



## **Quando dividir torna-se somar em Educação Matemática: notas sobre contribuições de grupos colaborativos ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes<sup>1</sup>**

**When to divide becomes to add in Mathematics Education: notes about  
contributions of collaborative groups to the professional development of  
beginner teachers**

Klinger Teodoro Ciríaco<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo procuro levantar argumentos teóricos das possíveis contribuições de grupos colaborativos para o desenvolvimento profissional de professores, especificamente aqueles que se encontram no início da docência. O referencial teórico apoia-se em autores que discutem “colaboração” e “colegialidade” na cultura do trabalho docente, bem como questões ligadas ao processo de constituir-se professor. Em termos metodológicos, como trata-se de um ensaio teórico, este encontra-se numa perspectiva transversal ao longo da discussão, o que levanta a importância de perceber que a dinâmica de um trabalho colaborativo tem em si uma metodologia centrada no processo das ações do grupo e dos princípios estruturadores da prática pedagógica. A conclusão recaí em reconhecermos ser preciso romper com o paradigma de pesquisas descritivas/normativas para o paradigma propositivo/construtivo, ou seja, pesquisar com o professor o que, sem dúvida, aponta ser a prática colaborativa um dos possíveis caminhos, o qual escolhi acreditar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colaboração, Desenvolvimento Profissional, Prática Pedagógica.

### **ABSTRACT**

In this article I try to raise theoretical arguments of the possible contributions of collaborative groups for the professional development of teachers, specifically those who are at the beginning of teaching. The theoretical framework is based on authors who discuss "collaboration" and "collegiality" in the culture of teaching work, as well as questions related to the process of becoming a teacher. In methodological terms, as it is a theoretical essay, it is a transversal perspective throughout the discussion, which raises the importance of realizing that the

---

<sup>1</sup> Parte das reflexões expressas neste texto podem ser encontradas na tese de doutorado do autor (CIRÍACO, 2016).

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática – INMA UFMS, Campo Grande – atuando na linha de pesquisa “Formação de Professores e Currículo”. E-mail: ciriakoklinger@gmail.com

dynamics of a collaborative work has in itself a methodology centered in the process of the actions of the group and the structuring principles of pedagogical practice. The conclusion rests on recognizing that it is necessary to break with the paradigm of descriptive / normative research for the propositional / constructive paradigm, that is, to research with the teacher, which undoubtedly points to collaborative practice as one of the possible paths, which I chose to believe.

**KEYWORDS:** Collaboration, Professional Development, Pedagogical Practice.

### Notas introdutórias

A conclusão de um trabalho científico responde algumas questões, mas, sem dúvida, coloca o pesquisador frente à novos problemas e indagações. Ao concluir minha pesquisa de doutorado em educação, com um estudo específico em questões que procuraram problematizar a aprendizagem da docência em um grupo colaborativo, constituído com professoras que ensinam Matemática em início de carreira, novas questões começaram a despontar. Uma delas fora o fato curiosamente observado, em resultados de pesquisas anteriores, do processo de rotatividade de uma investigação que se apoia na colaboração, uma vez que, em experiências de trabalhos que abarcam esse viés de metodologia e dinâmica da produção de dados analíticos, torna-se cada vez mais comum chegar ao resultado de que um dos limites é o espaço-tempo em que os sujeitos integrantes do processo investigativo vivenciam o compartilhamento e a negociação de significados “de<sup>3</sup>” e “sobre<sup>4</sup>” prática.

Nas considerações finais da tese escrevi:

[...] a vivência colaborativa instituída ao longo dos dois anos de encontros do grupo, contribuiu sobremaneira para a superação dos problemas que estas professoras iniciantes, enfrentaram no cotidiano nas suas respectivas salas de aula. A prática de colaboração oportunizada pelo compartilhamento das experiências profissionais gerou um movimento de confiança e autonomia nas suas ações e isso auxiliou na construção do conhecimento necessário para o ensino, uma vez que, a partir da tematização da prática pedagógica, algumas aulas foram analisadas nas reuniões e os procedimentos da organização do trabalho pedagógico com a Matemática foram refletidos e tornaram objeto de formação para as integrantes do grupo colaborativo (CIRÍACO, 2016, p. 292).

---

<sup>3</sup> A preposição “de” é adotada aqui como sinônimo dos conhecimentos específicos ligados à docência e/ou à constituição da prática profissional dos professores, ou seja, todo tipo de acontecimento, formação e aspectos diretamente relacionados ao trabalho docente de forma específica da relação com o sujeito.

<sup>4</sup> Já a preposição “sobre” ocupa a posição de lugar, ou seja, a respeito da prática. Sendo assim, podemos entender que temos, quando se trata da docência, questões que dizem respeito a alguém ou alguma coisa de forma específica (“de”) e outras que se direcionam do lugar que falamos (“sobre”).

Atualmente, continuo a trabalhar com a temática de grupos colaborativos e tenho percebido que essa “ciranda” do ir e vir, decorrente da inserção e saída de professores promove o movimento dialético necessário ao caminhar das ações.

Desde 2013, quando de meu ingresso como Professor do Magistério Superior na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus* Naviraí, no curso de licenciatura em Pedagogia ao atuar com disciplinas de “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática”, constituímos no ambiente de uma escola pública do município o que hoje intitulamos de “**Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais – GPCEMai/UFMS**”, sendo este um grupo de trabalho com características colaborativas que tem como foco compartilhar práticas e a produzir saberes e fazeres a partir da reflexão sobre as ações didático-pedagógicas no desenvolvimento de tarefas matemáticas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais suas integrantes (professoras) atuam. Em 2018, o grupo conta com acadêmicos do curso de Pedagogia, professoras da Educação Básica da rede municipal e estadual, bem como com estudantes do curso de mestrado acadêmico em Educação Matemática da UFMS.

Da fundação do GPCEMai<sup>5</sup> até os dias atuais, observamos a “volta e meia” de seus integrantes que “vão e vem” a cada ano letivo buscando sanar as dificuldades decorrentes de novos problemas e desafios postos à sua prática pedagógica cotidianamente. Ao contrário do que podemos pensar, acredito que esta rotatividade promove nos demais integrantes o desafio necessário à criatividade que a Educação Matemática precisa para constituir-se objeto de reflexão permanente entre pessoas que se encontram para atingir determinados objetivos, sejam eles individuais e/ou coletivos.

Neste contexto, objetivo com este artigo trazer à tona as potencialidades da colaboração em contextos de formação de professores, numa perspectiva teórica, uma vez que, entendo os espaços de compartilhamento das experiências como sendo um ambiente formativo de grande relevância para a aprendizagem da docência.

O constructo teórico esboçado neste texto pode auxiliar na compreensão de processos de adoção das práticas colaborativas com professores que ensinam Matemática a partir de experiências diversificadas no campo da formação docente, sendo em nível tanto inicial nos cursos e licenciaturas quanto continuada por meio de iniciativas da formação de grupos de trabalho para o compartilhamento das experiências e práticas profissionais.

---

<sup>5</sup> Março de 2013.

Na perspectiva de contribuir para o debate teórico das questões que venho problematizando e implementando, nos últimos anos no campo das práticas de pesquisas e estudos, procurei estruturar as reflexões que seguirão nas próximas seções em dois momentos que versam sobre: **1)** colaboração/características dos grupos colaborativos; e **2)** desenvolvimento profissional.

### **A colaboração em comunidades docentes**

O termo “colaboração” é utilizado em diferentes estudos no campo da Educação e da Educação Matemática (LITTLE, 1990; SMYTH, 1991; HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001; FERREIRA, 2003; FIORENTINI, 2004; GAMA, 2007; CRISTOVÃO, 2009).

A necessidade de incorporação das culturas de comunidades investigativas em relação à formação de professores e a prática pedagógica têm reconhecido o grupo docente como coprodutor de características culturais únicas que perpassa os rituais da iniciação profissional, resultando no desenvolvimento de uma carreira que precisa ser mediada pelo diálogo, trabalho coletivo e pela negociação de significados recorrentes no cotidiano da escola. Por essa razão, é tão comum os termos “hora atividade”, “hora de trabalho pedagógico coletivo”, “planejamento pedagógico coletivo”, entre outras terminologias dependendo do lugar que ocupamos.

Atualmente, já não faz sentido o trabalho de maneira isolada. Com isso, a atividade docente passa a ser encarada como um processo colaborativo e, portanto, coletivo, que resulta em uma série de ações planejadas estrategicamente para um melhor desempenho e resultado na prática. O trabalho em equipe passou a ser incentivado cada vez mais, tornando-se uma das principais exigências para diversas áreas, entre elas o ensino.

Tudo isto resulta numa série de esforços profissionais na tentativa de instituir dentro da escola uma cultura de “colegialidade” e “colaboração” (LITTLE, 1990; FULLAN; HARGREAVES, 2001), que envolve o olhar para si e para o outro de modo diferente, encarando o processo de aprendizagem profissional da docência como algo em construção permanente e que precisa ser “regado” pela interação e colaboração entre os pares. O isolamento docente e o individualismo, características marcantes do processo de iniciação à docência, precisam ser superados e substituídos pela cultura da colaboração como forma de

aprender a ser professor num ambiente de pertença àquela comunidade profissional: o grupo de professores.

Hargreaves (1998, p. 277) esclarece que “[...] um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”. Entretanto, é preciso reconhecer que um trabalho colaborativo não é simples de ser implementado, este exige competências, nem sempre existentes à primeira vista num determinado grupo de pessoas, por mais que se tenha um objetivo comum entre todos. Trabalhar de forma colaborativa implica ajustar modos de ser e pensar dos indivíduos envolvidos, estabelecer objetivos e modos de atuação comuns, numa perspectiva de emancipação do grupo.

Para Hargreaves (1998) existem dois tipos de colaboração: **colaboração espontânea** e **colaboração forçada**. A primeira, diz respeito às iniciativas dos intervenientes, ou seja, as ações e direcionamento de cada integrante do grupo, na tentativa de procurar benefícios coletivos para os problemas práticos. A segunda, refere-se às instâncias “superiores” com autoridade como, por exemplo, o caso de projetos implementados por determinadas secretarias de educação e planos de governo (HARGREAVES, 1998).

Segundo Boavida e Ponte (2002, p. 05), é importante distinguir os tipos de colaboração, a partir dos estudos de Hargreaves, por que “[...] as colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções que presidem à sua instituição, correm fortes riscos de não ser bem aceitas (nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas [...]”.

Ao longo do desenvolvimento profissional, durante várias fases e etapas da profissão, o professor vê-se em diversas situações que podem ser encaradas como formas de colaboração. Contudo, esse termo assume múltiplos significados dependendo de quem são os “protagonistas” da apropriação do mesmo para incorporação em determinadas áreas do conhecimento.

Christiansen *et al* (1997, p. 283) advertem que existe uma certa dificuldade em conceituar de forma precisa esse termo. Os autores afirmam que a “[...] colaboração é um fenómeno e um processo largamente indefinido e só parcialmente compreendido por muitos que participam em trabalhos colaborativos [...]”.

A dificuldade de conceituar colaboração reside no fato de que a própria assume definições diferentes, porque diversos autores a associam com outros termos como, por

exemplo, cooperação. Colaboração pode ser entendida como um processo que envolve a participação de todos os integrantes de um determinado grupo, no qual cada um contribui individualmente e, assim, todos se utilizam dos benefícios dessa interação de modo coletivo, por outras palavras, nesse processo todos são responsáveis pelas decisões conjuntas (HARGREAVES, 1998).

Hall e Wallace (1993), contribuem com o nosso entendimento, ao definirem colaboração como sendo uma forma de trabalho no qual mais de uma pessoa, combina recursos para objetivos comuns e específicos num determinado período de espaço e tempo.

Hargreaves (1998) expõe que a colaboração e a colegialidade são alvo de inúmeras críticas porque tem sido recorrente em trabalhos investigativos, que discutem esses conceitos como se fossem compreendidos de forma ampla. Segundo o autor, na prática, a colaboração ou colegialidade assume diferentes formas dependendo do contexto: “ensino em equipe”, “planificação em colaboração”, “treino com pares (peercoaching)”, “relações de mentores”, “diálogo profissional” e a investigação/pesquisa-ação colaborativa (HARGREAVES, 1998).

Boavida e Ponte (2002, p. 04), ao redigirem considerações sobre as potencialidades e problemas da investigação colaborativa, fazem uma análise da colaboração a partir dos termos *laborare* e *operare* (trabalhar e operar), destacando que “[...] operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida [...]” e “[...] trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se [...]”. Para os autores, trabalhar requer um conjunto de operações que podem não estar previamente estabelecidas e, com isso, o plano de trabalho pode não estar finalizando/determinado antes de se iniciar. “É natural assumir (...) que a realização de um trabalho em conjunto, a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a cooperação” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 04).

A colaboração não se esgota em si mesma, tem que ser encarada como uma forma de trabalho que requer planeamento estratégico dos objetivos das ações grupais. Por essa razão, “[...] objectivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas [...]” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 03).

Ter apenas pessoas reunidas para ações conjuntas não significa, na prática, que se esteja a exercer a colaboração. Esta, implica direcionar ações coletivas para beneficiar todos os integrantes do grupo e, não apenas, os objetivos e interesses individuais.

Um trabalho colaborativo não se dá por meio de uma relação hierárquica, este sustenta-se na igualdade e apoio mútuo.

Num grupo, como o que trabalharei durante o doutorado e agora no GPCEMai apresentado na introdução, em que temos professor@s em processo de formação inicial, iniciantes e experientes, atuando em diferentes níveis de ensino que podem ter diferentes opiniões, conceitos, vivências e trajetórias de vida, é preciso encontrar um grau de preocupação que é comum para tod@s: um melhor desenvolvimento nas aulas de Matemática. Esse foi e ainda é, quando do momento da escrita deste trabalho, o ponto de partida para as ações da investigação e de prática que apoiam a colaboração instituída por mim como membro do grupo na interação com meus pares: professor@s e acadêmic@s do curso de Pedagogia da UFMS, *Campus* Naviraí, desde março de 2013, e que carrego até a atualidade<sup>6</sup>.

Apoiado em Boavida e Ponte (2002, p. 03), reafirmo em concordância com os autores:

Num mesmo grupo podem juntar-se pessoas levadas por razões diferentes, mas que encontram uma plataforma de entendimento comum. A verdade é que um grupo colaborativo nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas, quando se estabelece com um objectivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador.

Neste sentido, Stewart (1997) corrobora que a colaboração passa por um processo que envolve pessoas com vivências, contextos e experiências profissionais diferentes. Little (1990) aponta que existe uma multiplicidade de fatores emergentes da interação professor-professor decorrentes da “colegialidade” ou “colaboração”. A autora define a “colegialidade” como sendo a disponibilidade imediata do apoio mútuo entre colegas, que envolvem o compartilhamento de ideias no cotidiano habitual dos indivíduos em relação a métodos de ensino, materiais, testes e planificações. Na visão de Little (1990), o trabalho colaborativo ou a “colaboração” define-se como uma interação entre colegas, referindo-se ao encontro de

---

<sup>6</sup> A partir de fevereiro de 2019 nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSCar, intuição em que assumi um novo concurso público.

professores que assentam responsabilidades partilhadas em prol do mesmo objetivo comum: o ato de ensinar.

Decorrente do conceito de “colegialidade” e “colaboração”, entendo ser preciso criar uma nova cultura de formação de professores, que valorize e oportunize a prática investigativa, a análise e a reflexão sobre a ação, como parte integrante da rotina nas escolas. Neste sentido, necessita-se de uma promoção de estratégias que:

[...] capacitem os professores para uma investigação colaborativa sobre as suas práticas e que atendam a problemas reais. Esta seria uma forma de enfrentar a supervisão e o controlo externo, melhorando, ao mesmo tempo, a sua actuação docente (ARAÚJO, 2004, p. 50).

Torna-se importante que a escola tente compreender as culturas dos seus professores, de modo que garanta condições favoráveis e que incentive o trabalho colaborativo como forma de integração no grupo. Como resultado desta compreensão, assistiríamos a possibilidade na melhoria das práticas por meio de uma organização escolar no processo de formação dos professores, principalmente, daqueles que se encontram em fase de inserção na carreira.

Procurando fundamentação, na colaboração, ao assumir que o processo de aprendizagem da docência passa, necessariamente, por um movimento de interação entre os professores no âmbito da cultura escolar que precisa, conforme já mencionado em vários pontos do texto, superar o modelo individualista da sala de aula, ao garantir que a fase de iniciação profissional precisa ser encarada como um projeto coletivo (ROCHA, 2006).

Lima (2002, p.07) argumenta que:

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.

Por esse motivo, torna-se relevante discutir o processo de colaboração, principalmente no começo da carreira, momento delicado na vida dos jovens professores e encarado pela literatura especializada da área, como marcante e decisivo para permanência ou abandono da profissão (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999; PIZZO, 2004; PAZ, 2013).

O percurso formativo dos grupos colaborativos com professores revela, por intermédio da reflexão “de” e “sobre” a prática, a tomada de consciência e da autonomia dos mesmos. Tal afirmação, valida-se na medida em que os problemas evidenciados pelo grupo são superados a partir da tentativa de implementar, em sala de aula, as sugestões e reflexões apresentadas pelos pares, resultando num confronto e reelaboração de teorias pessoais sobre o processo de ensino e aprendizagem matemática.

Tudo isso indica o quanto as práticas colaborativas exercem um papel importante no processo de formação permanente dos professores.

### **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: contribuições do trabalho colaborativo**

O conceito de desenvolvimento profissional é concebido por diferentes autores do contexto educacional como um processo que se realiza durante toda a carreira do professor (NÓVOA, 1997; PONTE, 1998; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2005).

Para Nono e Mizukami (2006), o conhecimento profissional docente caracteriza-se como dinâmico, complexo e multifacetado, o que implica reconhecer que o processo de evoluir na carreira requer formas diversificadas de atuação. Desta forma,

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2005, p. 44-45).

No trabalho que desenvolvi na tese de doutorado (CIRÍACO, 2016), concebo desenvolvimento profissional dos professores que ensinam Matemática como um período marcado por aprendizagens formais e informais ao longo da carreira. Para mim, desenvolver-se na profissão requer um pensamento deste processo como um ciclo de formação permanente, que engloba a formação inicial, inserção na carreira e a formação contínua. Sendo assim, destaco que para o professor iniciante o desenvolvimento profissional é encarado como um movimento de partilha e da troca de experiências, que resulte num trabalho de compartilhamento e colaboração na comunidade escolar.

No campo da formação docente, o conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente em diversos níveis de ensino. Sua importância reside nas recentes mudanças e nas complexidades da sociedade contemporânea que responsabiliza a escola e os seus professores pelas ações exercidas.

Sacristán (1995, p. 77) considera que são muitas as mudanças decorrentes do processo educativo e, para o autor, tais transformações não são repentinas, pois “[...] a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento [...]”.

Neste entendimento, a prática profissional exerce um papel de grande relevância para o processo de desenvolvimento profissional e formativo dos professores, principalmente, daqueles que se encontram em início de carreira, por tratar-se de um momento estratégico para relacionar as suas vivências práticas, refletindo sobre como solucionar os desafios postos em decorrência da atuação no contexto de trabalho.

Esse termo<sup>7</sup>, traz uma nova perspectiva para os professores, pois coloca-os numa posição de protagonistas do seu próprio fazer pedagógico, uma vez que, o mesmo pode ser concebido como um conceito que engloba múltiplas experiências de aprendizagens, bem como que contribui para a qualidade do desempenho do professor em relação ao ensino dos conteúdos aos seus alunos.

Oliveira-Formozinho (2002) conceitua desenvolvimento profissional como um processo dinâmico e contínuo. Podemos compreender esse conceito “[...] como uma caminhada que decorre ao longo de toda a vida; uma caminhada que tem fases, ciclos, que pode não ser linear, que se articula com diferentes contextos sistemáticos que o educador vai vivenciando [...]” (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002, p. 62).

Tabosa (2009), ao estudar práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, considera que existe uma centralidade nos métodos de ensino e que as contribuições dessas ações, demonstram-se restritas e frágeis, pois não consideram os problemas vivenciados pelos professores iniciantes.

Para a autora, “[...] o modelo de reflexão sobre os princípios políticos e epistemológicos que direcionam o trabalho pedagógico pode ser um indicativo que norteia a formação docente [...]” (TABOSA, 2009, p. 37) e, portanto, pode vir a tornar-se um elemento importante para a superação das dificuldades com o ingresso na profissão.

---

<sup>7</sup> Desenvolvimento profissional.

Com isso, penso que é por meio da constituição de grupos de trabalho colaborativos em que a reflexão se torna a base para as ações que os professores iniciantes poderão amenizar as suas dificuldades no processo de aprender a ser professor, assim como servirá também de tentativa para superar a dicotomia **conhecimentos específicos** e **pedagógicos**, ainda presente nos cursos de licenciatura.

Segundo Perin (2009, p. 69), o trabalho colaborativo constitui-se a base do desenvolvimento profissional dos professores e o compartilhamento da experiência em momentos de reflexão entre os pares promoveria horizontes além “[...] do individualismo e isolamento e da dependência dos especialistas externos para um cenário em que os docentes aprendem uns com os outros ao compartilharem suas experiências, temores, propósitos e pensamentos [...]”.

Gama (2007), na sua pesquisa de doutorado, assinala que em grupos colaborativos os professores iniciantes assumem uma postura de não se centrarem em si mesmos, valorizam a interação na sala de aula e o trabalho em grupo. Para a autora, parece haver uma minimização nos aspectos da cultura individualista da docência, uma vez que, os espaços do grupo servem como apoio, discussão e reflexão sobre a prática pedagógica.

O início da docência é visto aqui como uma fase do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica [...] (LIMA, 2006, p. 10).

Perante tal, assumo neste trabalho, a postura de que a reflexão sobre a ação docente é um ponto importante para que o professor possa pensar a sua prática num contexto real, ou seja, em ação. Como sabemos, a formação inicial não oportuniza aos futuros professores um pensar sistemático sobre a atuação em sala de aula.

Neste contexto, Paulo Freire é um dos autores precursores da base reflexiva que se apresenta como possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores. Nas obras do autor, encontramos contribuições significativas sobre a reflexão da ação educativa. O conceito de reflexão é algo que perpassa quase todas as obras de Freire. Segundo o autor: “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (FREIRE, 1993 p. 40).

Assim, ser professor implica:

[...] dominar o conhecimento específico de certos saberes produzidos e considerados como relevantes. A permanência e o desenvolvimento destes saberes são definidos como patrimônio cultural por permitir a compreensão de fenômenos sociais ou físicos, ou, ainda, por possibilitar a construção de objetos úteis para a sociedade (MOURA, 2001, p. 147).

Compreender o ensino como objeto principal do professor implica, como aponta Moura (2001), entender a organização dos princípios norteadores das suas ações para que, cada vez mais, organize o ensino como um fazer que se aprimora ao fazer, na medida em que este se torna objeto de reflexão o que, de acordo com Freire (2001), significa dizer que é preciso possibilitar o movimento de voltar-se para si mesmo, por meio da reflexão “de” e “sobre” a prática, tornando-se, assim, um educador crítico.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, um dos movimentos fundamentais, para Freire (2001), seria/é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001). O professor não vive isolado, necessita da interação com os pares, das trocas, do fazer coletivo, que dá a sustentação à mudança na prática pedagógica condizente com a realidade.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai ganhando coragem (FREIRE, 1996, p. 26).

Conceber uma prática educativa nesse contexto é ultrapassar a esfera da racionalidade técnica, implica mudança de atitude apoiada em senso crítico e ético. Para ser professor é necessária uma ação que vise transformar-se ao transformar o outro, mudar o seu modo de ser e de agir. Desta maneira, temos na base reflexiva uma possibilidade rica e promissora a ser explorada e que pode resultar no desenvolvimento profissional docente em contextos de formação permanente.

Passos *et al* (2006, p. 195) consideram que a formação docente precisa ser encarada numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional que “[...] pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e incluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas [...]”. Para os autores, além do conhecimento de todo o seu percurso profissional, o desenvolvimento dos professores relaciona-se com a sua formação teórico-prática, presente também na formação inicial dos mesmos.

O conhecimento profissional precisa ser compreendido como:

[...] um saber reflexivo, plural e completo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia mais ou menos coerente e imbricada de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999, p. 55).

Neste entendimento, investigar práticas de desenvolvimento profissional de professores iniciantes em contextos de aprendizagens colaborativas da docência vai além da simples compreensão dos conhecimentos que os mesmos adquirem nos primeiros anos da carreira. É preciso, antes de tudo, entendermos os professores iniciantes como “[...] sujeitos com desejos, intenções, utopias, decepções, que sofrem condicionamentos de seu contexto histórico-cultural [...]” (PASSOS *et al*, 2006, p. 196).

Por outras palavras, precisamos perceber que os professores iniciantes são sujeitos que estabelecem relação com o mundo, com o contexto real do seu trabalho, com a escola e as dinâmicas desse espaço e também consigo mesmos. Ou seja, existem multiplicidades de fatores adversos que influenciam o modo como se relacionam com a Matemática e com a construção do início da docência, que perpassa as crenças e concepções pessoais de como concebem a aprendizagem docente.

A criação de contextos em que a reflexão “de” e “sobre” a prática é o ponto de partida para lidar com os sentimentos característicos da etapa de iniciação à docência, pode favorecer o movimento em relação a si mesmo e ao trabalho com os conteúdos matemáticos, a partir da ação crítica de pensar alternativas coletivas para superação das dificuldades que se encontra ao aprender e ensinar Matemática.

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001 p. 42-43). O conceito de formação permanente, no entender de Freire, está intrinsecamente ligado à “[...] condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento [...]” (FREIRE, 2002). Para o autor, o homem é um ser inconcluso que precisa conscientizar-se da sua condição para libertar-se por meio do movimento de ser sempre mais.

Assim, para libertar-se, é preciso ter uma interação com o outro, pois ninguém se liberta sozinho, daí a necessidade de uma prática reflexiva em grupo, ou seja, de um processo consciente mediado pela reflexão sobre a ação ao longo da carreira docente.

Freire (2002 p.68) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesta direção, o trabalho colaborativo pode potencializar o ato de reflexão sobre a ação dos professores, bem como contribuir para a superação dos dilemas que enfrentam no processo de inserção no campo profissional da docência, uma vez que, ‘os homens se educam entre si’, como assinala o autor. É importante oportunizar momentos de interação e compartilhamento de experiência uns com os outros.

Segundo Nacarato (2013), o trabalho colaborativo tem conquistado espaço no cenário da formação dos professores e, nesse sentido, a constituição de grupos de estudos que visam o olhar e a reflexão sobre a atuação docente é cada vez mais frequente no seio escolar. Para a autora:

Os grupos atendem aos anseios dos professores, porque estes têm voz e são ouvidos. O que eles têm a dizer interessa a toda comunidade, que compartilha das mesmas necessidades, das mesmas angústias e das mesmas problemáticas nos cotidianos escolares (NACARATO, 2013, p. 27).

Logo, a base reflexiva, oportunizada por esses grupos visa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. No espaço destes grupos colaborativos, encontram o apoio que necessitam para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes dos seus primeiros anos da docência, como também em todo seu percurso na profissão. É, em espaços pequenos, que se sentem seguros e respeitados, sabem que podem expor as suas dúvidas, que serão ouvidos e compreendidos (NACARATO, 2013).

É preciso procurar medidas de apoio que possibilitem compartilhar as experiências e angústias dos professores, favorecendo, assim, “[...] um trabalho realizado em equipe, de maneira colaborativa, no qual os atores mais experientes procurem ajudar os novatos e estes também se ajudem mutuamente pode ser um bom caminho para amenizar os conflitos e as dificuldades que vivenciamos [...]” (MARIANO, 2006, p. 25-26).

Precisamos ainda:

Entender a profissão docente como um espetáculo que precisa de preparação, ensaio, improviso, atuação – como uma peça de teatro que não é unilateral e tampouco linear – e, ainda assumirmos que precisamos construir uma cultura de trabalho coletivo pode ser um caminho em potencial para que o espetáculo aconteça de forma cada vez melhor! (MARIANO, 2006, p. 26).

Ao estabelecer uma relação entre o espaço formativo de reflexão e um grupo em processo de colaboração, não podemos “temer o debate”, conforme os dizeres de Freire no livro *‘Educação como prática de liberdade’*. “A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de uma farsa [...]” (FREIRE, 1987, p. 97). É preciso discutir ideias e dialogar com o outro e para com o outro. Essas atitudes são, frequentemente, observadas em espaços de discussões coletivas sobre o fazer docente. Em concordância com o autor, o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 22).

Ao defender a base reflexiva como possibilidade de desenvolvimento profissional docente, estou, inicialmente, afirmando que o processo de iniciação à docência passa, necessariamente, por reflexões que visam procurar medidas de apoio à inserção do professor iniciante na escola. A escola tem um papel importante na sua formação e do qual não pode fugir, negar-se, eximir-se de responsabilidade.... Tal fato indica que o professor iniciante é um ser inconcluso, tal como os outros agentes educacionais mais experientes. Conforme menciona Freire (1996, p. 34), é preciso a conscientização de que somos seres inconclusos:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

A partir das considerações apresentadas neste tópico, defendo que o desenvolvimento profissional constitui-se, na leitura de mundo que faço, em todos os momentos da carreira do professor e apresenta-se como um período importante para múltiplas aprendizagens e mudanças, proporcionando para os professores em início de carreira momentos ricos para reflexão sobre a ação docente, sobretudo, para o processo de constituição/construção da identidade, o que implica pensar que as aprendizagens iniciais, a partir de sua experiência tanto no ambiente de trabalho (escola) quanto na interação com seus colegas (professores) podem marcar, decisivamente, sua permanência ou não na profissão.

É compreendendo a fase de inserção na carreira docente como um momento estratégico tanto para as novas aprendizagens e estilos de práticas quanto para promoção do desenvolvimento profissional, que acredito ser importante a criação de um novo espaço para a formação dos professores que ensinam Matemática, espaço este mediado pela reflexão “**DE**” e “**SOBRE**” a prática como uma forma de integração e de socialização daqueles que estão constituindo as suas identidades, ou seja, a criação de um grupo de trabalho colaborativo com vista à aprendizagem da docência.

### Notas finais

Tive como objetivo, ao longo da discussão presente neste artigo, conceituar colaboração e apresentar algumas vantagens dos grupos colaborativos para o trabalho docente a partir da mudança de cultura da individualidade para uma perspectiva coletiva das ações em uma apreciação teórica que fundamenta muitas das práticas que desenvolvo como professor-pesquisador do lugar que falo: da formação de professores que ensinam Matemática em cursos de Pedagogia.

Como verificamos, para os autores, a partir da colaboração, professor@s e acadêmic@s compartilham experiências e conhecimentos práticos, via reflexão e diálogo na procura permanente da resolução de problemas que emergem da ação pedagógica, dado que pode favorecer o desenvolvimento dos sujeitos que participam de ambientes formativos que têm a perspectiva do trabalho colaborativo. Contudo, saliento que não me eximo das limitações que a perspectiva metodológica da pesquisa com grupos colaborativos apresenta para nós, pesquisadores que se aventuram nesta temática, por vezes torna-se habitual o sentimento de que estamos “remando contra a maré”, mas, penso ser importante tal movimento, pois “*remar contra a maré*” é preciso...

- *...para a “volta e meia” que a pesquisa dá, haja vista o processo dinâmico do campo de configuração de uma investigação e dos impactos que uma determinada temática gera nas pessoas que decidem colaborar entre si;*
- *....para se avançar e produzir conhecimento científico;*
- *....para superar novas ondas e vencer obstáculos na construção do conhecimento profissional;*

- *....para redesenhar o percurso teórico-metodológico das pesquisas em Educação e Educação Matemática que buscam respostas a partir da dinâmica da pesquisa com colaboração.*

Em síntese, pesquisar tendo um grupo colaborativo como fonte de produção e posterior espaço de análise de dados é, sem dúvida, um caminho incerto. Incerto porque estamos a lidar com processos de interação com o outro, que possui crenças e filosofias próprias sobre o que seja aprender e ensinar, o que levanta incertezas, concordo! Mas, também sinaliza para um novo paradigma de investigação: a pesquisa “**COM**” o professor. Sendo este um caminho promissor e, portanto, o que escolhi acreditar e seguir, por isso busquei argumentos teóricos para sustentar a tese que defendo: **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA MEDIADA PELA COLABORAÇÃO.**

Não intenciono aqui concluir a discussão desta temática, a experiência de revisitar os constructos teóricos e metodológicos de minha tese de doutoramento em educação, possibilitou pensar sobre o que agora pretendo chamar de “a ciranda dos grupos colaborativos”. Tentar relacionar um ensaio teórico atualmente, com a conclusão do doutorado e a vinculação no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Currículo”, colocou-me na posição de reflexão e, ao mesmo tempo, de aprendente, pois quero e comprometo-me com o leitor a dar continuidade neste artigo, em uma outra seção, em um outro momento, não muito distante daqui. Momento este em que descreverei a experiência do ir e vir, do ficar, do permanecer e do deixar-se “contaminar” pela essência do trabalho colaborativo.

Assim, a intenção futura e que abre uma agenda de possibilidades de pesquisas reside em compreender o que muda na prática daqueles que se vão...das pessoas que conhecemos nos contextos dos grupos... dos que ficam um tempo e hoje estão em outros espaços aprendentes, dentre os quais incluo-me, uma vez que, a partir de fevereiro de 2019 não estou mais como docente da UFMS, passo a integrar o Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da UFSCar...

O que terei a contar daqui alguns dias/meses/anos? Quais aprendizagens um professor do Ensino Superior pode querer vir a compartilhar? Enfim, que histórias dividir para, então, SOMAR?

Indo ou ficando, o certo é que a possibilidade de reflexão permanente d@s integrantes do “**Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais – GPCEMai**”, UFMS, *Campus Naviraí*, continua com aquel@s que fizeram deste ambiente um dia seu espaço de aprendizagem profissional, assim como eu, e que o carregam seja na memória de suas reuniões, no diálogo possibilitado com o outro, no olhar de acolhimento, na prática de suas ações pedagógicas ou ainda na esperança de que dias melhores virão tanto para nós, professor@s que acreditam em um futuro melhor, quanto para noss@s alun@s que serão @s protagonist@s da canção chamada vida/aprendizagem.

Concluo com a certeza de que DIVIDIR torna-se SOMAR em Educação Matemática quando encontramos a liberdade de expressão do que sabemos e do que não sabemos [PRINCIPALMENTE] como campo de apreciação crítica e de humanização. Acredito que a colaboração é um dos possíveis caminhos para o fazer matemático de forma criativa e, portanto, da aprendizagem coletiva do grupo de profissionais do qual faço parte: os **PEDAGOGOS**. Professores estes que têm a Matemática como objeto direto e primeiro de trabalho com a criança desde a mais tenra idade (infância), pessoas que merecem respeito e carecem de espaços para diálogos, pois como menciona o mestre Paulo Freire “não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes” ... Aos quais incluo os saberes matemáticos (de ordem específica, pedagógica e curricular) ...

Portanto, chega de disputas do “saber mais” Matemática, temos saberes complementares e que necessitam de espaços abertos ao diálogo para se apoiarem de maneira sólida e serem divididos para SOMAREM!

## Referências

ARAÚJO, C. M. dos S. **Individualismo e colegialidade no trabalho dos professores de Educação Física**: dois estudos de caso em escolas do Grande Porto. Dissertação da Tese de Mestrado de desporto de Crianças e Jovens. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. 2004.

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

CHRISTIANSEN, H. et. al. Making the connections. In: CHRISTIANSEN, H.; GOULET, L.; KRENTZ, C.; MAEERS, M. (Eds.), **Recreating relationships**: Collaboration and educational reform New York, NY: SONY Press.1997. p. 283-290.

CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaboraivo**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP, Presidente Prudente-SP.

CRISTOVÃO, E. M. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. In: CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (Orgs.). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática**: ultrapassando os limites da sala de aula. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática**: uma experiência de trabalho colaborativo. 2003. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000297486>>. Acesso em: 01 out. 2011.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; PINTO, A. R. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante Revista teórica e de investigação**. Portugal, 8 (1-2), p. 33-60. 1999. Disponível em: <<http://www.apm.pt/portal/quadrante.php?id=35815&rid=35808>>, Acesso em: 13, mar. 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 1993.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2007.

HALL, V.; WALLACE, M. **Collaboration as a subversive activity: a professional response to externally imposed competition between schools?** School Organisation, vol. 13, n. 2, 1993, p. 101-117.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna.** Lisboa: Mc Graw-Hill. 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, nº. 4. Coleção Ciências da Educação. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, E. F. de. (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, J. **As Culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos.** Porto: Porto, 2002.

LITTLE, J. W. **The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations.** TeachersCollege Press, 91 (4), 1990, p. 509-536.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...In: LIMA, E. F.(Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006. p.17- 26.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola.** São Paulo: Editora Pioneira. 2001.

NACARATO, A. M. A escola como locus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.s (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.** São Paulo, Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE-UNICAMP, 2005.

NACARATO, A. M. O grupo como espaço para aprendizagem docente e compartilhamento de práticas de ensino de Matemática. In: NACARATO, A. M.(Org.). **Práticas docentes em educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2013.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: **29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2006, Caxambu. ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>>, Acesso em: 18 ago. 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. Porto Ed., 1997, p. 11-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. F. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson. 2002.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D.; MISKULIN, R. G. S.; GRANDO, R. C.; GAMA, R. P.; MEGID, M. A. B. A.; FREITAS, M. T. M.; MELO, M. V. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante** —Revista teórica e de investigação — APM, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93- 219, 2006.

PAZ, M. L. da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, 2013.

PERIN, A. P. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, SP. 2009.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, 2004.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas da Profmat 98, Lisboa, APM, 1998.

ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 67-76.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

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

STEWART, H. Metaphors of interrelatedness: principles of collaboration. In: CHRISTIANSEN, H; GOULET, L.; KRENTZ, C.; MAEERS, M. (Eds.), **Recreating relationships: Collaboration and educational reform** New York, NY: SONY Press. 1997, p. 27-53.

TABOSA, E. W. L. **Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor(a) em início de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

VEENMAN, S. El proceso del llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, 1984. p. 39-68.

VEENMAN, S. **Problemas percebidos de professores iniciantes**. Review of Educational Research, v. 54, n. 2. 1984.

**Submetido em Maio de 2018**

**Aprovado em Agosto de 2018**

