

Comunidade colaborativa como espaço para o desenvolvimento profissional docente: o que pensam os professores?¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a influência de uma comunidade colaborativa docente para o desenvolvimento profissional dos seus membros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida com professores atuantes no ensino médio, oriundos de distintas regiões brasileiras. O estudo se ampara em pressupostos da pesquisa colaborativa que compreende, simultaneamente, atividades de pesquisa e de formação continuada de professores, em um processo de coconstrução de conhecimentos. Como material de análise foram utilizados: transcrições das gravações de encontros formativos; registros de fóruns de discussão; e respostas do questionário de avaliação da proposta. Os principais resultados indicam que a comunidade colaborativa, constituída no âmbito de uma ação formativa, se mostrou como um ambiente de diálogos e produção de conhecimentos que pode se consolidar como um importante e permanente espaço-tempo de formação continuada de professores. Além disso, a experiência apresentou indícios de que o desenvolvimento profissional dos professores ocorreu nas dimensões pessoal, profissional e coletiva.

Palavras-chave: comunidade colaborativa; desenvolvimento profissional docente; ensino médio; pesquisa colaborativa.

Lucélia Peron

Universidade Federal da Fronteira
Sul – UFFS – Chapecó/SC – Brasil
luc.peron@gmail.com

Luciana Passos Sá

Universidade Federal de Santa
Catarina – UFSC – Florianópolis/SC –
Brasil
lucianapsa@gmail.com

Para citar este artigo:

PERON, Lucélia; SÁ, Luciana Passos. Comunidade colaborativa como espaço para o desenvolvimento profissional docente: o que pensam os professores?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 64, p. 299-326, maio/ago. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827642026299

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827642026299>

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa de tese de doutorado da autora Lucélia Peron.

Collaborative community as a space for professional teacher development: what do teachers think?

Comunidade colaborativa como espaço de desenvolvimento profissional docente: ¿qué piensan los docentes?

Abstract

This article aims to analyze the influence of a collaborative teaching community on the professional development of its members. It is a qualitative research study conducted with high school teachers from different regions of Brazil. The study is based on the assumptions of collaborative research, which simultaneously comprises research activities and continuing education for teachers in a process of co-construction of knowledge. The following materials were used for analysis: transcripts of recordings of training meetings; records of discussion forums; and responses to the proposal evaluation questionnaire. The main results indicate that the collaborative community, established within the scope of a training action, proved to be an environment for dialogue and knowledge production that can be consolidated as an important and permanent space-time for continuing teacher training. In addition, the experience showed evidence that teachers' professional development occurred in personal, professional, and collective dimensions.

Keywords: collaborative community; teacher professional development; high school; collaborative research.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la influencia de una comunidad docente colaborativa en el desarrollo profesional de sus miembros. Se trata de un estudio cualitativo realizado con docentes de secundaria de diferentes regiones de Brasil. El estudio se basa en las premisas de la investigación colaborativa, que abarca simultáneamente las actividades de investigación y las actividades de formación docente continua, en un proceso de co-construcción de conocimiento. Los siguientes materiales se utilizaron para el análisis: transcripciones de grabaciones de reuniones de capacitación; registros de foros de discusión; y respuestas al cuestionario de evaluación de la propuesta. Los principales resultados indican que la comunidad colaborativa, establecida en el ámbito de una iniciativa de capacitación, demostró ser un entorno para el diálogo y la producción de conocimiento y puede consolidarse como un espacio-tiempo importante y permanente para la formación docente continua. Además, la experiencia proporcionó evidencia de que el desarrollo profesional de los docentes se produjo a nivel personal, profesional y colectivo.

Palabras-clave: comunidad colaborativa; desarrollo profesional docente; profesores de secundaria; investigación colaborativa.

Introdução

As transformações sociais e culturais ocasionadas pelos avanços da ciência e da tecnologia têm provocado mudanças profundas em diferentes esferas da vida contemporânea, impactando, de modo significativo, as instituições de ensino e o trabalho docente. Todo esse cenário remete à necessidade de se repensar a profissão docente e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento contínuo das suas competências profissionais (Malet, 2022, Nóvoa, 2022). Ser professor, em qualquer época e lugar, implica assumir que o conhecimento e os estudantes estão em constante processo de mudança (Day, 2001, Marcelo, 2009) e que o desenvolvimento profissional docente (DPD) precisa acompanhar e considerar toda a dinamicidade que caracteriza a contemporaneidade.

Neste trabalho optamos pelo termo Desenvolvimento Profissional Docente em detrimento de outros como formação continuada, formação permanente, reciclagem, aperfeiçoamento etc. Assim como Marcelo (2009), entendemos que o conceito de DPD marca mais claramente a concepção de profissional do ensino, dentre outras razões, porque o termo “desenvolvimento” pressupõe evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Em outras palavras, o conceito de DPD vem para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente (Ponte, 1998).

Na literatura educacional, o DPD vem sendo compreendido como um processo contínuo, complexo e multifacetado, que envolve as dimensões pessoal, profissional e social da trajetória dos professores. Para Marcelo (2009), trata-se de um processo pessoal e profissional, individual e coletivo, que ocorre ao longo do tempo e visa desenvolver competências cognitivas, emocionais, intelectuais, pedagógicas e sociais, por meio de diferentes experiências de aprendizagem planejadas sistematicamente. É também um processo que se relaciona à identidade profissional e à forma pela qual os professores definem a si mesmos e aos outros. Por isso, para o autor, trata-se da construção do “eu” profissional que evolui ao longo da carreira.

Nessa mesma direção, Fiorentini e Crecci (2013) destacam que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de transformação e constituição do professor, que

inicia antes do seu ingresso na Licenciatura e se estende ao longo de toda a carreira. Segundo os autores, esse processo é fortemente influenciado por aspectos pessoais, familiares, institucionais, sociais e culturais, e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada professor, mas principalmente, no âmbito da comunidade profissional.

Autores como Day (2001), García (2013), Maia e Fiorentini (2023) e Malet (2022) também defendem que o DPD se constrói a partir de múltiplas experiências de aprendizagem e que estas devem possibilitar ao professor: refletir criticamente sobre sua prática, compartilhar saberes, investigar problemas educacionais e produzir novos conhecimentos relacionados ao ensino. Nessa perspectiva, emerge um movimento que tem por objetivo a criação de propostas formativas baseadas na colaboração e na investigação, e que reconhecem os professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento profissional. E é nesse cenário que surgem as comunidades colaborativas de professores como caminho para a promoção de um DPD mais alinhado às demandas da contemporaneidade.

As comunidades colaborativas costumam reunir professores da educação básica e da educação superior, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação em espaços de diálogo, estudo e investigação sobre a prática pedagógica, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e o fortalecimento da profissionalidade docente (Crecci; Fiorentini, 2018; Fiorentini, 2019). Ao contrário dos modelos tradicionais de formação continuada, comumente baseados em palestras pontuais e descontextualizadas da realidade escolar, as comunidades colaborativas tomam a própria prática docente como objeto central de reflexão e investigação, buscando articular teoria e prática em processos formativos mais significativos e contextualizados (Bassoli; Lopes, 2024; Maia; Fiorentini, 2023).

Não obstante os avanços teóricos e a diversidade de experiências relatadas na literatura, ainda se observam lacunas em relação à compreensão sobre como essas comunidades colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus membros. Segundo Fiorentini (2019), os estudos têm se concentrado em discussões conceituais ou na análise de questões como: dinâmicas do trabalho colaborativo no

âmbito da comunidade; sentidos atribuídos pelos professores à constituição deste grupo de profissionais; percepções docentes em relação às atividades desenvolvidas na comunidade; processo de resignificação da prática docente em sala de aula; e constituição da identidade de uma comunidade colaborativa.

Considerando as lacunas ainda existentes nas investigações acerca das comunidades colaborativas e a dinamicidade inerente ao processo de desenvolvimento profissional de um professor, julgamos relevante investigar sobre uma experiência concreta de constituição e funcionamento de uma comunidade colaborativa de professores; e sobre como as interações estabelecidas nesse espaço contribuíram para o fortalecimento da profissionalidade docente dos seus membros.

Desse modo, o objetivo deste estudo consiste em analisar, a partir da perspectiva de um grupo de professores, possíveis contribuições decorrentes da participação em uma comunidade colaborativa, para o desenvolvimento profissional docente. Ao investigar esse processo, pretendemos contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o potencial formativo das comunidades colaborativas e sobre seu papel na construção de práticas formativas mais contextualizadas, reflexivas e coletivas.

O contexto da pesquisa e as escolhas metodológicas

Este texto é parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado² que tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores imersos em uma comunidade colaborativa, constituída por meio de uma ação formativa ofertada via projeto de extensão. O estudo é de natureza qualitativa e se ampara em pressupostos da pesquisa colaborativa, caracterizada, principalmente, por aproximar duas importantes dimensões da investigação em educação: a pesquisa e a formação continuada de professores (Desgagné, 2007).

Essa dupla dimensão, pesquisa e formação, segundo Desgagné (2007), visa aproximar as comunidades acadêmicas e escolares e implementar um processo coletivo e colaborativo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional dos

² A pesquisa contou com o apoio financeiro do Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES - SC), por meio do Programa de Bolsas UNIEDU.

envolvidos, pesquisadores e professores. Propostas desta natureza também visam articular teoria e prática e atender as demandas apresentadas pelos professores, ajudando-os a enfrentar a complexidade das situações educacionais com as quais se deparam diariamente.

Segundo Fiorentini (2019), a formação continuada, no âmbito da pesquisa colaborativa, se insere numa perspectiva reflexiva que busca identificar as necessidades reais dos professores; fomentar a livre expressão de ideias e saberes; abordar questões de ordem prática e teórica; e desencadear processos de estudo que promovem novas aprendizagens que visam o DPD. Nessa perspectiva, os professores são vistos como sujeitos potencialmente capazes de produzir conhecimentos. Desse modo, as pesquisas são realizadas numa relação de horizontalidade, que acontece **com** os professores e não **sobre** eles.

Como as atividades de pesquisa e de formação continuada são conduzidas em paralelo, neste estudo planejou-se e executou-se uma proposta formativa que envolveu professores do ensino médio, professores do ensino superior atuantes em contextos de formação inicial, mestrandos e doutorandos da área de educação científica e tecnológica. O desenvolvimento da ação propriamente dita foi precedido por uma etapa de entrevistas, realizadas com 25 professores que atuavam nas áreas de ciências da natureza e matemática, na rede estadual e particular de ensino, no estado de Santa Catarina, no segundo semestre de 2022. Buscamos, com isso, compreender as reais necessidades destes professores e ter subsídios para a elaboração da ação formativa.

A partir das informações coletadas, organizamos e desenvolvemos a ação formativa intitulada “A docência diante dos desafios da contemporaneidade: caminhos e perspectivas”, que teve como um de seus objetivos constituir uma comunidade colaborativa docente. Isso se deu por meio da oferta de um curso de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. De modo geral, a proposta foi desenvolvida no período de agosto a novembro do ano de 2023 e contemplou nove encontros síncronos, que ocorreram quinzenalmente, e diversos momentos assíncronos destinados à realização de atividades como: leituras, fóruns de discussão, indicação de livros, artigos e vídeos; análise de ferramentas tecnológicas; e compartilhamento de materiais didáticos.

As temáticas abordadas nessa ação formativa emergiram dos relatos dos professores durante as entrevistas, quando questionados sobre as suas reais necessidades de desenvolvimento profissional. No quadro 1 são apresentadas as temáticas abordadas em cada um dos encontros síncronos, na sequência em que ocorreram.

Quadro 1: Sequência de temáticas abordadas na ação formativa

Encontro	Temática
1	Saúde e bem-estar do professor diante dos desafios da contemporaneidade
2	Vivendo atrás das telas: perfil e características dos atuais estudantes e os desafios para o trabalho docente
3	Entre habilidades e competências no Novo Ensino Médio: qual o papel do professor?
4	Informática na Educação: histórico e fundamentos pedagógicos
5	Pensando a conexão IA e educação: o ChatGPT como ferramenta para auxiliar o professor na elaboração de aulas
6	Tecnologia na Nuvem e Educação: vamos explorar o Google Drive?
7	Produção audiovisual na escola: som, câmera, ação!
8	Dinamizando as aulas por meio da proposição de casos investigativos
9	Socialização de casos, encerramento e avaliação

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Definidas as temáticas e a programação das ações, foi realizada uma ampla divulgação da proposta formativa nas redes sociais, no WhatsApp e por e-mails enviados para Secretarias/Coordenadorias de Educação e escolas de SC. Isso acabou despertando o interesse de professores de diferentes regiões do país. Assim, a oferta de vagas, inicialmente pensada somente para SC, foi ampliada e contemplou também professores dos estados do Rio Grande do Sul, Maranhão e Amazonas. Essa decisão se baseou em nossa crença de que muitas das demandas, interesses e desafios vivenciados pelos professores são os mesmos e independem da região onde atuam. Consideramos ainda que essa diversidade de sujeitos e contextos só traria benefícios para a formação/comunidade, aspecto também recomendado por autores como Fiorentini (2019) e Bassoli e Lopes (2024).

A busca voluntária e espontânea dos professores por uma ação formativa é o primeiro princípio de uma cultura colaborativa. Para Fiorentini (2019), a voluntariedade e a espontaneidade dos professores na decisão pela participação em um grupo colaborativo são elementos essenciais. Trata-se de um movimento que deve ocorrer por motivação intrínseca e nunca por imposição de qualquer que seja a ordem. Assim, de modo voluntário, 29 professores iniciaram a formação. No entanto, apenas 17 concluíram todas as atividades.

Antes de iniciarmos as atividades planejadas para a ação formativa, buscamos conhecer as expectativas dos professores em relação às possíveis contribuições que essa comunidade poderia trazer para o seu desenvolvimento profissional. Assim como Day (2001), também entendemos ser importante e necessário conhecer as motivações que levam os professores a buscarem e se envolverem em determinado processo formativo. Os registros das expectativas dos participantes foram feitos em um fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Para a produção deste texto, utilizamos como material de análise: a transcrição de depoimentos dos professores compartilhados durante os nove encontros síncronos; registros dos fóruns de discussão realizados nos momentos assíncronos; e respostas do questionário de avaliação da ação formativa, respondido no último encontro síncrono. Como procedimento de análise, nos amparamos nos pressupostos da pesquisa colaborativa que, dentre outros aspectos, orienta que a organização e a análise do *corpus* da pesquisa devem ser realizadas a partir de eixos temáticos que abordam unidades de discussão específicas (Teles, 2010). A definição de cada eixo temático ocorreu a partir da leitura minuciosa dos referenciais teóricos e do material empírico coletado.

O recorte apresentado neste artigo se refere a um dos eixos temáticos que compuseram a tese de doutorado. Considerando ainda que o objetivo da análise aqui apresentada consiste em identificar possíveis contribuições para o DPD, decorrentes da participação dos professores na comunidade colaborativa constituída, neste recorte discutimos sobre conhecimentos e dimensões do DPD que, na percepção dos participantes, ocorreram a partir da experiência vivenciada. A análise, propriamente dita, se materializa a partir das vozes dos professores e de interpretações que se alicerçam nos

referenciais teóricos adotados (Bassoli, Lopes, 2024, Day, 2001, Fiorentini, 2019, García, 2013, Imbernón, 2022a, 2022b, Shulman, 2014).

Para a análise interpretativa dos dados, nos inspiramos em Souza (2006) e na sua ideia metafórica de leitura em três tempos, que considera o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido no processo de formação docente. De acordo com Souza, no *Tempo I* é realizada uma pré-análise do material (neste caso, as respostas dadas ao questionário, depoimentos e registros no fórum de discussão). O *Tempo II* consiste na realização de “Leituras Temáticas” que permitem evidenciar regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos dados. No *Tempo III*, chamado de “Leitura Interpretativa-Compreensiva do Corpus”, com o auxílio (ou não) de referenciais específicos, procede-se a interpretação dos resultados.

Em relação aos aspectos éticos, cabe destacar que a pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio do Parecer nº 5.720.407 (CAAE 63583122.7.0000.0121) e, portanto, atende a todas as exigências éticas cabíveis. Para manter o sigilo da identidade dos professores colaboradores, cada um deles foi referenciado por um nome fictício.

Resultados e discussão

Considerando que durante todo o processo formativo o lembrar, o narrar e o refletir sobre as experiências vivenciadas, dentro e fora da comunidade colaborativa foi fortemente incentivado, a análise interpretativa dos dados, descrita no tópico anterior, se mostrou adequada ao atendimento do objetivo proposto neste estudo, que consiste em identificar as contribuições da referida comunidade para o fomento do DPD. Desse modo, a análise apresentada neste artigo se divide em dois eixos temáticos principais, que se relacionam e se complementam. São eles: 1) as percepções dos professores sobre a experiência vivenciada e; 2) os conhecimentos e habilidades mobilizados no âmbito da comunidade colaborativa.

Percepções dos professores sobre a vivência na comunidade colaborativa

Dentre as expectativas mais enfatizadas pelos professores em relação às contribuições da comunidade colaborativa para o DPD, destacaram-se: aprender sobre novas tecnologias educacionais; poder compartilhar experiências com colegas; saber o que vem sendo estudado/pesquisado na formação de professores; conhecer e aprender sobre metodologias inovadoras e motivadoras; encontrar apoio entre os pares; discutir os anseios e desafios vivenciados diariamente; ser acolhido como ser humano e profissional; encontrar suporte emocional e estratégico para enfrentar o isolamento vivenciado pelos professores nas escolas; participar de um espaço dinâmico e de acolhimento, que abarque, tanto as problemáticas, quanto possíveis soluções para o ensino; encontrar subsídios para o enfrentamento das inúmeras transformações sociais que atingem o trabalho docente.

Percebemos que as expectativas apresentadas eram de diferentes ordens, perpassando pela prática profissional, metodologias inovadoras, aspectos afetivos e emocionais e apoio na coletividade. Os variados motivos que mobilizaram esses professores a participar da formação/comunidade indicam que “esse desejo de trabalhar e estudar em parceria com outros profissionais resulta de um sentimento de incompletude enquanto profissional e da percepção de que, sozinho, é difícil dar conta desse empreendimento” (Fiorentini, 2019, p. 60). Nas suas falas fica evidente a busca desses professores por um espaço de reflexão, criação, acolhimento e fortalecimento individual e coletivo.

Especificamente sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade, os professores destacaram como aspectos positivos: a diversidade de temáticas abordadas nos encontros e a conexão feita com a realidade dos contextos escolares; os momentos destinados para dialogar e socializar experiências com os pares e com os formadores/pesquisadores; a proposição de atividades práticas que puderam ser utilizadas nas aulas; a escolha dos formadores/pesquisadores e a maneira como estes conduziram os encontros. Além disso, é destacada a importância de as temáticas discutidas terem se originado das entrevistas realizadas com os professores, conforme se evidencia na fala do professor Antônio:

Eu lembro, quando na entrevista, a pesquisadora me perguntou: quais temas você tem interesse e considera importante para serem abordados na comunidade/ação formativa? Eu fiz algumas sugestões e eu fui percebendo que em cada encontro tinha algo contemplado daqueles temas que eu indiquei. E, além disso, eu também ia percebendo, e meio que deduzindo, que outro tema tinha sido indicado por algum outro colega. E isso é importante! Os professores da educação básica vêm dizendo que os cursos oferecidos pelos órgãos governamentais não atendem as expectativas e demandas porque é só estudo de documentos e leis e não abordam a verdadeira realidade que se presencia na sala de aula. E nessa formação, nessa comunidade, eu percebi justamente esse diferencial, ela veio ao encontro daquilo que nós precisamos no nosso dia a dia, por isso, com certeza foi muito foi muito produtiva; muito bem-organizada; temáticas atuais; excelentes profissionais que estiveram conduzindo os encontros (Antônio, 2023).

Autores como Day (2001), Desgagné (2007), García (2013), Imbernón (2022a, 2022b), Nóvoa (2022) e Maia e Fiorentini (2023) também compreendem que uma proposta formativa precisa partir dos interesses e demandas reais dos professores, e que qualquer intervenção que vise o desenvolvimento profissional destes indivíduos deve se pautar, inicialmente, no diagnóstico das suas necessidades. Os autores ainda defendem que grupos de professores trabalhando juntos e em parcerias mais amplas, com outras escolas e universidades, são fundamentais e necessárias para o processo de aprendizagem, autonomia, independência, construção de novos ambientes educativos e a consolidação de uma profissionalidade docente atualizada, baseada na colaboração.

Para Nóvoa (2022), sempre que professores se juntam em coletivos para pensarem sobre o trabalho docente e construir práticas pedagógicas diferentes, eles se transformam. Por isso a formação continuada deve: contemplar as demandas dos professores; possibilitar espaços para diálogos e trocas; e contar com contribuições que venham de fora da escola, sobretudo o apoio das universidades e grupos de pesquisa. Sobre essa experiência colaborativa, a professora Daiana relata:

Apreendi muito! [...] me inscrevi porque percebi que os temas que iriam ser discutidos nos encontros eram super pertinentes e eu queria participar para aprender mais. Os encontros me permitiram conhecer mais temas relacionados à educação, aos estudantes e estratégias metodológicas. Os debates foram muito atuais e muito pertinentes para o nosso dia a dia na escola. Gostei das temáticas saúde do professor, Novo Ensino Médio - NEM e uso das tecnologias nas aulas. Gostei bastante porque me levou a refletir sobre a minha atuação como professora e como pesquisadora. Muito interessante a forma como a formação foi organizada, com temáticas diversas, com sugestões de práticas para a sala de aula, porque a gente sempre precisa disso (Daiana, 2023).

Quando Daiana destaca que a proposta a fez refletir sobre a sua atuação como professora, ela realiza uma autoanálise sobre as ações que desenvolve, as estratégias utilizadas para ensinar, a organização das rotinas da sala de aula, as decisões cotidianamente tomadas, dentre outros aspectos. São reflexões que permitem repensar o fazer docente e, conseqüentemente, melhorar a prática de ensino. Esses apontamentos estão em sintonia com o que Day (2001) defende, ao dizer que as experiências pessoais, dos colegas, dos formadores/pesquisadores e o conhecimento teórico constituem aspectos e oportunidades fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores. Considerando ainda que a profissão e o ato de ensinar requerem diferentes e diversos conhecimentos, “os professores precisam encontrar formas de expandir o seu repertório cognitivo. E as redes colaborativas oferecem oportunidades especialmente ricas para este fim” (Day, 2001, p. 271).

Assim como Day (2001), Cochran-Smith e Lytle (1999) também legitimam que os professores precisam de oportunidades para evidenciar, articular e ampliar o conhecimento da sua prática. E o contexto privilegiado para ocorrer este aprendizado é o próprio grupo docente e as comunidades. Nesses ambientes, “as conversas” que ocorrem entre professores e entre professores e pesquisadores/formadores são fundamentais para que ocorram aprendizagens que envolvam aspectos epistemológicos e educacionais. Nesses espaços, os docentes se reúnem para pensar, discutir, ler e escrever sobre ensino e, com isso, quebra-se o silêncio profissional.

A professora Cecília destaca positivamente a diversidade de temas abordados, a atuação dos formadores e o quão significativo foram os encontros na comunidade. Para ela,

Mais professores deveriam ter tido a oportunidade de participar dessa formação, porque quando se pensa em melhorar a educação tem que pensar na formação dos professores. Pra mim foi uma viagem, de várias formas, passar um ou dois encontros com determinada temática, depois outra, depois outra, eu achei isso muito legal! Para mim foi muito enriquecedor mesmo, de verdade. Também achei que a seleção dos formadores/pesquisadores que conduziram os encontros foi bem criteriosa e foi muito bom, eles tinham muita segurança e clareza do que estavam tratando. Os dias que eu passei aqui foram gratificantes (Cecília, 2023).

Na compreensão de Cecília, a formação dos professores é um dos elementos fundamentais para se pensar e efetivar mudanças na educação, porque a docência, como profissão, exige, “tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, da técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (García, 2013, p. 22). Ainda, para Cecília (2023), a comunidade colaborativa, da forma como foi conduzida, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. A variedade de temáticas abordadas, a dinâmica empregada, a escolha dos profissionais que conduziram os encontros, são aspectos vistos pela professora como bastante positivos, tornando a experiência gratificante e enriquecedora. Ao destacar que mais professores deveriam ter tido a oportunidade de participar da experiência, Cecília (2023) também sinaliza para a necessidade de que ações dessa natureza alcancem um maior número de professores da educação básica.

A conexão realizada pelos formadores entre a temática do encontro e a realidade da sala de aula, assim como o ambiente acolhedor proporcionado para que os professores se sentissem à vontade para falar sobre os desafios vivenciados na sua prática, foram elementos ressaltados pela professora Daniela.

Realmente, a ponte que foi feita com a realidade do dia a dia do professor fez toda a diferença, pois essa é uma reclamação dos professores, quando a gente chega e tem uma formação totalmente desconectada com aquilo que a gente trabalha. E com tantas necessidades que temos no cotidiano da sala de aula, que é sempre tão desafiador, precisamos de formações que contemplem o que precisamos. Estar nessa comunidade também foi uma terapia, porque encontrar os colegas, falar, ouvir, desabafar, ver que muitos dos problemas são os mesmos, é um alento e um momento de fortalecimento individual e coletivo. E a equipe muito qualificada fez dessa comunidade/formação um momento muito especial (Daniela, 2023).

Na fala de Daniela (2023) fica evidente que as formações continuadas precisam contemplar as demandas dos professores, além de proporcionarem um clima afetivo, oportunidades para diálogos, compartilhamento de dúvidas, angústias e interlocuções que possam enriquecer o trabalho individual e coletivo. Daniela (2023) também destaca o apoio e o respeito mútuo entre os membros do grupo, o que, segundo Fiorentini (2019), é uma característica que deve se fazer presente em ambientes colaborativos. Para o autor, o apoio entre os membros, que pode ser de natureza intelectual, técnica ou afetiva, é

fator fundamental para o sucesso e a sobrevivência das comunidades colaborativas. Na experiência desenvolvida, foi habitual os professores relatarem suas angústias, frustrações, dilemas da prática profissional, fracassos, expectativas e sucessos. O grupo sempre demonstrou empatia e profundo respeito ao que cada um compartilhava, oferecendo incentivo emocional e suporte teórico-metodológico diante das demandas apresentadas, fortalecendo, assim, a confiança entre todos.

Relatos como o de Daniela (2023) mostram que a ação formativa desenvolvida apresenta elementos característicos de uma comunidade colaborativa docente, ao propiciar esse espaço de interação contínua, diálogo e acolhimento. Além disso, a dinâmica adotada privilegiou a escuta de demandas, a valorização de experiências e a construção coletiva de saberes. As trocas estabelecidas entre os participantes, e mediadas pelos formadores/pesquisadores, permitiram que os professores refletissem criticamente sobre as suas práticas e a realidade profissional. Todos esses elementos são indicativos de que a vivência no âmbito desta comunidade fomentou o desenvolvimento profissional dos seus membros, ao mesmo tempo em que fortaleceu o sentimento de pertencimento e reconhecimento profissional.

Sobre a importância e o papel daqueles que atuam como formadores/mediadores nas ações formativas, aspecto também enfatizado na fala de alguns professores, concordamos com Imbernón (2022a) ao afirmar que esses profissionais precisam abandonar o papel de experts acadêmicos responsáveis pela atualização dos professores, para se transformarem em colaboradores que potencializam uma formação flexível, comunicativa, reflexiva e, portanto, favorável ao desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, cabe a esses formadores auxiliarem no diagnóstico, análise e busca de soluções para os problemas que os professores apresentam, visando mudanças na prática pedagógica vigente. Com isso, a formação passa de um processo que “vem de cima” para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação.

Conhecimentos e habilidades mobilizados no âmbito da Comunidade Colaborativa

Em relação à análise concernente aos conhecimentos que influenciaram o desenvolvimento profissional da comunidade, os professores avaliaram que em todos os encontros conseguiram aprender algo novo, tanto com os formadores/pesquisadores quanto com os colegas.

A proposta formativa contribuiu com a minha formação porque eu consegui aplicar os conhecimentos ligados às tecnologias, como vídeos, uso do ChatGPT e Google Drive, e os casos investigativos, na elaboração de aulas e atividades mais dinâmicas e interativas que desenvolvi no espaço escolar (Manuela, 2023).

As temáticas diversas e as sugestões de práticas para a sala de aula foram muito interessantes, porque a gente sempre precisa disso. Eu usei um caso investigativo para tratar sobre a dengue e também solicitei para que os estudantes produzissem vídeos com o objetivo de fortalecer o conhecimento sobre o tema e trabalhar a conscientização (Daiana, 2023).

As ideias, dicas e sugestões de atividades compartilhadas pelos colegas foram muito boas. Mas aprender a usar o ChatGPT foi excelente. Eu nunca havia utilizado este recurso e depois do encontro passei a utilizá-lo. Além do mais, ao perceber as potencialidades do ChatGPT, fiquei instigado a buscar por outras formações sobre inteligência artificial, porque é um assunto relevante e de crescente presença em nosso meio. Então, me senti realmente num processo de aprendizagens pessoal e coletiva, pois com os momentos que tivemos para aprender novos recursos e socializar as experiências e ações que desenvolvemos em sala de aula, eu pude aprender com os colegas e, também, contribuir na aprendizagem deles (Antônio, 2023).

Conforme se evidenciam nos relatos de Manuela, Daiana e Antônio, as ações realizadas na comunidade colaborativa promoveram aprendizagens significativas ao mobilizarem conhecimentos passíveis de serem levados para o contexto da sala de aula, dentre os quais se destacam: as possibilidades e os limites do uso de metodologias mais interativas, como vídeos, chatbot de IA (ChatGPT) e casos investigativos. A problematização em torno destas e outras estratégias de ensino se mostrou uma das principais necessidades formativas dos professores e, nesse aspecto, a comunidade contribuiu ao trazer possibilidades pouco discutidas em outras ações de formação a eles oferecidas.

Como também se evidenciam nos relatos docentes, durante os encontros, diversas experiências foram resgatadas, interpretadas, reinterpretadas e propostas de ações práticas foram discutidas e problematizadas, contribuindo assim para o DPD dos envolvidos. Para Ferreira (2003), o desenvolvimento profissional é um processo que envolve conhecimentos e habilidades que, gradativamente, passam a se refletir no discurso, nos saberes e na prática dos professores. Para a autora, as aprendizagens são “o motor” do desenvolvimento e da mudança da prática profissional, pois aprender é ampliar, rever e avançar em relação aos próprios saberes, à própria forma de aprender e à prática pedagógica.

Outro aspecto observado é que motivações intrínsecas e extrínsecas contribuíram para o aproveitamento das ações desenvolvidas no âmbito da comunidade, conforme se verifica nos relatos seguintes.

A falta de tempo e outros fatores, às vezes, impedem que a gente participe de formações. Eu penso e acredito que esse é o caminho. Não tem como acontecer mudanças se não for por meio da formação dos professores. Então, eu me senti motivada em participar desta formação pela diversidade de temáticas, mas, especialmente, porque tratou sobre as tecnologias na educação e aprendemos a usar alguns artefatos para tornar as aulas mais interessantes (Cecília, 2023).

Me senti reconhecido nessa comunidade. Geralmente as formações não abrem espaços para discutirmos nossas necessidades formativas, considerando as vivências do chão escolar. Nessa formação pudemos expor nossas impressões, opiniões e angústias do contexto de atuação. Ela contribuiu muito para a gente pensar em estratégias para enfrentar os desafios diários que nós professores temos. Somos pessoas com diferentes perspectivas, ideias, mas as temáticas exploradas foram fundamentais para abrir mais a nossa mente, conhecer mais sobre os nossos estudantes, mais sobre a importância da educação e mediante uma perspectiva crítica. Eu gostei porque pudemos discutir e aprender com profissionais engajados na promoção de uma educação crítica e emancipadora (Henrique, 2023).

Em cada encontro formativo eu fui percebendo que nós professores, em geral, enfrentamos dificuldades parecidas no exercício da profissão. Então, foi muito bom dialogar com aqueles que valorizam os processos formativos continuados. Gostei, particularmente, das trocas de experiências e diálogos com outros educadores; da forma como foi organizada e conduzida a formação e da escuta atenta dos formadores e colegas das nossas angústias e aflições (Daniela, 2023). As dicas e sugestões dos formadores e as experiências relatadas pelos colegas professores, pra mim, se tornaram uma fonte de incentivo para eu continuar na jornada diária da profissão e na jornada de aprendizagem e evolução, principalmente no uso de recursos tecnológicos nas aulas (Betina, 2023).

A diversidade de temáticas, o sentimento de reconhecimento e valorização e o suporte teórico metodológico propiciados pela comunidade aparecem como elementos motivacionais que contribuíram para a permanência e o envolvimento dos professores com as atividades propostas. Além disso, a reflexão e a busca por soluções para questões concretas que se apresentam no trabalho cotidiano faz com que cada indivíduo se torne membro legítimo daquela comunidade profissional, sendo o desenvolvimento individual e coletivo consequência dessa participação (Bassoli; Lopes, 2024, Crecci; Fiorentini, 2018).

Os professores também relataram sobre as temáticas consideradas mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional no processo formativo vivenciado.

Eu aprendi muito nesta formação. Inclusive divulguei entre os colegas da escola que trabalho. Os encontros foram excelentes, com temas pertinentes e emergentes relacionados à formação docente e a contemporaneidade. Mas pra mim, as discussões sobre saúde do professor, perfil dos atuais estudantes e Novo Ensino Médio - NEM foram as mais fundamentais (Sofia, 2023).

Todos os temas foram significativos e atuais. Mas os encontros que discutimos o perfil dos estudantes, o NEM e vídeos, me levaram a reavaliar as metodologias que utilizo em sala de aula. Estou mais atenta às características de cada uma das minhas turmas e aos recursos disponíveis na escola (Daiana, 2023).

Todos os assuntos abordados foram pertinentes, mas os encontros que trataram sobre a saúde e bem-estar do professor, Novo Ensino Médio - NEM e alternativas e metodologias a serem usadas no cotidiano profissional, foram os que mais contribuíram para a minha vida pessoal e profissional (Maikeli, 2023).

Os encontros formativos permitiram que o grupo de professores refletisse sobre as aflições constantes que temos relacionadas ao perfil dos estudantes, ao NEM e uso das tecnologias. Também nos fez perceber que precisamos buscar, constantemente, novas práticas pedagógicas para que possamos atender a diversidade dos nossos estudantes (Betina, 2023).

É possível perceber a partir desses relatos que, para os professores, o desenvolvimento profissional ocorre a partir da apropriação de conhecimentos fundamentais para o exercício da docência, dentre eles: conhecimentos referentes ao currículo, às características dos atuais estudantes e ao contexto educacional mais amplo, conhecimentos esses que sustentam e fundamentam a prática profissional docente (Bransford, Darling-Hammond; LePage, 2019; Shulman 2014).

As percepções dos professores em relação ao currículo e à atuação docente no Novo Ensino Médio – NEM podem ser observadas nas falas de Vicente, Davi e Bernardo.

Estamos cheios de dúvidas em relação ao NEM. Como trabalhar as habilidades e competências e não mais só os conteúdos? Quando eu estou planejando as aulas, eu fico pensando nos estudantes e busco ver eles como seres humanos e como pessoas que futuramente eu vou encontrar fora da sala de aula. Então, seleciono os conteúdos que realmente eu considero que são significativos para eles, mas muita coisa fica de fora (Vicente, 2023).

Eu sou professor há mais de 20 anos e confesso que esse NEM tem me assustado, porque eu estou tendo que mudar minha maneira de trabalhar, mas eu não tive formação para isso. Às vezes o vejo como um atrapalho na minha vida. Ficou toda a responsabilidade para o professor. Temos que, sozinhos, ler os materiais, estudar e pensar no planejamento das aulas por área. Só que não sabemos planejar por área, porque sempre planejamos por disciplina. Então, como vamos fazer diferente? Eu não consigo nem conversar com os professores das disciplinas da minha área porque não temos hora-atividade juntos. Estou buscando organizar e dar aulas diferentes, mas como estou aprendendo a fazer isso, caminho a passos lentos. E hoje, neste coletivo de professores, conseguimos discutir alguns caminhos possíveis (Davi, 2023).

Eu me somo às preocupações dos colegas e, pra mim, o NEM está mostrando o despreparo da equipe dos professores. Nós não sabemos dar aula no NEM por área de conhecimento. E os estudantes já percebem isso nitidamente, o que dificulta ainda mais o nosso trabalho (Bernardo, 2023).

García (2013) compreende que o currículo é um dos elementos que constitui o processo de DPD, pois quando o professor estuda sobre o currículo, ele aperfeiçoa seus conhecimentos e sua profissionalidade. Nessa perspectiva, no encontro que contemplou o NEM, foi discutido o papel do professor diante dessa reforma curricular, as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes e o planejamento das aulas por meio de sequência didática. Além disso, nos encontros em que se debateu sobre a utilização de ferramentas tecnológicas e casos investigativos na educação, procuramos dar suporte pedagógico para que os professores conseguissem desenvolver habilidades relacionadas à alfabetização digital e implementação do currículo a partir de aulas mais integradas, interativas e reflexivas.

Também merece destaque nessa discussão o argumento de Day (2001), quando defende que no desenvolvimento profissional do professor é necessária a compreensão de que os estudantes fazem parte de uma sociedade que vive mudanças sociais,

econômicas e culturais cada vez mais rápidas, as quais alteram os rumos das nações, percursos de vidas e condições de trabalho. Consequentemente, o grupo dos estudantes, as expectativas dos professores e os contextos didáticos também mudam. Nessa perspectiva, a contínua e permanente aprendizagem docente torna-se fator essencial, pois o desafio de se adaptar às necessidades dos estudantes e atualizar as atividades docentes exige desenvolvimento profissional que dê conta da complexidade diária da sala de aula, aspecto bastante enfatizado nas falas dos entrevistados.

Nessa mesma direção, Bransford, Darling-Hammond e LePage (2019) defendem que os professores precisam pensar sobre o ensino em um contexto amplo, o que inclui uma compreensão das sociedades, objetivos da educação e funções da escola – acadêmica, profissional, social e pessoal. E enquanto essa visão ampla do contexto educacional não for considerada, o desenvolvimento profissional docente será restrito, ao invés de amplo, e fragmentado, ao invés de coerente. Além disso, a amplitude das necessidades de aprendizagem continuará sendo ignorada (Day, 2001).

Na formação/comunidade, em todos os encontros foram discutidos aspectos relacionados aos contextos micro e macro, na medida em que os professores falavam sobre os estudantes, a realidade das suas escolas, as condições de trabalho, os desafios enfrentados cotidianamente. Nessas ocasiões os formadores/pesquisadores problematizaram temáticas como políticas educacionais, mudanças curriculares, surgimento e uso das tecnologias digitais de comunicação e informação e seus impactos, saúde do professor etc.

Os relatos dos professores corroboram ainda com a ideia de que as experiências pessoais, dos seus pares, dos formadores/pesquisadores, aliadas ao conhecimento teórico, são elementos fundamentais para o DPD (Bassoli; Lopes, 2024; Day, 2001; Crecci; Fiorentini, 2018; Imbernón, 2022b; Maia; Fiorentini, 2023, Nóvoa, 2022). Os relatos também sugerem que a experiência vivida na comunidade, que ali se constituía, foi significativa e promotora de um processo reflexivo intenso e de aprendizagens e experiências singulares. Além de trazer à tona a importância da coletividade, do acolhimento, do afeto e do diálogo com os pares. É por essas e outras razões que as comunidades colaborativas vêm sendo consideradas espaços-tempo capazes de

fomentar um desenvolvimento profissional que leva à constituição de uma nova profissionalidade docente.

Com base nas declarações dos professores também podemos inferir que a participação na comunidade contribuiu nas dimensões pessoal, profissional e coletiva do desenvolvimento dos professores. Na dimensão pessoal, identificamos indícios de confiança, autoconfiança, autorrealização e autonomia. O espaço se mostrou acolhedor para o compartilhamento de dúvidas, angústias e insatisfações, além de fomentar uma postura reflexiva, crítica e autocrítica por parte dos participantes. Assim, podemos considerar que os professores se sentiram apoiados e incentivados porque encontraram um ambiente que deu suporte para o enfrentamento individual das dificuldades que se apresentam no trabalho cotidiano.

Na dimensão profissional, observamos que a dinâmica proposta contribuiu com: a produção de conhecimentos; reflexões críticas sobre a prática docente, condições de trabalho, (des)valorização da profissão e políticas educacionais; aprofundamento dos saberes curriculares e didático-pedagógicos; autonomia e fortalecimento da identidade profissional; dentre outros aspectos. Os diálogos sobre as experiências vivenciadas nos espaços escolares subsidiados por reflexões teóricas se mostraram estratégias/elementos que mobilizaram avanços no aspecto profissional dos participantes da comunidade.

Na dimensão coletiva foram aspectos observados: aprendizagens oriundas do compartilhamento de experiências profissionais; afeto; apoio mútuo; atitudes de colaboração; escuta atenta; respeito com os diferentes pontos de vista e o estabelecimento de parcerias. As interações promoveram um senso de pertencimento, contribuindo, também, para amenizar o isolamento e o mal-estar emocional e profissional dos professores.

Apesar de as três dimensões supracitadas estarem interconectadas, Santos, Spagnolo e Stobaus (2018) defendem que elas somente ocorrem quando há um trabalho de reflexão crítica, construtiva e pertinente sobre as próprias práticas cotidianas e de (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional. Desse modo, implementar ações formativas diferenciadas para fomentar o desenvolvimento dos

professores pode ser um potente mecanismo para a construção da profissionalidade docente. Contudo, os autores alertam que isso exige um olhar amplo e consistente para a formação pessoal e profissional, que deve ocorrer por meio de práticas/processos coletivos, de movimentos de escuta, empatia, apoio e de problematização das necessidades dos professores.

Ainda, segundo os autores, o professor precisa estar fortalecido como pessoa para ser um educador consciente e crítico. Desse modo, as formações continuadas devem abrir caminhos para novos saberes e fazeres, fomentando habilidades pessoais e profissionais que envolvam aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Para tanto, torna-se fundamental reconhecer o professor como sujeito aprendente, protagonista, que constrói saberes a partir das práticas cotidianas, dos conhecimentos teóricos e das relações inter e intrapessoais. Nessa perspectiva, as atividades colaborativas se mostram profícuas em proporcionar vivências, interações, dinâmicas de socialização e a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional (Nóvoa, 2022), potencializando o DPD de seus membros.

O que a experiência nos ensinou sobre a constituição de uma comunidade colaborativa docente?

Na experiência de constituição da comunidade colaborativa buscamos contemplar, na medida do possível, algumas das recomendações que Imbernón (2022a) propõe para processos de formação continuada, dentre elas: incidir nas situações problemáticas dos professores; desenvolver a colaboração; potencializar a identidade docente; criar redes e comunidades formativas; ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade; e promover o desenvolvimento atitudinal e emocional dos professores. Entendemos que essas recomendações são igualmente importantes no processo de desenvolvimento profissional docente, termo adotado neste estudo por razões já justificadas.

Nessa perspectiva, o propósito da constituição da comunidade colaborativa consistiu em promover novas aprendizagens e fortalecer o protagonismo dos professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação da sua própria formação.

Com base na experiência vivenciada, destacamos algumas ações que consideramos fundamentais na constituição de uma comunidade colaborativa docente (Quadro 2):

Quadro 2: Possibilidades para a constituição de uma comunidade colaborativa

Ações	Descrição
Levantamento das demandas dos professores da educação básica	Por meio de entrevistas ou questionário.
Definição dos temas	A partir das demandas mais enfatizadas pelos professores na etapa anterior, fazer a relação de temas a serem debatidos no âmbito da comunidade colaborativa.
Escolha cuidadosa do grupo de formadores, buscando profissionais com experiência nas temáticas propostas	Elaborar uma lista com possíveis nomes de formadores para cada tema proposto; analisar o currículo de cada um dos selecionados de modo a avaliar a adequação e viabilidade da sua participação.
Diálogo com os formadores selecionados	Apresentar as demandas e expectativas dos professores em relação à ação formativa/comunidade; discutir as orientações sobre como conduzir os encontros a partir dos pressupostos que caracterizam um trabalho colaborativo.
Proposição das características e dinâmica de trabalho no âmbito da comunidade	Definir se os encontros serão realizados virtualmente ou presencialmente; no caso de encontros virtuais, definir se acontecerão atividades síncronas e assíncronas e a plataforma a ser utilizada; estipular a periodicidade dos encontros - semanais, quinzenais ou mensais; determinar o horário de início e término dos encontros; estabelecer o número de vagas a serem ofertadas.
Elaboração do cronograma de trabalho	Definir as datas para realização dos encontros formativos, bem como a temática a ser abordada em cada um deles. Essa sequência é flexível e pode ser alterada em função de outras demandas que surjam no decorrer dos encontros.
Produção de materiais publicitários	Elaborar cartazes, cards e banners de divulgação contendo informações importantes, como: título da ação formativa; programação (datas dos encontros, temáticas a serem abordadas e nome do formador); link e período para realizar inscrição; e e-mail para contato.
Divulgação	Divulgar a proposta formativa/comunidade em redes sociais; enviar e-mail para Secretarias/Coordenadorias de Educação, escolas e professores convidando-os a participarem da formação/comunidade.
Identificação das pessoas interessadas em participar da comunidade	Verificar periodicamente as inscrições recebidas, para com isso efetuar possíveis ajustes na divulgação; deferir ou não as inscrições recebidas; enviar e-mail para os inscritos informando sobre o aceite da inscrição e fornecendo as informações necessárias para o início das atividades.
Diagnóstico das expectativas dos participantes em	Por meio de questionário ou fórum de discussão.

relação à comunidade	
Organização do primeiro encontro	Elaborar um protocolo prevendo ações como: acolhimento; esclarecimentos sobre os propósitos da comunidade, apresentação da justificativa para as temáticas propostas e atribuições de cada participante. Validar a seleção previamente proposta e, caso necessário, realizar ajustes. Iniciar a discussão da temática proposta para esse dia.
Condução dos demais encontros e oferecimento de suporte teórico-metodológico	Disponibilizar, nos momentos síncronos, tempo para: a troca entre os pares; a livre discussão acerca de temas considerados urgentes e necessários à prática docente; a apresentação de dados atuais que, na medida do possível, se conectem à realidade vivenciada na educação brasileira, respeitando as especificidades dos distintos contextos educacionais; a utilização de artefatos tecnológicos.
Condução das atividades assíncronas	Permitir que a interação entre os pares possa continuar a ocorrer em momentos assíncronos, por meio de fóruns de discussão e atividades em grupo diversas, em ambiente virtual de aprendizagem (leitura de textos, vídeos e documentários, busca por notícias etc.)
Produção escrita	Propor a coprodução de materiais didáticos como: projetos, sequências didáticas e casos investigativos; incentivar os membros da comunidade a produzirem relatos de experiências para socialização com o grupo; incentivar a escrita de trabalhos para apresentação em eventos ou submissão a periódicos. Todas as produções devem ser discutidas e problematizadas no âmbito do grupo.
Monitoramento das interações do grupo	Verificar se os participantes/membros da comunidade estão frequentando os encontros síncronos e realizando as atividades assíncronas; estabelecer contato, se necessário, para ajustes e orientações.
Avaliação das ações desenvolvidas na comunidade	Por meio dos depoimentos dos professores e questionário de avaliação.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

É importante destacar que a descrição das ações elencadas no quadro 2 não tem a pretensão de apontar um caminho rígido a ser seguido, devendo ser entendida como indicações que podem ser úteis para orientar o processo de planejamento, constituição e consolidação de uma comunidade colaborativa docente. Entendemos que nenhuma comunidade inicia sendo colaborativa e que a efetiva colaboração emerge das interações e práticas que ali ocorrem. Por essa razão, as ações supracitadas são apenas indicações que se pautam na experiência vivenciada, nos referenciais teóricos adotados e que podem servir de inspiração para interessados em compor uma comunidade a partir da perspectiva colaborativa. Portanto, adaptações, exclusões, inserções podem se fazer

necessárias, a depender do contexto, dos participantes e dos objetivos para a constituição da comunidade.

Quem se aventura a propor uma ação dessa natureza também deve ter em mente que se trata de um processo que exige esforço, tempo e paciência para lidar com as adversidades. É preciso esforço e tempo para fazer o levantamento inicial de informações, identificando as demandas dos professores e interessados em participar. É necessário definir os conteúdos a serem abordados, a dinâmica dos encontros, quais pesquisadores/formadores estarão envolvidos e o cronograma de trabalho. Além disso, é essencial pensar estratégias que visem o envolvimento e a permanência dos professores durante todo o processo formativo.

Outro aspecto que favorece a empreitada de se constituir uma comunidade colaborativa docente é o estabelecimento de parcerias entre universidades, escolas e grupos de pesquisa e poder contar com uma equipe para auxiliar na gestão das atividades práticas, como: elaboração de materiais audiovisuais; divulgação da formação/comunidade; organização do ambiente virtual de aprendizagem; orientações sobre como acessar estes ambientes; recomendações para os encontros e realização de atividades; monitoramento da participação dos colaboradores; produção de relatórios; elaboração de certificados etc. Ainda, é necessária paciência para lidar com a adaptação aos ambientes virtuais; a não entrega de atividades; o descumprimento de prazos.

Apesar de todos os percalços enfrentados, consideramos que os resultados obtidos foram significativos e demonstram que uma proposta de formação continuada cuidadosamente planejada e que considera as demandas dos professores se constitui como um importante movimento para o desenvolvimento profissional docente. Os resultados obtidos nesta investigação ratificam nossa percepção de que a comunidade colaborativa que buscamos formar pode se constituir como um importante, potente e permanente espaço-tempo de formação. Na perspectiva dos professores, a vivência no grupo e a colaboração que ali emergiu são fatores que favoreceram seu desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo, uma vez que as interações realizadas permitiram reduzir o isolamento e problematizar os desafios sob diferentes pontos de vista, em uma reflexão colegiada.

A experiência vivenciada demonstra também que a constituição de uma comunidade colaborativa docente não ocorre de forma espontânea, mas resulta de um processo intencional, planejado e sensível às necessidades reais dos professores. Desse modo, o ponto de partida deve sempre ser o reconhecimento das demandas docentes, por meio da escuta atenta desses profissionais. Esses são elementos essenciais que orientarão a definição dos temas, a escolha dos formadores e a organização das dinâmicas de trabalho.

Por fim, é relevante destacar que a consolidação de uma comunidade colaborativa que visa o DPD depende de interações contínuas, da valorização das experiências dos seus membros e da construção gradual de vínculos de confiança entre os participantes. Nesse sentido, ações como o monitoramento das interações, a avaliação permanente das atividades e o incentivo à produção coletiva contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo e ampliar as possibilidades de aprendizagem compartilhada.

Considerações finais

A conjuntura complexa que caracteriza a prática docente justifica a necessidade da criação de espaços que fomentem o desenvolvimento profissional dos professores, preparando-os para o enfrentamento dos desafios que se impõem no seu contexto de trabalho. Nessa perspectiva, a proposta de comunidade colaborativa discutida nesse trabalho, se mostra um caminho promissor para fomentar o DPD pela dinamicidade e horizontalidade das relações que ali se estabelecem, pelo protagonismo atribuído aos docentes, pela troca de experiências, por todo o arcabouço teórico que fundamenta as discussões no âmbito do grupo, dentre outros aspectos.

Em relação aos limites e dificuldades enfrentados na constituição da comunidade, destacamos: o curto espaço de tempo em que a ação formativa ocorreu e o esforço individual dos professores para participar do grupo, uma vez que não tiveram incentivo das escolas e/ou Secretarias/Coordenadorias de Educação para se integrar à proposta. A participação desses professores ocorreu de forma voluntária, por interesse próprio, o que levou à necessidade de conciliar trabalho, estudo, família, participação nos encontros e realização das atividades assíncronas. Isso indica a falta de apoio dos órgãos

governamentais e de políticas que, de fato, sustentem a participação dos professores em propostas de formação continuada como a desenvolvida e relatada neste texto. Ainda, vale destacar o desafio enfrentado pelas pesquisadoras de conciliar a pesquisa e a formação com base nos pressupostos que caracterizam a pesquisa colaborativa e a constituição de uma comunidade colaborativa de professores.

A efetiva participação dos professores e os relatos analisados ratificam nossa percepção de que a comunidade colaborativa que ali se constituiu pode se consolidar como um importante, potente e permanente espaço-tempo de formação. A constituição da comunidade e as dinâmicas colaborativas vivenciadas nesse espaço foram vistas pelos participantes como fatores que favoreceram seu desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo. Nesse cenário, o isolamento profissional, tão enfatizado pelos docentes, é substituído pelo apoio e parceria entre os pares, que juntos problematizam, refletem e buscam caminhos para o enfrentamento dos desafios da profissão docente.

Referências

BASSOLI, Fernanda; LOPES, José Guilherme da Silva. Grupos colaborativos de professores e desenvolvimento profissional docente: concepções, contribuições e desafios. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 9, e024006, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1247>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/crHN5H3zrKj4ZZYj7NMpB8y/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 25.

BRANSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela. Introdução. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. [1-34].

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, n. 24, p. 249-305, 1999. (Traduzido para o grupo GEPFPM).

CRECCI, Vanessa M.; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e172761, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761>. Acesso em: 08 nov., 2024.

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

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959961002>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática**: uma experiência de trabalho colaborativo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 04 fev. 2025.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2022b.

MAIA, Madeline Gurgel Barreto; FIORENTINI, Dario. Experiência formativa de uma comunidade colaborativa com professoras que ensinam matemática nos anos iniciais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.185-204, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.70689>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MALET, Régis. Revisão das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente: evidências, debates e efeitos internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1102, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1102>. Acesso em: 15 nov. 2024.

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

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830>. Acesso em: 03 fev. 2025.

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

PONTE, João Pedro da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProfMat98, Lisboa, 1998. p. 27-44.

SANTOS, Bettina Steren dos; SPAGNOLO, Carla; STÖBAUS, Claus Dieter. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TELES, Fabricia Pereira. **Prática pedagógica na educação infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, UFPI, Teresina, 2010.

Recebido em: 05/10/2025
Revisões requeridas: 03/03/2026
Aprovado em: 20/03/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 64 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br