



Grupos Colaborativos de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente: Concepções, Contribuições e Desafios

Collaborative Groups of Teachers and Teacher Professional Development: Conceptions, Contributions and Challenges

Grupos Colaborativos de Docentes y Desarrollo Profesional Docente: Concepciones, Aportes y Desafíos

1

Fernanda Bassoli¹

José Guilherme da Silva Lopes²

Resumo: O artigo se debruça sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) e o papel dos grupos colaborativos (GC) nesse processo. A partir da realização de uma revisão bibliográfica narrativa, o objetivo central foi analisar as concepções sobre grupos colaborativos, em articulação com o DPD presentes na literatura, visando discutir e compilar as contribuições e desafios relacionados à constituição de GC e identificar as práticas que contribuem para o DPD. Os resultados obtidos ampliaram a compreensão sobre a importância dos GC a partir do mapeamento de suas características, dinâmica de funcionamento, potencialidades e limites, possibilitando também a identificação de estratégias e práticas que potencializam a aprendizagem docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Grupos Colaborativos.

Abstract: The article focuses on teaching professional development (TPD) and the role of collaborative groups (CG) in this process. From carrying out a narrative bibliographical review, the central objective was to analyze the conceptions about collaborative groups, in conjunction with TPD present in the literature, aiming to discuss and compile the contributions and challenges related to the constitution of CG and identify the practices that contribute to the TPD. The results obtained expanded the understanding of the importance of CG by mapping their characteristics, operating dynamics, potential and limits, also enabling the identification of strategies and practices that enhance teacher learning.

Keywords: Continuing teacher education. Teaching professional development. Collaborative Groups.

Resumen: El artículo se centra en el desarrollo profesional docente (DPD) y el papel de los grupos colaborativos (GC) en este proceso. A partir de la realización de una revisión bibliográfica narrativa, el objetivo central fue analizar las concepciones sobre grupos colaborativos, en conjunto con los DPD presentes en la literatura, con el objetivo de discutir y recopilar los aportes y desafíos relacionados a la constitución de la GC e identificar las prácticas que contribuyen al DPD. Los resultados obtenidos ampliaron la comprensión de la importancia de los GC al mapear sus características, dinámicas de funcionamiento, potencialidades y límites, permitiendo también la identificación de estrategias y prácticas que mejoran el aprendizaje docente.

Palabras-clave: Formación continua de profesores. Desarrollo profesional docente. Grupos Colaborativos.

Submetido 14/09/2023

Aceito 15/02/2024

Publicado 27/02/2024

¹Doutorado em Química. Universidade Federal de Juiz de Fora/Colégio de Aplicação João XXIII. <https://orcid.org/0000-0002-7929-9433>. E-mail: fernanda.bassoli@ufjf.br.

² Doutorado em Química. Universidade Federal de Juiz de Fora/Departamento de Química. <https://orcid.org/0000-0001-7257-3017>. E-mail: guilherme.lopes@ufjf.br.

Introdução

A colaboração entre sujeitos historicamente situados tem sido considerada uma estratégia de grande importância para enfrentar problemas ou dificuldades, em especial aqueles que não se configuram como fáceis ou viáveis de resolver de modo puramente individual, como os que surgem frequentemente no campo profissional da docência (Almeida; Megid, 2021; Ibiapina, 2008; Ponte; Serrazina, 2003). Dessa forma, tendo em vista a importância dos contextos de trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente (DPD), diversas pesquisas têm sido empreendidas nas últimas décadas com o intuito de investigar as contribuições dos grupos colaborativos (GC) (Ferreira, 2021; Fernandes, *et al.*, 2021).

Nesse contexto, o grupo de pesquisa do qual fazemos parte (Aliane *et al.*, 2018; Silva; Lopes, 2019), tem proposto ações voltadas para a formação continuada de professores da área de Ciências da Natureza (Bassoli; Lopes; Cesar, 2015, 2017) e desenvolvido pesquisas sobre as contribuições destas ações para o DPD, sendo a constituição e investigação dos GC uma das perspectivas utilizadas no delineamento destas ações (Bassoli, 2017). Assim, a necessidade de ampliar a compreensão sobre esses grupos motivou a presente pesquisa.

Nossa hipótese inicial é de que a participação docente em grupos colaborativos pode contribuir para a necessária ampliação da formação, durante o período de atividade profissional, tanto para a reflexão e a transformação da prática de ensino quanto para a superação de características estruturantes da carreira como o isolamento docente (Diniz-Pereira, 2015). Assim, definimos como questão de pesquisa: Quais as contribuições advindas da participação de professores em GC para o seu desenvolvimento profissional docente? Os objetivos deste estudo foram analisar as concepções sobre grupos colaborativos em articulação com o desenvolvimento profissional docente presentes na literatura e mapear as contribuições e desafios relacionados à constituição de GC, assim como as práticas que contribuem ou potencializam o DPD.

De antemão, dentre os principais contributos que podemos destacar com o desenvolvimento desta investigação apontamos que os GC de professores ou comunidades investigativas têm contribuído para que os docentes compartilhem experiências, angústias e reflitam e pesquisem sobre sua prática, permitindo romper com a cultura de isolamento,

caracterizando-se como espaços democráticos de trocas, ajuda mútua, suporte emocional e profissional de aprendizado, não apenas da docência, mas também das relações humanas.

À guisa de apontamentos sobre a organização deste tópico, empreenderemos a seguir uma discussão sobre o DPD, em uma perspectiva contemporânea e, na sequência, apresentaremos o percurso metodológico e o desenvolvimento do trabalho a partir da compilação e discussão das concepções, contribuições, desafios e práticas potencializadoras do DPD.

3

Desenvolvimento profissional docente: construindo uma concepção contemporânea

Nas últimas décadas, um grande número de trabalhos tem sido desenvolvido sobre DPD e sobre a análise dos processos de aprender a ensinar, dada a inquestionável importância dos docentes na aprendizagem dos estudantes (Darling-Haimond *et al.*, 2017) e a necessidade de os docentes manterem-se em contínuo processo de aprendizagem em função das rápidas transformações que têm ocorrido no conhecimento, nos estudantes, nos processos de ensino e aprendizagem e na sociedade como um todo.

De acordo com Marcelo (2009), o termo DPD é o que melhor se adequa à aprendizagem dos professores, visto que possibilita a superação da cisão entre a formação inicial e a formação continuada, dando destaque às concepções do docente enquanto profissional e do processo de evolução e continuidade de sua aprendizagem. Na mesma direção, Fiorentini e Crecci (2013), destacam que o termo foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação. O DPD surge, portanto, para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente descontinuada, baseada em cursos muitas vezes pensados como momentos de “reciclagem” que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais.

O DPD, segundo Marcelo (2009), se caracteriza como um processo individual e coletivo de mudança das crenças, das práticas docentes e da cultura escolar, contextualizado na escola e relacionado a uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções, que mobiliza os docentes ao desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferentes fontes, tanto formais como informais. Em uma perspectiva freireana, o desenvolvimento profissional é impulsionado pela consciência do

inacabamento, porque “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Freire, 2006, p.50). Para Freire, a inconclusão implica na inserção do sujeito inacabado em um processo social de busca e de produção de conhecimento, segundo ele: “histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento” (Freire, 2006, p. 55).

O conceito de DPD tem sofrido modificações nas últimas décadas devido à evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar, assumindo as seguintes características descritas por Marcelo (2009): baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, de modo que o docente seja visto como um prático reflexivo; implica na reconstrução da cultura escolar a partir do envolvimento dos docentes enquanto profissionais; caracteriza-se como um processo essencialmente colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão individual e, por fim, não há um modelo único de DPD que seja eficaz e aplicável em todas as escolas, que devem avaliar suas próprias necessidades para construir um formato que melhor lhes atenda.

Marcelo (2009) dá destaque aos processos (individuais e coletivos) de mudança das concepções, das práticas docentes da cultura escolar, bem como à relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional: “O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas” (Marcelo, 2009, p. 15). Assim, a compreensão do DPD como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal (Nóvoa, 2007) associa-o intrinsecamente à constituição da identidade docente, também entendida como um processo em evolução. Segundo Marcelo (2009):

É através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. 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 (Marcelo, 2009, p. 11).

Ao analisarmos as características da perspectiva “emergente” de DPD descritas por Marcelo (2009), percebemos uma ênfase nas práticas docentes e na reflexão sobre elas, o que é

fundamental tendo em vista a importância da aprendizagem profissional estar contextualizada no local de trabalho e nas práticas da profissão (Nóvoa, 2009). Entretanto, em consonância com Carr e Kemmis (1986), Cochran-Smith; Litle (1999), Diniz-Pereira (2014), Elliot (2010), Freire (2007), Zeichner (2011) e Pimenta e Guedin (2008), entendemos que as teorias do campo educacional e a pesquisa têm um papel fundamental no processo reflexivo crítico (Santos, 2018) e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional dos docentes. Consideramos, portanto, importante valorizar as práticas docentes, mas também a pesquisa e as teorias do campo educacional, uma vez que as teorias ancoram e ampliam as reflexões sobre as práticas docentes, assim como as práticas contribuem para (re)significar e (re)construir as teorias, especialmente se associadas a uma postura investigativa.

Tal perspectiva amplia a compreensão dos docentes de prático-reflexivos para professores pesquisadores da própria prática (Diniz-Pereira; Zeichner, 2011, Zeichner, 2011, Maldaner, 2006) - que não apenas integram a reflexão à prática, mas geram novos conhecimentos sobre a teoria e sobre a prática por meio da reflexão e da pesquisa, possibilitando aos docentes maior autonomia, status profissional e controle sobre sua profissão e sobre os seus saberes profissionais (Tardif, 2010).

Tendo em vista a valorização da pesquisa na formação docente, Cochran-Smith e Lytle (1999), Fiorentini (2013) Fiorentini e Crecci (2016), Losano (2018), dentre outros autores, têm utilizado a denominação “comunidades investigativas” para os GC voltados para a problematização, interpretação e compreensão das práticas docentes com base em uma postura investigativa. Destacamos que neste trabalho não faremos essa diferenciação, visto que, conforme defendemos anteriormente, consideramos a pesquisa e a investigação sobre as práticas como uma dimensão fundamental do DPD, embora reconheçamos que dentre a diversidade de trabalhos com e sobre GC possa haver grupos que não tenham esse foco. Vale destacar que a materialização desta concepção não é trivial, demandando políticas públicas e condições (de trabalho, salário e formação) que propiciem o DPD, o que vai de encontro à tendência atual das políticas neoliberais que buscam atribuir aos docentes, individualmente, a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, como também a culpa pelas mazelas educacionais.

Ainda na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção contemporânea para o DPD, consideramos importante trazer a ideia de “profissionalismo democrático” presente nos trabalhos recentes de Zeichner (2019) e Silva e Zeichner (2021), que partem de uma perspectiva decolonial e emancipatória para a formação e atuação docente comprometida com a justiça social. De acordo com esses autores, essa perspectiva busca romper com as hierarquias de poder e conhecimento existentes e cria a base para novas alianças entre docentes, sindicatos de professores, formadores de professores e movimentos sociais em comunidades marginalizadas que buscam sua própria transformação, tendo como enfoque a preparação dos docentes para atuarem como profissionais democráticos que trabalham pelas famílias e comunidades de uma maneira respeitosa e genuinamente colaborativa em lugar de tratar de “salvar” os estudantes de suas comunidades (Silva; Zeichner, 2021).

Tal perspectiva avança na importância da constituição dos docentes como agentes de transformação, indo ao encontro das perspectivas crítico-emancipatórias para a formação docente (Carr; Kemmis, 1986; Diniz-Pereira, 2014), entretanto, traz novas atribuições e desafios para a formação e para o trabalho docente que nos fazem questionar se as expectativas e responsabilidades que estão sendo colocadas sobre a categoria docente não estão demasiadamente elevadas.

A partir do que foi exposto, o DPD tem sido entendido como um processo de (trans)formação dos docentes e da cultura escolar, impulsionado pela consciência do inacabamento, pela necessidade de superação do isolamento, de (re)construção de sua identidade e inserção na comunidade profissional e pelo desejo de investimento na carreira e no processo de desenvolvimento profissional, que mobiliza os docentes a buscar e a produzir novos conhecimentos, de modo a contribuir mais efetivamente para a aprendizagem dos estudantes, compreendendo seus processos de construção de conhecimento e a comunidade em que estão inseridos, seja envolvendo docentes da mesma escola ou em coletivos de escolas diferentes. Tal processo ocorre no âmbito individual, de dentro para fora, entretanto é mediado de forma coletiva, tendo como suporte a própria comunidade profissional por meio de processos reflexivos, colaborativos e de pesquisa sobre as práticas, a partir do estabelecimento de relações dialéticas entre as teorias e as práticas docentes que possibilitam aos docentes produzirem

conhecimentos no ensino, sobre o ensino e sobre a sua profissão, desenvolvendo, assim, sua identidade e autonomia profissional.

Percurso Metodológico

A fim de discutir as concepções, contribuições e desafios relacionados à constituição de grupos colaborativos e as práticas empreendidas nestes grupos que contribuem para o DPD, empreendemos uma revisão bibliográfica do tipo narrativa que

7

É uma revisão qualitativa que fornece sínteses narrativas, compreensivas, de informação publicada anteriormente. [...] Constituem instrumentos educativos úteis dado juntarem muita informação num formato legível, e apresentarem uma perspectiva alargada do tópico em revisão. [...] As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, o método de busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos (Ribeiro, 2014, p. 676).

Como critério organizador para a presente análise foram avaliados artigos científicos no campo de estudo em questão, tendo como principais referências os estudos de: Bassoli (2017), Almeida e Megid (2021), Boavida e Ponte (2002), Carvalho (2017), Coelho (2017), Crecci e Fiorentini (2013, 2018), Damiani (2008), Fiorentini (2004), Forte e Flores (2012), Gama e Fiorentini, (2009), Ibiapina (2008), Infante-Malachias *et al.* (2013), Losano (2018), Maldaner (2006), Martins e Cury (2018), Menezes (2010), Megid e Wasconcelos (2015), Ponte (2004, 2008), Ponte e Serrazina (2003), Rosa (2004), Santos-Júnior e Marcondes (2013), Santos *et al.* (2022) e Silva *et al.* (2022), que constituíram nosso *corpus* de análise.

Quanto ao alcance da revisão narrativa vale destacar que

Essa categoria de artigos têm um papel fundamental para a educação continuada pois, permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo; porém não possuem metodologia que permitam a reprodução dos dados e nem fornecem respostas quantitativas para questões específicas (Rother, 2007, p. 1).

A revisão narrativa (Cavalcante; Oliveira, 2020), bem como outras abordagens não sistemáticas como o estado da questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), buscam descrever de maneira aprofundada o desenvolvimento de algum assunto, de modo não sistemático, de

maneira a contribuir para uma atualização sobre ele, portanto, apresenta como característica a não inclusão de todos os trabalhos produzidos sobre o tema em estudo, bem como a não exigência de um recorte temporal. Dessa forma, como nosso objetivo não foi fazer uma revisão sistemática sobre o tema, tais trabalhos não correspondem à totalidade dos estudos empreendidos no país, mas são representativos das produções científicas sobre o tema deste artigo no país, conforme verificado pelas citações cruzadas.

Os artigos supracitados foram submetidos à análise de conteúdo (AC) (Bardin, 2011), que é estruturada em três fases: i) a pré-análise, ii) a exploração do material e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, a AC tende a seguir um processo de descrição, tido como uma primeira etapa, em que são apresentadas as características do “texto” (sobre o conteúdo das mensagens) e seu contexto, seguido de interpretação - que é a última fase, sendo a inferência um procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. No processo de exploração dos dados, a categorização tem um lugar de destaque, embora não seja uma etapa obrigatória, permitindo uma síntese compreensiva sobre os dados. Desta forma, nesta pesquisa buscamos identificar nos artigos integrantes do *corpus* de análise elementos relacionados às categorias estabelecidas, *a priori*: concepções, contribuições, limites/desafios e práticas que contribuem para o DPD. No *corpus de análise* incluímos artigos que contemplaram os aspectos balizadores da presente pesquisa, quais sejam: características, concepções, desafios e contribuições dos grupos colaborativos para a formação ou desenvolvimento profissional docente, considerando ainda as citações cruzadas entre os trabalhos selecionados, a partir do ano 2000.

Dentre os trabalhos analisados, excetuando-se os artigos de Boavida e Ponte (2002), Ponte (2004, 2008) e Ponte e Serrazina (2003), realizados em Portugal, e Losano (2018), na Espanha, todos foram desenvolvidos no contexto brasileiro. Dentre esses trabalhos, verificamos o predomínio de estudos que focam na formação de professores de Matemática (Almeida; Megid, 2021; Boavida; Ponte, 2002; Carvalho, 2017; Coelho, 2017; Crecci; Fiorentini, 2013, 2018, Fiorentini, 2004; Forte; Flores, 2012; Gama; Fiorentini, 2009; Losano, 2018; Martins; Cury, 2018; Santos *et al.*, 2022), seguido pela área de Ciências da Natureza (Bassoli, 2017, Menezes, 2010; Maldaner, 2006; Santos-Júnior; Marcondes, 2013; Rosa, 2004).

Dentre os trabalhos analisados, apenas o de Infante-Malachias *et al.* (2013) reuniu professores de diferentes áreas, e o de Silva *et al.* (2022) teve como foco professoras pedagogas. Outro aspecto de destaque é que dos grupos analisados nos trabalhos que fazem parte do nosso *corpus*, a maioria foi criada a partir de iniciativa de docentes universitários, envolvendo universidades e escolas. Verificamos também nos trabalhos mais recentes o uso de ferramentas tecnológicas para possibilitar o encontro virtual dos docentes participantes de grupos colaborativos no contexto da pandemia de COVID-19 (Santos *et al.*, 2022; Silva *et al.* 2022).

Grupos Colaborativos: características e concepções

Dentre a grande diversidade de trabalhos sobre grupos colaborativos (GC) na literatura, poucos estudos apresentam definições ou concepções, o que dá margem para a dispersão semântica e polissemia sobre o que define e caracteriza um GC. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Fiorentini (2004) e Megid e Wasconcelos (2015), que buscaram caracterizar e definir os GC, de Boavida e Ponte (2002), Ponte (2004, 2008). Por sua vez, os trabalhos de Ponte e Serrazina (2003), discutem aspectos relacionados às contribuições, dificuldades e dinâmica dos processos colaborativos, de Damiane (2008), que a partir de uma revisão de literatura discute as contribuições da psicologia para a compreensão do trabalho colaborativo e seus efeitos, tanto nos docentes como nos estudantes, bem como as potencialidades desta forma de trabalho, e de Ibiapina (2008), que discute aspectos teórico-metodológicos relativos à pesquisa colaborativa como estratégia para a formação e produção de conhecimentos pelos docentes.

Fiorentini, que desde a década de 1990 tem trabalhado com formação inicial e continuada de professores de Matemática, fundou o Grupo de Sábado, o qual tem sido tanto objeto de investigação como também tem produzido pesquisas alicerçadas em práticas colaborativas e investigativas. Assim, a partir de sua experiência e pesquisa com e sobre o Grupo de Sábado e apoiado, principalmente, pelos trabalhos de Hargreaves (1998), Ferreira (2003) e Nacarato *et al.* (2003), ele destaca as seguintes características dos GC: voluntariedade, espontaneidade, liderança compartilhada, corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo, ação e reflexão compartilhadas, diálogo e negociação de sentidos, confiança mútua e reciprocidade de aprendizagem. O autor também diferencia grupos autenticamente colaborativos de grupos

pautados pela colegialidade artificial ou balconização (Hargreaves, 1998), os quais muitas vezes são criados em função de demandas vindas da gestão da escola ou das secretarias de educação, dando destaque à importância da não regulação do grupo por agentes externos, embora afirme que o grupo possa ser apoiado ou mediado por estes.

Conforme destacamos anteriormente, na maioria dos trabalhos com GC que analisamos, incluindo a pesquisa-ação que desenvolvemos (Bassoli, 2017), observamos que a proposição dos grupos parte de docentes vinculados às universidades, o que possivelmente está relacionado ao compromisso dessas instituições com a formação docente em uma perspectiva de superação da racionalidade técnica (Schon, 2000). Na mesma direção, o levantamento realizado por Silva e Cericato (2022) aponta que, dentre as pesquisas identificadas, apenas uma apresentou a formação continuada colaborativa em serviço como um procedimento construído a partir da própria escola e pelos professores, revelando que essa modalidade formativa ainda é uma realidade incipiente, mas que pode se constituir a partir dos próprios sujeitos inseridos no contexto de trabalho.

Dessa forma, para que possa haver um trabalho de ajuda mútua, de tomada de decisões coletivas e de compartilhamento de experiências, é importante que em grupos criados pela iniciativa de agentes externos, estes atentem para um equilíbrio de poder nas relações do grupo, de forma que prevaleça o caráter democrático. Nesta direção, Crecci e Fiorentini (2018) denominam como comunidades fronteiriças entre universidade e escola os grupos que congregam professores da educação básica e do ensino superior, que não são regulados institucionalmente nem pela escola, nem pela universidade e que possuem uma agenda livre de estudo e trabalho voltada aos interesses dos professores da escola, tendo os formadores e acadêmicos da universidade como colaboradores e, muitas vezes, investigadores.

Segundo Coelho (2017), a assimetria ou diversidade na constituição do grupo pode ser considerada fator de enriquecimento, visto que professores da universidade e pesquisadores podem formar, junto com professores escolares, um grupo com diferentes olhares em que cada um pode contribuir igualmente para o crescimento de todos. Ibiapina (2008, p. 19) igualmente destaca que o trabalho colaborativo não implica necessariamente simetria de conhecimento ou semelhança de ideias, sentidos/significados e valores, mas sim que tenham as mesmas

possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade.

No grupo colaborativo que constituímos com professores da educação básica (Bassoli, 2017), percebemos, assim como Fiorentini (2004) e Maldaner (2006), que o caráter colaborativo foi sendo construído gradualmente, visto que nossa participação enquanto docentes vinculados à universidade gerou, em um primeiro momento, uma relação vertical em que os professores demandavam de nós respostas prontas para os problemas enfrentados no exercício profissional. Entretanto, ao longo do processo, com a negociação das tomadas de decisão com o grupo, com a adoção de uma postura de problematização das práticas (inclusive da nossa própria prática) e explicitação de que também estávamos em processo de aprendizagem, tais relações foram assumindo um caráter mais horizontalizado (Bassoli; Lopes, 2021).

Ponte (2004), apoiando-se em Cochran-Smith e Lytle (1999), discute a importância da liderança nos grupos, afirmando que a liderança pode ser centrada numa pessoa, partilhada por um grupo ou ser distribuída por todos a depender dos propósitos do grupo e das características dos seus membros.

Além disso, num trabalho de colaboração, é natural que exista uma diferenciação de papéis entre os membros da equipe. Essa divisão permite uma melhor realização das diversas tarefas, possibilitando alcançar com maior qualidade e mais rapidamente o objetivo visado. No entanto, tal divisão pode ter um lado negativo, atribuindo a alguns dos participantes os papéis mais interessantes e a outros o trabalho de rotina, gerando desigualdade de estatutos dentro da equipe (Ponte, 2004, p. 3).

Os trabalhos analisados destacam que, independentemente dos papéis assumidos pelos integrantes do grupo, os princípios democráticos devam ser sempre buscados e refletidos no e com o grupo, de modo a garantir que todos participem tanto das ações como das decisões, sendo este um dos aspectos estruturantes dos GC. Dessa forma, identificamos na literatura uma diferenciação dos níveis de participação dos professores, expressa a partir da distinção entre os termos cooperação e colaboração (Damiane, 2008; Ibiapina, 2008; Ponte, 2004; Ponte; Serrazina, 2003).

De acordo com os autores supracitados, na cooperação há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam visando alcançar objetivos comuns negociados pelo coletivo e estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Dessa forma, é comum que um grupo comece como cooperativo e, com o tempo, torne-se colaborativo (Fiorentini, 2004).

Assim como Maldaner (2006), percebemos a partir da pesquisa-ação que empreendemos (Bassoli, 2017) que a postura colaborativa não é inata, demandando aprendizado e negociação do que se espera tanto do grupo como de cada um dos seus integrantes, de modo que esse acordo coletivo assume um papel central. De acordo com Boavida e Ponte (2002, p. 8): “O trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao problema em questão. Envolve, também, uma auto aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas”.

Fiorentini (2004) e Bassoli (2017), ao relatarem a dinâmica dos encontros do grupo colaborativo, destacam que além das pautas de estudo e discussão acordadas com o grupo, há momentos para bate papo informal, reciprocidade de afeto e comentários sobre os episódios da prática docente ocorridos durante a semana, o que reforça a necessidade dos docentes de trocarem experiências e de buscarem apoio tanto profissional como emocional.

Megid e Wasconcelos (2015) analisaram as concepções de um grupo colaborativo, pesquisa colaborativa e práticas colaborativas, a partir de um mapeamento de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2001 e 2012 no Brasil e, com base nos trabalhos analisados, as autoras apresentaram a seguinte concepção de GC:

Concebemos como GC todo grupo de estudos e pesquisas composto por profissionais que têm um objetivo em comum; profissionais que entendem a necessidade de repensar a prática docente; que participam de forma voluntária; pesquisadores, professores ou outros profissionais que têm a humildade de assumir seus erros e fracassos, mas, também compartilhar seus acertos e vitórias. A prática da democracia é uma constante em todas as tomadas de decisões em um GC, pois todos os partícipes têm oportunidades iguais de participar, opinar, decidir (Megid; Wasconcelos, 2015, p. 46).

De acordo com as autoras, a postura colaborativa é caracterizada pelo “abandono do individualismo, do egoísmo, e até mesmo do orgulho” (Megid; Wasconcelos, 2015, p. 44), o que muitas vezes não é favorecido pelas condições de trabalho, pela gestão e pela cultura escolar, marcadas pelo isolamento docente (Diniz-Pereira, 2015). Outro aspecto destacado por Megid e Wasconcelos (2015) diz respeito ao objetivo em comum. Ponte (2004) destaca que, para além dos objetivos comuns entre os diversos participantes de um trabalho de colaboração, cada um deles tem, naturalmente, os seus objetivos individuais, os quais são decorrentes da sua função profissional, da sua personalidade e dos seus projetos, o que reforça o seu envolvimento no trabalho e o seu sentido de realização pessoal.

Segundo Boavida e Ponte (2002), “alguns autores fazem muita questão na mutualidade nos objetivos específicos individuais, considerando que, se não houver um equilíbrio razoável, não se pode falar em trabalho verdadeiramente em colaboração”. Para outros autores, como Castle (1997 *apud* Boavida; Ponte, 2002), a chave da colaboração está, sobretudo, na interação entre os participantes, nos modos pelos quais respondem ao objetivo em comum e como respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros e negociam a sua relação. Desse modo, entendemos que conseguir a articulação entre estes dois tipos de objetivos, embora não seja uma tarefa fácil, é uma condição importante para o êxito do trabalho do grupo.

A partir das contribuições dos autores supracitados e da perspectiva de DPD apresentada na seção anterior, podemos definir os GC como grupos geridos de forma democrática, constituídos por docentes que se unem, voluntariamente, pela valorização do desenvolvimento profissional e pela vontade de (trans)formar a si e a realidade, de buscar apoio profissional e emocional, de compartilhar experiências e de refletir e/ou pesquisar sobre as práticas, não havendo hierarquia entre os membros. O diálogo, as narrativas sobre os acontecimentos escolares, a reflexão e a pesquisa sobre a própria prática são estratégias utilizadas nesses grupos como mobilizadoras do desenvolvimento profissional. No grupo colaborativo, as relações interpessoais são de fundamental importância, destacando-se o diálogo, o compromisso, respeito, confiança, apoio mútuo, negociação de sentidos e objetivos, o cuidado com o outro, o afeto, o compartilhamento dos sucessos e insucessos.

Em síntese, a partir da análise dos trabalhos, apreendemos que o que mobiliza os docentes a participar de um grupo é o desejo de (trans)formar, de compartilhar e refletir sobre

suas práticas e também de dividir as angústias e inseguranças, erros e acertos, buscando apoio mútuo na complexa tarefa de ensinar e de lidar com as múltiplas dimensões da profissão docente. A necessidade de um espaço/tempo para trocas de experiências e busca de apoio é frequente entre os docentes, que relatam sentirem-se isolados e sozinhos em seu trabalho, o que, segundo Diniz-Pereira (2015), é fruto da própria cultura e organização escolar. Dessa forma, a participação dos docentes em um grupo contribui para a identificação e sentimento de pertencimento profissional, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da identidade docente (Marcelo, 2009).

Contribuições dos Grupos Colaborativos para o Desenvolvimento Profissional Docente

Dentre os trabalhos analisados, no que tange às contribuições dos GC para o DPD, destacam-se os trabalhos de Boavida e Ponte (2002), Ponte (2004, 2008) e Ponte e Serrazina (2003), que têm como objeto de estudo o Grupo de Trabalho e Investigação da Associação de Professores de Matemática de Portugal, do qual os autores participaram e que envolveu docentes de diferentes níveis de ensino e contextos de atuação.

O grupo foi constituído inicialmente como um grupo de estudo com foco no tema do “professor como investigador”, contudo evoluiu para um grupo colaborativo com foco na investigação sobre as práticas docentes. O trabalho empreendido durante dois anos culminou com a produção de um livro (GTI, 2002), onde o grupo socializou as pesquisas produzidas. Além disso, os participantes empreenderam coletivamente uma investigação sobre as aprendizagens e dificuldades relacionadas ao processo que vivenciaram no grupo colaborativo. Dessa forma, os artigos supracitados trazem importantes considerações sobre as contribuições e desafios relacionados à participação em um grupo colaborativo focado na investigação sobre a própria prática e na socialização dos resultados das pesquisas.

Os trabalhos supracitados apresentam uma variedade de aprendizagens relatadas pelos participantes, as quais contribuíram tanto para a sua prática profissional cotidiana como para reflexões sobre o seu percurso profissional. Segundo os docentes, a participação no grupo possibilitou o desenvolvimento de novas competências de natureza geral, como a reflexão e a colaboração, e de natureza específica, no campo da comunicação oral e escrita. Possibilitou também o desenvolvimento de um sentimento de autoconfiança, capacidade crítica, identidade



profissional e vontade de intervir em situações problemáticas (Ponte; Serrazina, 2003). Segundo os autores, tais contribuições estão diretamente relacionadas à temática do grupo – a investigação sobre a sua própria prática – e aos métodos de trabalho privilegiados no grupo – discussão de textos, escrita e análise crítica de relatos de experiências.

Em nossa pesquisa (Bassoli, 2017), verificamos como contribuições advindas da participação no grupo colaborativo o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes eixos da ação docente (epistemológico, ensino e aprendizagem, currículo e político-profissional), bem como indícios de mudanças nas concepções e práticas dos participantes, especialmente em relação ao papel dos docentes no processo de ensino e aprendizagem: de transmissor para mediador da construção dos conhecimentos científicos escolares conforme relatamos. Verificamos também o desenvolvimento de habilidades e estratégias relacionadas à pesquisa sobre a própria prática, tais como: videogravação das aulas, realização de ciclos reflexivos (planejamento, ação, reflexão, replanejamento), realização de registros escritos, sistematização dos resultados e diálogo com referenciais teóricos.

Assim, com base nos trabalhos analisados, sistematizamos no Quadro 01 as contribuições da participação em GC para o desenvolvimento profissional docente. Tendo em vista a concepção que adotamos, que compreende o DPD nas dimensões pessoais, profissionais e coletivas ou interpessoais, classificamos as contribuições nestas três categorias.

Quadro 01: Contribuições dos GC para o desenvolvimento profissional docente.

Dimensões Pessoais
Desenvolvimento da autoestima e autoconfiança
Autorrealização
Desenvolvimento da autonomia
Humildade para compartilhar os erros e acertos
Desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e autocrítica
Desenvolvimento da oralidade e capacidade de argumentação
Desenvolvimento da escrita
Desenvolvimento da capacidade de organização e planejamento
Capacidade de lidar com tensões
Dimensões Interpessoais
Apoio mútuo
Valorização e desenvolvimento de atitudes/postura de colaboração e solidariedade
Negociação de significados



Compartilhamento de experiências profissionais
Aprendizagem da escuta
Tolerância e contato com diferentes pontos de vista
Desenvolvimento da habilidade de liderança
Desenvolvimento do afeto e amizade
Dimensões Profissionais
Reflexão crítica sobre as práticas docentes e sobre as políticas que a condicionam
Transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar
Apoio às mudanças nas práticas docentes
Problematização e desnaturalização das práticas
Desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de Decisões
Desenvolvimento de uma postura investigativa e de procedimentos/estratégias de pesquisa sobre a própria prática e/ou pesquisa colaborativa
(Re)construção, registro, sistematização e socialização das práticas
Ampliação e aprofundamento dos saberes curriculares, dos conteúdos específicos e didáticos pedagógicos
Estabelecimento de correlações entre as práticas docentes e as aprendizagens dos estudantes
Antecipação das respostas e dificuldades dos estudantes
Problematização das possibilidades e limites dos conhecimentos curriculares e didático-pedagógicos
Planejamento do ensino e delimitação de objetivos de aprendizagem
Desenvolvimento de recursos didáticos, metodologias e planos de ensino
Facilitação do acesso a recursos didáticos
Criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e estimulantes
Articulação entre teoria e prática
Autonomia profissional
Fortalecimento da identidade profissional e consciência crítica da condição docente
Produção de conhecimentos e participação em fóruns de debate

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Por fim, em consonância com Ponte e Serrazina (2003), podemos inferir que as práticas e estratégias desenvolvidas no e com o grupo tem um papel central no que tange às contribuições do grupo para aprendizagens específicas pelos docentes, dessa maneira, discutiremos a seguir as práticas que identificamos nos trabalhos analisados como potencializadoras do DPD.

Práticas dos grupos colaborativos potencializadoras do DPD

Ao almejarmos discutir sobre a aprendizagem docente a partir das práticas desenvolvidas no âmbito dos GC, é importante enfatizar que entendemos a aprendizagem como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretação de experiências (Fortes; Flores, 2012, Pinho; Mesquita, 2018).

Passos *et al.* (2006), ao realizarem uma investigação sobre as práticas que vêm se revelando catalisadoras do desenvolvimento profissional de professores de matemática, indicaram três práticas potencializadoras desse processo: Reflexiva, Colaborativa e Investigativa. Tais aspectos foram considerados por nós como estruturadores dos GC a partir da perspectiva de DPD que adotamos. Dessa forma, cabe identificar quais estratégias utilizadas nos GC mobilizam os docentes e contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Com esse intuito, Crecci e Fiorentini (2013) realizaram uma ampla pesquisa com professores participantes de GC com foco na educação matemática e identificaram as seguintes práticas: i) práticas de escrita e compartilhamento de narrativas sobre a própria prática, ii) práticas de reflexão e compartilhamento de experiências de sala de aula e iii) práticas de análise e investigações da prática pedagógica.

Segundo os autores, em relação às práticas de reflexão e compartilhamento de experiências de sala de aula, segundo aspecto valorizado pelos docentes, estes percebem nos grupos a possibilidade de modificarem os modos de ensinar e aprender a partir das relações colaborativas de socialização e discussão de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Ponte e Serrazina (2003), a constituição de um grupo colaborativo, centrado, sobretudo, na discussão de textos de autores vários e dos próprios membros do grupo, revelou ser um contexto enriquecedor tanto para o desenvolvimento de conhecimento novo sobre as várias facetas do tema do grupo como para proporcionar um efetivo desenvolvimento aos participantes. A leitura e discussão de textos possibilita a articulação entre teoria e prática, potencializando a reflexão crítica sobre a própria prática. Enquanto lemos, estabelecemos um diálogo interno com o autor e com as situações que nos deparamos durante a tarefa de ensinar (Alarcão, 2011), refletindo sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 2000).

As narrativas e o compartilhamento de experiências são aspectos amplamente valorizados pelos professores participantes de GC. Segundo Menezes (2010), ao compartilhar uma experiência, o docente o faz por meio da lembrança que existe na sua memória que precisa ser reconstruída, num processo dinâmico de conscientização, de modo que o ato de descrever uma experiência em palavras engendra a possibilidade de refletir sobre a ação (Schön, 1995) e favorece a possibilidade de mudança na ação futura.

No grupo que constituímos (Bassoli, 2017), além da leitura e discussão de textos sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências, destacamos como práticas importantes as narrativas e reflexões sobre o cotidiano escolar, construção de planos de ensino com base nos referenciais teóricos estudados, videogravação das aulas, desenvolvimento de ciclos de reflexão crítica sobre a prática (Smyth, 1991) e elaboração de relatos de experiência e capítulos de livro. Verificamos em nosso trabalho o desenvolvimento gradual das diferentes formas de colaboração entre as descritas por Little (1990): narrativas, ajuda e apoio, partilha e trabalho em copropriedade, e destacamos as potencialidades das ações propostas por Smyth (1991) para direcionar a reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir (Bassoli; Lopes, 2021).

Na mesma direção, Santos e colaboradores (2002) destacam a metodologia da espiral RePARE (reflexão-planejamento-ação-reflexão) como potencializadora do DPD. Assim como o ciclo de Smyth (1991) e a pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), tal estratégia fundamenta-se nos princípios da pesquisa-ação, que vem se mostrando como estratégia de grande relevância para a formação e produção de conhecimentos pelos docentes. A partir de uma revisão bibliográfica, Richit *et al.* (2021) apontam o “Estudo de Aula” (Lesson Study), originário do Japão, como uma prática colaborativa, reflexiva e potencializadora do DPD. Embora o foco do trabalho não seja os GC, estes autores evidenciaram que os estudos de aula promovem o DPD, favorecendo mudanças nas práticas profissionais, disposições, valores e conhecimentos dos professores. Dessa forma, consideramos que esta possa ser mais uma estratégia a ser utilizada em GC para promover a reflexão crítica e pesquisa sobre as práticas de ensino.

A partir dos trabalhos analisados, compilamos no quadro a seguir (Quadro 02) as práticas desenvolvidas em GC que contribuem ou potencializam o DPD.



Quadro 02: Práticas e estratégias desenvolvidas em GC que contribuem para o DPD.

Identificação e consideração das demandas formativas e das motivações dos participantes
Práticas dialógicas e simétricas
Práticas que valorizam a dimensão humana
Compartilhamento de histórias de vida e de experiências sobre a prática docente por meio de narrativas orais e escritas
Elaboração coletiva de planos de ensino e materiais pedagógicos (Cotrabalho/codocência)
Coproblematização e reflexão coletiva sobre as práticas escolares
Análise e investigação das práticas pedagógicas (Copesquisa)
Práticas de escrita sobre as experiências profissionais
Utilização de técnicas de dinâmicas de grupo e de trabalho em grupo
Utilização de ciclos de reflexão crítica sobre as práticas
Foco nas práticas docentes e no contexto escolar
Formação na própria escola ou em comunidades fronteiriças, tendo os docentes como principais protagonistas de sua cultura profissional e de seu desenvolvimento profissional
Publicação coletiva de artigos e livros (coescrita)
Coordenação e registros das reuniões de forma alternada pelos participantes do grupo, a fim de que possam experimentar diferentes papéis
Estudos teórico-metodológicos definidos a partir das demandas dos participantes
Uso de espaço virtual para dúvidas, troca de informações e/ou socialização de materiais teóricos e pedagógicos
Avaliação participativa e metacognitiva do processo
Liderança partilhada

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em síntese, ao analisarmos as diferentes estratégias e práticas potencializadoras do DPD, podemos destacar as práticas que conciliam os seguintes elementos: levam em consideração as demandas dos participantes, possibilitam as narrativas, o compartilhamento de experiências e a colaboração entre os docentes, promovem a reflexão crítica sobre as práticas a partir do diálogo entre teorias e prática pedagógica, integram pesquisa e ensino, fomentando a produção e socialização de conhecimentos pelos docentes.

Dificuldades e Desafios

Apesar de todas as possibilidades e contribuições aqui relatadas, o trabalho em GC também envolve dificuldades. Entretanto, poucos autores se propõem a discuti-las, de modo

que ainda parece prevalecer na área educacional “a narrativa dos sucessos”, perdendo-se assim importantes possibilidades de aprendizagem.

Segundo Ponte e Serrazina (2003), os participantes nem sempre conseguem acertar as suas agendas pessoais uns com os outros e nem sempre comungam de uma mesma linguagem e sistema de valores, o que pode trazer sérias complicações ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Assim, um dos problemas que se coloca é o de saber gerir a diferença.

Outro aspecto discutido pelos autores é a imprevisibilidade, marcante no trabalho de um grupo colaborativo, uma vez que não há como se antever tudo o que pode acontecer, e muitas vezes surgem situações ou problemas imprevistos que afetam profundamente o trabalho do grupo. Desse modo, ser capaz de lidar com essa imprevisibilidade é outra condição importante na realização do trabalho colaborativo. Além disso, é preciso saber avaliar os potenciais custos e benefícios para cada um dos participantes, procurando negociá-los de modo equilibrado, tendo bastante atenção ao que o grupo demanda e oferece a cada participante (Ponte; Serrazina, 2003).

Segundo estes autores, outra dificuldade que precisa ser enfrentada nos trabalhos colaborativos é o sentimento de conformismo ou de “autossatisfação confortável”, que se instaura “quando os participantes acham que está tudo bem, que nada de substancial há a melhorar – a não ser, eventualmente, alguns pequenos pormenores – o cenário está montado para uma atitude autocomplacente” (Ponte; Serrazina, 2003, p. 20), podendo gerar uma anulação da individualidade e da criatividade individual e fazer do grupo uma “força conservadora”, ao invés de propiciar um ambiente de estímulo para a identificação, resolução dos problemas e inovação.

Além destes aspectos gerais levantados, estes autores apresentam em seu trabalho dificuldades individuais, de natureza diversa, manifestadas pelos participantes do grupo colaborativo, tais como: dificuldades na gestão do tempo, na leitura de textos acadêmicos e na redação de textos próprios, nas relações com os demais membros do grupo, sentimento de despreparo, inibição perante os demais membros do grupo, entre outras dificuldades. Estes autores destacam que, como os problemas e dificuldades na trajetória de um grupo são algo natural e inevitável, a capacidade de identificá-los a tempo e de lidar com eles de forma adequada é fundamental para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.



A partir da pesquisa-ação que desenvolvemos (Bassoli, 2017) e com as contribuições de Boavida e Ponte (2002), Ponte e Serrazina (2003) e Fortes e Flores (2012), compilamos no Quadro 03 a seguir os principais tipos de dificuldades envolvidas nos trabalhos colaborativos.

Quadro 03: Dificuldades no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores.

Dificuldades pessoais
Dificuldades na leitura de textos acadêmicos
Dificuldades na expressão escrita
Dificuldades em compatibilizar compromissos pessoais e de trabalho/ Falta de tempo
Desmotivação profissional
Sentimento de despreparo, falta de autoconfiança
Inibição perante os outros participantes
Conservadorismo e resistência à mudança
Dificuldades nas relações interpessoais
Saber ouvir
Ter sensibilidade para compreender as necessidades e angústias do outro
Saber apoiar
Ter humildade para relatar dificuldades e insucessos
Posturas competitivas, individualistas e excludentes
Dificuldades relacionadas à construção de conhecimentos profissionais
Saber problematizar a fala do outro
Colaborar com o grupo trazendo aportes teóricos e novos olhares
Desenvolver estratégias de pesquisa sobre a própria prática
Dificuldades na gestão do grupo
Saber gerir a diferença
Lidar com a imprevisibilidade
Saber avaliar os potenciais custos e benefícios
Estar atento em relação à “autossatisfação confortável” e ao conformismo
Compartilhar/ alternar a gestão das reuniões entre os participantes



Zelar para que o caráter democrático do grupo prevaleça
Zelar para que as relações sejam sempre “horizontalizadas”, especialmente quando há a participação de professores universitários
Dificuldades institucionais
Socialização profissional (individualismo e isolamento)
Falta de autonomia
Falta de apoio institucional
Conservadorismo e resistência às mudanças
Não valorização e disseminação das práticas exitosas
Pouca disponibilidade de tempo e horários pouco flexíveis
Não valorização deste tipo de atividade de desenvolvimento profissional pelos gestores da escola e/ou das redes de ensino
Não contabilização das atividades do grupo como parte da carga horária de trabalho
Excesso de burocracia
Exigências dos programas escolares
Tendência aos modismos e soluções rápidas

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A sistematização que empreendemos nesta seção sobre as dificuldades no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores constitui-se como um referencial importante para os docentes participantes de GC refletirem e buscarem formas de superação desses desafios. Entretanto, urge que tais dificuldades sejam consideradas pelos formadores de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, secretários de educação, pesquisadores e elaboradores de políticas públicas, a fim de propiciar incentivo, condições de materialização e suporte necessário para a constituição e manutenção dos GC, tendo em vista sua importância para a formação e prática docente.

Considerações

A partir do reconhecimento da importância da colaboração para o desenvolvimento profissional docente, empreendemos neste artigo um esforço teórico no sentido de refletir e

sistematizar algumas concepções contemporâneas sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) e os grupos colaborativos (GC), com suas características, contribuições e limites e as práticas que favorecem a aprendizagem dos professores, permitindo contribuir com as discussões no campo da formação docente, de acordo com os objetivos deste trabalho, que foram detalhados anteriormente, com destaque para as concepções sobre grupos colaborativos em articulação com o desenvolvimento profissional docente presentes na literatura por meio do mapeamento realizado considerando as contribuições e desafios relacionados à constituição de GC, bem como as práticas que contribuem ou potencializam o DPD.

As tessituras teóricas empreendidas nos possibilitaram uma compreensão do DPD como um processo contínuo de aprendizagem do professor que envolve as dimensões (inter)pessoais e profissionais, estando intrinsecamente relacionado ao seu processo de constituição identitária. O DPD é desencadeado pela consciência do inacabamento, pelas inquietações geradas pelas práticas docentes, pelo desejo de mudança, de contribuir para a aprendizagem dos estudantes, de ser mais. Organiza-se, portanto, um processo contextualizado nas práticas docentes e na escola, baseado na reflexão crítica sobre as práticas e na investigação, a partir da qual teoria e prática se retroalimentam enquanto práxis. É um processo simultaneamente individual e coletivo, potencializado pela colaboração entre os docentes, dada a complexidade das ações de compreender criticamente, refletir, investigar e transformar a realidade, tendo em vista a promoção da justiça social. Nesse sentido, a visão do professor como profissional democrático tem emergido como uma dimensão importante e desafiadora do DPD.

Desta forma, os GC de professores ou comunidades investigativas têm assumido uma importância crescente ao possibilitar que os docentes compartilhem experiências, dividam suas angústias, reflitam e pesquisem sobre a prática, permitindo romper com a cultura (e sentimento) de isolamento que ainda é marcante na profissão, caracterizando-se como espaços democráticos de trocas, ajuda mútua, suporte emocional e profissional de aprendizado, não apenas da docência, mas também das relações humanas, conforme verificamos nos trabalhos analisados na presente pesquisa, como também em recentes publicações (Ferreira, 2021; Fernandes *et al.*, 2021; Batista; Calefi, 2023; Silva; Cericato, 2022).

A partir dos trabalhos analisados, apresentamos um quadro em que as contribuições dos grupos, as práticas potencializadoras do DPD e os desafios foram compilados. As práticas

desenvolvidas nos GC que têm sido destacadas como potencializadoras do DPD envolvem narrativas orais e escritas, reflexão coletiva sobre as práticas docentes, em diálogo com as teorias do campo educacional, bem como as diferentes estratégias de pesquisa sobre a própria prática, alicerçadas na pesquisa-ação e na pesquisa colaborativa, o que também tem sido salientado pela literatura internacional (Bergmark, 2023; Ramos *et. al*, 2022; Sankar; Akal; Deryakulu, 2021).

A despeito das contribuições e potencialidades, participar e manter um grupo “vivo” não é trivial, e a literatura tem discutido os desafios enfrentados pelos docentes tanto para participar como para manter os GC, os quais estão relacionados à gestão democrática do grupo, às dificuldades de compatibilização dos interesses e objetivos pessoais e do grupo, à falta de tempo e apoio institucional, às dificuldades na gestão dos conflitos e nas relações interpessoais, dentre outras dificuldades que buscamos compilar e discutir neste artigo.

Por fim, tendo em vista a ampla gama de contribuições para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores advindas da participação em grupos colaborativos, esperamos que as sistematizações realizadas no presente trabalho possam estimular e dar subsídios para a criação e manutenção de grupos desta natureza em nosso país, de forma a contribuir para que os docentes não se sintam solitários no enfrentamento dos problemas cotidianos, para que possam compartilhar experiências de sucesso (e também de insucesso), construindo colaborativamente novas práticas pedagógicas. E, por que não, também produzir pesquisas sobre essas práticas?

Referências

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ALIANE, C. S. de M.; REIS, R. DE C.; CÉSAR, E. T.; LOPES, J. G. da S. Lona Periódica: Promovendo Reflexões em um Processo de Formação Continuada. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v.4, n.1, p.102–129, 2018. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1663>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. Contribuições de um grupo colaborativo no desenvolvimento profissional de professores da infância. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v.6, n.14, 2021.

BATISTA, J. M. O.; CALEFI, P. S. Elaboração de unidades didáticas integradas em grupos colaborativos: reflexões e apontamentos. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. 023019, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/866>. Acesso em: 7 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMARK, U. Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development, **Professional Development in Education**, v. 49, n. 2, p. 210-224, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>. Acesso em 05 jan. 2024.

BASSOLI, F. **Desenvolvimento Profissional Docente: Contribuições e Limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)**. Tese. (Doutorado em Química). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6124>. Acesso em 16 fev. 2024.

BASSOLI, F.; LOPES, J. G. Collaborative Groups & Teacher Professional Development: Contributions from an Experience in Brazil. In: G.S. Carvalho, A.S. Afonso & Z. Anastácio (Eds.). *Fostering scientific citizenship in an uncertain world (Proceedings of ESERA 2021)*, Part [14/14] (co-ed. Claudio Fazio & Pedro Reis), (pp. 1111-1118). Braga: CIEC, University of Minho, 2021. Disponível em: https://www.esera.org/wp-content/uploads/2023/02/CNF21-Proceedings_Strand-14_p.1034-1188.pdf. Acesso em 16 fev. 2024.

BASSOLI, F.; LOPES, J. G. S.; CESAR, E. T. **Contribuições de um Centro de Ciências para a formação continuada de professores: percursos formativos, parcerias, reflexões e pesquisas**. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2015. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/centrodeciencias/wp-content/uploads/sites/98/2023/03/Contribui%C3%A7%C3%B5es-de-um-Centro-de-Ci%C3%A7ncias-completo-web.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BASSOLI, F.; LOPES, J. G. S.; CESAR, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251053801002>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.): **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CARVALHO, M. Universidade e Escola Básica: Formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática em espaços colaborativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 16, p. 65-76, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 04 dez. 2023.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Ed): **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 168-192.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005>. Acesso em: 04 dez. 2023.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. **Review of Research in Education**, 24, 249-305, 1999.

COELHO, M. A. V. M. Grupos Colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. **Zetetiké**, Campinas, v.25, n.2, p.345-361, 2017.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n. 1, p. 09-23, 2013.

_____; _____. Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteiriça entre universidade-escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 273-292, jul./ago. 2018.

CRUZ, G. B.; BATALHA, C. S.; LAHTERMAHER, F.; CAMPELO, T. da S.; Percursos de um Grupo de Pesquisa na área de Formação Docente: o GEPED diante do desafio de formar professores e pesquisadores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 31-52, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DAMIANE, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E., GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17357/46%20Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 dez. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun, 2014.

_____. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Rev. educ.** Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago., 2015.

_____; ZEICHNER, K. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

FERNANDES, E.; PARENTE, C.; VIEIRA, F.; FLORES, M. O potencial das redes de trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional de professores: um estudo realizado em Portugal. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. e021016, _____, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/461>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Uma experiência de trabalho colaborativo**. Tese. (Doutorado em Educação: Educação Matemática). Unicamp, Campinas, 2003.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. 58–80, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Learning and Professional Development of the Mathematics Teacher in Research Communities 1. **Sisyphus - Journal of Education**, v.1, n.3, p.152–181, 2013.

_____; CRECCI, V. M. Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos Professores. **Diversa Prática – Volume Especial de Lançamento – 2º. Semestre 2012**. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/19781>. Acesso em: 04 dez. 2023.

_____; _____. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> . Acesso em: 15 jul. 2023.

_____ ; _____. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0505.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

FORTES, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 147, p. 900-919 set./dez. 2012. Disponível em: https://web.archive.org/web/20170823094349id_/http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/14.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAMA, R.P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em GC: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.11, n.2, pp.441-461, 2009.

GTI (Ed.) **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill. 1998.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber livro Editora, 2008.

INFANTE-MALACHIAS, M. E.; YOSHITAKE, A. M.; FEJES, M. A dinâmica de colaboração de um grupo de professores de educação básica e pesquisadores acadêmicos: um projeto piloto para a formação de professores pesquisadores. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, n. 15, 2013. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/n15_2013/infantemalachias_yoshitake_fejes_a_dinamica_de.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

LEITE, C. B. **Perfis colaborativos em grupos para o desenvolvimento profissional de professores**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

LITTLE, J.W. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. **Teachers College Record**, v. 91, n. 4, 509-536 p., 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Judith-Warren-Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations/links/569c191b08aea147695471c4/The-Persistence-of-Privacy-Autonomy-and-Initiative-in-Teachers-Professional-Relations.pdf Acesso em: 4 dez. 2023.

LOSANO, A. L. Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores iniciantes que participam de comunidades investigativas. **Zetetike**, Campinas, v. 26, n. 3, 2018.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. 3. ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, 08, p. 7-22, 2009.

MARTINS, B.; CURI, P.E. Grupos Colaborativos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. **Research, Society and Development**, v.7, n. 1, 2018.

MEGID, M.A.B.A; WASCONCELOS, V. L. B. M. Pesquisa Colaborativa, Práticas e Grupos Colaborativos. **Ciências em Foco**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 40-48, 2015.

MENEZES, P. H. D. **Desenvolvimento profissional de professores: a influência da vivência em um grupo colaborativo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NACARATO, A. M. *et al.* Um estudo sobre pesquisas de Grupos Colaborativos na formação de professores de Matemática. In: **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática** (sem página). Santos, 2003.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n.30, p. 5–16, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>. Acesso em: 08 dez. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, 2009. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v.15, n.1 e 2, 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22800>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E, (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHO, A. S.; MESQUITA, L. Desenvolvimento profissional e colaboração na escola: dois estudos em diálogo. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 1, p. 122–154, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/687>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, Curitiba, 24, 37-66, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vq3wfWQHPyL7ZSvWWpgNhGH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA**, Lisboa, v. 2, n. 4, 153-180, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26513793> Investigar a nossa propria pratica Um a sterategia de formacao e de construcao do conhecimento profissional. Acesso em: 4 dez. 2023.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração. **Zetetiké**, Campinas, v.11, n. 20, p. 51-84, 2003. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646956>. Acesso em: 4 dez. 2023.

RAMOS, J. L.; CATTANEO, A. A. P.; JONG, F. P. C. M; ESPADEIRO, R. G. Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art, **Journal of Research on Technology in Education**, v. 54, n. 5, p. 695-718, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15391523.2021.1911720> .Acesso em: 05 jan. 2024.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de Investigação e Evidência Científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

RICHIT, A.; PONTE, J.P.; QUARESMA, M. Aprendizagens Profissionais de Professores Evidenciadas em Pesquisas sobre Estudos de Aula. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 70, p. 1107-1137, ago. 2021.

ROTHER, E. T., Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, São Paulo, v.20, n.2, p1, Jun 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>. Acesso em 4 dez. 2023.

ROSA, M.I.P.R. **Investigação e Ensino – Articulações e Possibilidades na formação de professores de Ciências**. Ijuí, ed. Unijuí, 2004.

SANCAR, R.; ATAL, D.; DERYAKULU, D. A new framework for teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 101, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X21000299> . Acesso em: 05 jan. 2024.

SANTOS, E.M.; ALMEIDA, L.C.; OLIVEIRA, R.M. A formação colaborativa de professores que ensinam matemática: uma experiência no contexto de atividades remotas. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, p. 1-25, 2022.

SANTOS, J. O. de C. Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 1, p. 85–99, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/194>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS JÚNIOR, J. B.; MARCONDES, M. E. R. GC como ferramenta na reestruturação do modelo didático do professor de química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 695-713, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M.V. da; CERICATO, I.L. A formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores: uma revisão bibliográfica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, n. Contínua, p. 009, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64664>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SILVA, P. R. da; LOPES, J. G. S. Nanociência e Nanotecnologia em foco: reflexões sobre um tema a ser explorado na educação em ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 497–513, 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2007>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SILVA, T. O.; RAUSCH, R. B.; SOPELSA, C. S. P. Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 43-56, jan./abr. 2022.

SILVA, F. S.; ZEICHNER, K. Los desafíos de la formación inicial de profesores de Matemáticas como profesionales democráticos. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, v. 42, n. extra: Políticas, Programas e Práticas, 2021.

SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. **Revista de Educación**, Madri, 294, p.275-300, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, P. J. M. Desenvolvimento profissional docente em um grupo colaborativo. Perspectivas em diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 6, n. 16, p. 25-40, jan./abr. 2021.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, M.C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. 2. ed. Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 207-236.

ZEICHNER, K.: Preparing Teachers as Democratic Professionals, **Action in Teacher Education**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>. Acesso em 4 dez. 2023.