundo que o cerca. E o professor a consciência das possibilidades deste processo para sua prática docente.

4.2.5 Das ações docentes ao desenvolvimento de contextos que favoreçam à capacidade de reflexão do professor

Aqui procuramos organizar as narrativas em torno da compreensão dos professores participantes, sobre a importância da estratégia de pensar e refletir sobre a prática docente. Iniciamos a análise desta categoria com a narrativa da professora Tatiana (2021) que ao expor sua fala demonstra 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!*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da).

O pensamento reflexivo é uma capacidade (ALARCÃO, 1996). Assim necessita

de condições favoráveis para se desenvolver. A partir da narrativa da professora Tatiana, refletimos 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, acompanhados de comentários sobre esse processo, que os esclarecimentos contribuam para a reflexão com saberes pertinentes e haja o favorecimento ao diálogo em torno de estudo, encorajando a ação. 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. Alarcão (2004) defende ainda que as formações devem se basear na consciência do pensamento reflexivo e criativo e não somente “[...] como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. (ALARÇÃO, 2004, p. 41). Na concepção do professor reflexivo, Alarcão (2004, p. 41) afirma ser indispensável a consciência de que o professor “[...] é uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, consegue atuar de forma inteligente, flexível, situada e reativa”. Deste modo, para que não haja um afastamento entre o objetivo de aprendizagem e as metodologias que o professor propõe, é importante a reflexão e análise do que veio à tona.

Considerando a presente reflexão, reiteramos o que afirma García (1999), quando se refere à estratégia de formação de professores que pretenda promover a reflexão. Esta “[...] consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valores a ela subjacente” (GARCÍA, 1999, p. 153).

A esse respeito, destacamos que, à medida que o professor vai conseguindo relacionar a consciência do ato de aprender e auto monitorando esse processo, conseqüentemente ocorre a aprendizagem sobre o processo de aprendizagem. Complementamos ainda, que as estratégias discutidas aqui pelos autores Alarcão (2004) e García (1999) se apresentam como procedimentos para auxiliar o professor a planejar, monitorar e regular seu pensamento de forma a potencializar a reflexão, levando-o a pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, a professora Teresa (2021) expõe as reflexões de seus questionamentos em relação aos saberes docentes quando narra

[...] 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 (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da).

Observamos 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 narra “[...] *é frustrante quando eles não se interessam pelo conteúdo*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Da), ela demonstra que está envolvida afetivamente com a realidade deste contexto e compreende que precisa buscar outras realidades. Com isso ela demonstra atitude de questionamento sobre sua prática se desafiando 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”. Voltamos mais uma vez para a narrativa da professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso) quando ela diz que “[...] *me sinto frustrada*”, pois a partir desta fala o professor Lucas (2021) argumentou:

[...] como a prof. Teresa mencionou que a frustração nos causa várias sensações. Tem dias que são bem cansativos, parece que temos um peso nos ombros, quando chego em casa fico pensando... chego a perder o sono, toda essas coisas vão dando uma tristeza e até baixa autoestima (LUCAS, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca)

Refletimos aqui a dimensão humana na aprendizagem, do sujeito em formação não somente o aluno, mas também o professor, “[...] como pessoa que pensa, e dá-se lhe o direito de construir o seu saber” (ALARCÃO, 1996, p. 3). Essa dimensão física, social, afetiva e intelectual que em conjunto garantem o desenvolvimento integral do sujeito. A professora Tatiana (2021) completa 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*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

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. Nesta interação, percebemos que o professor vai reconhecendo a capacidade de gerir sua própria aprendizagem com autonomia devolvendo-lhe o prazer e entusiasmo nas descobertas advindas do desenvolvimento profissional docente.

Do mesmo modo, porém, em outras palavras, a professora Karina (2021) narra como apoio fundamental no processo reflexivo da prática a supervisão pedagógica e assim expõe

[...] mesmo diante de todo esse exercício de pensar o ato de ensinar e aprender, durante as orientações com a equipe pedagógica me sinto mais segura para agir de outra forma. Durante esses momentos diálogo a respeito de situações específica, assim vou reestruturando minha ação (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

A professora dividiu conosco momentos de interação entre ela e a equipe pedagógica exatamente em contexto formativo.

A atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender para melhor agir (ALARCÃO, 2004, p. 66). A partir desta narrativa refletimos sobre o papel fundamental do orientador pedagógico no processo de desenvolvimento profissional do professor, principalmente nos iniciantes, como articulador e formador.

A professora Teresa (2021) compartilha que *“[...] no começo do ano quando a orientadora vinha na minha sala eu ficava toda nervosa. Mas ela me deixou tranquila em relação as minhas dificuldades e tem me ajudado muito a repensar algumas atitudes”* (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). Percebemos diante destas narrativas o quanto é fundamental e necessária a contribuição da equipe pedagógica no desenvolvimento das capacidades de refletir a ação pelo professor. Onde ele vai se utilizando de recursos e situações individuais ou coletivas com a intenção formativa (ALARCÃO, 2004).

Ao analisar a narrativa da Professor Karina, observo a pesquisa realizada por Rausch (2008), quando ressalta que a reflexividade é um processo coletivo que ocorre em diversos espaços, impregnados de contextos e interações. Assim Rausch (2008, p. 36) afirma que

A reflexividade implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos. A reflexividade supõe uma análise totalizadora que captura e orienta a ação no contexto pedagógico.

Deste modo, qualificamos a prática docente como um processo de ação

cooperativa, forjada no coletivo a partir dos questionamentos, reflexões e experimentações.

Como foi possível observar o pensamento reflexivo narrado pelos professores participantes, agora contemplamos a ação no contexto em que ocorre a reflexão, como o aprimoramento da prática. Para isso, apresentamos a narrativa do professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) que nos diz “[...] *quando cheguei aqui na escola, fui muito bem acolhido. Isso favoreceu o diálogo com todos na escola. Entende... isso me encheu de esperança, pois me permitiu buscar caminhos para que pudesse contribuir com a realidade*”.

Diante das narrativas compreendemos a reflexividade como um processo coletivo que se desenvolve na escola. Alarcão (2001) expõe fundamentos importantes sobre a escola reflexiva, demonstrando que não é somente o professor reflexivo que promoverá a mudança capaz de atender a complexidade dos problemas que hoje se coloca a escola. Uma escola reflexiva é denominada por ela como “[...] organização (escola) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25). A autora complementa ainda dizendo que só a escola que se questiona conseguirá se transformar em uma instituição responsável.

Percebemos na narrativa do professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso) ,quando ele diz “[...] *buscar o que preciso para contribuir com a realidade*”, que diante dos desafios que se colocam para os professores iniciantes a cooperação é um importantíssimo aliado neste processo, pois permite a interação de olhares multidimensionais favorecendo a investigação da ação pela ação. Essa “busca” se justifica se pensarmos que o professor está sempre em constante formação e que a formação centrada na escola se apresenta como fonte de saber.

Igualmente em relação aos conteúdos a professora Tatiana (2021) chama a atenção para a prática reflexiva na seleção dos mesmos, narrando o seguinte: “[...] *como me deparei no início deste ano com a defasagem de aprendizagem dos alunos. Não podia ignorar esta situação. Larguei a apostila e fui ajustando o conteúdo. E a escola me deu condições para isso [...]*” (TATIANA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca). A partir desta fala nos colocamos a refletir sobre a importância de se considerar todas as situações, como disse a professora Karina “[...] *as situações que acende o alerta vermelho [...]*”(KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso). Essa

situação acendeu o alerta vermelho de todos os professores. Que neste caso pensar em reposição seria retomar conteúdos que foram prejudicados pelo período da pandemia. E que, portanto, após a sondagem de aprendizagem, o professor apoiado pelos orientadores e demais professores flexibilizava o currículo.

Rausch (2008, p. 37) dialoga conosco quando afirma que “[...] a escola reflexiva é constituída pela relação teoria e prática reflexiva que acompanha o desejo de compreender a sua razão de existir, as características de sua identidade, os problemas que a afetam e as potencialidades que possui”. Sendo assim, percebemos que em uma escola reflexiva os sinais de alertas direcionam o processo de ensino para um melhor desenvolvimento da prática e envolvem todo o coletivo.

Em relação aos conhecimentos pertinentes ao exercício docente compartilhamos a narrativa da professora Teresa (2021) sobre o papel da supervisão nesta relação, quando divide conosco:

[...] nossa fiquei impressionada comigo depois da parada pedagógica realizada aqui na escola. Pude participar da reelaboração do PPP⁸ fiquei conhecendo a missão da escola seus objetivos, projetos, aspectos da comunidade... a orientadora ficou todo tempo preocupada em me ajudar a compreender, me incentivando a contribuir, esse momento contribuiu para que eu pudesse desenvolver outras áreas...me senti mais engajada (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Nesta narrativa refletimos sobre dois momentos que contribuíram para desenvolver a reflexividade no professor. Primeiro momento se observa que o professor reconhece os fins educativos, através do entendimento do contexto.

Os contextos vão-se desdobrando até ao macrocontexto instituído pela cultura educativa da sociedade tornada explícita deste, bem como dos fundamentos históricos, psico-sociais, culturais e políticos da educação, são imprescindíveis para uma atuação contextualizada da ação do professor (ALARCÃO, 2004, p. 63).

Conhecer o contexto em que se desenvolve as atividades docentes é fundamental para o processo reflexivo, pois servirá de suporte e segurança para a prática reflexiva. Através do envolvimento do professor na reelaboração do PPP criou-se um ambiente motivador em que ele pôde adquirir uma visão entre a finalidade e objetivo institucional conhecendo o cotidiano escolar a fim de clarificar esse processo. E o segundo momento retrata o compromisso do orientador com a formação continuada do professor. A presença do orientador ali ao lado do professor configurou-

⁸ PPP -Projeto Político Pedagógico.

se como a inserção do professor a aquele conhecimento, propiciando segurança, diálogo sobre os fenômenos educativos. Assim, o docente poderá buscar superar seus desafios, avaliando seu desempenho em um processo reflexivo e contínuo.

A professora Karina (2021) compartilha conosco sua narrativa dizendo

[...] toda semana tenho uma hora atividade reservado para sentar com a orientadora da escola, para planejar. Ela nunca fala se está errado ou certo. Mas vai me fazendo pensar... pede que eu fale mais sobre a atividade... pergunta o que eu acho? Se eu já tentei de outra forma? Até que vou visualizando e refletindo sobre o ensino e aprendizagem [...] (KARINA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Sobre isso a professora Teresa (2021) nos fez pensar que relembrar episódios e experiências nos faz intervir em nossas atividades diárias e que “[...] *o modo como a orientação pedagógica é oferecida contribui muito no seu desenvolvimento*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Quando na narrativa da professora Karina (2021, informação verbal, grifo nosso) diz que “*ela nunca fala [...]*”, dá a entender que a orientadora segue um caminho habitual para fazer com que os professores reflitam de forma autônoma. Vai orientando o professor a relembrar, descrever as situações de sala de aula. Nesta dinâmica o professor contextualiza suas vivências e experiências. Isso faz com que ele comece o processo reflexivo a fim de identificar conceitos compreendendo melhor sua prática e outros contextos.

Debatemos sobre a forma como a orientadora aborda as questões levantadas pela professora Karina que normalmente são desafios que se colocam à profissão. A princípio ela deixa falar, discutir as situações, opinar com base em experiências trazendo a reflexão para o centro do processo educativo, propiciando ao professor buscar seus próprios caminhos em um momento formativo.

Sobre isso Imbernón (2010, p. 79) reafirma “[...] a formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem. Imbernón (2010) corrobora com essa discussão também quando argumenta que durante a formação o professor vai assumindo sua identidade, pressupondo que vai se tornando sujeito da formação, buscando seu próprio caminho, assim como, a orientadora escolar demonstra entender e desenvolver por meio da observação e escuta atenta.

A professora Teresa (2021) infere que “[...] *até pouco tempo trazia tudo meio pronto para os meus alunos*” (TERESA, 2021, informação verbal, grifo nosso, Ca).

Sobre isso o professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) nos fez refletir que o aluno também precisa desenvolver sua autonomia e que: *“ele precisa entender porque está aprendendo aquele conteúdo, qual a importância para sua vida”*. O grupo argumentou que é fundamental incentivar a autonomia por parte dos alunos. Fazer com que eles pensem sobre suas atividades num 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.

Nos períodos de formação tanto nas salas como também em outros ambientes alguns professores nos abordavam com perguntas sobre a comunidade de aprendizagem dos professores iniciantes. Demonstravam estar curiosos para saber mais. Em alguns momentos explicava como acontecia esse processo escolar, especificamente sobre nossos encontros. Os professores iniciantes ao conversarem com seus colegas durante o intervalo ou nas horas atividades levavam *sementinhas* de nossos encontros que iam se espalhando.

Transformar ou pensar a escola como comunidade de aprendizagem é convertê-la em um verdadeiro agente de transformação (IMBERNÓN, 2016, p. 87-88). À medida que a comunidade de aprendizagem foi contribuindo no desenvolvimento dos professores e os resultados mesmos que sutis, entendemos que pelo pouco tempo, foi refletindo na autoestima dos professores que demonstravam mais segurança no exercer de sua autonomia. A partir disso, percebeu-se no ambiente escolar a vontade de mudar e inovar pelos professores participantes e por outros colegas de profissão.

5 METATEXTO: IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Quando o viajante se sentou na areia e disse “Não há mais que ver” sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite. Como o sol onde primeiramente a chuva caia, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir.

(SARAMAGO, 2021, p. 387)

Neste momento em que sintetizamos as implicações do processo formativo ao desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, podemos assemelhar os professores a “*viajante*”, que percorreram esse caminho, a fim de “[...] *ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu [...]*”(SARAMAGO, 2021, p. 387). E essa pesquisa serviu para que esses viajantes trilhassem caminhos que foram se deslumbrando e oportunizando experiências que contribuiram para atender nossos objetivos de estudo.

Neste percurso investigativo da análise textual discursiva, após os elementos elucidados da categorização, Moraes e Galiazzi (2007) sugerem a escrita do metatexto. Segundo os autores, neste método interpretativo, é fundamental o envolvimento do pesquisador, que por sua vez, “[...] precisa assumir-se intérprete e autor” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 10). Assim, a produção do metatexto “[...] representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

A escrita de um metatexto sobre o percurso desta pesquisa nos oportunizou descrever e interpretar os fenômenos investigados. Impregnados com o “corpus” da

análise, tentamos nos desprender do que já está pronto e definido e partimos para a teorização de novas construções, num esforço para expressar os entendimentos e intuições atingidos. Visualizamos o metatexto como uma etapa síntese que comunica sentidos e significados.

A produção de um meta-texto, combinando descrição e interpretação, uma das formas de caracterizar a análise textual discursiva, constitui-se num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o 'corpus' da análise. É, portanto, um esforço construtivo no sentido de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 37).

Assim, durante todo o percurso do capítulo 4, empreendemos análise dos dados gerados, que reunidos pelas unidades de sentido, foram elencados em categorias a priori e emergentes. Como enredo, o “*novo emergente*”, (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 126, grifo nosso), surgiu impregnado pelas categorias a priori e emergentes, que compuseram as implicações deste processo formativo colaborativo aos professores participantes (MORAES; GALIAZZI, 2007). Para isso, compilamos aqui neste capítulo 5, compreensões para o terceiro objetivo específico que é analisar as implicações desse processo colaborativo ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que integram a comunidade de aprendizagem.

Neste sentido, apresentamos o “*novo emergente*”, (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 126, grifo nosso), exposto na figura 2 que permite observar a síntese do processo de análise textual discursiva da pesquisa.

Figura 2 - Constructo da síntese da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para compreender o constructo síntese da pesquisa, recordemos o que propõe Imbernón (2016, p. 162) quando menciona que as modalidades e estratégias de formação docente, para o aumento e efetivação de sua qualidade devem, “[...] organizar-se, antes de tudo, tendo como base o trabalho em grupo entre o professorado, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas que surgem da prática laboral”.

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, resolver os problemas sentidos e expressos pelo sujeito de formação.

Inferimos 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 inferir 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, defendemos uma **formação continuada centrada na escola** na perspectiva do **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 falamos em processo formativo do professor suscitamos mudanças que vão além de pensamentos e de atitudes. Precisam também oferecer meios para que elas ocorram **encadeando as mudanças** necessárias para cada contexto.

Durante esse processo formativo colaborativo percebemos algumas resistências a partir da fala da professora Teresa (2021, informação verbal, Ca): “Ah, mas isso não vai dar certo”, quando dialogávamos sobre os saberes docentes. E ainda na fala da professora Tatiana (2021, informação verbal, Ca), “Já fiz e não funcionou”.

Talvez a resistência em não abraçar primeiramente a mudança estava associada à insegurança de início de carreira, com o medo de não dar certo e não conseguir. Buscamos 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 ressignificamos as experiências se tornam mais fáceis as construções de novas práticas. Como ponto chave, valorizamos as experiências dos professores, mesmo as negativas, buscando entender o que deu errado, qual era o contexto e as possíveis soluções. Aproximando-nos do professor e colocando ele como agente de experiência que pode colaborar e dar subsídios para a mudança, fomos encadeando novas concepções e construções.

Diretamente 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 que utilizamos 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 estratégia formativa.

Os professores iniciantes demonstraram durante o processo formativo estarem motivados com a proposta e desenvolvimento dos encontros. Sobre o envolvimento com o trabalho docente o Professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) narra “[...] *participar desses momentos me mantem em constante desenvolvimento*” e ainda a Professora Tatiana (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) narra, “[...] *esses encontros me envolveram de uma forma muito prazerosa, formação ideal*”. Pensamos que igual nossos alunos, também o professor em sua formação continuada, aqui nos referimos não só ao professor iniciante, mas a todos que constantemente se atualizam e inovam, precisam ser envolvidos e encantados pelos processos formativos. Durante todo o processo formativo colaborativo envolvemos o professor nas tomadas de decisão, na construção coletiva, no pensar juntos em práticas renovadas, sendo condição para que todos sejam sujeitos.

O ato de lecionar se inicia na interação professor e aluno e os vínculos que daí se estabelecem, envolvendo todos os saberes necessários para ensinar e aprender. Para que o professor realize um bom trabalho precisa comprometer-se com todo o processo de ensino-aprendizagem. Observamos os professores motivados com o processo formativo colaborativo, identificando-se com a dinâmica dos diálogos e

discussão. A partir daí os professores criaram situações motivadoras respeitando as dificuldades de cada um, a fim de proporcionar igualdade de oportunidades e estimular cada vez mais a aprendizagem, principalmente aos alunos que tem dificuldades em alcançar os objetivos. O professor Lucas (2021, informação verbal, Ca) narra “[...] diante do que estamos conversando, fica muito claro que o aluno deve ser respeitado em todos os seus aspectos e o professor deve levar isso em consideração, na hora que planejar e também avaliar” e ainda a professora Karina (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca): *“sabe, a partir do que vocês me falam fico mais tranquila para criar as condições que acho mais favorável para que meus alunos se apropriem do conhecimento”*. A partir destas narrativas e dinâmicas do grupo, percebemos que ao incorporar essas atribuições de mediar e facilitar a aprendizagem o processo formativo implicou maior **comprometimento** do professor. Para Nóvoa (2002, p. 48)

[...] é preciso dizer que, nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e “tomar a palavra” na construção do futuro da escola e da sua profissão.

Entendendo que seu papel não se resume apenas em ensinar, mas levar o aluno a aprender e participar de todo o processo educativo efetivamente, buscando maneiras próprias de agir e interagir. E ainda, considerando todo o contexto no qual ele e seu aluno estão inseridos, estabelecendo as relações que se entrelaçarão neste caminho. Evidenciamos a fala da professora Tatiana (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) quando diz: *“[...] tenho buscado me comunicar mais com as famílias de meus alunos, como o professor Lucas disse na semana passada, que isso tinha o ajudado em sala de aula a conhecer melhor a comunidade escolar e explorar as possibilidades fora dos muros da escola”*. O comprometimento nos leva a superações de limites ou resultados, a enxergar todas as situações como aliadas, como alternativas para difíceis situações da educação.

Contudo, as **conexões** que obtivemos trabalhando colaborativamente contribuiu para ajudar a romper o individualismo do trabalho docente. Colaborativamente pudemos 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”. Desta forma, tentamos evitar o isolamento do trabalho docente, quando o professor guarda para si o que se sabe, sem atitudes de solidariedade na instituição, cada um ao seu modo, dificultando a comunicação. Nóvoa (1995), afirma que ao posicionar-se profissional, o professor instaura um clima de reciprocidade, principalmente no que se refere ao respeito e isso se concretizará efetivamente, tendo ele como principal agente de todo o processo. O professor Lucas (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) narrou *“Como é positivo poder dividir o que acontece nas minhas aulas, principalmente o que não dá certo...saio daqui com outra proposta para minhas dificuldades”*. E ainda a professora Karina (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) observa que *“[...] fico feliz com a oportunidade de compartilhar minhas dúvidas e inseguranças. É importante para o meu desenvolvimento como professora”*. Sobre isso Imbernón (2009, p. 64) infere

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

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**.

Essa pesquisa como um processo formativo colaborativo fortaleceu profissionalmente os professores participantes. Demonstraram confiança em seu trabalho, buscaram conhecimento diário no relacionamento com o outro e organização. Como observamos na fala da professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) *“[...] depois destes encontros sinto-me mais tranquila, vou buscar superar minhas limitações para atender as demandas, sem medo de me expor [...]”*. E na fala da professora Karina (2021, informação verbal, grifo nosso, Ca) *“[...] é*

uma satisfação participar desses momentos, assumo o compromisso de ir além, para me conhecer melhor profissionalmente, me reinventar e se necessário recomeçar”.

Para reafirmar essa fala, Nóvoa (2002, p. 38-39) diz 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 os ajude a compartilhar os problemas que surgem considerando a diversidade e a multiculturalidade, que o ajude no relacionamento com seus colegas de trabalho e comunidade. Para que o professor de forma individual ou coletiva as empregue 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.

É difícil resumir em palavras a satisfação e alegria que foi participar deste processo formativo colaborativo. Acompanhar todo o desenvolvimento das atividades e diálogos do grupo, mudou nossas concepções enquanto profissionais da educação e o quanto é necessária essa metodologia formativa colaborativa. Alguns momentos pudemos nos ver nestes profissionais que estão no início de suas carreiras docentes. Com insegurança nas tomadas de decisões, no medo de fazer mudanças e na falta de formações adequadas que os auxiliassem no início da profissão. Desejamos que as implicações deste processo formativo colaborativo, reverberem por toda a 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.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Temos a escolha de aprender a fazer, e oferecer o melhor às crianças!"

(Professor Lucas-participante da pesquisa)

Ao iniciar a pesquisa sabíamos quão desafiadora seria nossa caminhada e quão inspiradores seriam os possíveis resultados. O desafio pautado neste projeto de pesquisa, gerou muitas reflexões, tanto individuais como coletivas por meio das narrativas e observação. Isso nos oportunizou focar no que se faz em um projeto de pesquisa, afim de olhar para a escolha do método e relacioná-lo com nosso objetivo de investigação. A revisitação ao percurso objetivou descrever o que o olhar permitiu ver e o que foi possível ser decifrado pelos ecos da escuta sensível.

Discutir e refletir sobre formação continuada de professores em início de carreira centrada na escola, abordando os desafios por eles enfrentados em uma dimensão temporal é um ato de curiosidade necessário (FREIRE, 1996), pois ao passo que interagimos com os acontecimentos, isso nos provoca a olhar para as interações que estabelecemos conosco, com o outro, com o contexto que estamos inseridos e, no caso específico desta pesquisa, com o seu objetivo. A partir da ação de professores em um lugar epistêmico de transformação, constroem-se nossas identidades docentes, validam-se nossas experiências, constituem-se professores autônomos no processo formativo, consideram-se novas construções e esquemas de ação.

O Problema desta pesquisa buscou aprofundar os conceitos sobre o desenvolvimento de professores recém-formados por meio do suporte teórico. A fim de encontrar respostas empíricas realizamos um processo formativo colaborativo, que nos conduziu a compreender as implicações deste processo. Com o propósito de chegar a esse objetivo, primeiramente, neste percurso investigativo, buscamos identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental no cotidiano da sua profissão. E na sequência, para analisar as implicações deste processo formativo colaborativo, um segundo percurso, que propôs a constituição de uma comunidade de aprendizagem visando contribuir com os desafios enfrentados pelos professores iniciantes.

Esta pesquisa investigou questões relacionadas diretamente ao professor, centradas no potencial de crescimento profissional como suporte para o trabalho e novas opções. Um dos fatores de maior relevância nesta pesquisa foram as representações, motivações e atitudes dos professores que serviram como uma mola propulsora para contribuir no enfrentamento dos desafios e inovar a prática docente. Neste sentido, valorizamos o protagonismo do professor ocupando o centro da atenção e intenções da comunidade de aprendizagem considerando sua trajetória pessoal e profissional. Nesta concepção de processo formativo estabelecemos

[...] um movimento oriundo a responder os diversos desafios que se sucede no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Assim, durante esse percurso, buscamos contribuições que serviram de base, ajudando-nos a responder a seguinte questão de investigação: 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?

Nesta etapa da pesquisa já com a definição dos professores participantes, que são docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em início de carreira, estabelecemos até cinco anos de atuação. Gostaríamos de enfatizar que a pesquisadora atua nesta escola como orientadora educacional há cinco anos. A comunidade de aprendizagem já mantinha um convívio profissional próximo, o que tornou ainda mais intencional os objetivos do grupo, bem como, a harmonia durante as discussões nos encontros semanais.

Foi perceptível que o fato de não ocorrer o trabalho de forma colaborativa tanto na formação como também entre os colegas de profissão, isso os inquieta. Há uma frustração entre as formas de formação continuada oferecidas, distante da realidade e necessidades do professor, onde ele participa somente como ouvinte como menciona a professora Tatiana.

A fim de atender o objetivo geral que assim estabelecemos: **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, iniciamos nosso percurso investigativo, por meio da entrevista narrativa. Identificamos junto com os professores

os principais dilemas que eles encontram no exercício de sua profissão. Com isso atendemos ao primeiro objetivo específico.

Nesta etapa da pesquisa permitiu-nos chegar a uma compreensão do sujeito, sua formação e os desafios enfrentados. Nas entrevistas observamos semelhanças entre os seus depoimentos orais e com profundidade relataram fatos e episódios que são produtos de sua própria história. Toda a etapa da entrevista narrativa foi gravada e posteriormente transcrita. Analisados os dados coletados estabelecemos as categorias a priori da comunidade de aprendizagem que tratou sobre: o trabalho colaborativo, os saberes docentes, o compromisso social e ético do professor a reflexão da prática docente e o relacionamento interpessoal.

As categorias a priori serviram para nortear o processo formativo colaborativo da comunidade de aprendizagem. 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. Percebemos a importância do trabalho coletivo para melhorar o processo de trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos, para envolver a escola e contribuir significativamente no desenvolvimento profissional docente.

Propor esse processo formativo colaborativo com a comunidade de aprendizagem, estreitou as relações não somente entre os professores participantes da pesquisa, mas também com toda comunidade escolar. Quando os professores demonstraram autonomia na busca por caminhos para superação dos desafios que vão de encontro com o coletivo.

Uma das estratégias utilizadas na comunidade de aprendizagem foi a organização sobre uma base de trabalho em grupo, e a partir de situações problemas buscou-se soluções centradas em um trabalho colaborativo. Percebemos a necessidade de se discutir a pluralidade dos saberes docentes e como vamos incorporando-os à nossa prática profissional. Evidenciamos saberes inerentes ao trabalho docente e suas possibilidades de inovação educativa considerando velhas e novas concepções profissionais, a fim de contribuir com a transformação educativa e social forjada nos valores de colaboração.

Notamos 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, mediamos debate e a análise de aspectos cada vez mais presentes no

sistema social e educativo como: as desigualdades, oportunidades, constituição familiar, pandemia do *Covid-19*, tecnologia e outros. Um fator importante que trouxemos para a discussões foi a atitude do professor ao planejar suas tarefas, tornando-se um mediador da aprendizagem e mantendo estreita relação com a realidade social do contexto que está inserido.

A partir das narrativas questões da aprendizagem não-curriculares, como a comunicação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. A relação interpessoal se apresenta como uma preocupação pedagógica e educativa e precisa ser compreendida como um aspecto do desenvolvimento de todos. Percebemos 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 dessa visão dicotômica das relações que se fazem dentro do espaço escolar, propiciamos um movimento de interação fortalecendo as relações interpessoais por meio do trabalho coletivo dos professores.

Partimos do pressuposto que em qualquer interação, seja pessoal, interpessoal, social..., ambos os sujeitos se desenvolvem como pessoa 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 à sua própria prática, nos provocou a favorecer a capacidade reflexiva e refletir sobre o trabalho realizado até aqui.

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 deste grupo? Como melhor alcançar os objetivos? Com isso ele precisa fazer mudanças e adaptações de valores, contexto, conteúdos, didática que normalmente são difíceis, pois então ancorados na cultura profissional deste professor. Isso requer buscar interpretações e compreensão das situações, analisar a experiência vivida e ainda é preciso vontade e persistência.

Com base na entrevista, propiciamos um momento de diálogo, expressões e experiência, como oportunidade de desenvolver a capacidade reflexiva dos professores participantes. Para assim pensarem suas práticas e serem capaz de buscar caminhos de gerir sua ação em direção à mudança que for necessária.

Realizar a pesquisa na escola não foi apenas uma estratégia ou um agrupamento de professores, mas um importante aspecto capaz de redefinir estratégias, protagonismos e propósitos. Neste primeiro momento durante a entrevista com os professores participantes da pesquisa se delineou um percurso formativo com novos valores e atitudes. A escola é o palco possível de toda a mudança educativa e o centro do processo ação-reflexão-ação. E esse fator tornou nossa pesquisa mais estimulante, assim como foi evidenciado no excerto da professora Teresa (2021, informação verbal, grifo nosso, Db) “[...] *o bom é saber que vou discutir e pensar sobre fatos reais, que partem daqui de dentro da escola*”, e ainda a professora Tatiana (2021, informação verbal, grifo nosso, Db) expõe “[...] *discutir sobre o trabalho no trabalho será de muito valor*”. Corroborando com Imbernón (2010, p. 91), podemos dizer 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 favorece 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, uma importante ferramenta no processo profissionalizante 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.

Os professores participantes da pesquisa, participaram de todos os encontros e etapas. Ficou claro por meio do *Corpus* desta pesquisa que professores, clamam pela superação do trabalho isolado. Assim, compartilharão sua prática docente, melhorarão sua comunicação com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e adquirirão maior autonomia em suas decisões. Neste sentido, entendemos ser essencial possibilitar ao professor iniciante que participe de formação continuada que aborde situações que partam de sua realidade e necessidade. Que sejam discutidas com ele e entre eles.

Ao acompanharmos esse processo formativo de professores iniciantes, verificamos 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 parta das necessidades de formação estabelecidas pelos docentes, em seu ambiente de trabalho; favoreça o desenvolvimento de equipe, com tomadas de decisão no coletivo; participação ativa do professor em todo o processo de formação, como sujeito de formação.

Como composição para outras pesquisas, indica-se a necessidade de formação que investiguem a relação entre o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar, pois uma favorece a outra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinha Ramalho. Diretrizes para formação de professores: uma releitura. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **Relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 21-34.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **Relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educ. Technol.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.29-35, jan./jun. 2005.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BANCO DE Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br . Acesso em: 10 out. 2021.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro? *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 21-32.
- BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a adaptação dos serviços do ensino normal doas Estados, Territórios e Distrito Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 1**, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 jul. 2022

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer MEC/CFE nº 349**, de 6 de abril de 1972. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.155-191.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [s./], v. 29, n. 15, p. 7-35, 1997. Disponível em: <https://www.redalyc.org/orticulo.oa?id=563959961002>. Acesso em: 04 dez. 2021.

FONSECA, Rodrigo. Dinâmica de motivação para estimular a Criatividade e comunicação: encontrei uma nova profissão. **Blog Sbie**. São Paulo, 8 mar. 2016. Disponível em: <https://www.sbie.com.br/qual-o-efeito-positivo-de-uma-dinamica-de-motivacao-para-professores/>. Acesso em: 27 set. 2021.

FRANCO, Francisco Carlos. Coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, Laurinha Ramalho; BRUNO, Eliane Banini Gargueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São

Paulo: Loyola, 2000. p. 33-36.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Lisboa: **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, [Porto], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GARCÍA Carlos Marcelo. **Políticas de inserción en la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA,

António. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

IBGE. **Estimativas populacionais dos municípios em 2019**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. [v. 1].

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gêneses e expansão. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-62.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; ALBUQUERQUE, maria Ozita de Araujo. Revoada colaborativa: O ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 75-90.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, Gergorge (org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. [Tradução de Pedrinho Guareschi]. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

KARINA, 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.

LUCAS, 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.

MELO NETO, João Cabral de. **A Educação pela pedra**. 1. ed.. Alfaguara. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOLA, Adriana Fátima de Souza. **Interações e mediações propiciadas pela pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional de professores de matemática**. 2018. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciências & Educação, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Tomando conta do ambiente em que se vive: aprendizagem e apropriação de discursos pela linguagem. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 3, p. 5-22, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 198/208, jan./abr. 2019a. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo,: SINPRO-SP, 2006a. [e-book].

NÓVOA, António. **Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa**. [Entrevista concedida a] Henrique Manuel S. Pereira e Maria Cristina Vieira. Saber (e) Educar, [Porto], n. 11, p. 111–126, 2006b. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/701>. Acesso em: 20 abr. 2021.

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

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [Porto Alegre], v. 44, n. 3, e84910, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - *Especial*, p. 21-49, jan./jun.2017.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o Estado da Questão**: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 5-16. jul/dez, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PAULA, Cinthia Cristina Azevedo de. **Formação continuada colaborativa docente e o uso das TDICs**: estado do conhecimento. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2019.

PLACCO, Vera Maria Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 07-20.

PRETI, Dino. **Discurso oral culto**. São Paulo: Editora Humanitas, 2005.

RAUSCH, Rita Buzzi; SILVEIRA, Marco Aurelio. Desafios de professores iniciantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: GARIGLIO, José Ângelo (org.). **A iniciação à docência na educação básica**: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 227-242.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 328 f. Tese de Doutorado. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios da formação de professores iniciantes**. *Páginas de Educación*, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.

ROSSI, João Carlos. **Ações colaborativas nos anos iniciais: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4454?mode=full>. Acesso em: 20 maio 2021.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SILVA, Moacir da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 79-90.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Caxambu, v. 14,

n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de 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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; CAHAYE, Louise. Os professores Face ao Saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

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

TATIANA, Professora. Depoimento [ago. 2021]. Entrevistador: Juliana Jacinto. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (45 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando os desafios enfrentados por professores iniciantes no início de carreira docente.

TERESA, Professora. 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.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **EI ABCyD de La Formación Docente**. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2015.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIVA VIDEO. Animação: **Joaninha e a união faz a força**. YouTube, 24 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jLna0cv0a-k>. Acesso em: 04 out. 2021.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A – Dinâmica: Encontrei uma nova profissão.

O objetivo dessa dinâmica para professores é estimular a criatividade, explorar a comunicação e mostrar aos participantes que sua profissão tem um valor único para o futuro da sociedade.

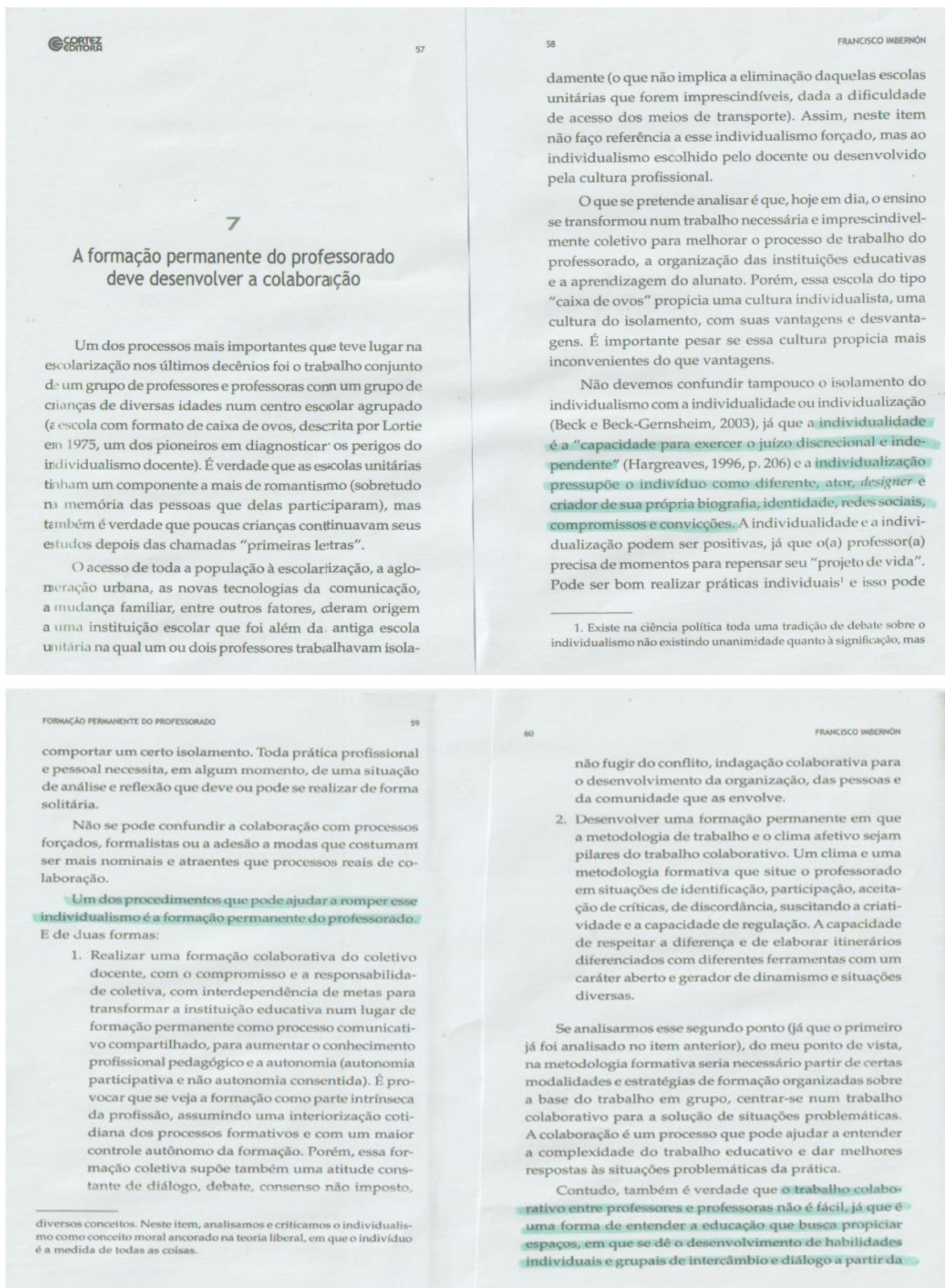
Material: papéis com profissões inovadoras: envernizador de escadas, pedicure de elefantes, designer de túmulos, redator de cartões de boas-festas, afiador de agulhas de tricô, digitador de faxes, chofer de carruagem, pintor de rodapé, dentista de canários, soldador de trombone, entre outros.

Procedimento: cada participante deverá pegar um papel com uma profissão inovadora e, em seguida, realizar uma apresentação de dois minutos explicando o que este profissional faz e qual sua importância. Os participantes poderão realizar perguntas sobre a profissão durante ou após a apresentação.

Dicas: abra espaço para que os participantes façam comentários sobre sentimentos, dificuldades, facilidades e outros aspectos que o grupo julgar importantes. Observe se o participante é espontâneo, criativo e como se comunica. Ao final, o coordenador deverá explicar sobre a verdadeira importância de um professor na vida de seus alunos, destacando sua função como mestre e exemplo a seguir.

Fonte: FONSECA, Rodrigo. Dinâmica de motivação para estimular a Criatividade e comunicação: encontrei uma nova profissão. **Blog Sbie**. São Paulo, 8 mar. 2016. Disponível em: <https://www.sbie.com.br/qual-o-efeito-positivo-de-uma-dinamica-de-motivacao-para-professores/>. Acesso em: 27 set. 2021.

ANEXO B – A formação que desenvolve a colaboração



Fonte: IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 57-60.

ANEXO C - Joaquina a união faz a força



Fonte: VIVA VIDEO. Animação: **Joaquina e a união faz a força**. YouTube, 24 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jLna0cv0a-k>. Acesso em 04 de outubro de 2021.

ANEXO D – Os saberes dos professores

O quadro seguinte propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimento da matéria; saberes teóricos e procedimentais, etc.); ele tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente.

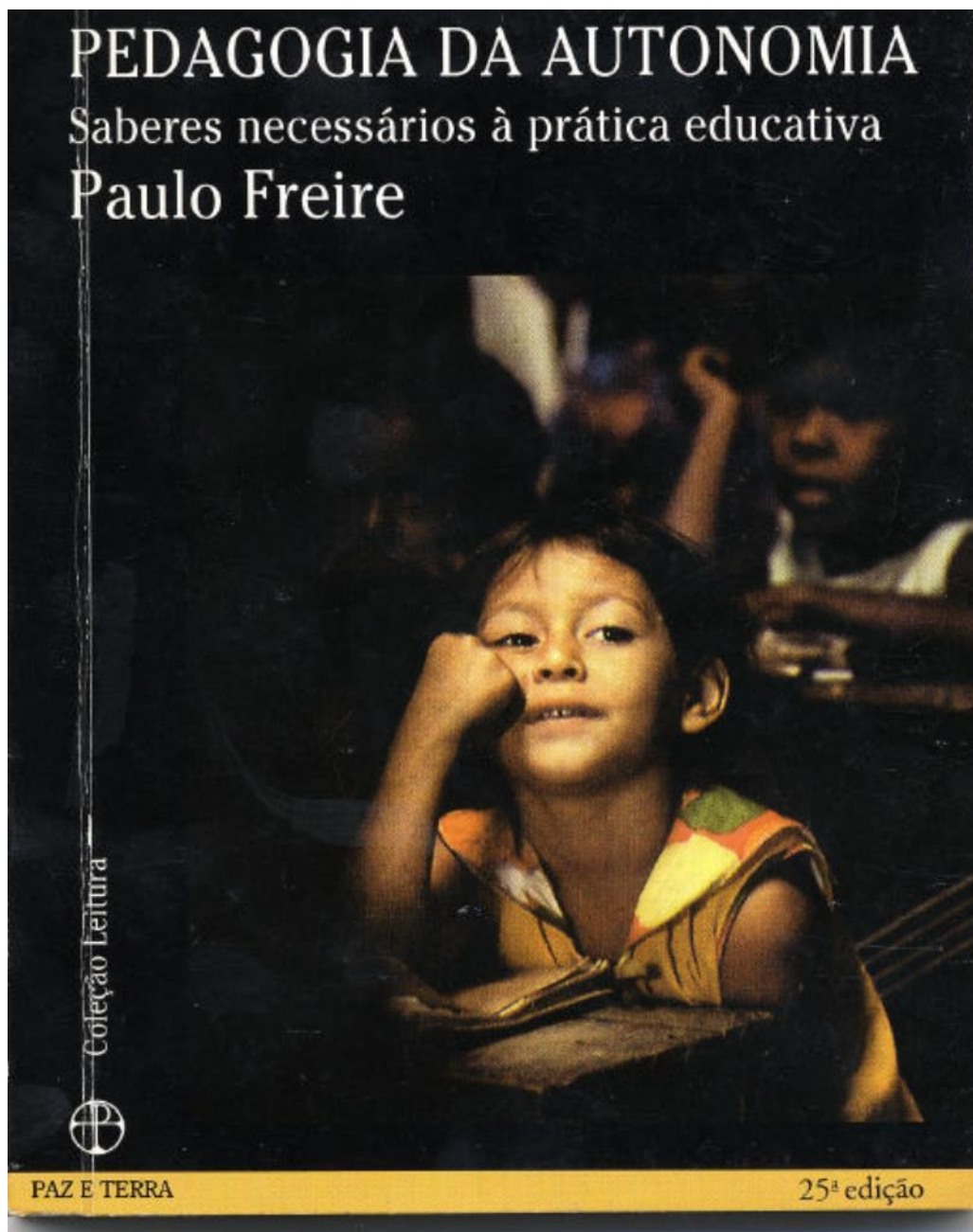
Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 62-63.

ANEXO E – Livro: Pedagogia da Autonomia

Leitura e discussões de trechos do livro, Pedagogia da autonomia do autor Paulo Freire (1996), utilizado no quarto encontro da comunidade de aprendizagem.



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

ANEXO F – Ser professor reflexivo

Trecho de texto da autora, Isabel Alarcão, Ser professor reflexivo.

2. Porquê perguntar-se se é tempo de se ser reflexivo?

A resposta a esta pergunta pode ocorrer a dois níveis: o nível da resposta espontânea e o nível da resposta reflectida, ou mais reflectida, pois considero que mesmo a espontânea já contém algum elemento de reflexão. Se me colocar no primeiro nível, evocarei o factor moda ou actualidade, pois que hoje em dia o discurso educativo foi invadido por conceitos como reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, cognição, metacognição, consciencialização, aprender a aprender, aprender a pensar e outros tantos termos com estes relacionados. Aceito que não podemos ficar indiferentes ao movimento que se gerou em torno da reflexão porque ele está entre nós e será conveniente apanharmos a onda e, se possível, colocarmo-nos na sua crista.

Porém, esta atitude de submissão à moda retirar-nos-ia a nossa capacidade de decisão consciente e autónoma e faria de nós as ditas "coisas" se não nos concedêssemos o tempo e o esforço de caracterizar o sentido da expressão ser-se: reflexivo na dimensão teórica da sua definição e na funcionalidade das suas implicações pragmáticas.

Reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX. Mas também esta tendência não será totalmente compreensível se não for enquadrada no contexto histórico-cultural que a fez vir à superfície.

Ameaçado pela poluição, pelo desemprego, pela droga, pelo espírito consumista, pelo individualismo exagerado, o Homem pensante deste final de século procura reencontrar a sua identidade perdida.

Tragado pela guerra, pelos regionalismos exacerbados, pelos totalitarismos fundamentalistas, interroga-se sobre os valores da sua coexistência.

Perdida a esperança, talvez exagerada, na redenção tecnológica, vira-se para os valores culturais e axiológicos, questiona-se sobre as finalidades da educação, discute metodologias de formação.

Surgiram assim, no passado recente, dois movimentos no mesmo sentido, embora em campos diferentes. Refiro-me ao movimento do professor reflexivo que, em relação aos alunos, tem a sua contrapartida no movimento para a autonomia do aluno. Em ambas as abordagens se dá voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido.

3. O que é ser-se reflexivo, afinal?

Pressupondo um distanciamento que permite uma representação mental do objecto de análise, a reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.

Ao caracterizar deste modo o pensamento reflexivo, Dewey está a diferenciá-lo do acto de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.

De regresso à pergunta sobre se é tempo de sermos reflexivos, eu diria que, na sequência do fracasso de certas abordagens de formação com carácter tecnicista ou mecanicista que desactivavam a reflexão e frustravam o humano, racional por natureza, se revalorizam hoje os processos cognitivos e se atende à dimensão humana na aprendizagem. Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.

O Homem deste final do século é um homem inquieto, questionador. É um Homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, próprias do humano.

É um Homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar.

Vários têm sido os filósofos e psicólogos que ao longo dos anos têm tentado definir o conceito de reflexão e caracterizar os processos de pensamento nela implicados.

Fonte: ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p 172-173.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO - ME

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Rede Municipal de Balneário Piçarras.

Pesquisador Responsável: Juliana Jacinto

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes que Atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Rede Municipal de Balneário Piçarras” de responsabilidade da pesquisadora Juliana Jacinto e sob orientação da professora Dr.^a Rita Buzzi Rausch

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte da pesquisa, compreenda que este documento possui mais de uma página, portanto solicitamos sua rubrica em todas elas e assinatura na última, que consta em duas

vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo primário: compreender as implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Balneário Piçarras.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em contribuir em 2 etapas: 1) Participando de entrevista narrativa, que buscará levantar os desafios enfrentados por professores iniciantes no início de carreira docente; A entrevista será na modalidade presencial e gravada em áudio e vídeo que serão mantidos sob sigilo; 2) Participação de uma comunidade de aprendizagem em que serão discutidos processos formativos-colaborativos visando contribuir com os desafios enfrentados por professores iniciantes.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos relacionados às etapas tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos. Cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; e a quebra de sigilo. Desse modo, a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que deve sempre ser reconhecido e informado ao participante no TCLE. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados, tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar os nomes dos participantes, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade

4. Ao participar dessa pesquisa, contribuirei na promoção de benefícios que envolvem: além de contrapor o senso comum, formular teorias, estabelecer correlações entre teoria e prática, e buscar respostas para problemas que afetam a prática docente de professores iniciantes. Essa pesquisa por ser realizada junto com os professores pode

se tornar uma grande aliada aos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Junto às discussões diárias constitui-se num forte instrumento para desenvolver a reflexão, o trabalho colaborativo, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de 2 semestres, incluindo oito a dez encontros: 1 encontro para a Entrevista Narrativa, de modo presencial, com duração de cerca de 30min a 1h (que pretende-se ocorrer no 2º semestre de 2021); seis a oito encontros para apresentação dos resultados das entrevistas, propor a constituição da comunidade de aprendizagem e discussão de temas problemas evidenciados pelos professores (datas a ser marcada); 1 encontro final para avaliação deste espaço de formação continuada e fechamento.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

8. Fui informada que ao participar de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, esta será gravada em áudio com a minha autorização e consentimento.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Fui informado que a pesquisadora retornará com os resultados das análises aos colaboradores da pesquisa de forma individual e podendo realizar uma apresentação ao grupo no qual os colaboradores trabalham, para promoção dos resultados e valorização da colaboração.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com, pesquisadora responsável pela pesquisa, Profª Drª Rita Buzzi Rausch, telefone: 47 9 99838898, e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com, ou com a pesquisadora Juliana Jacinto, telefone: 47 9 96453349, e-mail: julianajacinto@yahoo.com.br, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, localizado na sede da Univille, endereço: R. Paulo Malschitzki - Zona Industrial Norte, Joinville - SC, no Bloco B, ao lado da Editora, telefone: (47) 3461-9235, e-mail: comitetica@univille.br, atendimento de segunda a sexta, das 08h às 17h.

Eu, _____, RG nº _____

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa

acima descrita.

Balneário Piçarras, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Professor Participante

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Narrativa

Roteiro para Entrevista Narrativa com as Professoras Inicantes	
1. Preparação	<p>O objetivo desta pesquisa é compreender as implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Professores Inicantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, inicialmente buscará investigar os desafios que os professores encontram em sua prática no início da docência.</p> <p>Compreendo que desenvolver um processo formativo por meio de Comunidade de aprendizagem, a partir dos desafios apontados no dia-a-dia do trabalho docente, pode contribuir para a elaboração conjunta, cooperativa, de conhecimentos (saberes) práticos sobre o fazer pedagógico.</p> <p>Para a organização da proposta formativa é importante conhecer um pouco mais sobre as pessoas participantes da pesquisa, por isso realizarei a entrevista, com cada uma das participantes.</p> <p>Peço licença para gravar, para ter o registro deste momento. Esta gravação será transcrita e servirá de base para a realização do processo formativo.</p> <p>A entrevista é narrativa. Por isso, não vou fazer perguntas e comentários enquanto você estiver falando. Conversaremos sobre algumas questões após a sua fala.</p>
2. Início	<p>GOSTARIA QUE VOCÊ NARRASSE SOBRE A TUA TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL E DESTACASSE OS DESAFIOS QUE VEM ENFRENTANDO EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NESSE INÍCIO DE DOCÊNCIA.</p>
3. Narração central	<p>Não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal. (Momento de escuta atenta: enquanto a entrevistada estiver narrando, registrar as perguntas para a próxima fase da entrevista).</p> <p>Ao fim “natural” da narração, investigar por algo mais: “Há mais alguma coisa que você gostaria de contar?”</p>
4. Fase de questionamento (apenas questões iminentes)	<p>A partir da escuta atenta, após o final da narração, iniciar a fase de questionamentos sobre as questões surgidas durante a narrativa.</p> <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não fazer perguntas do tipo “por quê?”;

	✓ Fazer perguntas que se refiram aos acontecimentos ou à tópicos importantes para a pesquisa;
5. Fala conclusiva	Parar de gravar e continuar a conversa informalmente.
6. Após a finalização da entrevista	Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva. (Anotações no Diário de Campo)

Referência

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 de Pedrinho Guareschi]. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

APÊNDICE C – Desenho da Pesquisa

Grupo de pesquisa: GETRAFOR			
Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada de professores. Professores iniciantes. Comunidade de aprendizagem			
Pergunta da Pesquisa: 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 do município de Balneário Piçarras?			
Objetivo Geral: 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			
Objetivos Específicos	Instrumento de geração de dados	Fontes dos dados	Métodos de análise de dados
Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Piçarras no cotidiano de sua profissão.	Entrevista Narrativa	Professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Análise Textual Discursiva
Promover um processo formativo-colaborativo por meio da comunidade de aprendizagem visando contribuir com os desafios enfrentados pelos professores iniciantes.	Observação e participação da comunidade de aprendizagem Análise das discussões sobre os desafios	Professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental	

	apontado pelo grupo		
Analisar as implicações desse processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que integraram a comunidade de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista narrativa -Comunidade de aprendizagem - Diário de aprendizagem 	Professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental	

Fonte: elaborado pela autora (2022)

APÊNDICE D – Parecer consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: 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

Pesquisador: Juliana Jacinto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52009521.5.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.106.753

Apresentação do Projeto:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5.054.613, liberado em 22/10/2021.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5.054.613, liberado em 22/10/2021.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5.054.613, liberado em 22/10/2021.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5.054.613, liberado em 22/10/2021, no entanto, a pesquisadora informou em carta de respostas que aguarda o parecer aprovado do CEP para iniciar a coleta dos dados. O número final de participantes: 4. A pesquisadora informa que tomará as medidas de biossegurança no momento da coleta dos dados com os participantes. Informou também que a guarda, posse e descarte dos dados é de sua responsabilidade. Por fim, a pesquisadora informou sobre os riscos e cuidados perante tais riscos aos participantes. O item está de acordo com a Resolução 466/12. A pesquisa pode ser executada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado nº 5.054.613, liberado em 22/10/2021,

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.106.753

porém, o TCLE sofreu alterações no nome da pesquisadora. O nome da mesma não constava na primeira versão de maneira adequada. O TCLE foi refeito e está de acordo. A carta de anuência da secretaria municipal de educação foi enviada e está de acordo.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO-COLABORATIVO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO PIÇARRAS", de CAAE "52009521.5.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pela pesquisadora "JULIANA JACINTO", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

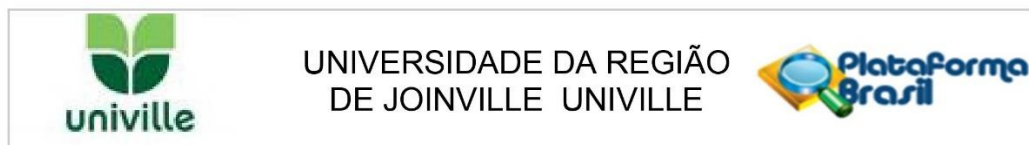
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1810905.pdf	03/11/2021 15:10:21		Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.106.753

Outros	resposta.pdf	03/11/2021 15:08:36	Juliana Jacinto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	02/11/2021 10:25:49	Juliana Jacinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021.pdf	02/11/2021 10:19:27	Juliana Jacinto	Aceito
Outros	entrevista.pdf	22/09/2021 18:15:15	Juliana Jacinto	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	22/09/2021 18:10:54	Juliana Jacinto	Aceito
Declaração de concordância	CA.pdf	22/09/2021 18:08:09	Juliana Jacinto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DCI.pdf	22/09/2021 18:06:20	Juliana Jacinto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 16 de Novembro de 2021

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data **05/04/2023**.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Juliana Jacinto

Orientador: Rita Buzzi Rausch

Coorientador: não se aplica

Data de Defesa: 22/02/2023

Título : Implicações de um processo formativo-colaborativo no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma escola pública municipal de Balneário Piçarras - SC

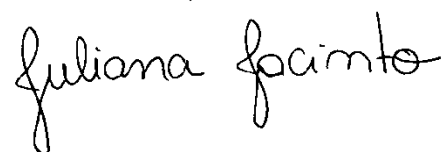
Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Joinville, 05 de abril de 2023



Juliana Jacinto