

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**RENATA GODINHO SOARES**

**FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA  
CULTIVADA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TESE DE DOUTORADO**

**Uruguaiiana, RS, Brasil.**

**2024**

**RENATA GODINHO SOARES**

**FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA  
CULTIVADA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de **Doutora em Educação em Ciências**

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Ruppenthal

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cadidja Coutinho

**Uruguaiana, RS, Brasil.  
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S676f Soares, Renata Godinho

FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA  
CULTIVADA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Renata  
Godinho Soares.

219 p.

Tese(Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, DOUTORADO  
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2025.

"Orientação: Raquel Ruppenthal".

1. formação de professores. 2. comunidade de prática. 3.  
educação básica. I. Título.

**RENATA GODINHO SOARES**

**Formação Centrada na Escola para o cultivo de uma Comunidade de Prática: uma vivência  
multiárea nos anos finais do Ensino Fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós  
Graduação Educação em Ciências:  
Química da Vida e Saúde da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do  
Título de Doutor em Educação em  
Ciências.

Tese defendida e aprovada em: 23 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Ruppenthal -- Orientadora  
UNIPAMPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cadidja Coutinho -- Coorientadora  
UFSM

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neusa Maria John Scheid  
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andreia Caroline Fernandes Salgueiro  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

Profª. Drª. Carla Marielly Rosa

NAPI

---



Assinado eletronicamente por **RAQUEL RUPPENTHAL, PROFESSOR MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 23/12/2024, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **NEUSA MARIA JOHN SCHEID, Usuário Externo**, em 23/12/2024, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **Carla Marielly Rosa, Usuário Externo**, em 23/12/2024, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **CADIDJA COUTINHO, Usuário Externo**, em 23/12/2024, às 18:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **ANDREIA CAROLINE FERNANDES SALGUEIRO, Usuário Externo**, em 24/12/2024, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1637453** e o código CRC **4C51C883**.

---

## AGRADECIMENTOS<sup>1</sup>

Inicialmente, neste tópico a fala será de maneira informal, referindo-se mais como uma conversa, um diálogo com pessoas que estão neste plano espiritual e outras que não mais.

São muitas as pessoas que precisam ser agradecidas nesta finalização de etapa, mas gostaria inicialmente de agradecer a pessoa que me inspirou, me inspira e ainda será minha inspiração ao longo da minha trajetória profissional, Jaqueline Copetti. Nossos 10 anos de convivência acadêmica, que nos tornaram além de professora e aluna também amigas, me proporcionaram um entendimento humanizado da educação, mais especificamente da pós-graduação. Nem sempre teremos as melhores condições, nem sempre teremos o melhor currículo ou seremos melhores valorizados financeiramente pela nossa dedicação profissional, mas algo que não custa é olharmos com sororidade e empatia para com aqueles que nos procuram buscando aperfeiçoamento e orientação acadêmico-profissional (essa é minha maior aprendizagem ao teu lado). Tu me inspiras, sempre!

Em segundo lugar, preciso agradecer à dona Rosangela, que nunca entendeu meus caminhos, minhas escolhas profissionais, tampouco as minhas horas diárias dedicadas à tela do computador, ou as horas incontáveis em que passava na universidade. Hoje, após quase 3 anos da tua partida, eu entendo quando tu me pedias para “dar um tempo”, para estar mais presente, o “tempo” não volta atrás, né mãe?! Embora não esteja aqui hoje, e não estará fisicamente em cada uma das minhas lutas e vitórias eu tenho certeza de que tu, em algum espaço-tempo no mundo espiritual, estás vibrando com a minha caminhada, me guiando para sempre seguir em frente e jamais deixar que o vislumbre me torne menos humana.

Preciso agradecer a três pessoas que, nos últimos três anos me abraçaram academicamente, Raquel (orientadora), Cadidja (coorientadora) e Phillip (coorientador não registrado). Vocês três, cada um com as suas particularidades e peculiaridades me auxiliaram grandemente no desenvolvimento da tese, no desenvolvimento do meu “eu” professora e particularmente nas distintas dificuldades que passei nesse período. Sem vocês com certeza esse resultado seria diferente ou quem sabe nem existiria, vocês são luz, continuem sendo!

Não posso esquecer a Caroline (psicóloga em tempo integral e maior “culpada” por eu não desistir do doutorado), Cátia (por ser a irmã que puxa orelhas e que está ali sem que seja preciso chamar), Karina (que nas pedaladas e nos chimarrões em frente à casa de campo, muito me falou, porque ama falar e a tua fala sempre me acalmou e me tirou de crises), a Verônica, Laura, Amanda (*mestrandetes* que desde sempre ocuparam a sala da Jaque e também meu coração), aos meus coorientados ao longo de todo processo (Vergílio, Marcelo, Thais, Amanda, Eduarda, Camila, que aguentaram as intermináveis reuniões de estruturação dos seus TCCs). Sem esquecer a Paulinha, Gisele, Nathalie, Suelen, Fabiola, Luan, Priscila e Taiane que sempre foram solícitos.

Ainda, parte da construção acadêmica se deve aos grupos de estudo e pesquisa que permearam esse caminho, sem esquecer o GEPEF, primeiro grupo que me fez entender que além da construção de trabalhos científicos, podemos e devemos construir laços de afeto com as pessoas que permeiam o mesmo ambiente. Na mesma ideia, o grupo Ciênciaemflor tem se feito lar acadêmico, junto ao GPEM. Agradeço o tempo em que o Flexilhas também se fez meu lar, mas precisei buscar outros espaços. Nomeando os grupos, acabo por nomear a cada pessoa que faz com que esses grupos permaneçam fortes e unidos. Agradeço-os de todo o coração.

Agradeço ao Allison, por ser insistente comigo mesmo quando eu queria me manter em isolamento social por questões psicológicas e emocionais, e ter me possibilitado construir uma relação de amizade sólida e duradoura com a Sílvia, que também me possibilitou a aproximação

---

<sup>1</sup> Por se tratar dos agradecimentos da pesquisadora ao longo da sua trajetória profissional, optou-se por utilizar uma linguagem em primeira pessoa.

com Bruno, meu irmão *runnístico*. Sem esquecer a Carla, Adri e Bruno por me inserirem no seu ambiente e por possibilitar outras conexões com pessoas maravilhosas.

Por fim, cabe agradecer a minha família, minha irmã e sobrinhas por serem meu porto seguro quando as coisas não iam bem, por me fazer perceber que perto ou longe eu tenho um pouco de mim fora do meu corpo, eu amo vocês incondicionalmente. E por falar em família, preciso agradecer a Camila por cada cobrança (saudável) para que eu organizasse a tese e demais tarefas profissionais, por saber da minha capacidade profissional e intelectual e não julgar, acolher e me empurrar do seu jeito para que os objetivos até aqui construídos pessoal e profissional fossem alcançados. E junto dela, minha sogrinha, dona Wilma, Lola e meus bolsistas sachê (Prince, Bel e Rony), estamos constituindo um núcleo afetivo-familiar, eu as amo de todo coração, gratidão por nosso encontro nesta vida. E ainda, poder conviver com as Fagundes, que são pura diversão, amor e acolhimento.

Sobre a espiritualidade, apenas agradecer por ser meu sustento em todos os momentos, por espiritualmente me amparar e fortalecer, me mostrar caminhos e fazer com que caminhando eu voltasse a perceber a minha capacidade e tornar a acreditar que sou capaz e minha força é gigantesca. Gratidão!

Com uma única certeza: a de que não tenho certezas.

Com um único desejo: que, apesar de todos os constrangimentos, sejam capazes de habitar livremente o vosso lugar como investigadores.

Com uma única convicção: que sem conhecimento, sem criação, sem cultura, não há futuro para este país que parece outra vez perdido.

Carta a um jovem investigador em educação,  
António Sampaio da Nóvoa (2014).

## RESUMO

Esta tese investiga como uma comunidade de prática pode contribuir na Formação Centrada na Escola para professores multiáreas dos anos finais do Ensino Fundamental. A mesma se encontra contemplada pela **Linha de pesquisa do PPGECi**: 1. Processos de ensino e aprendizagem em ambientes formais e não formais. O estudo foi conduzido numa abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. O delineamento da pesquisa tem aproximações com a pesquisa-ação e quanto aos métodos para registro e produção de dados, utilizou-se métodos relacionados a estudos de caso. Os principais referenciais teóricos para o desenvolvimento e discussão da tese são Pedro Ribeiro Mucharreira, Antonio Nóvoa e Francisco Imbernón para o diálogo sobre Formação Centrada na escola e Jean Lave, Ettiene Wenger e Márcia Cristina Cyrino no que diz respeito ao cultivo de Comunidades de Prática. Os sujeitos da pesquisa inicialmente foram professores dos anos finais do Ensino Fundamental de 4 escolas da rede de ensino pública de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Foram investigadas questões inerentes ao perfil profissional, ao saber/fazer docente e as principais demandas formativas dos participantes, e após análise das características dos professores de cada escola, bem como a aceitação da escola quanto a proposta do estudo, a tese focalizou em uma das 4 escolas investigadas inicialmente. No desenvolvimento do estudo foram organizadas ações formativas para atender a demanda imediata dos professores da escola selecionada de modo a aproximar as pesquisadoras e os sujeitos da pesquisa. Ao longo dos anos de 2022 e 2023 a pesquisadora ficou imersa no cotidiano escolar dos professores, participando das reuniões pedagógicas e auxiliando nas demandas formativas, as quais muitas vezes necessitaram de apoio de professores e técnicos da universidade oriunda da tese. Nas oportunidades de imersão no ambiente dos professores, por meio das reuniões, foram abordadas as relações interpessoais com o grupo, características referentes à negociação de significados, e demandas que o grupo solicitava e não possuía embasamento necessário para a prática pedagógica. Com a continuidade das reuniões, foi possível perceber alguns condicionantes de aprendizagem na comunidade, como é o caso dos condicionantes “dinâmica da comunidade”, “dinamicidade do expert e papel do formador” e também “compartilhamento de repertório”. Observaram-se mudanças na postura dos professores quanto à participação nas reuniões pedagógicas, as quais se tornaram o momento avaliativo da CoP, o grupo de professores já possuía características relacionadas à proatividade, criatividade e pré-disposição nas atividades solicitadas pela coordenação pedagógica, entretanto, com as interações se estreitando foi observado que professores mais tímidos ou que não possuíam características argumentativas e de protagonismo nas atividades, foram se sentindo confiantes para assumir a responsabilidade e desenvolver atividades extraescolares, como a participação em congressos, divulgando ações desenvolvidas no ambiente escolar. Foram evidenciados os obstáculos impostos pelas demandas burocráticas promovidas pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) e o quanto a mesma, por muitas vezes, parece desconsiderar o contexto vivenciado pelos educadores, fator que causa desconforto e cansaço aos professores, sentindo-se desvalorizados, sobrecarregados e muitas vezes invisibilizados enquanto profissionais. Por fim, é reforçada a importância de os pesquisadores terem um olhar atento para com os professores da Educação Básica, de forma que contribuam para com suas demandas e não os sobrecarreguem com mais atividades que acabem por prejudicar seu trabalho que já é bastante exaustivo. A tese preconiza por uma Formação Centrada na Escola, evidenciando a importância de se desenvolver as ações formativas com os professores e não somente para os professores. Cabe destacar também que, a ação formativa não carece muitas vezes de ser organizada de maneira a ofertar oficinas ou palestras externas, mas sim, de utilizar de tais atividades, quando forem solicitadas pelos

professores, para abordar temáticas que fogem do seu alcance enquanto profissional. As evidências constituídas ao longo da pesquisa demonstram o potencial da CoP para o desenvolvimento do senso de pertencimento do coletivo de professores no contexto profissional, sentimento instigado por meio da reflexão sobre as demandas e situações que requisitaram destes a sua participação ativa para a resolução de problemas. Um dos principais desafios para o cultivo da CoP diz respeito a sobrecarga docente e as demandas que surgem, muitas vezes solicitadas via mantenedora e desconectadas da realidade vivenciada pelos professores. Tais situações desafiadoras desgastam os professores em relação ao tempo que poderiam dedicar para sua formação e que acaba sendo voltadas para resolver questões burocráticas e descontextualizadas. Nessa perspectiva, almeja-se que esta tese sirva como um subsídio para que pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, ao se apropriarem do cultivo de Comunidades de Prática possam explorar outras possibilidades de intervenção na escola de forma que colabore para uma Formação Centrada na Escola.

**Palavras-Chave:** escola; formação de professores; contexto; prática docente.

## ABSTRACT

This thesis investigates how a community of practice can contribute to School-Centered Training for multi-area teachers in the final years of Elementary School. It is contemplated by the PPGECi Research Line: 1. Teaching and learning processes in formal and non-formal environments. The study was conducted in a qualitative approach, with exploratory and descriptive objectives. The research design is similar to action research and as for the methods for recording and producing data, methods related to case studies were used. The main theoretical references for the development and discussion of the thesis are Pedro Ribeiro Mucharreira, Antonio Nóvoa and Francisco Imbernón for the dialogue on School-Centered Training and Jean Lave, Ettiene Wenger and Márcia Cristina Cyrino with regard to the cultivation of Communities of Practice. The subjects of the research were initially teachers of the final years of Elementary School from 4 public schools in a city in the interior of Rio Grande do Sul. Issues inherent to the professional profile, the teaching know-how and the main training demands of the participants were investigated, and after analyzing the characteristics of the teachers of each school, as well as the school's acceptance of the study proposal, the thesis focused on one of the 4 schools initially investigated. In the development of the study, training actions were organized to meet the immediate demand of the teachers of the selected school in order to bring the researchers and the research subjects closer together. Throughout the years 2022 and 2023, the researcher was immersed in the teachers' daily school life, participating in pedagogical meetings and assisting in training demands, which often required support from professors and technicians from the university from the thesis. In the opportunities for immersion in the teachers' environment, through the meetings, interpersonal relationships with the group, characteristics related to the negotiation of meanings, and demands that the group requested and did not have the necessary basis for pedagogical practice were addressed. With the continuity of the meetings, it was possible to perceive some learning conditions in the community, such as the "community dynamics", "dynamics of the expert and role of the trainer" and also "sharing of repertoire". Changes were observed in the attitude of the teachers regarding the participation in the pedagogical meetings, which became the evaluative moment of the CoP, the group of teachers already had characteristics related to proactivity, creativity and predisposition in the activities requested by the pedagogical coordination, however, with the interactions getting closer it was observed that more shy teachers or those who did not have argumentative and protagonism characteristics in the activities, They felt confident to take responsibility and develop extracurricular activities, such as participation in congresses, disseminating actions developed in the school environment. The obstacles imposed by the bureaucratic demands promoted by the maintainer (Municipal Department of Education) were evidenced and how much it often seems to disregard the context experienced by educators, a factor that causes discomfort and fatigue to teachers, feeling devalued, overloaded and often made invisible as professionals. Finally, the importance of researchers having a close look at Basic Education teachers is reinforced, so that they contribute to their demands and do not overload them with more activities that end up harming their work, which is already quite exhausting. The thesis advocates for a School-Centered Education, evidencing the importance of developing formative actions with teachers and not only for teachers. It should also be noted that the training action does not often need to be organized in order to offer workshops or external lectures, but rather to use such activities, when requested by teachers, to address themes that are beyond their reach as a professional. The evidence constituted throughout the research demonstrates the potential of the CoP for the development of the sense of belonging of the

collective of teachers in the professional context, a feeling instigated through reflection on the demands and situations that required their active participation in problem solving. One of the main challenges for the cultivation of CoP concerns the teaching overload and the demands that arise, often requested through the maintainer and disconnected from the reality experienced by teachers. Such challenging situations wear out teachers in relation to the time they could dedicate to their training and that ends up being aimed at solving bureaucratic and decontextualized issues. From this perspective, it is hoped that this thesis.

**Keywords:** school; teacher training; context; teaching practice.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Organização metodológica da tese.....	34
Figura 2: Localização geográfica das escolas participantes do estudo.....	35
Figura 3: relações entre os resultados de cada produto da tese. ....	133

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Detalhamento das etapas da pesquisa relacionadas aos objetivos específicos .....	36
<b>Quadro 2:</b> Estruturação e organização das CoPs por ano. ....	37
<b>Quadro 3:</b> Produções oriundas da pesquisa da Tese. ....	40

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	17
1 INTRODUÇÃO .....	19
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.2.1 Objetivo Geral .....	21
1.2.2 Objetivos Específicos.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	22
2.1 Formação Centrada na Escola: uma formação profissional voltada à realidade escolar ...	22
2.2 Comunidades de Prática.....	25
2.2.1 Comunidades de Prática e seu cultivo na Educação Básica.....	30
3 METODOLOGIA .....	33
3.1 Caracterização da pesquisa .....	33
3.2 Contexto e Sujeitos da pesquisa.....	34
3.3 Procedimentos de coleta e instrumentos .....	36
3.4 Análise dos dados.....	38
3.5 Preceitos Éticos .....	39
4 RESULTADOS.....	40
4.1 Trabalho completo .....	42
4.2 Artigo 1 .....	52
4.3 Artigo 2 .....	70
4.4 Manuscrito 1.....	89
4.5 Manuscrito 2.....	106
4.6 Trabalho completo .....	124
5 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS .....	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
7 PERSPECTIVAS FUTURAS .....	147
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO.....	155
ANEXO A – Parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa .....	155

APÊNDICES .....	159
APÊNDICE A - Questionário Inicial .....	159
APÊNDICE B - Material da 1ª e 2ª intervenção .....	160
APÊNDICE C – Transcrição grupo focal – Coordenação .....	165
APÊNDICE D – Diário de observações do grupo focal da coordenação, realizado pelas pesquisadoras, Renata e Raquel .....	195
APÊNDICE E - Diário de observações do grupo focal com professores, realizado pelas pesquisadoras, Renata, Adriana e Raquel .....	200
APÊNDICE F – Resumos com autoria de professores da escola .....	203
APÊNDICE G – Diário de observação da pesquisadora .....	208
APÊNDICE H – Diário de observação – pesquisadoras externas .....	214
APÊNDICE I – Imagens da atividade avaliativa final .....	218

## APRESENTAÇÃO

A trajetória inspiradora para este projeto de tese começou há alguns anos (2008), ingressando no curso de licenciatura em Educação Física, passando pelo início e não conclusão de uma Especialização em Educação em Ciências (2012) e após alguns anos fora do meio acadêmico, sem produção científica, e com o foco totalmente voltado à docência em um programa de governo do município de Alegrete-RS, no qual atuei durante 8 anos. O retorno à vida acadêmica deu-se em 2017, pelo ingresso em outra especialização, desta vez em Atividade Física e Saúde, na UNIPAMPA, que foi defendida em junho de 2018. Na sequência integrei o Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências (jul/2018), sendo a dissertação defendida em fev/2021 e logo, (mar/2021) o ingressei no curso de doutorado no mesmo programa, também na UNIPAMPA.

A formação de professores ao longo dessa jornada acadêmica sempre foi objeto de grande admiração, curiosidade e vontade de auxiliar na construção de subsídios para uma formação continuada de professores mais condizente com o contexto da Educação Básica. Creio que herdei isso da minha orientadora por quase todo esse percurso (Jaqueline). Pesquisar, auxiliar, e construir novas formas de fazer a formação de professores na Educação Básica, para mim, também é uma forma de agradecer a educação pública e de qualidade por toda trajetória percorrida por mim, até então.

Instigar uma formação centrada nas reais necessidades da escola, dos professores e que reflita na melhor aprendizagem dos estudantes é meu principal objetivo enquanto doutoranda, pesquisadora e professora. Como já citado por Nóvoa (2002), é necessário proporcionar espaços para a troca de experiência dos professores, e ainda, propiciar a estes momentos para expor suas angústias, desafios e demandas urgentes. O papel da pesquisa vai além de construir e publicar dados, mas a partir destes buscar melhorias para o contexto no qual se insere, eis aqui meu principal objetivo com esta tese.

Nesse sentido, a referida tese de doutorado apresenta como objetivo principal investigar como uma comunidade de prática multiárea pode contribuir na identidade profissional de professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). De maneira específica buscou-se identificar o perfil profissional, a prática docente, as dificuldades e perspectivas nos processos de ensino de professores dos anos finais do Ensino Fundamental; descrever o desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea com professores dos anos finais do Ensino Fundamental; analisar as dificuldades e potencialidades do cultivo de uma CoP na identidade profissional de

professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental; e por fim analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo da CoP com professores multiárea.

Para tanto, o corpo deste documento conta com a seguinte estrutura: **Introdução; Objetivos; Referencial Teórico**, onde foram abordados os temas referentes à Formação Profissional Docente e Comunidades de Prática. **Metodologia; Resultados**, que estão apresentados em dois artigos, dois manuscritos e dois trabalhos completos para evento.

Na sequência, apresentam-se as **Considerações finais** sobre o estudo e ainda as **Perspectivas** relacionadas às próximas etapas da vida acadêmica e profissional. O capítulo das **Referências** contém os dados bibliográficos dos trabalhos consultados para a elaboração do texto, com exceção do capítulo dos resultados, nos quais as referências bibliográficas estão indicadas ao final de cada produto. O **Anexo** (Anexo A) apresenta o documento de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (UNIPAMPA). E, por fim, os **Apêndices** apresentam o questionário, o roteiro dos grupos focais e os materiais produzidos com os professores, sendo alguns desses utilizados como instrumentos para produção dos dados que resultam nesta tese (Apêndices A ao I).

## 1 INTRODUÇÃO

A Formação Profissional Docente, segundo Nóvoa (1995), busca a constante reflexão crítica sobre a identidade docente, proporcionando a esse a reflexão na ação, sobre as suas ações no ambiente escolar, promovendo ou auxiliando em um processo de constante (re)construção da sua profissão. Além disso, o referido autor destaca a necessidade de ações formativas pensadas no ambiente escolar onde o professor está inserido, dando voz ao saber e à experiência desse na construção de ações que realmente sejam efetivas no contexto em que se encontra (Nóvoa, 2001).

Em consonância com o exposto anteriormente, Mucharreira (Mucharreira, 2016; 2017) dialoga sobre uma formação de professores centrada, ou ainda, contextualizada na realidade específica do ambiente no qual o pesquisador está inserido. O conceito de Formação Centrada na Escola surgiu na década de 90 e pode ser entendida como as iniciativas que dão corpo à política de formação de uma escola, indo ao encontro das suas demandas específicas. Estudos demonstraram que o foco dessa formação está na mudança de paradigma, estando os profissionais definindo as estratégias formativas relacionadas à sua realidade, não precisando de organismos centrais (mantenedora ou estado) para a definição das temáticas e ações da formação (IMBERNÓN, 2006).

Uma estratégia nesse processo de formação atrelada à Formação Centrada na Escola podem ser as Comunidades de Prática (CoPs), que são espaços em que os indivíduos têm a oportunidade de aprender, pois criam, gerenciam e compartilham conhecimentos. Para que efetivamente ocorra, Wenger (1998) aponta a necessidade de que haja envolvimento e compromisso mútuo entre os participantes, bem como um repertório linguístico comum a todos – o que possibilita o compartilhamento dos significados e dos conhecimentos.

As CoPs se embasam em uma tríade para a produção de conhecimento. Fazem parte dessa tríade: o questionamento - os indivíduos questionam por que querem saber e não se contentam com respostas prontas; as necessidades - a necessidade leva os sujeitos a criarem ferramentas e estratégias para as relações sociais; e a curiosidade - que leva o indivíduo a explorar o desconhecido (Santos; Kienen; Castiñeira, 2015). As CoPs se caracterizam pela informalidade, mas isso não significa desorganização, e também por objetivar a resolução de problemas (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002).

Assim, esta tese tem seu delineamento a partir de estudos prévios da pesquisadora na mesma linha de pesquisa, que apontaram a importância de proporcionar espaços para o diálogo e a experiência dos professores, proporcionando ações formativas mais condizentes com a

realidade escolar, sendo estas de caráter menos teórico e voltado à minimização ou resolução das demandas que os professores enfrentam diariamente em seu espaço profissional (Soares, 2021). É importante possibilitar a formação profissional construída pelos próprios sujeitos, ancorada nos preceitos do saber/fazer docente e buscando um aperfeiçoamento desse. Por fim, almeja-se que após a interação das pesquisadoras, tais formações se transformem em ações dos próprios sujeitos para identificar e trabalhar na construção da melhoria dos seus contextos.

Dessa forma, apresenta-se as CoPs como uma possibilidade de inovar e proporcionar uma formação profissional constante aos sujeitos, sendo essa realizada por e para eles. Justifica-se esta pesquisa, pela importância de um novo olhar no desenvolvimento da Formação Profissional, considerando a inserção de novas propostas metodológicas na formação de professores, sendo essas formações oriundas dos/pelos próprios sujeitos, com caráter menos teórico e mais relacionado com a prática do contexto escolar dos professores.

Neste sentido, buscou-se responder a problemática: Como a Formação Centrada na Escola pode contribuir com o cultivo de uma comunidade de prática multiárea formada por professores dos anos finais do Ensino Fundamental? Os indícios que propuseram esta pesquisa e que hoje afirmam a tese se relacionam a dificuldades no planejamento colaborativo entre os professores, e desenvolvimento de atividades/temáticas interdisciplinares/multidisciplinares, bem como as demandas da mantenedora que além de sobrecarregar os professores, trazem poucas contribuições nas formações ofertadas por serem de cunho estritamente teórico e fora do contexto vivenciado pelos professores. Assim, defende-se a tese de que a Formação Centrada na Escola contribui para o cultivo de Comunidades de Prática constituída por professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental.

## **1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

- Investigar como a Formação Centrada na Escola pode contribuir para o cultivo de uma comunidade de prática constituída por professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental;

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar o perfil profissional, a prática docente, as dificuldades e perspectivas nos processos de ensino de professores dos anos finais do Ensino Fundamental;

- Descrever o desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea com professores dos anos finais do Ensino Fundamental;

- Analisar as dificuldades e potencialidades do cultivo de uma CoP na identidade profissional de professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental;

- Analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo da CoP com professores multiárea;

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Formação Centrada na Escola: uma formação profissional voltada à realidade escolar

Este tópico apresenta algumas denominações sobre a formação de professores. Em todo o texto procura reforçar uma ação de formação docente que considere todas as características, peculiaridades, desafios e demandas que fazem parte do cotidiano do educador. Especificamente nesta tese, aborda-se a formação de professores em escolas de Educação Básica.

A formação profissional docente, de acordo com Nóvoa (1995, 2001), requer a reflexão crítica e constante sobre a identidade profissional do professor, de modo que essa reverbere na sua prática pedagógica no ambiente escolar, ressignificando ou diversificando a sua práxis e por consequência a sua identidade enquanto profissional. Nóvoa (2001) defende fortemente uma formação de professores que corresponda às necessidades reais dos profissionais em seus contextos de atuação.

Proporcionar esse movimento formativo no ambiente escolar é contribuir para “um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1992, p.38). Para tanto, faz-se fundamental a construção de “espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1121). Quanto a esta percepção, Francisco Imbernón, outro professor pesquisador da área destaca que:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício é considerada como meio de formação profissional, pois a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (Imbernón, 2011, p. 115).

As reflexões iniciadas anteriormente por Barroso (1997) e Imbernón (2011) dialogam sobre uma proposta de formação docente centrada na escola, onde o professor parte do seu contexto para elencar soluções que sejam mais adequadas para a transformação do mesmo, com autonomia neste processo e não dependendo tão somente de projetos ou formações oriundas de instituições fora da escola. Nesse sentido, Dassoler e Lima (2012) reforçam que a formação de professores se associa ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Ponte et al. (2014) salienta a necessidade de pensar o contexto da escola como ambiente para reforçar as práticas colaborativas entre os grupos de professores que nela atuam, de maneira que estes valorizem a investigação e mobilização para a atuação em situações autênticas da sua prática profissional. Nesse movimento é sugerido pelos autores que a configuração desse tipo de formação gera uma ruptura com os modelos transmissivos e conteudistas. A proposta formativa deve acreditar na materialização de práticas colaborativas que irão levar à produção de conhecimentos praxicológicos que em sua fluidez chegarão a uma profundidade do mundo social dos envolvidos (Bourdieu, 1994).

A Formação Centrada na Escola cria a ideia de uma aprendizagem contínua, com base em iniciativas reflexivas e formativas que possibilitam ao professor o questionamento sobre a sua prática, tendo seu papel reforçado, sendo proativos na ação e não meros receptores, mas sim, idealizando novos conhecimentos por meio da experiência em contexto (Silva, 2003). Ten Dam e Blom (2006) veem esse processo formativo como uma mudança significativa na história recente da formação de professores. Esse movimento prima pela responsabilidade em que a escola e seus atores assumam papel central na política de formação contínua do contexto da escola.

Mucharreira (2016) afirma que a Formação Centrada na Escola pode contribuir com conhecimentos e competências que a formação inicial não consegue proporcionar, visto que a educação vem passando por muitas incertezas as quais exigem abertura para mudanças neste cenário. Por outro lado, Nóvoa (2009) destaca a legitimidade das expectativas pessoais de cada professor na construção de tal formação, revelando a importância do exercício coletivo da profissão e projetos educacionais na escola. De acordo com Schön (2000) e Dubar (2003) as políticas formativas que emergem da organização escolar são alguns dos passos para superar a concepção instrumental da formação.

Para Nóvoa (1995), o saber docente em desenvolvimento busca a reflexão e análise por parte do professor sobre sua trajetória de vida, sendo o foco central os estudos e debates, produzindo um conhecimento que se aproxime da realidade e do cotidiano vivenciado por ele. Corroborando, Tardif (2014, p.15) relata que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”.

Diante do exposto, a criação de projetos educativos segundo Mucharreira (2018), pode ser de grande importância na formação de professores em seus contextos escolares e também na sua prática cotidiana na escola. Tais projetos emergem da experiência, reflexão, ação e avaliação dos professores sobre sua profissão e prática profissional, relacionada diretamente

com o contexto no qual estão inseridos. Entretanto, o autor supracitado alerta que muitas vezes os professores acabam por direcionar o projeto educacional para resolução de demandas de organização e documentos escolares. Isso acaba por não priorizar as necessidades, desafios e perspectivas individuais e coletivas dos professores.

Os projetos educativos na escola eram inicialmente uma das possibilidades de organização sistêmica da comunidade. Porém, como já evidenciado e descrito no parágrafo anterior, o projeto de pesquisa inicial que originou esta tese, precisou de ajustes. A ideia inicial foi deixada de lado e foram atendidas as demandas dos professores. Mais importante do que organizar um projeto que levasse questões prontas para os professores, o momento necessitava de escuta atenta e auxílio para com as demandas do contexto educacional daquele momento.

Imbernón (2011) e Nóvoa (1995, 2001, 2017) defendem a Formação Profissional Docente voltada para a resolução de questões vivenciadas pelos professores na escola, sendo as intervenções, os subsídios para uma melhor tomada de decisão, seja para melhoria ou resolução de problemas. A formação do professor na e para a mudança possibilita o desenvolvimento da reflexão em grupo, permite abrir um caminho para a autonomia profissional compartilhada, visto a necessidade de que o conhecimento construído pelos professores precisa ser compartilhado de alguma forma com o contexto escolar vivenciado (Imbernón, 2011). Tal movimento possui características que se aproximam de Comunidades de Prática.

Ao relacionar a formação de professores com as CoPs, pode-se afirmar que uma comunidade de prática se estabelece por meio de um grupo que troca, refletem e aprendem uns com os outros, tendo como objeto de estudo e melhoria a própria prática em sala de aula (Imbernón et al., 2020). Concorda-se com Imbernón et al. (2020), quando o mesmo considera que as CoPs podem colaborar na criação e compartilhamento de conhecimentos entre os professores, principalmente porque tal conhecimento é constituído tendo por base a própria prática e possibilita a internalização e ressignificação dessa.

Para Tinti e Manrique (2017, p.202), os participantes das CoPs “se sentem motivados a aprender e a compartilhar experiências”. Não obstante, os estudos realizados pelos autores ressaltam valores importantes no ambiente escolar, como: “o clima de respeito, colaboração, reflexão sobre/com/na prática, além da responsabilidade com a formação individual e coletiva”. Nesse sentido, o tópico a seguir se debruça a dialogar sobre as comunidades no que se refere a sua aplicação na formação de professores.

## 2.2 Comunidades de Prática (CoPs)

Como manifestado anteriormente, sobre a importância de uma formação em contexto profissional, percebe-se a relevância de estar em ambientes que favoreçam a aprendizagem, onde haja um trabalho coletivo e de objetivos fortes para tal aprendizado. De acordo com Lave e Wenger (1991) a aprendizagem ocorre através da participação no currículo de aprendizagens do ambiente, ou seja, nas necessidades, demandas e possibilidades que o professor encontra na escola. Nesse sentido, cabe a criação de um espaço de conhecimento, uma comunidade de prática que discute, reflete e desenvolve temáticas, ferramentas, subsídios para o contexto escolar onde estão inseridos.

No que diz respeito à Comunidade de Prática, Baldini, Oliveira e Cyrino (2017), em estudo realizado considerando suas ações formativas em CoP, relatam que essas se constituíram em oportunidades de trocas de experiência entre os professores da escola, como também da formadora que estava inserida em contexto. Para os autores, há a necessidade de envolver os participantes com base em ações que criem o senso reflexivo sobre qual o caminho por onde a comunidade poderia andar e estar sempre retroalimentando o seu cultivo, o que ao longo de seu desenvolvimento foi evidenciado como um espaço fértil para a formação dos professores.

Para Wenger (1998, p.12, tradução nossa), a aprendizagem e a natureza do conhecimento, sujeito e objeto podem ser descritos com base em quatro premissas:

- 1) Somos seres sociais. Longe de ser trivialmente verdadeiro, esse fato é um aspecto central da aprendizagem.
- 2) O conhecimento é uma questão de competência no que diz respeito ao valor empreendido. Como cantar afinado, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrevendo poesia, convivendo, crescendo como um menino ou uma menina, e assim por diante.
- 3) Saber é uma questão de participar na busca de tal emprego, isto é, de engajamento ativo no mundo.
- 4) Significado - nossa capacidade de experimentar o mundo e nosso engajamento com ele como significativo - é, em última análise, o que a aprendizagem significa produzir.

Tais premissas são a base da Teoria de Aprendizagem Situada, ou seja, a aprendizagem como participação social e resultado de uma Comunidade de Prática. Tal participação não se reflete em eventos locais ou atividades, mas em um processo abrangente de sujeito ativo na prática de comunidades sociais, construindo suas relações e identidades com tais comunidades. A participação em um grupo de estudos, por exemplo, é uma ação e também uma forma de pertencer a um determinado espaço. “Essa participação molda não apenas o que fazemos, mas

também quem somos e como interpretamos o que fazemos” (Wenger, 1998, p.12). De acordo com o autor supracitado e como relatam Rocha e Cyrino (2019), a aprendizagem em Comunidades de Prática acontece envolta de um processo de negociação de significado e de acordo com a forma como experienciamos o mundo e nos engajamos nele.

Cabe salientar que Comunidades de Prática existem em toda parte e nossa participação em tais comunidades pode se dar no trabalho, na escola, na universidade, em nossos *hobbies* pessoais, ou seja, estamos sempre envolvidos em alguma comunidade. São essas Comunidades de Prática que nos auxiliam a permanecer ou a mudar determinadas condições ou características de nossa vida (Wenger, 1998).

Comunidades de Prática são tão informais e tão difundidas que raramente chegam de forma explícita, mas pelas mesmas razões, elas também são bastante familiares. Embora o termo pode ser novo, a experiência não. A maioria das Comunidades de Prática não tem nome e não emite cartão de sócio. Ainda, se nós cuidarmos de considerar nossa própria vida a partir dessa perspectiva por um momento, nós podemos todos construir uma imagem razoavelmente boa das Comunidades de Prática que nós pertencemos agora, aqueles a quem pertencemos no passado, e aqueles a quem gostaríamos de pertencer no futuro (Wenger, 1998, p.14).

Embora, geralmente, não tenhamos uma lista de presença ou cartão de fidelidade sobre os pertencentes a maioria de nossas Comunidades de Prática, não quer dizer que elas não sejam efetivas e não estejam constituídas por alguma razão. A compreensão de CoP faz com que tenhamos consciência quanto a nossa inserção nas mesmas, o quanto em algumas comunidades podemos ser elementos centrais, enquanto noutras, temos uma participação mais superficial (Wenger, 1998).

Se a CoP é entendida como uma aprendizagem decorrente da prática social, essa é estruturada por três dimensões que promovem um contexto para negociação de significado: o engajamento/compromisso mútuo, o empreendimento articulado/conjunto e o repertório compartilhado. O engajamento mútuo promove interações sociais (conflitantes ou de concordância) que fazem os sujeitos perceberem seu envolvimento com algo em comum (Cyrino; Caldeira, 2011). A forma como o participante se relaciona na comunidade define a sua filiação, o seu papel na comunidade, ou seja, a sua identidade. Tal identidade não é estanque pois sofre mudanças conforme o engajamento e comprometimento do sujeito com a prática (Rocha; Cyrino, 2019).

O empreendimento articulado, segunda dimensão da CoP, são as ações em conjunto a serem desenvolvidas, construídas em um processo de negociação e não com ordens estipuladas por um ou dois participantes. Ou seja, o “empreendimento não é conjunto no sentido de que todos acreditam na mesma coisa ou concordam com tudo, mas sim no sentido de que é

negociado coletivamente” (Wenger, 1998, p. 78). A negociação se dá na apropriação e responsabilidade sobre o que é constituído e está diretamente relacionado ao engajamento mútuo.

Para compreender nosso papel em uma CoP requer que entendamos o processo de negociação de significados e a reificação. Fazer, sentir, pertencer, conversar, lidar com emoções, trata da participação em grupos sociais, que por consequência constituem comunidades. Nas CoPs a participação é um meio que possibilita o reconhecimento e desenvolvimento da sua própria identidade, pois na nossa interação em comunidades sociais podemos transformar, modificar, ampliar, ressignificar e alterar significados que damos ao objeto de nossa prática. Esse movimento permite uma transformação individual e coletiva no que diz respeito a comunidade na qual se está inserido (Rocha; Cyrino, 2019).

De acordo com Wenger, Mcdermott, Snyder (2002), uma CoP se caracteriza na união de três elementos: o domínio, a comunidade e a prática. Nessa relação, o domínio é a razão pela qual o sujeito se insere na comunidade. A comunidade não é apenas uma rede de pessoas com finalidades em comum, mas um tecido social de aprendizagem, que cria relações baseadas no respeito e confiança mútuos. Por fim, a prática é formada pelas estruturas, ideias, ferramentas, informações, documentos, serviços e histórias que os sujeitos compartilham e mantêm no seu contexto de interação. Para Cyrino et al. (2014):

Em uma Comunidade de Prática os membros negociam objetivos, tarefas e estão comprometidos pessoalmente com um mesmo domínio. Eles interagem com regularidade e se comprometem com atividades conjuntas construindo uma relação de confiança. Isso não significa que no grupo haja homogeneidade de ideias e ações, essas devem ser partilhadas e negociadas pelo grupo. Na Comunidade de Prática os participantes são “auto selecionáveis” e não pré-determinados. É um contexto em que o indivíduo desenvolve práticas (incluindo valores, normas e relações) e identidades apropriadas àquela comunidade por meio da participação (Cyrino, et al., 2014, p. 17).

Quando existe a aprendizagem em uma comunidade de prática, seja essa aprendizagem palpável ou intrínseca Wenger (1998) define que houve uma reificação, a qual reflete o engajamento do sujeito com o mundo, possibilitando a criação de um significado sobre aquilo que produz. A experiência proporciona a produção de um objeto “criamos pontos de enfoque em torno dos quais se organiza a negociação de significado. [...] E é dada uma forma a certa compreensão que, então, se converte em um foco da negociação de significado [...] (Wenger, 1998, p. 58-59, tradução nossa).

Reificar pressupõe “fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, tanto como perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decodificar e reestruturar” (Wenger, 1998, p. 59). O cotidiano está cercado de resultados de reificação como, leis de um país, monumentos

históricos, letras de música, entre outros. O que faz com que se compreenda que “uma reificação não necessariamente é representada por algo manipulável” (Rocha; Cyrino, 2019, p. 172).

Por fim, traz-se o repertório compartilhado, a terceira dimensão da prática, que é a “geração de recursos para a negociação de significados na busca conjunta de um empreendimento” (Rocha; Cyrino, 2019, p.173). São as situações vivenciadas pelos sujeitos da comunidade, seus instrumentos, seus métodos, discursos e conceitos partilhados que os fazem se reconhecerem participantes de uma comunidade em comum. Faz-se necessário que os participantes de uma comunidade sintam e efetivamente contribuam para a construção de um repertório compartilhado, “ao se reconhecerem partícipes do processo, valorizam o seu engajamento e se envolvem na constituição e na sustentação de um empreendimento articulado/conjunto” (Rocha; Cyrino, 2019, p.173).

O processo de formação de professores em Comunidades de Prática, explorado no estudo de Rocha e Cyrino (2019), partiu da prática pedagógica dos professores envolvidos e das suas demandas emergentes, de modo semelhante à intencionalidade desta tese. Para aqueles autores, a constituição da formação exigiu dos professores determinadas responsabilidades com relação à sua própria formação. Os autores não impuseram para o grupo de professores (CoP) algo determinado, foi preciso aprender a lidar com determinadas temáticas e situações adversas para desenvolver uma formação específica e condizente com a realidade. A fase em que existe a negociação de significados é tida como um processo de aprendizagem que envolve os processos de participação e reificação (Wenger, 1998).

Percebe-se, pelo anteriormente exposto, que as CoPs são maneiras interessantes para promover a formação profissional defendida na seção anterior, sendo essa uma formação condizente com a realidade dos professores, propiciando a troca de saberes de sua experiência e tornando-os sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. A finalidade da formação profissional nessa perspectiva não é dar mais trabalho ao professor e sim, fazer com que este se envolva em uma Comunidade de Prática sobre questões do seu cotidiano escolar, de maneira que o professor se sinta capaz e motivado para compartilhar ensinamentos com seus colegas e buscar subsídios para melhor desenvolver sua prática.

Desse modo, pensar na constituição de CoPs como contexto de formação de professores significa “cultivar” espaços que privilegiem a existência de um plano de trabalho flexível que atenda as demandas/os problemas inerentes à prática pedagógica dos professores em formação, no qual eles possam partilhar seus repertórios (rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações, concepções) e ter uma participação plena no processo de negociação de significados (Cyrino, Baldini, 2017, p. 27-28).

Com base nas evidências de alguns estudos (Oliveira; Cyrino, 2011; Cyrino, 2016; Losano; Cyrino, 2017), a utilização de CoPs na formação de professores pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da identidade profissional dos envolvidos. Entretanto, Cyrino e Baldini (2017) salientam que o formador (pesquisador) não pode garantir previamente que determinado grupo de professores irá se constituir enquanto CoP. De acordo com os autores, faz-se necessária a investigação sobre as relações que podem ser estabelecidas, os recursos que podem ser explorados, bem como, dar oportunidade para o compartilhamento de experiências, necessidades e permitir a construção de histórias neste grupo, de acordo com seus interesses e anseios.

O formador em uma CoP, de alguma forma, desempenha o papel de *expert*, mas não por sua tarefa de coordenar o trabalho da comunidade (esta é uma atribuição de responsabilidade que se estabelece entre os professores). É importante salientar que:

O que define o poder é a propriedade e a legitimidade que se conquista por meio da participação nas práticas da comunidade e da negociação de significados. Sendo assim, nem sempre a expertise estará com o formador. Tal característica distingue as Comunidades de Prática de grupos colaborativos (Cyrino et al., 2014, p.19).

Concorda-se com Cyrino e Baldini (2017) que o propósito de constituir Comunidades de Prática na formação de professores busca romper com os modelos formativos que consideram cursos de treinamento, com temáticas já estabelecidas pelo formador, pela gestão ou pela mantenedora. Almeja-se que o professor possa expor suas experiências de sucesso ou não, assumir riscos e sair de sua zona de conforto para a melhoria de sua própria prática pedagógica. Como no tópico anterior, é desejável que o professor possa construir e ser responsável por sua trajetória de aprendizagem (Cyrino; Baldini, 2017).

Como estratégia para facilitar a construção responsável, autônoma e de significado aos professores, relaciona-se as Comunidades de Prática na formação de professores tendo como estrutura inicial, métodos ativos, que buscam desacomodar, propondo que o professor, na maioria das situações, saia da zona de conforto. Dessa forma, assume-se a formação docente centrada na escola, considerando o protagonismo do professor na sua aprendizagem e “assumindo que a atividade docente não é inata, mas apreendida ao longo da trajetória formativa” (Bemme et al. 2022, p.50).

### **2.2.1 Comunidades de Prática e seu cultivo na Educação Básica**

O cultivo das CoPs é comumente realizado por meio de futuros professores, com supervisão de um professor do magistério superior responsável que, em interação com a Educação Básica, movimentam e retroalimentam a comunidade. Também é usual o cultivo de CoPs em áreas específicas do conhecimento. Nesta tese, nos propusemos a movimentar uma CoP com professores de áreas diversas do conhecimento, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, cabe trazer alguns elementos que auxiliam na compreensão da estrutura de uma CoP na Educação Básica. Um exemplo é o estudo de Knipp (2019), que desenvolveu sua tese de doutorado com um estudo de caso sobre Comunidades de Prática em escolas dos Estados Unidos. No estudo, a autora traz algumas contribuições das CoPs, dentre elas a diferença das Comunidades de Prática profissional (exigidas pelo estado) e as CoPs que são defendidas nesta tese. Enquanto as comunidades profissionais (via estado) valorizam a colaboração e construção de relacionamentos entre os professores, no seu desenvolvimento foi percebido o caráter hierárquico da comunidade (o qual não deve ser instigado em uma CoP no modelo apresentado na tese), havendo a necessidade de que em cada encontro fosse lavrada ata de participação.

Knipp (2019) relata que as atividades da CoP organizada na escola acabaram beneficiando mais os professores pelo tempo compartilhado, a oportunidade de co-ensino e planejamento colaborativo de ações, o contrário das ações propostas pelo estado, que não incluíam poder de escolha, autonomia e informalidade. Notou-se a manutenção das condições para manter a capacidade de trabalho colaborativo e a criação de um sistema de aprendizado baseado em relacionamentos interpessoais. Um exemplo é posto por Smith (2009) o qual relata a oferta de oportunidade em que os professores realizam um trabalho em colaboração que seja correspondente à demanda dos estudantes e da escola.

Outro fator destacado no cultivo das CoPs em escolas é a influência da gestão na estrutura social da comunidade escolar a qual gere. A gestão diz respeito a normas e valores da rede de professores, que também afeta diretamente a motivação dos professores (Minckler, 2014; Leithwood; Jantzi, 2000). Knipp (2019) relata que os participantes observaram que se sentiam apoiados e motivados quando as palavras, a atitude e as ações da gestão estavam alinhadas. Um exemplo é quando um professor expõe suas preocupações e é acolhido pela equipe, ou quando as notas dos estudantes baixam e existe acolhimento por parte da gestão e os convidam a dar sugestões ao que pode ser melhorado.

Uma outra característica da retroalimentação da CoP é a relação hierárquica já existente no ambiente escolar. Para Knipp (2019) a diretora da escola na qual desenvolveu sua pesquisa se considerava a gestora da comunidade de prática. Entretanto, com o passar do tempo, foi percebendo que não estava em papel hierárquico e sim junto aos demais participantes da comunidade, ou seja, no mesmo patamar. Ao ser contratada para gestar a escola, a diretora tentou impor sua comunidade profissional, de forma que seu “poder” de liderança fosse considerado. Para Knipp (2019), a diretora queria demonstrar competência e como descreve Wenger (200) é através do “saber” que a competência se manifesta dentro da comunidade. Há desta forma, momentos em que um professor será competente em uma situação e noutra situação a competência será de outro professor, visto a organização cíclica da CoP.

Imbernón, Shigunov Neto e Silva (2020) consideram que uma comunidade de prática contribui na criação e compartilhamento de conhecimentos dos professores, principalmente por esse ser constituído pela prática e por isso, não sendo considerado formalizado. À medida que as CoPs propiciam o compartilhamento do conhecimento, também o transformam, permitindo a sua internalização e recriação.

Leite e Fontoura (2018) afirmam que as CoPs não estão isoladas no contexto escolar, mas envolvem os diferentes espaços do ambiente, além de sofrerem a interferência das políticas públicas voltadas a educação, as quais muitas vezes dificultam o trabalho coletivo dos professores, estimulando o padrão e a competição entre instituições em busca das melhores notas de avaliação. Os autores indicam a importância da parceria da escola com a universidade, mantendo a escola como espaço de reflexão e tomada de decisões coletivas. Salienta-se a importância de assumir que os professores da Educação Básica são capazes de se desenvolver profissionalmente “mobilizando e produzindo saberes caracterizados como complexos, plurais, reflexivos, contextuais e que resultam de aprendizagens situadas nas práticas de ensinar e aprender” (Fiorentini, 2012, p. 247).

Rocha e Cyrino (2019) manifestam a interação de dois processos importantes na CoP, sendo eles a participação e a reificação, proporcionadas por meio do processo de negociação de significados. Para os autores, a participação é a experiência que os grupos sociais constituem, envolvem o fazer, conversar, sentir, pensar, pertencer e também lidar com as próprias emoções. A participação dos sujeitos em comunidades pode modificar o sentido de experiências, ampliar ou alterar significados dados ao que cerca a vida e também, uma forma de modificar as comunidades em que os sujeitos estão inseridos.

A modificação, alteração, ampliação, seja do conhecimento ou da estrutura de determinado ambiente, são formas de reificar. A reificação é um [...] processo de dar forma a

nossa experiência produzindo objetos que congelam esta experiência em uma “coisa”. Com isso criamos pontos de enfoque em torno dos quais se organiza a negociação de significado. [...] E é dada uma forma a certa compreensão que, então, se converte em um foco da negociação de significado [...] (Wenger, 1998, p. 58-59, tradução Rocha; Cyrino, 2019).

A reificação acontece com a estruturação de pontos de enfoque nos quais a negociação de significados se organizará. A reificação é todo o processo relacionado ao desenhar, representar, descrever, perceber, reestruturar, entre outras tantas formas (Wenger, 1998). Cotidianamente o ser humano está negociando significados e reificando o seu conhecimento, o transformando, e muitas vezes essa transformação não é visível ou manipulável e sim, situa-se na sua experiência.

### **3 METODOLOGIA**

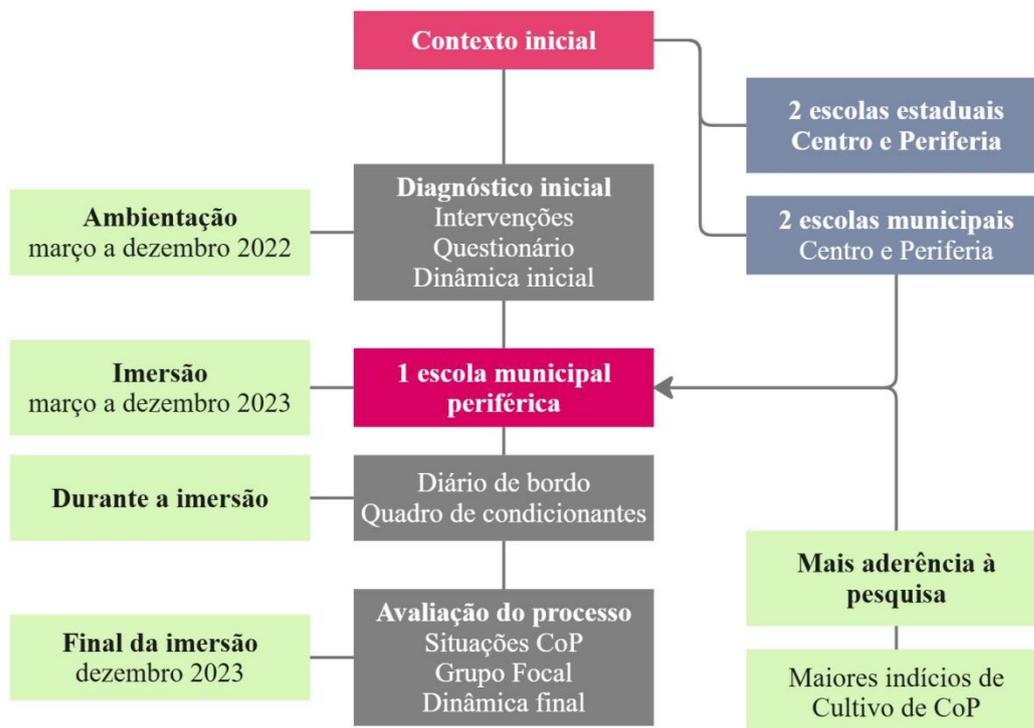
#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Este estudo caracterizou-se como qualitativo quanto a sua abordagem, exploratório e descritivo quanto aos seus objetivos. Segundo Minayo (1994) um estudo qualitativo se preocupa em identificar níveis de realidade como: os significados, crenças e motivações dos participantes, sendo metodologicamente inviável quantificar tais dados. Quanto às características descritivas do estudo, Gil (2010, p.27) ressalta que estas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população” enquanto a abordagem exploratória busca “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2010, p. 41).

Quanto aos procedimentos de pesquisa, o estudo buscou uma aproximação com as características da pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2011), identifica um problema e propõe resoluções colaborativas entre pesquisadores e participantes. Para compreender com profundidade como ocorre o cultivo de Comunidades de Prática na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental), também foram adotados procedimentos de estudo de caso. Enquanto a pesquisa-ação orientou as ações colaborativas e reflexivas do estudo, o estudo de caso aprofundou a análise das características em um contexto específico.

Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Quanto às evidências, o autor (Yin, 2005) aborda que essas podem surgir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

**Figura 1:** Organização metodológica da tese.



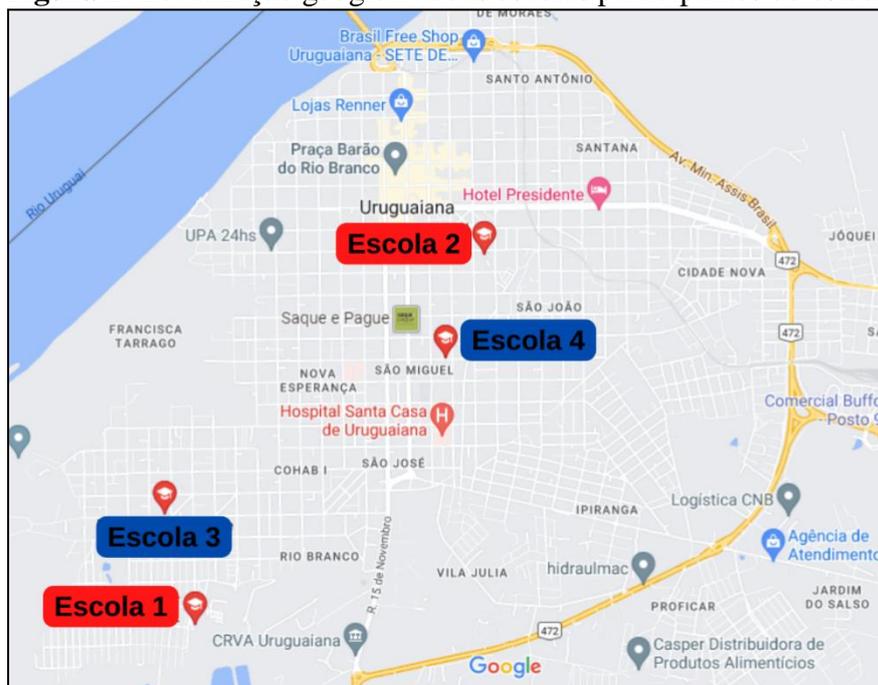
Fonte: elaborado pela autora por meio do software miro.com.

Nos tópicos seguintes serão detalhados os passos demonstrados visualmente de acordo com a figura 1.

### 3.2 Contexto e Sujeitos da pesquisa

Com o objetivo de investigar como a CoP pode contribuir na profissionalização docente, em um primeiro momento quatro escolas foram selecionadas de maneira intencional, a partir dos critérios de localização geográfica e sistema de ensino. Dessa forma, inicialmente participaram do estudo professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) de 4 escolas de Educação Básica. Para tanto, foram selecionadas duas escolas municipais e duas escolas estaduais do município de Uruguaiana-RS, dispostas em localidades distintas geograficamente (Figura 2), com vistas a contemplar diferentes contextos educacionais e sociais.

**Figura 2:** Localização geográfica das escolas participantes do estudo.



Fonte: Google Maps, adaptado pela pesquisadora.

As escolas 1 e 2, destacadas no mapa em vermelho, são escolas estaduais de grande porte na cidade. As escolas 3 e 4 destacadas em azul, são escolas municipais, sendo que a escola 3 participou anteriormente de projeto de pesquisa de mestrado da doutoranda. A escola 3 foi escolhida para este estudo para continuar a formação de professores naquele estabelecimento de ensino e serviu como referência para a escolha das demais. Optou-se por mais que uma escola, devido à caracterização de uma Comunidade de Prática, que considera diferentes elementos para ser identificada. É de conhecimento que os contextos escolares são distintos, portanto há escolas onde a CoP pode se estruturar com maior facilidade e em outras pode haver maior dificuldade, ou ainda não ser cultivada (Wenger, 1998; Estevam, Cyrino, 2019).

Ao realizar estudos e intervenções, inicialmente nos quatro contextos escolares e evidenciando os resultados em três produtos, pode-se delimitar e debruçar-se sobre a realidade específica da escola 3, a qual demonstrou, com base nos achados, maior possibilidade e características relacionadas a Comunidades de Prática. Para além destes achados, a escola 3 já havia recebendo intervenções formativas desde 2018, fator que colaborou diretamente para a confirmação dos resultados específicos deste contexto.

As demais escolas acabaram sendo excluídas do processo final da pesquisa pela falta de aderência aos objetivos da CoP, indisponibilidade de horário para as ações formativas e desmotivação por parte dos grupos de professores. As demandas solicitadas inicialmente pelos quatro contextos foram atendidas, havendo consenso entre direção, coordenação e os grupos de

professores para que a pesquisa nas três escolas fosse interrompida devido as razões mencionadas anteriormente.

### 3.3 Procedimentos de coleta e instrumentos

Inicialmente, a proposta foi apresentada aos professores dos anos finais da EF das quatro escolas em encontros específicos para cada instituição. Após essa apresentação, foi disponibilizado, via plataforma *online*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o sigilo dos participantes por meio de um Termo de Confidencialidade. Os participantes foram orientados a aceitar ou recusar os termos, registrando sua decisão na plataforma.

O questionário inicial foi aplicado a todos os professores para identificar o perfil profissional e compreender as dificuldades e perspectivas relacionadas à prática pedagógica. O instrumento, que incluía perguntas abertas, foi submetido à validação de conteúdo por seis professores doutores especialistas na área, buscando maior assertividade na aplicação.

Como forma de aproximação ao contexto dos sujeitos, foram realizadas ações (oficinas, conversas, participação em reuniões e observações do ambiente escolar), a fim de compreender as demandas emergentes dos professores em cada um dos contextos escolares. Essa forma de aproximação propiciou o reconhecimento das realidades escolares, bem como a familiarização da pesquisadora com os sujeitos do estudo.

A pesquisadora dispôs de um diário, em que foram registradas todas as informações e observações sobre as interlocuções e intervenções realizadas em cada contexto. As etapas desenvolvidas, bem como os instrumentos de coleta em cada contexto, estão detalhadas no Quadro 1. As etapas descritas no Quadro 1 apresentam uma progressão metodológica alinhada aos objetivos específicos da pesquisa. O diagnóstico inicial incluiu compreender o perfil dos professores e levantar demandas formativas; as ações de ambiente fortaleceram o cultivo das Comunidades de Prática e promoveram o desenvolvimento da CoP em contexto específico. Na etapa final, foi possível avaliar os resultados obtidos e as percepções dos professores, garantindo a continuidade da CoP na escola foco."

**Quadro 1:** Detalhamento das etapas da pesquisa relacionados aos objetivos específicos

Etapa	Objetivos específicos	Sujeitos participantes	Procedimentos
Questionamentos iniciais	Identificar o perfil profissional, a prática docente, as dificuldades e perspectivas nos processos de	4 escolas	Questionário inicial

	ensino de professores dos anos finais do Ensino Fundamental;		
Ambientação aos contextos dos professores e cultivo das CoPs	Identificar o perfil profissional, a prática docente, as dificuldades e perspectivas nos processos de ensino de professores dos anos finais do Ensino Fundamental; Descrever o desenvolvimento de uma comunidade de prática multiárea com professores dos anos finais do Ensino Fundamental;	4 escolas	Intervenções de acordo com as demandas formativas dos professores; Cultivo das CoPs; Questionário inicial; Diário de bordo;
Desenvolvimento da CoP em contexto específico	Descrever o desenvolvimento de uma comunidade de prática multiárea com professores dos anos finais do Ensino Fundamental; Analisar as dificuldades e potencialidades do cultivo de CoPs na identidade profissional de professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental;	Escola foco da pesquisa	Cultivo das CoPs; Diário de bordo;
Questionamentos Finais	- Analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo da CoP com professores multiárea;	Escola foco da pesquisa	Diário de bordo; Grupo focal

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Foram realizados encontros de acordo com a temática da reunião semanal dos professores, quando se tratava de assuntos envolvendo as diversas áreas do conhecimento e debatidas questões de interesse de todo o grupo de professores. Tais encontros aconteciam às quartas-feiras e tinham duração de duas horas cada.

O Quadro 3 demonstra a organização da pesquisa e o cultivo da comunidade de acordo com os anos e as etapas do estudo.

#### **Quadro 2: Estruturação e organização das CoPs por ano.**

<b>Quando?</b>	<b>O quê?</b>	<b>Quem?</b>
<b>Primeira etapa 2021</b>	Diagnóstico e principais demandas formativas; Estruturação e organização das CoPs nas 4 escolas	Participantes e pesquisadoras
<b>Segunda etapa 2022</b>	Organização das CoPs nas 4 escolas	Participantes e pesquisadoras
<b>Terceira etapa 2023</b>	Desenvolvimento da CoP centrada em uma escola	Participantes e pesquisadoras
<b>Quarta etapa 2024</b>	Avaliação do processo de cultivo da CoP	Pesquisadoras

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A organização do projeto foi realizada em 4 etapas. Inicialmente, na primeira etapa, aconteceu o diagnóstico sobre perfil e descrição da realidade educacional vivenciada pelos professores, bem como a identificação das demandas formativas desses, para então iniciar a organização e estruturação das CoPs nas 4 escolas. Na segunda etapa, foram ofertadas intervenções de acordo com as demandas dos professores e iniciou-se o cultivo de CoPs.

Na terceira etapa, identificou-se a dificuldade dos contextos em cultivar Comunidades de Prática. Neste momento, decidiu-se por então cultivar a CoP em apenas uma escola, que apresentou mais evidências e elementos constituintes para tal. Por fim, na quarta e última etapa foi realizada a avaliação do processo de cultivo da CoP durante o ano de 2023 e continuidade da comunidade. Deu-se seguimento à avaliação da CoP, com o intuito de firmar os elementos determinantes da mesma e se esse movimento pode ser efetivo na formação docente multiárea no próprio ambiente escolar.

Ao final da pesquisa, foram retomadas questões iniciais do estudo relacionadas às dificuldades e potencialidades do cultivo de Comunidades de Prática na escola 3, que foi foco de estudos aprofundados, bem como avaliar a percepção dos professores sobre a sua identidade profissional após o desenvolvimento da comunidade de prática. Além disso, buscou-se identificar se as CoPs contribuíram para a melhoria dos aspectos relacionados à prática pedagógica dos envolvidos. Após a análise de todo o material oriundo da pesquisa, os resultados encontrados serão apresentados para cada um dos contextos, sendo essa uma forma de realizar a devolutiva de tudo que foi feito e seus resultados, identificando as potencialidades e desafios para desenvolvimento de ações como esta posteriormente.

Cabe salientar que, por conta da pandemia<sup>2</sup> imposta pelo coronavírus, os encontros inicialmente foram realizados via plataforma digital (*Google Meet*), sendo todos gravados e armazenados para análise. A partir do segundo semestre de 2022 a pesquisa foi desenvolvida de maneira presencial, observando os protocolos e cuidados necessários.

### **3.4 Análise dos dados**

Todo material oriundo dessa pesquisa (questionários, grupos focais, reuniões *on-line* e presenciais, bem como os diários de bordo) foram digitados em um banco de dados no

---

<sup>2</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia. Escolas, universidades, comércios foram fechados para evitar a propagação. A educação nacional ficou por cerca de 2 anos atuando de maneira remota. Mais informações em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>.

computador. A análise dos dados dos questionários, relacionados às questões fechadas, foi feita por frequência descritiva das respostas. As questões abertas e o material oriundo dos grupos focais, reuniões e diários foram analisados de acordo com técnica de “Análise de Conteúdo” (Bardin, 2011), que busca o tratamento inicial do material, a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados buscando identificar a realidade dos professores o mais próximo do seu contexto possível.

Outro viés foi a Análise Temática, que de acordo com Braun e Clarke (2006) é uma técnica de análise qualitativa caracterizada pela sua flexibilidade e pela possibilidade de ser aplicada em diversas áreas de estudo. Esse método permite identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados, proporcionando uma compreensão detalhada do conteúdo.

Para melhor organizar o processo de análise dos dados, foi feito o uso do *software* de análise qualitativa *ATLAS.ti*. Os *softwares* de análise de dados qualitativos auxiliados por computador são recursos que podem, se utilizados corretamente, facilitar o gerenciamento dos arquivos, agilizar a codificação e busca de respostas, além de facilitar a comunicação e análise de dados. É importante enfatizar que esses *softwares* são apenas ferramentas de apoio, sendo a análise dos dados realizada pelo pesquisador (Schlosser; Frasson; Cantorani, 2019).

### **3.5 Preceitos Éticos**

Os preceitos éticos estabelecidos pela resolução 510 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde conduziram a realização desta pesquisa, sendo garantido o anonimato dos sujeitos. Além disso, foram acatadas as Orientações para Procedimentos de Pesquisa em qualquer etapa em Ambiente Virtual do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2021). Desta forma, os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram apresentados os objetivos e a justificativa da pesquisa, bem como os riscos e os benefícios do estudo.

Ademais, o projeto encontra-se registrado no Sistema Acadêmico de Projetos (SAP) sob número: 2022.PE.UR.678. Bem como, o mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número: 50830921.0.0000.5323 e parecer número: 5.071.698.

## 4 RESULTADOS

Este tópico está organizado em subseções apresentando os produtos oriundos da pesquisa de tese. O quadro 3 apresenta os dois trabalhos completos enviados para evento da área de educação em ciências, dois artigos publicados em revistas de ensino e dois manuscritos submetidos em revistas também da área de ensino.

**Quadro 3:** Produções oriundas da pesquisa da Tese.

Objetivos específicos	Produto	Situação
Identificar o perfil profissional, a prática docente, as dificuldades e perspectivas nos processos de ensino de professores dos anos finais do Ensino Fundamental;	<p><b>Trabalho completo</b> Representações visuais e a negociação de significados em possíveis Comunidades de Prática</p>	XIV ENPEC – Publicado
	<p><b>Artigo 1</b> Perfil profissional e necessidades de professores da Educação Básica: vislumbrando cultivar Comunidades de Prática</p>	Revista Acta Scientiae – ULBRA Publicado
	<p><b>Artigo 2</b> COMUNIDADES DE PRÁTICA DE PROFESSORES: repertório compartilhado no Ensino Fundamental</p>	Revista Acta Scientiarum Education Aprovado e aguardando Publicação
Descrever os condicionantes de aprendizagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental com base no desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea.	<p><b>Manuscrito 1</b> FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTIÁREA EM CONTEXTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA E SEUS CONDICIONANTES DE APRENDIZAGEM</p>	Revista HOLOS – a submeter
<p>Analisar as dificuldades e potencialidades do cultivo de uma CoP na identidade profissional de professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental;</p> <p>Analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo da CoP com professores multiárea;</p>	<p><b>Manuscrito 2</b> Comunidade de Prática Multiárea: cultivo e desafios para a formação de professores centrada na escola</p>	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – a submeter
	<p><b>Trabalho completo</b> A negociação de significados sobre a escola e seu entorno em uma Comunidade de Prática</p>	XV ENPEC: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2025) – submetido e aguardando avaliação

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, apresentam-se os produtos na íntegra, que estão formatados conforme as normas exigidas por cada órgão (revista ou evento). A fim de que o leitor tenha um panorama sobre os resultados, inicialmente apresenta-se uma síntese de cada produto.

#### 4.1 Trabalho completo

O trabalho a seguir buscou analisar a representação de contextos escolares a partir de desenhos de interação e colaboração entre professores na negociação de significados durante o cultivo de potenciais Comunidades de Prática. Este conta com a participação das 4 escolas que inicialmente fizeram parte do projeto e foi um dos materiais que justificou a seleção da escola 3, que ao final foi o objeto central de estudo referente ao cultivo de Comunidades de Prática.

Publicado nos Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC 2023, Caldas Novas-GO. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2023/TRABALHO\\_CMIDENT\\_EV181\\_MD1\\_ID225\\_TB490\\_14112022131628.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2023/TRABALHO_CMIDENT_EV181_MD1_ID225_TB490_14112022131628.pdf)

## **Representações visuais e a negociação de significados em possíveis Comunidades de Prática**

### **Visual representations and the negotiation of meanings in possible Communities of Practice**

**Renata Godinho Soares**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
renatasoares1807@gmail.com

**Caroline Pugliero Coelho**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
carolinepuglierocoelho@gmail.com

**Fabiola Gonzalez de Oliveira**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
fabigo2308@gmail.com

**Phillip Vilanova Ilha**

Universidade Federal de Santa Maria phillip.ilha@ufsm.br

**Cadidja Coutinho**

Universidade Federal de Santa Maria cadidja.coutinho@ufsm.br

**Raquel Ruppenthal**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
raquelruppenthal@unipampa.edu.br

#### **Resumo**

Este estudo tem por objetivo analisar a representação de contextos escolares a partir de desenhos de interação e colaboração entre professores na negociação de significados durante o cultivo de potenciais Comunidades de Prática. Foram sujeitos do estudo 63 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de quatro escolas públicas da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Utilizou-se como instrumento de investigação a representação visual e o significado sobre a realidade escolar destes quatro contextos, considerando a interação, a colaboração e a negociação de significados dos sujeitos enquanto idealizavam a imagem. Tal atividade objetivou perceber a importância da negociação de significados, elemento estruturante de uma Comunidade de Prática. Estes significados, embora individuais, se complementam e podem se constituir no engajamento, na participação ativa, no empreendimento e na

reificação de conhecimentos, produções ou sentidos, que são condicionantes importantes no cultivo de uma Comunidade de Prática.

**Palavras chave:** Aprendizagem; Formação de professores; Educação Básica.

### **Abstract**

This study aims to analyze the representation of school contexts from drawings of interaction and collaboration between teachers in the negotiation of meanings during the cultivation of potential Communities of Practice. The study subjects were 63 teachers from the final years of elementary school, from four public schools in the Western Border of Rio Grande do Sul. Visual representation and meaning about the school reality of these four contexts were used as an instrument of investigation, considering the interaction, collaboration and negotiation of meanings of the subjects while idealizing the image. This activity aimed to realize the importance of negotiating meanings, a structuring element of a Community of Practice. These meanings, although individual, complement each other and can be constituted in the engagement, active participation, enterprise and reification of knowledge, productions or meanings, which are important conditioning factors in the cultivation of a Community of Practice.

**Key words:** Learning; Teacher training; Basic education.

### **Introdução**

A educação a todo momento desafia os professores a novas maneiras em desenvolver conhecimentos e inovar no seu processo de ensino. A formação docente é um movimento que possibilita ao professor novas competências e habilidades educacionais anteriormente não desenvolvidas (MUCHARREIRA, 2018).

Nóvoa (2009) dialoga sobre a importância de ações que centralizam-se nos contextos de cada escola e nas demandas e expectativas individuais e coletivas dos professores. Ao estar no local de trabalho do professor e utilizar-se deste para a formação do professor, podem ser percebidas mudanças de paradigmas, pois cabem aos próprios profissionais da educação que definem as estratégias formativas relacionadas diretamente a sua realidade escolar rompendo com uma delimitação previamente imposta pela gestão ou por formadores (IMBERNÓN, 2006).

Pensando na formação de professores que considere a realidade na qual os professores estão inseridos, relaciona-se o cultivo de Comunidades de Prática (CoPs). Estas por sua vez, possuem como principal característica a informalidade, o que não significa desorganização, porém não pode ser sinônimo de redes informais ou comunidades de interesse, pois estas servem para disponibilizar informações, enquanto que as CoPs buscam solucionar demandas ou ainda melhorar habilidades ou competências, sendo essas negociadas e empreendidas pelos próprios participantes da comunidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Para Estevam e Cyrino (2019), uma Comunidade de Prática pressupõe um compromisso mútuo que possibilite interações sociais do grupo de professores em busca de um empreendimento negociado em conjunto, ou seja, uma responsabilidade articulada assumida pelo grupo. De acordo com os autores supracitados, os professores precisam desenvolver recursos simbólicos (conhecimentos) ou físicos (produtos) para que o empreendimento se constitua, assumindo a coerência da comunidade e criando o repertório partilhado. Tal repertório é considerado como o compartilhamento de experiências e histórias, interpretações de ações, significados, que não sendo iguais entre os envolvidos, se interrelacionam e se conjugam na prática que une o grupo.

Neste sentido, este estudo busca analisar a representação de contextos escolares em forma de desenhos, de modo que estes, demonstrando a interação e colaboração entre professores na negociação de significados, um dos pilares do cultivo de possíveis Comunidades de Prática.

### **Metodologia**

Este estudo é recorte de uma tese de doutorado que visa investigar como uma Comunidade de Prática multiárea pode contribuir na identidade profissional de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Quanto ao objetivo deste trabalho, busca-se responder ao problema: Como a representação

do contexto escolar em forma de imagem pode dar indícios de interação e colaboração entre professores na negociação de significados em potenciais Comunidades de Prática?

A abordagem metodológica elencada para o estudo foi a pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória (GIL, 2010). Faz-se uso da análise de imagens elaboradas pelos sujeitos participantes do estudo, 63 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de 4 escolas públicas, de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Foram escolhidas intencionalmente, duas escolas municipais (E2 e E4) e duas escolas estaduais (E1 e E3).

Para a elaboração das imagens analisadas, fez-se uso de uma dinâmica para reconhecimento da realidade dos professores. Indagou-se aos professores sobre os pontos positivos (Que bom que...) e pontos negativos (Que pena que...) do contexto destes e vivenciados naquele momento. As respostas deveriam ser socializadas por meio de desenhos, de forma colaborativa, a fim de representar a identidade destes no contexto escolar. Esta dinâmica fez parte da imersão da pesquisadora principal nas quatro realidades (Quadro 1).

**Quadro 1:** descrição e localização das escolas.

<b>Identificação da Escola</b>	<b>Localização</b>	<b>Rede</b>	<b>n° participantes</b>
Escola 1 (E1)	Central	Estadual	16
Escola 2 (E2)	Periférica	Municipal	25
Escola 3 (E3)	Periférica	Estadual	8
Escola 4 (E4)	Central	Municipal	14

Fonte: Os autores (2022).

Para a análise das imagens utilizaram-se: (i) a interpretação de uma professora/pesquisadora externa ao projeto; (ii) as narrativas dos professores enquanto realizavam a construção do desenho, e (iii) as percepções da pesquisadora que estava presente com os grupos de professores.

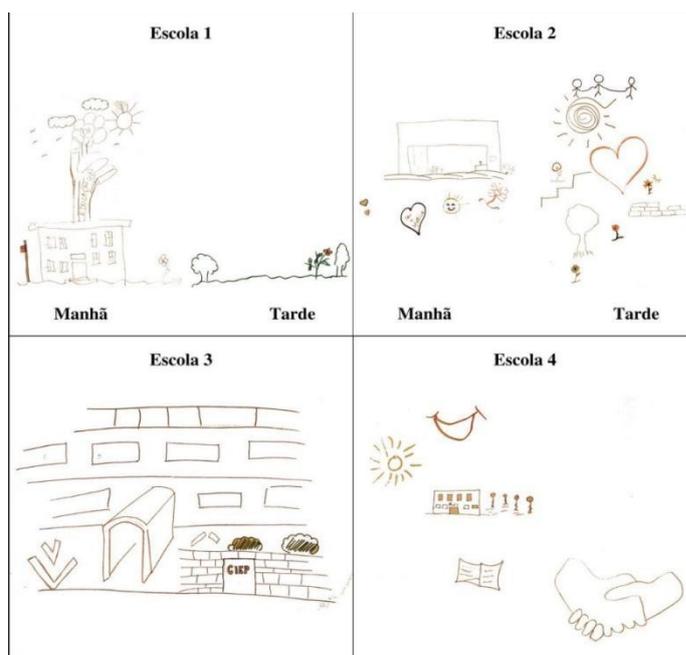
Salienta-se que o projeto de pesquisa do qual o recorte foi extraído, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de Ensino Superior sob parecer número 5.071.698.

## **Resultados e Discussão**

Ao se tratar da constituição de significados, percebeu-se a importância de considerar três dimensões de análise, por diferentes perspectivas. A **percepção de pesquisadora externa**, foi considerada importante como forma de complementar e fortalecer os achados a partir de um olhar extrínseco. A percepção a partir das **observações da pesquisadora principal**, que estava internamente envolvida com os participantes ao longo das interações, para tanto, foi realizada a partir de anotações do diário de campo da mesma. E por fim, a **representação por imagem** dos participantes, elaborada de acordo com a negociação de significados destes sobre a escola. A negociação dos significados, de acordo com Wenger (2010), é a forma de compreender qual é o cerne da comunidade e a sua perspectiva sobre o mundo e a sociedade na qual está inserida.

Convém considerar que a "imagem comunica e transmite mensagens" (MALTA, 2013, p.103). Dessa forma, é possível captar significados e informações a partir da análise de imagens. Neste sentido, para compreender a "representação da escola" que os diferentes grupos apresentavam utilizando imagens construídas de maneira colaborativa nas quatro realidades escolares. Estas estão apresentadas na Figura 2.

**Figura 2:** Representação das escolas em forma de imagem construída pelos participantes.



Fonte: arquivos da pesquisa.

A seguir apresentam-se as análises oriundas das três perspectivas de análise explicitadas na metodologia.

### **Negociação de significados dos participantes durante a construção das representações**

Na construção da representação visual da escola 1, houveram negociações diferentes. O turno da manhã, percebido como o turno mais engajado desta escola, debateu sobre a representação da escola, considerando valores e atitudes, além dos elementos físicos. Ao menos quatro professores se envolveram na atividade, sendo que cada um deles deu um significado diferente para a escola, sendo: o prédio, a mão (que é símbolo da escola na luta por uma educação de qualidade), elementos da natureza, e por fim, elementos esportivos, característica da escola (referência em jogos estaduais). Apesar de não discutirem entre si sobre como relacionariam os símbolos (fator importante na negociação), percebeu-se que estes se complementaram. Por outro lado, no turno da tarde, os professores presentes não se sentiram à vontade para desenhar, justificando a falta de criatividade e por “realizarem desenhos feios”. Depois de um período de conversa sobre a escola, no qual falaram da desmotivação, medo de utilizar recursos tecnológicos, uma professora levantou-se e desenhou um campo com flores, que seria para ela a base da escola, e pediu que outros colegas complementassem; porém, não houve manifestações com a solicitação da professora.

Na escola 2, o turno da manhã ao receber a atividade, dialogou e refletiu sobre o que os caracterizava enquanto grupo. Parte dos professores considerou importante identificar a fachada da escola e o símbolo da escola (a saber: um coração com a descrição “sou + Marília” no centro). Assim como na escola 1, na hora de negociarem quem iniciaria a representação, o grupo se percebeu acanhado. O professor de matemática então iniciou o desenho, esboçando a fachada da escola, e os demais professores foram colaborando com a construção e dialogando se o elemento representado se constituía como essencial ao grupo ou não.

Ao observar a negociação de significados do turno da tarde da escola 2, percebeu-se que os professores não consideraram o prédio da escola, na sua estrutura física (o que não se considera um fator negativo), mas manifestaram a necessidade de representar o que constituía de fato o grupo. Foi então negociado entre eles a importância da união (representado por bonecos entrelaçados); do afeto entre os colegas e também para com todos os integrantes da escola (coração); a construção do conhecimento (muro), que é um processo permanente e que sempre se faz acrescentando novas ideias, métodos e experiências; o crescimento do grupo desde antes do período de pandemia (escada com flor e a árvore), pautado pela amorosidade e engajamento do grupo como um todo; e, por fim, a beleza aconchegante encontrada por eles na escola (manifestada pelas flores e pelo sol).

Durante a negociação de significados da escola 3, os professores ficaram dialogando sobre quem iria realizar o desenho da representação. Em determinado momento uma professora se aproximou da cartolina, pegou uma caneta e logo soltou, dizendo não saber como realizar a atividade. Retomou-se a ideia da constituição do desenho, sendo “como vocês representam em forma de desenho o ambiente escolar no qual estão inseridos”. O professor de artes então, levantou-se, buscou um lápis e esboçou a fachada da escola, largou o lápis, sentou e cruzou os braços. Logo, uma professora foi até o desenho e frisou com caneta as demarcações e adicionou detalhes da estrutura física da escola.

Por fim, na escola 4 realizou a atividade e não houve discussão entre o grupo para elaborar a representação. Inicialmente, uma professora realizou no centro da cartolina o desenho da fachada da escola, sendo complementada por outras quatro colegas. Nessa representação, observou-se a simbolização do educar com alegria (sorriso), o conhecimento como um mundo de possibilidades (livro aberto), a parceria necessária entre os colegas para que a educação se torne mais significativa possível (mãos entrelaçadas) e a necessidade de esperar sempre (sol) embora tenham dias bons e outros nem tanto.

### **Interpretação das imagens pela percepção de uma pesquisadora externa**

Nesta seção, utilizou-se as anotações e reflexões da pesquisadora externa, e por isso, manteve-se a escrita original, em primeira pessoa. A representação do turno da manhã da escola 1 demonstra um grupo entrosado, unido e que compartilha dos mesmos anseios. De acordo com a fala da pesquisadora externa: “Ao meu ver o desenho representa que a escola é a base, a raiz para uma educação emancipadora”. Quanto ao turno da tarde, o desenho representa uma trajetória, um caminho a ser seguido, “partindo de um ponto com uma bagagem e chegando a outro ponto com a sua bagagem mais o que “floresceu” ou o que se aprendeu durante o caminho ou processo vivenciado”.

Ao analisar a escola 1, embora os desenhos tenham características diferentes entre os dois turnos, acredito que a simbologia se aproxime muito. Destaca-se a fala da pesquisadora:

“Observei nos dois desenhos da escola 01 um “florescer” ou seja, uma educação que se planta nos alunos e que dá seus frutos ao longo do caminho. Assim, entende-se a educação como um processo onde os professores são os germinadores do saber e a construção do conhecimento acontece de forma processual”.

Tal representação (E1) se aproxima de um conceito de educação emancipadora (FREIRE, 1983) em que o aluno é o protagonista da sua aprendizagem e, a partir desse caminho, terá condições de construir sua história e ser capaz de transformar a sua realidade. Mariani e Carvalho (2009, p. 2412) explicam que “a escola para se tornar o lugar da viabilização da educação emancipadora, precisa criar coragem de olhar para as suas estruturas, concepções e práticas pedagógicas e, mais do que simples olhar, precisa imbuir-se da coragem revolucionária para transformá-las”.

Quanto à escola 2, o desenho do turno da manhã representa uma escola alegre, iluminada e florida. Aparenta que os professores têm apreço por ela e pela educação que fazem. Por mais que represente o espaço físico, este se mostra aberto, significando que os professores são, também, abertos a novas possibilidades de ensino e aprendizagem. A pesquisadora ressalta que é “Um desenho significativo do ponto de vista educacional, pois se vê representações de construção, trajetória e afeto”.

De acordo com a pesquisadora, ao visualizar a imagem (E2), os professores têm consciência do seu papel enquanto educadores, sabem que uma educação de qualidade se dá a partir da construção do conhecimento e que eles são os orientadores nesse processo. Escreve que, “chama atenção os bonecos de mãos dadas, representando a união e a coletividade, acredito que demonstra o companheirismo dos professores/alunos e o entendimento de que todos devem estar juntos em busca de um objetivo em comum”, ou seja, uma escola de qualidade e uma aprendizagem que seja significativa para uma educação emancipadora.

Os dois desenhos da escola 2 apresentaram significações de afeto e de construção. De uma forma geral “penso que os professores estão entrosados e felizes no contexto que estão inseridos, entendendo o seu papel na busca de uma educação de qualidade, proporcionando experiências diversificadas aos alunos e receptivos para novas propostas de aprendizagem”. Os mesmos, também apresentam as flores e árvores, que demonstram, também, esse entendimento de processo, ou seja, de uma forma mais simbólica, o professor planta a semente do conhecimento no aluno que germinará ao longo do processo e em cada aluno nascerá de uma forma diferente, dependendo também de fatores externos: afeto, comprometimento, incentivo, esforço, entre outros.

De acordo com a análise da pesquisadora externa sobre a escola 3: “Esse desenho (ao meu ver) aparenta uma escola "tradicional", representando de forma concreta a aparência física da escola”. A pesquisadora complementa sua ideia sobre a E3: “Acredito que essa interpretação denota uma educação mais engessada em princípios tradicionais de ensino”.

As principais características da educação tradicional (também conhecida como Educação Bancária) são: a relação vertical entre professor e aluno, onde o professor é considerado o detentor do saber e o aluno um “depósito” desse saber; e a prática de um ensino mecanizado, onde se pensa na transmissão de conhecimentos, sem considerar o contexto dos alunos e da escola. Nesse modelo a centralidade do processo de ensino-aprendizagem paira em torno do professor, pois apenas ele é detentor do conhecimento (ANDRADE; FELIPE; MEDEIROS, 2020).

Por fim, em relação à escola 4, a pesquisadora percebeu um grupo sem muito entrosamento. Os desenhos foram realizados de forma isolada, apesar de remeter a uma escola unida e feliz, parece estar dividida por grupos distintos. A pesquisadora complementa: “Percebo professores acessíveis a novas propostas, dispostos a mudar ou transformar a escola/educação”. Na representação do prédio físico da escola (E4) com os bonecos, que seriam os alunos, dispostos em filas para entrar nessa escola, é relatado pela pesquisadora “percebo professores presos ao conceito tradicional de ensino, aproximando-se ao conceito de que o aluno é figura passiva do processo”. Sobre os diagnósticos que pairam sobre as ações escolares pautadas em uma concepção de pedagogia tradicional, os autores Andrade, Felipe e Medeiros (2020, p. 93) explicam que o processo de aprendizagem ocorre “através de um ensino bancário e memorístico, onde o professor tem uma postura autoritária quanto a escolha dos conteúdos e aos interesses dos alunos, formando alunos passivos e alienados”.

### **Interpretação das imagens a partir da percepção da pesquisadora principal e os diálogos dos participantes**

Na escola 1, são dois grupos de professores distintos. Pela manhã, são professores engajados que buscam sempre as melhores estratégias para a construção de conhecimento por parte dos estudantes. Por outro lado, o turno da tarde apresentou certa resistência, e por alguns instantes aparentavam não querer estar ali. Dois professores auxiliaram na construção da representação no turno da manhã e apenas uma professora no turno da tarde.

Assim como na escola 1, os grupos de professores da escola 2 são grupos diferentes, mas que se complementam em suas diferenças. Durante a construção do turno da manhã, na escola 2, os professores inicialmente desenharam a representação física da escola, e em seguida, negociaram o que seria importante tratar do significado da escola para eles, o que explica os corações, o sol e o Girassol. O turno da tarde de imediato negociou o que a escola significava para eles, não considerando necessariamente a sua estrutura física. Os bonecos entrelaçados significam a união dos profissionais, o sol era a esperança e a luz que a escola proporciona, a escada significam os degraus do ensino-aprendizagem, que culmina em uma atividade de afeto (coração). A construção (tijolos), quis expressar a importância de cada professor na construção de uma educação melhor e de maior significado para a comunidade escolar. Já os elementos das flores e da árvore se caracterizam como a importância do crescimento e fortalecimento (árvore), sem esquecer a essência (flores) da educação, que são os estudantes.

É necessário que o ambiente educacional desenvolva ações e dinâmicas que estimulem o bom relacionamento entre professor, aluno e todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na

comunidade escolar. Esta boa relação é capaz de criar vínculos afetivos que tendem a potencializar tal processo (TOMAS *et al.*, 2020). A afetividade possui influências fundamentais no desenvolvimento dos alunos. Wallon (1975) afirma que a afetividade é um domínio funcional desenvolvido a partir da ação de fatores orgânicos e sociais. Corroboram Goldani, Togatlian e Albuquerque Costa (2010, p. 13) dialogando que “a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem ocorre por meio das interações sociais” sendo assim “toda aprendizagem está impregnada de afetividade”.

Organizada em apenas um turno, a escola 3 se assemelha muito com o turno da tarde da escola 1, com professores de braços cruzados, e que aparentemente não gostariam de estar ali. O silêncio permeou por alguns instantes a atividade, alguns professores manifestaram estar pensando, quem sabe significados para a indagação exposta, ou quem sabe se questionando o porquê de estar ali. Tal fato relatado foi questionado por um dos professores, este indagou se havia a necessidade de realizar a atividade. Foi respondido que era uma dinâmica para aproximação entre pesquisadoras e escola, para entender melhor a representação deles para com o ambiente de trabalho e que não, não era obrigatório realizar a atividade se o grupo não quisesse. Neste momento, o professor de artes levantou-se e foi realizar o desenho da escola, tal e qual a escola apresenta estruturalmente.

Analisando o grupo como um todo, é possível perceber que quatro professores, recém ingressantes no magistério, se sentiam motivados e buscando novas possibilidades de ensino. Por outro lado, havia um grupo de professores cansados, e por vezes frustrados com o exercício da profissão, devido à desvalorização salarial, a indisciplina dos estudantes e a falta de comprometimento da família para com a educação dos filhos.

Campos e Viegas (2021) realizaram um estudo sobre a saúde mental no trabalho docente com professores de uma cidade da região sul do estado do RS, abordando temáticas como autonomia e sobrecarga. Dentre os resultados, os autores apontaram relatos que ilustram a forma como tais fenômenos estão presentes no cotidiano laboral dos professores, acarretando sofrimento e desgaste mental no trabalho. Os autores apresentam algumas possíveis “soluções” para sanar alguns dos fatores que causam o esgotamento docente:

[...] a contratação de outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais, monitores, entre outros, implicaria o melhor atendimento da comunidade e uma menor carga psíquica dos professores, que, hoje, em diversos momentos são demandados da cumprirem atividades para as quais não tem formação adequada (CAMPOS; VIEGAS, 2021, p.433).

Tal discussão ainda não abordou a questão da desvalorização salarial da profissão docente, questão histórica que acarreta muitos debates, envolvendo a precarização do ensino e a constante depreciação da educação nacional como um todo. Silva e Abreu (2020, p. 07) afirmam que é “urgente a revalorização da carreira docente, que sejam elaboradas políticas públicas que enobreça e dignifique o profissional da educação”. As mesmas autoras explicam que houveram avanços políticos em prol da profissão docente, porém ainda não são suficientes, exemplificando a lei do piso salarial, um quesito legalizado e assegurado no plano de carreira, mas que em algumas cidades brasileiras não se cumpre.

Percebeu-se alguns professores de braços cruzados, e que por vezes pareciam resistentes pela presença da pesquisadora e também em relação a atividade que estava sendo realizada. Durante os diálogos em grupo, foi possível perceber que o grupo de professores não trabalha de forma interligada e percebe como muito difícil a organização de projetos ou atividades de forma a envolver além da sua componente curricular. O professor de artes destaca “Mais mudanças, é no diálogo” manifestando a importância de discutir demandas do contexto entre os pares. O professor de história relata as mudanças abruptas do sistema educacional e a falta de uma construção de processo de ensino-aprendizagem e de políticas educacionais contínuas, o que acaba desmotivando o profissional. O grupo considerou importante um planejamento colaborativo, momentos para trocar experiências e ideias, mas manifestou enquanto

empecilhos a falta de tempo e sobrecarga em demandas para poder construir um processo de ensino interligado e contínuo.

Na escola 4 os professores manifestaram querer realizar a atividade, ao contrário da escola 3, porém, não se observou a negociação de significados por parte destes. Individualmente os professores foram organizando a representação individual sobre a escola: o sol caracterizava assim como na escola 1, a esperança em dias e num futuro melhor; o sorriso relacionava-se a importância da alegria para com a prática pedagógica; as mãos entrelaçadas, caracterizando um aperto de mãos manifestava a parceria necessária entre os professores para que o ensino seja efetivo. Já o livro e a escola representavam o conhecimento científico e o espaço onde este se constitui. A representação individual é importante, mas ao se tratar de Comunidades de Prática, a representação individual deve ser somada à representação coletiva, sendo uma complementar a outra. No entanto, não foi possível afirmar que a representação coletiva aconteceu durante a organização da representação da escola 4.

Essa percepção observada na escola 4 se aproxima de uma visão chamada Pedagogia da Esperança, proposta por Paulo Freire, sendo necessário relacionar as esferas éticas e estéticas como uma possibilidade de construção do conhecimento, a partir de experiências constituidoras de sujeitos críticos (BERKENBROCK-ROSITO, 2017). Paulo Freire (1992) já afirmava que ter esperança é uma atitude ética. Corroborando com essa ideia, Berkenbrock-Rosito (2017, p.19) complementa que “a esperança é uma atitude ética da experiência formativa da pessoa que só pode acontecer como possibilidade de uma educação que propicie o desenvolvimento de uma autonomia, por meio da participação democrática na sociedade”.

Ao considerar as representações em forma de desenho para interpretar a negociação de significados sobre os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, convém firmar que “A imagem se constitui como uma síntese de determinados temas, muitas vezes complexos”. Além de que “a utilização de representações gráficas, que apesar de simples, vão além do suporte meramente textual ou expositivo predominantes no magistério e produção acadêmica tradicionais” (MALTA, 2013, p.136). Não quer dizer que as imagens representam mais do que palavras, mas sim, de que as imagens, desenhos, expressões podem muitas vezes melhor explicitar, ou complementar falas e questionamentos dirigidos para com os sujeitos dos quais estamos, enquanto pesquisadores, investigando, colaborando e interagindo.

Concorda-se com Rocha e Cyrino (2019) a importância de indagar e ser indagado, considerando o compromisso para com suas justificativas de escolha, o que foi percebido ao longo da representação visual da escola 2, principalmente no turno da tarde, ao discutirem e justificarem o porquê da escolha de determinado elemento para a constituição da representação, embora visualmente os elementos pareçam desconectados, a argumentação e negociação de significados (individuais) formou visualmente a representação da qual o grupo (coletivo) se identifica. Complementam Estevam e Cyrino (2019), que a negociação de significados é contínua, e se manifesta por um processo de ir e vir, dar e receber, calcada por intervenções de diversos fatores e perspectivas. Para Wenger (1998), este é um processo dinâmico, histórico, contextualizado e único, que envolve nossa relação com o mundo e com as pessoas.

## **Considerações Finais**

Buscando responder ao objetivo do estudo que versou sobre a análise da representação de contextos escolares em forma de imagens, de modo que estes, demonstrem a interação e colaboração entre professores na negociação de significados no cultivo de potenciais Comunidades de Prática, ficou explícita por meio das diferentes percepções (pesquisadora externa e interna) além da negociação por parte dos professores, que a escola 2, especificamente em seu turno da tarde foi o grupo que efetivamente negociou seus significados, sendo estes individuais e em concordância coletiva, para realizar uma representação que embora visualmente pareça desconexa, em sua elaboração e discussão, muito é significativa ao grupo em questão.

Ao buscar-se a representação visual nos contextos, alguns elementos servem de alerta para se pensar a formação de professores, bem como, as políticas atuais para e na formação de professores. Cabe atenção, seja por parte dos formadores, ou por parte de instituições gestoras, a necessidade de valorização salarial

do professor, e também de cuidado para com a sua saúde mental, percebendo que embora tenhamos passado o período crítico de pandemia, alguns resquícios permanecem, e um destes é a desmotivação e esgotamento dos profissionais da educação.

Tem-se como perspectiva, ao longo da pesquisa, ir complementando as representações visuais, visto que os grupos em construção e em relação de negociação e participação irão modificando sua Identidade Profissional, visto que essa continuamente se modifica, com base nas experiências, discussões e na própria prática pedagógica. Almeja-se que, identificando a(s) possível(is) Comunidade(s) de Prática, consigamos destacar elementos que colaboram para tal Identidade destes profissionais. Sabe-se do desafio que é trabalhar com base em um grupo de professores de diferentes áreas do conhecimento, mas acredita-se na potencialidade de uma Formação Centrada na Escola e baseada nas reais necessidades dos professores, para assim minimizar as dificuldades dos contextos estudados.

### **Agradecimentos e apoios**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

### **Referências**

- ANDRADE, Ana Carolina; FELIPE, Edmáisson; DE MEDEIROS, Simone Alves. Da pedagogia tradicional a uma aprendizagem significativa. **Episteme Transversalis**, v. 11, n. 2, 2020.
- BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. A estética da Pedagogia da Esperança: contribuições à formação de professores. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 9-26, 2017.
- CAMPOS, Marlon Freitas; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, p. 417-437, 2021.
- ESTEVAM, Everton José Goldoni; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 227-253, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDANI, Andrea; TOGATLIAN, Marco Aurélio; DE ALBUQUERQUE COSTA, Rosane. **Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola: Contribuições da psicologia para a educação**. Editora E-papers, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MALTA, Marcio Melo. Uma imagem vale mais: o uso das imagens na educação como elemento potencializador. **Conhecimento & Diversidade**, v. 5, n. 9, p. 130-139, 2013.
- MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: Congresso Nacional de Educação e Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia. 2009.
- MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Formação contínua centrada na escola e currículo do mar-o caso de uma escola inaciana. **Educar em Revista**, v. 34, p. 285-302, 2018.
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROCHA, Márcio Roberto da; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Elementos do contexto de uma Comunidade de Prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar frações. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 15, p. 169-189, 2019.
- SILVA, Eloisa Arruda; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A Desvalorização da Profissão Docente no Brasil**. Disponível em: <http://45.4.96.19/bitstream/ae/11268/1/ELOISA%20%20ARTIGO%20APOS%20A%20APRTESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: nov.

2022.

TOMAS, Nataely dos Prazeres Sousa et al. Afetividade como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 57385749, 2020.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard Arnold; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge**. Harvard business press, 2002.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: **Social learning systems and communities of practice**. Springer, London, 2010. p. 179-198. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-84996-133-2_11). Acesso em: nov. 2022.

## 4.2 Artigo 1

O artigo em questão buscou identificar o perfil profissional, o saber-fazer docente, as dificuldades e as necessidades nos processos de ensino para cultivar Comunidades de Prática com professores de um município do interior do Rio Grande do Sul. Este, assim como o trabalho anterior ainda contam com a participação das 4 escolas e serviu como embasamento para a seleção da escola 3 como foco de estudo.

Publicado na Revista Acta Scientiae – ULBRA. Qualis A2 Ensino. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/7459>

### Perfil profissional e necessidades de professores da Educação Básica: vislumbrando cultivar Comunidades de Prática

Renata Godinho Soares<sup>a</sup> ORCID iD (0000-0002-2386-2020)

Caroline Pugliero Coelho<sup>a</sup> ORCID iD (0000-0003-2999-9316)

Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa<sup>b</sup> ORCID iD (0000-0002-6909-0839)

Pedro Ribeiro Mucharreira<sup>c</sup> ORCID iD (0000-0003-0059-0576)

Phillip Vilanova Ilha<sup>d</sup> ORCID iD (0000-0002-4433-0349)

Raquel Ruppenthal<sup>b</sup> ORCID iD (0000-0003-1301-4260)

<sup>a</sup> Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Uruguaiana-RS, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade Federal do Pampa, Doutora em Educação em Ciências, Uruguaiana-RS, Brasil.

<sup>c</sup> Universidade de Lisboa, Portugal.

<sup>d</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Santa Maria-RS, Brasil.

## ABSTRACT

**Background:** Teacher Training has needed new possibilities to make teaching practice more flexible and less boring, therefore, using school-centered training is essential, so there is a need to investigate in loco the profile and needs of teachers. **Objective:** Identify the professional profile, the teaching know-how, the difficulties and needs in the teaching processes to cultivate communities of practice with teachers in a municipality placed in the interior of Rio Grande do Sul State. **Design:** This is a qualitative, descriptive and exploratory research, using the content analysis technique for data processing. **Setting and Participants:** Four school contexts of Basic Education were investigated, with 63 teachers coming from two municipal schools and two state schools in a municipality on the West Frontier of Rio Grande do Sul State participated in the study, they were intentionally selected. **Data collection and analysis:** A structured questionnaire with questions related to the teachers' profile was used for data collection, as well as open questions related to their pedagogical practice. **Results:** It was found that there is a high percentage of teachers working in more than one school, a factor that must be considered. We highlight the reflection and autonomy in pedagogical practice and the need for training actions regarding the diversity of methodologies to assertively address the different gaps in student. **Conclusions:** It is considered important to identify the profile and

emerging needs of teachers in order to facilitate the organization of Communities of Practice that aim for school-centered teacher education.

**Keywords:** teacher training, school context, pedagogical practice.

### **Professional profile and needs of basic education teachers: envisioning nurturing Communities of Practice**

#### **RESUMO**

**Contexto:** A Formação de Professores tem necessitado de novas possibilidades para tornar a prática docente mais flexível e menos maçante, para isso, utilizar-se de uma Formação Centrada na Escola se faz essencial, para tanto, há necessidade de investigar o perfil e as demandas dos professores in loco. **Objetivo:** Identificar o perfil profissional, o saber-fazer docente, as dificuldades e as necessidades nos processos de ensino para cultivar Comunidades de Prática com professores de um município do interior do Rio Grande do Sul. **Design:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, sendo utilizada a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados. **Cenário e Participantes:** Foram investigados quatro contextos escolares de Educação Básica, sendo participantes do estudo 63 professores dos anos finais do Ensino Fundamental oriundos de duas escolas municipais e duas escolas estaduais de um município da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, sendo selecionados de maneira intencional. **Coleta e análise de dados:** Utilizou-se para a coleta de dados um questionário estruturado com questões relacionadas ao perfil dos professores, bem como questões abertas relacionadas a prática pedagógica dos mesmos. **Resultados:** Evidenciou-se o elevado percentual de professores atuantes em mais de uma escola, fator que deve ser considerado. Destaca-se a reflexão e autonomia na prática pedagógica e a necessidade de ações formativas referente à diversidade de metodologias para atender assertivamente as distintas defasagens na aprendizagem dos alunos. **Conclusões:** Considera-se importante identificar o perfil e as necessidades emergentes dos professores de modo a propiciar a organização de Comunidades de Prática, que visem uma formação de professores centrada na escola.

**Palavras-chave:** formação de professores, contexto escolar, prática pedagógica.

#### **INTRODUÇÃO**

Após o período pandêmico, que impactou o cenário educacional mundial, entende-se que o formato escolar do final do século XIX não cabe no contexto educacional do momento. Assim, "a escola precisa de coragem da metamorfose, de transformar a sua forma" (Nóvoa, 2022, p. 15). O referido autor reforça que o novo cenário educacional sofreu mudanças repentinas e bruscas impostas pela pandemia da Covid-19, sem tempo de adaptação ou de propostas de formação de professores, nada programado. Por outro lado, Soares, Engers & Copetti (2019, p. 02) afirmam que "novos rumos na educação necessitam de diferentes estratégias de ensino".

A formação docente, defendida neste estudo, refere-se à formação profissional do professor, sendo de extrema importância para a qualificação do fazer pedagógico dentro das escolas, refletindo na potencialização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Galindo & Inforsato (2016) explicam que é necessário superar os modelos retalhados utilizados na formação continuada, avançando em novas práticas e propostas formativas para atender, assim, a diversidade na sua singularidade e, também, na generalidade. Nessa perspectiva, entende-se a necessidade de se pensar formações docentes centradas na escola, tendo em vista que cada realidade possui contextos e especificidades diferentes entre si. Assim, se a escola está em processo de transformação, as propostas de formação docente também precisam seguir o mesmo caminho.

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2022, p. 62).

Ainda, para Nóvoa (2009), a formação profissional é decisiva para a aprendizagem docente, especialmente quando se relaciona ao contexto específico de cada escola, nas reais necessidades formativas dos professores de forma individual e também coletiva. De acordo com as evidências de

estudos propostos por Mucharreira (2016, 2017), há necessidade de que cada vez mais seja pensada a formação centrada, ou contextualizada na realidade escolar vivenciada pelos professores para que estes possam aprender e conseqüentemente propor novas ou melhores formas de ensinar.

A proposta de Formação Centrada na Escola, em seu contexto, desvela um processo de aprendizagem contínuo, propondo a reflexão e ações formativas que instiguem do professor questionar, rever, aperfeiçoar ou ainda, ressignificar suas práticas (Silva, 2003). Para o autor supracitado, tal processo reforça a proatividade do professor, estando este à frente da construção de novos saberes importantes para sua prática contextualizada, bem como, minimizando, de forma coletiva os próprios desafios do seu cotidiano escolar.

Ao encontro de tal formação, as Comunidades de Prática (CoPs), segundo Imbernón, Neto & Silva (2020) surgem como grupos onde os sujeitos têm a oportunidade de aprender, criar, gerenciar e compartilhar conhecimentos. Assim, as CoPs não são meras “reuniões”, elas contam com engajamento e compromisso mútuo dos participantes para que seja efetivada. Dessa forma, as Comunidades de Prática se caracterizam por um grupo de pessoas envolvidas em um contexto, compartilhando ideias e aprimorando o aprendizado de forma coletiva. Nesta perspectiva “o aprendizado pode ser o combustível da comunidade ou pode ser algo que foi gerado a partir da interação entre os membros da comunidade” (Soares et al., 2022, p. 216).

As CoPs possuem três características essenciais, que são: o domínio, a comunidade e a prática. O arranjo entre essas três características é o que constitui uma Comunidade de Prática. O Domínio seriam os interesses comuns, com a valorização das competências de forma coletiva de forma que o aprendizado seja mútuo, assim os participantes aprendem nas trocas. A Comunidade busca o interesse do domínio, havendo relações que contribuem para empatia e uma aprendizagem bilateral. Por fim, a Prática que irá desenvolver o compilado de recursos, ferramentas e estratégias que foram compartilhados (Wenger & Wenger, 2015; Soares et al., 2022). Saliencia-se que o objetivo central das Comunidades de Prática foca na resolução de problemas relativos à realidade dos sujeitos envolvidos e é cultivada sobre o interesse e engajamento dos envolvidos (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Considerando a necessidade de ações potentes para se pensar formação docente, efetivas para o novo cenário escolar do século XXI, e a partir da reflexão sobre as concepções abordadas, o presente trabalho tem por objetivo identificar o perfil profissional, o saber-fazer docente, as dificuldades e necessidades nos processos de ensino com intuito de cultivar Comunidades de Prática com professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

### **Formação de professores em Comunidades de Prática**

Faz-se necessário buscar espaços diferenciados para a formação de professores, que considerem a pluralidade de ideias, a diversidade cultural e as próprias instituições, de forma a valorizar e perceber de forma significativa os contextos educacionais nos quais os professores estão inseridos (Cyrino, 2021). De acordo com Cyrino (2021) esses espaços formativos possibilitam aos professores assumir a produção e compartilhamento de conhecimentos específicos e relacionados ao processo de ensino, caracterizando-se como um movimento de transformação, criticidade, criatividade e participação ativa na construção de conhecimentos necessários para sua prática profissional.

Nesses espaços formativos, segundo a referida autora, é constituído um movimento de negociação de significados, provocados pela interação dos professores no processo de participação e reificação (Wenger, 1998), sendo estes importantes mecanismos de aprendizagem. “O foco dessas ações está nas pessoas que aprendem ao longo da vida, e como elas podem investir nessa aprendizagem” (Cyrino, 2021, p.21). Para Wenger, McDermott & Snyder (2002, p.28) “uma comunidade forte promove interações e relacionamentos baseados no respeito e confiança mútuos”. Ainda, é capaz de fomentar a

ação voluntária do compartilhamento ideias, expondo suas próprias dúvidas, fazendo perguntas difíceis e ouvindo com atenção.

Em uma Comunidade de Prática a aprendizagem se dá com foco em uma participação social, sendo necessário durante essa trajetória, um constante processo de negociação de significados. De acordo com Wenger (1998) a negociação é uma forma de caracterizar o movimento sobre o qual experienciamos o mundo e nos engajamos perante o mesmo. De acordo com Rocha & Cyrino (2019, p.171) “O processo de negociação de significados supõe a interação de dois outros processos: a participação e a reificação. A participação trata da experiência de vida em grupos sociais, envolve o fazer, o conversar, o pensar, o sentir e o pertencer, incluindo também o lidar com as emoções”.

De acordo com Wenger (1998), em consonância com Estevam & Cyrino (2019), as CoPs são como histórias de aprendizagens compartilhadas, não sendo apenas uma questão pessoal ou de vivência coletiva, mas sim, um processo cíclico de participação e reificação (transformação). Dois elementos que por sua interação, constituem o processo de negociação de significados e conseqüentemente, as aprendizagens desenvolvidas. A experiência e a prática estão sempre em movimento, se relacionando com outras práticas e experiências que de alguma forma concebem a participação e a reificação como processos cíclicos.

A participação do professor se dá de modo que este perceba um reconhecimento mútuo (dele e dos demais professores na comunidade), bem como, no desenvolvimento da identidade do grupo e a sua própria. Por meio da participação em comunidades sociais é desenvolvida a nossa identidade, ocorrendo mudanças quanto as experiências, além de ampliar e modificar os significados dados a elementos da nossa vida, “é também uma maneira de mudar essas comunidades com as quais estamos envolvidos” (Rocha & Cyrino, 2019, p.171).

O processo de negociação de significados em uma Comunidade de Prática para Wenger (1998) e Estevam & Cyrino (2019, p.231), se dá por um processo contínuo de “dar e de receber, de influenciar e de ser influenciado, assim como a intervenção de diversos fatores e de diversas perspectivas”. A participação, é condicionada à negociação de significados, sendo uma experiência social de compromisso para com a comunidade, exigindo uma intervenção ativa com empreendimentos sociais. Manifesta-se como “[...] um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Além disso, envolve nossa pessoa, nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais” (WENGER, 1998, p. 56).

A reificação como parte fundamental deste processo, busca converter conhecimentos em objetos (produtos) ou novos conhecimentos, por exemplo. Essa transformação pressupõe “coisas reais” tais como “[...] fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, tanto como perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decodificar e reestruturar” (WENGER, 1998, p.59). Faz-se importante complementar que:

Enquanto no processo de participação nós nos reconhecemos mutuamente, a partir da relação com outros indivíduos e de experiências de significado, no processo de reificação nós projetamos nossos significados no mundo, de modo que essa projeção assume uma existência independente (não precisamos nos reconhecer nela). Damos um significado intrínseco e que ganha uma realidade própria no contexto dos grupos sociais, reconhecidos como pontos de enfoque de negociação da CoP e relacionados a seu regime de competência (Estevam & Cyrino, 2019, p.231).

O estudo proposto por Oliveira & Cyrino (2022) expõe aspectos da prática em uma CoP que possibilitaram e influenciaram o desenvolvimento profissional de professores, de forma colaborativa e coletiva. Tais aspectos, relacionados ao repertório construído e compartilhado em conjunto, permitiram aos sujeitos deste estudo o fortalecimento e sustentação agenciados para o enfrentamento de situações de vulnerabilidade, sob uma reflexão positiva para com sua autoestima e autoimagem profissional.

Concorda-se com a perspectiva Wengeriana mencionada por De Paula & Cyrino (2018), fundamentada nos estudos de Etienne Wenger (1998), a qual manifestam iniciativas possíveis de promover a Identidade Profissional por meio de ações formativas calcadas na participação ativa, engajamento dos professores, articulação de ideias e empreendimentos e na negociação de significados.

Nesse sentido, Imbernón, Shigunov Neto & Silva (2020) corroboram ao dialogar sobre as CoPs serem grupos de professores que trocam, refletem e aprendem uns com os outros a partir das suas práticas, sendo essa uma característica importante para a sua formação profissional. Para os autores, o conhecimento constituído na prática se configura em um conhecimento tácito, não formal, que a partir dos diálogos e experiências vivenciadas em CoP colaboram para que sejam externalizados, debatidos e transformados (reificados) em conhecimentos explícitos.

Por fim, Fiorentini (2010) considera que os estudos sobre a formação de professores em atuação explicitam o quão complexa é a prática docente em ambientes de constantes mudanças, o que requer que o aprendizado destes seja contínuo e não pontual, ou desvinculado do contexto. Diante do cenário apresentado, percebe-se o quão válida e significativa se torna o cultivo de Comunidades de Prática na e para a formação de professores em diferentes contextos de atuação.

Para tanto, previamente, ou como forma de ambientar o pesquisador no ambiente escolar no qual os professores estão inseridos, faz-se necessário conhecer o perfil profissional, elementos da prática destes, bem como, suas necessidades ou demandas formativas e também relacionadas a prática docente. Defende-se a escuta, as demandas e a realidade escolar vivenciada pelos professores in loco, como uma forma de melhor cultivar espaços formativos que sejam significativos e verdadeiramente contribuam para com uma educação de qualidade.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Quanto às características descritivas do estudo, Gil (2010, p.27) ressalta, que estas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população”. Participaram do estudo, 63 professores dos anos finais do Ensino Fundamental de quatro escolas da Educação Básica de um município da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que foram duas escolas da rede estadual e duas escolas da rede municipal.

Quanto aos procedimentos e instrumentos utilizados, inicialmente contactou-se as equipes diretas e pedagógicas das quatro escolas de modo a apresentar a proposta de pesquisa. Na sequência, se fez contato direto com os professores para a apresentação da proposta e assinatura do termo para participação da pesquisa. Assim, neste estudo apresenta-se o diagnóstico inicial sobre a formação de professores e relata-se a organização inicial de tais Comunidades.

Como forma de conhecer melhor os sujeitos participantes do estudo, aplicou-se de forma presencial, no início do ano letivo de 2022, um questionário com questões fechadas para identificar o perfil profissional dos participantes, bem como, questões abertas (Figura 1) no que se refere a participação destes em ações formativas, o papel da reflexão e autonomia na prática pedagógica, além de questões relacionadas às principais demandas formativas para desenvolver suas aulas no retorno presencial dos estudantes. O conteúdo do questionário passou por validação de seis pesquisadores com expertise sobre a temática, que apontaram dúvidas e sugestões, de modo a deixá-lo mais compreensível e fidedigno aos objetivos do estudo.

### **Figura 1:**

*Questões abertas aplicadas aos professores.* (elaborada pelos autores)

<b>Questões</b>
Tua participação em cursos de formação continuada foi por convocação ou busca pessoal por aperfeiçoamento? Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar dessas ações formativas?
Como você avalia os cursos de formação continuada que participou nos últimos anos?
Os cursos contribuíram para sua prática docente? Caso não tenha participado, justifique.
Ao teu ver, qual o papel da reflexão e autonomia na sua prática pedagógica? Explique.
Pensando no contexto de ensino pós-pandemia, o que você acredita ser necessário para melhor desenvolver suas aulas?
Quais tuas necessidades formativas neste contexto?

Quanto à análise de dados, para as questões fechadas utilizou-se a frequência descritiva. Em relação às questões abertas, utilizou-se da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que busca o tratamento inicial do material, a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados buscando identificar a realidade dos professores o mais próximo do seu contexto possível. Após a leitura flutuante do material, na exploração do material, elencou-se códigos de análise (unidades de sentido: extratos de frases que explicitam os sentimentos ou percepções). Em determinadas questões os participantes poderiam elencar mais de uma motivação, contribuição ou necessidade, por consequência agrupou-se os códigos em forma de categorias relacionadas ao contexto semântico, o que justifica o percentual total de alguns quadros ultrapassarem 100%.

Para melhor organização dos dados obtidos pelas questões abertas, as mesmas foram armazenadas no software de análise de dados qualitativos Atlas ti para posterior tratamento pelas pesquisadoras. Os softwares de análise de dados qualitativos auxiliados por computador são recursos que podem, se utilizados corretamente, facilitar o gerenciamento dos arquivos, agilizar a codificação e busca de respostas, além de facilitar a comunicação e análise de dados. É importante enfatizar que estes softwares são apenas ferramentas de apoio, a análise dos dados é realizada pelo pesquisador (Schlosser, Frasson & Cantorani, 2019).

Foram respeitados os preceitos éticos estabelecidos pela resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), sendo garantido o anonimato dos sujeitos. Desta forma, os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram apresentados os objetivos e a justificativa da pesquisa, bem como os riscos e os benefícios do estudo. Este é um recorte de uma pesquisa de doutorado, que foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da instituição oriunda, sob parecer número: 5.071.698.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados estão apresentados em três vertentes: o contexto das escolas participantes e o perfil profissional dos professores; as percepções dos professores sobre os cursos ou ações formativas em que participaram anteriormente; e a realidade e necessidades formativas dos professores no atual contexto.

A partir da leitura flutuante dos dados obtidos, observou-se semelhanças no perfil de respostas dos participantes e por isso os resultados destas análises estão apresentados de forma geral. Devido aos últimos dois anos terem sido atípicos (pandemia), presume-se que as escolas fizeram uso do mesmo

processo de ensino (ensino remoto e materiais impressos), sem que todos os alunos tivessem acesso ou mesmo sem que os professores soubessem de fato utilizar os recursos disponíveis para sua prática pedagógica.

Inicialmente, descreve-se as informações relacionadas ao perfil profissional dos 63 professores participantes do estudo. Estes estão dispostos em quatro contextos escolares diferentes descritos na tabela 1.

**Tabela 1**

*Organização das escolas por quantitativo de professores.* (elaborada pelos autores)

<b>Caracterização da escola</b>	<b>Localização</b>	<b>Número de professores</b>
Escola 1- Estadual (E1)	Periferia	8
Escola 2- Estadual (E2)	Centro	16
Escola 3- Municipal (E3)	Periferia	25
Escola 4- Municipal (E4)	Centro	14

Com relação ao perfil profissional, estes professores possuem média de idade de 47,8 anos, com maior incidência de formação inicial em Letras (32,3%), História (17,7%) e Matemática (16,1%). A média de tempo de conclusão da formação inicial dos professores foi de 19,7 anos. Quanto à formação complementar, 66,1% destes possui especialização, 6,5% possui mestrado e 27,4% não possui formação complementar.

Sobre a atuação enquanto professor, os sujeitos da pesquisa têm em média 16,3 anos exercício profissional. Em relação as escolas investigadas, o tempo de atuação dos professores teve média de 6,9 anos, com jornada de trabalho média de 26,3 horas por semana nas escolas. Quanto à atuação em níveis de ensino, 83,9% dos professores atuam somente nos anos finais; 12,9% atuam nos anos iniciais e finais; e 3,2% na supervisão. Um dado que não surpreende é o fato de 61,3 % dos professores atuar em outra escola. Em estudo realizado por Soares & Copetti (2020), as autoras identificaram que dentre os sujeitos, 65,4% acumulavam lotação em outra escola, com carga horária de 20 horas em cada contexto escolar. Frente ao exposto, dados divulgados pelo Ministério da Educação divulgados em 2018, revelaram um expressivo número de professores (40%) trabalhando em duas ou mais escolas (Brasil, 2018) o que é um fator que precisa ser considerado ao pensar e investigar estratégias de formação.

Por outro lado, segundo o Censo Escolar 2020 (INEP, 2022), por meio do Indicador de Regularidade do Docente (IRD), este avaliou a permanência dos profissionais no mesmo ambiente de trabalho, apresentando um avanço em relação a 2019. O percentual de escolas na faixa média-alta do indicador passou de 42,6% em 2019, para 45,9% em 2021. Ressalta-se que, “quanto mais tempo o professor permanece no quadro funcional de uma instituição, melhor conhece a escola e mais contribui na relação com os alunos e com a comunidade” (Brasil, 2021).

Corroborando com os achados, a lotação do professor em mais de uma escola demanda um maior tempo dedicado ao planejamento, a fim de considerar as especificidades de cada contexto escolar (Soares, 2021). Conforme Campos & Viegas (2021), esse fator acaba por se tornar uma barreira pois organizar suas atividades para diferentes ambientes, pode ocasionar a não identificação do professor com os contextos escolares onde está inserido.

### **Percepções sobre participação em cursos de formação continuada**

Sobre os motivos elencados para a participação dos professores em cursos de formação continuada, dentre as respostas, 29% responderam participar das mesmas por busca pessoal de aperfeiçoamento; outros 29% descreveram ser por busca pessoal e também convocações, seja da escola

ou da mantenedora, e ainda, 21% respondeu ter sido convocado para participar. Os demais participantes não evidenciaram a forma de participação.

Quanto às motivações que levaram os sujeitos a participarem de ações formativas anteriormente, duas categorias foram evidenciadas, sendo elas: “Aperfeiçoamento profissional” seguido de “Melhoria da prática pedagógica”. As categorias estão detalhadas na tabela 2.

**Tabela 2**

*Motivações para a participação em cursos de formação continuada.* (elaborada pelos autores)

<b>Categoria</b>	<b>%</b>	<b>Descrição</b>	<b>Excerto</b>
<b>Aperfeiçoamento Profissional</b>	46%	Apreensão de novos conhecimentos e técnicas, sem mencionar a prática pedagógica.	P25E3: A minha participação em cursos de formação continuada foi por busca pessoal, para me aperfeiçoar, buscar conhecimentos.
<b>Melhoria da Prática pedagógica</b>	29%	Apreensão de métodos e estratégias para a melhoria da prática pedagógica.	P1E1: Minha motivação para participar de formações sempre partiu do princípio de qualificar minha própria prática, refletir sobre ela e ampliar as perspectivas em sala de aula. Acredito que aprender e ensinar é um processo contínuo, que não se encerra com a graduação.
<b>Troca de experiências</b>	9,5%	Compartilhar e perceber outras formas de trabalhar com determinada temática ou conteúdo.	P10E2: Por aperfeiçoamento pessoal, buscando compartilhar e absorver conhecimento. P45E3: Para fins de formação e troca de aprendizados com os colegas.

Cabe ressaltar que 4,7% dos professores relatam que participaram das formações por serem cursos ofertados pela escola, e outros 3,1% dos professores relatam que não tiveram tempo disponível para participar de ações formativas, além de 7,7% dos professores não terem relatado suas motivações. Sobre a avaliação dos cursos de formação continuada em que participaram nos últimos anos, 50% dos professores avaliaram como “Muito bons”, 48,4% como “Bons” e 1,6% como “Indiferente”.

A intensificação e a sobrecarga de trabalho são dois fenômenos que estão interligados. Para Campos & Viegas (2021, p. 425) "quanto maior o número de operações (sensório-motoras e intelectuais) que um trabalhador precisa realizar no mesmo intervalo de tempo, maior a intensidade, aumentando assim a sobrecarga de trabalho". Quanto ao trabalho docente, Cruz et al. (2010) salientam que as atividades desenvolvidas demandam esforços que envolvem questões físicas, cognitivas e emocionais. A complexidade do trabalho docente, envolve cada vez mais um maior arranjo de atividades como por exemplo, a participação nos processos de gestão e a necessidade de explorar conhecimentos para abordar conteúdos e reformular instrumentos avaliativos (Campos & Viegas, 2021; Cruz et al. 2010). Esse conjunto de atividades intensifica o trabalho docente e reflete na sobrecarga do professor o que pode explicar o não envolvimento ou motivação dos professores nas formações.

Diversos cursos foram ofertados para auxiliar os professores diante do cenário imposto (Pandemia), em que as tecnologias digitais se tornaram aliadas para o fazer docente fora do ambiente escolar. Muitos professores apresentaram dificuldades com relação a utilização de ferramentas e plataformas digitais. Isso reforça o pensamento de Pontes & Barboza (2021) de que a formação

continuada se faz necessária para atuação docente relacionada ao uso das tecnologias em sala de aula. Assim, pode-se indicar tal situação como um exemplo de que as formações propostas aos professores devem atender às demandas emergentes, visando potencializar o trabalho docente.

Quando questionados sobre as contribuições dos cursos em que participaram para a sua prática docente, 84,1% descrevem que os cursos auxiliaram bastante, principalmente no que diz respeito às tecnologias digitais para o ensino durante a pandemia, como também, novas ações para melhor desenvolver a prática pedagógica, o que está relacionado diretamente ao achado da questão anterior, sobre a motivação dos professores para participar de tais ações. Apesar de ser menos frequente, 15,9% dos participantes manifestaram que os cursos contribuíram pouco para sua prática pedagógica, e indicam como justificativa o fato de serem cursos teóricos e desvinculados da prática ou por não estarem interligados à realidade escolar vivenciada.

Dessa forma se reforça a necessidade de pensar a formação docente a partir de temas que abordem e foquem nas demandas dos professores, observadas a partir do contexto escolar, que sejam específicas para solucionar ou minimizar as dificuldades encontradas em cada realidade escolar. Soares et al. (2021, p. 471) salientam que é necessário evidenciar “ações formativas que considerem os anseios dos professores” no intuito de proporcionar modelos e propostas pedagógicas adaptáveis para os diferentes contextos escolares.

O cultivo de Comunidades de Prática pode se tornar aliadas nessa proposta de formação docente, condizente com a realidade dos professores e da contextualização escolar de maneira geral. De acordo com Rocha & Cyrino (2019) por meio das comunidades é possível modificar experiências, ampliar ou modificar significados nas situações vivenciadas. As CoPs propiciam a negociação de ideias, ações, atitudes e aprendizagens, como um meio de ressignificar a prática pedagógica (Oliveira & Cyrino, 2022).

### **Diagnóstico sobre a realidade dos professores**

Para ofertar intervenções relacionadas ao contexto educacional dos professores, buscou-se identificar características e principais dificuldades dos professores durante o período de retorno ao modelo presencial de ensino. A primeira questão aberta do instrumento está relacionada ao papel da reflexão e autonomia na prática pedagógica dos professores, pois consideramos que a reflexão é parte fundamental do processo formativo e, a autonomia, é uma característica importante para pensar em diversificar a prática pedagógica.

Concorda-se com Vergara (2020, p.101) quando o autor relata que “o pilar para a formação hoje é o uso das experiências no processo de formação dos professores”. O entendimento da própria prática profissional por meio da reflexão desta possibilita que a história de aprendizagens dos professores sirva como referencial para a compreensão dos ambientes educacionais. O autor destaca a importância de pensar a formação a partir da prática dos professores, visto que muitas vezes essas perspectivas são esquecidas ou deixadas de lado pela sobrecarga do dia a dia.

Além disso, busca-se subsídios da realidade para a organização inicial de Comunidades de Prática, sabendo que tanto a reflexão quanto a autonomia são fundamentais para o melhor desenvolvimento do saber-fazer do professor. A tabela 3 apresenta as principais categorias que refletem o posicionamento dos sujeitos da pesquisa acerca dos conceitos de reflexão e autonomia.

**Tabela 3**

*O papel da reflexão e autonomia na prática pedagógica dos professores. (elaborada pelos autores)*

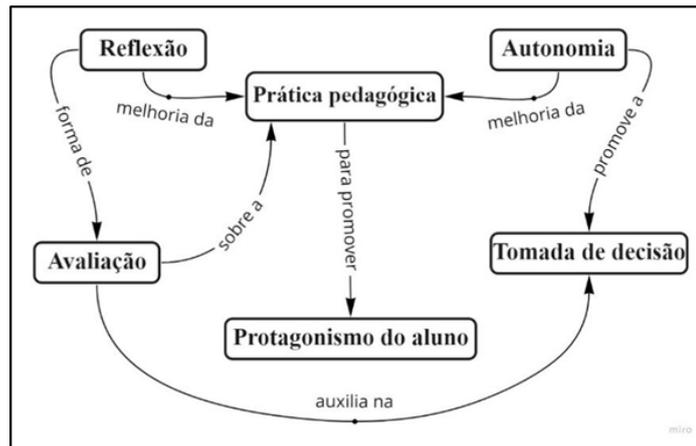
<b>Categoria</b>	<b>%</b>	<b>Descrição</b>	<b>Excerto</b>
<b>Melhoria da prática</b>	42,8%	Reflexão e autonomia como fundamentais para a melhoria	P20E2: Papel fundamental. Através da reflexão vamos

		das atividades do professor em sala de aula	adquirindo maior autonomia e os dois dialogam para a ressignificação da nossa prática.
<b>Protagonismo do aluno</b>	15,9%	Reflexão e autonomia são fundamentais para a melhoria da prática e conseqüentemente o protagonismo do aluno	P1E1: É preciso existir diálogo, colaboração e participação ativa do aluno para que a aprendizagem seja significativa.
<b>Tomada de decisões</b>	14,3%	Referente à autonomia, percepção de como agir diante das situações em sala de aula	P28E3: Serve para ajustar caminhos e propósitos.
<b>Avaliação sobre a prática pedagógica</b>	14,3%	Referente a reflexão sobre a prática pedagógica, avaliação do desenvolvimento da sua prática em sala de aula	P59E4: Importante e fundamental estar sempre refletindo sobre a nossa prática para podermos avaliar o que deve ser melhorado.
<b>Aprendizagem do aluno</b>	7,9%	Reflexão e autonomia como fundamentais para o auxílio na aprendizagem dos alunos	P15E2: Relevante, pois assim compreendo como ajudar meus alunos nas mais diferentes dificuldades.
<b>Barreiras</b>	6,3%	Limitadores para o desenvolvimento da reflexão e autonomia na prática pedagógica	P34E3: Não sinto que tenho espaço para esse papel reflexivo e que estou perdendo a autonomia do planejamento pedagógico, pois muitas "coisas" vem prontas da mantenedora.

Percebe-se uma percentagem significativa de professores que relacionam a reflexão e autonomia como fundamentais para a “melhoria de sua prática pedagógica”, categoria que se relaciona diretamente com o “protagonismo do aluno”, pois a partir da melhoria da prática é que são encontrados subsídios e estratégias viáveis para o desenvolvimento de tal habilidade. Não obstante, é perceptível que existe a necessidade de uma “avaliação sobre a prática pedagógica” (reflexão) para poder realizar a “tomada de decisão” (autonomia) mais adequada sobre a sua realidade em sala de aula, fatores que estão diretamente relacionados com a “aprendizagem do aluno” (Figura 2).

## Figura 2

*Relações estabelecidas a partir da percepção sobre reflexão e autonomia na prática dos professores. (elaborada pelos autores utilizando a ferramenta miro.com)*



Cabe ressaltar, que apesar de não expressivo, 6,3% dos professores relataram haver barreiras que os impedem de serem autônomos em sua prática, relatando questões referentes a falta de segurança para desenvolver suas atividades; ou devido a ações que chegam verticalmente, impostas pela mantenedora; ou ainda relatam a necessidade de reforma do sistema educacional.

Freire (1991, 1993) afirma que para um programa de formação permanente de professores é exigido que se desenvolvam ações sobre as práticas dos professores. É através dessa prática que, segundo Saul A. M. & Saul A. (2017, p.9) “se deve descobrir qual é a ‘teoria embutida’ ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não se saiba qual é essa teoria”. O fragmento principal deste exercício é a reflexão sobre a experiência vivenciada e não apenas a prática isolada.

De acordo com Saul A. M. & Saul A. (2017, p.6), o “saber/fazer docente pressupõe a construção e não a transmissão de conhecimentos”, saberes que são sempre relacionados ao contexto (Protagonismo do aluno) e que se desenvolvem na prática, gerando novas práxis (Melhoria da prática). Para os autores, o saber/fazer docente necessita da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e objetiva a autonomia do professor e do aluno.

A autonomia em discussão, está relacionada a uma didática crítico-emancipatória, que possibilite ao professor e ao aluno serem capazes de intervir e modificar a sua realidade. Por meio da experiência e da reflexão crítica é que suas práticas são aprofundadas e aperfeiçoadas, construindo subsídios para o ambiente, escolar ou social. Neste ponto a autonomia está relacionada ao movimento de criação, recriação e decisão, que permite o engajamento do ser humano no contexto e não apenas a sua adaptação passiva (Saul A. M. & Saul A., 2017).

Na sequência, indagou-se os professores sobre o que acreditavam ser necessário para melhor desenvolver suas aulas. As necessidades em maior evidência estiveram relacionadas à “Diversidade metodológica”, por meio de novos métodos para instigar o interesse do aluno. Outro destaque foi a importância que os professores deram em considerar a “Realidade dos alunos” para então desenvolver suas aulas. Por fim, em evidência também, a categoria “Bem-estar emocional”, sendo a paciência a emoção os aspectos mais citados pelos professores. A tabela 4 descreve as categorias e demonstra a frequência das mesmas para o corpus analisado.

**Tabela 4**

*Necessidades para melhor desenvolver aulas.* (elaborada pelos autores)

Categoria	%	Descrição	Excerto
-----------	---	-----------	---------

<b>Diversidade metodológica</b>	31,7%	novos métodos, metodologias ativas para instigar o interesse do aluno.	P25E3: Acredito que necessite novas metodologias para desenvolver as aulas, buscando o interesse e envolvimento do aluno nas aulas.
<b>Realidade do aluno</b>	30,1%	considerar o contexto vivenciado pelo aluno para poder planejar e desenvolver suas aulas.	P38E3: Um bom planejamento, com objetivos claros conforme a necessidade do aluno.
<b>Bem-estar emocional</b>	28,5%	principal característica mencionada foi a paciência, seguido de amorosidade e atenção na interação com os alunos.	P13E2: Paciência e compreensão, para podermos reconstruir os laços com nossos alunos.
<b>Melhoria da infraestrutura</b>	17,4%	recursos físicos que auxiliem a prática: bom sinal de internet, computadores, etc.	P55E4: Ter mais tecnologias na escola, internet, computadores, etc.
<b>Comportamento do aluno</b>	17,4%	valores e atitudes relacionadas ao comportamento dos alunos.	P1E1: resgate de valores dos jovens atendidos pela escola.
<b>Revisão de conteúdos</b>	11,1%	retomada de conteúdos básicos que não foram apreendidos durante a pandemia.	P40E3: A necessidade de perceber que a retomada será necessária.
<b>Tempo</b>	7,9%	diminuição da carga horária para melhor planejar as atividades, excesso de atividades.	P43E3: Menos cobranças de diversos projetos e excesso de atividades.
<b>Participação da família</b>	4,7%	necessidade de aproximação da família para melhor entendimento do que é vivenciado em sala de aula.	P24E2: Ter apoio dos pais, mais participativos, incentivando os filhos.
<b>Planejamento colaborativo</b>	3,2%	planejamento considerando as diversas áreas do conhecimento e também equipe pedagógica.	P35E3: Um trabalho em conjunto entre professores, orientação, direção e agora da psicóloga da escola.

A utilização de estratégias de ensino e de metodologias diferenciadas dos métodos convencionais (aulas expositivas e tradicionais) são fatores essenciais para desenvolver habilidades como protagonismo e autonomia do aluno, sendo que tais competências auxiliam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é essencial que os métodos utilizados estejam em consonância com cada realidade, Piffero et al. (2020) ressaltam a importância do diálogo entre professor e aluno, a fim de integrar os contextos. Nesse sentido, Cunha (2012) afirma que o diálogo sensibiliza a prática docente, entrelaçando e promovendo a interação das vivências, beneficiando de forma significativa as aprendizagens de acordo com os contextos pedagógicos vivenciados.

A utilização de metodologias ativas na perspectiva de estratégias contextualizadas com a realidade dos alunos podem ser eficientes no desenvolvimento da prática docente. Soares (2021, p. 26) afirma que, a partir do atual momento vivenciado, com constantes mudanças no cenário educacional, “se faz cada vez mais necessária à reflexão-ação sobre a formação profissional docente e a busca por abordagens e metodologias de aprendizagem que sejam condizentes com tal cenário”. As metodologias

ativas possuem um potencial específico no instigar a curiosidade dos alunos, valorizando suas contribuições e, assim, estimulando o seu engajamento e pertencimento diante dos contextos (Berbel, 2012). Corroborando, Oliveira (2013) salienta que a aplicação de tais metodologias tende a beneficiar a formação integral dos alunos. Dessa forma, percebe-se a legitimidade da preocupação dos participantes da pesquisa em torno da diversidade metodológica sem desconsiderar os aspectos voltados a realidade do aluno e ao bem-estar emocional.

É importante frisar que, para uma prática docente mais assertiva em sala de aula, a saúde emocional do professor deve ser considerada, assim como o envolvimento familiar e questões comportamentais dos alunos, sendo uma tríade que reflete diretamente no sucesso da escola. Cordeiro, Gamboa & Paixão (2018) afirmam que o bem-estar do professor é fator motivacional que interfere de forma direta no âmbito das atividades letivas. Faz-se importante que a escola proporcione um ambiente positivo, autorregulado e motivacional para o professorado contribuindo, assim, para o manejo com as questões do cotidiano.

Nesse sentido, Rausch & Dubiella (2013, p. 1059) afirmam que “é preciso uma articulação sistêmica entre toda a comunidade escolar, buscando coletiva e cooperativamente a resolução dos problemas reais e concretos da educação”. Dessa forma, é necessária a reflexão de todos os sujeitos envolvidos na educação sobre a contribuição construtiva e positiva para a atuação docente.

Em síntese, para que o bem-estar dos professores possa ser otimizado é desejável que as tarefas profissionais sejam estimulantes, desafiantes, permitam o exercício da sua criatividade e liberdade de pensamento e de ação e que visem o desenvolvimento dos outros e o contributo social, num clima de relações interpessoais saudáveis, sustentadas em sentimentos de afeto e confiança (Cordeiro, Gamboa & Paixão, 2018, p. 59).

Diante do exposto, por fim, foram questionadas quanto as necessidades formativas pertinentes aos professores em seus contextos. Os mesmos reforçaram questões referentes à metodologias de ensino (36,7%), como lidar com as emoções (20,6%) e uma maior capacitação e recursos relacionados à tecnologia digital (15,9%), como é evidenciada na figura 3.

### Figura 3

*Nuvem de palavras sobre as necessidades formativas dos professores.* (elaborada pelos autores utilizando a ferramenta wordart.com)



É evidente a similaridade de ambas as questões, porém, o quadro 5 reflete os anseios dos professores para o melhor desenvolvimento de suas aulas, de forma explícita, e na figura 3 são mencionadas as necessidades formativas do professor de maneira geral. Percebe-se a estreita relação entre “Diversidade metodológica” e “Metodologias”, bem como “Bem-estar emocional” relacionado às “Emoções” do professor. Faz-se necessário dialogar também sobre a infraestrutura para desenvolver as

aulas, sendo que muitos professores relataram a importância de um bom sinal de internet e equipamentos que proporcionem a fluidez tecnológica digital em sala de aula.

Quanto à infraestrutura tecnológica das escolas no que tange a cobertura de sinal de internet, dados de nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada relatam que 97% das escolas do Rio Grande do Sul possuem acesso à internet, porém, o mesmo documento ressalta que a velocidade é “relativamente baixa para um número alto de usuários” o que acaba explicando “por que grande parte das escolas limita o uso da internet” (Kubota, 2020, p.11).

De modo a melhor desenvolver a formação de professores na Educação Básica, cabe como primeira ação, a realização de um diagnóstico sobre as vivências dos professores e suas necessidades no que se refere ao seu saber-fazer em sala de aula. Desta “investigação serão gerados subsídios que responderão às indagações sobre o meio escolar” (Soares, 2021, p.102). Quanto a essa visão, Lourenço, Souza & Inforsato (2019) destacam que as propostas formativas de maneira geral ignoram o perfil e as necessidades formativas dos professores e além de não motivar os professores, impõem uma metodologia formativa engessada, sem reflexões críticas, tampouco a criação de solução ou minimização das dificuldades encontradas no contexto escolar.

O diagnóstico e a formação de professores proposta de forma que os sujeitos construam a sua formação, ou participem ativamente na busca por soluções para suas demandas, se caracterizam como uma forma inovadora de pensar a formação de professores, dialogando diretamente com o contexto de prática. Nesse sentido, o cultivo de CoPs potencializam essa construção, baseada nas dimensões sociais do processo. A aprendizagem acontece “não na cabeça ou fora dela, mas na relação entre a pessoa e o mundo”, sendo pesquisador e professor, ou professor e aluno sujeitos que se constituem mutuamente (Wenger, 2010, p.1). Ao final das discussões sobre este estudo, cabe reafirmar o cuidado no qual o pesquisador necessita ter ao adentrar no ambiente escolar. Cabe refletir que os professores que ali se encontram possuem sua bagagem de conhecimento e também questões que dificultam sua prática pedagógica. Assim é importante que se perceba a formação de professores não apenas enquanto instrumento de coleta de dados sobre o ambiente para termos um panorama educacional, mas sim, considerar este ambiente, de forma que seja possível contribuir/auxiliar nas demandas que dele advém.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo identificar o perfil profissional, o saber-fazer docente, as dificuldades e as necessidades nos processos de ensino para o cultivo de Comunidades de Prática com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de quatro escolas de um município do interior do Rio Grande do Sul. Percebeu-se um perfil majoritário de professores atuantes em mais de uma escola, fator que dificulta maior interação, integração e disponibilidade para com os contextos investigados.

Identificou-se contribuições positivas dos cursos ofertados durante período de isolamento, quando muitos professores precisaram fazer uso de estratégias e recursos que antes não pensariam em utilizar. Neste sentido, destaca-se a importância de cursos relacionados ao contexto dos professores, que supram ou minimizem as demandas encontradas no contexto escolar vivenciado pelos professores, de modo a facilitar a prática pedagógica destes, o que reforça a importância de formações centradas na escola.

Foi evidenciada a importância da reflexão e autonomia na prática pedagógica dos professores, apesar de dificuldades referentes à atividades que chegam prontas na escola, falta de segurança dos professores em agir de forma autônoma e proporcionar tal habilidade aos estudantes. Todas as informações obtidas das quatro realidades encontradas servem de subsídios para o cultivo de Comunidades de Prática por apresentar contextos semelhantes e futuramente proporcionar trocas entre os diferentes ambientes escolares.

Quanto à principal urgência dos contextos, destacou-se a necessidade de paciência para um melhor bem-estar e desenvolvimento do trabalho docente, e quanto a subsídios, evidencia-se a necessidade de maiores conhecimentos práticos sobre metodologias de ensino diversificadas que auxiliem a explorar o protagonismo do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, quanto às perspectivas de estudo, espera-se que esse diagnóstico inicial sirva de elemento balizador para entender a realidade dos professores, propondo assim formações centradas no ambiente escolar e o cultivo CoPs, a fim de que pesquisadores e professores consigam organizar e fomentar Comunidades significativas para o saber-fazer docente em sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

### **DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

RGS e RR conceberam a ideia apresentada e realizaram os estudos e redações teóricas. RGS, CPC e CSCLV adaptaram a metodologia para esse contexto, criaram os instrumentos, realizaram as atividades e coletaram os dados. PRM e PVI analisaram os dados apresentados e foram submetidos a uma revisão. Todos os autores participaram ativamente da discussão dos resultados, revisaram e aprovaram a versão final do artigo.

### **DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS**

Os dados apresentados e que sustentam os resultados desta pesquisa estão disponíveis mediante solicitação ao primeiro autor, R.G.S.

### **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS).

### **REFERÊNCIAS**

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Berbel, N. A. N. (2012). *A metodologia da problematização com o arco de Maguerz: Uma reflexão teórico-epistemológica*. Editora Eduel.
- Brasil. (2021). Ministério da Educação. *Conheça o perfil dos professores brasileiros*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>
- Campos, M. F. & Viegas, M. F. (2021). Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. *Cadernos de Pesquisa*, 28, 2, 417-437. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202132>
- Cordeiro C., Gamboa, V. & Paixão O. (2018). A importância dos valores pessoais e da motivação para a atividade letiva no bem-estar psicológico dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52, 1, 43-62. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_52-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_52-1_3)
- Cruz, R. M., Lemos, J. C., Welter, M. M. & Guisso, L. (2010). Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4, p.147-160, 2010. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024/863>
- Cunha, A. E. (2012). *Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade*. 2.ed. Walk.

- Cyrino, M. C. C. T. (2021). Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional. *Perspectivas da Educação Matemática*, 14(35), 1-26. <https://doi.org/10.46312/pem.v14i35.13408>
- De Paula, E. F., & de Costa, M. C. (2018). Perspectivas de Identidade Profissional de Professores que ensinam Matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. *Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 20(5), 778-799. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss5id4151>
- Estevam, E. J. G., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), 227-253. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p227>
- Fiorentini, D. (2010). Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental–Educação em ciências–Educação em espaços não escolares–Educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 1, 570-590.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Editora Cortez.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Galindo, C. J. & Inforsato, E. C. (2016). Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 20 (3), 463-477. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. Editora Atlas.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Editora Cortez.
- Imbernón, F., Neto, A. S. & Silva, A. C. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em Comunidade de Prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82 (1), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Inep. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Regularidade do Corpo Docente*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>
- Kubota, L. C. (2020). *A Infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19*. Repositório do conhecimento do IPEA, 2020. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10121>
- Lourenço, R. S. S. L., Souza, N. C. A. T. & Inforsato, E. C. (2019). Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. *Práxis Educacional*, 15 (32), 481-498. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5065>
- Mucharreira, P. R. (2016). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Educação em Questão*, 54 (42), 38-64. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10952>
- Mucharreira, P. R. (2017). *O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Nóvoa, A. S. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Educa.
- Nóvoa, A. S. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT.
- Oliveira, C. S. & Cyrino, M. C. C. T. (2022). Elementos da prática de uma comunidade de professoras na exploração de tarefas que envolvem o pensamento algébrico. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 1-27. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2022.e84188>
- Oliveira, G. (2013). Estudo de Casos. In: Costa, Oliveira & Cecy, (Orgs) *Metodologias Ativas: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica*. Abenfarbio.
- Oliveira, L. M., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2022). Aspectos da prática de uma comunidade de professoras de matemática e o desenvolvimento da agência profissional. *Quadrante*, 31(1), 7-27. <https://doi.org/10.48489/quadrante.27028>
- Piffero, E. L. F. et al. (2020). Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: Metodologias ativas em aulas remotas. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6. <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1420>
- Pontes, A. F. & Barboza, P. (2021). O professor de matemática frente às tecnologias e as dificuldades em integrá-las na sala de aula. *Ensino Em Foco*, 3(8), 33 – 47. <https://doi.org/10.55847/ef.v3i8.689>
- Rausch, R. B. & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, 13 (40), 1041-1061. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS11>
- Rocha, M. R. & Cyrino, M. C. C. T. (2019). Elementos do contexto de uma Comunidade de Prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar frações. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8, 169-189. <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.169-189>
- Saul, A. M. & Saul, A. (2017). O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. *Cadernos de Pesquisa*, 1-14. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p1-14>
- Schlosser, D. F., Frasson, A. C. & Cantorani, J. R. H. (2019). Softwares Livres para análise de dados qualitativos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. 12 (1), 539-550. <https://doi.org/10.3895/rbect.v12n1.9550>
- Soares, R. G. & Copetti, J. (2020). Formação Profissional Docente: perfil e compreensão de professores de uma escola pública do RS. *Práxis Educacional*, 16(40), 573-591. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6446>
- Soares, R. G. (2021). *Formação profissional docente e metodologias ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UNIPAMPA.
- Soares, R. G. et al. (2021). Enseñanza híbrida en escuelas de educación básica: percepciones y perspectivas de los maestros. *Revista Paradigma*, 42. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p454-475.id1139>
- Soares, R. G., Engers, P. B. & Copetti, J. (2019). Formação docente e a utilização de metodologias ativas: uma análise de teses e dissertações. *Ensino & Pesquisa*, 17(3). <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2796>
- Soares, R. G.; et al. (2022). Comunidades de Práticas e Metodologias Ativas: caminhos possíveis na e para a formação de professores. In.: *Metodologias Ativas: uma abordagem teórico-prática e investigativa, vislumbrando possibilidades*. (Org.) Jesus, R. F., Soares, R. G., Copetti, J. & Folmer, V. Editora CRV.

- Vieira, A. C., Machado, C. T. & Souza, D. O. G. (2020). Formação docente, tecnologia educacional e Educação Ambiental pós-pandemia da Covid-19. *Revista Sergipana De Educação Ambiental*, 7, 1-17.
- Wenger, E. & Wenger, B. T. (2015). *Communities of practice: a brief introduction*. Wenger Trayner. <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.0.pdf>
- Wenger, E., McDermontt, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

### 4.3 Artigo 2

O segundo artigo da tese buscou analisar o processo de cultivo inicial de Comunidades de Prática, observando os repertórios compartilhados de quatro contextos escolares de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Este foi o último material da tese contendo as 4 escolas selecionadas inicialmente. Apresenta resultados em conjunto e por escola, ajudando a firmar a escola 3 como objeto central de estudo da tese.

Aceito e aguardando publicação na Revista Acta Scientiarum Education – Universidade Estadual de Maringá. Qualis A2 Ensino. Link da revista: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/issue/view/2094>

## COMUNIDADES DE PRÁTICA DE PROFESSORES: repertório compartilhado no Ensino Fundamental<sup>3</sup>

\*Renata Godinho Soares<sup>1</sup>, Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa<sup>2</sup>, Cadidja Coutinho<sup>3</sup> e Raquel Ruppenthal<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS, Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS, Brasil. <sup>3</sup>Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. <sup>4</sup> Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: renatasoares1807@gmail.com

**RESUMO.** Ao dialogar sobre a formação de professores, percebe-se um movimento em busca de uma auto-formação, ou Formação Centrada na Escola, a qual inicie e culmine nas necessidades e demandas oriundas do contexto dos professores. Uma possibilidade que tem sido estudada e ampliada para diversas áreas da educação é a utilização de Comunidades de Prática na promoção da reflexão, autonomia, engajamento e transformação dos contextos e situações adversas. Deste modo, as Comunidades de Prática fomentam um novo olhar sobre a formação de professores, assim, com este estudo, buscou-se analisar o processo de cultivo inicial de Comunidades de Prática, observando os repertórios compartilhados de quatro contextos escolares de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram sujeitos participantes 63 professores de quatro escolas (estaduais e municipais) de um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Como resultado, foram analisadas as interações iniciais e a primeira intervenção para com estes contextos, de modo que se identifique aspectos positivos e negativos na prática dos professores, bem como, na relação destes para com seus pares e comunidade escolar. A principal dificuldade encontrada versou sobre a falta de comprometimento escolar dos estudantes e também da família para com o processo de aprendizagem no retorno ao ensino presencial. Em contrapartida, o aspecto positivo mais salientado foi o retorno ao ambiente escolar após período de ensino remoto emergencial. Destaca-se a importância de estabelecer um processo cíclico e dinâmico na interação e colaboração entre pesquisadores e Educação Básica, de modo que seja efetivo o auxílio no ambiente escolar, utilizando-se de dados para contribuir diretamente na escola, e não apenas para registro de pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação Básica; Trabalho Colaborativo; Realidade escolar.

**COMMUNITIES OF PRACTICE OF TEACHERS: shared repertoire in elementary school**

**ABSTRACT.** When dialoguing about teacher education, we perceive a movement in search of self-training, or school-centered training, which begins and culminates in the needs and demands arising from the teachers' context. One possibility that has been studied and expanded to several areas of education is the use of communities of practice in the promotion of reflection, autonomy, engagement and transformation of contexts and adverse situations. Thus, the Communities of Practice promote a new look at teacher education, thus, with this study, we sought to analyze the process of initial cultivation of communities of practice, observing the shared repertoires of four school contexts of teachers from the final years of elementary school. Participants were participants in six teachers from four schools (state and municipal) of a municipality on the western border of Rio Grande do Sul. As a result, we analyzed the initial interactions and the first intervention for these contexts, so that positive and negative aspects are identified in the practice of teachers, as well as in their relationship with their peers and the school community. The main difficulty encountered was the lack of school commitment of students and also the family to the learning process in the return to face-to-face teaching. On the other hand, the most emphasized positive aspect was the return to the school environment after an emergency remote education period. The importance of establishing a cyclical and dynamic process in the interaction and collaboration between researchers and basic education is highlighted, so that it is effective to assist in the school environment, using data to contribute directly to school, and not only to record research.

**Keywords:** Teacher training; Basic education; Collaborative Work; School reality.

### **COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE MAESTROS: repertorio compartido en la escuela primaria**

**RESUMEN.** Al dialogar sobre la formación docente, percibimos un movimiento en busca de la autoformación, o formación centrada en la escuela, que comienza y culmina en las necesidades y demandas derivadas del contexto docente. Una posibilidad que se ha estudiado y ampliado a varias áreas de la educación es el uso de comunidades de práctica en la promoción de la reflexión, la autonomía, el compromiso y la transformación de contextos y situaciones adversas. Así, las Comunidades de Práctica promueven una nueva mirada sobre la formación docente, por lo que, con este estudio, buscamos analizar el proceso de cultivo inicial de las comunidades de práctica, observando los repertorios compartidos de cuatro contextos escolares de maestros de los últimos años de la escuela primaria. Participaron seis profesores de cuatro escuelas (estatal y municipal) de un municipio de la frontera occidental de Rio Grande do Sul. Como resultado, analizamos las interacciones iniciales y la primera intervención para estos contextos, para que se identifiquen aspectos positivos y negativos en la práctica de los docentes, así como en su relación con sus pares y la comunidad escolar. La principal dificultad encontrada fue la falta de compromiso escolar de los estudiantes y también de la familia con el proceso de aprendizaje en el retorno a la enseñanza presencial. Por otro lado, el aspecto positivo más destacado fue el regreso al entorno escolar después de un período de educación remota de emergencia. Se destaca la importancia de establecer un proceso cíclico y dinámico en la interacción y colaboración entre los investigadores y la educación básica, de manera que sea eficaz para ayudar en el entorno escolar, utilizando datos para contribuir directamente a la escuela, y no sólo para registrar la investigación.

**Palabras-clave:** Formación del profesorado; Educación básica; Trabajo colaborativo; Realidad escolar.

### **Introdução**

Ao estudar a Formação de Professores, debruça-se sobre a perspectiva de uma formação que dialogue, reflita e atue sobre e no contexto onde estes estão inseridos. Assim, Imbernón (2001), defende que essa formação deve relacionar-se com as tarefas curriculares, o planejamento de atividades e também na melhoria da instituição de ensino, para com estas “[...] resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto” (Imbernón, 2001,

p. 18). Corroborando com este posicionamento, Nóvoa (2002) discorre que ao se falar da formação contínua dos professores é de suma importância criar redes de auto-formação participada, ou seja, grupos que permitam a compreensão da totalidade dos sujeitos, trazendo para si um processo que além de contínuo, deve ser dinâmico e interativo.

Neste sentido, a formação contínua deve ser capaz de mobilizar os professores para um trabalho coletivo e também interdisciplinar (ou multiárea<sup>4</sup>), abrindo mão de um processo que vislumbra aspectos apenas instrumentais, mas assumir uma perspectiva formativa do professor enquanto agente de si e de sua própria formação profissional. Tal movimento deve auxiliar na análise e na reflexão crítica sobre os saberes e práticas do professor em consonância com o contexto no qual atua (Paez & Pereira, 2017).

De acordo com Oliveira (2006), o trabalho coletivo dos professores, onde cada professor é uma parte do todo, pode ser definido como aquele em que os indivíduos tomam decisões sobre a vitalidade da escola, realizam reflexões, planejamentos, desenvolvimento de ações e a avaliação do processo realizado. Não obstante, o trabalho coletivo é “a ação pedagógica em si, a efetivação prática daquilo que se discute, que se questiona e que se planeja” (Oliveira, 2006, p. 86). Corroborando, para Freire, Cunha e Pucci (2023), este trabalho se constitui de momentos fundamentais de estudos, reflexões e discussões, os quais favorecem a formação profissional docente, possibilitando a troca de saberes e experiências entre os mesmos.

Ao se defender uma formação que seja dialogada, pensada e realizada na e para a realidade escolar vivenciada pelo professor, partindo dos seus anseios e onde o professor é o agente fundamental da sua formação, considera-se o cultivo de Comunidades de Prática (CoPs) como um movimento capaz de propiciar novos conhecimentos e novas possibilidades educacionais. Para Borges e Cyrino (2020), as CoPs podem colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos professores, sendo estes agentes da sua própria formação, calcada no contexto escolar, constituindo uma cultura de colaboração entre os pares.

As CoPs têm enquanto objetivo principal a “aprendizagem como participação social” (Wenger, 1998, p. 4). O autor supracitado refere-se a uma aprendizagem social, que não envolve eventos pontuais, e sim, um processo que requer participação ativa em práticas de uma comunidade social, que constitui sua identidade de forma participativa e que, por meio do engajamento, do repertório compartilhado, do empreendimento e da reificação (transformação,

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, usamos a expressão multiárea em função da formação dos pesquisados, que embora desenvolvam trabalhos e planejamentos coletivos, nem sempre se aproximam de uma perspectiva interdisciplinar.

seja do conhecimento em novos conhecimentos, ou conhecimentos em novas práticas) tal comunidade é identificada como uma CoP.

Algumas características são próprias das CoPs, como “respeito, confiança, desafio, solidariedade, valorização das singularidades e das práticas profissionais dos professores” (Cyrino, 2013, p.5199). O cultivo de Comunidades de Prática possibilita a abertura e a flexibilidade necessárias para contemplar o processo de aprendizagem e a constituição da identidade profissional de professores (Garcia & Cyrino, 2019). A participação nestas CoPs promove a negociação de significados, sendo esse um mecanismo essencial para a aprendizagem e por consequência, a transformação de identidades, conhecimentos e práticas inerentes ao contexto no qual está inserida.

Ao pensar sobre a formação de professores que contemple aspectos da sua prática, as demandas advindas do contexto escolar, e que ainda, propicie autonomia, participação ativa e trabalho colaborativo entre os sujeitos, aponta-se as CoPs como forma de auxiliar nessa constituição de auto-formação. Tem-se enquanto desafio, a constituição de Comunidades de Prática multiárea, visto que a maioria das CoPs estabelecidas são de áreas específicas. Para melhor compreender o processo de constituição de CoPs multiárea, buscou-se analisar o processo de cultivo inicial de Comunidades de Prática, observando os repertórios compartilhados de quatro contextos escolares de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

### **Metodologia**

A pesquisa foi qualitativa, com objetivo exploratório (GIL, 2007) e com os procedimentos alinhados ao Estudo de Caso com perfil intervencionista. Essa metodologia segue os preceitos de Gil (2007) e permite uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, além de possibilitar que o pesquisador possa, através da coleta de dados, realizar intervenções que visem modificar para melhor a realidade do campo de estudo. Para Almeida & Aguiar (2017) o método de pesquisa-intervenção aplicado à formação continuada de professores permite a construção de um saber sobre si mesmo e sua prática profissional e considera que não é possível dissociar razão, emoção, afetos e representações da sociedade.

Foram sujeitos da pesquisa 63 professores da Educação Básica, que atuam em nível de Ensino Fundamental em quatro escolas públicas situadas em diferentes quadrantes de uma cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A amostra se deu por conveniência, a partir de uma das

escolas que já havia constituído participação em projetos das pesquisadoras anteriormente, para tanto os professores dos quatro contextos foram convidados a participar de um projeto que visa o cultivo de Comunidades de Prática multiárea. Neste estudo, apresenta-se os procedimentos metodológicos e resultados das primeiras interações das pesquisadoras com os grupos de professores, além de uma intervenção realizada nos quatro contextos, a fim de compreender a identidade e os repertórios compartilhados estabelecidos em cada um destes (Figura 1).

**Figura 1:** Contexto e aproximação das pesquisadoras nas quatro escolas.



Fonte: elaborado pelas autoras através do software Miro (miro.com).

As interações iniciais (2021) se deram de forma remota, devido ainda estar em período de restrições sociais devido a pandemia. Neste primeiro momento, contactou-se a equipe diretiva e professores para realizar a apresentação do projeto e diagnóstico de demandas urgentes naquele momento. O desenvolvimento das intervenções (2022) se deu de forma presencial em cada escola, sendo os encontros agendados previamente com a equipe diretiva. Essa etapa foi desenvolvida por dinâmica, atividade interativa e roda de conversas. Para realização da dinâmica foi realizada a atividade “Que bom que...” e “Que pena que...”. Essa dinâmica fundamenta-se nas rotinas de pensamento (Ritchhart, Cuhrch & Morrison, 2011) que visam deixar visível e organizar aquilo que os indivíduos pensam sobre um tema, de maneira que os mesmos reflitam e sistematizem as informações. A pergunta que permeou o desenvolvimento de tais atividades foi: “Como você percebe o atual contexto escolar vivenciado?”.

A partir da percepção acerca do contexto escolar vivenciado pelos professores, os mesmos completaram cada uma das expressões em *post-it*, que foram organizados num cartaz. Após realizou-se roda de conversa relativa à percepção dos professores sobre o contexto escolar vivenciado (registros realizados em diário de campo da pesquisadora principal), concluindo assim a observação inicial sobre a realidade.

A análise dos dados foi contínua e permitiu avaliar e orientar as discussões nos quatro grupos de professores, identificar aprendizagens dos participantes, por meio do processo de negociações de significados, e elementos que favoreceram essas aprendizagens (Gravemeijer & Cobb, 2006). Para tanto, utilizou-se da Análise Temática de acordo concepção de Minayo (2015). Segundo a autora, há três etapas operacionais: i. Pré-análise e decisão do tema a ser investigado, o contexto e unidade de registro e forma de categorização; ii. Exploração do Material, por meio da classificação das unidades de registro (fragmentos do texto transcrito) e; iii. Elaboração de Sínteses das unidades com identificação do núcleo dos sentidos (Minayo, 2015).

Essa pesquisa segue os preceitos éticos e tem a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa sob parecer nº 5.071.698. Conforme normativa da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016) os nomes dos participantes foram renomeados em ExPx (E refere-se à escola e P a professor em questão) para preservar a identidade dos participantes.

## **Resultados e Discussão**

Os resultados estão apresentados em tópicos, de acordo com as etapas descritas na metodologia. Assim, inicialmente apresentam-se as **interações iniciais** com os participantes e o diagnóstico de demandas emergentes. O segundo tópico discorre sobre a **intervenção** que teve relação com a observação da realidade e demandas oriundas de tais contextos. Após, descrevem-se os aspectos observados pela pesquisadora ao longo da intervenção nas quatro escolas, como características e peculiaridades que facilitam ou dificultam o cultivo de Comunidades de Prática, bem como apresentam a identidade de cada contexto, de forma a traduzir os repertórios compartilhados constituídos em cada realidade. A identidade em CoPs caracteriza-se pela aprendizagem enquanto experiência, dialogar sobre a capacidade de experimentar o mundo de forma significativa (Wenger, 1998; Estevam & Cyrino 2019).

### **Interações iniciais**

Esta etapa ocorreu no final de 2021 durante a apresentação e convite a participação dos professores no projeto de tese. A principal finalidade dessa etapa foi a aproximação das pesquisadoras com as escolas e professores. Essas interações foram subsídio para compreender que aspectos deveriam ser observados para a estruturação das CoPs, bem como, para subsidiar a formação de professores no contexto escolar, traçando as principais percepções e desafios encontrados no ambiente escolar. Além disso, representam os primeiros contatos das pesquisadoras com os sujeitos e contextos de pesquisa. Defende-se a importância do diagnóstico

sobre a realidade que os professores vivenciam, de modo que seja possível ofertar intervenções formativas que se aproximem ao máximo da realidade e também respondam às principais demandas formativas destes em seu próprio contexto de atuação.

Quanto à aproximação com os quatro contextos investigados, no último bimestre de 2021 apresentou-se a proposta a fim de obter o consentimento dos sujeitos em participar deste estudo. Além disso, neste momento, reafirmou-se a possibilidade da universidade e grupos de pesquisa contribuir com oficinas formativas, palestras, workshops, entre outros. As comunidades escolares foram indagadas sobre a principal demanda formativa dos professores naquele momento. Na escola 3 e na escola 4 o ponto mais latente se referiu ao fortalecimento emocional do professor, tendo em vista a pandemia; na escola 2, os professores gostariam de conhecer estratégias para desenvolver a interdisciplinaridade de forma mais concreta no planejamento e execução de propostas de ensino. Por fim, a escola 1 demandou estratégias para a busca ativa de alunos, uma vez que o contexto de pandemia ainda fazia parte da realidade.

Para atender estas demandas, convidou-se profissionais que possuíam conhecimento específico para contribuir com tais temáticas. Para contemplar o fortalecimento emocional do professor convidou-se uma psicóloga que realizou uma conversa de forma remota com os professores das duas escolas. Quanto a demanda relacionada a “Interdisciplinaridade”, foram convidados dois professores (um professor da Educação Básica que estuda e desenvolve sua dissertação pensando em um roteiro interdisciplinar; e, outro professor do ensino superior que desenvolveu projetos interdisciplinares em contexto escolar em sua tese de doutorado), como forma de dialogar sobre possibilidades práticas no contexto dessa escola. Esse momento também teve como objetivo aproximar a pesquisadora com os ambientes de pesquisa, mostrando aos pesquisados que ela não estava ali somente para coletar dados, mas como alguém comprometida com as demandas escolares.

Para atender a escola 1, que solicitou ideias de como realizar uma busca ativa de alunos de forma mais assertiva, promoveu-se o compartilhamento das experiências que a escola 2 estava realizando. A escola 2 estava desenvolvendo ações que estavam garantindo o contato mais próximo e eficaz com os estudantes, e assim, solicitou-se que a escola 2 gravasse um vídeo explicando as ações desenvolvidas. Este foi enviado aos professores da escola 1, como forma de compartilhar as experiências vivenciadas e de valorizar o conhecimento e estratégias desenvolvidas no chão da escola.

Corroborando com os achados, Junges, Ketzer & Oliveira (2018) discorrem que a utilização do conhecimento entre áreas afins pode ser considerada uma forma transformadora e diferenciada para melhorar os processos pedagógicos instituídos na formação profissional. Por

meio de dois fatores na prática do professor, seria possível colaborar para a minimização das dificuldades encontradas no seu contexto, destacando “a compreensão e a flexibilização dos modelos pedagógicos, com a finalidade de inserir o indivíduo na sociedade, preparando-o para a autonomia e cidadania, com condições de agir e modificar o meio em que vive” (Junges, Ketzer & Oliveira, 2018, p.90).

Diante deste cenário, Soares, Corrêa, Folmer e Copetti (2022) defendem a proposição de formações dinâmicas, abertas a questionamentos e discussões, que na maioria das vezes são enriquecedoras neste processo formativo. De acordo com os achados do estudo dos autores supracitados, os professores participantes reivindicaram maior tempo de estudos para que as discussões fomentadas pudessem ser mais proveitosas (Soares, Corrêa, Folmer & Copetti, 2022). Não obstante, Nóvoa (1992), discute sobre uma formação de professores que se consolida pelo trabalho reflexivo e crítico com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Neste sentido, existe uma (re)construção permanente, que envolve tanto o professor de forma individual quanto de forma coletiva.

Concorda-se com Soares, Corrêa, Folmer e Copetti (2022), sobre a importância do diálogo dos professores entre si, de modo que estes consigam identificar as situações emergentes em comum, de forma a agregar, facilitar, melhorar e valorizar a prática pedagógica constituída por cada um dos envolvidos. Neste sentido, considera-se essencial realizar e relatar essa interação inicial para o estudo, de forma a perceber a importância do espaço de ambientação para o cultivo das Comunidades de Prática, CoPs essas que iniciaram sua organização inicial por meio da intervenção relatada na sequência.

### **Observação sobre a realidade e Demandas dos contextos**

Na etapa de Intervenções, inicialmente, fez-se uso de uma dinâmica para instigar o reconhecimento do ambiente escolar, posteriormente utilizado para a discussão dos contextos vivenciados pelos professores. A atividade constava em descrever individualmente em *post-it* as percepções positivas (Que bom que...) e as percepções negativas (Que pena que...) sobre o contexto escolar que os professores estavam vivenciando naquele momento. No centro da sala disponibilizou-se uma cartolina, onde os participantes deveriam colar os *post-it* de forma a compartilhar percepções. O Quadro 1 detalha as categorias temáticas sobre as percepções positivas dos professores, dos quatro ambientes educacionais investigados.

**Quadro 1:** Categorização dos achados referentes ao complemento “Que bom que...”.

<b>Escola 1 – 8 professores</b>			
<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Nº</i>	<i>Excerto</i>
<b>Retorno ao presencial</b>	Retornar ao ambiente escolar com os estudantes e auxiliar na aprendizagem dos mesmos, ter uma relação interpessoal agradável entre o grupo de professores	6	E1P3: “Que bom que posso estar junto dos(as) meus educandos(as) auxiliando-os na sua caminhada, aprendendo diariamente e construindo novos conhecimentos.” E1P7: “Que bom que tenho alunos dedicados e tenho colegas que gostam do que fazem e se dedicam”. E1P4: “Que bom que temos esse grupo de professores”.
<b>Escolha profissional</b>	Satisfação por ter escolhido a profissão de ser professor.	2	E1P1: “Que bom que escolhi ser professora”
<b>Escola 2 – 16 professores</b>			
<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Nº</i>	<i>Excerto</i>
<b>Espaços formativos pós pandemia</b>	Momentos formativos para os professores superarem condições adversas no processo de ensino pós pandemia.	9	E2P15 “Que bom que de alguma maneira contribuimos para uma educação de qualidade” E2P5: “Que bom que temos a oportunidade de discutir sobre possíveis melhorias”
<b>Retorno presencial</b>	Satisfação por retornar ao ambiente escolar físico.	8	E2P8: “Que bom termos voltados ao presencial e podermos estar novamente junto com os alunos” E2P14: “Que bom que voltamos ao convívio entre alunos e professores”
<b>Ambiente profissional</b>	Valorização dos colegas, apoio da direção e momentos de aprendizagem em grupo através de diálogos.	7	E2P10 “Que bom que tenho apoio da direção” E2P11 “Que bom que temos um grupo bom para trabalhar”
<b>Escola 3 – 25 professores</b>			
<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Nº</i>	<i>Excerto</i>
<b>Sentimentos positivos</b>	Relacionados ao momento atual (estar com saúde para poder refletir e repensar a prática pedagógica)	20	E3P19 “Que bom que temos esperança de dias melhores... Temos colegas solidários e parceiros” E3P7 “Que bom que, aprendendo a trabalhar minhas emoções estou também aprendendo a trabalhar melhor com os alunos.”
<b>Retorno ao presencial</b>	Satisfação por retornar ao ambiente escolar físico.	11	E3P12“Que bom que retornamos ao convívio escolar presencial!” E3P9“Que bom que estamos retornando após anos de incertezas e inseguranças”
<b>Escola 4</b>			
<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Nº</i>	<i>Excerto</i>

<b>Retorno ao presencial</b>	Satisfação por retornar ao ambiente escolar físico e convívio entre os professores.	10	E4P1 “Que bom que voltamos ao presencial” E4P4 “Que bom a volta ao convívio”
<b>Sentimentos positivos</b>	Relacionados ao momento atual (estar com saúde para poder refletir e repensar a prática pedagógica)	5	E4P9 “Que bom que todo dia podemos recomeçar, repensar e fazer diferente” E4P12 “Que bom que estou viva”
<b>Ambiente profissional</b>	Valorização dos colegas, apoio da direção e momentos de aprendizagem em grupo através de diálogos.	3	E4P14 “Que bom que a escola proporciona momentos de reflexão” E4P7 “Que bom que podemos sempre contar com o apoio da equipe da escola”

Fonte: elaborado pelas autoras.

O Quadro 2 detalha a categorização dos achados referentes as percepções negativas sobre o contexto escolar vivenciado pelos professores. Cabe salientar que em ambos os quadros (1 e 2) algumas respostas foram alocadas em mais de uma categoria, o que justifica algumas frequências não estarem condizentes com o número total de professores da escola descrita.

**Quadro 2:** Categorização dos achados referentes ao complemento “Que pena que...”

<b>Escola 1 – 8 professores</b>			
<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Nº</i>	<i>Excerto</i>
<b>Comprometimento escolar</b>	Falta de envolvimento da família e compromisso dos estudantes com a própria aprendizagem e comportamento	5	E1P8 “Que pena que falta comprometimento da família que influencia no comprometimento dos alunos” E1P2 “Que pena que muitos não demonstram interesse na aprendizagem e falta de comportamento”
<b>Sobrecarga docente</b>	Falta de logística para todos os professores estarem reunidos planejando e desenvolvendo atividades em conjunto, carga horária esgotante, sem tempo e recursos para qualificação	3	E1P5: “Que pena que todos os professores não estejam aqui hoje para fazermos um trabalho no todo” E1P7: “Que pena que a carga horária seja esgotante e não temos tempo suficiente para qualificação e planejamento”
<b>Escola 2 – 16 professores</b>			
<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Nº</i>	<i>Excerto</i>
<b>Comprometimento escolar</b>	Necessidade de apoio dos pais na aprendizagem e comportamento dos estudantes, bem como, valorização do professor por parte da família	14	E2P6 “Que pena que ainda falta o apoio da família, interesse dos alunos em melhorar a aprendizagem”

			E2P11: “Que pena que a família não participa e não valoriza a educação”
<b>Sistema educacional</b>	Relacionam o sistema como culpado por não ter recursos e formação para melhor desenvolver sua prática (apoio para trabalhar com alunos inclusos); professores relacionam a inviabilidade temporal para melhoria de sua prática; sistema desconsidera a realidade educacional, seus problemas e inviabiliza soluções condizentes com o contexto escolar, desconsidera a nova adequação escolar seja dos estudantes ou dos professores, cobrando resultados sem olhar para dentro da escola	11	E2P3 “Que pena que não temos apoio do sistema, do governo... e não temos tempo hábil para melhor trabalhar” E2P15 “Que pena que a educação não recebe a valorização que merece”
<b>Escola 3 -25 professores</b>			
<i><b>Categoria</b></i>	<i><b>Descrição</b></i>	<i><b>Nº</b></i>	<i><b>Excerto</b></i>
<b>Sistema educacional</b>	Destes 5 relacionam o sistema como culpado por não ter recursos e formação para melhor desenvolver sua prática ; 4 professores relacionam a inviabilidade temporal para melhoria de sua prática; 10 sistema desconsidera a realidade educacional, seus problemas e inviabiliza soluções condizentes com o contexto escolar, desconsidera a nova adequação escolar seja dos estudantes ou dos professores, cobrando resultados sem olhar para dentro da escola	19	E3P18 “Que pena que a educação continua a ser um discurso vazio, nunca foi prioridade absoluta” E3P13 “Que pena que nos cobram muitas tarefas, projetos, planejamentos, e engajamento tecnológico, mas não nos fornecem os recursos e subsídios necessários” E3P23 “Que pena que o sistema de ensino ainda invisibiliza os problemas reais da escola”
<b>Comprometimento escolar</b>	Necessidade de apoio dos pais na aprendizagem e comportamento dos estudantes, bem como, valorização do professor por parte da família	9	E3P4 “Que pena que o convívio social ainda está problemático, precisando de um novo olhar e alternativas” E3P11 “Que pena que mesmo estando juntos às vezes não somos o suficiente” E317 “Que pena que eles pensam devagar, precisam de ajuda ainda”
<b>Escola 4 – 14 professores</b>			
<i><b>Categoria</b></i>	<i><b>Descrição</b></i>	<i><b>Nº</b></i>	<i><b>Excerto</b></i>
<b>Comprometimento escolar</b>	Necessidade de apoio dos pais na aprendizagem e comportamento dos estudantes, bem como, valorização do professor por parte da família	8	E4P2 “Que pena que os problemas emocionais e familiares estão sendo empurrados para a escola” E4P8 “Que pena que os alunos voltaram ainda mais individualistas - faltando EMPATIA”

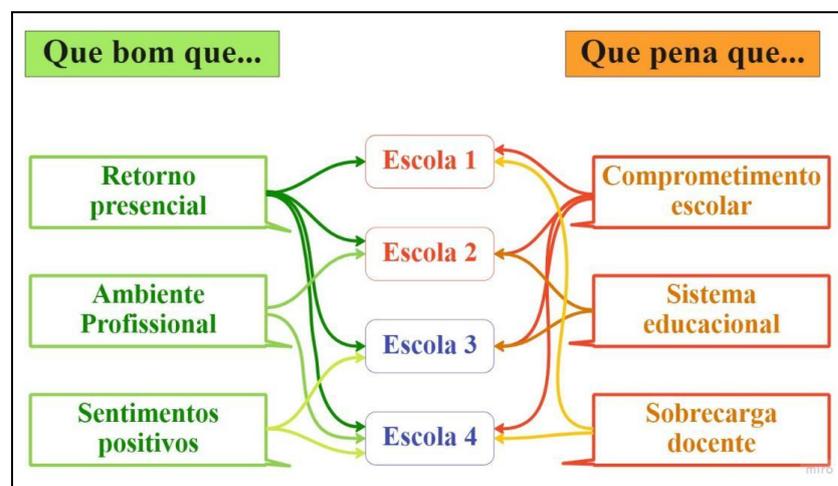
<b>Saúde Emocional Docente</b>	Destacam o quanto a pandemia dificultou o processo de ensino-aprendizagem, o que desestabilizou a parte emocional docente	6	E4P10 “Que pena que não temos mais vida” E4P5 “Que pena que enfrentamos dias difíceis”
<b>Sobrecarga docente</b>	Carga horária esgotante, sem tempo e recursos para qualificação	4	E4P14 “Que pena que são tantas situações “problemas” para resolver e temos pouco tempo” E4P12 “Que pena que talvez não consigamos suprir as necessidades dos nossos alunos devido ao tempo”

Fonte: elaborado pelos autores.

Traçou-se um paralelo entre as realidades investigadas, realizando a aproximação entre suas percepções em relação aos quadros 1 e 2. Em relação aos aspectos positivos, a maioria dos professores das quatro escolas salientaram a importância do retorno presencial, principalmente como uma forma de voltar ao convívio social. Os dados que permitiram traçar o paralelo de realidades foram coletados durante a pandemia da Covid – 19 no período transitório entre ensino remoto emergencial e ensino presencial, servindo assim como marco teórico e prático do momento/época/situação que permitirá embasar estudos posteriores sobre a influência desse hiato no setor educacional.

Em contrapartida, o Comprometimento escolar do estudante e da família foi citado por 3 escolas como o principal fator dificultante no atual contexto educacional. Na Figura 2 são destacadas todas as conexões de aspectos relevantes entre as quatro escolas investigadas.

**Figura 2:** Mapa com interligações entre as 4 escolas.



Fonte: elaborado pelas autoras através do software Miro (miro.com).

Como pode ser percebido na figura 2, o fator positivo comum entre a maioria das escolas relacionou-se sobre o retorno presencial, o quanto este momento foi importante para estreitar os laços novamente entre os pares e com os estudantes. Apesar da pandemia ter evidenciado novas ferramentas pedagógicas e tecnológicas, o retorno presencial é um momento que enfatiza a trocas de experiências, colaboração, socialização e interação entre os sujeitos presentes no espaço escolar (Silva et al., 2022; Cardoso et al. 2022). A fala dos autores corrobora a percepção dos docentes participantes do estudo sobre o quão é agradável ter colegas de trabalho unidos, apoio da gestão no retorno ao ambiente profissional de forma presencial.

Por fim, mas não menos importante, a categoria relacionada a Sentimentos positivos, atrelada as anteriores, visto que com o retorno ao ensino presencial e com um ambiente profissional favorável para o trabalho pedagógico dos professores. Destaca-se na fala dos participantes os sentimentos positivos como: esperança, alegria, bem-estar e como uma das professoras mencionou “estar viva”. Para Silva, Abreu e Melo (2022) vários sentimentos, permeados de dúvidas, marcaram o retorno dos professores ao contexto escolar, entretanto a sensação de esperança foi um fator que prevaleceu sobre os demais na perspectiva de um ambiente profissional favorável para o retorno.

Apesar dos aspectos positivos manifestados anteriormente, é importante abordar questões negativas, que também fazem parte do cotidiano dos professores. Entre os aspectos citam-se o comprometimento escolar em relação a participação familiar nas questões educacionais em comparação ao período pré-pandemia; e, a falta de um sistema educacional que valoriza a profissão docente. Para Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) espera-se que os ajustes educacionais vivenciados na pandemia, sirvam de lembrete a resistência do professor, que apesar de toda desvalorização profissional que a sociedade e governo lhe imputam, é ele quem no final mantém a luta por uma educação pública e de qualidade.

Nas últimas décadas a literatura tem demonstrado um crescente interesse sobre esse ponto indicado pelos professores e que se agravou na pandemia. A parceria entre família e escola é importante para o desenvolvimento físico, intelectual e social do indivíduo em diferentes áreas do saber e se mostrou fundamental durante a pandemia da Covid - 19 (Polonia & Dessem, 2005; Oliveira, Peres & Azevedo, 2021). A interação família – escola, por meio de um canal de dialógico, fortalece o vínculo escolar, permite a corresponsabilidade educacional e colabora no processo de aprendizagem dos educandos.

Outro ponto de importante discussão manifestado pelos professores, refere-se a falta de apoio técnico, de estrutura e de valorização da profissão. Essa questão vem sendo debatida há anos e o período pandêmico apenas deixou mais visível a necessidade de investimentos físicos e de pessoal quanto a formação de professores nos seus distintos níveis. Para Nóvoa e Alvin (2021) a Covid-19 revelou, com nitidez, que diversos setores são regulados pelo ritmo da escola, por isso a importância de aprofundar o olhar em relação a currículo, métodos e principalmente reforçar políticas educacionais que valorizem o profissional da educação e estimulem a colaboração e construção de pontes, dentro e fora da profissão.

### **Apanhado geral dos encontros com as escolas**

Enquanto primeira discussão neste tópico, recorre-se a importância de permanecer em contato com os contextos nos quais pesquisamos, de modo que, assim como estes nos foram úteis para coleta de dados, nós enquanto pesquisadores sejamos úteis para auxiliar em demandas adversas, como o que aconteceu durante a pandemia. A escola 3 foi a base para a idealização do projeto de doutorado, do qual este recorte faz parte. Assim, o acompanhamento e a devolutiva dos resultados encontrados foi de suma importância para que fosse possível ter maior espaço para dialogar e colaborar para com o ambiente em questão.

Por vezes, enquanto pesquisadores, estamos tão preocupados em achar problemas e esquecemos que o problema é apenas a ponta do iceberg. De nada adianta acharmos problemas no ambiente escolar, se de alguma forma não tivermos a iniciativa de auxiliar os professores de alguma forma para minimizar ou solucionar as questões. Há a necessidade de cada vez mais aproximar a teoria da prática, a universidade da escola, e os professores dos pesquisadores. Uma das possibilidades viáveis nesse sentido é o cultivo das CoPs, pois a ciência e o conhecimento produzido em nossas pesquisas só é válida se for útil para aqueles que são pesquisados.

O incentivo para a aproximação universidade-escola através da relação dialógica entre pesquisadores e professores da Educação Básica é um dos pilares para sanar lacunas na formação e na construção de novas práticas docentes. É preciso que o conhecimento epistemológico seja a base de sustentação que garanta uma formação continuada mais qualificada e que vise facilitar o trabalho coletivo na escola (Souza, Souza & Santos, 2018). As demandas advindas do cotidiano escolar por vezes não permitem ao professor a busca por novas possibilidades educacionais e é nesse momento que a interação universidade-escola se faz primordial para subsidiar a prática docente.

Por outro lado, é importante que a abertura das escolas parta da gestão. É essencial que primeiramente os gestores e equipe pedagógica acreditem na proposta para a qual estão sendo convidados (reconhecemos que por vezes, não basta o aceite da gestão se os professores não estiverem receptivos). Esse aspecto teve resultados distintos nos quatro contextos. Na escola 3 (escola que já havia contato com as pesquisadoras) o acesso e a organização do projeto vem sendo abraçada pelos professores de ambos os turnos. Na escola 2, foi perceptível um turno de professores bastante empolgados e motivados para participar do projeto, enquanto na escola 1 uma parcela dos professores recebeu as pesquisadoras com apatia e a outra parcela estava entusiasmada. E, quanto na escola 4, a barreira entre professores e pesquisadoras era notável, visto que os professores se sentiam desconfortáveis e alguns manifestaram não querer participar do projeto pois iria tomar muito tempo.

Outro ponto que chamou atenção das pesquisadoras foi no que diz respeito ao diálogo entre professores e pesquisadoras. Em um dos quatro contextos, uma professora (equipe pedagógica) acreditou ser importante focar na proposta ao invés de ficar dialogando com os professores. Nesse sentido, cabe uma ressalva. As CoPs se estabelecem, criam seus processos de aprendizagem, baseadas no diálogo, troca entre os pares e na negociação de significados, além de que, para a comunidade de sentir segura para expor suas fragilidades, é necessário que haja espaço para o diálogo. Conversar também é descobrir novas aprendizagens.

Cabe salientar que, cultivar Comunidades de Prática de maneira alguma presume impor temáticas de estudo ou questões fora do contexto vivenciado pelos professores, e sim, trabalhar de forma colaborativa, ativa e engajada para que os problemas do ambiente escolar sejam sanados pelos próprios agentes educadores. Neste sentido, "uma comunidade forte promove interações e relacionamentos baseados no respeito e confiança mútuos" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 28). Além disto, existe a ação voluntária em compartilhar as ideias, manifestar a necessidade de novos saberes, fazer perguntas inquietadoras e também ouvir com atenção. De acordo com Cyrino (2016), estabelecer uma rotina de reflexões ponderadas e sistematizadas é um ponto-chave para o desenvolvimento da identidade do professor.

Concorda-se com Cyrino (2016) quando esta manifesta a urgência de formações de professores que valorizem as experiências, os repertórios e saberes dos mesmos, pressupondo a aprendizagem inerente a negociação de significados. Tal intencionalidade de formação condiz com um processo formativo mais adequado aos atuais contextos e demandas dos professores da Educação Básica, bem como, outros níveis de ensino.

Por fim, observou-se que a escola que mantém contato com as pesquisadoras há mais de 3 anos, se mostra como uma escola disposta e com mais aspectos que favorecem o cultivo de uma Comunidade de Prática, e tem demonstrado alguns dos principais elementos de uma CoP: participação ativa, empreendimento articulado, engajamento mútuo e disposição para negociar significados. E isso também torna evidente o quanto é importante que pesquisadores não abandonem os campos de pesquisa ao finalizá-las, mas sim, fomentem sempre que possível o contato e auxílio nas práxis dos agentes educacionais.

### **Considerações Finais**

Com este estudo buscou-se analisar o processo de cultivo inicial de Comunidades de Prática, percebendo os repertórios compartilhados que abrangem quatro contextos escolares de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Quanto aos resultados, pode-se responder de maneira geral que o retorno das atividades de modo presencial e o ambiente profissional favorável são fatores importantes para estabelecer um trabalho pedagógico satisfatório, este foi observado nas interligações entre os quatro contextos enquanto aspecto positivo (Que bom...). Porém, é necessário que haja comprometimento das demais partes envolvidas, família, estudantes e órgãos educacionais, fator observado nas interligações quanto ao que ainda precisa ser melhorado (Que pena...).

Vários professores manifestaram descontentamento em relação ao sistema educacional, que além de não valorizar os mesmos, também não proporcionou formação adequada durante tempos difíceis como a pandemia, e também, no que diz respeito a estrutura física das escolas. Faz-se necessário perceber o professor em sua totalidade, humana e profissional, que necessita de recursos físicos e condições financeiras, emocionais e psicológicas para desempenhar da melhor forma possível seu papel enquanto agente educacional.

Por fim, destaca-se a importância de manter vínculos fortes com os ambientes educacionais nos quais são realizadas as pesquisas, percebendo o ambiente escolar para além da coleta de dados que apenas afirmam aspectos que já são perceptíveis aos professores, e sim, fazer uso destes dados para propor melhorias dentro do possível, na prática dos professores, ou ainda, promover subsídios teóricos que tencionem para políticas de valorização do professorado.

### **Referências**

Bezerra, N. P. X.; Veloso, A. P.; Ribeiro, E. (2021). Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 3(2) p. 323917-323917, 2021.

- Borges, F. A., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2020). Encontro formativo de professores e licenciandos em matemática em uma comunidade de prática: alguns aspectos em destaque. *Revista Educação e Linguagens*, 435-461.
- Brasil. (2016). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.
- Carvalho, A. G. R. et al. (2022). O retorno de atividades acadêmicas presenciais no ensino médio no pós-pandemia na visão de discentes. *Ciências & Ideias*, 13(3), 81-92.
- Cyrino, M. C. C. T. (2013). Formação de professores que ensinam matemática em Comunidades de Prática. En SEMUR, Sociedad de Educación Matemática Uruguay (Ed.), *VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 5199-5206). Montevideo, Uruguay: SEMUR.
- Cyrino, M. C. C. T. (2016). Desenvolvimento da identidade profissional de professores de matemática em Comunidades de Prática: reificações do ensino do raciocínio proporcional. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30, 165-187.
- Estevam, E. J. G., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), 227-253. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p227>
- Freire, F., Cunha, R. C. O. B., & Pucci, R. H. P. (2023). Interloquções de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo. *Acta Scientiarum. Education*, 45, e54746-e54746.
- Garcia, T. M. R., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Identidade profissional de professores que ensinam matemática em uma Comunidade de Prática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8(15), 33-61.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gravemeijer, K. P. E. & Cobb, P. (2006). Design research from the learning design perspective. In: Van Den Akker J. J. H.; Gravemeijer, K. P. E.; Mckenny S.; Nieveen N. (Eds.), *Educational design research* (pp. 17-51). London: Routledge.
- Imbernón, F. F. D. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, SP: Cortez.
- Junges, F. C., Ketzer, C. M., & de Oliveira, V. M. A. (2018). Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Educação & Formação*, 3(9), 88-101.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa*. São Paulo: HUCITEC.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, PT: Educa.
- Nóvoa, A., Alvin, Y.C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 42.
- Oliveira, L. H. R. (2006). *Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, C. P., Peres, J. O. & Azevedo, G. X (2021). Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID-19. *Revista de Estudo em Educação*, 7(1), 70-86.

- Paez, F. M., & Pereira, A. S. (2017). Formação continuada: a visão dos professores de um curso de graduação tecnológica. *Acta Scientiarum. Education*, 1 (39), 567-575. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i0.29483>.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding and independence for all learners*. São Francisco: Jossay-Bass.
- Rocha, M. R. & Cyrino, M. C. C. T. (2019). Elementos do contexto de uma comunidade de prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar frações. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8, 169-189.
- Silva, C. A. P.; Sá, I. R.; Domingues, M. G.; Aparício, A. S. M. (2022). Transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto em Época de Pandemia. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 23(1), p. 69-77.
- Silva, A. F.; Abreu, C. B.; Mello, L.S. (2022). Ensino Remoto Emergencial: Percepções de Professores da Educação Infantil em Palmas (TO). *Revista Docência e Cibercultura*, 6(5).
- Soares, R. G., Corrêa, S. L. P., Folmer, V., & Copetti, J. (2022). A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas. *Acta Scientiarum. Education*, 44, e52168-e52168.
- Souza, W. C., Souza, M. J., & Santos, D. F. A. (2018). Pensar a prática na perspectiva da socialização profissional: considerações da aproximação entre escola e universidade. *Revista Humanidades e Inovação* 5(8), 136-142.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermontt, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

## INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

**Renata Godinho Soares:** Licenciada em Educação. Especialista em Atividade Física e Saúde, Mestra e doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2386-2020>

E-mail: [renatasoares1807@gmail.com](mailto:renatasoares1807@gmail.com)

**Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa:** Doutora em Educação em Ciências - Unipampa; Mestra em Educação em Ciências - UFSM; Especialista em Educação Especial e Inclusiva - FAEL; Graduada em Ciências da Natureza. Licenciatura, Unipampa/Campus Uruguaiana.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6909-0839>

E-mail: [catialopes00@gmail.com](mailto:catialopes00@gmail.com)

**Cadidja Coutinho:** Graduação em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora adjunta no

Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Federal de Santa Maria (MEN-CE/UFSM) e no PPG Educação em Ciências (PPgECI - UFSM).  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5182-7775>

E-mail: [cadidja.coutinho@ufsm.br](mailto:cadidja.coutinho@ufsm.br)

**Raquel Ruppenthal:** Graduada em Ciências Biológicas, doutora em Educação em Ciências/UFSM. Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa, docente da Licenciatura Ciências da Natureza e docente permanente do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências/UNIPAMPA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-4260>

E-mail: [raquelruppenthal@unipampa.edu.br](mailto:raquelruppenthal@unipampa.edu.br)

**Nota:** RGS e RR conceberam a ideia apresentada e fundamentaram com base em estudos. RGS e CSCLV organizaram a metodologia para o contexto, criaram os instrumentos, realizaram as atividades, coletaram, analisaram e discutiram os dados. CC e RR analisaram os dados apresentados e foram submetidos a uma revisão. Todos os autores participaram ativamente da discussão dos resultados, revisaram e aprovaram a versão final do artigo.

#### **4.4 Manuscrito 1**

Este manuscrito teve como objetivo descrever os condicionantes de aprendizagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental com base no desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea. O estudo é focado diretamente na escola 3, trazendo os condicionantes que contribuem para o cultivo da CoP nesse ambiente escolar.

A ser submetido a Revista HOLOS - Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).  
Qualis A1: Ensino. Link da revista: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>

---

# MULTI-AREA TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF COMMUNITY OF PRACTICE AND ITS LEARNING CONDITIONS

R. F. BRASIL\*, R. G. NORTE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-XXXX-XXXX-XXXX>\*

[brasil@ifrn.edu.br](mailto:brasil@ifrn.edu.br)\*

Submitted June 5, 2024 - Accepted xx xx, 2024

DOI: 10pts.15628/holos.2024.XXXX

---

## ABSTRACT

This study aimed to describe the learning conditions of teachers in the final years of Elementary School based on the development of multi-area communities of practice. The study included 19 teachers from the final years of elementary school working in a municipal school on the western border of Rio Grande do Sul. A questionnaire and observations of pedagogical meetings were used to

respond to the proposed objective. The results obtained demonstrate the potential of cultivating a multi-area community of practice, despite the challenges faced by teachers, such as the demand created by the maintainer, which often makes reflection and moments of exchange between teachers unfeasible.

KEYWORDS: professional training, Elementary Education, social learning.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTIÁREA EM CONTEXTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA E SEUS CONDICIONANTES DE APRENDIZAGEM

### RESUMO

Este estudo teve por objetivo descrever os condicionantes de aprendizagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental com base no desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea. Fizeram parte do estudo 19 professores dos anos finais do Ensino Fundamental lotados em uma escola municipal da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Utilizou-se de questionário e observações de reuniões pedagógicas para responder ao objetivo proposto. Os resultados obtidos demonstram o potencial do cultivo de uma comunidade de prática multiárea, apesar dos desafios enfrentados pelos professores, como a própria demanda criada pela mantenedora, o que por muitas vezes inviabiliza a reflexão e momentos de troca entre os professores.

---

PALAVRAS-CHAVE: formação profissional, Ensino Fundamental, aprendizagem social.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um aspecto importante no contexto educacional contemporâneo do Brasil, sendo essencial para enfrentar os desafios presentes nas salas de aula e atender às novas demandas sociais. Nesse cenário desafiador, a qualidade da formação docente é fundamental para o desenvolvimento socioeducacional do país. Nóvoa e Vieira (2017) destacam um problema significativo na formação de professores, que é a separação entre os mundos acadêmicos, especialmente nas universidades, e o ambiente escolar. Essa falta de integração dificulta a transformação efetiva no campo da formação docente.

Para Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018) por melhor que seja a formação inicial, sempre haverá novos desafios apresentados pelas situações de ensino no decurso da vida profissional. De acordo com os autores, essas situações exigirão protagonismo do professor, de forma tal que a formação continuada pode representar o espaço de apoio a esse protagonismo. Essa questão é importante, pois um professor com uma formação adequada não apenas atua como facilitador da construção do conhecimento, mas também inspira e motiva seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o desenvolvimento social e cultural do país.

Essas premissas reforçam ser fundamental que os programas de formação sejam flexíveis e adaptáveis, permitindo aos professores desenvolverem habilidades e competências relevantes para a sua prática pedagógica. Além disso, a formação de professores deve estar alinhada com as políticas educacionais e as necessidades da comunidade escolar, garantindo assim uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos (Soares, 2021). Ximenes e Melo (2022) consideram que o debate sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, para a formação e profissionalização docente no Brasil pode apontar (des)caminhos para transformações necessárias.

A formação de professores desempenha um papel importante na defesa da escola pública e da profissão docente, conforme observado por Nóvoa (2019), sendo vital para fortalecer a integridade da profissão, com a participação ativa dos educadores sendo fundamental. No entanto, é imperativo evitar a desvalorização e a limitação da formação apenas às disciplinas e técnicas pedagógicas, pois isso compromete a construção de uma profissão robusta. O equilíbrio entre a valorização da formação e o fortalecimento da profissão é essencial para assegurar a qualidade da educação e o desenvolvimento consistente dos professores.

Nesse sentido, cita-se as Comunidades de Prática (CoPs) como um elemento fundamental para a formação docente, pois proporcionam um ambiente de aprendizagem colaborativo onde os professores podem compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e construir conhecimento de forma coletiva (Estevam & Cyrino, 2019). As CoPs são grupos de pessoas que compartilham um interesse, uma paixão ou um compromisso por um tema e que aprendem com a interação contínua (Wenger, 1998). No contexto da formação de professores, as CoPs proporcionam um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os professores podem trocar conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

---

Os condicionantes de aprendizagem referem-se aos diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem dos professores, incluindo o contexto escolar, as políticas educacionais, as características individuais dos professores e dos alunos, entre outros. Configuram ainda como elementos que possibilitam a aprendizagem em uma comunidade de prática, remetendo-se a questões/situações do contexto social o qual oferece condições para que a aprendizagem exista (Estevam & Cyrino, 2019).

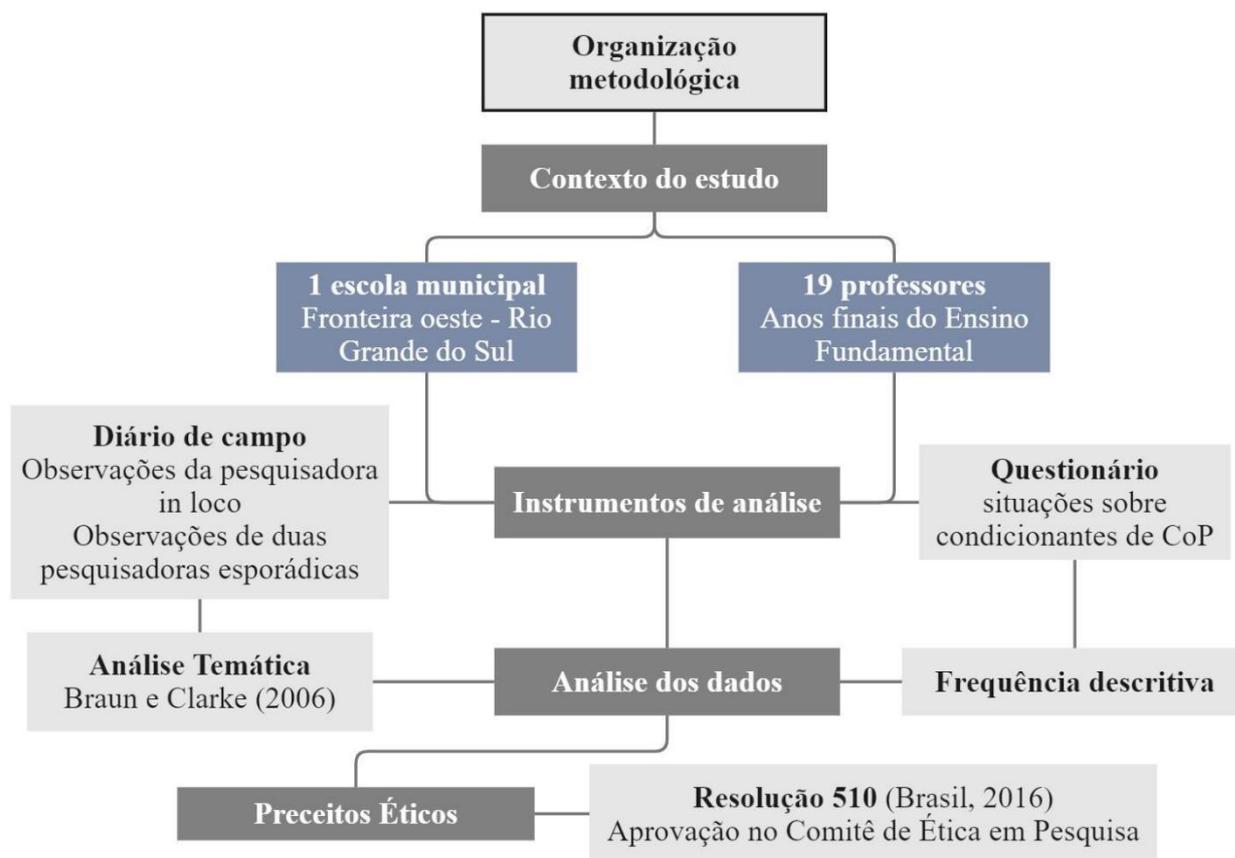
A integração entre teoria e prática, entre a academia e a escola, é essencial para a formação de professores (Santos & Silva, 2023). Essa integração, para os autores (2023, p. 562), não é apenas uma questão de aplicar conhecimento teórico em contextos práticos, mas de fomentar uma simbiose dinâmica onde teoria e prática se informam e se fortalecem mutuamente. A abordagem centrada na escola, que valoriza a colaboração entre professores e a construção coletiva do conhecimento, tem se mostrado uma ferramenta importante para enfrentar os desafios da formação docente.

Deste modo, segundo Fogaça e Halu (2017) as Comunidades de Prática têm se mostrado como um modelo inovador para o desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo um ambiente colaborativo e de troca de experiências que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Entretanto, para que as Comunidades de Prática sejam efetivas, Wenger (1998) indica ser necessário compreender os condicionantes de aprendizagem dos professores, ou seja, os fatores que influenciam o processo de aprendizagem desses profissionais.

Todavia, apesar dos avanços na formação de professores centrada na escola, ainda existem lacunas a serem exploradas, especialmente no que diz respeito à formação de professores multiárea. Verifica-se ser necessário investigar mais a fundo como as Comunidades de Prática e os condicionantes de aprendizagem podem influenciar o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. É nesse contexto que se insere o presente trabalho, ao buscar descrever os condicionantes de aprendizagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental com base no desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea, além de visar fornecer *insights* importantes para a promoção de uma formação de professores mais direcionada e alinhada com as demandas da educação contemporânea.

## **2 METODOLOGIA**

Estudo tem caráter exploratório e descritivo. De acordo com Gil (2002, p.41-42) uma pesquisa exploratória busca “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, além de aprimorar ideias ou descobrir intuições. Já as pesquisas descritivas buscam “as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, utilizando-se de “técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática”. Na figura 1, apresenta-se o desenho metodológico do estudo.



**Figura 1: Desenho da organização metodológica do estudo.**

Participaram da pesquisa 19 professores de áreas diversas dos anos finais do Ensino Fundamental. O contexto do estudo foi uma escola municipal da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, que é participante de um projeto maior, vinculado a uma pesquisa de Doutorado, cujos resultados aqui discutidos servirão de embasamento para perspectivas futuras de pesquisa na formação de professores.

O corpus de análise do estudo baseou-se em uma descrição frequencial das respostas obtidas por meio de um questionário aplicado aos professores. O mesmo relacionava situações do dia a dia profissional com os condicionantes de aprendizagem de professores em Comunidades de Prática propostos por Estevam e Cyrino (2019). De acordo com os autores, os condicionantes de aprendizagem em CoP são unidades analíticas que ao se inter-relacionar, sustentam a aprendizagem de professores em uma perspectiva social, que é proposta por Wenger (1998). Abaixo (Quadro 1) estão descritos os condicionantes organizados pelos autores e as situações da prática profissional geradas com base nos autores e no contexto vivenciado pelos professores, elaboradas pelas autoras deste artigo.

**Quadro 1: Condicionantes de aprendizagem em CoPs e situações elaboradas.**

Condicionantes de aprendizagem (Estevam & Cyrino, 2019)	Situações elaboradas
<b>Itinerância de engajamento:</b> Em um grupo de trabalho, as formas de engajamento sofrem mudanças no decorrer de seu processo de constituição e cultivo e remetem a diferentes tipos de participação e	Percebo minha participação no grupo da escola de forma que, por vezes sou mais ativo no processo de construção

<p>interações sociais, nele negociadas, que podem ou não caracterizar uma CoP. Os tipos de participação podem favorecer ou não a aprendizagem, conforme a legitimidade dessa participação.</p>	<p>de conhecimento e por vezes sou mais ouvinte, pois tenho o que aprender com os demais colegas.</p>
<p><b>Compartilhamento de repertórios:</b> repertório compartilhado como uma das dimensões da prática, as formas itinerantes de participação em uma CoP revelam que, mesmo como condição, grande parte desse repertório se constitui no decorrer das práticas da comunidade, como elementos que conferem sentido, coerência e cognoscibilidade aos empreendimentos negociados. Exemplos desses empreendimentos envolvem, basicamente, trabalhos conjuntos dos participantes da comunidade, cuja interação origina influências múltiplas a partir de conversas e trocas de informações, opiniões e experiências.</p>	<p>Consigo compartilhar com os colegas minhas experiências, trocar informações e conhecimentos, além de expor minhas opiniões e sugestões sobre diferentes temáticas.</p>
<p><b>Compromisso solidário:</b> estudos revelam a emergência de uma dependência mútua nos processos de aprendizagem ocorridos nas CoPs, uma vez que o conhecimento de cada membro, em diversos momentos, funciona como princípio de solidariedade, levando o outro da condição de objeto à condição de sujeito, sob o pressuposto do conhecimento-emancipação. Além de um compromisso com sua própria aprendizagem, percebe-se uma preocupação em valorizar e incentivar a participação de todos, que expressa indícios de que os participantes assumem a responsabilidade pela aprendizagem do outro também, cuidando das opiniões e dos argumentos utilizados para sustentá-las.</p>	<p>Me comprometo com a minha aprendizagem e também busco auxiliar na aprendizagem dos demais integrantes do grupo, baseado na argumentação, nas vivências e nas opiniões construídas.</p>
<p><b>Dinâmica da comunidade:</b> estudos sugerem características e encaminhamentos das CoPs que instigam aprendizagens de natureza diversa: a primeira característica distintiva das CoPs de outros programas de formação e, em nosso entendimento, fundamental refere-se a um plano de trabalho aberto, flexível e minimalista. Este deve respeitar e favorecer a abertura para exposição de problemas e dilemas relacionados à prática dos professores e a negociação dos empreendimentos e dinâmicas, "uma vez que mais importante do que prever todas as etapas, definir tarefas, organizar grupos, criar regras, é promover o engajamento dos membros nas práticas da comunidade". Dessa forma, o domínio da CoP não se constitui por um conjunto fixo de problemas.</p>	<p>Na organização das atividades da escola percebo que existe um plano de trabalho aberto, que considera a realidade do ambiente escolar e o engajamento dos professores na resolução de problemas, permitindo uma reflexão sobre a prática pedagógica e também a formação profissional significativa.</p>
<p><b>Reflexões compartilhadas e sustentadas:</b> os empreendimentos articulados potencializam a reflexão para, na e sobre a prática e fortalecem a confiança dos professores no enfrentamento dos desafios da profissão docente. Tais empreendimentos envolvem apresentar, analisar e discutir resoluções de tarefas; discutir e justificar escolhas e estratégias para resolução de tarefas; observar aulas de colegas, realizar co-ensino e co-aprendizagem; discutir situações ocorridas em suas salas de aula ou naquelas de cursos de formação de professores; participar de grupos ou fóruns de discussão; e pensar os processos de formação continuada.</p>	<p>Nas reuniões pedagógicas é possível apresentar, discutir e expressar ideias para a resolução de tarefas. Realizam-se discussões da teoria e relacionamos diretamente com a prática pedagógica.</p>

<p><b>Relação de confiança e respeito:</b> sendo a CoP um ambiente de engajamento na prática, de relações interpessoais e de oportunidade de levantar novos problemas, ela se constitui em um espaço de oportunidade para exposição de erros e limitações, que devem ser trabalhados sem constrangimentos e com confiança. Essa confiança se desenvolve no decurso das interações na comunidade, com respeito e desenvolvimento da segurança em si e no outro. Assim, "a confiança constitui-se tanto como um produto da aprendizagem quanto como um processo dessa aprendizagem".</p>	<p>Me sinto confortável e seguro para expor meus erros, fragilidades ou limitações no conhecimento de determinada temática, pois o grupo de professores dialoga e respeita opiniões diferentes.</p>
<p><b>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada:</b> Embora considerado em outros condicionantes, é preciso haver abertura que favoreçam a emergência de vulnerabilidades, não se trata daquela que enfraquece, fragiliza e paralisa, mas sim a que permite ao professor reconhecer limitações e erros, lidar com conflitos e dilemas da prática e aceitar (ou acatar, identificar,...) o erro como oportunidade de aprendizagem mútua.</p>	<p>No grupo consigo desenvolver conhecimentos que me ajudam a superar minhas dificuldades e limitações, além de superar conflitos de ideias. Percebo o erro (meu ou do meu colega) como uma oportunidade de aprender.</p>
<p><b>Dinamicidade do expert e papel do formador:</b> Reconhecer a aprendizagem como um processo de afiliação a um grupo social demanda que o coordenador de uma CoP (ou formador) assuma outros papéis, distintos daquele pautado na detenção de todo o conhecimento assumido como ponto de enfoque das discussões. Por outro lado, o formador, apesar de necessitar da legitimação de sua condição de membro pela comunidade, não pode ser encarado apenas como um observador participante ou apenas mais um integrante da CoP, já que, por vezes, seu envolvimento contribui para mudanças nos comentários e identidade dos outros participantes. Seus conhecimentos teóricos e práticos, inevitavelmente, conferem-lhe uma posição de mentor - mas não detentor pleno do conhecimento. Por isso, caracterizamos o papel do formador em uma CoP como um agente de fronteira, aquele que traz para a comunidade reflexões, ferramentas e recursos que se tornam parte da prática do grupo.</p>	<p><b>Dinamicidade:</b> Percebo uma itinerância com relação aos saberes do grupo pois existe flexibilidade para que diferentes participantes liderem a abordagem de conhecimentos específicos.</p> <p><b>Formador:</b> Quando houve interação da pesquisadora nas reuniões, foi para trocar experiências, auxiliar em demandas e trazer ferramentas ou recursos pedagógicos que colaboraram na prática pedagógica.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Estevam e Cyrino (2019).

As situações apresentadas aos professores continham opções objetivas, sendo elas Sempre (situações corriqueiras), Quase Sempre (situações frequentes), Algumas Vezes (situações eventuais), Nunca (situações que não aconteciam). Cabe ressaltar que foi realizada a separação do condicionante "Dinamicidade do expert e papel do formador" em duas questões distintas para perceber especificamente a dinamicidade do expert e o papel do formador. Mantendo-os como estavam ficaria uma situação prolongada, podendo os professores responderem a uma característica do condicionante e desconsiderando outra. Bem como, gostaríamos de perceber efetivamente o grau de relevância do papel do formador ao longo de uma CoP.

No mesmo instrumento, em cada questionamento havia espaço para que os professores pudessem justificar ou comentar sobre determinado assunto ou situação vivenciada. Como mencionado anteriormente, buscou-se a relação dos condicionantes de aprendizagem para com

---

situações vivenciadas pelo grupo de professores, solicitando a percepção dos mesmos para qual a frequência em que essas ocorrem no dia a dia da escola.

Além do questionário, fez-se uso de observações realizadas pela pesquisadora *in loco* ao longo do ano de 2023 (8 reuniões pedagógicas), complementadas pelas observações de mais duas pessoas membros da equipe executora do projeto que participaram de algumas destas reuniões com os professores, de modo a observar situações que pudessem caracterizar-se enquanto condicionante. As situações foram descritas em arquivos separados, sendo um documento individual da pesquisadora *in loco* (diário de campo) e outro arquivo para as observações das duas pesquisadoras externas. Tais observações foram guiadas tendo como base os condicionantes apresentados no Quadro 1.

As respostas dos professores foram analisadas por meio de frequência descritiva, enquanto os diários de campo foram examinados de acordo com a Análise Temática, que segundo Braun e Clarke (2006), é considerado um método que analisa e relata padrões (temas e ações) a partir dos dados analisados, além de descrever um conjunto de dados de forma mais aprofundada. A pesquisa seguiu os preceitos éticos estabelecidos pela resolução 510/16 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número: 50830921.0.0000.5323 e parecer número: 5.071.698.

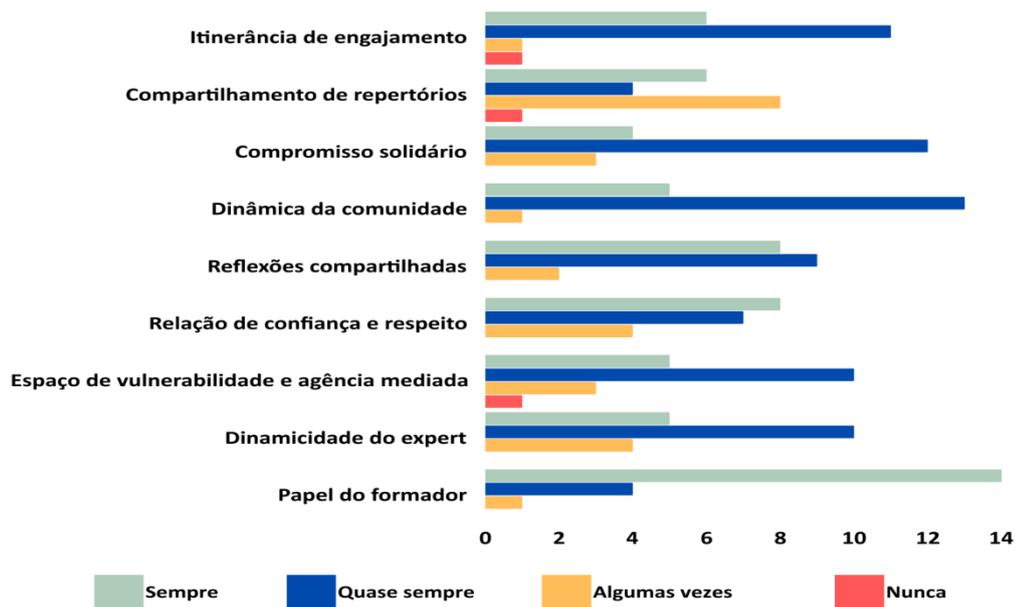
### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Faz-se importante compreender os condicionantes de aprendizagem de uma comunidade de prática, percebendo aqueles que mais se inter-relacionam, bem como, aqueles em maior evidência, seja de acordo com os próprios participantes, como também, para pesquisadores que estão *in loco*. O pesquisador na CoP por muitas vezes é percebido como um Agente de Fronteira, sendo responsável por fomentar discussões, reflexões e propor novas ferramentas para o contexto em que está inserido (Gellert, 2013). Tal agente é legitimado pelos participantes e sua participação não se dá apenas por sua observação, mas também, colaborando para a mudança na postura e identidade dos demais integrantes da CoP (Estevam; Cyrino, 2019).

Neste sentido, os resultados oriundos das análises estão apresentados separadamente em dois tópicos, sendo o primeiro tópico referente às respostas dos professores sobre a reflexão das situações da prática profissional apresentadas (Quadro 1). O segundo tópico diz respeito às observações da pesquisadora sobre as reuniões pedagógicas dos professores com a coordenação pedagógica, que aconteceram semanalmente ao longo do ano de 2023, além das observações de duas pesquisadoras externas em momentos esporádicos.

#### *3.1 Caracterização do perfil dos professores em relação aos condicionantes de aprendizagem*

Inicialmente, apresenta-se um panorama geral dos condicionantes de aprendizagem e a frequência na qual, de acordo com os professores, os mesmos se fazem presentes no contexto escolar (Figura 2). Fica em evidência que o papel do formador, que faz parte também da dinamicidade do *expert*, mas neste estudo, optou-se por separar para melhor identificar as características, é o condicionante que mais se sobressai. De acordo com a maioria dos professores (n=14) *“Quando houve interação da pesquisadora nas reuniões, foi para trocar experiências, auxiliar em demandas e trazer ferramentas ou recursos pedagógicos que colaboraram na prática pedagógica”*.



**Figura 2: Respostas dos professores considerando cada um dos condicionantes.**

Os professores consideraram o papel do formador como uma situação que está sempre em evidência, como é descrito por P17: “*Sempre. Sempre colaborou e incentivou muito nosso trabalho e a busca por novos conhecimentos e formações*”. Estevam e Cyrino (2019) colocam o formador como alguém que é legitimado pelos participantes da comunidade, e tem como principal função ser um agente de fronteira, que gerencia, traz conhecimentos da sua experiência profissional e está intimamente conectado à comunidade.

Menezes, Quintaneiro e Giraldo (2020) acreditam que as atividades do grupo de estudos da universidade estando presentes na Educação Básica precisa ser considerado além de uma demarcação geográfica, de um trabalho para o grupo, mas sim, compreender o contexto escolar como um campo de produção de conhecimento profissional docente, sendo esse um aprendizado para o professor e também para o pesquisador/formador. Tal afirmação reforça a necessidade de, enquanto pesquisadores, olhar para a escola como um campo de pesquisa, mas também, possibilitar a melhoria das condições ali estabelecidas.

Verificou-se a frequência absoluta com que os condicionantes são percebidos pelos professores. A figura 3, destaca que ao eliminarmos o papel do formador, os demais condicionantes aparecem como “quase sempre” no contexto escolar, especificamente nas reuniões pedagógicas, que são os momentos onde os professores conseguem ter um contato mais próximo entre si e com a coordenação pedagógica.



**Figura 3: Frequência absoluta dos condicionantes que quase sempre ocorrem em contexto escolar de acordo com os professores.**

Como é possível observar na figura 3, os professores consideram que a Dinâmica da comunidade, o Compromisso solidário e a Itinerância de engajamento são os condicionantes com maior frequência quando se considera que esses “quase sempre” acontecem nas reuniões do grupo. O que justifica essa frequência são as declarações de alguns professores quanto à mantenedora, a qual se preocupa com dados, parâmetros de avaliação e formações que muitas vezes desconsideram ou estão em descontextualização para com a realidade vivenciada pelos professores.

P11: *Quase sempre, muitas vezes estamos à mercê da SEMED.*

P17: *Algumas vezes.* Esse ano em especial, **faltaram momentos de escuta, reflexão e construção coletiva.**

P19: *Quase sempre. Precisa ser mais qualificada a reflexão sobre a prática pedagógica.*

Cada vez mais é percebido o quanto o conhecimento quando compartilhado entre os pares se torna efetivo para que o professor possa diversificar ou até modificar sua prática pedagógica. Para Nóvoa, o “conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos” (Nóvoa, 2023, p.11). Cabe à mantenedora proporcionar momentos de reflexão, como também, momentos em que seja possível ouvir os professores, seus contextos de trabalho para poder proporcionar formações que realmente sejam significativas no contexto escolar.

Já no que diz respeito ao Compromisso solidário, uma professora justificou sua resposta: P19: *Algumas vezes. Com a minha aprendizagem estou sempre buscando, lendo, fazendo cursos, porém auxiliar na aprendizagem dos demais, NÃO!* A fala da professora demonstra certo egoísmo, cansaço ou até mesmo que seja difícil auxiliar na aprendizagem dos colegas, devido à alta carga de demandas impostas pela mantenedora.

É exposto por Nóvoa (2023) a natureza coletiva do professorado, uma das características do

conhecimento profissional docente. Tal forma se desenvolve em um coletivo profissional que não busca diminuir a relação de cada um com o conhecimento, mas sim, projetar o conhecimento em uma produção coletiva. Para o autor existe um conhecimento tácito e implícito, que é parte de sua profissão e transmitido naturalmente de geração em geração. “É crucial que esse conhecimento subentendido se torne “entendido”, consciente e partilhado por todos. [...] é necessário conduzir um trabalho de explicitação num quadro coletivo, colaborativo e colegial” (Nóvoa, 2023, p.10).

Ao considerar o “ideal” com relação aos condicionantes, realizou-se o mesmo gráfico descrito anteriormente, porém, refletindo a frequência com que os professores consideram que “Sempre” é possível perceber, enquanto condicionantes de aprendizagem, nas reuniões pedagógicas e na prática profissional (Figura 4).



**Figura 4: Frequência absoluta dos condicionantes que sempre ocorrem em contexto de acordo com os professores.**

O formador é legitimado como agente de fronteira em uma comunidade de prática, não detendo o papel de expert da comunidade de forma inerente, visto que o expert é legitimado de acordo com a temática em discussão. O formador se responsabiliza por observar conteúdos ou temáticas antes não vistos pelo grupo, o que ocasiona um repensar constante no processo formativo que é proposto aos professores (Silva, 2010; Baldini, 2014). De acordo com Garcia (2014) é necessário auxiliar os professores no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, valorizando-as e fazendo considerações e complementos quando necessário, fazendo questionamentos e provocando diálogos reflexivos sempre que possível, de modo que seja possível estabelecer conexões entre as interpretações do grupo e as observações do formador.

Cabe justificar a maior frequência de respostas para todos os condicionantes em “quase sempre”, por muitas vezes os professores terem de resolver questões da mantenedora, tendo que deixar de lado aprendizagens coletivas que são essenciais para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica e também para um melhor relacionamento professor x professor e professor x aluno. Essa é uma questão recorrente, como é possível perceber de acordo com a justificativa do professor P11: “Algumas vezes, pois não temos muitos momentos pra isso. Por mais que tenhamos reuniões”. As reuniões pedagógicas que seriam momentos para que os professores pudessem discutir questões da

---

prática pedagógica, inúmeras vezes são tomadas por questões burocráticas que vem de cima para baixo por parte da mantenedora (Secretaria Municipal de Educação do município).

O professor P18 reforça a necessidade de espaços direcionados para o compartilhamento de aprendizagens da prática pedagógica: “[...] *Precisamos de mais espaço para troca de conhecimento*”. O mesmo justifica o professor P19: “[...] *Precisamos de espaços, territórios que façam isso, com mais qualidade (+ estudo)*”. É uma questão primordial ao professor que lhe sejam ofertadas possibilidades de aperfeiçoamento da sua prática, não só de momentos expositivos, nem teóricos, mas também de formas que viabilizem a transposição da teoria para a realidade prática vivenciada por cada professor no seu contexto escolar.

Um último ponto de questionamento deste tópico é sobre a resposta “Nunca” ser indicada em três condicionantes por apenas um professor (P2). Tal achado manifesta que, como a própria literatura já demonstra, há níveis distintos de pertencimento e participação em uma Comunidade de Prática. É muito provável que o professor em questão esteja mais afastado do grupo como um todo, seja por falta de entrosamento, ou por carga horária subdividida para com outras instituições, fato que é corriqueiro na Educação Básica.

### *3.2 Observação dos condicionantes de aprendizagem em situações da prática pedagógica*

Como já mencionado no tratamento dos dados deste artigo, o segundo tópico trata das observações realizadas de forma direta (pesquisadora in loco, participando ativamente da comunidade) e de forma indireta realizada por duas pesquisadoras que pontualmente participaram das atividades do grupo de professores. O Quadro 2 descreve os condicionantes de aprendizagem e as situações percebidas pelas pesquisadoras. As situações estão descritas em forma de temáticas que foram abordadas pelo grupo de professores e discutidas pelos mesmos.

**Quadro 2: Condicionantes de aprendizagem e situações observadas pelas pesquisadoras nas reuniões pedagógicas.**

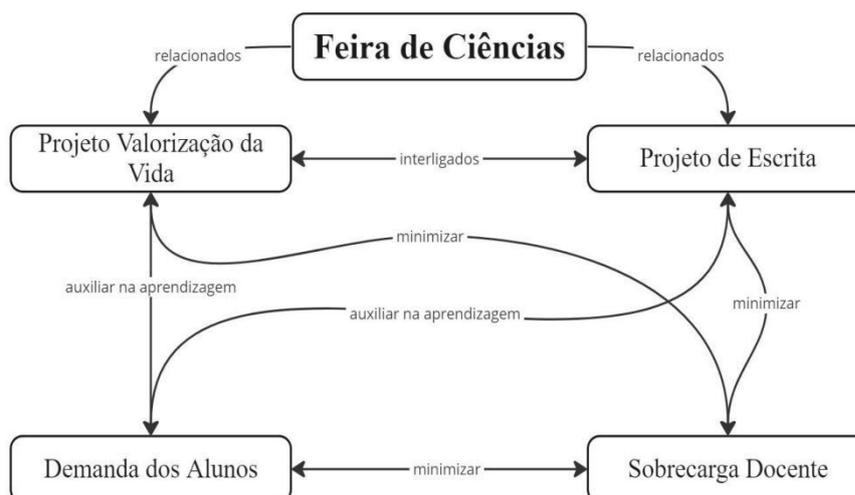
<b>Condicionantes de aprendizagem</b>	<b>Situações percebidas</b>
<i>Itinerância de engajamento</i>	<b>Projeto de escrita</b> (projeto solicitado pela mantenedora) Fala da Coordenadora: <i>trouxe sugestões de temas, mas gostaria de discutir em colaboração com o grupo.</i> Professor geralmente quieto, trouxe ideia a ser pensada: <i>“Podemos falar sobre amor, diversas formas de amor e amor próprio”.</i> <b>Projeto de valorização da vida</b> Professora de ciências: criar um projeto (criação de identidade visual e atividades ao longo do semestre). Profa. de matemática gostaria de utilizar a identidade para atividades que ela irá desenvolver.
<i>Compartilhamento de repertórios</i>	<b>Demanda de alunos</b> O grupo em consonância discutindo sobre as situações que influenciam a qualidade dos conteúdos dispostos, visto a demanda de alunos em sala de aula. Prof C. sobre a

	<p>demora na volta dos alunos para a sala de aula, prejudicando o professor em sala de aula, discussão em que vários professores concordaram. Currículo demora para entrar após recreio e interfere na organização das aulas da área. Comentário da profa. de ciências sobre utilização da internet, que os alunos poderiam utilizar, mas a mesma mal serve para que os professores insiram as faltas e registros no sistema online.</p> <p><b>Projeto de valorização da vida</b> Prof. de português colaborando com o projeto explanado e idealizado pela profa. de ciências, possibilidade de inserção do projeto da escrita. Profa. de Português propondo realizar paródias; Profa. de artes compartilhou sobre a possibilidade de trabalhar com expressões artísticas.</p>
<i>Compromisso solidário</i>	<p><b>Projeto de escrita</b> Coordenadora: trouxe sugestões de temas, mas gostaria de discutir em colaboração com o grupo (colaboração da itinerância de engajamento com o compromisso solidário).</p>
<i>Dinâmica da comunidade</i>	<p><b>Demanda de alunos</b> Organização das reuniões, de forma que sirvam para o compartilhamento, diagnóstico e organização de estratégias para a melhoria dos processos de ensino, bem como, convivência na escola. Conselho diagnóstico, identificando as características dos alunos e das turmas, discutindo as semelhanças e disparidades de comportamento e aprendizagem.</p>
<i>Reflexões compartilhadas e sustentadas</i>	<p><b>Sobrecarga docente</b> Diretor comentou sobre a necessidade de “limpar” espaços e focar nos problemas que acontecem no dia a dia da escola.</p> <p><b>Demanda de alunos</b> Conselho diagnóstico, troca de experiências e visões sobre as turmas diagnosticadas.</p> <p><b>Projeto de escrita</b> Durante a reunião: ideias sobre como relacionar os eixos com a realidade vivenciada.</p> <p><b>Feira de ciências</b> Projeto de escrita seguindo os eixos de sustentabilidade, para minimizar a demanda docente.</p>
<i>Relação de confiança e respeito</i>	<p><b>Confraternização</b> Professores e equipe pedagógica celebrando a vida, evidenciando a importância e fortalecimento do grupo.</p> <p><b>Sobrecarga docente</b> Prof. de matemática falando sobre todas as atividades extra-aula que tem que desenvolver, o que acaba acarretando em sobrecarga e não consegue dar conta de tudo, deixando para realizar essas tarefas extras depois pode esquecer o que aconteceu e perde o registro (questão que mobilizou a maioria dos professores).</p>
<i>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada</i>	<p><b>Sobrecarga docente</b> Professores de matemática discutindo sobre a necessidade de diminuir a quantidade de alunos nas turmas, pois está afetando a qualidade da educação ofertada. Prof. de matemática, eu não terminei o período de sondagem porque não consegui avaliar como deveria, pois é pouco tempo. Os demais professores concordaram sobre a vulnerabilidade da professora.</p>

	<p><b>Demanda de alunos</b>  Prof. de matemática: vocês vão ouvir eles falarem mal de mim, porque eu sou rígida com eles, porque se deixar eles agitam muito. Coordenação: nós precisamos dos pais na escola, a família na escola.</p>
<p><i>Dinamicidade do expert e papel do formador</i></p>	<p><b>Feira de ciências</b>  Organização da feira de ciências da escola. Frente da organização as profas. de ciências juntamente com estagiários. Professores de todas as áreas envolvidos na proposta de alguma forma dentro da sua área de conhecimento.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Estevam e Cyrino (2019).

Embora a Feira de Ciências não tenha sido uma temática em evidência entre as discussões do grupo de professores, a figura a seguir demonstra de acordo com as vivências da pesquisadora inserida nas reuniões pedagógicas que a feira de ciências foi o projeto maior que apenas evidenciou os demais pontos (Figura 5). Isso aconteceu devido aos professores buscarem maximizar as demandas da mantenedora, tentando ao máximo encaixar temáticas dentro de propostas maiores para assim poderem ao longo do ano letivo propor atividades relacionadas ao contexto no qual estão inseridos.



**Figura 5: relações estabelecidas entre as temáticas de acordo com a imersão in loco.**

Uma observação importante a ser destacada é que quando há reuniões pedagógicas mais práticas (quando surgem atividades a serem desenvolvidas, ou questões que se relacionam mais diretamente para com a prática pedagógica) é percebida uma maior apropriação dos condicionantes por parte da pesquisadora, enquanto nas reuniões mais burocráticas (preenchimento do sistema, demandas vindas da mantenedora e fora de contexto) os condicionantes se apresentam em menor frequência.

Cabe destacar as reuniões pedagógicas como momentos de interação do grupo participante da pesquisa com a comunidade escolar como um todo, no qual situações e problemas reais da escola estão em discussão. Nestes momentos de fato é possível verificar os condicionantes de aprendizagem e características da CoP em ação. A figura 5 demonstra que, embora a temática em evidência seja a Feira de Ciências da escola, outros aspectos permeiam a temática, como, a sobrecarga dos professores e

---

demandas inerentes ao comportamento e aprendizagem dos estudantes.

É uma negociação já estabelecida, portanto, uma prática que foi reificada (transformada) entre professores, coordenação e direção, a construção de projetos que consigam abarcar diversas questões sociais presentes na prática em sala de aula dos professores. A análise de práticas, assertivas ou não, permite a percepção do quanto é complexa sua realização, como também colocar em palavras as referências de ação, representando a ação estrategicamente, para que um professor saiba para onde vai para ajudar os alunos a aprender. Essa análise “[...] permite construir o discurso e o raciocínio profissional, a fim de estabelecer com coerência suas ações” (Altet, 2016, p. 61).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando o objetivo do estudo, o qual descreveu os condicionantes de aprendizagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental com base no desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea, e também buscou fornecer *insights* na promoção de uma formação de professores mais efetiva e alinhada com as demandas da educação atual, ficou evidente que um dos desafios na formação é a demanda burocrática e descontextualizada na qual os professores acabam sendo imersos.

Pode-se afirmar com base nos achados que o perfil do grupo de professores é ativo, que busca por soluções às demandas de seu contexto e em sua maioria está empenhado em encontrar formas de aperfeiçoar sua prática profissional e conseqüentemente melhorar sua formação profissional. A permanência da pesquisadora como agente de fronteira se mostra como determinante para que os professores se engajem para buscar uma aproximação com a universidade, vislumbrando possibilidades de melhorar ou construir novos conhecimentos, a partir do ingresso em grupo de pesquisa vinculado à pesquisadora e posteriormente em uma pós-graduação.

A necessidade de formações ou auto-formações que busquem investigar, encontrar subsídios e resolver questões da prática pedagógica e profissional dos professores fica em evidência, a partir do momento que os professores expõem o quão válido seriam momentos assim e o quanto é inviável visto que há inúmeras demandas vindo de fora da escola (mantenedora). O cultivo de uma CoP pode ser um caminho para o desenvolvimento de competências e trocas de experiências mais assertivas no e para o ambiente escolar no qual o grupo de professores está inserido.

Os resultados desta pesquisa podem ser utilizados em outros contextos da Educação Básica para o cultivo de Comunidades de Prática à medida que sejam percebidos os condicionantes de aprendizagem das CoPs que estão a se constituir. Com base no diagnóstico que é percebida a aprendizagem social do grupo é possível expandir a CoP de modo que sua identidade se transforme. O processo de continuidade desta deve ser um comprometimento dos sujeitos envolvidos, pois não basta estar e sim querer aprender e criar meios de melhorar ou solucionar questões da profissão docente.

É de suma importância maiores estudos relacionando Comunidades de Prática e a realidade educacional da Educação Básica, de forma a identificar as dificuldades e potencialidades da CoP na prática profissional docente. Também é necessário pensar sempre em uma formação que abarque os desafios, as demandas e a realidade vivenciada pelos professores, de modo que o conhecimento a ser construído sirva para auxiliar na resolução desses.

---

## 5 REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2016). Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. *In: SPAZZINI, M. L. Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Azeredo, J. L.; Pizzollo, M. C. C. & Bitencourt, R. L. (2018). A formação continuada de professores: um espaço para autoria? *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 3, n.3, p. 148-166.
- Baldini, L. A. F. (2014). *Elementos de uma Comunidade de Prática que permitem o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de Matemática na utilização do Software GeoGebra*. 219 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2016). *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Estevam, E. J. G. & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Condicionantes de aprendizagens de professores que ensinam matemática em contextos de Comunidades de Prática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), 227-253.
- Fogaça, F. C., & Halu, R. C.. (2017). Comunidades de Prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 17(3), 427–454. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711522>
- Florencio, L. R. S., Fialho, L. M. F., & de Almeida, N. R. O. (2017). Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. *Revista Holos*, 5, 303-312.
- Garcia, T. M. R. (2014). *Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática*. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Gellert, L. M. (2013). Elementary School Teachers and Mathematics: Communities of Practice and an opportunity for change. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 113-122.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas.
- Morais, J. K. C., & Henrique, A. L. S. (2017). Formação docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. *HOLOS*, 8, 264-274.

- 
- Nóvoa, A., & Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). *Critica educativa*, 3(2), 21-49.
- Nóvoa, A. (2023). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129.
- Santos, D. M. A. D. A. P. D., & Silva, R. A. (2023). Integração da teoria e prática na educação contemporânea: explorando as potencialidades da práxis pedagógica através da teoria da atividade. *Convergências: Estudos Em Humanidades Digitais*, 1(03), 561–573. <https://doi.org/10.59616/cehd.v1i03.303>
- Silva, H. (2010). Uma Caracterização do Centro de Educação Matemática - CEM (1984-1997) como uma Comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática. *Bolema*, 23(35), 185-218.
- Silva, F. M., Giraldo, V., & Quintaneiro, W. (2020). Comunidade de Prática de Professoras que Ensinam Matemática: um coletivo de desenvolvimento profissional docente. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 5(2), 266-285.
- Soares, R. G. (2021). *Formação profissional docente e metodologias ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-graduação Educação em Ciências. 116f.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

#### **AGRADECIMENTOS:**

#### **COMO CITAR ESTE ARTIGO:**

**SOBRE OS AUTORES (Não preencher no arquivo. Inserir as informações no sistema da revista no ato da submissão na área dos METADADOS)**

#### **EXEMPLO**

#### **R. F. BRASIL**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN com Estágio Doutoral na Universidade de Lisboa (Portugal); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional-PPGEP, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN (Brasil); Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Ciência e Tecnologia/CNPq. E-mail: [rfbrasil@ifrn.edu.br](mailto:rfbrasil@ifrn.edu.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-XXXX-XXXX-XXXX>

## 4.5 Manuscrito 2

O segundo manuscrito da tese buscou analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo de uma Comunidade de Prática com professores multiárea do Ensino Fundamental. Esse produto é resultado referente à formação de professores em CoP ao longo da imersão da pesquisadora na escola 2.

A ser submetido a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

Qualis A1: Ensino. Link da revista: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec>-ISSN 1984-2686

*ARTIGO ORIGINAL - Versão para Submissão na RBPEC*

### **Comunidade de Prática Multiárea: desafios e possibilidades para a formação de professores centrados na escola**

*Multi-area Community of Practice: cultivation and challenges for school-centered teacher education*

*Comunidad de Práctica Multiárea: cultivo y desafíos para la formación docente centrada en la escuela*

#### **Resumo:**

O estudo teve por objetivo analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo de uma Comunidade de Prática com professores multiárea do Ensino Fundamental. Os participantes da pesquisa incluíram duas coordenadoras pedagógicas, que participaram de entrevistas semiestruturadas, e cinco professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que participaram de um grupo focal. As questões de ambos instrumentos versaram sobre a formação profissional destes no ambiente escolar e as percepções sobre o cultivo de uma Comunidade de Prática na qual foram participantes ativos. Os resultados confirmam o cultivo de uma CoP devido à análise de seus condicionantes e a forma como esses se relacionam entre si. Entretanto, foram descritos fatores limitantes externos como atividades impostas pela mantenedora e formações descontextualizadas, tornando-se desafios para um melhor cultivo desta comunidade.

**Palavras-chave:** ensino fundamental; formação profissional; aprendizagem.

#### **Abstract:**

The study aimed to analyze the influence of School-Centered Training for the cultivation of a Community of Practice with multi-area teachers of Elementary School. The subjects of the

research were two pedagogical coordinators, who answered a semi-structured interview, and five teachers from the final years of Elementary School who participated in a focus group. The questions of both instruments dealt with their professional training in the school environment and the perceptions about the cultivation of a Community of Practice in which they were active participants. The results confirm the cultivation of a CoP due to the analysis of its constraints and the way they relate to each other. On the other hand, external limiting factors were described, such as activities imposed by the maintainer and decontextualized training, becoming challenges for a better cultivation of this community.

**Keywords:** elementary school; teacher training; learning.

### **Resumen:**

El estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de la Formación Centrada en la Escuela para el cultivo de una Comunidad de Práctica con docentes multiárea de Educación Básica. Los sujetos de la investigación fueron dos coordinadores pedagógicos, que respondieron una entrevista semiestructurada, y cinco docentes de los últimos años de la Escuela Básica que participaron en un grupo focal. Las preguntas de ambos instrumentos se referían a su formación profesional en el ámbito escolar y a las percepciones sobre el cultivo de una Comunidad de Práctica en la que eran participantes activos. Los resultados confirman el cultivo de una CoP debido al análisis de sus limitaciones y la forma en que se relacionan entre sí. Por otro lado, se describieron factores limitantes externos, como las actividades impuestas por el mantenedor y la formación descontextualizada, convirtiéndose en desafíos para un mejor cultivo de esta comunidad.

**Palabras clave:** escuela primaria; formación profesional; aprendizaje.

## **Introdução**

A formação profissional se desenvolve por diversos aspectos que abrangem a carreira docente e em diferentes contextos sociais, culturais e políticos, tornando-se parte de um conjunto de fatores que podem possibilitar o avanço profissional (Cauduro; Imbernón, 2013). Para Cauduro e Imbernón (2013), falar do processo formativo significa ir além do aperfeiçoamento e reconhecer os professores como verdadeiros agentes sociais. Dessa forma, a formação profissional docente é um processo dinâmico que envolve dilemas, dúvidas e divergências, mas também é uma possibilidade para a melhora da prática de trabalho e da aprendizagem profissional.

Para Nóvoa (2022) o conhecimento profissional docente é a base do trabalho e da identidade dos professores. No entanto, não deve ser limitado à aquisição de conhecimentos e competências, mas sim, formar professores para serem detentores e produtores do seu conhecimento profissional. Isso implica em vivências, interações e dinâmicas de socialização que possibilitam aos mesmos firmarem e afirmarem sua profissão docente.

Nessa perspectiva, prezar pela formação centrada nos contextos próprios de cada escola e em seus projetos educativos torna o processo formativo mais significativo e cooperativo. Essa é uma forma de fomentar a comunicação e reflexão crítica dos professores sobre suas práticas com a intenção de implementar mudanças que correspondam às necessidades específicas e que

contribuam para o desenvolvimento profissional docente para, posteriormente, refletir na aprendizagem dos estudantes (Mucharreira, 2016). Logo, as formações em que os professores se comprometem e se envolvem efetivamente podem ser ambientes profícuos para cultivar comunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, as Comunidades de Prática surgem como uma abordagem promissora para integrar vivências e dinâmicas colaborativas no processo de formação docente. As Comunidades de Práticas (CoPs) são caracterizadas pelo domínio, comunidade e prática, formadas por grupos que interagem socialmente e compartilham seus repertórios, reflexões e expectativas sobre suas práticas de uma área específica do conhecimento, com o objetivo de promover o engajamento dos participantes e a aprendizagem mútua. (Estevam & Cyrino, 2016).

Dessa forma, as CoPs oferecem condições favoráveis de aprendizagem para o desenvolvimento e ressignificação profissional dos professores, pois “a aprendizagem como participação social ocorre por meio do engajamento das pessoas em ações e interações situadas em um contexto histórico e cultural, e permite perceber o conhecimento como o conjunto de significados enunciados pelos sujeitos e validados na comunidade em que estão inseridos” (Garcia & Cyrino, 2019, p. 35).

De modo a caracterizar a aprendizagem de professores em CoP, Estevam e Cyrino (2019) descreveram 8 condicionantes: a *Itinerância de engajamento*, que se refere às diferentes formas de participações que são estabelecidas durante o processo de construção das CoPs; o *Compartilhamento de repertório* que compreende as influências múltiplas que o trabalho coletivo e suas demandas proporcionam às CoPs. Há também o *Compromisso solidário*, que abrange as relações de interdependência das aprendizagens desenvolvidas; e as *Dinâmicas da comunidade*, considerando as diversidades e dilemas durante as práticas dos participantes.

Além dessas, há as *Reflexões compartilhadas e sustentadas* baseadas no conhecimento e experiências dos professores para serem relacionadas com as formações; as *Relações de confiança e respeito* criadas a partir do compartilhamento de perspectivas e inseguranças, baseadas no respeito mútuo; os *Espaços de vulnerabilidade e agência mediada* que são as iniciativas dos participantes em reconhecerem suas limitações e necessidades em suas prática com o intuito de superá-las; bem como a *Dinamicidade do expert e papel dos formadores* quando há rotatividade entre o agente formador e o coletivo variando conforme as demandas.

Com base no exposto, este artigo objetiva analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo de uma Comunidade de Prática com professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental.

## Metodologia

Com o objetivo de verificar a influência de Formação Centrada na Escola no cultivo de Comunidades de Prática multiárea, esse estudo parte de um delineamento qualitativo, com características descritivas e exploratórias. Para Yin (2016) a pesquisa qualitativa é baseada no desejo de explicar acontecimentos, seja em forma de conceitos que já existem ou que emergem do contexto dos participantes.

Os sujeitos participantes do estudo foram duas coordenadoras pedagógicas (manhã e

tarde) e cinco professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul (professores que atuavam em ambos turnos). Salienta-se que esta pesquisa é parte de uma tese de Doutorado relativa à temática de Comunidades de Prática na Educação Básica, e a mesma encontra-se homologada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa número: 50830921.0.0000.5323 e parecer número: 5.071.698, assegurando os aspectos éticos de todos os envolvidos.

Para a produção de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas que atendem os professores de ambos os turnos na escola; para esse processo, duas pesquisadoras estiveram presentes na escola, realizaram a gravação da entrevista em dispositivo móvel e transcreveram a mesma para um documento. Utilizou-se também de um grupo focal, composto por cinco professores, que participaram de uma chamada de vídeo (os professores foram selecionados de forma intencional devido a terem sua carga horária toda direcionada na escola foco deste estudo), além das observações participantes nas reuniões pedagógicas realizadas na escola durante o ano letivo de 2023 e registradas em um diário de campo e mensagens recebidas via aplicativo móvel.

As questões que nortearam a entrevista e o grupo focal com os professores estão apresentadas na Tabela 1, apresentada a seguir.

**Tabela 1.** *Questões apresentadas aos sujeitos da pesquisa.*

1. Sobre a sua formação profissional na escola, como ela acontece?
2. Considerando especificamente os últimos 5 anos, como foram as formações realizadas na escola?
3. De que forma vocês consideram a formação de professores em grupo? a) Vocês acham importante a formação no grupo em que atuam? b) Como seria uma formação ideal para o grupo em que vocês trabalham?
4. As Comunidades de Prática acontecem durante as reuniões pedagógicas e outros espaços de convivência dos professores, resolvendo questões do cotidiano vivenciado, enquanto as formações propostas pela mantenedora são mais generalistas. Considerando os dois tipos de formação: a) Vocês acreditam que a Comunidade de Prática favorece/contribui para a formação profissional e para a prática pedagógica? b) Quais as principais diferenças entre as contribuições de ambas ações formativas?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a análise dos dados oriundos da entrevista e do grupo focal foi utilizada a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), tendo por referência teórica os condicionantes de CoP elencados por Estevam e Cyrino (2019) e descritos na Tabela 2. Ainda, todo o material foi transcrito e destacaram-se os excertos para os condicionantes.

**Tabela 2.** *Condicionantes de Comunidade de Prática e sua explicação conceitual.*

Condicionante	Explicação conceitual
---------------	-----------------------

Itinerância de engajamento	Pode ser definida como interações sociais que ocorrem a partir da criação de laços pessoais e profissionais em um grupo, o qual desenvolvem o compartilhamento de conhecimento entre os participantes através do diálogo, de questionamentos e da negociação de significados.
Compartilhamento de repertório	Ocorre a partir da influência múltipla entre os participantes que se envolvem para elaborar empreendimentos como planejamentos, materiais e metodologias relacionadas com as demandas do grupo.
Compromisso solidário	Trata-se da criação de vínculos entre os participantes durante os momentos de aprendizagem, em que a aprendizagem de um é condicionada pela aprendizagem do outro, tornando-se um compromisso entre o grupo para incentivar e valorizar a participação criativa de todos.
Dinâmicas da comunidade	São criadas através de um plano de trabalho aberto que visa o engajamento e autonomia dos participantes do grupo, buscando cultivar um espaço de interação e diversidade durante as negociações.
Reflexões compartilhadas e sustentadas	Ampliam a consciência dos participantes desenvolvendo reflexão e mudança sobre a prática docente ao apresentar, analisar e discutir propostas, bem como justificar escolhas e estratégias para a resolução de tarefas com embasamento teórico e prático.
Relações de confiança e respeito	Constituem-se a partir de interações, espaço para compartilhar erros e limitações prezando a confiança e o respeito com o outro, o que fomenta o desenvolvimento de pertencimento ao grupo.
Espaços de vulnerabilidade e agência mediada	Permitem que erros e limitações sejam reconhecidos e se transformem em oportunidades para aprendizagem em grupo, assim a vulnerabilidade será ressignificada para superar as dificuldades dos participantes.
Dinamicidade do expert e papel dos formadores	Presença de um agente formador que provoque e amplie discussões, valorize e complemente as ações, aquele que estabelece conexões entre as vivências do grupo e o conhecimento teórico e contribui para mudanças de perspectivas dos participantes.

Fonte: as autoras, adaptado de Estevam e Cyrino (2019).

A análise seguiu as seguintes etapas: 1) familiarização com os dados (leitura das transcrições na íntegra realizada por três pesquisadoras individualmente); 2) geração de códigos iniciais (inferência de significados para excertos relacionados ao objetivo, realizado por três pesquisadoras em separado); 3) busca de temas relacionados ao objetivo do estudo (adequação da etapa anterior para com os condicionantes de CoP); 4) revisão dos temas (releitura dos excertos e verificação de concordância para com os condicionantes); 5) definição e nomeação de temas (neste caso os temas se relacionam aos condicionantes das CoPs) e, por fim, a etapa 6) produção do relatório.

## Resultados e Discussão

A apresentação dos resultados está organizada em dois tópicos. O primeiro tópico “Contexto da Formação de professores na escola investigada” discorre sobre as percepções relacionadas à formação profissional explicitadas nas primeiras três questões da Tabela 1. No

segundo tópico “Cultivo de Comunidades de Prática na escola” são apresentadas as percepções sobre o movimento de cultivo de CoP na escola investigada.

Cabe destacar dentre as narrativas das coordenadoras de turno que ambas até o momento estavam atuando na escola há mais de 5 anos, sendo que uma dessas coordenadoras (coordenadora do período da tarde) está no ambiente escolar desde que a escola foi fundada, há mais de 15 anos. A mesma relatou, no início da entrevista, sobre a sua trajetória na escola e o quanto a escola vem se transformando ao longo dos anos e o quanto o grupo de professores vem se consolidando no que diz respeito à parceria, respeito e união.

## **Contexto da Formação de professores na escola investigada**

Este tópico versa sobre a formação profissional dos professores e de que forma essas acontecem no ambiente escolar. A primeira e a segunda questões referiam-se especificamente sobre como a formação na escola acontece e de que forma aconteceu nos últimos anos. Neste ponto é necessário falar sobre duas percepções de formação profissional identificadas tanto entre as coordenadoras quanto com o grupo de professores, sendo uma formação que acontece diretamente na escola, vislumbrando solucionar questões do dia a dia do contexto, e outra formação relacionada especificamente para com as áreas de conhecimento, essas organizadas pela mantenedora (Secretaria de Educação do Município).

Inicialmente, realiza-se o relato do contexto das reuniões pedagógicas dos professores ao longo da imersão de uma pesquisadora nestes momentos. Foi notória a mudança da disposição física dos professores na sala de reuniões. Os professores do turno da manhã, ao começarem a discutir sobre a realidade e situações inerentes, ficam conversando vários ao mesmo tempo, distantes fisicamente, mas de forma geral conseguem compartilhar seus repertórios e também suas dificuldades com relação à prática pedagógica.

Outra observação no turno da manhã, diz respeito a dois professores se manterem de braços cruzados ao longo das discussões, sem interagir de forma a contribuir, concordar ou discordar das situações expostas. Quanto ao turno da tarde, os professores se dispõem próximos uns dos outros na sala, discutem sobre os assuntos, mas respeitam seus espaços de fala. Quando um colega fala, os demais conseguem manter a concentração na discussão e colaborar de forma a complementar ou auxiliar com ideias para minimizar as situações.

Tais percepções revelam grupos distintos entre si, mas que, de alguma forma, conseguem se relacionar, expor suas opiniões e trocar ideias. Apesar do grupo da manhã ser mais disperso, esse grupo tem consciência e valoriza o trabalho desempenhado pela coordenação pedagógica, principalmente quando em muitos momentos as reuniões pedagógicas servem como oficinas práticas para a organização das atividades e cadernos de aula no sistema *online*. Exemplo disso é a professora de ciências que enviou mensagem no grupo de professores: “*passando para agradecer o momento que proporcionaram para que reunidos tivéssemos oportunidade de atualizar o sistema! Gratidão*”. Seguido a essa fala a professora de matemática, que complementa: “*Obrigada pelo olhar que tiveram conosco*”. O que também levou ao professor de matemática expressar sua necessidade: “*Importante esse momento quando possível, troca de informações, auxílio dos colegas*”.

No tópico seguinte serão firmadas falas que revelam a união do grupo. Por hora, faz-se necessário neste espaço que seja discutida a dificuldade enfrentada pelos professores no seu fazer pedagógico. Muitos foram os relatos de falta de contextualização, de reconhecimento da realidade da escola e de autoritarismo no que cerne as demandas que chegam na escola por parte da mantenedora. Fatores como estes acabam desmotivando os professores para inovar ou até mesmo buscar aperfeiçoamento profissional, pois muitas vezes precisam readequar demandas impostas. É reconhecida a importância das demandas da mantenedora, o que dificulta a implementação das mesmas muitas vezes diz respeito a falta de autonomia para adaptar as atividades para com o contexto vivenciado, visto que a mantenedora preza por “resultados perfeitos” que muitas vezes não expressam a realidade vivenciada. A seguir são apresentados excertos da entrevista realizada com as coordenadoras de turno da escola.

Coordenadora manhã: [...] *isso frustra a gente, porque não é posto algo que acrescente, mas na maioria das vezes são coisas burocráticas [...] A reunião da semed tem sua função, mas aquilo se esgota ali, não consigo levar nada para a minha realidade.*

Coordenadora tarde: [...] *eles nos dão autonomia, porém chega no final do ano você tem que fazer uma prova. Te dão autonomia, tu faz a “realidade da escola” mas aí depois vem uma prova que é cobrada na escola, mesma prova que é cobrada lá na escola que é o centro da cidade.*

Coordenadora manhã: [...] *tem o pessoal da Universidade que quer vir fazer uma formação para os professores, achei fantástico, mas nós não temos data... cheguei a olhar “meu Deus” não tem... aí as datas que nós temos o pessoal lá não... não “casa”. Porque a gente tem essas coisas que às vezes a gente esbarra né? Que são coisas que nos são impostas pela Mantenedora.*

As reuniões pedagógicas são espaços importantes, por serem momentos para discutir ideias, resolução de dúvidas, exposição de anseios, receios e compartilhamento das práticas (Papi & Martins, 2019). É percebido o movimento de escuta, acolhimento e busca por soluções aos diversos problemas que são levantados pelos grupos de professores aqui pesquisados, porém o que muitas vezes impede que haja uma transformação (reificação de acordo com Wenger em 1998, que busca converter aspectos abstratos em coisas reais, transformar uma aprendizagem em conhecimento posto em prática, por exemplo). As diversas reuniões que acontecem fora da escola, as reuniões por área de conhecimento, validadas pelos professores, acabam sendo de pouca significância para a prática pedagógica na escola no que tange às temáticas debatidas. Os professores revelam que essas reuniões acabam sendo úteis para conversar com colegas de outras escolas a fim de trocar experiências.

Concorda-se com Lopes e Tolentino Neto (2023) ao destacarem que o repertório compartilhado em CoPs não é igual para todos, o que pode transparecer na falta de identidade e pertencimento ao grupo, porém, o que é percebido na CoP em questão é a contramão disso, a não aceitação de imposições externas, visto que essas ferem a identificação e o pertencer ao grupo. Tal evidência reforça o cultivo de Comunidades de Prática no ambiente escolar para e na formação de professores, sendo possível dialogar, interagir e permitir espaços de vulnerabilidade e agência mediada.

De acordo com Papi e Martins (2019) as reuniões pedagógicas muitas vezes apresentam um domínio de demandas externas, indo na contramão da sua função primordial que visa constituir a participação coletiva e a satisfação de fins comuns aos profissionais, muito além do que a consulta de opiniões ou a delegação de tarefas impostas hierarquicamente e sem conexão com a realidade vivenciada. Piotrowski e Güllich (2022) em seu estudo manifestaram como limitações para com a formação de professores a falta de tempo e carga horária específica para tal atividade, dificultando a conciliação de trabalho e formação, além de pouca qualidade nas formações ofertadas, impossibilitando a reflexão e ação docente para com aspectos importantes do seu contexto.

A seguir serão expostos os condicionantes da Comunidade de Prática cultivada com o grupo de professores e coordenadoras da escola participante da pesquisa. Os dados estão apresentados de maneira geral, contabilizando os excertos das coordenadoras e professores em conjunto, enquanto na segunda parte deste tópico estão expostos e comparados os resultados da coordenação e grupo de professores de forma separada, visando identificar as percepções implícitas sobre a constituição da CoP na escola.

## **Cultivo de Comunidades de Prática na escola**

Foi realizada a análise dos condicionantes de CoP (Tabela 2) de acordo com Estevam e Cyrino (2019). Os autores baseiam-se na obra de Wenger (1998) sobre aprendizagem situada em Comunidades de Prática. Na tabela 3 são apresentados os dados de maneira geral, considerando os excertos do grupo focal e também os excertos da entrevista alocados de acordo com os condicionantes aos quais se aproximam. Convém destacar que por se tratar de condicionantes que constituem uma Comunidade de Prática, apesar de serem unidades analíticas específicas, estas não devem ser consideradas em separado, pois os aspectos que consolidam um condicionante acabam se inter-relacionando (Estevam & Cyrino, 2019). Sendo assim, os excertos acabam sendo alocados em mais de um condicionante.

**Tabela 3.** *Condicionantes de CoP e total de excertos identificados entre professores e coordenação.*

<b>Condicionante</b>	<b>Nº Excertos</b>
Dinamicidade do <i>expert</i> e papel do formador	22
Compartilhamento de repertórios	21
Dinâmica da comunidade	21
Compromisso solidário	19
Reflexões compartilhadas e sustentadas	18
Itinerância de engajamento	17
Relação de confiança e respeito	16
Espaço de vulnerabilidade e agência mediada	11
<b>Total</b>	<b>145</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como já posto por Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), a expertise não está sempre focada em quem coordena a CoP (seja pesquisador ou coordenação pedagógica neste caso). O

pesquisador, por exemplo, possui conhecimento sobre os domínios de uma comunidade, se conecta aos participantes, conhecendo-os e buscando formas de colaborar com as práticas e necessidades elencadas. Por outro lado, a coordenação pedagógica sobre a dinâmica e desenvolvimento de atividades, melhores estratégias formativas e diálogo direto com a gestão escolar e mantenedora. Então, o pesquisador sendo agente de fronteira (Estevam & Cyrino, 2019) cria oportunidades para que a comunidade se concentre em seu domínio, desenvolvendo-se por meio de práticas compartilhadas e relacionamentos de confiança e respeito mútuo.

Não há como negar a experiência profissional e os conhecimentos sobre a profissão às quais o pesquisador acrescenta a comunidade, mas ele não é detentor de todo conhecimento, o enfoque das discussões e as negociações geradas na CoP podem e devem vir de diferentes participantes (Estevam & Cyrino, 2019). O formador assumindo o papel de agente de fronteira acrescenta à comunidade informações, reflexões, ferramentas e recursos que possam ser legitimados pelos professores, fazendo assim, parte da prática da CoP e conseqüentemente parte da prática pedagógica do professor (Gellert, 2013). É atribuído também ao pesquisador a mudança na participação dos professores na comunidade, os significados que são produzidos ali, nas reificações compartilhadas e também na sua identidade enquanto profissional.

*Coordenadora tarde: tem colegas que não teriam a iniciativa se não tivessem esse apoio nesse sentido dela. Então, esse ano eu destaco esse potencial que ela teve de conseguir resgatar alguns elementos com condições, com potencial para uma caminhada nova e que com certeza vai abrir, isso aí vai abrir uma caminhada até para outros.*

*Coordenadora tarde: tu [a pesquisadora] sempre teve esse respeito com as pessoas que tu trata, tu consegue entender que apesar de hoje tu não tá lá no nível de “bem mais acima que os outros”, tu consegue fazer essa...transitar né? Com as pessoas de forma assim ó, bem tranquila e agregadora.*

Isso posto, é defendida a colaboração do pesquisador na Educação Básica, especialmente quando esse busca estudos profundos sobre a realidade da formação de professores. A alta incidência do condicionante “Dinamicidade do *expert* e Papel do formador” pode estar atrelada à permanência do agente de fronteira ao longo de mais de 4 anos na escola, estando disponível para colaborar com a prática pedagógica, ou então buscar redes de colaboração que auxiliassem nas demandas elencadas pela coordenação pedagógica e o grupo de professores.

A familiaridade, pode-se dizer assim, do agente de fronteira para com o grupo de professores, a coordenação e também a direção da escola foi capaz de deixar em evidência o segundo condicionante de maior frequência: “Compartilhamento de repertórios”. Silva (2010), além de Cyrino & Caldeira (2011), manifestam que trabalhos em conjunto entre os participantes da CoP, na qual a interação gera influência, por meio de troca de informações, experiências e conversas são formas de empreender, gerando práticas singulares ou generalizadas que são promissoras fontes de aprendizagem (Cyrino, 2013).

*Coordenadora manhã: Quando a gente quer falar sobre avaliação, por exemplo, vamos estudar sobre isso, vai trazer algo sempre bem fundamentado para os colegas. Deixa sempre uma participação por parte deles também, não é uma coisa assim digamos que imposta, se constrói as coisas, procurando sempre atender ao nosso projeto político pedagógico que fala dessa construção [...] as nossas formações a gente conta também com profissionais de fora, chamamos bastante profissionais de fora.*

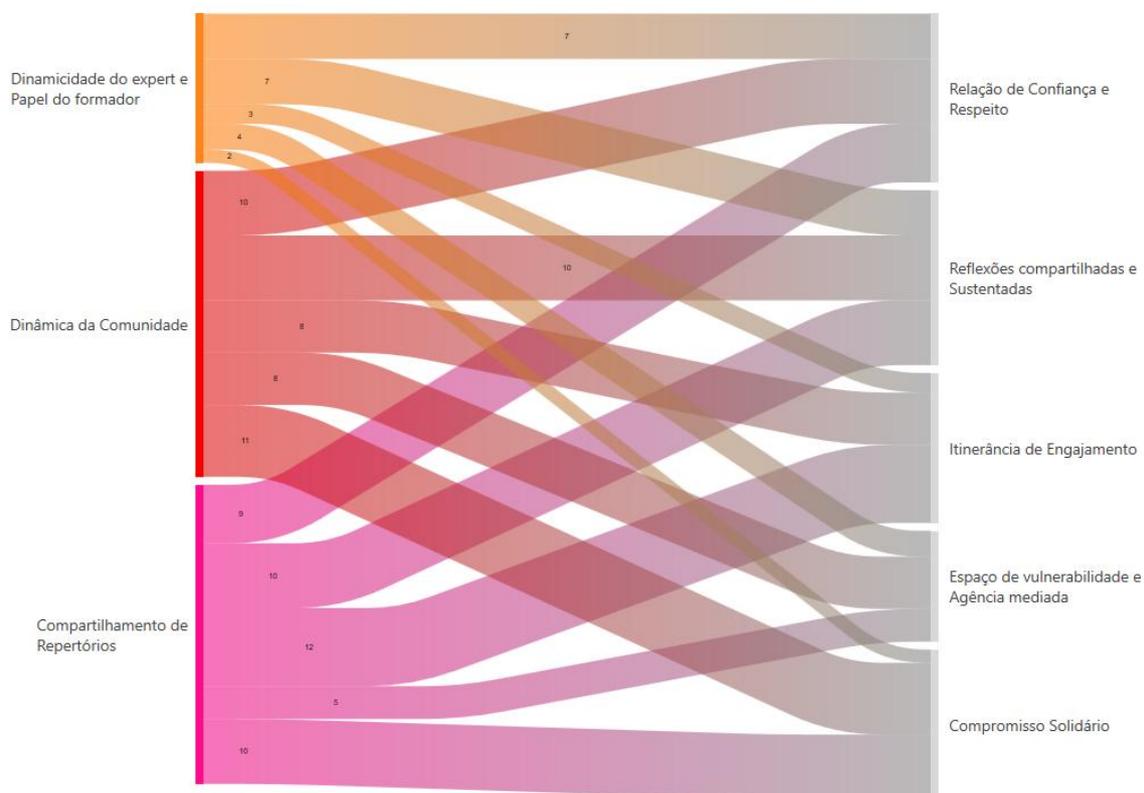
No que diz respeito à “Dinâmica da comunidade” o grupo de professores e a coordenação deixam explícito um plano de trabalho aberto, flexível e que possibilita a exposição, acolhimento e busca por soluções de problemas relacionados à prática. Exemplo disso é o extrato de fala da coordenadora do turno da manhã: *“os colegas já se deram conta que a gente precisa dialogar aqui, conversar aqui, fazer as nossas formações aqui, ver o que é necessário aqui e se ajudar”*. Reforçada pela fala da coordenadora do turno da tarde: *“São coisas que a gente precisa discutir com o grupo para poder alinhar todo o trabalho. [...] conhecer também e ouvir os colegas sobre o que realmente é o importante, vai nos facilitar até para planejarmos as nossas formações”*.

Maggioni e Estevam (2021) argumentam que o cultivo de uma comunidade é um percurso permanente, no qual o crescimento individual e coletivo sobre o conhecimento é desenvolvido por meio de diálogos sobre os desafios e demandas emergentes sobre e na prática profissional dos professores. No estudo das autoras, as professoras participantes reforçam a construção do conhecimento por meio da interação social e o compartilhamento de estratégias pessoais para a solução de problemas reais. Cyrino e Jesus (2014) relatam que a participação ativa nas discussões e confronto de opiniões também colaboram para a construção da identidade da CoP.

Uma semelhança observada neste estudo, para com o estudo de Maggioni e Estevam (2021) é o contexto dialógico e a natureza das tarefas como aspectos que favorecem a participação colaborativa, ativa e reflexiva nas ações as quais são empreendidas. Os dilemas, angústias ou demandas provenientes do contexto escolar são o cerne da ação formativa na escola e conseqüentemente servem para pensar e repensar a prática profissional com vistas a reificá-la (transformar a reflexão em uma ação prática de mudança). Neste ponto, por se tratar de uma CoP multiárea, são tratadas questões específicas da prática profissional, desde métodos de ensino mais assertivos, comportamento dos estudantes, estrutura do sistema, avaliação externa, entre outras questões que acabam por estruturar as reuniões pedagógicas.

Prosseguindo, realizou-se a correlação dos três condicionantes de maior frequência destacados pela tabela 3 com os demais condicionantes, a Figura 1 apresenta os mesmos. Destaca-se o condicionante “Compartilhamento de repertórios” que se relaciona 12 vezes com o condicionante “Itinerância de Engajamento”.

**Figura 1.** Correlação dos três condicionantes em maior evidência na tabela 3.



Fonte: Dados da pesquisa.

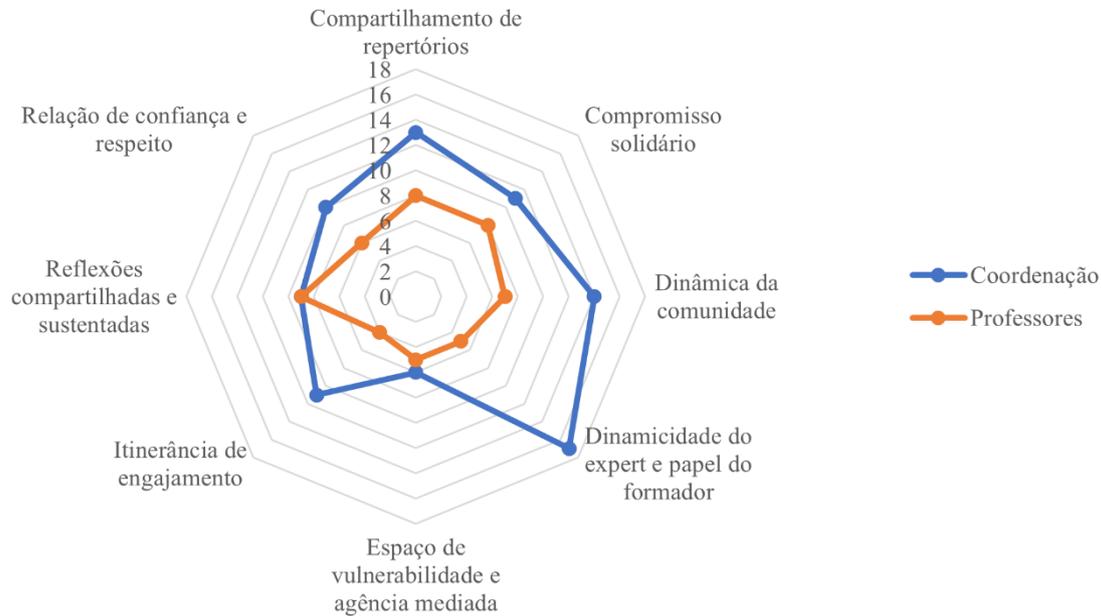
Wenger (1998) identifica o compartilhamento de repertório como uma dimensão da prática, e Estevam e Cyrino (2019) complementam que as formas de itinerância em uma CoP revelam que tal repertório se constitui diante da prática da comunidade, sendo os elementos que dão sentido, coerência e conhecimento aos empreendimentos que são negociados. O contexto do grupo de professores revela que, por muitas vezes, existe a necessidade de readequação das práticas pedagógicas devido a dificuldades relatadas no tópico anterior. Esses problemas se tornam empreendimentos que precisam ser negociados entre o grupo, e por muitas vezes há itinerância de engajamento, possibilitado pela abertura e acolhimento de ideias por parte da coordenação pedagógica.

Tais empreendimentos, que podem ser singulares ou generalizados no processo de formação dos professores, neste caso nas reuniões pedagógicas, servem para compreender e valorizar as oportunidades de aprendizagem no coletivo, entre os professores (Cyrino, 2013). Rocha (2013) e Garcia (2014) apontam para a necessidade de uma convivência estreita entre os participantes da CoP, de modo a favorecer a itinerância do engajamento. Isso corrobora a fala da coordenadora do turno da manhã, a qual percebeu o movimento de transição do grupo de professores, saindo de uma posição passiva e se tornando protagonista na construção colaborativa das atividades e reuniões pedagógicas.

Na figura 2 estão apresentados os condicionantes da CoP de modo que torna possível a

visualização dos excertos extraídos da entrevista com a coordenação pedagógica e os excertos em separado extraídos do grupo focal realizado com os professores.

**Figura 2.** Condicionantes de CoP e total de excertos identificados separadamente.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na comparação entre os excertos apresentados em forma de condicionantes na Figura 2, entre os professores, as “reflexões compartilhadas e sustentadas”, elas têm um pico em relação aos demais condicionantes. O “compromisso solidário” também é bem visível juntamente ao “compartilhamento de repertórios”. Entretanto, ao observar os excertos da coordenação, é possível perceber que a “dinamicidade do *expert*”, a “dinâmica da comunidade” e o “compartilhamento de repertórios” são pontos de que se destacam.

Um argumento para esse achado é o papel democrático e aberto ao diálogo da coordenação pedagógica na organização e estruturação da dinâmica da escola, o que faz com que para a mesma o papel do formador se sobressaia. Nessa situação, o professor por muitas vezes espera as formações de maneira “engessada”, pois foi estabelecida uma cultura de formações teóricas que não dialogam com a realidade vivenciada na escola, e geralmente proposta por terceiros (instituições privadas, pesquisadores ou mantenedora).

Este é um aspecto que merece atenção, principalmente nas pesquisas com formação de professores de maneira permanente, que adentre o ambiente escolar, cabe a realização de um movimento que faça um diagnóstico sobre a realidade, identifique as demandas e fatores limitantes da prática dos professores e que proponham ações que conversem especificamente com esse contexto, uma formação que seja personalizada. Pensar na formação de professores na escola enquanto pesquisador, como um movimento que deve acontecer de dentro pra fora, e não de fora pra dentro. O principal objetivo com a pesquisa na formação de professores deve ser para tratar de melhorias da prática profissional e não ser mais uma demanda gerada para o educador.

Há poucas evidências de “reflexão compartilhada” e “relação de confiança e respeito”, o que não significa que estes não sejam trabalhados na CoP. De acordo com as falas da coordenação é perceptível que há respeito e confiança no trabalho do professorado. Talvez tal condicionante não tenha ficado bem claro ao longo dos questionamentos feitos, embora o movimento realizado ao longo das reuniões e a condução das atividades propostas ao longo desse espaço permitem afirmar que esses condicionantes existem e estão bastante presentes no grupo.

De forma menos frequente é visualizado o “espaço de vulnerabilidade e agência mediada”, o qual é percebido como um condicionante que está em fase de amadurecimento no grupo de professores. Este vem aumentando ao longo dos anos e conseqüentemente pode vir a aumentar no decorrer do tempo. Foram percebidos espaços de vulnerabilidade e agência mediada principalmente quando a mantenedora é posta em discussão, e se tornou o principal lugar para que os professores e também coordenação e gestão pudessem expor seus dilemas e dificuldades no trato de demandas impostas para dentro do ambiente escolar.

As experiências de vulnerabilidade são capazes de fazer com que os professores reflitam e questionem sobre si próprios, sobre a unilateralidade do seu saber, quanto aos fundamentos de suas concepções e também percepções sobre determinada situação, sobre os significados das suas experiências e reificações produzidas para elas. Por isso a vulnerabilidade, quando encarada de forma positiva, torna-se fundamental na aprendizagem dos professores e elemento primordial para sua identidade profissional e desenvolvimento da agência profissional mediada (Cyrino, 2017; Oliveira & Cyrino, 2019). Wenger McDermott e Snyder (2002, p. 28) expõem que “uma comunidade forte fomenta interações e relações baseadas em respeito mútuo e confiança. Ela incentiva uma ação voluntária de compartilhar ideias, expor a própria ignorância, fazer perguntas difíceis, e ouvir cuidadosamente”.

Ao longo do envolvimento e desenvolvimento das ações relacionadas à Comunidade de Prática, seja pelas atividades ou pelas provocações do formador, no sentido de estimular discussões e reflexões para fomentar as dificuldades e necessidades de aprofundamento de temáticas para o dia a dia da prática, é possível que os participantes se reconheçam. Além disso, é possível nesse movimento da CoP o estreitamento de laços, o que explicita a importância do grupo, dos empreendimentos negociados e também das contribuições ali geradas para a prática (Estevam & Cyrino, 2019).

A tabela 4 apresenta os excertos e o quantitativo de condicionantes de CoP que se relacionam com tais extratos. considerou-se para a apresentação os excertos que continham cinco ou mais condicionantes.

**Tabela 4.** *Condicionantes de CoP e excertos significativos identificados entre professores e coordenação.*

<b>Excerto</b>	<b>Condicionantes</b>
CMc: São coisas que a gente precisa discutir com o grupo para poder alinhar todo o	<ul style="list-style-type: none"><li>● Compartilhamento de Repertórios</li><li>● Compromisso Solidário</li></ul>

<p>trabalho.[...] conhecer também e ouvir os colegas sobre o que realmente é o importante, vai nos facilitar até para planejarmos as nossas formações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> <li>● Itinerância de Engajamento</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
<p>CMd: os colegas já se deram conta que a gente precisa dialogar aqui, conversar aqui, fazer as nossas formações aqui, ver o que é necessário aqui e se ajudar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Compromisso Solidário</li> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> <li>● Espaço de Vulnerabilidade e Agência mediada</li> <li>● Itinerância de Engajamento</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
<p>CMh: as nossas reuniões é pensando sempre na nossa realidade, pensando sempre em um melhor trabalho que irá refletir lá no nosso educando e priorizando alguns cuidados com o nosso educador, com o nosso professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Compromisso Solidário</li> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> <li>● Dinamicidade do <i>expert</i> e Papel do formador</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
<p>CTc: a Lurdes saindo da conchinha ali e a gente sabe que tem um baita potencial e falta alguém às vezes para dar uma encaminhada, dar uma ajudada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Compromisso Solidário</li> <li>● Dinamicidade do <i>expert</i> e Papel do formador</li> <li>● Itinerância de engajamento</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
<p>CTf: com a Unipampa a gente tem tido mais essa troca de alunos, mestrando, alunos que estão fazendo curso, vem aqui partilhar algum conhecimento com os alunos, partilhar algum conhecimento com a gente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Compromisso Solidário</li> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> <li>● Itinerância de engajamento</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
<p>CTn: tu sempre teve esse respeito com as pessoas que tu trata, tu consegue entender que apesar de hoje tu não tá lá no nível de “bem mais acima que os outros”, tu consegue fazer essa...transitar né? Com as pessoas de forma assim ó, bem tranquila e agregadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> <li>● Dinamicidade do <i>expert</i> e Papel do formador</li> <li>● Espaço de vulnerabilidade e Agência mediada</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
<p>P1d: as reuniões pedagógicas na escola são mais restritas à realidade dos nossos alunos e mais voltada à prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Compromisso Solidário</li> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> <li>● Espaço de vulnerabilidade e Agência mediada</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> </ul>
<p>P2b: Essas formações são oportunidades de trocar com os colegas [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> <li>● Dinamicidade do <i>expert</i> e Papel do formador</li> <li>● Espaço de vulnerabilidade e Agência mediada</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
<p>P3a: Tu conversa com colegas de outras escolas e tu consegue agregar coisas para</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Dinâmica da Comunidade</li> </ul>

aplicar na tua prática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dinamicidade do <i>expert</i> e Papel do formador</li> <li>● Espaço de vulnerabilidade e Agência mediada</li> <li>● Itinerância de engajamento</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>
P4a: [...] a gente tem uma formação válida, somos escutados, os professores falam das vivências, das realidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhamento de Repertórios</li> <li>● Compromisso Solidário</li> <li>● Itinerância de engajamento</li> <li>● Reflexões compartilhadas e sustentadas</li> <li>● Relação de Confiança e Respeito</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar a Tabela 4, percebe-se que os condicionantes “Compartilhamento de repertórios” e “Relação de confiança e respeito” estão na quase totalidade dos excertos, não estando presentes nas relações de apenas um excerto cada. Por outro lado, a “Dinâmica da comunidade” não está presente em apenas dois excertos e, quando relacionada aos condicionantes “Compartilhamento de repertórios” e “Relação de confiança e respeito”, a mesma não está em apenas um excerto de cada um destes condicionantes. A figura 3 ilustra a correlação entre “Dinâmica da comunidade” e os dois condicionantes “Relação de confiança e respeito” e “Compartilhamento de repertórios”.

**Figura 3.** Correlação entre a dinâmica da comunidade e a relação de confiança e respeito junto ao compartilhamento de repertórios.



Fonte: Dados da pesquisa.

A dinâmica da comunidade, especificamente nesta CoP, se mostra como um forte elo com a relação de confiança e respeito, que por si, relaciona-se com o compartilhamento de repertórios. Pode-se dizer que, por meio destas dez ocorrências concomitantes da Dinâmica da comunidade para com os outros dois condicionantes, tornam-se os eixos, vínculos que permitem que a comunidade seja cultivada, garantindo relações com espaço de vulnerabilidade e confiança, compromisso solidário e itinerância de engajamento, todos contribuindo para o objetivo maior da CoP, a qualificação profissional em meio ao próprio contexto escolar.

Concorda-se com Lopes e Tolentino Neto (2023), ao afirmarem que os diversos ambientes escolares, incluindo as reuniões pedagógicas e o planejamento do ano letivo, tornam-se espaços de diálogo que podem ajudar o professorado a refletir, criar estímulos para estudar e também compreender o potencial dos espaços coletivos e colaborativos na escola para a sua formação e qualificação docente.

Aspectos que favorecem a formação de professores em Comunidades de Prática são explicitados por Maggioni e Estevam (2021), sendo os principais a abertura ao diálogo por parte da CoP e a natureza das atividades realizadas, as quais demandavam participação ativa, reflexiva e colaborativa. Os professores participantes do estudo proposto pelos autores supracitados compreenderam que os dilemas da prática são parte fundamental da sua formação, permitindo repensar a prática profissional e vislumbrar mudanças.

É manifestado por Rodrigues, Santos e Arroio (2020) que a participação ativa em cursos de formação de professores é capaz de proporcionar trocas de experiência mais intensas, além de favorecer a construção de conhecimentos no coletivo. Os autores relatam também a reflexão sobre a própria prática e aprofundamento de conhecimentos teóricos para uma atuação em sala de aula mais pensada para com a realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, a construção de formações centrada na escola pode fazer o mesmo efeito, de modo que, ao fazer os professores pensarem a sua prática, as formas de melhorar suas habilidades é o começo da estruturação de ações que sejam significativamente formativas.

## **Conclusões e Implicações**

Ao longo do texto buscou-se analisar a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo de uma Comunidade de Prática com professores multiárea do Ensino Fundamental. Foram traçados ao longo do texto, dois tópicos principais, sendo tratadas, inicialmente, as limitações de uma CoP multiárea, que pode enfrentar limitações significativas, como a escassez de ações formativas externas adaptadas às especificidades de cada contexto escolar e a constante mudança nos parâmetros de avaliação, que frequentemente dificultam e sobrecarregam a prática docente. Contudo, ao considerar a dinâmica da comunidade, o compartilhamento de repertórios e a atuação do formador, essas barreiras podem ser atenuadas.

Em relação aos pontos que podem ser destacados como objetos do cultivo de uma CoP multiárea, destaca-se que os condicionantes “Dinamicidade do *expert* e papel do formador”, “Compartilhamento de repertórios” e “Dinâmica da comunidade” fazem com que os demais condicionantes se estruturam, reforçando o movimento de cultivo de uma Comunidade de Prática envolvendo professores. Novamente é reforçada a necessidade de que o pesquisador, enquanto um agente de fronteira, assuma um papel de intermediação entre a comunidade escolar e as demandas externas, oferecendo suporte para a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas do ambiente educacional.

A formação de professores nos tempos atuais não mais é passível de sujeitos profissionais que “recebam” conteúdos teóricos sem relação direta com suas demandas e necessidades de melhoria da prática. É gritante a urgência de uma formação que valorize os conhecimentos constituídos pelos professores, que favoreçam a troca de experiências, a construção de conhecimento coletiva e a sensibilização sobre assuntos que são caros aos professores no seu ambiente de trabalho.

## **Agradecimentos**

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

## Referências

- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*, 3(2), p. 77-101.
- Cauduro, M. T., & Imbernón, F. (2013). A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. *Revista de Ciências Humanas*, 14(23), 17-30.
- Cyrino, M. C. D. C. T., & Caldeira, J. S. (2011). Processos de negociação de significados sobre pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação inicial de professores de Matemática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16(3), 373-401.
- Cyrino, M. C. D. C. T. (2013). Formação de professores que ensinam matemática em Comunidades de Prática. In: Congresso Ibero-americano de Educação Matemática, 7., Montevideo, p. 5188-5195.
- Cyrino, M. C. D. C. T., & Jesus, C. C. D. (2014). Análise de tarefas matemáticas em uma proposta de formação continuada de professoras que ensinam matemática. *Ciência & Educação*, 20(03), 751-764.
- Cyrino, M. C. D. C. T. (2017). Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10(24).
- Estevam, E. J. G., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2016). Comunidades de Prática como contexto para o desenvolvimento profissional docente em Educação Estatística. *Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 18(3).
- Estevam, E. J. G., & Cyrino, M. C. C. T. (2019). Condicionantes de aprendizagens de professores que ensinam matemática em contextos de Comunidades de Prática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), 227-253.
- Garcia, T. M. R. (2014). *Identidade profissional de professores de matemática em uma comunidade de prática*. Tese de doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 164f.
- Garcia, T. M. R., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Identidade profissional de professores que ensinam matemática em uma comunidade de prática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8(15), 33-61.
- Gellert, L. M. (2013). Elementary School Teachers and Mathematics: Communities of Practice and an Opportunity for Change. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 113-122.
- Lopes, A. F., & Tolentino Neto, L. C. B. (2023). Comunidade de Prática no ambiente escolar: questionário como instrumento de pesquisa. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 14(3), 1-22.
- Maggioni, C. E. C. M., & Estevam, E. J. G. (2021). Formação continuada em uma comunidade profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: análise de tarefas sobre números e operações. *Em Teia| Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-americana*, 12(3).

- Mucharreira, P. R. (2016). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Revista Educação em Questão*, 54(42), 38-64.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129.
- Oliveira, L. M. C. P., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Ações de uma formadora no desenvolvimento da agência profissional de professoras de uma Comunidade de Prática Actions of a teacher trainer in the professional agency development in a teacher community of practice. *Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 21(2).
- Papi, S. D. O. G., & Martins, P. L. O. (2019). Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, 19(1), 39-59.
- Piotrowski, S. M., & Güllich, R. I. C. (2022). Significados Atribuídos e Contribuições: Limites e Possibilidades da Formação Continuada no Desenvolvimento Profissional Docente em Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e33600-25.
- Rocha, M. R. (2013). *Empreendimentos de uma comunidade de prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar frações*. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 129f.
- Rodrigues, M., Santos, V. C., & Arroio, A. (2020). A Formação de Comunidades de Prática no Ensino de Física: Uma Análise a Partir de Grupos de Estudo de Aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1275-1306.
- Silva, H. (2010). Uma caracterização do Centro de Educação Matemática–CEM (1984–1997) como uma comunidade de prática de formação continuada de professores de Matemática. *Bolema-Boletim de Educação Matemática*, 23(35A), 185-218.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, 2002.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.

#### **4.6 Trabalho completo**

Este trabalho completo buscou analisar a negociação de significados em uma Comunidade de Prática, a partir da representação imagética-visual, junto a um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

O mesmo foi submetido ao XV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XV ENPEC 2025, e está em processo de avaliação.

## **A negociação de significados sobre a escola e seu entorno em uma Comunidade de Prática**

**Renata Godinho Soares**

Universidade Federal do Pampa  
renatasoares1807@gmail.com

**Priscila Nunes Paiva**

Universidade Federal do Pampa  
priscilanunespaiva@gmail.com

**Melina Hickmann**

Universidade Federal de Santa Maria  
melina.hickmann@acad.ufsm.br

**Cátia Silene Lopes Viçosa**

Secretaria de Educação do Estado do RS  
catialopes00@gmail.com

**Phillip Vilanova Ilha**

Universidade Federal de Santa Maria  
phillip.ilha@ufsm.br

**Cadidja Coutinho**

Universidade Federal de Santa Maria  
cadidja.coutinho@ufsm.br

**Raquel Ruppenthal**

Universidade Federal do Pampa  
raquelruppenthal@unipampa.edu.br

### **Resumo**

Este estudo buscou analisar a negociação de significados em uma Comunidade de Prática, utilizando a representação imagética-visual como método de expressão junto a um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que, ao negociarem os significados da escola, os professores fortaleceram seu pertencimento à comunidade escolar, uma vez que as representações visuais construídas coletivamente evidenciaram suas identidades e práticas pedagógicas. A análise das imagens e das anotações do diário de bordo apontou que a negociação de significados não só favoreceu a construção de um entendimento compartilhado sobre a escola, mas também fomentou a colaboração e a troca de saberes entre os professores, reforçando o papel da Comunidade de Prática no desenvolvimento da formação docente.

**Palavras-chave:** formação de professores, Ensino Fundamental, aprendizagem.

## **Abstract**

This study sought to analyze the negotiation of meanings in a Community of Practice, based on the imagery-visual representation, with a group of teachers in the final years of Elementary School. The production and collection of data occurred through the production of an image representation of what the school represents to the school community, carried out with two groups of teachers, from the morning and afternoon shifts. The groups were invited to negotiate the meanings, in order to synthesize this representation in a visual product. For the analysis, the critical view of two researchers external to the research project was considered, as well as the logbook that permeated the construction of the representation and served as a subsidy in this analysis. As a result, belonging was evidenced by the group of teachers and also by the analysis of the diary entries.

**Key words:** teacher training, Elementary Education, learning.

## **Introdução:**

A construção da trajetória docente tem início na educação básica, seguindo pela graduação e também nas experiências da prática docente, nas trocas, diálogos, estudos e convivência nos diferentes contextos educacionais (Gatti, 2016). Constituir-se professor está muito além de ministrar aulas e manter questões burocráticas em dia. Ser professor requer mobilização de ideias, crenças, objetivos claros, inovação, busca e colaboração, para a emancipação dos estudantes, colegas, escola, comunidade e de si mesmo.

Veiga (2010) defende a permanente relação entre formação inicial e continuada para o progresso profissional do professor. Para alcançarmos a relação defendida por Veiga, o estabelecimento de parcerias entre universidade e escola para formação de profissionais que atuarão na Educação Básica, pode ser uma maneira de romper os modelos de racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2007). Para Nóvoa e Vieira (2017), faz-se necessário o investimento em redes de trabalho e práticas de formação a partir do diálogo e partilha de saberes. Para os autores as vivências mais significativas acontecem dentro das escolas, através de projetos que contemplem inovação pedagógica e formação docente.

Nesse sentido, é importante considerar a Formação Centrada na Escola como um modelo formativo que não desqualifica outros processos. A formação de professores é um processo permanente e que dependendo do tempo ou espaço em que os professores se encontram, é modificada de acordo com as demandas impostas pelo ambiente educacional ou questões externas. Entretanto, a relação proposta entre teoria e prática envolta pelo contexto escolar oferece condições ímpares de estudos e ressignificação dos saberes docentes (Carvalho; Vecchia, 2021).

Alinhados com os pensamentos dos autores supracitados, apresentamos as Comunidades de Prática (CoP), concebidas por Lave e Wenger (1991) como um grupo de pessoas com diferentes experiências (inclusive de certa carga afetiva), conhecimentos e habilidades, que se unem por compartilhar um objetivo em comum. Uma CoP é um espaço propício para pensar e construir colaborativamente estratégias para resolução de problemas escolares e, contribuir na construção docente.

Pessoas que estudam e aprendem juntas constroem relacionamentos de confiança, tornam-se mais autônomas, críticas, engajadas, compartilham responsabilidades e desenvolvem sentimento

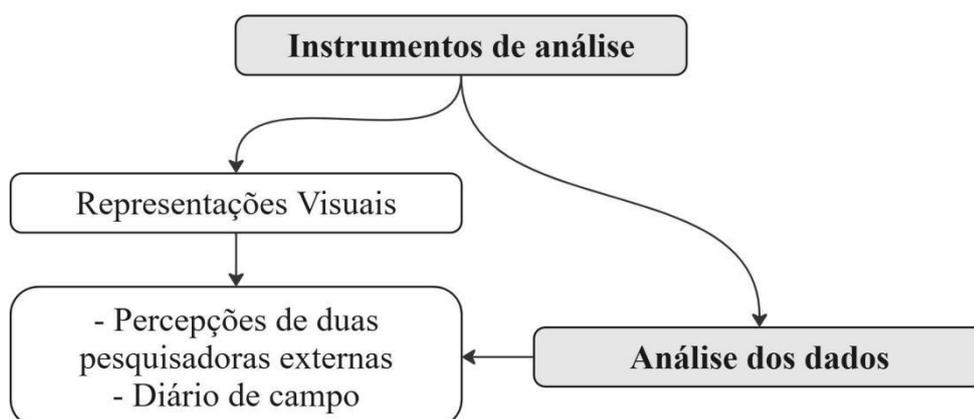
de pertencimento pelo local onde estão inseridas. Neste estudo, o objetivo central foi verificar a negociação de significados sobre a representação visual da Comunidade de Prática cultivada junto a um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

## Metodologia

Este estudo é um recorte de tese que busca analisar as perspectivas e potencialidades do cultivo de uma CoP na Formação Centrada na Escola de professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental. Quanto ao objetivo deste trabalho, buscou-se verificar a negociação de significados sobre a escola a partir de representações imagético-visuais, como produto da Formação Centrada na Escola para professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Foram sujeitos participantes do estudo, 19 professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul. Solicitou-se aos professores, durante a avaliação final do cultivo de uma Comunidade de Prática que perdurou ao longo de 2 anos, que estes negociassem entre eles o significado da representação da escola, em forma de uma representação imagética e visual.

**Figura 1:** Organização da análise.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

As duas imagens da representação imagética e visual foram analisadas conforme a percepção de duas pesquisadoras externas ao estudo, e complementadas de acordo com o diário de campo utilizado pela pesquisadora durante a atividade.

## Resultados e discussão

A seguir são apresentadas as representações visuais dos professores, construídas coletivamente, em cada um dos turnos da escola (manhã e tarde). A figura 2 demonstra as características desenhadas pelo grupo de professores do turno da manhã e tarde.

**Figura 2:** Representação visual dos professores do turno da manhã e tarde, respectivamente.



Fonte: acervo da pesquisa.

Em uma análise global do material produzido (Figura 2) na representação visual dos professores do turno da manhã percebe-se o sentimento de pertencimento advindo por parte dos professores para com o espaço/comunidade escolar. O sentir-se pertencente a algo se dá a partir da construção de histórias, memórias e narrativas afetivas com o lugar (Dutra et al., 2023), o que é evidenciado pela frase “sou + Marília” contornada pelo ideograma de coração, simbolizando o carinho e orgulho associado em ser integrante e sentir-se como parte do ambiente do lugar em questão.

Com setas partindo das margens do ideograma, a percepção inicial é reforçada por três frases iniciadas por “Lugar de”, referindo-se ao espaço da escola Marília. Na sequência, observam-se falas sobre “ser feliz”, “vida e acolhimento” e “partilhar”. Os sentimentos descritos pelos professores convidam o observador da imagem a querer saber mais sobre o dia a dia e as relações que se desenvolvem entre/para além dos muros da escola Marília. A vivência coletiva entre os sujeitos é evidenciada nas menções de acolhimento e partilha, bem como a vivacidade dos seres e ambientes proporcionados pelos espaços da escola. As descrições “ser feliz” e “vida” entrelaçam-se no sentido de pulsar. O ambiente escolar, composto de seres em formação de diferentes idades e maneiras de ver o mundo trazem alegria, felicidade, movimento e ritmo pulsante para a escola.

Os termos “união”, “sintonia”, “solidariedade” e “companheirismo”, que aparecem compondo os bons adjetivos atribuídos à escola Marília, fortalecem a percepção de um local agradável e de fácil (con)viver. Os termos remetem à harmonia entre o grupo de professores e, possivelmente, na “união” para além dos demais cargos e relações. Ao trabalho conjunto de educar, compreendido por “solidariedade” e “companheirismo”, no entendimento de que se tratam de

relações humanas atravessadas pela intencionalidade de gerar/compartilhar conhecimento; na construção coletiva e interdisciplinar, na sintonia entre as disciplinas/professores e a gestão escolar.

A partir da análise, evidencia-se ainda o sentimento de pertencimento e a identidade coletiva do grupo de professores. Para Lestinge (2004) os sentimentos de pertencimento e identidade são construídos no ambiente escolar através dos processos de análise e reflexão sobre o ambiente, que possibilitam o aprofundamento de conhecimentos, reconstrução de atitudes, conceitos e valores éticos e estéticos. As CoP no ambiente escolar são um espaço potencializador para a construção desses sentimentos.

Esses sentimentos estão revestidos de signos e significados e, dentre diferentes aspectos, revelam visões de mundo que podem ser analisadas a partir de aprofundamentos científicos (Dias; Castilho; Silveira, 2018). Ao atribuir-se sentido às imagens acima, identifica-se que a percepção dos docentes se direciona para o sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar em que atuam a partir das expressões: “Lugar de ser feliz”, “Lugar de vida e acolhimento” “Companheirismo”. Aquino, Santos e Caldas (2024) consideram que é inegável o entrelaçamento com a história individual e a memória mediadora da própria vivência escolar, fato este que, conforme descrito na imagem, é construído a partir de um ambiente acolhedor e que permite boa convivência entre os pares.

Na imagem produzida pelos professores do turno da tarde, o manifesto relacionado à solidariedade, união e partilha conduz a análise que o contexto profissional da escola, foco do estudo, direciona para um ambiente acolhedor e humanizado, em detrimento ao tratamento automatizado e técnico nas tratativas com os docentes. A palavra humanização, no Dicionário Houaiss (2009) quanto às condições sociais, indica o ato de tornar-se benévolo, ameno, tolerável; tornar-se mais sociável e mais tratável com os demais indivíduos. Para Macedo (2018, p. 15) é por meio da humanização que os indivíduos podem se relacionar de forma sociável dentro de um mesmo meio de convivência, respeitando as diferenças que existem entre eles em dimensões socioculturais. Dentro dessa perspectiva, torna-se nítido que a convivência escolar toma por base princípios como o respeito mútuo entre pessoas, transformando o ambiente escolar acolhedor para os profissionais de educação.

Um ambiente acolhedor e humanizado é fundamental para que o professor possa buscar e desenvolver diferentes possibilidades didáticas e metodológicas com seu público em prol do desenvolvimento integral do educando. Fortalece ainda, de acordo com Luck (2013), a democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões escolares e o compromisso coletivo com resultados educacionais significativos.

A construção presente na Figura 2, no formato de uma escada com degraus, representa um caminho progressivo, fundamentado em estudo e esperança, objetivando a união através do diálogo. A presença de “fundamentação e estudo” na base da representação evidencia o compromisso com o processo formativo constante de ser professor, com a responsabilidade das epistemologias e atualização do conhecimento científico. Nessa perspectiva, cabe aliar às realidades e contextos dos estudantes com o constante exercício de leitura e discussão política dos fenômenos e acontecimentos do cotidiano.

Os termos “esperança” e “amor” citados logo acima fazem conexão inevitável com a tradução de Paulo Freire (2008), como pedagogia da esperança, entendidos como o acesso e permanência de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em espaços educativos em um processo

reflexivo de amorosidade, diálogo, respeito, esperança, autonomia e solidariedade. Refletem a perspectiva do grupo de professores da escola Marília, no entendimento da vivência de um espaço formativo acessível à comunidade no qual está inserida.

No topo dos degraus destacam-se os termos “diálogo” e “união”, representando a necessidade de conversas e trocas entre professores e alunos, o que objetiva uma unidade formativa coletiva e integrada. A palavra “comprometimento” posicionada verticalmente sugere a necessidade de sua presença nos diferentes segmentos escolares, para alcançar todos os elos mencionados nos degraus. Ou seja, é imprescindível que os sujeitos, apesar da diversidade de pensamentos, compartilhem um objetivo em comum visando a resolução de diferentes demandas escolares.

As mãos dadas, situadas na porção inferior da imagem, juntamente com uma chama e a palavra “resistência” remetem à força do trabalho coletivo na construção do conhecimento e de uma educação mais humana. Entende-se que os sujeitos integrantes da escola Marília compreendem o trabalho em equipe como alicerce da construção coletiva de uma educação esperançosa, fundamentada no conhecimento, na amorosidade e no diálogo.

A análise da Figura 02 (Tarde) direciona para o despertar de uma consciência acerca da importância que a fundamentação teórica, do embasamento e estudos de temas que alicerçam e direcionam o fazer docente e o desenvolvimento profissional. O aprofundamento em estudos epistemológicos acerca do contexto escolar permite ampliar a visão da realidade escolar, além de subsidiar a interpretação dos fatos e impulsionar a reflexão da prática docente. Nóvoa (2017) entende a importância da mediação entre as dimensões teóricas, profissionais e pessoais como parte do processo formativo que cada sujeito precisa realizar no percurso de sua profissão docente.

A palavra “esperança” remete ao verbo esperar de Freire (2006), no qual afirma que esperar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir, é levar adiante, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. Na atualidade Pavan (2018) faz uma releitura dessa palavra e descreve que:

Diante do avanço das políticas de mercantilização da educação que afetam tragicamente a educação pública e democrática, aliado a um conservadorismo moral e elitista que desqualifica tanto as classes populares quanto os movimentos sociais que defendem os direitos da classe trabalhadora e que combatem a homofobia e o racismo, a esperança de Paulo Freire faz parte da luta política da qual, como educadores, não podemos prescindir (Pavan, 2018, p. 1439).

A expressão dos docentes acerca da esperança, considerando a imagem como um todo, direciona a uma dimensão para além do simples sonhar, mas de uma palavra carregada de sentidos para a dimensão política e sinalizadora da importância da construção de uma educação democrática e transformadora. Esse tipo de educação, para realmente dar certo, deve ser pautada na próxima palavra representativa na imagem, o “Diálogo”.

O diálogo no espaço escolar pode ser entendido como um encontro entre sujeitos, a partir de pensamentos críticos, que solidarizam o refletir e o agir em processos comunicativos, sendo um momento para ampliar visões em conjunto (Freire, 1987; Bohm, 2013). Todavia, Bohm (2013) destaca que isso só é possível a partir de uma predisposição mútua de escutar uns aos outros, sem intolerâncias e discriminações, não importando as concordâncias e discordâncias. Entende-se assim, que o diálogo é uma ferramenta fundamental no ambiente escolar, pois auxilia a enriquecer as relações sociais entre os sujeitos envolvidos nos processos escolares e consequentemente reflete no ensino-aprendizagem dos educandos.

Entretanto, muitos docentes, como evidenciado na imagem, entendem que esses processos envolvem a “Resistência”. Essa expressão está ligada a uma educação crítica emancipatória que vai de encontro ao processo de desumanização e democratização escolar, métodos tradicionais e principalmente com a desvalorização profissional docente. O fato de ser professor já carrega em si a condição de resistência, pois a educação é um dos principais caminhos que podem transformar a realidade social, cultural e econômica da população escolar. Na literatura (Silva, 2018; Schlesener, Lima, 2021) a resistência docente está diretamente ligada contra a degradação da profissão do magistério, na luta por melhores condições de trabalho e pela reivindicação de políticas efetivas de formação efetivas, isso sem esquecer a questão salarial.

## **Considerações finais**

Com base no que se buscou enquanto objetivo de pesquisa, verificar a negociação de significados a partir da representação visual da Comunidade de Prática cultivada junto a um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que a comunidade constituída pelos professores dessa pesquisa se consolidou em grande parte devido a sua característica de pertencimento. O grupo de professores, tanto do turno da manhã quanto da tarde, demonstram, com base em um misto de sentimentos afetuosos, a valorização da comunidade escolar como um todo.

A negociação de significados e o compartilhamento de repertório entre os professores concretizam o pertencimento destes à comunidade escolar bem como ao grupo docente em que estão envolvidos. O fortalecimento do pertencimento entre os professores afeta diretamente a colaboração no ambiente escolar, pois esse sentimento pode a certo modo criar uma identidade individualizada (não possibilitando um aprendizado social) ou uma identidade coletiva (proporcionando uma aprendizagem social). Tais identidades irão refletir na prática pedagógica dos professores, sendo observadas por meio das metodologias de ensino e no engajamento docente nas atividades pedagógicas.

Defende-se, com base nas evidências, que a constituição de uma comunidade de prática, embasada em uma Formação Centrada na Escola é capaz de favorecer as relações interpessoais, estreitando laços e fortalecendo vínculos, inicialmente profissionais. Com este processo as relações se metamorfoseiam no decorrer das aprendizagens e experiências oriundas das demandas e necessidades formativas e de acolhimento por parte dos próprios colegas professores. Bem como, por toda a equipe pedagógica envolvida na organização do trabalho docente.

Os dados obtidos nos levam a evidenciar a importância das CoP, todavia nota-se a necessidade de maiores estudos, considerando realidades diferentes para perceber se de fato a organização da comunidade tem influência preconizante no senso de pertencimento dos professores, ou se devido a características pessoais dos professores, como acolhimento e empatia fizeram com que os resultados fossem os apresentados neste trabalho. Tal evidência também possibilita que os autores deste estudo continuem a investigação da Formação Centrada na Escola, embasada em Comunidades de Prática e o quanto essas geram subsídios para desenvolver o sentimento de pertencimento por parte dos envolvidos.

## Agradecimentos e apoios

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (CAPES).

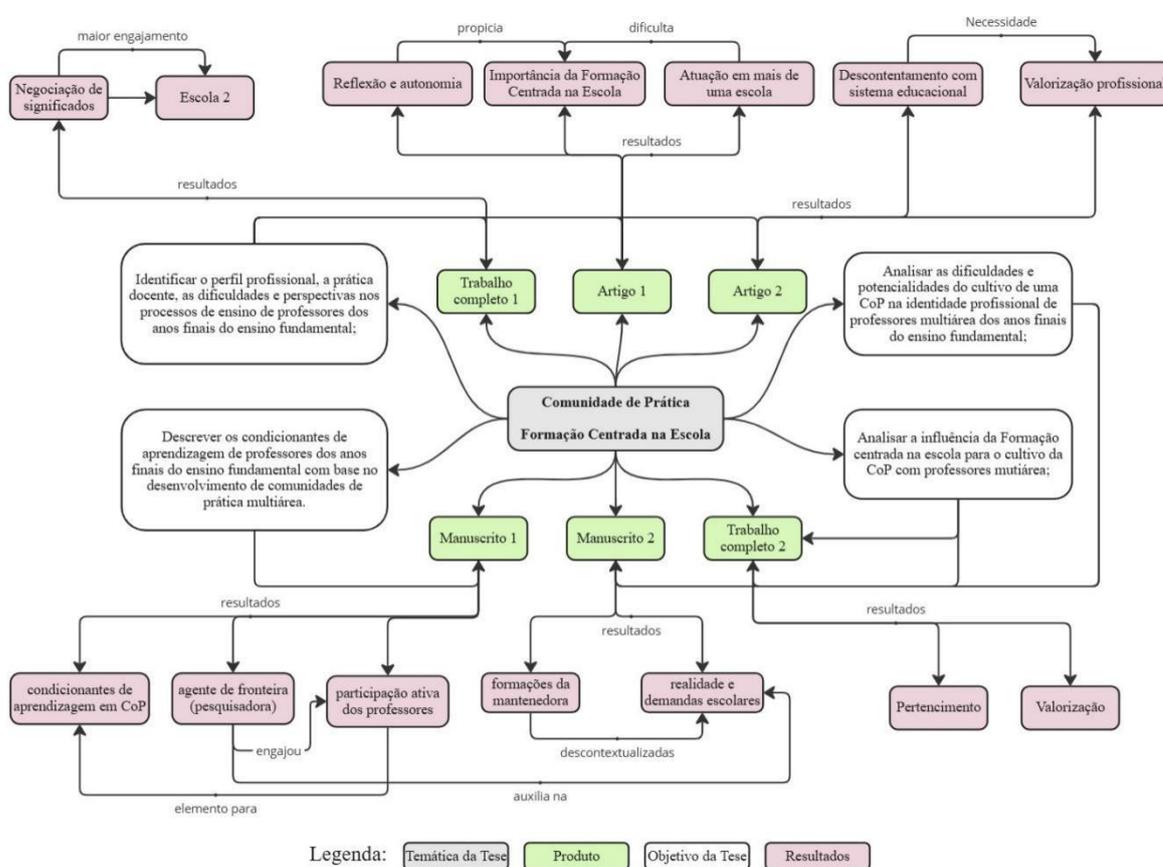
## Referências

- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p.77-101. 2006.
- Carvalho, Ademar de Lima; Vecchia, Solange Ana Dalla. A Formação Centrada na Escola como mediação da formação permanente do professor. **Revista Educativa**, Revista de Educação, v. 24, p. 22, 2021.
- DUTRA, Carlos Antonio Furtado et al. O desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao meio ambiente: estado da arte. **RAEGA - O Espaço Geográfico em Análise**, [S.l.], v. 56, p. 102-120, abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/82996>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Educação e Linguagem. Ano 10, nº 15, 82 - 98, Jan-Jun-2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 15ª Edição, 2008.
- LESTINGUE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Piracicaba, Estado de São Paulo, 2004.
- NÓVOA, Antônio, VIEIRA, Pamela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun, 2017.
- VEIGA, Ilma Passos. Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas SP: Papyrus, 2010.

## 5 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

Neste tópico apresenta-se a discussão geral, trazendo os principais resultados de cada produto e relacionando-os de forma que se complementem para concluir esta tese de doutorado, confirmando que por meio de uma Formação Centrada na Escola é possível cultivar Comunidades de Prática com professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental. A figura 3 sintetiza a temática central da tese e suas interlocuções com os produtos oriundos da pesquisa, objetivos relacionados e principais resultados encontrados.

Figura 3: relações entre os resultados de cada produto da tese.



Fonte: elaborado pela autora.

O trabalho completo 1, o qual foi intitulado “Representações visuais e a negociação de significados em possíveis Comunidades de Prática” versou sobre a análise da representação de contextos escolares em forma de imagens, demonstrando a interação e colaboração entre professores na negociação de significados no cultivo de cada potencial Comunidade de Prática. Na análise triangulada entre pesquisadora externa, interna e a negociação realizada por parte dos

professores durante a elaboração da representação, que a escola 2 (identificada na tese como escola 3), foi o grupo que demonstrou e efetivamente negociou seus significados, de maneira individual e em manifestação coletiva, realizando uma representação que visualmente parece desconexa, mas em sua elaboração e discussão se mostrou significativa ao grupo em questão.

Ao investigar, realizando um diagnóstico sobre os grupos de professores que se encontram em cada um dos contextos escolares, surgiram alguns elementos que ajudam a pensar a formação de professores em loco, observando as políticas atuais para a formação de professores no que diz respeito a professores em atuação, ou seja, licenciados. Faz-se um alerta sobre a devida atenção que esse tema merece, por parte da gestão escolar, pelos órgãos municipais, estaduais e federais de modo que seja ressignificada a cara horária dos professores, que exista uma real valorização de classe, com salário digno, tempo de planejamento adequado e cuidado para com a saúde mental dos professores. Neste diagnóstico, realizado em 2022, no período pós-pandemia, professores e estudantes estavam retornando à sala de aula de maneira presencial. Houve relatos relativos à desmotivação e esgotamento, que tiveram sua casa e sua vida pessoal atravessada pelas mídias digitais, além da invasão de aplicativos de comunicação que necessitavam utilizar para manter contato com as famílias dos educandos e também com os próprios educandos.

Um trabalho realizado por Santos e Gondim (2024) demonstrou recentemente que o ensino remoto, além de “forçar” a utilização das tecnologias digitais por parte dos professores, também deixou evidente a ausência de formações para a utilização da mesma, bem como a escassez de infraestrutura para as aulas remotas. Tais fatores contribuíram para que os professores investigados desenvolvessem sentimentos como medo, insegurança, impotência e sobrecarga. Ainda, os dados dos mesmos autores relataram situações inadmissíveis (embora saiba-se que a mesma acontece corriqueiramente) que acentuaram os impactos na saúde mental dos professores, como ter de arcar com os custos de materiais mais atualizados para poder construir e desenvolver suas aulas e também poder atender seus alunos em horário de aula e fora desse horário (Santos; Gondim, 2024).

Noutro estudo é defendida a implementação de políticas públicas que garantam o acesso de professores ao acompanhamento psicológico. Os autores argumentam que os professores necessitam de apoio e cuidado com sua saúde mental, pois são fundamentais para a formação de jovens e crianças. É reforçada também a concepção da educação, a qual não diz respeito somente ao conteúdo propriamente dito, mas sim, às pessoas que tornam essa educação possível. O cuidado com os profissionais da educação é a garantia do futuro e da qualidade da educação (Fernandes; Souza; Melo, 2024). Para Ramos e Souza (2024) é urgente uma política de estado

para a valorização dos trabalhadores/profissionais da educação, garantindo boa remuneração, com salários justos e com o cumprimento do piso salarial, progressão na carreira, desenvolvimento profissional e condições dignas de trabalho e saúde.

No que se refere à presença de elementos/características favoráveis ao cultivo de uma Comunidade de Prática, evidenciadas na escola 3, Silva e Oliveira (2022) relatam que a identidade dos professores está associada ao reconhecimento e à legitimação das ações dos outros professores e das próprias ações, aos papéis assumidos individual e coletivamente e ao compromisso no desenvolvimento do repertório compartilhado entre o grupo de professores. Os resultados deste grupo demonstraram que as relações, interações e o compromisso tanto do grupo de professores como da instituição de ensino superior e da própria escola da qual os professores fazem parte, foram fundamentais para priorizar ações contextualizadas, onde os professores são os protagonistas das formações (Silva; Oliveira, 2022).

Comparando a avaliação inicial dos grupos de professores, especificamente da escola central deste estudo, o resultado do Trabalho completo 2, que foi submetido ao Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e intitulado “A negociação de significados sobre a escola e seu entorno em uma Comunidade de Prática” evidencia a potência da escola selecionada para a finalização da tese. Em suma, os resultados salientam o pertencimento do grupo para com o espaço/ambiente escolar no qual estão inseridos (dinâmica da comunidade), onde muitos sentimentos, como acolhimento, união, parceria (espaço de vulnerabilidade e agência mediada), são significados que se transformam em uma ação maior, de ser parte de um espaço social e também de educação, o qual sabe-se que muitas vezes é difícil conseguir unir um grupo de professores, que em sua maioria possui características e expectativas heterogêneas.

Retornando ao diagnóstico inicial do grupo de professores das 4 escolas, foi publicado o artigo 1, intitulado “Perfil profissional e necessidades de professores da Educação Básica: vislumbrando cultivar Comunidades de Prática”. Buscou-se identificar o perfil profissional, o saber-fazer docente, as dificuldades e as necessidades nos processos de ensino para o cultivo de Comunidades de Prática com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de quatro escolas de um município do interior do Rio Grande do Sul.

A investigação trouxe dados que de certa forma não são surpresa. Há um número considerável de professores que atuam em mais de uma escola, o que a literatura aponta como um fator que dificulta a integração e disponibilidade desse profissional para com os contextos no qual se insere (Soares; Copetti, 2020; Galindo; Inforsato, 2016). Em contrapartida o Plano Nacional de Educação em vigência (Brasil, 2014) discorre sobre a importância de direcionar os professores em uma jornada de trabalho que os mantenha em apenas uma escola. Santos e

Casagrande (2023) argumentam que os planos de carreira foram e ainda se constituem de diferentes formas, sem um padrão, o que dificulta a garantia da carreira docente e valorização dos professores de maneira adequada.

Apesar dos aspectos mencionados acima, quanto à formação continuada desses professores, foi observada a contribuição significativa dos cursos que foram ofertados durante a pandemia, período em que foi necessário que muitos professores se reinventassem e aprendessem a interagir e construir atividades com uso da tecnologia digital. Tal ponto remete à reflexão sobre a importância de cursos que se relacionem diretamente à realidade vivenciada pelos professores em diversos contextos escolares. Ações que busquem lidar com as especificidades de cada contexto ou grupo de professores para o qual a mesma está sendo ofertada, reforçando a importância de ser garantida uma Formação Centrada na Escola.

No que se refere ao cultivo das Comunidades de Prática, um aspecto que diz respeito à agência profissional dos professores, a mesma é influenciada diretamente pelos contextos formativos e de atuação desses profissionais, à medida em que lhes são ofertadas oportunidades contínuas, e haja comprometimento e protagonismo na aprendizagem desses (Brunetti; Marston, 2018; Molla; Nollan, 2020; Losano; Fiorentini, 2021; Lopes, et al. 2022; Barretto, Cyrino, 2023). É defendido por Barretto e Cyrino (2023), e reforçado pela pesquisadora responsável desta tese, que sejam promovidas ações dialógicas com os professores, que estes possam dialogar com seus pares, investigando e refletindo sobre a própria prática, além de discutir políticas públicas de educação que auxiliem na sua profissionalização.

Em consonância com o estudo anterior, o artigo 2 intitulado “Comunidades de Prática de professores: repertório compartilhado no Ensino Fundamental” analisou o início do cultivo de Comunidades de Prática, tendo como embasamento os repertórios compartilhados que fazem parte de cada um dos quatro contextos investigados. Um dos resultados positivos deste produto diz respeito ao ambiente profissional e ao retorno do trabalho pedagógico presencial. Foi elencado por vários professores a necessidade de ter contato próximo com outros profissionais e a comunidade escolar como um todo. Em contrapartida os professores manifestaram a importância de maior presença da família na escola e um olhar mais atento dos órgãos educacionais para melhorias no sistema de ensino.

Quanto aos órgãos educacionais, os professores manifestam descontentamento por se sentirem deixados de lado ao longo do período pandêmico, não sendo oferecida uma formação adequada em tempos tão atípicos. Da mesma forma, ao retornarem às atividades presenciais, a estrutura física das escolas não estava preparada para uma nova realidade, que está cada vez

mais imersa no mundo digital e ligada diretamente à internet, questões essas reforçadas no artigo 1.

No que diz respeito à inserção do pesquisador na Educação Básica por meio da formação de professores, evidenciou-se a importância de manter vínculos aprofundados com os ambientes educacionais nos quais se propõem a desenvolver suas pesquisas, percebendo a escola como um ambiente que está além de um local para coletar dados, mas sim, buscando construir junto aos professores soluções para as demandas oriundas da escola. Para defender essa afirmação, citamos que com base nos achados iniciais, que buscava a escola com mais elementos propícios para o cultivo de uma CoP, encontrou-se justamente a escola em que a pesquisadora realizou sua dissertação de mestrado. Possíveis motivos para tal foram o fato de que a pesquisadora continuou em contato direto com a coordenação pedagógica e professores, buscando auxiliá-los após a conclusão da pesquisa de mestrado.

Mestre (2022) aponta para a necessidade de desenvolver ações formativas tendo por base a investigação, com organização simples e objetivos claros, de maneira que sua elaboração seja negociada com os professores participantes, com a principal meta ser a melhoria da sua prática. Em consonância, Imbernón (2024) afirma que a formação de professores não é apenas sobre as modalidades de ensino, as metodologias a serem utilizadas ou outros aspectos organizacionais. Para o autor a formação é todo o conjunto, em especial a capacidade reflexiva, investigativa e de agir com sentido sobre a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, observou-se ao longo da construção desta tese tendo como foco a escola 3, ao retornar à escola enquanto pesquisadora inserida em um curso de doutorado, a sensibilidade e a percepção sobre a necessidade da escola e professorado após período pandêmico. Era necessário ouvir e ver os professores, para que estes tivessem espaço para expor suas ansias, demandas e situações do dia a dia que acabam por interferir na sua prática pedagógica. Muitas vezes, um diálogo (por parte dos professores) e a escuta (por parte de quem está pesquisando, agente externo, a escola) acaba sendo de grande valia, e muito mais significativo do que ficar uma hora explanando sobre um assunto que muitas vezes não faz parte da realidade dos professores, quando esses possuem problemas mais urgentes a serem sanados.

Esse achado reforça a necessidade de que os pesquisadores mergulhem de cabeça na Educação Básica, sem medo das dificuldades (pois elas existem) e com esperança em auxiliar minimamente o contexto, construir um elo entre universidade e escola, estabelecendo uma ponte para novos pesquisadores se inserirem no contexto, bem como, demonstrar aos professores novas possibilidades de formação continuada, que vão desde cursos de curta duração, até o ingresso na pós-graduação.

Em uma entrevista de dois pesquisadores com Antonio Nóvoa (Lomba; Faria Filho, 2022), o educador e pesquisador é incisivo ao afirmar que não existe formação de professores se não houver uma ligação consistente entre escola e universidade, não sendo suficiente a colaboração ou parceria de ambos para supervisão de estágios ou afins. Para Nóvoa existe a necessidade de se construir uma casa comum para a formação e a profissão-professor, de modo a consolidar novos modelos de formação de professores. O pesquisador ainda citou um exemplo do que vem acontecendo no Rio de Janeiro, o Complexo de Formação de Professores do Rio de Janeiro, dinamizado na UFRJ (Lomba; Faria Filho, 2022, Entrevista com Antonio Nóvoa).

Os outros dois produtos têm relação direta com a escola elencada para investigação do cultivo da comunidade de prática multiárea. O manuscrito 1, que tem por título “Formação de professores multiárea em contexto de comunidade de prática e seus condicionantes de aprendizagem”, pode descrever os condicionantes de aprendizagem dos professores da escola tendo como base o cultivo de uma comunidade de prática, além de criar ideias para uma formação de professores mais eficaz e alinhadas para com as demandas educacionais atuais e que emergem da realidade específica de cada escola.

Mesmo este sendo um material com informações coletadas ao final do ano de 2023, os resultados tratam de um assunto antigo, os entraves da formação dos professores, sendo essa muitas vezes abdicada em favor de demandas burocráticas e fora do contexto em que os professores se encontram. Essa é uma afirmação que não vem por apenas um viés (reclamação dos professores) mas também pela observação e imersão nas reuniões pedagógicas destes. O grupo é composto por profissionais em sua maioria comprometidos, ativos e engajados na sua prática profissional, sempre em busca de soluções aos desafios impostos por diferentes causas.

Antonio Nóvoa em sua entrevista relata que não se deve obrigar os professores a colaborar, pois, se o modelo escolar preconizado for tradicional, a colaboração não se faz necessária. Entretanto, se forem pensados novos ambientes educacionais, com diversidade de espaços e tempos de estudo e trabalho, então a colaboração se faz essencial. O autor cita uma metáfora:

Tenho utilizado a metáfora da biblioteca para falar da escola do futuro. Na biblioteca acontece um pouco de tudo: alguns alunos estão em um canto e estudam sozinhos, outros alunos estão em pequenos grupos, a fazerem alguma atividade, em outro canto, estão outros alunos no computador. Ainda na biblioteca estão alunos a trabalhar com um ou diversos professores; e em outro canto, dois ou três professores preparam alguma atividade. Cada professor não está sozinho com os seus alunos, mas em situação colaborativa, cooperativa. A dimensão colectiva e uma maior autonomia profissional dos professores são processos diretamente relacionados com uma transformação do ensino e da pedagogia, com novos modos de trabalho docente e de

organização das escolas (Lomba; Faria Filho, 2022, Entrevista com Antonio Nóvoa, p. 6).

Somando-se ao exposto por Nóvoa, Imbernón (2014, 2024) defende que a formação de professores não deve apenas promover concepções, organizações e práticas e sim propor a superação das teorias acadêmicas sobre o ensino, a qual prevalece há séculos, estabelecendo novos modelos de formação. Dentre as possibilidades destaca-se o trabalho colaborativo realizado em grupos de discussão sobre o que está sendo realizado, reflexão didática, reflexão crítica entre os colegas professores e por consequência a renovação do ensino. Outro ponto defendido pelo autor é o envolvimento individual e coletivo dos professores em processos de reflexão, investigação e ação sobre os efeitos do ensino (Imbernón, 2014).

O movimento mencionado por Imbernón se aproxima de alguma forma de dois condicionantes de uma CoP: o repertório compartilhado e a reificação (Estevam; Cyrino, 2019). O primeiro diz respeito aos conhecimentos que são construídos e compartilhados coletivamente e a reificação que busca a transformação, que pode ser a transformação de um conhecimento em um objeto tangível, ou até mesmo um conhecimento melhorado, sendo este reificado.

Oliveira e Prata (2023) manifestam que há uma lacuna entre a universidade e a escola da Educação Básica, justificando o distanciamento entre as produções de conhecimento que acontecem nesses espaços e representam uma dicotomia entre teoria e prática. Para os autores, a CoP, além de ser uma ferramenta de análise, surge como uma estratégia que promove aprendizagem, por meio de espaços mais democráticos e menos burocratizados, sendo os eixos norteadores a horizontalidade, interação e colaboração, além de uma constante reflexão sobre a prática pedagógica e profissional (Oliveira; Prata, 2023).

Outro condicionante que foi evidenciado ao longo dos resultados explicitados na tese é o Papel do Formador, uma vez que a pesquisadora estava familiarizada com a comunidade de professores (agente de fronteira). Durante as reuniões do grupo, colaborou para o movimento de aproximação de alguns professores para com a universidade. Houve dois professores que de imediato, após serem atendidas algumas demandas por parte do grupo de pesquisa da orientadora da tese, solicitaram integrar o grupo, buscando ressignificar seus conhecimentos e de acordo com eles, melhorar sua prática profissional e adentrar em um curso de pós-graduação. Uma professora considerada quieta e tímida por muitos colegas se inscreveu e submeteu trabalho em um Encontro Regional de Biologia. Ela é professora de português que junto a outro colega de escola, também professor de português criaram uma horta na escola, e ambos sentiram a necessidade de divulgar sua atividade para outros profissionais.

O movimento de “desacomodação” de alguns dos professores da escola demonstra o descontentamento com ações formativas expositivas e descontextualizadas, as quais muitas vezes os professores são obrigados a participar por meio de convocações da mantenedora. Tais ações impositivas não colaboram, acabam por não dar sentido ao contexto, sendo preciso ligar a formação com a profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com os conhecimentos da profissão (Lomba; Faria Filho, 2022, Entrevista com Antonio Nóvoa). Para que os professores estejam presentes de fato (não só de corpo) nas formações é preciso que estes se sintam valorizados e com condições concretas de trabalho, como horários flexíveis, reconhecimento profissional e salarial (Lomba; Faria Filho, 2022, Entrevista com Antonio Nóvoa).

Nóvoa (2022) destaca a importância de construir novos ambientes educacionais, onde os professores coletivamente possam desenvolver diferentes pedagogias e modos de organizar o seu próprio trabalho pedagógico. É um caminho difícil e que demanda tempo para ser percorrido, mas é uma das principais direções a longo prazo que pode permitir uma mudança real e significativa na educação e profissão docente (Nóvoa, 2022).

É de conhecimento a necessidade de mudanças no cenário educacional. Nesta tese também é reforçada a necessidade de formações ou autoformações que objetivem encontrar subsídios e resolver questões da prática pedagógica e profissional dos professores, visto que os professores relataram a importância dos momentos de troca de experiência e contato com outros professores que têm situação semelhante. Neste sentido, é perceptível o quanto atrapalha e são inviáveis as formações generalizadas propostas pela mantenedora, que não proporcionam esses momentos e desconsideram os diferentes ambientes educacionais.

Novamente, quanto ao enfrentamento da desvalorização e desprestígio da profissão docente, faz-se necessário um conjunto de ações que não dissociem a formação dos professores e a valorização dos profissionais de educação (Santos; Casagrande, 2023). Para Imbernón (2024) a formação dos professores não é apenas uma maneira de os manter atualizados, mas sim, um elemento intrínseco da profissão que busca interpretar e compreender as mudanças constantes no cenário educacional. Os contextos sociais são refletidos em diversas forças, dilemas, dúvidas e incertezas que colaboram para as situações da escola, e a formação deve ser um instrumento que interprete, entenda e consiga lidar com a incerteza (Imbernón, 2024).

Ao instante que um professor decide galgar novos espaços, como se inserir em um grupo de estudos na universidade, após mais de 10 anos longe da instituição, demonstra a força da coletividade, sua presença ativa em espaços públicos de ensino, compartilhando seus conhecimentos pedagógicos constituídos em cooperação com outros colegas e sendo mais um

personagem de luta e de tomada de decisões sobre educação (Lomba; Faria Filho, 2022, Entrevista com Antonio Nóvoa).

Igualmente ao considerar as Comunidades de Prática e a construção do conhecimento, Nóvoa (2022) expõe que o conhecimento de cada professor também depende do conhecimento de seus colegas de profissão (repertório compartilhado, empreendimentos articulados). Esse modo de colaboração torna os professores mais vulneráveis, estimulando-os a saírem de sua zona de conforto e exporem suas dúvidas, inseguranças e anseios. Essa é uma condição necessária para uma formação baseada no coletivo da profissão. O condicionante espaços de vulnerabilidade e agência mediada (Estevam; Cyrino, 2019) se aproxima da percepção de Nóvoa, devido a seu caráter de preconizar o erro como possibilidade de construção coletiva e entender que os sujeitos podem e devem aprender mutuamente.

Na mesma vertente, o estudo de Moleiro et al. (2023) trata de uma formação de professores capaz de resgatar o caráter de desenvolvimento de uma cultura profissional docente crítico-reflexiva, que seja transformadora e engajada com as demandas da sociedade, especificamente o contexto no qual as escolas estão inseridas. Esse movimento, para esses autores, tem caráter de urgência diante dos desafios (novos e antigos) que se constituem no dia a dia escolar (Moleiro et al., 2023).

O segundo manuscrito apresentado na tese tem por título “Comunidade de Prática Multiárea: cultivo e desafios para a formação de professores centrada na escola” e analisou a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo da CoP com os professores da escola focal do estudo. Os achados tratam das limitações encontradas na CoP multiárea, no que diz respeito a fatores externos aos agentes da escola, foi citada a falta de conexão entre as formações propostas pela mantenedora e a realidade dos professores, visto que muitas vezes as demandas dos professores não são consideradas para a elaboração dessas ações. Outro ponto destacado foram os critérios de avaliação elencados pela mantenedora para mensurar a aprendizagem dos estudantes, critérios esses que a cada bimestre letivo acabam sendo transformados e geram mais sobrecarga e dificultam a prática do professor em sala de aula.

Nas características positivas no cultivo da comunidade, foram destacados três condicionantes de aprendizagem: “Dinamicidade do *expert* e papel do formador”, “Compartilhamento de repertórios” e “Dinâmica da comunidade”. Esses três condicionantes são a base que sustentou a CoP ao longo da imersão da pesquisadora, sendo os demais condicionantes interligados aos mencionados anteriormente.

Lopes e Tolentino Neto (2023) discorrem, na revisão de literatura realizada em seu estudo, que as CoPs proporcionam a diversos participantes oportunidades valiosas para o

aprimoramento das suas práticas pedagógicas, como também desenvolvem as habilidades interpessoais e crescimento pessoal, características essas percebidas também nesta tese. De acordo com os autores, as CoPs quando estabelecidas de forma planejada e sistêmica se tornam estratégias poderosas que estimulam a criatividade, promovendo competências individuais e em grupo (Lopes; Tolentino Neto, 2023).

No que diz respeito ao condicionante “Dinamicidade do *expert* e papel do formador”, reforça, mais uma vez durante essa discussão, a necessidade do pesquisador/agente de fronteira na CoP se fazer disponível e solícito para com as demandas dos professores, não os tratando de maneira diferente, mas mantendo diálogo e cooperação enquanto colega de profissão (docente). A formação de professores em “moldes” como os que muitas vezes são empregados, não se tornam eficazes muitas vezes por não tratarem de problemas evidenciados na particularidade de cada escola da Educação Básica. Por este motivo é tão defendida a ideia de uma Formação Centrada na Escola.

Wilbert, Dandolini e Steil (2018) afirmam que as CoPs, organizadas de maneira planejada, proporcionam a aprendizagem individual e por meio das relações interpessoais facilitam uma aprendizagem coletiva, auxiliando ainda na criação do senso de pertencimento, engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Para Lopes e Tolentino Neto (2023) e também enquanto frutos dessa tese, a troca de ideias com base nas experiências vivenciadas pelos professores e a partilha dos conhecimentos apreendidos acabam por destacar como os sujeitos se desenvolvem em uma comunidade de forma pessoal e também profissional.

Cabe ressaltar que os sujeitos que fazem parte de uma comunidade de prática geralmente não possuem as mesmas características. Suas habilidades e experiências são individuais, mas, ao se envolver ativamente em processos cooperativos e conseqüentemente compartilhar interesses, conhecimentos, atividades e sobretudo práticas, possibilitam a construção de novos conhecimentos (reificação) (Lave e Wenger, 1991; Martineli, 2014; Wenger, 1998). Uma CoP constituída gera e se apropria de repertórios de ideias, objetos e memórias, podendo esses serem ferramentas, documentos, símbolos, vocabulários, ou até mesmo a organização colaborativa de uma feira de ciências, como ocorreu nesta tese. Todos esses conhecimentos se acumulam e são carregados pela comunidade (Lave e Wenger, 1991; Martineli, 2014; Wenger, 1998).

Entretanto, para que espaços de cultivo de Comunidades de Prática na Educação Básica sejam cultivados e reverberem em benefícios para os sujeitos participantes, é necessário que as propostas de documentos como o próprio Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) se transformem, saiam da sua teoria e se tornem a própria prática. Santos e Casagrande (2023)

discutem sobre a importância de políticas educacionais como o PNE que contribuem para a profissionalização dos professores e para a educação brasileira, mas que muitas vezes quando essas adentram estados e municípios ainda permanecem tímidas e desconectadas do esperado pelo plano.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024, p. 160) ressalta mais uma vez que a “necessidade da definição de políticas de Estado que garantam a valorização dos(as) profissionais da educação continua na agenda do PNE 2024/2034, tendo em vista que pouco, ou quase nada se avançou no atendimento das metas nos planos anteriores”. Ainda nesta oportunidade o CONAE propôs alguns eixos específicos relacionados à formação de professores por meio da garantia de políticas públicas para a mesma.

Um dos eixos postos pelo CONAE diz respeito a uma política de valorização dos profissionais de educação em todos os níveis escolares, assegurando sua formação, plano de carreira, financiamento estável e em colaboração entre união, estados distrito-federal e municípios no prazo de três anos da vigência do novo PNE (2024-2034). Outro eixo é a garantia de formação continuada a profissionais de educação e, ainda, outro eixo garantindo condições adequadas e dignas para o exercício da profissão e promoção de saúde aos profissionais trabalhadores da educação (CONAE, 2024).

As questões mencionadas nos eixos acima, são caminhos que podem além de proporcionar a melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional do professor, também podem promover que outras CoPs se constituam em diferentes espaços. É exposto por Oliveira e Cyrino (2023) que fatores sociais influenciam na trajetória dos professores ao longo da sua profissionalização e compreender os caminhos percorridos por professores experientes podem auxiliar também na trajetória inicial de futuros professores, de modo que esses sejam provocados a colaborar na construção de melhorias nas políticas públicas para a formação de professores (Oliveira; Cyrino, 2023).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral da tese que buscou investigar como uma comunidade de prática pode contribuir na Formação Centrada na Escola de professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que os condicionantes de aprendizagem Comunidades de Prática “repertório compartilhado”, “dinamicidade do *expert*” e “dinâmica da comunidade” são o alicerce da CoP cultivada na escola foco da tese, estando os demais condicionantes inter-relacionados com esses.

A identificação do perfil profissional, a prática docente, as dificuldades e perspectivas nos processos de ensino dos professores que inicialmente contemplavam quatro escolas, foram cruciais para poder defender que, uma comunidade de prática transformadora com professores multiárea pode ser cultivada se existir uma imersão profunda do pesquisador na escola investigada, que vai desde a participação nas reuniões pedagógicas até a interação com os alunos por meio de atividades que auxiliem os professores no desenvolvimento de conteúdos com temática sensível. Cabe também, ao pesquisador, deixar de lado inicialmente a ideia de perceber a escola como um ambiente de coletas dados, e entrar de cabeça no contexto e nas demandas dos professores, pois estes, muito mais do que conteúdos diversificados, esperam por parcerias que os auxiliem a enxergar soluções para os problemas encontrados.

Para descrever o desenvolvimento de Comunidades de Prática multiárea com professores dos anos finais do Ensino Fundamental foi preciso dialogar com diferentes ambientes e perceber as várias formas de percepção dos profissionais sobre as formações oportunizadas por pesquisadores universitários. Tal experiência reforça ainda mais a crença que vem desde a dissertação de mestrado, e rememorada ao longo de todo percurso da tese. É essencial valorizar toda a construção social, teórica, prática e metodológica que cada professor traz, dialogar com o corpo de professores, ouvir suas demandas e desenvolver projetos de pesquisa que contemplem tais necessidades.

Se a área de ensino, educação e afins continuar a ver a escola como um local apto para receber uma formação pronta, continuaremos tendo as portas fechadas, ou então cada vez mais professores “obrigados” a estarem ali e sem nenhuma vontade de trocar ideias ou reificar conhecimentos. Sabe-se da dificuldade que é encontrar espaços (no quesito tempo hábil para formações, imersões nas escolas) disponíveis para desenvolver ações com os professores, seja pela demanda de atividades burocráticas ou mesmo a prática pedagógica por vezes dividida em duas ou mais escolas. Ao ter essa consciência nos cabe, enquanto pesquisadores, desenvolver ações que auxiliem e que não se tornem mais uma atividade para ser entregue.

O desenvolvimento da CoP se deu de maneira naturalizada, visto a caminhada percorrida na escola desde a entrada na pós-graduação através do mestrado acadêmico, passando pela pandemia, e retornando à presencialidade junto aos professores, percebendo suas angústias, alegrias e carências, podendo colaborar com os professores e esses também participarem na construção profissional da profissional docente que vem se tornando a professora, que nesta tese é a pesquisadora principal.

Percebe-se a influência da Formação Centrada na Escola para o cultivo da CoP com professores multiárea por meio de seu desenvolvimento que durou 5 anos (2 anos de mestrado, 3 anos de doutorado), sendo que a Formação Centrada na Escola intrinsecamente busca a solução de problemas da realidade profissional e as CoPs se caracterizam por pessoas que estão engajadas em buscar estratégias para a resolução destes problemas.

Assim como as CoPs, a Formação Centrada na Escola tem uma organização não-engessada e que necessita do empenho e empreendimento dos sujeitos envolvidos. Entretanto, a burocratização do sistema educacional, a falta de valorização e a sobrecarga dos professores impede muitas vezes que as oportunidades de criar relações interpessoais e de aprendizagens, sejam formas de desabafo dos professores.

Apesar do contexto de desvalorização dos sujeitos do foco da pesquisa, a comunidade foi cultivada e passo a passo percebeu-se a transformação (reificação) do grupo, embora já fosse um grupo acessível, as relações estreitadas entre os participantes e a pesquisadora, proporcionaram a todos os envolvidos um papel mais ativo e colaborativo para com o contexto educacional envolvido. Apesar dos resultados evidenciarem um grupo comprometido com a aprendizagem coletiva, a demanda burocrática e descontextualizada que chega na escola por meio da mantenedora municipal dificultam o planejamento de ações ou formações organizadas pelo coletivo de professores.

O grupo destacado na tese desenvolveu ao longo dos anos seu senso de identidade profissional assegurado no seu pertencimento para com o ambiente escolar no qual estava inserido. As ações realizadas emergiram diretamente do contexto, foram analisadas, discutidas e resolvidas com base nas informações coletadas pelos indivíduos e sanadas pelos mesmos. Assim, mais uma vez é defendida a necessidade de tempo e espaço para que esses professores possam organizar, planejar e executar ações pedagógicas na escola por meio de uma construção coletiva, o que por muitas vezes não acontece devido a demandas que não os compete.

É de conhecimento que a pesquisa precisa de valorização, mais do que nunca. Porém, para que seja valorizada é importante que seus resultados sejam retornados de modo mais prático e efetivo ao público participante, a fim de que outros pesquisadores possam ser inspirados e

também serem acolhidos de forma positiva nos ambientes educacionais, tornando o elo entre universidade e escola, uma ponte efetiva de troca de experiências e aprendizados.

Respondendo a problemática da pesquisa que versou sobre: *Como a Formação Centrada na Escola pode contribuir com o cultivo de uma comunidade de prática multiárea formada por professores dos anos finais do Ensino Fundamental?* A dificuldade em encontrar tempo e espaços para que os professores realizem o planejamento colaborativo com base no desenvolvimento de atividades/temáticas interdisciplinares/multidisciplinares, bem como as demandas da mantenedora, além de sobrecarregar os professores, trazem poucas contribuições nas formações ofertadas por serem de cunho estritamente teórico e fora do contexto vivenciado pelos professores. A organização de reuniões pedagógicas alicerçadas nos condicionantes das CoPs se mostrou, na tese, ser de grande valia na relação interpessoal dos professores e também para facilitar a organização das demandas institucionais. Sendo assim, a tese defendida nesta pesquisa afirma que a Formação Centrada na Escola contribui para o cultivo de Comunidades de Prática constituídas por professores multiárea dos anos finais do Ensino Fundamental.

## **7 PERSPECTIVAS FUTURAS**

No que diz respeito às pretensões futuras da pesquisadora, dentre elas está o ingresso na carreira do magistério superior por meio de concurso público na área de formação de professores, de modo a elaborar e orientar outros projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a formação de profissionais da educação mais conscientes dos seus deveres e valores que devem considerar para adentrar o ambiente escolar.

Outra pretensão de dar seguimento à temática central da tese é a realização de estágio de pós-doutorado fora do Brasil, ou em localidades onde as Comunidades de Prática estão em maior evidência no Brasil, de modo a construir novas aprendizagens para aplicar no contexto no qual estiver inserida após este período de doutorado.

O futuro ainda é uma página que vem sendo construída, a qual academicamente foi deixada um pouco de lado devido a angústias e dificuldades. Apesar de não ter sido fácil a caminhada até a defesa dessa tese, a pesquisadora que aqui está findando um ciclo o finaliza com novos olhares, mais leves, de lutas mais claras e com a convicção de que é caminhando que construímos ou reconstruímos nosso destino.

## REFERÊNCIAS

- BALDINI, L. A. F.; DE OLIVEIRA, J. C. R.; CYRINO, M. C. de C. T. Comunidade de Prática de formação de professores que ensinam matemática: constituição, energia e cultivo. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 16, p. 55-66, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, A. C.; CYRINO, CYRINO, M. C. de C. T. A busca do sentido de agência profissional de professores de matemática no início da docência. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 16, n. 2, p. 231-255, 2023.
- BARROSO, J. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional**. Formação e situações de trabalho Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- BEMME, L. S. B. et al. Comunidade de prática e a formação docente: discussões a partir de um levantamento bibliográfico. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 1, n. 23, 2022.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o arco de Magueres**: Uma reflexão teórico-epistemológica. Editora Eduel, Londrina, 2012.
- BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2016. 202p.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- BRASIL. **Ofício circular nº 2/2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: CONEP/SECNS/MS, 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 26 de março de 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.
- CANÁRIO, R. **O estabelecimento de ensino no contexto local**. Lisboa: Educa, 1992.
- COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.
- CONAE. Conferência Nacional de Educação – CONAE/2024. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento Final. Fórum Nacional de

Educação, 2024. Disponível em:  
<https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view?pli=1>.  
 Acesso em: 03 maio 2024.

COPETTI, J. **Intervenções educativas em saúde com professores e alunos do Ensino Fundamental por meio da Problematização**. Tese De Doutorado Em Educação Em Ciências Química Da Vida E Saúde (UFSM - FURG) Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Porto Alegre, 2013.

CYRINO, M. C. C. T. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, abr, 2016.

CYRINO, M. C. C. T.; BALDINI, L. A. F. Ações da formadora e a dinâmica de uma comunidade de prática na constituição/mobilização de TPACK Actions of professor and the dynamics of a community of practice in the constitution/mobilization of TPACK. Educação Matemática Pesquisa: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 19, n. 1, 2017.

CYRINO, M. C. C. T.; CALDEIRA, J. S. Processos de Negociação de Significados sobre Pensamento Algébrico em uma Comunidade de Prática de Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n.3, p. 373-401, dez, 2011.

CYRINO, M. C. C. T.; GARCIA, T. M. R.; OLIVEIRA, L. M. C. P.; ROCHA, M. R. **Formação de Professores em Comunidades de Prática: frações e raciocínio proporcional**. 1. ed. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A Formação e a Profissionalização Docente: Características, Ousadia e Saberes. **Anais IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. **In: CANÁRIO, R. (Org.)**. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 2003.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. **In: CANÁRIO, R. (Org.)**. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

ENGERS, P. B. et al. O arco de Magueres como proposta metodológica para formação em educação em saúde. **Revista Vivências**, v. 18, n. 35, p. 55-67, 2022.

ESTEVAM, E. J. G.; CYRINO, M. C. C. T. Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 227-253, 2019.

ESTEVES, M. O lugar da prática profissional na formação inicial de professores. **In: Livro de resumos das II jornadas dos mestrados em ensino do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**, 2; 2015.

FERNANDES, F. E. C. V.; SOUZA, J. P.; MELO, R. A. Ansiedade, depressão e estresse e as adaptações da prática docente em decorrência da pandemia após a retomada das atividades presenciais: Anxiety, depression and stress and the adaptations of teaching practice because of the pandemic after the resumption of face-to-face activities. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024.

- FERRAZ, D. L. **Ensinar Ciências Fazendo Ciência**: uma Experiência na Educação Básica do Semiárido Brasileiro. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FIORENTINI, D. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. XVI Endípe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, Campinas, 2012. Anais do... Campinas, 2012. Livro 3, p. 219-252.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 463-477, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IMBERNÓN, F. et al. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- KNIPP, S. **A Case Study of Communities of Practice in Schools**. 2019. Tese de Doutorado. Seattle Pacific University.
- LANES, K. G.; et al. Hábitos alimentares saudáveis: uma proposta de intervenção nas áreas de ciências e educação física. **Revista Ciências & Ideias**. ISSN: 2176- 1477, v. 5, n. 1, p. 136-155, 2014.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press, 1991.
- LEITE, V. F. A.; FONTOURA, H. A. Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática?. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 154-162, 2018.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, v. 38, n. 2, 2000, p. 112-129.
- LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M.. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. e88222, 2022.
- LOPES, A. F.; TOLENTINO NETO, L. C. B. Comunidades de Prática e a formação de professores: Um olhar para as pesquisas no Brasil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, p. e023019-e023019, 2023.
- LOSANO, L.; CYRINO, M. C. C. T. Current Research on Prospective Secondary Mathematics Teachers' Professional Identity. **In**: STRUTCHENS, M.; HUANG, R.; LOSANO, L.; POTARI, D.; CYRINO, M. C. C. T.; PONTE, J. P.; ZBIEK, R. M. (Eds). *The mathematics education of prospective secondary teachers around the world*. New York: Springer, 2017

- LOURENÇO, R. S. S. L.; DE SOUZA, N. C. A. T.; INFORSATO, E. C. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 32, p. 481-498, 2019.
- MACEDO, K. D. S.; et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**;22(3), 2018.
- MAIA, J. A. Metodologias problematizadoras em currículos de graduação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol.38, n.4, pp.566-574, 2014.
- MARSHALL, H. Restrições estruturais na aprendizagem. In: GEER, B (ed). **Aprendendo a trabalhar**. Beverly Hills, CA: Sage publicações.
- MESTRE, L. F. B. **Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática**: Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna. Tese de doutorado, Educação (Formação de Professores e Supervisão), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2022.
- MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 1994.
- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657–679.
- MOLEIRO, Y. R. et al. O processo de formação de professores e a construção da identidade profissional. **Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 131-145, 2023.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MUCHARREIRA, P. R. Formação docente centrada na escola e projeto educativo: um estudo de caso. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 27, p. 13-28, 2018.
- MUCHARREIRA, P. R. Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, p. 38-64, 2016.
- MUCHARREIRA, P. R. Formação contínua centrada na escola e currículo do mar-o caso de uma escola inaciana. **Educar em Revista**, v. 34, p. 285-302, 2018.
- NÓVOA, A. S. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. S. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.
- NÓVOA, A. S. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- NÓVOA, A. S. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, São Paulo, Editora Abril, 2001.
- NÓVOA, A. S. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.
- NÓVOA, A. S. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. M.; PRATA, R. V. Comunidade de prática em revisão: a formação de professores de ciências em pesquisas no Brasil e em Portugal. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 25, p. e42604, 2023.

OLIVEIRA, H.; CYRINO, M. C. C. T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, v. 7, n. 18, p. 104 - 130, 2011.

OLIVEIRA, J. C. R.; CYRINO, CYRINO, M. C. de C. T. Trajetória profissional de professores de matemática experientes na busca pela profissionalização docente. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, 2023.

OLIVEIRA, L. O. **Concepções acerca de obesidade e diabetes mellitus**: a metodologia da problematização como uma proposta para educação em saúde. Tese de Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PONTE, J. P.; MATA-PEREIRA, J.; QUARESMA, M.; VELEZ, I. Formação de professores do 1.º e 2.º ciclos: Articulando contextos de formação e de prática. **In**: MARTINHO, M. H.; TOMÁS FERREIRA, R.; BOAVIDA, A. M.; MENEZES, L. (Eds.). Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática. Braga: APM, 2014. p. 155-167.

PRADO, M. L.; et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012.

RAMOS, M. D. P.; DE SOUZA, E. C. Formação docente: desafios para o novo Plano Nacional de Educação. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 41, 2024.

RICHARTZ, T. Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 1, 2015.

ROCHA, M. R.; CYRINO, M. C.C. T. Elementos do contexto de uma comunidade de prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar frações. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 15, 2019.

SANTOS, C.; CASAGRANDE, J. L. Formação e valorização de funcionários/as da Educação Básica pública: como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 39, 2023.

SANTOS, P. A.; KIENEN, N.; CASTINEIRA, M. I. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Atlas, 2015.

SCHLOSSER, D. F.; FRASSON, A. C.; CANTORANI, J. R. H. Softwares Livres para análise de dados qualitativos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 539-550, 2019.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, N. L.; OLIVEIRA, A. M. P. Práticas de letramento docente e constituição identitária de professoras (es) que ensinam Matemática. **Quadrante**, v. 31, n. 1, p. 54-73, 2022.

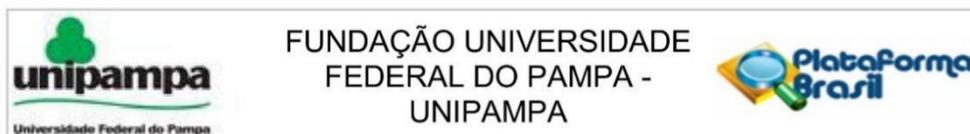
- SILVA, V. R. **Escola autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa Escola Secundária de Braga**. 221f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2003.
- SILVA, V. R. Escola, autonomia e formação. Dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003.
- SMITH, M. Jean Lave, Etienne Wenger and Communities of Practice. **The Encyclopedia of Informal Education**, v. 9, 2009, p. 5-7.
- SOARES, R. G. et al. A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, p. e52168, 16 dez. 2021.
- SOARES, R. G. **Formação profissional docente e metodologias ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana-RS, 2021.
- SOARES, R. G.; COPETTI, J. Formação profissional docente: perfil e compreensão de professores de uma escola pública do RS. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 573-591, 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M. Liberté et reconnaissance au cœur de l'enseignement. **Relations**, n. 774, p. 22-23, 2014.
- TEN DAM, G.; BLOM, S. Learning through participation. The potential of schoolbased teacher education for developing a professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 647-660, 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TINTI, D. S.; MANRIQUE, A. L. Mapeamento de pesquisas sobre aprendizagem docente em Comunidades de Prática constituídas no OBEDUC. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 186–203, 2017.
- VIÇOSA, C. S. C. L. et al. Metodologia da problematização com o arco de maguerez: da formação continuada ao desenvolvimento de ações transversais na Argentina, Brasil e Uruguai. **Revista Vidya**, v. 41, n. 2, p. 237-256, 2021.
- WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. et al. Communities of practice: Learning as a social system. **Systems thinker**, v. 9, n. 5, p. 2-3, 1998.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. **Harvard business press**, 2002.

WILBERT, J. K. W.; DANDOLINI, G. A.; STEIL, A. V. Transformações Conceituais de Comunidades de Prática da Aprendizagem Situada à Gestão Organizacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 8, n. Esp., p. 102-117, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/42292>.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

## ANEXO

## ANEXO A – Parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Resignificação do saber/fazer docente através de Comunidades de Prática

**Pesquisador:** Jaqueline Copetti

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 50830921.0.0000.5323

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

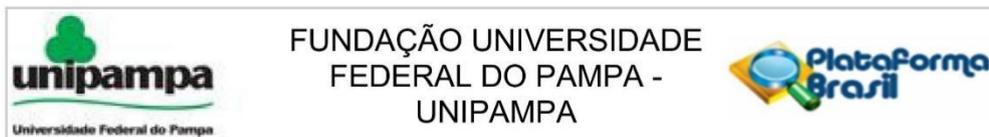
**Número do Parecer:** 5.071.698

## Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivos da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1789274.pdf, de 01/10/2021).

Esta pesquisa tem por objetivo principal, investigar se o desenvolvimento de comunidades de prática ressignifica o saber/fazer docente. O estudo de cunho qualitativo possui características exploratórias e descritivas, caracterizado em sua abrangência com características de uma pesquisa-ação, e de modo a compreender especificamente o desenvolvimento de comunidades de prática, aplicar-se-á métodos referentes a um estudo de caso. Serão sujeitos da pesquisa, professores dos anos finais do ensino fundamental alocados em 4 escolas da rede de ensino pública de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, que fazem parte de um Programa de formação de professores. Inicialmente serão investigadas questões inerentes ao perfil profissional, ao saber/fazer docente e as principais demandas formativas dos participantes. Logo, serão organizadas ações formativas para atender a demanda imediata dos professores de modo a aproximar as pesquisadoras e os sujeitos da pesquisa. Na sequência serão estruturadas as comunidades de prática, de forma guiada (com a presença efetiva das pesquisadoras) e após a apreensão do sentido e funcionamento das comunidades, as pesquisadoras irão se afastar, ficando a disposição dos

**Endereço:** BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana  
**Bairro:** Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970  
**UF:** RS **Município:** URUGUAIANA  
**Telefone:** (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 5.071.698

participantes caso surja alguma questão de ordem organizacional. Ao final, as pesquisadoras retornarão questões referente ao saber/fazer docente, bem como a avaliação dos participantes sobre as comunidades de prática construídas e instituídas. Tal avaliação buscará identificar as dificuldades e potencialidades de comunidades de prática nos anos finais do ensino fundamental, bem como a possibilidade de uma ressignificação do saber/fazer dos professores envolvidos. Busca se quanto resultados proporcionar uma formação de professores construída através da e na prática dos próprios sujeitos, e que esta sirva como estratégia efetiva para a minimização ou resolução de problemas do cotidiano destes.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Investigar se o desenvolvimento de comunidades de prática ressignifica o saber/fazer docente;

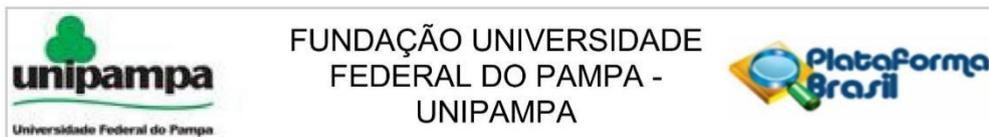
Objetivo Secundário: Identificar o perfil profissional, o saber/fazer docente, as dificuldades e perspectivas nos processos de ensino; Descrever o desenvolvimento de comunidades de prática em escolas do centro de investigações; Analisar se a metodologia da problematização com o arco de Maguerez contribui na organização das comunidades de prática; Identificar as dificuldades e potencialidades da implementação de comunidades de prática em escolas do centro de investigações; Analisar a ressignificação do saber/fazer dos professores ao longo do desenvolvimento das comunidades de prática.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Espera-se como benefícios, proporcionar através do desenvolvimento das comunidades de práticas, uma ressignificação do saber/fazer docente traduzido em práticas ressignificadas e significativas para os contextos investigados.

Benefícios: Entende-se que os riscos desta pesquisa podem estar relacionados às situações como: o constrangimento do participante em ser entrevistado, questionado e observado; ou referente a compreensão dos instrumentos de pesquisa que serão utilizados. Para eliminar os potenciais riscos, conforme resolução do CONEP 510/2016, serão realizadas: conversas individuais com os participantes da pesquisa, explicando e orientando sobre todos os procedimentos e o objetivo desta, garantindo a preservação do anonimato e a privacidade de todos os sujeitos, assim como a possibilidade de desistência da pesquisa, informando-os

**Endereço:** BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana  
**Bairro:** Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970  
**UF:** RS **Município:** URUGUAIANA  
**Telefone:** (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 5.071.698

sobre o contato com as pesquisadoras, telefone e e-mail, para toda e qualquer dúvida. Ainda, a pesquisadora responsável pela coleta de dados apresentará os instrumentos de pesquisa (entrevista e questionário) e explicará o roteiro de cada instrumento, deixando o participante a vontade para esclarecer dúvidas, assim como colocar-se a disposição para responder situações que se ajustem à realidade do pesquisado e lhe deixem seguro em participar da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

PARECER REFERENTE À SEGUNDA VERSÃO DO PROJETO  
PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1789274.pdf POSTADO EM 01/10/2021

Pendências atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n° 001/13, item XI.2.d.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789274.pdf	01/10/2021 13:39:08		Aceito
Outros	cartaresposta_pendencias.pdf	01/10/2021 13:37:58	Jaqueline Copetti	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Confidencialidade.pdf	01/10/2021 11:51:09	Jaqueline Copetti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	01/10/2021 11:50:52	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	MetodologiaCompletaPlatbr.pdf	01/10/2021	Jaqueline Copetti	Aceito

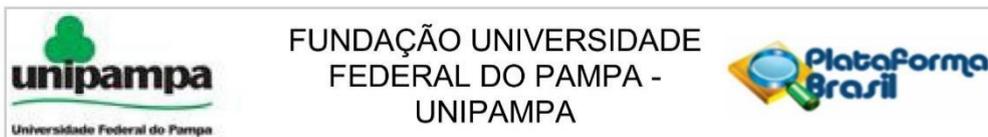
**Endereço:** BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana

**Bairro:** Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

**UF:** RS **Município:** URUGUAIANA

**Telefone:** (55)3911-0202

**E-mail:** cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 5.071.698

Outros	MetodologiaCompletaPlatbr.pdf	11:50:33	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	01/10/2021 11:49:29	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	Esqueleto_entrevista.pdf	21/07/2021 18:27:53	Renata Godinho Soares	Aceito
Outros	Esqueleto_question.pdf	21/07/2021 18:27:42	Renata Godinho Soares	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/07/2021 12:13:27	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	CoparticipanteMarilia.pdf	15/07/2021 12:45:15	Renata Godinho Soares	Aceito
Outros	CoparticipanteGenOso.pdf	15/07/2021 12:45:00	Renata Godinho Soares	Aceito
Outros	CoparticipanteCIEP.pdf	10/07/2021 14:11:57	Renata Godinho Soares	Aceito
Outros	CoparticipanteDH.pdf	10/07/2021 14:11:45	Renata Godinho Soares	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

URUGUAIANA, 29 de Outubro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Rafael Lucyk Maurer**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana  
**Bairro:** Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa      **CEP:** 97.501-970  
**UF:** RS      **Município:** URUGUAIANA  
**Telefone:** (55)3911-0202      **E-mail:** cep@unipampa.edu.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário Inicial

#### Perfil Profissional

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Formação Acadêmica: Graduação em: \_\_\_\_\_

Ano de formação: \_\_\_\_\_

( ) Especialização Área: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado Área: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado Área: \_\_\_\_\_

Outro: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professor(a), em anos: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nesta escola, em anos: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal na escola: \_\_\_ horas

Nível(is) de ensino em que leciona: ( ) Ed. Infantil ( ) Anos Iniciais EF ( ) Anos Finais EF

Trabalha em outra escola: ( ) Não ( ) Sim

Carga horária semanal total: \_\_\_ horas

#### Questões para diagnóstico sobre a realidade

1. Sua participação em cursos de formação continuada foi por convocação ou busca pessoal por aperfeiçoamento? Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar dessas ações formativas?

---



---

2. Como você avalia os cursos de formação continuada que participou nos últimos anos?  
 ( ) Bom ( ) Muito bom ( ) Indiferente ( ) Ruim ( ) Muito Ruim

Os cursos contribuíram para sua prática docente? Caso não tenha participado, justifique.

---



---

3. Ao teu ver, qual o papel da reflexão e autonomia na sua prática pedagógica? Explique.

---



---

4. Pensando no contexto de ensino pós-pandemia, o que você acredita ser necessário para melhor desenvolver suas aulas?

---



---

5. Quais suas necessidades formativas neste contexto?

---



---

## APÊNDICE B - Material da 1ª e 2ª intervenção

### Dinâmica QB e QP

Escola 1 – Periferia (1 Turno)

**QUE BOM QUE...** **QUE PENA QUE...**

**QUE BOM QUE...**

- Eclames de Volta
- QUE TEMPO ESSE GRUPO DE PROFESSORES
- POSSO CONVERSAR AS PROBLEMAS DA DISCIPLINA
- Tenho alunos do curso e alguns que sabem de que falar e se divertir
- ESCOLHA DE PROFESSORES

**QUE PENA QUE...**

- Falta Comprometimento (tanto familiar, das alunas...)
- Falta comprometimento da família que interfere no desenvolvimento da escola
- Tem alunos que ainda não sabem
- Todos os alunos acham que não vale a pena estudar e não sabem ler e escrever
- Tem os alunos que não sabem ler e escrever e não sabem o que é estudar
- QUE MUITAS VEZES NÃO SOBRE TEMPO PARA QUALIFICAÇÃO

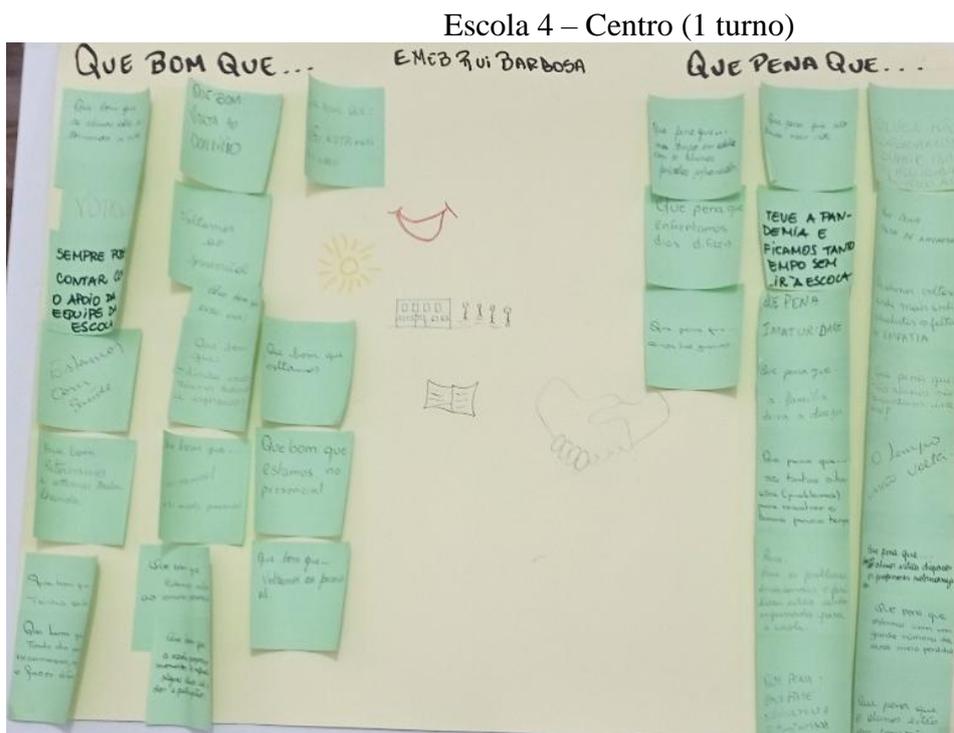


Escola 3 – Periferia (2 turnos)

**QUE BOM QUE... EMBARALIA-H. QUE PENA QUE...**

**QUE BOM QUE... EMBARALIA-T. QUE PENA QUE...**

The image displays two hand-drawn posters, one for 'EMBARALIA-H.' and one for 'EMBARALIA-T.', each featuring columns of sticky notes and central drawings. The top poster, 'EMBARALIA-H.', has three columns of sticky notes under the headings 'QUE BOM QUE...', 'EMBARALIA-H.', and 'QUE PENA QUE...'. The sticky notes contain handwritten text such as 'Que bom que...', 'Que pena que...', and 'Que bom que...'. The central drawing shows a simple building with a door, a smiling sun, and a pink flower. A heart-shaped sticker with the text 'SOU EMBARALIA' is also present. The bottom poster, 'EMBARALIA-T.', follows a similar layout with three columns of sticky notes. The sticky notes contain text like 'Que bom que...', 'Que pena que...', and 'Que bom que...'. The central drawing features a sun with two figures holding hands, a large pink heart, a tree, and a small structure. The overall theme of both posters is positive reflection and community building.



Apresentação da 2ª intervenção:

<https://docs.google.com/presentation/d/1w0qkgDMYlo5MeouK3WUS68mOIrEvyecWQttFyP SQeW4/edit?usp=sharing>

**Nome dos participantes** (professor e disciplina):

**Tema/Assunto a ser desenvolvido** (relacionando problema com conteúdo):

**Sujeitos participantes:** série/ano; nº de alunos

**Principais abordagens conceituais utilizadas:** Conteúdos principais/necessários para desenvolvimento da atividade

**Objetivos didáticos:** Competências/habilidades; quais fundamentos quero que os estudantes desenvolvam com essa atividade?

**Recursos/ materiais:** materiais escolares; tecnologias utilizadas (lembrem que tecnologias englobam desde livros didáticos até materiais digitais); infraestrutura utilizada na escola

**Tempo de duração:** hora/aula; período(s) para o desenvolvimento da atividade; considerando as diferentes áreas dos professores

**Descrição da atividade:** passo a passo do que será realizado com a turma; Metodologia utilizada

**Avaliação:** Como observar o desempenho? Aspectos quantitativos e qualitativos; Quais recursos utilizados para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos sobre a atividade desenvolvida?

**Pontos de observação durante e após a aplicação da atividade**

1. Facilitadores: quais os pontos de fácil aplicação da atividade proposta?
2. Desafios: quais os principais desafios observados na aplicação da atividade?
3. Percepção da turma sobre a atividade proposta:
4. Percepção da/do docente sobre a atividade proposta:

## APÊNDICE C – Transcrição grupo focal – Coordenação

(Transcrição com marcações das partes analisadas)

### Coordenação Manhã

Pesquisadora: **Como vocês enxergam o papel da formação?** Sabemos que tem que ter as horas de formação anualmente. Como é que é isso? Como é que você enxerga? É importante, não é importante, ajuda ou não...

Coordenadora: **Eu acredito que as formações são necessárias, importantes sim.** A forma como é realizada vai de cada um, mas a formação é essencial e nós estamos lidando com pessoas, estamos em uma evolução e não podemos nos dar ao luxo de dizer que “me formei e deu”, tem que evoluir sempre, principalmente na questão da inclusão, que a gente ouve muito na educação, dos próprios professores, alguns obviamente dizem “Eu não fui preparada(o) para isso” ou “não estou preparada(o)”. Ninguém foi preparado para isso, as coisas estão acontecendo, nós é que temos que buscar essa preparação, essa busca ela é individual e tem que ser constante, não é esperar que o sistema te possibilite uma pos, tu tens que ir. Nos bancos escolares é assim que funciona, na universidade é assim, o professor te dá o caminho, te dá o meio e tu vai trilhar o teu caminho, tu vai buscar mais se tu és interessado, tu vai pesquisar.

Aqui nas nossas formações a gente vê, e eu não posso nem te dizer se funciona ou não porque elas são por área de conhecimento. Então, nós da coordenação não participamos da formação dos professores que vem da SEMED, e o que vem da Mantenedora é feito por área de conhecimento. Então, tem a formação do pessoal das linguagens, têm formação do pessoal da matemática e tem a nossa formação enquanto equipe, que também muitas vezes é junto e outras vezes é separado, a formação para orientação e a formação para coordenação. Mas essas formações são bem importantes.

Pesquisadora: **Nesse sentido, a formação ajuda a olhar as situações da escola?**

Coordenadora: Sim, sim. A nossa é.

Coordenadora: O que eu vejo assim com relação a SEMED escola, que ainda as formações não dialogam nas suas propostas, porque às vezes o que eles discutem lá, às vezes eles colocam na gaveta aqui porque não vai ser apropriado. E às vezes o que eu observo é que ainda tem essa quebra, porque as nossas formações que a gente tem na SEMED a gente lapidar, recebe um conhecimento lá e a gente discute entre nós e vamos formatar para a escola.

Coordenadora: Transpor para a realidade da escola e vocês têm essa liberdade. Vocês podem fazer sim.

Coordenadora: Sim, sim... A gente tenta andar de acordo com as propostas mas a gente faz essas adequações, intervenções até porque se a gente for colocar às vezes exatamente tudo o que eles querem, todas as propostas que a CMET quer, as vezes não está adequada a nossa realidade. Então é necessário fazer isso.

Coordenadora: Uruguaiana é grande e cada bairro tem a sua realidade.

Coordenadora: Por exemplo, agora pouco a gente teve aqueles resultados do Saeb do ano passado, no qual a nossa escola e mais duas tiveram o menor aproveitamento. Mas como

estávamos discutindo “ tá mas e porque?” **Porque às vezes olhamos aquele dado numérico e a gente esquece o contexto todo.**

*Coordenadora:* *Esses testes não avaliam os erros e a realidade em que eles vivem.*

*Coordenadora:* Então eles fazem aquelas listas de todas as escolas da rede “ a fulano ficou aqui”, “fulano ficou ali” e quem nem eu brinco, nós lá na “cola do cometa”. E aí nós discutimos com a orientação, a Dani e a Lélia, que por exemplo, vamos olhar a pandemia, final do ano as avaliações, tivemos alunos que o conselho tutelar trouxe de volta na semana da prova e esse vai ser o nosso desafio. Então, a gente precisa analisar com bastante minúcia tudo isso, esses resultados quando são discutidos e tivemos resultados que não esperávamos, casos tão “aquém” mas a gente compreende o “porque”. Agora, esse ano também teremos a Saeb daqui algumas semanas, já fizemos Saeb agora a pouco também.

*Coordenadora:* *E agora vai ter mais uma avaliação que não é nem essa, a avaliação da rede municipal.*

*Pesquisadora:* *Será toda uma semana?*

*Coordenadora:* *Será toda uma semana.*

*Pesquisadora:* Só que assim, aí vocês perguntam para nós, **a gente ficou uns dois anos com a Mantenedora nos orientando coordenação e professores a trabalharem as habilidades essenciais, resolver problemas e tudo mais... eram cinco habilidades essenciais e bater essas habilidades. Aí chega o final do ano e eles fazem uma avaliação com os objetos de conhecimentos.**

*Pesquisadora:* *Que incoerência. É incoerente.*

*Coordenadora:* Vai ser agora de vinte e sete a primeiro de dezembro a avaliação e aí todo mundo entra em choque, em conflito. **Aí nós que estamos aqui na linha de frente ouvimos do professor “ tá mas o que é que vocês nos falaram”, e nós repetimos o que a Mantenedora quer, a linha de ação é da Mantenedora.** E esse é o segundo ano que acontece né Dani? Ano passado teve também, uma avaliação só que aí eram os professores que faziam não era a Mantenedora. Só que eles listaram os objetos de conhecimentos que tinham e o professor tinha que elaborar a avaliação naqueles moldes. E nisso passou-se o ano inteiro “batendo” em habilidades, aprendizagens essenciais e **quando a gente fala que as formações não dialogam “ é isso” basicamente SEMED orienta uma coisa do decorrer do ano e eles vão mudando.**

*Coordenadora:* *Eles vão mudando...*

*Coordenadora:* E aí nós temos que ir nos adaptando e tentando reinventar, inclusive as propostas.

*Coordenadora:* *Inclusive a maneira como eles percebem essa questão de aluno infrequente. Até o ano passado nós tínhamos uma data fixa que era quinze de março, até quinze de março o aluno que não frequentasse os bancos escolares nós faríamos uma fichai- ficha de aluno infrequente e encaminharia esse aluno, já sairia automaticamente da chamada e aí passa para a Mantenedora e a Mantenedora faz essa busca ativa. Agora não, esse ano mudou, de quinze de março eles protelaram para trinta de maio, de trinta de maio eles disseram que não é para tirar mais. Então esse aluno vai entrar agora no nosso sistema como evasão, vai baixar o nosso índice porque vai vir as provas e ele não vai estar aí para fazer, vai dar o resultado de reprovação, ele vai dar como reprovado porque ele não está. Podendo já não... entendeu?*

*Então em uma sala de aula de trinta, onde tu tens três alunos que evadiram, já te dá um baque e aí tu tens alunos especiais e então é difícil.*

*Pesquisadora: Eles se preocupam com o número de matriculados e no entanto não pensam em como isso vai prejudicar depois. É complicado isso.*

*Coordenadora: É complicado. E essa aluna, por exemplo, nós tínhamos o caso de uma família com sete filhos e desses sete, cinco matriculados aqui na escola e os outros dois não idade escolar ainda, simplesmente sumiram da escola. Aí o que é que eu fiz enquanto orientação, encaminhei a ficha a ficai online, porque a ficai online o processo dela a escola encaminha, vai para o conselho tutelar e a partir do momento em que eu encaminho não posso mais mexer na ficha e quem vai abrir no caso é o conselho lá, o conselho faz as tentativas dele e depois se não der o conselho encaminha para o ministério público, só que muitas vezes eu não consigo fazer esta, aí barra no sistema, não consigo abrir essa ficai que já tem uma ficai aberta feita por mim mesma em anos anteriores e que o conselho nem abriu e aí tu vai mandar esse aluno para quê? Então aí tu faz para cumprir tabela.*

*Aí o que que eu fiz com essa família? Bom, eu não consegui fazer a Ficai, eu liguei para o conselho tutelar e aí a moça que me atendeu me disse que eu enviasse como forma de denúncia por e-mail, enviei como forma de denúncia por e-mail, registrei ali tudo direitinho ( nome da família, endereço... ) tudo o que eu tinha das crianças, inclusive os relatos tudo o que eu teria que colocar na Ficai eu coloquei naquele e-mail ali, enviei... até hoje eles não foram nessa família. Agora as crianças resolveram voltar para a escola, aí aqui na escola a gente faz todo um acolhimento e tudo mais, mas assim, é uma clientela dessas, dessa família aí que muitas vezes vem sem ter o que comer e a gente sabe que a prioridade é a alimentação, é estar bem, se sentir seguro para depois aprender. É uma pirâmide isso aí, a base da pirâmide é essa questão da alimentação, da segurança, para depois a gente ir para a parte do estudo e aí são essas crianças que iram fazer essa avaliação que vai cair daqui mais uns dias e que também é feita pela Mantenedora com um detalhe: vão aplicar a prova no dia em que o colega, professor daquele componente curricular não está na escola, “já é dito isso”.*

*Então a prova de ciências vai ser aplicada no dia em que a professora de ciências não está na escola que é hora atividade dela e aí essa prova nós estávamos recém conversando sobre isso, essa prova vem por isso a colega fez a contagem, quase quinhentos alunos, quatrocentos e setenta alunos. Nós temos que, essa prova ela não vem pronta da Mantenedora, ela vai vir uma cópia enviada talvez por e-mail e nós vamos ter que reproduzir aqui, fazer as cópias na escola em uma máquina de xerox que não funciona direito, tem que imprimir de dez em dez porque ela superaquece, aí trava e não tem... vou ter que fazer uma prova de sabe-se lá de quantas páginas para quatrocentos e setenta crianças para ser aplicada em um dia que a professora de ciências não está, e que vai ser mandada no finalzinho do segundo tempo porque eu, isso dedução minha, se eles não querem que a professora veja a prova, eles não vão nos mandar com antecedência hábil para fazer essa impressão, vão nos mandar como eu “ mexi com o colega”, vão nos mandar na sexta para aplicar na segunda e nós no final de semana que “se vire” para fazer as provas.*

*Pesquisadora: E olhe lá...*

*Coordenadora: E olhe lá. Ah... Pior ainda... Eles vão dizer “o que tu fez no sábado e no domingo?”. Eles não vão mandar de um dia para o outro. Eles vão mandar assim.*

*Pesquisadora: Sobre a avaliação, o fato do professor estar ali encorajando com o olhar, isso faz toda a diferença.*

*Coordenadora: Exato! Exato! E aí então, são nessas coisas que a gente esbarra e aí depois querem um resultado... não vai ter, não vai ter.*

*Coordenadora: É bem complicado assim... Agora, acho que a semana que vem teremos reunião e provavelmente a gente levanta essas questões, porque na verdade ao meu ver essa avaliação agora nesses moldes é como se nós pegássemos tudo o que a gente trabalhou nas nossas próprias formações da avaliação formativa, dos processos avaliativos que nós engavetasse e esquecesse porque realmente são coisas que não estão em consonância. Esse processo de avaliação, a forma que está sendo conduzida também e a questão dos próprios objetos de conhecimento porque na verdade quem elabora a avaliação é o coordenador da área do conhecimento, o coordenador da SEMED. Então assim, eles discutiram até onde eu sei, pessoas relataram que os “profes” na reunião de formação conversaram entre si alí a respeito dos assuntos a serem abordados, mas eles nem sabem quanto vai ser abordado, aspecto, nada... Eu peguei a lista do “doc” tinha célula, tecido, tal, tal... isso aqui e aí a coordenadora elabora a prova.*

*Pesquisadora: O ideal seria uma construção coletiva de todos os professores da área e passar pelo olhar da coordenadora, seria algo mais democrático, mais complementar...*

*Coordenadora: Mas aí tem esse outro olhar, aí a gente vai para aquela ideia profissional da avaliação que o professor não pode nem ver a avaliação.*

*Coordenadora: Isso é muito pior porque se não pode ver não construiu.*

*Pesquisadora: Exato!*

*Coordenadora: Se parte do princípio que se eu não posso ver, eu não construí. Porque se eu construí o que é que tem que eu veja, não é? Eu fiz parte.*

*Pesquisadora: A avaliação é alcançada durante o processo. Exato! Mas como é que eu vou dar aula certo? Como é que eu vou trabalhar o ano inteiro e no final do ano pensar na avaliação. É complicado isso.*

*Coordenadora: Até porque o nosso PPP diz bem claro ali, acredito que a maioria dos PPPs digam isso “A avaliação é um processo contínuo, diário e serve para avaliar o trabalho de que está sendo feito, não é para rotular o aluno se ele é cem ou se ele é cinco, mas é de certa forma para rotular inclusive e principalmente o trabalho do professor. Se eu tenho uma turma que a maioria roda a coisa não “ tá boa”, o professor não “ tá” atendendo. Agora se eu tenho dois ou três bons, aí é duas ou três questões peculiares daqueles dois ou três que eu vou trabalhar. Mas isso aí o sistema como um todo a gente vê isso. A gente vê até... desculpe eu falar, mas a gente vê até dentro da própria universidade, tem professores que adoram dizer que “ comigo ninguém passa”. Enchem os laboratórios e “ comigo ninguém passa”, então tu não é um bom profissional meu amigo! Porque se tu não passa conhecimento, tu não consegue transmitir...*

*Pesquisadora: Bem isso...*

*Coordenadora: Não é...? E a gente escuta isso. E a gente sabe porque eu respiro muito essa questão de que a avaliação é a mista, de ano em ano, é a mesma avaliação. Então não tem o mesmo aluno, por isso mesmo não é contínua e diária. Ela é um instrumento que tu vai rotular, ou sabe ou não sabe. É triste isso, eu que trabalho com criança e às vezes os pais acham “ah*

*mas tu não tem já o cronograma, tu não tem a avaliação, eu vou faltar tal e tal dia tu não tens"...? Não, não tenho. Porque primeiro eu planejei a minha aula para hoje mas se hoje eu cheguei na aula e meu aluninho "x" trouxe uma situação que está acontecendo e que eu vejo que tem que parar a aula para discutir aquele assunto, para dar um embasamento naquilo ali, para acolher aquela... então o meu planejamento é modificado. Eu não posso depois dar... entendeu? Essas coisinhas do sistema é o que acontece entre nós aqui, agora você vê tem toda essa... eles nos dão autonomia porém chega no final do ano você tem que fazer uma prova. Te dão autonomia, tu faz a "realidade do Marília" mas aí depois vem uma prova que é cobrada do Marília, mesma prova que é cobrada lá no Ruy Barbosa que é o centro da cidade.*

*Pesquisadora:* Já vi pela primeira conversa que a avaliação é um problemão, um problemão com letras garrafais. Eu sei que a avaliação é um problema em todos os níveis, mas assim, como faz falta às vezes conversar com quem está no "chão da escola".

*Coordenadora:* Mas é importante isso, a gente parar para refletir né gurias? A gente não pode aceitar tudo o que é imposto "há mas o sistema é assim", sim... mas aí tu vê assim... se você parar para pensar já a muito tempo vem isso. Porque tu estuda autores, o contexto do aluno, é não sei o que... no final tu tem um ENEM, tu tem uma prova. Aí tu faz tudo, se forma e tem o concurso, tu tem uma prova. Então as coisas não estão...sabe? Tu tem o olhar do aluno que passou mal, o aluno que veio depois, o aluno que tem uma bagagem, uma gestante que eu tenho hoje que já ganhou e está em licença maternidade e vai trabalhar para casa e volta. Quais são os trabalhos que eu peço para que o professor mande para essa aluna? Os conteúdos sim, mas dar o que vai ajudar na formação dessa criança, então que o professor de ciências dê para ela um trabalho de pesquisa da importância da vacinação, da importância do cuidado nos primeiros anos de vida, que isso sirva para ela enquanto mãe para gerar essa criança que vai ser nosso futuro cliente aqui e que venha saudável, que venha com tudo, entendeu? Porque essa mãe está lá, é uma menina de treze anos que ganhou bebê.

*Então são coisas que eu tinha quando cheguei aqui, me lembro como se fosse hoje, dez adolescentes grávidas do mesmo ano. Até o ano passado não tinha nenhuma, este ano aconteceu dessa menina de treze anos e que aqui na escola mais do que eu deveria ou nem deveria "não sei" porque a gente já fica naquela situação que tu não sabe... Se eu seguir o sistema ela tem que vir para aprender matemática, português e fazer... Mas eu atendo essa menina em formação, então eu pergunto antes de saber se ela sabe a matemática, o português, eu perguntava para ela "meu amor, como é que tu está te sentindo? A tua carteirinha de gestante "tá aí" deixa a "profe" ver? Está fazendo o pré natal? Tu estás indo? Era isso que eu perguntava para ela e ela veio sempre todos os dias, só não veio mais, quando não tinha mais espaço e nem líquido e ela teve que ficar em casa quietinha.*

*Pesquisadora:* Treze anos...

*Coordenadora:* Nasceu uma rica de uma bebê, três quilos, setecentos e sessenta gramas, quase quatro quilos. Fez pré natal sempre, nasceu a menina, "tá lá", me manda foto, bem "cuidadinha", higiene em dia, indo "direitinho" e eu mando os trabalhos para ela fazer e ela me manda de novo. Ah, essa menina está no oitavo ano, vai avançar para o nono ano e se Deus quiser não vai repetir porque é o que a gente pode fazer.

*Pesquisadora:* Esse é o olhar que a gente deve ter, que é o correto, mas pelo que vocês falam não é conforme o sistema.

*Coordenadora:* *E aí a gente tem essas questões assim que a gente realmente não sabe ... Porque uma coisa é o que nos passam da Mantenedora de como é essa formação, mas quando nos dizem que a formação é “assim, assim, assim”, chega aqui e pergunta para os colegas, e aí na área de matemática, como foi a formação? Ah...a mesma coisa de sempre, há não sei o quê... Tem colegas que não vão, e aí ...tem muita gente que não vai.*

*Pesquisadora:* *Eu estava conversando com o pessoal da manhã e até vocês perguntaram algo nesse sentido... Eles vão lá e fazem uma fantasia, uma coisa que eu não sei de onde é que eles tiram. E a nossa realidade é outra!*

*Coordenadora:* *Mas isso acontece! Aconteceu na última reunião conosco. A gente tem que ir lá e falar sobre... agora, a última que teve né “Cida” acho que tu estavas lá... As colegas tinham que ir lá na frente e falar uma ação que foi feita na escola, que tinha que comparar uma avaliação “oh de novo na avaliação”, comparar... não é nem uma avaliação porque eles estão dando o nome errado, um instrumento que é a prova. Comparar uma prova bem elaborada com outras que não tivessem sido, como um trabalho assim, e aí tu vai expor o teu colega? Tu vai na frente e expor a tua escola? É óbvio que as pessoas foram para lá e venderam o melhor peixe que puderam vender, cada um da sua escola, inclusive nós...Só que eu não consigo, eu chego lá na frente...*

*Daqui a pouco chegou a vez do Marília e eu disse...não vou, não vou, não vou... Vou, tenho que ir! Quando vejo, já fui e já falei. Digo, olha gurias me desculpem... porque aí já estava as outras escolas “ não, porque meu professor entra na sala, porque faz isso “maravilhas”, digo, ah e o planejamento se tinha tudo alinhado, tudo “diretinho”, se eram todos planejamentos criativos, que desenvolvessem, que fossem contextualizados. Eu fui lá para frente e deixei meus colegas falarem, e digo, ah realmente a gente tem muito trabalho bom na escola, mas eu vou ter que fazer uma pergunta para vocês... Na escola de vocês não falta nenhum professor, nunca? O professor sabe do início do ano ao fim, horário que ele vai entrar na sala de aula, os alunos que estão esperando por ele,então ele consegue fazer um planejamento top, porque ele tem sempre aquele horário fixo, ninguém falta, ninguém tem imprevisto, ninguém te liga às seis da manhã dizendo “vou me atrasar um pouquinho porque furou o pneu do carro” ou “porque o portão eletrônico não fecha, não abre” e a pessoa não sabe abrir de outra forma ou “porque não foi” ou “porque surtou” porque a nossa realidade lá é essa. E aí eu chego na sala dos professores e digo “quem é que está desocupado?” Eu. Tu pega o nono ano lá para mim? E a criatura vai... vai o corpo da pessoa...mas o planejamento ele não tem como tirar da cartola, entendeu? Porque ele não estava preparado, ele foi lá para não deixar essas crianças soltas, para não mandar embora para casa, para não recuperar. Mas o planejamento ali, sabe “organizadinho” , o que é que eu vou fazer? Como eu vou fazer... não é esse né... Então, e aí eles pintam “ não... mas lá na minha escola dá certo... então tá, eu estou fora do contexto.*

*Coordenadora:* *Também ao olhar para as reuniões da coordenação é bem delicado, no caso às vezes são separadas as reuniões.*

*Coordenadora:* *É.*

*Coordenadora:* *Tinha uma reunião da supervisão que elas imprimiram o planejamento dos professores e distribuíram... e tu tinha que ler o planejamento e se posicionar sobre... Só que assim, é complicado essa condição porque tu não conhece quem “tá” por trás daquele planejamento, o contexto daquele planejamento, o profissional, sabe...? E aí tu tem que apontar as fragilidades. No que isso vai acrescentar se eu não estou com aquela pessoa comigo,sabe...?*

Então às vezes se perde assim, às vezes a gente entende porque os nossos colegas não querem ir na reunião, porque nessas reuniões a gente esbarra nessas questões.

*Pesquisadora:* Pegando o gancho... Mas o que eles precisam saber de vocês é como vocês conduzem essas formações da escola, ao longo da história da escola ou de repente assim, pensando especificamente nos últimos cinco anos

*Coordenadora:* as nossas reuniões, a “Cida” pode também complementar, as nossas reuniões é pensando sempre na nossa realidade, pensando sempre em um melhor trabalho que irá refletir lá no nosso educando e priorizando alguns cuidados com o nosso educador, com o nosso professor. Então assim, esse ano a gente começou tendo uma parada sobre a lei que todo mundo sabe que tem que ter mas não ouvi outras escolas fazerem que refere-se a lei Lucas da questão a saúde, do engasgo, aquelas questões todas. Aí a gente chamou a “Cris” que ela é da Unipampa, conversei com ela e pedi para ela fazer aqui e ela fez, então todos nós aqui temos o certificado digamos assim, não chegou a ser um curso mas uma oficina de primeiros socorros, aí participaram todos, desde o guardinha, todo o mundo, porque entendemos que todos nós somos educadores, as tias da cozinha, o pessoal da manutenção, todo o mundo participou dessa formação. Foi manhã e tarde pensando nisso, porque se eu tenho como essa menina com falta de ar, se eu tenho alguém “como já aconteceu de se engasgar,” se machucar, precisamos ter essa noção para que o resto do trabalho flua, então fizemos essa formação e depois disso as nossas formações são sempre pensando nisso, em atender melhor.

Quando a gente quer falar sobre avaliação, por exemplo, vamos estudar sobre isso, vai trazer algo sempre bem fundamentado para os colegas. Deixa sempre uma participação por parte deles também, não é uma coisa assim digamos que imposta, constrói as coisas, procurando sempre atender ao nosso projeto político pedagógico que fala dessa construção e as nossas formações a gente conta também com profissionais de fora, chamamos bastante profissionais de fora. Nós mesmos buscamos e fazemos essas formações com eles aqui, mas sempre assim buscando atender melhor e que vai refletir lá na nossa clientela e é basicamente isso.

*Pesquisadora:* Perfeito! Então assim, atender o que de fato é importante.

*Coordenadora:* É isso aí.

*Pesquisadora:* E certamente os professores têm espaço aqui, estou percebendo isso, trazendo a vocês...

*Coordenadora:* Mas... a questão, a hora fizemos também a questão do BULLYING, do CYBERBULLYING, por que? Porque a gurizada agora, vocês estavam chegando quando aquela menina estava aqui e era justamente isso, um aluno que tinha feito a montagem da foto dela e a “coisa” ainda não havia chegado na rede social mas parece que a ideia era essa. Então, já estamos tentando cortar porque muitas coisas aconteceram, até mesmo de polícia, de ir prestar queixa, o diretor estar indo para esclarecer algumas coisas. Porque eles criaram no instagram se eu não me engano era “boatos do Marília” mas aí tinha boatos do “Cabo” boatos de tudo que... E aí em nome dos boatos eles podem colocar o que eles bem entendem, porque na cabeça do adolescente aquilo é uma fofoca, não dá nada e se dá, dá bem pouquinho, como eles dizem. E então, eles começaram, a internet casa de ninguém, só que aí começaram com ameaças contra o diretor, ameaça para a colega, para o professor e aí a “coisa” foi ficando mais séria. Nunca se concretizou mas tinha essas ameaças e aí baseado naquele fato que aconteceu né...aquela tragédia que entraram e que mataram... acho que a polícia também nos ajudou nesse sentido, se “atenou” um pouco para isso e aí começaram a ver que a coisa não

era só brincadeira, inclusive nós chamamos também o pessoal, a própria delegada que veio aqui uma vez ter uma fala com os alunos.

Veio o pessoal da polícia que trabalha especificamente com os jovens “lá”, tiveram uma fala, inclusive são coisas que eu digo que às vezes as pessoas falam e eu também peço muitas vezes por falar demais mesmo. No caso do policial que “esqueci agora o nome dele”, o inspetor que disse o seguinte: No Início do ano nós tínhamos aluno entrando aqui na escola, sentado, o professor fazia a chamada “tu não tá na minha chamada, qual o teu nome? Ah fulano”, o professor colocava mas vinha aqui e me dizia, eu ia lá e olhava “não era nosso aluno” era aluno da outra escola que veio para cá e assistia a aula. Assim, fiquei sabendo em uma reunião que eu falei, que aí só assim a gente fica sabendo e isso acontecia nas escolas. Ele saiu, por exemplo, saíam do “Cabo” vinham para cá assistir aula, no início do ano, saíam de lá e vinham assistir aula e aí eu relatei esse fato para esse inspetor da polícia, “digo não, isso é muito sério”, eles estão entrando na escola e estão assistindo aula. Aí o comentário infeliz dele foi dizer assim: Ué, mas vocês estão querendo que os alunos venham para a aula, quando vêm tem que aproveitar... “Digo não, só um pouquinho”, eu acho que tu não tá entendendo, não tá internalizando o que eu estou te falando, eu estou te falando que uma pessoa estranha à nossa comunidade escolar, entrou, sentou nos bancos escolares e que hoje ele fez um teste de quê? De segurança na minha escola. E que hoje ele entrou para brincar, para achar “bonitinho” e que amanhã ele vai entrar para vender droga e que depois de amanhã ele vai entrar para “esfaquear e matar” meia dúzia de gente aqui dentro. Semana passada entrou um rapaz alí com uma faca e foi... foi aqui.

E aí o inspetor de polícia me diz “como vocês estão...” tá me entendendo? Então, eu que sou a errada, com certeza eu que sou a errada, que fico preocupada que tenha uma pessoa estranha na minha escola frequentando. Não meu filho quer estudar, vai para a tua escola de origem ou faz a matrícula aqui, vai ser bem vindo mas com matrícula. Sabendo quem é, onde mora, de onde veio, como veio... fazem entrevista com os pais, é assim que funciona aqui. Então é esse o jeito... a gente trabalha com isso, sempre preocupado com isso e a gente traz profissionais como já veio a ordem dos advogados e aí fazemos formações deste tipo sobre BULLYING, CYBERBULLYING, tanto com os alunos quanto com os professores. Agora tem um grupo da universidade que tentou vir, mas nós não temos horário. Porque tem o pessoal da Unipampa que quer vir fazer uma formação sobre BULLYING, “ótimo tema” para os professores, “achei fantástico” mas nós não temos... eu cheguei a fazer... cheguei a olhar “meu Deus” não tem... aí as datas que nós temos o pessoal lá não... não “casa”. Porque a gente tem essas coisas que às vezes a gente esbarra né? Que são coisas que nos são impostas pela Mantenedora.

Agora, por exemplo, nós estamos participando de um projeto que se chama “geração consciente”, ótimo, maravilhoso o projeto. Eu já fiz o ano passado, a escola já fez e esse ano a gente queria dar a oportunidade para outra escola fazer porque os temas foram trabalhados, a gente repassa, multiplica para os alunos e professores também. Eu trabalho muito isso na orientação, essas questões de BULLYING, de timidez, de respeito, de aceitação do próximo, de gênero, respeito que tem que ter pela pessoa, tudo isso a gente trabalha aqui e aí esse ano a gente não gostaria de ter feito parte do projeto, não porque o projeto é ruim mas porque já estávamos afogados com tantos outros que a gente estava tentando fazer essa parte aí que nos é cobrado no final, a tal da avaliação. Tem que fazer! Eis que a secretária da educação mandou um ofício para a direção dizendo que éramos... Não era nem convocado, foi determinado pela secretaria da educação que a escola Marília tem que participar do projeto. Tem que participar! Lá fomos nós participar do projeto. Agora o dia trinta, vou “eu” vai a Renata... nós vamos em um ônibus de vinte e dois alunos para participar do “arena” que é digamos o final, a

*culminância do projeto lá no Dom Ernesto, eu já não vou estar na escola nesse período, dia trinta... e aí vem a resposta boa, quando é a avaliação da SEMED mesmo?*

*Coordenadora:* De vinte e sete a primeiro.

*Coordenadora:* De vinte e sete a primeiro. Aí, eu disse para o diretor o seguinte: Aproveita, agora é a hora da gente dar aquela... “de luva né?” Diz para a secretária da educação que a avaliação institucional que ela quer fazer aqui no Marília dia trinta e não só no Marília mas em todas as escolas que ela convocou para participar do “geração consciente” não pode vir, porque estaremos todos lá, porque fomos mandados para lá.

*Pesquisadora:* E não puderam fazer a prova porque estavam em outra atividade.

*Coordenadora:* Entendeu? Então, aí o Roberto... eu digo, coloca, coloca sutilmente assim: No dia trinta por estarmos participando da convocação( colocar a palavra alí) seguindo a determinação da Mantenedora estaremos em convocação na...coloca todos os termos para deixar bem claro, para ver... aí entendeu? Então são coisas que não...

*Coordenadora:* Essa questão que a “Dani” coloca e é uma das coisas assim “Dani” que a gente quer conservar alí da escola e já aproveitando que as gurias estão aí, que no ano que vem qual é o nosso foco, discutirmos de tentar a possibilidade em março ali... em seguida, porque a gente começa em fevereiro e em março a gente consiga fazer uma parada pedagógica, manhã, tarde, até falei para o Roberto, até em um sábado, que pudesse unir toda a escola, a partir disso a gente priorizar sabe... aquilo que realmente é importante.

*Coordenadora:* Exato!

*Coordenadora:* Porque vai passar o período de sondagem que em março a gente já consegue fazer. A partir dali, do diálogo entre seus pares, porque fazendo a parada pedagógica primeiro em março no turno manhã, sábado, que junte os dois turnos eu consigo ter todos os professores de português juntos, todos os professores de ciências, todos os professores de matemática e ouví-los né? E a partir dali, desse contexto que vai sair nós conseguiremos fazer essas ações, até eles já esboçaram as ideias ali para a gente focar esse ano. Porque, o que é que está acontecendo? A Dani citou a “geração consciente”, aí vem o SEBRAE, tem mais o SEBRAE... antes era o Sicredi, era tudo que é...sabe? Enfim, várias coisas que a gente vai abraçando e aí o nosso professor quando a gente pede aquilo que realmente importa, ela já “tá” aqui óh... Porque ele “tá” participando da “geração consciente”, “tá lá” era Sicredi antes, “tá” participando do SEBRAE, é outra atividade que vem e tem que fazer, fora as avaliações. Então, a ideia assim... uma das propostas e depois a gente vai conversar enquanto equipe seria que a gente pudesse fazer uma parada para alinhar toda a escola, rever até as propostas do nosso calendário, até uma coisa que colocamos, a feira de Ciências lá em setembro e sempre é um “Deus nos acuda” porque é sete de setembro e estão “marchando” e depois semana farroupilha...

*Coordenadora:* Setembro e outubro são complicados na escola.

*Coordenadora:* E até nós discutimos quem sabe faz no primeiro semestre, pega junho alí que não tem nada, que a festa junina é em julho, foca” alí... fazer a feira... São coisas que a gente

*precisa discutir com o grupo para poder alinhar todo o trabalho. Porque se nós alinharmos na parada, conhecer também e ouvir os colegas sobre o que realmente é o importante, vai nos facilitar até para planejarmos as nossas formações.*

*Coordenadora:* *Vai nos garantir também o comprometimento de todos, e aí tu estás fazendo algo que tu contribuiu. Então, tu tem que fazer! Não é aquela coisa imposta, que é como nós estamos recebendo.*

*Coordenadora:* *Acontece assim... temos o calendário, é muito rápido, a gente apresenta no primeiro dia, depois no outro eles já estão na aula e... Então, acho que tem coisas que dá para se pensar em relação para ter esse alinhamento. Eu acho que essa parada nesses moldes assim, eu acho que vai nos ajudar muito, sabe...? Principalmente porque eles já vêm com aquela autoavaliação do ano anterior. Então, o que é que pode melhorar? O que é possível nós melhorarmos? Porque senão a gente novamente começa a abraçar, abraçar, abraçar coisas e o interessante é que se nos alinharmos no início a proposta é que quando a Mantenedora nos trazer... nós já temos esse planejamento. Esse planejamento já foi construído com a escola toda, com a parada, enfim... Então não é uma coisa assim, “ a gente não quer o projeto”, “ porque não quer” não”... É que hoje, e já pode até usar os próprios dados que nos atiram lá, vocês estão mal... “ não”, o foco é esse, vamos rever as nossas ações na escola, mas nós tentando atingir quais metas que a gente quer. Conforme a nossa realidade.*

*Pesquisadora:* *Conforme a realidade de vocês. Isso é bem importante, que tenham argumentos válidos. Porque assim, é realmente um inchaço na escola, todo e qualquer projeto e sempre na mesma escola acaba inchando e falta tempo para aquilo que é a nossa finalidade essencial, é complicado isso!*

*Pesquisadora:* *Bem, essa conversa aqui é para vermos de que maneira o **projeto de Tese da Renata, o que aconteceu com ele aqui na escola, e como foi para vocês também.** E como a Renata desde o começo se encantou com a ideia da comunidade de prática, entendendo a comunidade de prática de um grupo engajado que resolve os problemas juntos, que resolve as situações juntos e que pelo que deu para ver é uma “ baita” comunidade prática e nos momentos em que a Renata esteve aqui, acho que a dois anos atrás foi mais frequente, teve a construção de algumas atividades coletivas. **Quando vocês veem a diferença, de repente as características que diferenciam essa forma de trabalhar a formação por meio de grupos, engajamento e práticas ou a forma de cima para baixo. Vocês conseguem perceber a diferença, por exemplo, no engajamento dos professores, na aceitação dos professores ou mesmo na motivação deles para as formações?***

*Coordenadora:* *Sim!*

*Pesquisadora:* *Bem sincera...Não queremos levar palavras bonitas...Na visão de vocês coordenadores, o que diferencia um do outro na questão professor?*

*Coordenadora:* *Olha...assim... Se nós hoje parássemos e perguntássemos aos nossos colegas, não digo nós, mas alguém estranho a eles perguntassem se eles preferem as formações que são dadas pela Mantenedora ou as formações que são propostas na escola, com certeza é na escola. Pela própria reação do nosso colega... Se “ tu” conversar com todos aqui, conversar com o diretor, tu vai ouvir essa minha fala aqui, muitas vezes de angústia, coisa bem de cima para baixo, muitas vezes de desrespeito até conosco, porque a gente “ tá” aqui na frente de batalha, “tá” vendo a situação que está acontecendo.*

O professor na sala de aula, a gente se coloca muito no lugar do professor de sala de aula e tentamos acolher, amenizar, tentar resolver como uma família realmente no sentido de quais problemas têm? Tem, tem também nas famílias. Então, mas são para serem resolvidos na escola e isso é muito bonito, a gente construiu, que há uns anos atrás não se tinha isso. Qualquer desconforto que algum colega tivesse era para resolver lá na SEMED, “tipo assim”, vai direto né...”pula”, agora não... Agora a comunidade já se deu conta, os colegas já se deram conta que a gente precisa dialogar aqui, conversar aqui, fazer as nossas formações aqui, ver o que é necessário aqui e se ajudar. Como hoje...hoje nós chegamos e tínhamos... por isso que a menina passou mal ali porque tinham várias... tinha duas ou três turmas na mesma sala porque era um trabalho feito no coletivo do professor Gilmar, da professora Rita e as outras duas professoras que estavam ali. Porque eles pensaram...entendeu? Então, eles pensam...A gente tem colegas, como ontem que era feriado, tivemos colegas que vieram aqui para ajudar no bingo beneficente para o nono ano, poderiam não vir. Como o colega Gilmar que eu vi nas fotos ali que ele nem mora aqui, ele mora fora, como é que chama “aquilo ali?” São Marcos né? É. Então, ele vem para ajudar, a gente vê que as pessoas gostam de estar aqui. Chegam mais cedo para ficar tomando um “chimarrãozinho”, para conversar, meio dia eu digo “gente vocês não vão para casa?”, “não, não vamos para casa,vamos ficar aqui”, porque se chegar em casa tem que atender o “fulano, ciclano”, vou ficar aqui. Eu digo “ gente, mas é cansativo ficar o dia todo no mesmo lugar que vocês trabalham, vocês devem sair daqui com dor de cabeça. Eu preciso ir para a minha casa respirar... “Não... nós vamos ficar aqui”. Ficam aí, almoçam... e esse espírito de colaboração é muito bom.

E a Renata veio para contribuir muito com isso porque quando a Renata chegou aqui para nós, ela veio, começou um trabalho e daqui a pouco a Renata já passou a ser a “Renatinha”, tá entendendo? Então, é Renatinha para todo o mundo, uma forma carinhosa que a gente tem com ela, eu gosto muito dela (particularmente gosto muito dela), conheci a Renata aqui, não conheci a Renata antes daqui né Renata? Mas a gente se olha...sabe aquela coisa de intuição, aí eu abraço, eu beijo, eu chamo, sabe...? É sincero isso, não é uma coisa que “ah veio aqui”, não, é sincero. Quando eu digo “Renatinha”, é uma forma carinhosa, afetuosa, perguntar “como é que tu tá? Então, são coisas que a gente... e isso só veio somar no nosso grupo. Aí ela vai no grupo e aí já brincam “ brincam contigo né Renata? E ela brinca com os “guris” e então assim, conquistou o grupo e isso trouxe leveza no nosso trabalho e essa leveza é importante para trabalhar.

Pesquisadora: Então assim, nesse formato com tudo o que a Renata contribuiu aqui , vocês enxergam que favoreceu a prática pedagógica ou foi só algo a mais dentro da escola?

Coordenadora: Eu vejo...eu vou dizer pelo turno da manhã,era um grupo mais fechado, cada um faz a sua parte, comparando turno manhã e tarde eu sempre tive essa visão. Turno da tarde parece que se engaja mais em projetos, um tem uma ideia e o outro abraça junto, quando vê “tá” todo o mundo andando junto. No turno da manhã eu via mais dificuldade nisso, era cada professor na sua caixinha e talvez a Renata tenha percebido isso né Renata? E aí um tinha uma ideia e o outro “ah não” sabe... E quando a gente tentou fazer a alguns anos atrás, uma recuperação que era feita por área do conhecimento também essa recuperação, sempre tinha um que acabava fazendo tudo e o outro só vinha.

No período da Pandemia a gente sentiu isso, a gente montava aqueles polígrafos para entregar e aí sempre tinha um colega que acabava abraçando o outro, porque o outro não fazia e dependia daquele e então a “coisa ía”. Agora não...agora já...sabe...? Ainda tem alguns casos mais resistentes mas a maioria a gente vê que já consegue... A gente faz uma proposta e eles já conseguem trabalhar.

***Coordenadora:** É bem importante essa questão que a Dani ressaltava e eu acho que isso foi um ganho em relação ao trabalho da Renata com a escola no sentido que eles estão...eu penso assim, acho que manhã e tarde precisam se complementar, trabalhar em rede. Tanto esse diálogo conosco ali coordenação, orientação e entre eles. Eu acho que a questão da comunidade de prática, ela facilitou isso sabe...? Uma coisa assim, que antes...às vezes ficava aquela visão “ a gente tem tal atividade na escola e vai ser tal dia...” por exemplo, e aí ficava aquele... não, agora eles conseguem se agrupar, dialogar, discutir e nos enxergarem também como aquele ponto de apoio, agora é “ pensamos em fazer” e não “ pensei em fazer”, “nós pensamos em fazer isso, o que vocês acham?” “ É possível?” E aí a gente dá alguma sugestão, tenta apontar algum outro caminho e aí eles vão juntando isso, sabe...? Isso, eu acho que é uma coisa assim bem proveitosa, dessa proposta que a Renata trouxe. Acho que foi uma das melhores coisas assim que a gente consegue enxergar assim nitidamente, o efeito que trouxe essa proposta da comunidade de práticas, nos dois grupos.*

***Coordenadora:** É, nos dois grupos. Isso eu vejo assim, percebo agora falando...foi assim um acalento quando a Renata chegou com uma proposta de trabalho. Porque até então o que é que se imaginava...mais uma palestra, mais alguém que vai dizer “façam assim, eu vendo e dou uma retomada” porque era assim que estava acontecendo as coisas. Tinha um projeto que era desenvolvido aqui, que recebia o financiamento do Sicredi e que as meninas muito bem intencionadas com certeza, porque ninguém vai para dentro de uma escola, ninguém sai da sua cidade para fazer um trabalho sabendo que vai fazer errado. A ideia delas era realmente ajudar, mas era uma coisa do tipo assim “vamos fazer um projeto?” Tá... Professora, o que é que a senhora pensa do projeto? E ela não “tava”, “o que é que a senhora vai fazer?” “O que a senhora já fez?” Tá bom, a semana que vem eu volto para saber mais. Era só “ tipo”... receber...me dá, me dá, me dá. Quando veio a Renata que disse “ vamos lá, vamos fazer juntos, o que vocês estão precisando?” Ah... é isso, isso e isso.Ah... mas eu preciso... então “tá” vamos fazer, eu vou ajudar vocês. Ah... pronto! Aí todo o mundo se sentiu capaz de fazer, porque antes era uma coisa que vinha só aquela cobrança ou então vinha dava aquela palestra e ia embora e acabou. Agora a Renata vem e “não”... vamos fazer tal coisa... feira de Ciências, “tá, o que vocês estão precisando? “Bah, eu preciso de alguém...”, “não” pode deixar, eu vou articular...vem fulano, e aí sabe...? Então, aquilo foi ( até me arrepiou) foi motivando os colegas, a gente teve feira de Ciências no ano passado aqui...porque ela só diz assim...o que vocês estão precisando? Ah, eu tenho alguém que sabe sobre isso, daqui a pouco, como é o nome daquela menina que veio aqui? A Carina. Aí veio a Carina, conversou, criou um vínculo com a escola, mas tudo através da Renata. Então assim, ela aproximou algo que para nós é meio distante e ela conseguiu nos trazer, nos tornar mais...sabe? Ao ponto da gente chegar e ter esse tipo de conversa assim de eu te dizer o que eu acho, as fragilidades da educação, a gente “trocar uma ideia” e está tudo bem, eu sou uma professora do município e tu é uma professora da universidade e está tudo bem.Nós somos professoras, por opções...mas é isso que eu vejo aqui, esse respeito que a gente tem, queremos acertar enquanto educador, queremos fazer o nosso melhor e a gente vê isso com essas práticas que a Renata trouxe. Então ajudou os colegas nessa questão, porque eles estavam com medo pois tinha que partir deles, partir deles e eles queriam algo que ajudasse.*

***Pesquisadora:** Para eles, era mais uma coisa que eles tinham que fazer.*

***Coordenadora:** Exatamente! Eu quero ver quando eles souberem que a Renata não vai mais estar aqui.Te prepara Renata porque eles vão chorar...*

***Pesquisadora:** O que é que nós podemos enquanto grupo, escola, universidade, fazer para que isso que a comunidade prática hoje permaneça? O que é preciso fazer para que o que essa comunidade de prática que se construiu não se acomode?*

***Coordenadora:** Acho que é algo que a gente pode pensar sobre... Vocês enquanto coordenação e acho que a Renata vai ter na mesa dela, mas eu acho que é um movimento que não pode parar, funcionou por cinco anos que é o tempo que a Renata já está aqui. Então, acho que de alguma forma contribuiu para chegar nesse...*

***Coordenadora:** Sim, com certeza!*

***Coordenadora:** De repente para o próximo ano, de repente essa proposta, podemos dialogar. Eu acho bem interessante.*

***Coordenadora:** Ah, elas têm que estar juntas...*

***Coordenadora:** No início do ano uma proposta de construção para ver planejamento, ver também, escutar os grupos... Aí seria uma forma de dar continuidade a comunidade de práticas. Para nós até facilitaria dar esse primeiro passo lá no início porque dali a gente já vai ter tanto esse diagnóstico, como estávamos falando a autoavaliação, e também com aquela perspectiva de que eu posso avançar mais ao longo do ano letivo tendo essas construções e dando continuidade ao trabalho da Renata para alinharmos esse trabalho desde o início de 2024. Mas a nível de parada, nós, coordenação, os grupos...*

***Coordenadora:** Até para a gente pensar porque a partir desse ano a gente vai ter realmente, já está tendo esse olhar de uma escola única. Porque, o que é que acontecia... Isso é um pouco culpa nossa mesmo, nós temos vinte horas (eu tenho vinte horas), então, fazer reunião de equipe, é complicado reunir manhã e tarde. Sempre tem alguém que não pode, por exemplo, de manhã a Lélia tem disponibilidade de vir, já eu a tarde não tenho como vir. A colega, a Cláudia, que é orientadora da tarde, também está em outra escola. Aquela colega que é orientadora de manhã, à tarde ela tem sala de aula aqui... Então não tem como... Aí de noite, de noite “tá” todo o mundo cansado, e tem gente que tem a sequência “eu não tenho escola mas tenho “sei lá”, as pessoas têm a academia, tem outros que tu tem que dar conta e não pode ficar só no trabalho. A gente também não pode achar que “ ah não, vive só para o trabalho”, não, não é isso. Trabalha de manhã, trabalha de tarde, a noite tem a tua família, tem o teu descanso, ler um livro, sabe...? Sei lá, cuidar de si, fazer faxina na casa, cada um sabe o que vai fazer... mas aí a gente não tem... Agora a gente “tá” tendo essa possibilidade porque a Cida, ela é coordenadora tanto da manhã quanto da tarde e eu e a Lélia (eu entrei aqui quando a Lélia era diretora) então eu tenho um vínculo muito forte com a Lélia, a gente trabalha “ mais ou menos”, às vezes é onze horas da noite e uma “tá”...sabe...? Então assim, o que ela faz para mim está muito bem e o que eu faço para ela também está muito bem. A gente não se difere muito, entendeu? A gente alinha muito...acho que a forma de pensar é mais ou menos parecida, igual nunca vai ser mas é bem semelhante. Isso faz com que agora com essa ideia que a Cida traz da gente fazer essa...os colegas vão sentir isso porque a escola é uma só. Porque antes o que é que a gente tinha às vezes, o professor que era dividido “ ah, mas de tarde se cobra assim”, “ ah, mas de manhã se cobra assim”, e na realidade nem era...mas era uma fuga do professor porque “a culpa é minha, eu jogo em quem eu quero”, “ah não,mas de tarde não me disseram isso”, ah, mas de manhã me disseram isso”, e ficava naquela, às vezes nem era...mas aí tu ficava...e aí tu tinha duas escolas e agora não, porque agora a gente vai trazer isso aí junto. A Cida é a mesma que coordena os turnos da tarde e coordena os da manhã, tem muitos professores da manhã que são os mesmos da tarde. Ainda agora vendo o quadro de pessoal*

para o ano que vem, vendo a carga horária de cada um, a Cida “ah não, de tarde dá isso, vamos fazer isso...”, a gente já mais ou menos... ela organizou de uma forma que o professor tenha... por exemplo, quem dá geografia no oitavo, que pegue o oitavo da manhã e o oitavo da tarde, não é que vai ser o mesmo planejamento, mas a tua linha de raciocínio é praticamente a mesma. São os mesmos componentes curriculares que tu vai trabalhar, então, como tu vai trabalhar....obviamente...

Pesquisadora: É muito importante ter essa sensibilidade...

Coordenadora: É, porque aí a pessoa se dedica a aquilo ali. E aí a gente com essa visão... e agora com essa parte aí que a Cida falou de alinhar no início do ano, acho que vai conseguir esse comprometimento de todos. Ai, eu acho que vai ser fantástico isso aí, vai ser maravilhoso e tem que ser no sábado, tem que ser...

Coordenadora: Até porque tem uns que nem se conhecem...

Coordenadora: Exato!

Coordenadora: São da mesma área mas...né?

Coordenadora: Exato! Eu já fiquei até pensando em a gente esperar eles e com nichos assim de área da linguagem, área de... colocar algo que... eles vão chegar, se não acaba o quê? Não adianta tu juntar todo o mundo, vai ficar turno da manhã aqui e o turno da tarde lá, não. Então chega...porque aí vai horrorizar a pessoa.

Coordenadora: Outra coisa, dá para pensar no específico deles ali, como é que eles podem fazer aquilo ali e depois no coletivo.

Coordenadora: Claro!

Coordenadora: Quem vai trabalhar com letras, consegue trabalhar até com o projeto de escrita.

Pesquisadora: Acho que trabalhar junto ajuda a priorizar o que é de fato importante.

Coordenadora: É verdade.

Coordenadora: E ajuda nessa dificuldade de dialogar. Eu acho que é um caminho, vai nos ajudar bastante. Que nem eu brinco com as gurias “o café no último assim”, não adianta...

Coordenadora: Ah não...

Coordenadora: O café no final.

Coordenadora: Pode ser o almoço...pode ser o almoço no final.

Coordenadora: Quando eu vinha e passava com a Elizete, e aí eu chegava e todas as reuniões que eu vinha, tinha bolo...

Pesquisadora: Quero dizer que foi muito bom conversar com vocês pessoalmente, com a Daniela já havia conversado pelo meet uma vez mas foi só pelo meet, também não sou daqui,

eu fui professora de escola quinze anos, então assim, super entendo o que vocês colocam, as dificuldades, também já passei por isso. Também tive avaliação...

Coordenadora: *Tu és de onde?*

Pesquisadora: *Eu sou natural de Rio Pardo.*

Coordenadora: *Ah, que legal.*

Pesquisadora: *Eu acho que é isso, né? Agora eu quero permissão para vocês, para a Renata mostrar a horta porque estou encantada com o projeto, passei a ter algumas ideias, ajuda inclusive...*

### Coordenação Tarde

Coordenadora: *Como é a minha história aqui dentro da escola? Olha se eu te contar, é como dizia um aluninho meu (não entendi). Foi assim óh...eu fui diretora por muitos anos lá do Caíque da escola de Ensino Fundamental e também a da educação infantil e chegou em um tempo da minha vida que eu queria estar mais perto da minha casa e digamos assim meio cansativo de trabalhar tão longe porque eu moro exatamente aqui nesse bairro a uma quadra e meia aqui da escola. E aí eu pedi para vir para qualquer escola que fosse mais próxima da minha residência e aí tal qual é a surpresa quando passou acho que um mês e o secretário então na época o professor Delmar (não entendi) me chamou lá e me fez o convite para mim assumir a direção do Marília que era uma escola nova projetada pelo prefeito Felice na época, que inclusive a escola teria o nome da mãe dele votado e indicado pela câmara dos vereadores. E eu me lembro que na época eu fiquei assim no primeiro momento e em momento algum me passou a possibilidade de enfrentar tanto problema quanto eu vim a enfrentar depois. E eu fiquei assim bem lisonjeada com o convite, porque o que é que eu entendi era sinal que o tempo que eu tinha de direção anterior foi bom a ponto do secretário, mediante a tantas pessoas que também tem muita capacidade na rede municipal ele lembrar da minha pessoa e me convidar. Então isso foi um momento bem impactante e eu fiquei muito feliz no primeiro momento e sinceramente não visualizei as coisas futuras que poderiam vir passar em uma escola nova.*

*Bom, aí quando eu vim para cá logo que eu comecei a assumir a situação aqui no Marília, em um primeiro momento era uma escola só de papéis, o que significa isso? Toda a parte de matrícula, de inscrição para concorrer a futuras vagas estavam tudo em uma caixa amontoadas em uma escola vizinha daqui onde em um primeiro momento eu tinha que ir lá “catar” aquele monte de papel, separar por ano “de quem era quem” tal era a situação “né” e não tinha digamos assim ninguém para me ajudar na parte em técnica e nem pedagógica. Aí eu fiquei mais ou menos entre uns vinte dias nessa situação, depois a gente veio para a escola e aí também os primeiros dias eu fiquei sozinha e depois veio a secretária e aí passou mais um tempo e depois veio uma supervisora e uma orientadora e aí sem investigação.*

*Então a gente assumiu na verdade o primeiro mês quando se abriu a escola, era o mês do carro chefe, a secretária ali, eu como diretora depois uma orientadora e uma supervisora. No primeiro mês foi configurado essa situação, e aí assim os primeiros dias aquele encantamento “né” chegou aquela galera, todo mundo feliz (não entendi) inclusive minha, eu sempre pensei muito assim porque esse bairro tão grande não poderia ter uma escola nova porque muito o sonho de trabalhar perto da minha casa e de repente vim para essa escola nova. E aí começaram então acho que questão de uma semana mais ou menos começaram os problemas né profe?*

**Profe:** Diga-se de passagem bastante...

*Coordenadora:* Em seguida eu comecei a observar porque eu sou muito observadora e comecei a ver o perfil dos alunos que viviam em situações bem preocupantes em termos sociais e o pouco que eu via em sala de aula mais catastrófico ainda, crianças assim grandes com defasagem séria, gente que não era nem se quer alfabetizada, muitos alunos assim resgatados de busca ativas “ há abriu uma escola nova, eu vou para lá” e um segundo agravante era as escolas próximas muito se observou assim não sei se coincidência ou não mas teve muito aluno que transferiram de escolas bem próximas com uma situação atitudinal assim bem preocupante, digamos assim assustadora até, ao ponto de ter uma situação que foi parar até no Jornal Hoje, devem ter visto na época, um menino estava portando uma caneta revólver e aí no primeiro momento a gente enfrentou bastante situação desse nível, alunos com situações de drogadição, alunos com situação de agressão assim bem acentuada e aí a pressão era “ ai, tem que ler, tem que escrever, tem que isso, tem que aquilo...” Até que uma hora que eu como direção fui lá na secretária e expliquei que a partir daquela eu estaria em um primeiro momento esquecendo toda a questão pedagógica e que a gente enquanto escola como um todo eu iria fazer uma mobilização ali de comunidade escolar para que a gente abraçasse a causa “ Escola da paz, querendo a gente faz!” porque eu estava vendo a situação crítica ao ponto de acontecer de repente até uma morte aqui dentro, porque eles ameaçavam professor, eles arranhavam carro de professor, eles enquadravam ali na entrada meio que assustando e aterrorizando algumas pessoas. Nós não tínhamos sistema de segurança e nem tínhamos um guarda aqui para nos acompanhar. Então assim, foi uma situação assim, ou eu paro e mexo com essa história ou as coisas não vão mudar. Até no primeiro momento teve colegas que disseram assim “ ah mas tu tem que ver que tu é indicada e daqui a pouco vai perder o cargo”, eu penso assim, não nasci com o cargo digamos agregado nas minhas costas e tudo o que eu tive na minha vida graças a Deus sempre conquistei com o meu trabalho, então não era a questão de estar ou não com o cargo, era questão de estar com a minha consciência tranquila de que eu estava fazendo o correto. E a situação estava em um nível que ou a gente parava ou parava, entendeu? Daí então a gente fez isso, toda a escola assim óh, serventes, merendeira, porque aí começou a chegar o povo que foi agregando e aí a gente parou e ficou assim um mês inteiro, todos trabalhando de distintas formas, eu consegui conciliar de que todos de alguma forma ou outra entrassem dentro da temática ( não entendi) da paz, “paz e paz e paz e respeito”, aí ficou todo mundo trabalhando dentro dessa temática, foi como se fosse um “paradão pedagógico”

*Pesquisadora:* Sem esse “paradão pedagógico” não teria condições( não entendi)

*Coordenadora:* Não tinha, porque nós estávamos em um nível de respeito do aluno pegar a classe e vir para cima e querer te bater com a classe. E o que é que aconteceu? Também do outro lado a questão do ( não entendi) mais rígido, bom, “até aqui é nosso, daqui para cá é polícia”, agressão física ( polícia), certas situações de agressão que não tem como tu... Diferente às vezes assim tu te exalta na palavra, às vezes tu não sabe como encaminhar uma conversa com o professor a gente vai orientando, vai indicando, vai apontando caminhos. Mas para a agressão física tem coisas que não tem o que conversar, então aí a gente começou a deixar claro “até aqui é a escola, intervenção da escola, a partir daqui a intervenção é a intervenção policial” e aí o que é que resultou disso? Muita mudança comportamental e muitos (tipo) “não, para mim não é o que eu quero, tô caindo fora”. Eu posso te dizer assim, pelo que eu me lembro da época não se perdeu um número expressivo de alunos, pelo contrário acho que a gente ganhou muita credibilidade.

Claro, que foi um trabalho assim, óh contínuo né, até chegar no nível que hoje a gente tem uma escola que eu considero uma das melhores do município apesar de todo o aborte social que eu

*sei que não é muito fácil assim, as condições, a gente sai um pouco, a questão da equidade e a igualdade tu sabe como é que funciona para o que tem menos, não existe na verdade a igualdade e a equidade, mas a gente tenta dentro da escola oferecer oportunidades iguais, essa é a nossa proposta.*

*Aí eu comecei assim, fiquei dois anos na direção e aí apesar de gostar muito do que eu faço, eu sempre gostei muito de ser diretora, sempre tive muito esse foco no sentido assim de ter um propósito, de ter uma missão para aquele momento em que eu estava ali, o dinheiro claro ajuda, ajuda mas também não faz tanta diferença no sentido de ganhos né, não ia ficar rica com isso, eu estava ali naquele propósito porque era uma missão minha e algo me dizia que eu tinha que assumir. E nos primeiros momentos assim gurias que eu me senti triste, sofrida, de ir chorando para casa as vezes, porque todo mundo apontava “ ah é a escola do Carandiru”, “ah o que é que tu quer naquele Carandiru?”, “o que tu quer no meio daquele bando de louco, aquele bando de marginal?” “ **Lelinha**, tu não precisa disso” “tu tem convite para trabalhar aqui e para trabalhar ali, o que é que tu quer?”*

*Eu digo, Deus me “botou” lá porque eu tenho uma missão especial lá e é lá que eu vou ficar. E quando eu entender que já dei pelo menos o mínimo da minha contribuição nem que seja, aí recem eu vou mudar de repente para uma orientação, de repente eu vou reduzir a minha carga horária e aí as coisas vão se organizando, e foi o que eu fiz, o tempo que me destinaram para mim estar como diretora aqui eu tentei cumprir da melhor forma possível, apesar de todo esse montante de dificuldade. Comecei a observar, aí quando eu já me senti um pouco mais cansada até porque pesou muito esses dois anos, eu optei por voltar para a orientação por opção própria e aí a gente começou também lentamente ter um progresso também a nível pedagógico porque no primeiro momento era o caos instalado assim sabe... Como eu te disse tinha essa situação...*

**( Alguém comenta- voz baixa)**

*Coordenadora: No primeiro momento assim, no tempo que eu tive de direção o trabalho foi mais focado no sentido de resgate atitudinal mesmo, sabe? Porque não tinha muito o que se fazer, aí era o jeito “ou para ou para”. Aí depois no segundo momento em que eu voltei para a orientação e aí eu optei por ficar somente no turno da tarde, como eu sou muito “mãezona”, minhas “coleguinhas” acharam que também era melhor eu ficar com os alunos maiores porque com criança pequena eu tenho um pouco de dificuldade na questão do limite porque eu já estou naquela idade de vó e aí eu segui na linha de orientação, nessa linha mais de prevenção, eu uso muito a questão da escuta, acho que em alguns aspectos até no sentido do coletivo por vez é calmo um pouco mais de trabalho porque eu prezo muito pela escuta, porque o que é que eu vejo no mundo de hoje? As pessoas não têm mais tempo para ouvir ninguém e quando as situações chegam em um “stress” e às vezes até sem volta é por falta desse momento, de alguém te olhar, te ouvir, te escutar e ver o teu problema. Olha aquela menininha ali contando a história dela, ela é uma aluna bem problemática, mas aí tu vê as passagens também com a família, como é que a família encaminha e ali tem muita coisa, surge muita coisa...*

**( Alguém comenta- voz baixa) Precisa do trabalho de um psicólogo, um profissional.**

*Coordenadora: É, na verdade assim meu sonho era ser psicóloga e acabei indo para a área da orientação por ser atividades afins, eu sempre pensei em ser psicóloga mas na época não tinha faculdade de psicologia na cidade onde eu morava e eu filha única que era, não queria sair do lado dos pai e da “mãezinha” e acabei fazendo pedagogia porque eu pensei assim, qual é o mais próximo? E eu sou muito nessa questão assim, eu gosto muito... eu acho que isso é muito produtivo na escola.*

*Pesquisadora: Tu disseste que a cidade em que tu morava, então tu não é daqui de Uruguaiana?*

*Coordenadora: Eu na verdade sou natural daqui, mas morei... meu pai é ferroviário, funcionário federal e aí eu morei em várias cidades. Eu morei no interior, morei em Santo Ângelo, morei em Ijuí, morei em Cruz Alta, morei em Unistalda, morei em Alegrete.*

**Alguém: Minha cidade natal é Cruz Alta... ( voz baixa)**

*Coordenação: Ai que amor...*

**Alguém: Voz baixa**

*Coordenadora: Não, não voltei. Aí é finito, eu voltei direto na orientação. Tem horas assim que às vezes me dá umas “tentação” assim, mas eu digo “não”, eu acho que dei a minha contribuição, eu já não tenho aquele “pique” que eu tinha de antes entendeu...? Eu acho assim que quando tu entra em uma condição, eu entendo assim que direção é a missão sabe, direção assim... tu não pensa que tu vai para uma direção com quarenta horas, não, esquece quarenta horas, cinquenta, às vezes é sessenta, as vezes é final de semana e tu “tá” lá atucanada com tudo e fazer as coisas com gosto, com prazer e a orientação me realizou muito, muito e muito. Mas assim, de momento não é uma previsão que eu tenha para a minha vida, acho que vou seguir dando a minha contribuição nessa linha de trabalho da orientação mesmo e até hoje a minha história é essa aqui no Marília.*

*Pesquisadora: Eu acho importante a gente conhecer, na realidade eu já conhecia, mas esses dias eu perguntei para a Daniela... ( não entendi)*

*Coordenadora: Na verdade na minha vida, eu já tenho vinte e tantos anos de trabalho, eu comecei como secretária de escola, trabalhei na décima coordenadoria e no (Eliza) aí depois quando eu fiz concurso para a orientação educacional eu fui para o Caíque de Ensino Fundamental e depois eu tive um tempo de educação infantil no Caíque e depois fui lá para o Marília. Eu sempre trabalhei em escola de situação social complicada, então ainda uma colega minha me disse “mas o que é que tu quer na periferia de novo Lelinha?” Um monte de colegas me ligaram e me convidaram “vem para o centro, a gente já te disse que tem casa, é tranquilo...” Não sei gurias, não me acho, eu gosto de ficar no meio do povo, fazer o que! Não sei eu gosto, acho que a troca é tão boa e tu aprendes tanto com as pessoas que passam um pouco de dificuldade na vida.*

*Pesquisadora: Lelia, e essa trajetória aqui no Marília, teria como falar da **formação profissional dentro da escola, se foi, se não foi importante?** De que maneira ajudou a resgatar, a constituir a escola como está hoje? O que poderia ter sido diferente? Como tu enxerga essa questão?*

*Coordenadora: Olha, eu enxergo assim como imprescindível para todo esse processo até porque a gente assim no começo como eu te disse a maioria dos professores eram contratados, então, a gente ficou nesse viés mesmo na questão do foco social com os alunos e mais a formação dos professores e depois “não porque vocês estão aqui” eu sempre tive um sonho assim de ter uma universidade que fosse parceira da escola no sentido de formação. Com a faculdade anterior que nós tínhamos a escola que era particular aqui no município, a gente não tinha muito esse vínculo, a gente não conseguia muito sabe?... Mas com a Unipampa a gente tem tido mais essa troca de alunos, mestrando, alunos que estão fazendo curso, vem aqui partilhar algum conhecimento com os alunos, partilhar algum conhecimento com a gente. A Renata mesmo*

*praticamente já é nossa “filha”, ela tá sempre colaborando de uma forma ou outra, direta ou indiretamente.*

*Esse ano a gente sempre... ano passado, teve anos assim que a nossa formação foi riquíssima, inclusive até online, por várias vezes até, encaminhada pela Renata. Esse ano eu achei assim que em função de todo o montante de problemas que se pegou em defasagem, na verdade os prejuízos da pandemia vieram estourar esse ano, por que o que é que aconteceu? Ano passado tinha aquele projeto de lei que não podia reprovar o aluno, então veio todo o mundo. Então agora que começa a questão da (não entendi) de avaliação de uma forma mais rígida e no momento de uma classificação mais direta, se sentiu o maior peso disso. Então assim, a demanda foi tanta em questões de sistema que mudou várias e distintas vezes até a gente entrar no ritmo. Esse ano a questão da formação a gente não foi tão intensa como nos outros anos, entendeu? Então é uma coisa que eu conversei com a Renata no sentido da gente ir aos poucos retomando essa discussão porque com certeza todo o trabalho que a Renata trouxe para a escola “que não é de hoje” tem uma importância muito grande. A Renata conseguiu com que professores assim que tinham a auto estima assim até baixa, que não acreditavam no seu potencial de uma escrita, de uma produção do livro e que hoje, tem um até que vai lançar um livro agora e muito isso começou... “dia dois, que pena que eu não vou estar na cidade para poder prestigiar.”*

*Então assim, o que é que eu senti, a Lurdes saindo da conchinha ali e a gente sabe que tem um baíta potencial e falta alguém às vezes para dar uma encaminhada, dar uma ajudada, e aí a gente teve uma proposta dessas também com o Sicredi que era uma empresa parceira com a escola no sentido de formação e depois saiu do trabalho com a escola e aí elas ficaram “meio perdidas” e foi quando eu tive a ideia e disse para eles: Olha pessoal, vocês têm uma pequena caminhada e até para não frustrar vocês que já teve pelo menos um passo inicial, não voltem atrás, procurem a Renata, a Renata já está vivenciando isso, já ajudou alguns colegas da manhã também nessa caminhada e eu acho que ela trouxe essa luz também para muitos colegas e acho que começaram a escrever com o teu incentivo né (Renata)? Pelo que eu observo assim... e isso é bem produtivo.*

*Pesquisadora:* Mediação né... (não entendi). Ela trouxe uma ideia de pesquisa... (não entendi)

*Coordenadora:* E começou aos pouquinhos minar aqui. E eu noto que tem gente que no ano que vem também vai seguir assim essa... sabe? Até eu uma hora tenho que “tomar vergonha na cara” e escrever porque eu tenho assim óh, eu adoro falar e me falta um tempo para me sentar, focar e escrever.

*Pesquisadora:* Já que tu gosta de falar ( não entendi)

*Coordenadora:* Eu gosto! Eu até comecei a escrever minha história e vida a nível profissional assim, no Sicredi daí depois quando terminou o projeto... Tá lá eu contando a minha caminhada quando começou na infância assim a importância do papel do professor na minha vida, eu já quando era bem pequenininha, tinha uma senhora que era muito amiga nossa, que era ( não entendi) da minha mãe e aí a gente brincava, era o solo muito arenoso la no Tigre, interior de Alegrete, daí eu me lembro que meu pai colhia umas, pegava uns galinhos das árvores e limpava com o facão e deixava com a pontinha “ tipo” um lápis grande, daí a gente escrevia no chão sabe... as letrinhas, brincava e aí eu me alfabetizei bem dizer assim brincando. E aí eu tive um encantamento pelas professoras, eu tinha um encantamento por contar história, eu era muito... sempre criando, inventando histórias, meu pai lia muito para mim. Meu pai era autodidata e ele era apaixonado por escola e aí eu criei esse amor assim por essas coisas de escola, acho que já desde pequena. E aí eu contei para as gurias toda a minha passagem, a

minha motivação que eu tinha, meu momento lúdico, meu jeito de ser, de estar sempre sonhando e aí chego na cidade e vou estudar na cidade porque o meu pai era funcionário federal e a gente vivia se mudando. Aí chega, quando me lembro, “nunca me esqueço” quando cheguei toda faceira com umas botinhas brancas, me achando o máximo e aí me olharam assim e “mas de onde veio essa caipirinha, pobrezinha?” “bota caipira, bota cafona”. Aí, às vezes quando tinha as histórias, as coisas que eu queria contar, “ah, como essa guriazinha viaja”. Bom, aquilo foi me “matando” né...

Então eu tive uma fase difícil em termos de produção, de ideias assim, sabe? E depois aos poucos fui resgatando isso, porque é isso que eu estou sempre falando para os professores “não tirem a alegria dos alunos, cuidem para não “matar” o poder criativo, o poder de contar histórias, de sonhar. Eu não sei se meu pai me incentivava muito isso sabe... Meu pai estava sempre contando histórias, ele contava a história da “Mariazinha e o Joãozinho” cada vez que ele contava era uma narrativa diferente, e aí eu me criei com esse sistema assim sabe... Eu gosto assim de coisas bem... E eu acho que isso eu fui indo para o lado da educação né? Mas vocês me deixam eu falar, eu falo até amanhã de manhã, deu né de pergunta...

Pesquisadora: (Muito baixo)

Coordenadora: Eu considero isso aí de extrema importância, porque assim, conhecendo meus colegas como eu conheço, os da manhã eu não posso te responder muito porque agora eu estou no meu momento de menos carga horária, que eu estou mais a tarde mesmo, mas assim, tem colegas que não teriam a iniciativa se não tivessem esse apoio nesse sentido dela. Então, esse ano eu destaco esse potencial que ela teve de conseguir resgatar alguns elementos com condições, com potencial para uma caminhada nova e que com certeza vai abrir, isso aí vai abrir uma caminhada até para outros. Em anos anteriores eu acho que a questão da formação foi bem intensa, aquela parte da metodologia ativa, que ela ficou um “tempão” organizando, a parte do PPP também em alguns momentos ela nos apoiou muito na organização dos estudos. Mas esse ano eu considero mais importante esse passo, porque a formação como eu te disse, como a gente tinha muita demanda em relação a outros aspectos, a gente meio que não deu espaço também para ela, poucas datas, ficou bem difícil da gente conciliar, mas é uma situação que a gente tem que corrigir urgente ano que vem, não pode se perder. Mas eu não considero como uma falha, eu considero assim, que foi priorizado outras funções.

Alguém comenta (pesquisadora): É a questão da demanda...+++

Coordenadora: E aí o ano que vem a gente vai mapear toda uma formação em cima disso, (não entendi) situações.

Pesquisadora: E nesse contexto até agora, como seria a tua visão de formação ideal para a escola como um todo?

Coordenadora: Bom, em um primeiro momento eu disse para a Renata (não entendi), eu observei que a questão assim do cuidado com quem trabalha na escola a gente vai ter que ter um momento assim de sensibilização mesmo sabe? No sentido assim óh, porque a demanda de situações não só a nível de aprendizagem, mas a questão comportamental, começou a surgir situações que tem horas que tu não sabe nem como vai lidar, “ah, tô eu lá com um lá com crise histórica e vai se atirar lá de cima” e tem aquela questão assim do próprio preconceito, que às vezes até o professor, por exemplo, eu tenho um pensamento, uma ideologia e por vez eu tenho que entender que a escola exige imparcialidade, eu posso até não gostar, não aceitar, mas eu tenho que respeitar.

*E teve uma situação até pela (não entendi), uma colega fez uma colocação que eu achei até equivocada e até não foi por mal, pela pessoa que eu conheço entendeu? Mas às vezes até nessas situações isso gera um medo nos professores “E se eu falar, será que vão dizer que sou será... comunista?” E aí eu noto que isso “tá” gerando uma tensão muito grande. E outra coisa que eu falei para o Roberto ontem conversando na reunião é que a gente vai ter que retomar algumas situações pontuadas no PPP.*

*O acolhimento “ele vai até aqui”, foi o que eu falei com os alunos e “daqui para cá já é abuso”, porque tem situações em que a gente se preocupou tanto nesse sentido do acolhimento, porque é como eu falei “pra” ti, em um primeiro momento a preocupação era com disciplinar ou acolher e depois como as coisas se encaminharam nós ficamos só com o acolhimento e tem coisas que acabaram (não entendi) começa a se perder. Aí a “gurizada” se acha no direito de chegar duas horas, arrastando os pézinhos, aí os pais acham que podem colocar os filhos depois que bateu, aí eles acham que “ah, hoje ta com vento”, “hoje vão sair cedo mesmo”, “quarta-feira é dia de reunião e já não vão”. Então eu senti que isso gerou uma acomodação a nível de disciplina, disciplinamento, em termos de comprometimento escolar.*

**Pesquisadora:???**

*Coordenadora: Sim! básicas. E aí a gente vai cobrar... mas se tu cobra... olha, olha, olha (não entendi). Aí tem pais que às vezes não sabem porque eu “tô” cobrando a presença do aluno. Então eu cheguei em um entendimento de que a família como um todo, e para isso a gente quer a ajuda de vocês para trabalhar essa questão comunitária de responsabilidade e comprometimento também dos pais com os colaboradores e por isso é muito importante esse apoio de vocês. Essas questões pontuais de uma forma ou de outra a gente tem que abordar com os alunos, a questão do preconceito, da discriminação, tanto sexual, racial, outras coisas. Então são feridas assim oh, o que é que eu vejo assim, as vezes as pessoas com medo de caminhar de forma equivocada por vezes também passa batido e passa e eu não vejo. E às vezes o passar batido e eu fingir que não vejo também é uma forma de ser preconceituoso e isso me preocupa e por vezes não é por mal, é por medo porque às vezes não sabe encaminhar. Então começar a trazer esses assuntos a nível universitário, eu sei que lá vocês estudam muito essas coisas, trazer, de repente alguém para falar sobre a questão da diversidade, como que isso pode ser abordado dentro de uma sala de aula, como que isso pode ser discutido, a questão do racismo que é grave e é uma coisa que a gente vai lá em novembro discutir, mas “espera lá” não acontece só em novembro.*

**Pesquisadora: Isso poderia ser abordado a nível...(Muito baixo)**

*Coordenadora: Claro! Aluno junto com a comunidade. Olha o Roberto colocou uma situação bem importante sabe e preocupante que quando se perguntou ali a questão da raça na matrícula, olha, “tipo assim” a pessoa que é negra parece até que ela meio que se ofende e muitos que tu está vendo que são pelo menos dentro daquele limite da raça negra e não se assume, não se identificam. Isso é muito preocupante, isso é muito grave.*

*Pesquisadora: E assim, ao mesmo tempo que tem que respeitar a pessoa no sentido assim no que ela diz, também não tem como adivinhar como ela se sente em relação a isso... (não entendo)*

*Coordenadora: Claro! Imagina. Porque quando a pessoa chega nesse limite de negar o seu próprio eu, imagina o sofrimento que ela já não teve para chegar naquele “ não quero ser!” “ não sou”, sabe? Então assim ó, são coisas que às vezes a gente se preocupa tanto com “n” coisas e tem coisas que começam a sair fora e são questões que de uma forma ou outra começam a*

dar os conflitos dentro da sala pelas diferenças e aí começam a dar essas situações e vai chegando no professor e o professor não sabendo como encaminhar e começa a nos procurar e quando vê todo o trabalho que se fez se perde e isso é bem preocupante. Uma coisa que eu passei ontem porque eu estou desde o início, eu não quero que daqui a pouco se perca tudo o que a gente fez até aqui, então a gente vai ter que dar uma parada. Então assim, é acolhimento, é disciplinamento, e é também informação para a gente saber lidar com certas coisas, porque “ tá vindo, tá vindo e tá vindo ” e vai estar sempre dentro da escola.

**Pesquisadora: ?**

Coordenadora: Eu acho! Porque aí assim, a gente vai ter que alinhar toda a parte pedagógica (não entendi) porque assim a gente ficou muito nessa questão de “ ah, mas é que tem que ver a situação isso e aquilo ”, só que ao mesmo tempo assim, quando vem esses... digamos assim, no final do ano nós caímos, olha, foi chocante a quantidade de instrumentos avaliativos para colher resultados e daqui a pouco o Marília vai ficar sempre para trás, para trás, para trás... Então assim, tem coisas que vamos ter que rever, puxar mais... embora eu seja contra, mas o mundo é esse, o mundo é competitivo. Tu não vai fazer um vestibular e passar só com “ conversinha ”, com reflexão e “ não sei o que... ” Tem que ir para o papel, tem que batalhar. Então o que é que a gente quer? A gente quer alinhar essa parte pelo menos objetivos “ nem que seja os mínimos por ano ” para deixar às claras para os professores e também trazer para os professores as discussões dessas funções porque querendo ou não influência muito dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Para que eles tenham a segurança de abordar...

Coordenadora: “ De abordar ”. Tu pode virar refém de aluno e de pai, que é o que “ tá ” acontecendo. Vai chegar um ponto que o professor “ isso eu não falo por isso ”, “ isso eu não falo por aquilo ” “ um não chama a atenção por isso ”. Eu notei que isso desestabilizou um pouco o grupo, sabe? Porque quando teve afastamento de professor em função dessas funções e em um primeiro momento foi um choque para todo o mundo. Será que eu tô conseguindo ajudar, será que eu tô conseguindo encaminhar e as vezes eu acho que realmente falta essa informação para a gente.

Eu nunca me esqueço de um trabalho que a Sandra fez sobre racismo com algumas situações pontuais e aí ela fez alguns exemplos de algumas situações de racismo, algumas expressões... “ Gente, eu fiquei tapada de vergonha porque tem coisas que a gente não sabia que era racismo ”. Então é importante, porque daí tu fica estudando às vezes muito focado na questão pedagógica “ planejamento, revisão, instrumento avaliativo ” e em certas situações que querendo ou não acaba ali dentro, acaba desestruturando, acaba criando indisciplina, acaba reforçando as diferenças, porque é outra queixa do Marília que não tinha antes.

O Marília antes era composto por uma comunidade social extremamente carente, hoje não, hoje nós temos que delimitar na escola, nós temos filhos de professores, nós temos filhos de funcionários, nós temos filhos de funcionários públicos, nós temos classe média hoje. Hoje não é a maior parte de alunos, hoje já tem uma mescla e aí começa também aquela questão das diferenças “ um vem com o estojó transbordando e aí tô eu lá sonhando com aquela canetinha que tá lá em baixo ” e querendo ou não isso cria “ um se acha e o outro é pobrezinho ”. Então, coisas que não tinha na escola.

Pesquisadora: Ou seja, a escola dinâmica tá se transformando junto com...

*Coordenadora:* Aha! E nós vamos ter que parar para ver isso. Porque era uma coisa que não acontecia, que não tinha e querendo ou não isso traz um diferencial ali dentro da sala, e querendo ou não nós também vamos ter que parar e refletir em como encaminhar, como ver, como fazer. Então eu vejo assim, é um desafio bem grande para nós, mas como eu disse, são feridas que não dá mais “pra ti”...tu tem que abrir essas feridas e depois curar.

Bem como a gente fez no início, como eu disse aquela vez, não adianta larguem todas essas...larguem... porque não é o momento. Então a minha preocupação é essa, eu vejo como orientadora educacional que sou, de que hoje a escola “tá” com uma composição de alunos, de clientela escolar totalmente diferente da que chegou no primeiro ano. Então, tem essas situações que estão acontecendo, nada mais é também de toda essa mescla que está “tendo aqui” e a gente vai ter que parar e refletir sobre essa comunidade de hoje, e até nesse dia que a gente vai fazer essa conversação com eles, é bem importante também (não sei se é tu ou se vai ter outra né...se vai ser ela, se vai seguir aqui na escola) para a gente já começar alinhavar lá disso aí desse trabalho.

**Pesquisadora: ????**

*Coordenadora:* Tu é que nem eu, eu sou apegada...

**Pesquisadora:** Bem, vamos dar mais um passo à frente. Lélia, pensando assim na formação, tem as formações dentro da escola, tem as formações da Mantenedora, tem a proposta formativa que a Renata trouxe da (não entendi) respeitando tudo aquilo que o grupo conhece e compartilha de si. O que é que tu enxergas em relação a esses diferentes contextos formativos? De que forma contribuem, favorecem ou dificultam a questão da coesão do grupo (não entendi), aquilo que a escola precisa?

*Coordenadora:* Não, eu vejo assim como imprescindível a formação, tanto essa... eu acho que da rede né Cida? Se não é uma das mais, é uma das escolas de maior parte dos professores com formação boa né? Sabe que em termos de formação da um diferencial, eu sei porque eu trabalhei com professor contratado quando eu iniciei, tinha situações assim de colegas que eu tinha que entrar na sala e explicar até como organizar uma rotina, como tu vai organizar a sua turma, sabe...coisas assim, leigas, que saíram “tava lá na ferragem, atendendo a ferragem e era formado... peguei um contrato, sem nunca sequer...sabe? “Do nada e cair lá”. Mas aprende, como tudo na vida.

Eu acho assim, que a formação é imprescindível e assim ó, claro que a Unipampa nem se compara né? O nível de formação do pessoal que vem da Unipampa é visivelmente também, né...? É um bom trabalho. Fazendo um comparativo com o pessoal que veio fazer estágio de universidades com o ensino a distância, a gente vê que é um pouquinho mais abaixo do nível, sabe? Mas a Unipampa assim, eu vejo assim, ainda vejo... e quantos professores, a questão do pós, mestrado, a oportunidade que trouxe para nós (não entendi) e tu vê o diferencial toda a vida. Eu acho que aqui na escola, acredito, todos tem faculdade, pós, acho que a grande maioria, e alguns até com mestrado e isso aí é indiscutível. Eu acredito que trouxe um diferencial bem grande para a escola comparando lá no início, que muitos só tinham o magistério né?

**Pesquisadora:** A questão da formação feita no chão da escola, ela traz mais frutos do que na formação geral? Por exemplo, se fosse pensar assim, as formações pedagógicas (não sei se acontece aqui em Uruguaiana), (não entendi) dois ou três dias fazendo estudos juntos ou a formação na escola é mais produtiva?

*Coordenadora:* Eu acho mais produtiva na escola, por que? Eu acho que tudo que é o grande grupo por vezes se perde, e aí tu fala sobre tudo o que é coisa, menos aquele foco ali e aí tu vai apresentar lá o trabalho, dois ou três se reúnem e os outros ficam ali...

Eu acho assim, que no chão da escola, acho importante a formação porque tu tem que trazer para o contexto aqui do Marília, dentro do comparativo do Marília, foi o que eu estava conversando com a direção ontem. A questão da acolhida, como é que era, como é que aconteceu e como está hoje, o que é que está passando e o que é que está faltando, né? Assim, eu acho interessante, essa formação dentro da escola traz o contexto real da coisa, e discutir, “botar” ali na mesa que está os problemas e aí em cima disso aí discutir.

*Pesquisadora:* Como é essa questão de colocar os problemas na mesa? Todo o mundo participa, se integra?

*Coordenadora:* Eu acho assim, tu sabe... A gente já... foi como eu te digo, esse ano nesse sentido de formação de grupo a gente sabe que ela foi falha, no sentido assim, não se teve tanta oportunidade disso, porque as vezes que a gente oportunizou, teve uma época que foi bem intensa. Inclusive, várias vezes, a Renata trouxe até material para nós, até um (não entendi), a gente tinha bastante participação. Claro, tem sempre aquele colega que é um pouquinho mais devagar, que tem que “tá”... mas assim, no todo, lembra que teve uma época que até os funcionários conseguiam né Cida? A Cida “tá” muito preocupada com isso. Porque nesse enlouquecimento desse ano, muita coisa a gente deixou para trás, e tem coisas que fazem falta e quando estoura lá no final a bomba, tu te dá conta “ ah, faltou esse olhar aqui para os colegas, a parte da sensibilização”, “faltou um pouco mais a gente estudar e debater situações problemas que está acontecendo”, aí a gente vai vendo um pouquinho de tudo que faltou, embora eu veja assim, tudo quando falta não é aquela “ ah, (não entendi) não tô nem aí, ah, deixa passar”. Não! Foi realmente a demanda que a gente não conseguiu conciliar tanta coisa ( vou ser bem sincera). Eu disse para a Cida, pela primeira vez na vida, em novembro eu estava dizendo assim “ Meu Deus, não aguento mais, quero férias”. Porque eu sou a mil né? Deu “pra ti” ver. E aí... se eu tiver que atender duzentas coisas aqui, eu atendo, para mim é tranquilo. Mas “pra ti” ver que tal não foi... A Cida que é uma pessoa extremamente centrada, tranquila, vinha assim, tinha também... cansada, sabe? Nossa gente... foi um caos, mas vamos que vamos, não perdemos a luz e o foco, vamos seguir, não vamos desistir.

*Pesquisadora:* Então, tem essa abertura para falar, e assim, **tu percebe que o grupo também ajuda a propor soluções para aquilo que está sendo debatido, discutido, aquilo que é o ponto focal do momento?**

*Coordenadora:* Ainda não vejo todo o mundo nesse potencial. Eu acho assim, como é fácil apontar falhas né? Falhas todo o mundo abre... mas assim, não vejo assim a maioria no sentido de comprometimento, por que? Porque eu acho que faltou esse momento. Porque eu penso assim óh “tu começa a falar, abrir a boca em tudo o que é canto, quando vê salta, o que foi que eu falei? “ E a gente não teve muito tempo para essa disputa, para essa desproblematização e para a gente, juntos buscar respostas. Porque eu e a Cida, a gente “tá” dando essa dinâmica, agora mesmo estamos com problemas no quadro, para organizar, que tem ainda a falta de pessoal, alguns são convocados e se no próximo ano, se zera tudo e aí?

Então quando a gente tem uma bomba que a gente não consegue, o que a gente faz? Tem toda essa questão envolvida na bomba como se diz e daí além de te comprometer, tu dá oportunidade de ouvir todo o mundo e tentar entrar em um consenso.

*Pesquisadora:* Quando todos fazem parte da solução, o problema...

*Coordenadora:* *Exatamente! Então eu acho que, ainda vejo um pouco de (não entendi) nesse sentido, não vejo cem por cento nesse sentido,mas vejo muito boa vontade da grande maioria em resolver. A boa vontade é bem presente.*

*Pesquisadora:* Talvez por uma questão de... ( não dá para entender)

*Coordenadora:* *De trabalhar.Exatamente!Que as escolas têm uma coisa que eu tenho visto, a gente “ tá” absorvendo tanto das demandas que a gente “ tá” se esquecendo de se unir e conversar.*

**Alguém comenta(Cida):** E essa questão que a Lélia coloca assim, que um grupo até se propõe a dar uma ideia e “tal”, só que ainda o que eu noto assim no olhar é que às vezes o colega olha só para o lado do professor e esquece, por exemplo, que uma ação vai refletir lá na merenda, vai refletir lá no recreio, vai refletir em todos os outros setores. A visão do todo, e aí é esse papel que a gente vai intervindo, “tá mas colega, e se a gente fizer dessa forma” nós temos que escutar lá o outro setor se vai ser possível, porque tem toda a outra demanda por trás dos bastidores. É mais ou menos isso.

**Alguém comenta:** Todo o professor deveria ter a oportunidade de trabalhar no (não entendi) porque muda totalmente a visão, ( eu falo por mim)..( não dá para entender) tu muda o teu olhar até em relação ao plano da escola.

*Coordenadora:* *Porque geralmente a direção e a pedagógica conseguem ter essa visão do todo. Como diz, as pessoas estão na caixinha ali dentro e a caixinha...Então é nesse sentido que eu digo assim,mas também vejo nesse sentido de se refletir mais certos assuntos, é uma caminhada que a gente vinha numa ascensão e esse ano ela deu uma parada. Então é questão de voltar, de voltar.*

**Alguém comenta:** Acho que em 2024 acredito que vai ser mais fácil que em 2023. Porque esse ano realmente as consequências da Pandemia tem a ver com tudo. Acho que no ano que vem vai estar um pouco mais...

*Coordenadora:* *Isso é viral né? Meu marido trabalha em escola particular também e vê exatamente isso que eu estou vendo, foi um turbilhão...*

*Pesquisadora:* **Como é que a gente pode continuar essa comunidade, esse grupo dentro do Marília?** Você já respondeu, mas você acha que é viável para o ano que vem pensar assim, em ações para que aquilo que se constituiu não se perca enquanto comunidade?

*Coordenadora:* *Exatamente! Foi o que eu te falei ali anteriormente, quando eu contei para o Roberto sobre essas questões dos limites e do que a gente pontuando ações que temos que rever, eu acho assim importantíssimo, vai ter que ser através dos encontros, vai ter que ser através das formações, vai ter que ser através desses momentos de escuta, dessa busca de novo com a comunidade. Também, isso eu me lembro que investi muito na época, começar a chamar, a dividir com eles, ver o que estava acontecendo, o que a gente “tava” passando e se a gente não se unisse, se todo o mundo não cobrasse igual, se os pais não tivessem pelos menos uns cinco minutos que fosse para olhar o caderno do filho, as coisas só iam... E é uma questão de honra pessoal, a gente trazer essa escola para a luz e essa escola ser vista como uma escola boa é uma questão de honra para todos nós, para vocês pais, para nós professores e aí comecei, eu*

*puxava muito o psicológico da pessoas, a gente fazia muito isso. E eu acho que vai ter que voltar a mexer assim nessas coisas, nesses pontos, pelo menos pontuar no trimestre, qual vai ser o momento para a gente preparar para fazer algum estudo ou alguma retomada do andamento da escola, da gente começar a pontuar o que é que a gente tem que reorganizar né?*

**Alguém comenta: ?**

*Coordenadora: A gente sentiu sim. (não entendi), foi muito grande, e algumas faltou isso e por isso hoje eu vejo algumas (não entendi). Coisas que já não aconteciam mais desde então, as coisas estavam regradas, parece que...*

*Pesquisadora: Acho que com a Pandemia superou a questão do pertencimento, a questão da relação com o próximo, do comprometimento...são coisas que...*

*Coordenadora: Exato! Do comprometimento né? Porque agora parece assim...sabe? Embora todo o mundo se desesperou quando sentia falta (não entendi), “ ah, porque eles não aprendem”, aí mal começou “ ah não, mais aí tem que vir todas as tardes”, “ah,mas aí tem que vir todas as manhãs”. Aí parece que criou uma preguiça verbal nas pessoas.*

**Alguém comenta:** E não foi só na Educação Básica,na superior aconteceu a mesma coisa.

*Coordenadora: Mas já não é...mesma coisa!*

*A minha filha mesmo trabalha em uma empresa, né? Ela me disse, mãe já estou me preparando psicologicamente porque ela começou, ficou um tempo trabalhando online e depois ela foi três dias(era da parte administrativa da RGE lá em Santa Maria), três dias presencial e dois em casa. Agora as chefias já determinaram que a partir do ano que vem volta tudo presencial. Porque eu acho assim, por mais que tenha a modernidade do online, eu acho que se perdeu muito essa questão afetiva, do olho no olho,do cuidado com o outro,da proximidade em todos os sentidos e o online eu posso daqui a pouco fingir que “tô” assistindo uma reunião e posso “tá” tomando mate lá fora, né? E aí perdeu a questão do compromisso né?*

*Pesquisadora: Eu não sei na Educação Básica, mas na superior a gente vê muito assim,os estudantes têm aquela...não conseguem mais conviver com o outro...*

*Coordenadora: Com a troca, isso é bem preocupante. Eu observo até nos alunos assim, é comum. Como eu te digo, os que estão lá em um degrauzinho mais em cima.*

*Pesquisadora: As crises de ansiedade...*

*Coordenadora: Choram...bem isso...mas vamos correr atrás né?Correr atrás...*

*Pesquisadora: É o nosso trabalho, né?*

*Coordenadora: É!*

*Pesquisadora: Tem algo que eu não tenha perguntado que seja (não entendi) ...*

*Coordenadora: Eu sempre digo né profe, eu na verdade agora se eu juntar tudo o que eu tenho desde a época do estado já teria tempo para me aposentar, mas enquanto assim, eu perceber que ainda tenho algo a contribuir, que eu sinta assim, aquela motivação em trabalhar,eu “tô”*

*indo, mas a hora que eu entender assim “ ah, não aguento mais isso aqui, aí eu tenho que sair”. Eu penso assim,principalmente os colegas mais novos,“tá” sempre dizendo “ah, não me achei,não me encontrei”, bom,busca um caminho, porque tu lida com vida né?Eu acho assim,que a nossa profissão é que nem um médico, uma ação equivocada de um professor perante um aluno às vezes mata o sonho dessa pessoa para o resto da vida.*

*Eu adorei aqueles meninos...como é o nome do rapaz Cida? De Porto Alegre,que veio aqui dar aquela palestra cantada para os alunos. Aí, ele veio com uma frase escrita, e no livro dele uma das frases era essa “severas punições para quem parar de sonhar” e eu achei assim, interessantíssimo aquilo ali,e não só para quem para de sonhar,como quem faz alguém parar de sonhar.E isso aqui dentro da escola, eu penso assim, o dia em que eu achar que eu não tenho que contribuir, que eu não vá contribuir com o sonho de alguém “bom Lelinha, pega as tuas trouxinhas, vai lá fazer os teus bolos, fazer os teus docinhos, né?” Mas assim, eu apesar de quase “sessentona né?”Eu amo o que eu faço, tenho muito prazer em vir para a escola, sabe? E eu acho que é isso que me move e tem uma pessoa assim,por exemplo,esse ano, a Cida veio para cá, começou a trabalhar comigo nos anos finais, além dela ter todo um aporte de conhecimento lá da Unipampa, né? É uma pessoa centrada,humanizada, humanizadora e isso ajuda muito. Aqui, quem está na escola se não tem esse perfil é complicado, né gurias?*

*Pesquisadora: Com certeza né? Com certeza!*

*Alguém comenta:Eu lembro que tu vem trabalhando com o turno da tarde desde que eu vim para cá para a escola.*

*Coordenadora: Isso!Desde que eu saí da direção.*

*Alguém comenta: Tá!De 2018 para hoje assim, tu percebe a turma, os professores da tarde, tu percebe alguma diferença?*

*Coordenadora: Ah,eu acho que o grupo amadureceu bem mais.Eu vejo assim,bem mais tranquilo em relação a algumas coisas que antes era tudo... “ah, meu Deus”...Ainda tem alguns elementos que em termos de temperamento, ainda seguem assim meio...Mas assim, em formação, tem colegas que até na escrita do parecer né Cida? Tem alunos com dificuldades na aprendizagem, aluno especial que é avaliado por parecer e eu ainda mostrei para a Cida um dia,né?Ei, essa colega aqui “bota”avanço sabe?Incrível assim...*

*E aí tu vê a diferença da formação na vida das pessoas. Ela começou a estudar lá em Santa Maria e “meu Deus” assim ó...imensa.Eu vejo muitas pessoas que eram bem complicadas da gente lidar, com uma caminhada assim bem mais tranquila, bem mais querendo acertar, querendo fazer, querendo participar,querendo se envolver. Nesse sentido também eu vi bastante mudança,e vi muito assim, ó ( não é porque tu estás na minha frente Renata), mas eu vi muito essa questão do incentivo também a formação também, tu do teu “jeitinho” meigo assim,né?Ela começou a incentivar o povo.Porque, olha eu não imaginei por exemplo,a (?) indo para Santa Maria todos os fins de semana com dois filhos pequenos para estudar. Eu sei que tem também dela, tem a sementinha dela ali.*

*Alguém comenta: A gente foi conversando...( não entendi)*

*Alguém: Imagina ela com dois filhos pequenos...*

*Alguém: Ela estava conversando comigo.E ela me falou sobre isso.*

Coordenadora: *Olha assim ó, tu pega as escritas dela assim ó, comprometimento eu não posso dizer porque ela é sempre comprometida, entendeu? Mas eu digo assim, tu vê a qualificação dela em como faz diferença, ali “tá” a prova né? Então assim, essa sementinha tu deixou aqui “Renatinha”, vai olhar para trás e vai dizer “qual foi o legado que eu deixei para o Marília?” Eu pelo menos consegui visualizar isso, bastante assim. E para nós assim, lembra quando a gente fazia aquelas promoções com os alunos também né? Esse ano a gente não teve muitas oportunidades, mas, ela ficou mais na parte da geração consciente com a Aline né? Mais pela parte da manhã acho até, né?*

Renata: É! Consegui acompanhar bem mais pela manhã.

Alguém comenta: Como os meus são da tarde.

Coordenadora: *Isso aí também foi bem interessante porque trouxe alguns aspectos... Na verdade o projeto consciente, ele é muito bom, as temáticas são excelentes, o que nos falta é tempo para correr atrás, de material por vez... Mas até nisso, foi ela que nos socorreu no final...*

Alguém comenta: Dos relatórios.

Coordenadora: *Quando vê começa a puxar ela, “é feira de ciências puxa a Renata”, “(não entendi) puxa a Renata”. Mas isso é importante, é sinal que ela também, ela se vê também como ser pertencente daqui. O ano passado inclusive ela recebeu homenagem da nossa festa que ela não estava...*

Renata: “Tá” lá o meu trofeuzinho...

Coordenadora: *E aí o diretor fez um discurso em homenagem a ela, né? E aí eu disse “Renatinha eu vou te tomar teu trofeu porque tu não vai estar aqui”. Imagina a ponto né? E agora vai mesmo? Mas sério mesmo? De que cidade tu vai mudar? Mas “Renatinha” na minha cabeça tu iria mudar de endereço.*

Renata: Pois é, eu te mandei o negócio. Tô indo embora amanhã.

Alguém comenta: Por isso, que ela tá assim a “pobrezinha”.

Renata: Mas enfim, né? Estudantes acadêmicos têm que voar.

Coordenadora: *Tu vai para onde agora Renata? (não entendi), vamos marcar para a gente se ver. É, e hoje como eu estou nas funções, organizando as coisas para ir para lá amanhã, nem vou poder ir lá. Ah, mas é bom, assim não fico chorando, eu sou muito chorona.*

Renata: É, tô tentando me controlar também.

Coordenadora: *É porque esse ano tu veio bem mais de manhã, né? Vai criando mais vínculo né? Ah, mas Renata assim, nossa nem sei como te agradecer, o quanto tu colaborou com a gente, a ponto do próprio diretor reconhecer e fazer toda aquela homenagem que ele fez para ti, na frente dos funcionários, dos professores, todo o mundo concordando, né? Então assim ó, para nós, tu é uma menina, mas aprendi muito contigo, até em termos assim, essa tua tranquilidade que tu me passa né? Porque eu sou muito a mil, eu gosto de conviver com pessoas que têm aquela harmonia, que tem aquele encaminhamento, aquela escuta também das coisas, que ouvem a gente e também respeitam a caminhada, o chão de escola que a gente tem. Porque*

*é como eu digo às vezes para os colegas “não é querer se achar, mas querendo ou não tu tem uma caminhada aqui dentro também” e mesmo tu hoje, tem dez anos a mais de formação do que eu e tu sempre teve esse respeito com as pessoas que tu trata, tu consegue entender que apesar de hoje tu não tá lá no nível de “bem mais acima que os outros”, tu consegue fazer essa...transitar né? Com as pessoas de forma assim ó, bem tranquila e agregadora. Então, isso é uma coisa assim, que tu vai levar para a vida, com certeza! E eu acho que a gente assim, eu sempre digo assim ó “esteja onde estiver, eu já tive cargos e coisas assim ó, nunca perder a humildade. Uma coisa que perfeitamente é visível na tua pessoa, tu não perdeu isso. E não é atoa que tu agregou tanto, né?*

*Se Deus quiser tu vai ser muito feliz, quero te ver assim ó, postando coisas maravilhosas né? Vamos sentir falta é claro, eu estava com mil planos na cabeça, né? Mas agora né...?*

Renata: Mas foi o que eu falei para a Dani hoje de manhã, vocês estão de prova, eu falei assim “ não, ano que vem a Raquel vem e se ela não vier vocês me avisem que eu vou puxar ela.

Alguém comenta: Eu comentei contigo (não entendi) a Renata, que eu estava começando a interagir com as escolas e veio a Pandemia, e aí depois eu tive essa (não entendi) assim, mas agora ou eu volto para a escola ou vou esquecer ( não é esquecer) mas as coisas vão ficando menores e assim, na escola a gente tem que estar muito presente né?

Coordenadora: *É! Tem que mexer. A gente tem que... assim ó, a gente não pode perder esse viés da escola e universidade, porque é um caminho.*

Renata: Não é, é que assim Lelia, um não sabe mais que o outro, são saberes diferentes né?

Coordenadora: *São saberes diferentes.*

Renata: Quanta coisa eu aprendo com vocês aqui, sabe? Então, e assim, uma coisa que eu disse para a Raquel e já... eu disse “ Raquel, eu sei que eu tenho que cortar o cordão mas eu preciso que a universidade se mantenha lá porque é uma escola que gosta, que quer, que tem pessoas que se engajam, que fazem, que têm vontade de fazer diferente, têm vontade de fazer mais, né? E por isso que eu disse para a Raquel, digo “vai”...

Coordenadora: *Para mim não estava bem claro na minha cabeça, porque a minha cabeça tu sabe, né? **Eu ficava,** mas não tô entendendo, tá mas como assim? Tá mas e de vez em quando, tu não vai lá de vez em quando?*

Renata: Não, mas eu vou...organizando direitinho eu venho no início do ano para a gente organizar a parada.

Alguém comenta: É de certa maneira realmente, para ti que está em uma ascensão em termos de estudos, ali tem tudo né? Aí não tem como sentir realmente.

Pesquisadora: Eu brinquei esses dias com a Renata (**não entendi**) que até o doutorado já deu para ela, está na hora dela voar para outros céus. Mas claro, dói né? Dói no sentido assim...

Coordenadora: *Os vínculos né? Eu mesma, como eu contei a minha história para vocês no início, como a gente vivia se mudando, pelo cargo do meu pai, nossa, como eu sofria cada vez que eu ia embora “meu Deus do céu” rasgava o meu coração assim, muito difícil.*

*Mas como eu digo tudo fica como aprendizado na vida da gente, sempre quando tu olha para trás assim, e o principal de tudo é a gente nunca esquecer as raízes da gente, como que começou... Eu me lembro lá quando estava (não entendi) da guriazinha, escrevendo, a Cida, admirando a história de vida da Cida. Porque assim, é um contraste, a Cida sofreu, batalhou para chegar aonde chegou. Eu “graças a Deus” sempre tive tudo muito de graça, mas da mesma forma eu não sou ingrata porque querendo ou não também assim, o meu pai, se de repente ele tivesse um outro entendimento da vida, eu não sei se não iria ser uma “patricinha boba” só ali enfeitando. Mas, ele não! Ele deu muito valor ao estudo, porque ele procurou com as próprias pernas dele, estudar, ler, era um autodidata. O pai, acho que não tinha nem quarto ano. E meu pai lia divinamente bem, escrevia divinamente bem, contava as histórias, ele era paixão. Ele chegava nos lugares assim ó, era questão de minutos, quando via estava um monte de gente em roda do meu pai, de tanto que ele era agregador. E aí ele me trouxe para esse universo da educação, dentro da humildade dele, ele sempre me falou isso aí sabe? Que a gente nunca perca as raízes da gente, saber de onde é que a gente veio, como é que começou a nossa história, de onde chegar. Porque uma hora vou ir para lá de repente, chegon lá na universidade, mas não pode esquecer, como é que comecei... né, profe?*

*Pesquisadora: Sabe que, (não entendi) um ponto bem importante que eu tenho que salientar, a gente não conhece a história do colega da gente...*

*Coordenadora: Aha! Isso é uma coisa legal, de alguém contar, fazer um “resuminho” dessa história.*

*Pesquisadora: Eu “tô” tendo ideias aqui...*

*Coordenadora: Já começa aí “profe”...*

*Pesquisadora: Para 2024.*

*Coordenadora: Larguei um monte de coisas...*

*Renata: É uma coisa interessante né... porque as pessoas não sabem...*

## APÊNDICE D – Diário de observações do grupo focal da coordenação, realizado pelas pesquisadoras, Renata e Raquel

(Com marcações das partes analisadas)

### Grupo focal com coordenação pedagógica (Daniela - manhã)

12 anos de escola, desde que chegou na cidade;

No início da trajetória na escola houve uma transformação, havia muita violência: “eu abria minha gaveta e tinha soqueira, faca adaptada; hoje eu abro minha gaveta e encontro pirulito”.

Mantenedora tenta colocar a escola numa realidade homogênea, mas a escola tem uma realidade específica, que muitas vezes não condiz com a forma geral.

No começo, a escola vivenciava brigas territorialistas, pois a escola abrigou todos os estudantes “refugos” do bairro, em classes de Aceleração.

É considerada uma escola referência pela mantenedora: eleva a autoestima, mas por outro lado, traz o senso de responsabilidade com o “rótulo”

2023 houve dificuldades em avançar em questões pedagógicas, em função de registros/sistema/burocracias ocorridas e supervalorizadas na volta do ensino remoto.

Coordenadora saiu para atender uma menina que estava com falta de ar, uma vez que a mesma foi levada a UPA e atendida em função da ação da coordenadora. Gerou vínculo! → parece ser uma das premissas/princípios de ação da coordenação pedagógica.

A “história” da escola: no início, abrigou todos os estudantes refugos de outras escolas, brigas territoriais entre grupos do bairro, violência...Desde o começo, a escola recebe o “rótulo” escola referência (eu diria que é referência em acolhimento e resolução de conflitos).

#### 1. Sobre a formação profissional na escola, como ela acontece?

As formações são necessárias, a forma como são realizadas, cada um sabe o que considerar.

A busca por formação precisa ser constante, não adianta esperar que ela aconteça;

As nossas formações são separadas por área do conhecimento e separadas da coordenação;

As formações da mantenedora muitas vezes não dialogam com as formações da escola, querem colocar um molde.

Nós lapidamos a ideia da mantenedora, e transpomos isso para que as formações aconteçam na escola. Se a gente for colocar as propostas exatamente como eles querem, muitas vezes isso não está relacionado à nossa realidade.

Avaliação: “é como se pegássemos toda a avaliação realizada ao longo do ano e engavetássemos, porque não vai ser usada” mantenedora muda a forma de avaliar e os critérios de avaliação (entre início-habilidades fundamentais e final de ano-objetos do conhecimento);

Nós temos autonomia, mas chega o final do ano e eles te dão a forma de avaliar o conhecimento;

Formação da SEMED(mensal) e escola não dialogam... As formações precisam ser transpostas para a realidade da escola... Assuntos focados na avaliação e sistemas de registro, sem considerar a realidade da comunidade da escola.

Desabafos sobre as avaliações externas (SAEB, SAERS, Avaliação da rede) que são incoerentes com aquilo que se espera numa educação humanizadora, baseada no desenvolvimento do aluno.

Desabafos sobre a percepção e ação sobre a infrequência: no passado, alunos infrequentes eram tirados da lista de matriculados até o final de março, agora permanecem e no final do ano geram índices de evasão, que junto com o SAEB impactam no IDEB da escola

**2. Considerando especificamente os últimos 5 anos, como foram as formações realizadas na escola?**

Muitas vezes, no último ano, ficamos tendo que usar os espaços de formação para ajudar os professores a mexer no sistema;

As nossas reuniões são sempre pensando na nossa realidade, o melhor trabalho que possa ser feito para chegar lá no aluno, respeitando e cuidando também do professor (sobrecarga);

Quando a gente quer falar sobre avaliação (por ex), nós vamos estudar sobre isso, todos dialogam e relacionam a realidade vivenciada. Chamamos muitos profissionais de fora para ajudar a complementar os estudos, e isso possa refletir na nossa clientela.

Temos um assunto para formação, que é importante pros professores, mas não temos horário disponível para a formação; Tem coisas da mantenedora que nos são impostas, e temos que ir.

As formações são propostas e pensadas a partir da realidade, para melhorar o trabalho e considerando o cuidado com o professor. Por exemplo, a lei Lucas, todos os servidores e professores participaram porque é uma demanda importante. Ou seja, as formações são para atender melhor os estudantes! estudo e fundamentação e com espaço para a participação dos professores e, atendendo o que tem no PPP.

Trazem profissionais de fora para atender demandas novas, uma vez que o público-clientela da escola está diferente do que já foi.

\*fica evidente na fala da Daniela e Cida que a formação é considerada importante, principalmente aquela que se dá a partir das dificuldades e da realidade do chão da escola. O novo desabafo em relação às formações da SEMED é um indicativo de desalinhamento, mas principalmente, do desconhecimento da SEMED em relação as necessidades reais da(s) escola(s).

**3. Importância da formação de professores em grupo?**

Vocês acham importante a formação no grupo em que atuam?

Como seria uma formação ideal para o grupo em que vocês trabalham?

Iniciar o ano com uma parada pedagógica, passando o período de sondagem, trazendo as problemáticas encontradas pelos professores e trabalhar as formações na escola com base nessas temáticas;

Conhecer e ouvir os colegas vai facilitar e nos ajudar a organizar melhor as formações na escola.

A importância de construir o planejamento de formação no início do ano já nos ajuda a justificar o porquê de aceitar ou não certas propostas vindas da mantenedora.

**4. As Comunidades de Prática acontecem durante as reuniões pedagógicas e outros espaços de convivência dos professores, resolvendo questões do cotidiano vivenciado enquanto as formações propostas pela mantenedora, são mais generalistas. Considerando os dois tipos de formação:**

**a. Vocês acreditam que a Comunidade de Prática favorece/contribui para a formação profissional e para a prática pedagógica dos professores?**

A maioria dos professores hoje consegue se ajudar, antes muitas vezes o trabalho ficava para um ou dois professores.

Eles estão mais receptivos para trabalhar em rede (coordenação e professores e professores); já se organizam para trabalhar em grupo e também consideram a coordenação como ponto de apoio para esses professores (percepção nos dois grupos).

Chegavam projetos engessados, buscando dados, cobrando resultados ou dando palestras e deu, acabou.

Importância de aproximar a universidade da escola;

diminuição da angústia em relação à formação; professores que moram em outras comunidades se integram na vida e cultura escolar; há mais leveza no ambiente de trabalho. A CoP possibilitou uma postura de ponto de apoio: diálogo, conversa, acolhimento (se bem que, pela história e constituição do grupo na escola, parece que é uma tendência agregadora que estava implícita e aflorou com a CoP)

### **b. Quais as principais diferenças entre as contribuições para os professores de ambas ações formativas?**

Se formos questionar os professores, a maioria dos professores irá considerar muito mais as formações na escola, porque é dialogada a realidade, conversando como se fosse uma família, discutindo e buscando soluções para as problemáticas que fazem parte do contexto da escola.

Os professores perceberam que é importante discutir e buscar resoluções aqui, na escola. Há professores que gostam de estar aqui, vem mais cedo, tomam mate, almoçam aqui.

Formação na escola → acalento; Formação na SEMED → angustiante

- Há vários sinais/evidências de que não há um olhar empático da SEMED para a realidade da escola; incoerência entre falas e ações; falta de planejamento para as formações por área...centralizadas. A escola quer participar, quer ser vista e ouvida, que seus problemas reais sejam considerados...

Como podemos continuar o cultivo de uma comunidade de prática?

A parada pedagógica a ser realizada em 2024, pois temos um diagnóstico inicial, e trabalhamos com base nessas questões;

Visão de construir uma escola só, organização colaborativa entre os turnos da manhã e da tarde;

Dificuldade de organizar e reunir as coordenações da manhã e tarde para dialogar, devido a demandas de outras escolas ou outras questões da vida pessoal.

2023 Cida: grupo mais receptivo; bastante aporte teórico, falta saber como relacionar a teoria com a prática; seguir a linha de problemática fez com que os professores se sentissem parte do processo de formação;

CoP foi uma proposta de acalento, todos se sentiram capazes de fazer, o que gerou motivação entre colegas. A escola é uma só! e considerando a fala das 3 (Daniela, Cida e Lélia) há uma preocupação para que os professores se sintam grupo e apoio, e com isso valorizar a cultura do se ajudar. Há entrosamento entre as 3, e a tendência é que fique melhor pois a escola passou a contar com uma coordenadora pedagógica em tempo integral.

Cop

### **Grupo focal com coordenação pedagógica (Lélia - tarde)**

Primeira diretora da escola (13 anos); durante 2 anos

Escola da paz é a gente quem faz (projeto para minimizar situações de violência);

Tem uma vivência diversa, queria muito trabalhar perto de casa. A trajetória formativa e a família tiveram um efeito importante sobre ela...queria ser psicóloga mas fez Pedagogia, e orienta a comunidade escolar. Aberta, ativa e pertencente a comunidade.

### **1. Sobre a formação profissional na escola, como ela acontece?**

Imprescindível; Sonho da universidade ser parceira da escola, aproximação da escola com a universidade;

2023 faltou formação devido ao sistema da mantenedora ter mudado várias vezes ao longo do ano;

Professores com autoestima baixa que conseguiram acreditar em si para poder adentrar em produções científicas (projeto da tese);

Aproximação efetiva da escola com o grupo de pesquisa, de forma que vem aproximando professores que jamais pensavam em estar novamente no meio acadêmico;

Os momentos formativos possibilitaram a coesão do grupo. Atualmente o quadro de professores é constituído por concursados, o que também favorece a constituição de um grupo coeso. Sempre considerou as necessidades da escola e do professor ( \* transparece em vários momentos que elas consideram a saúde e bem-estar do professor nas formações também...diferente do que acontece a nível de mantenedora...)

**2.** Considerando especificamente os últimos 5 anos, como foram as formações realizadas na escola?

2019 até 2022 Formações com metodologias ativas e auxílio com as demandas urgentes;

2023 Incentivo na escrita científica; Meio de campo para acesso à universidade;

Resgatou os professores para novas caminhadas. Também se mostrou a necessidade de resgatar aspectos/responsabilidades da família no processo educativo...ficou meio transparente na fala de que em 2024 as formações/ações formativas vão englobar a família, do mesmo jeito que foi feito no começo, naquela vez, foi em função de violência mais física. No momento atual, tem relação com as diferenças econômicas, que leva a situações de preconceito, bullying e outras situações delicadas.

**3.** Importância da formação de professores em grupo?

Vocês acham importante a formação no grupo em que atuam?

Como seria uma formação ideal para o grupo em que vocês trabalham?

Cuidado com os profissionais da escola; demanda comportamental (como lidar com preconceito, manifestações de suicídio; respeito para com o próximo);

Trabalho com os pais, comprometimento da família na escola;

Retomar aspectos do PPP em relação a condutas e responsabilidades (isto é, o PPP é para ser vivenciado e não ser um documento decorativo na escola)

Estabelecer objetivos mínimos, alinhados com as demanda avaliativas externas (a Lelia estava muito frustrada com o processo de avaliação pelo qual a escola estava passando, construído sem a participação de fato das escolas e já pensando nos resultados e consequências)

**4.** As Comunidades de Prática acontecem durante as reuniões pedagógicas e outros espaços de convivência dos professores, resolvendo questões do cotidiano vivenciado enquanto as formações propostas pela mantenedora, são mais generalistas. Considerando os dois tipos de formação:

**a.** Vocês acreditam que a Comunidade de Prática favorece/contribui para a formação profissional e para a prática pedagógica dos professores?

A formação que acontece na escola é mais efetiva, o que é generalizado é mais disperso, e quando se faz na realidade as coisas são mais produtivas, possível de discutir, problematizar e achar soluções para as questões postas.

**b.** Quais as principais diferenças entre as contribuições para os professores de ambas ações formativas?

Falta sensibilizar, parar e poder perceber o contexto para realizar formações mais efetivas;

Alguns colegas conseguem propor ideias para melhoria, mais ainda temos que realizar formações para potencializar essas questões;

Os colegas conseguem colaborar entre si, mas não conseguem ver a escola como um todo (pessoal da merenda, guarda, pátio escolar);

Como podemos continuar o cultivo de uma comunidade de prática?

Através dos encontros e formações pedagógicas, conversar sobre os problemas comuns aos professores;

2018 para 2023: mudança de comportamento, antes tudo era um caos, agora os colegas conseguem dialogar e realizar as atividades com mais facilidade;

Pessoas querendo fazer, querendo acertar, professores retornando aos estudos (pós-graduação);

**OUTRAS PERCEPÇÕES CONSIDERANDO A FALA DE TODAS**

- ficou muito claro que a coordenação e orientação tem um papel de lideranças ativa junto ao grupo de professores, estudantes e na comunidade;

## APÊNDICE E - Diário de observações do grupo focal com professores, realizado pelas pesquisadoras, Renata, Adriana e Raquel

### Grupo focal professores

#### 1. Sobre a sua formação profissional na escola, como ela acontece?

Renata: **Aline**... Aproximação para com uma formação acadêmica, embora no último ano houvessem outras demandas a serem sanadas; Estímulo a outros professores para mudar a forma de atuar e encarar a universidade;

**Lurdes** (2015 até agora na escola, passou por uma escola municipal anteriormente por um ano, estava nesse mesmo momento no estado);

**Adriana** no Marília desde 2012, 4 anos dividida com outras escolas, após 2016 ficou manhã e tarde na escola, quer muito entrar no mestrado mas muitas vezes a falta de tempo impede sua formação;

[25/02/2024 19:21] Rita Castellano: 1) Através de cursos de formação mensal oferecida pela mantenedora e reuniões semanais na escola onde abordamos vários assuntos relacionados aos alunos e metodologias de ensino aplicadas em sala de aula

Adriana: Às professoras destacou a importância do engajamento e parceria da Renata com a escola, nas demandas, e que a escola hoje enxerga a universidade com outro olhar, algo mais significativo, não só através da aplicação do projeto, mas sim as “trocas” que a universidade propõe, uma das professoras citou também a mudança da escola, pois a mesma logo no seu início lutou muito contra a violência, e que aos poucos foi se inserindo na escola uma cultura para paz dentro da escola.

#### 2. Considerando especificamente os últimos 5 anos, como foram as formações realizadas na escola?

Renata: **Aline**... percebo e coletei dos colegas o quanto a gente aprendeu, principalmente sobre MA (primeiro momento formativo da tese foi sobre MA e de alguma forma a organização das feiras de ciências foram com base em metodologia ativa, pensando nas necessidades dos estudantes e trabalhando de forma prática a partir daí); colaboração para chegar mais rápido a estratégias que inicialmente eram mais difíceis, sozinhas conseguiriam, mas demoraria mais;

**Lurdes** se sentiu contemplada pela Aline, mas complementou;

**Adriana**... agregou muito para melhorar a prática pedagógica, se sentiu contemplada com a fala da Aline e Lurdes;

[25/02/2024 19:27] Rita Castellano: 2) Nos 5 últimos anos, particularmente durante o período estive praticamente 2 anos de laudo médico e durante a pandemia tínhamos reuniões online com o coordenador que sinceramente não foram muito efetivas, reuniões escolares online, com a coordenação pedagógica que nos deu suporte necessário para a realização das atividades remotas, encontros contigo também, que achei muito importante e produtiva. E pós pandemia que tive muitos anseios e frustrações e ao mesmo tempo estava feliz por estar voltando a minha rotina.

Adriana: O quanto se aprendeu durante esse período, sobre metodologias ativas, percebeu que na utilizavam essas metodologias mas que na maioria das vezes não percebia. E o quanto era necessário o uso novas estratégias de ensino, Lurdes concordou com a outra professora falou ser sobre um colaboração essencial para ela,

### Percepção sobre a universidade antes e agora

Renata: **Adriana...** universidade paga, era mais difícil o acesso por questão financeira, percebendo que hoje o acesso é mais fácil, com oportunidade de bolsa;

**Aline..** parece que a universidade não tá ali só fisicamente, parece que antes era mais complexo me inserir na universidade (unipampa), primeiro retorno/inserção na universidade foi via uma especialização e após supervisão no PIBID, hoje percebe que a pós-graduação é mais uma opção de não querer do que a falta de acesso, sempre incentivo os colegas a participarem das seleções, de tentarem quando não conseguem até conseguir;

Lurdes... maior facilidade no acesso à universidade. “acho que se não fosse essa ligação com vocês, acho que eu não teria essa visão, esse conhecimento, esse estreitamento foi importante para abrir os olhos, ver que a gente pode fazer um mestrado”

### 3. De que forma vocês consideram a formação de professores em grupo?

#### Vocês acham importante a formação no grupo em que atuam?

#### Como seria uma formação ideal para o grupo em que vocês trabalham?

Renata: **Lurdes...** troca de ideias na reunião de formação é muito válida, vocês trazendo as experiências de vocês, eu e meus colegas levando as nossas, uma troca de ideias é bastante válida.

**Adriana...** uma formação mais próxima da nossa realidade talvez, às vezes falam coisas que não são da nossa realidade (jogos, internet)... tem pessoas que vem com ideias que não agregam ao nosso espaço, essa formação com a Renata trouxe oportunidade de melhorar o que temos na escola.. “esse tipo de formação que agrega” “mais próxima de nós, mais próxima de nossos alunos”.

**Aline...** “eu acho que a questão de ser ouvido/escutado, a pessoa que tá lá na frente às vezes é algo engessado, eu passo, vocês escutam e ganham certificado”. Eu acho que essa escuta atenta... teve uma reunião que a gente só falou, teve escuta, essa escuta faz com que a gente valorize nossos momentos de prática, acho muito válida essa escuta atenta, agregando conhecimento e ideias.

[25/02/2024 19:32] Rita Castellano: 3) acho de extrema importância é no momento que trocamos várias experiências e trocas de ideias.

A formação ideal seria aquela que nos mostra e que auxilie na nossa prática pedagógica com os alunos com dificuldade e inclusive com os alunos inclusos, nós dando mais suporte com práticas e palestras com pessoas que realmente entendam e que vivencie a realidade dentro de uma sala de aula.

Adriana: importância das ideias estarem de ações com a realidade escolar, importância da adaptação, importância de ser ouvido, tempo de qualidade e atenta a escuta, momento de socialização de vivências.

### 4. As Comunidades de Prática acontecem durante as reuniões pedagógicas e outros espaços de convivência dos professores, resolvendo questões do cotidiano vivenciado enquanto as formações propostas pela mantenedora, são mais generalistas. Considerando os dois tipos de formação:

#### a. Vocês acreditam que a Comunidade de Prática favorece/contribui para a formação profissional e para a prática pedagógica?

[25/02/2024 19:38] Rita Castellano: 4) As Comunidades de Práticas contribuem para a formação profissional, nos passando, teoricamente, alguns conhecimentos, tipos de metodologias e algumas ferramentas digitais para ser utilizada na prática pedagógica, que na comunidade escolar não são possíveis de serem implementadas, devido a carência de equipamentos e da realidade da própria comunidade.

Adriana: a troca, socialização, mas o foco na capacitação não acontece, não se leva nada do que se aprende nas formações para dentro da sala de aula, pois o contexto escolar é completamente diferente.

**b. Quais as principais diferenças entre as contribuições de ambas ações formativas?**

Renata: **Aline**... as formações da semed por vezes conseguimos trocar ideias no intervalo, pois são mais generalizadas de forma geral. Essas formações são oportunidades de trocar com os colegas, porque a capacitação na minha área é difícil, quando as coisas não vem engessadas já, impedindo que a gente consiga pôr as nossas percepções. “Recebemos um telescópio, mas ninguém sabe mexer no telescópio, não há capacitação para isso” isso frustra a gente, porque não é posto algo que acrescente, mas na maioria das vezes são coisas burocráticas. A reunião da semed tem sua função, mas aquilo se esgota ali, não consigo levar nada para a minha realidade.

**Lurdes**... linguagens, já passei por vários coordenadores, tem algumas coisas que são mais impostas, de cada coordenador tentei tirar coisas que fossem válidas para minha prática, como fazer uma prática com os alunos. Tu conversa com colegas de outras escolas e tu consegue agregar coisas para aplicar na tua prática.

**Adriana**... na área de ciências humanas, na semed a gente tem uma formação válida, somos escutados, os professores falam das vivências, das realidades. Aprendemos a como fazer (no que diz respeito ao AEE, povos indígenas) a coordenadora de área escuta bastante, mas a hierarquia impede que as coisas avancem nesse sentido. Eu acho que essa troca dentro da escola, com a Renata, ela agrega muito mais, porque essa formação lá dentro é mais válida, que bom se acontecesse essas reuniões da semed lá na escola, parece que a realidade das outras escolas é tão mais distante que a nossa.

Rita: Ao meu ver as principais diferenças são que na mantenedora os assuntos tratados são mais amplos, visando e igualando todas as escolas municipais, no campo mais teórico, já as reuniões pedagógicas na escola são mais restritas a realidade dos nossos alunos e mais voltada a prática.

## APÊNDICE F – Resumos com autoria de professores da escola

Acesso

[Atual](#) [Arquivos](#) [Sobre ▾](#) [Início](#) / [Arquivos](#) /[v. 1 n. 14 \(2022\): Anais do 14º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA: Ensino](#) /[Artigos](#)

### **CIÊNCIA NO DIA A DIA: RELATO DE UMA FEIRA DE CIÊNCIAS MULTIÁREA**

**Thais Soruco****Thais Menezes de Oliveira Soruco****Adriana Fagundes Greco****Aline Ribeiro de Menezes****Allison Pintos Sabedra****Raquel Ruppenthal****Renata Godinho Soares****Rótulo** Comunidade, escolar, Educação, Básica, Ciência, Formação, professores

#### **Resumo**

O seguinte resumo sintetiza de forma qualitativa o desenvolvimento de uma feira de ciências, tendo como público participante a comunidade escolar do Ensino Fundamental de uma escola localizada na região periférica de Uruguaiana-RS. Considera-se que as feiras de ciências são locais onde a ciência ganha maior visibilidade, pois retrata o protagonismo dos educandos explorando suas habilidades, tais como senso crítico e investigativo, além da aplicação de procedimentos científicos, colaborando também para a divulgação da ciência. Para a organização e desenvolvimento da feira em questão os professores foram divididos de modo que cada turma tivesse ao menos um professor responsável, independente da área do conhecimento. As propostas temáticas solicitadas correspondiam às habilidades descritas para cada ano no Referencial Curricular Gaúcho e pela Base Nacional Comum Curricular, pois desta maneira os temas escolhidos não se repetiram de uma etapa para outra. Além disso, a temática que permeava todas as áreas era Ciência no dia a dia. Houve dedicação dos professores em ampliar a abordagem dos assuntos;

porém, em alguns temas que necessitavam de maior conhecimento técnico, verificou-se a necessidade de aprofundamento, o que necessitou uma colaboração mútua de todo o corpo docente atuante na escola. Para os assuntos que necessitavam de maiores esclarecimentos, foi proposta uma parceria entre a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) por meio de discentes vinculadas a graduação e doutorado e a escola, onde foram realizadas oficinas e palestras, momentos em que professores e alunos puderam tirar suas dúvidas referentes aos temas que escolheram. Um exemplo foi o conteúdo relacionado a ácidos e bases, onde a professora titular de artes solicitou orientações para trabalhar o conteúdo com o sétimo ano. Neste sentido, notou-se a possibilidade de executar uma aula específica sobre o conteúdo, havendo também um momento prático para aplicação do conhecimento. Com a turma esclarecida sobre o tema, foi possível abordar a temática das cores, utilizando indicadores de pH na produção de substâncias de diferentes tonalidades. Além dessa temática, o uso de plantas medicinais e a automedicação também foram temas que geraram necessidade de aprofundamento e de conhecimento advindo de pessoas externas à escola. No dia 10 de setembro de 2022 ocorreu a Feira de Ciências, com a temática "A Ciência do dia-a-dia, onde foram expostos os trabalhos com a proposta de desmistificar a ciência por trás das escolhas e fatos envolvidos no cotidiano. Os trabalhos versaram sobre os mais diferentes assuntos, como por exemplo: Porque as picadas de mosquito coçam?, Porque os dedos murcham quando estou no banho?, Porque a pipoca explode?, Do que são formadas as nuvens?. Foram apresentados pelos alunos trabalhos de dois tipos: com a condução do grupo docente, e trabalhos livres, com assuntos pertinentes ao tema da feira, mas escolhidos e desenvolvidos somente pelos alunos, principalmente dos 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental. Está previsto para, em momento oportuno, realizar com os docentes a avaliação institucional da execução da feira, buscando evidenciar potencialidades e minimizar erros, para que o processo seja sempre aprimorado. Considerando o momento desafiador imposto pelo retorno das atividades presenciais após dois anos de confinamento imposto pela pandemia causada pelo covid-19, pode-se concluir que a organização e execução da feira de ciências contribuiu principalmente para reestabelecer o vínculo entre alunos, escola, universidade e sociedade. A mobilização desde as atividades pré-feira possibilitaram momentos de reflexão e ajustes, onde cada esfera pôde colaborar de forma pacífica e harmoniosa, justificando o protagonismo dos alunos, como agentes principais de todo o processo educacional. Outro fator importante a se mencionar é a importância de desenvolver projetos de pesquisa que emergem dentro da realidade escolar, sendo capaz não só de tabular ou registrar dados, mas também de atuar de forma colaborativa com a comunidade de prática, onde o grupo se une para solucionar problemas ou aprofundar seus conhecimentos que partem da negociação de significados do mesmo.

## Downloads

Não há dados estatísticos.



PDF

Publicado  
2022-11-23

Como Citar

SORUCO, T.; MENEZES DE OLIVEIRA SORUCO, T.; FAGUNDES GRECO, A.; RIBEIRO DE MENEZES, A.; PINTOS SABEDRA, A.; RUPPENTHAL, R.; GODINHO SOARES, R. CIÊNCIA NO DIA A DIA: RELATO DE UMA FEIRA DE CIÊNCIAS MULTIÁREA. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 1, n. 14, 23 nov. 2022.

Fomatos de Citação

Edição

[v. 1 n. 14 \(2022\): Anais do 14º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA: Ensino](#)

Seção

Artigos

0

### Idioma

[English](#)

[Español \(España\)](#)

[Português \(Brasil\)](#)

[Français \(France\)](#)

### Informações

[Para Leitores](#)

[Para Autores](#)

[Para Bibliotecários](#)

Platform &  
workflow by  
**OJS / PKP**



09 a 11 de novembro de 2023

## IV SECEC X EREBIO-SUL

IV SIMPÓSIO CATARINENSE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
X ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA

### PROJETO HORTA NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A TEORIA E PRÁTICA NA APRENDIZAGEM

Lurdes Leonora Nagl Rieta

Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Educacional da Lapa – FAEL,  
lurdes0611@gmail.com;

Dirceu Carrazoni Medeiros

Educação Interdisciplinar- FACISA (Faculdade de Ciências Aplicadas de Santa Catarina),  
professordirceucarrazoni@bol.com.br

Renata Godinho Soares

Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa, renatasoares1807@gmail.com

Cadidja Coutinho

Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria, cadidja.coutinho@ufsm.br

Raquel Ruppenthal

Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa, raquelruppenthal@unipampa.edu.br

**RESUMO** Construir e cultivar uma horta na escola permite aos alunos desenvolver com autonomia as atividades, ou seja, colocar a mão na massa e aproximar o conhecimento científico em uma prática cotidiana. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de cultivo de uma horta na escola e suas contribuições para com o processo de aprendizagem em língua portuguesa de estudantes de 6º e 9º anos do ensino fundamental. O projeto Horta na Escola busca estimular diferentes habilidades, como aumentar o engajamento entre os alunos em relação ao conteúdo didático, a curiosidade e a busca por conhecimento de forma autônoma, promover a interação entre os educandos por meio do trabalho em equipe, trabalhar com o desenvolvimento das competências socioemocionais, estimular a interação dos alunos com o meio ambiente e com a sociedade, abordar a análise e a resolução de problemas de forma crítica e criativa, entre outras. Este projeto tem como propósito educar cientificamente, desenvolver a prática do plantio, organizar o ambiente para plantio, observar o desenvolvimento, crescimento de hortaliças e a utilização dos produtos da horta na merenda escolar. O projeto acontece na E.M.E.B. Marília Sancho Felice, da rede Municipal de Uruguaiana – RS, sendo conduzido e organizado por dois professores de Língua Portuguesa de turmas três turmas de 6º ano e duas turmas de 9º ano do ensino fundamental. Sobre a consolidação das atividades de sala de aula com a prática do preparo e plantio da horta, pode-se perceber que as atividades em sala de aula fluíram normalmente, com textos, leitura, interpretação, debates, escrita e reescrita. A parte prática (manuseio da horta) se deu a partir do apadrinhamento dos alunos menores pelos maiores que consistiu da seguinte maneira: os alunos dos 9º anos como já haviam participado no ano passado do projeto se tornaram padrinhos dos alunos dos 6º anos para auxiliar e ensinar o processo de limpeza dos canteiros e preparo da terra para o plantio. A seguir, se fez a semeadura das sementes de repolho, beterraba e alface roxa e verde. Os alunos acompanharam o processo de desenvolvimento das mudas até o momento de transplantá-las nos canteiros. No ano de 2022 foram compradas as mudas para realizar o plantio, e neste ano (2023) os alunos interessados podem levar mudas para plantá-las em casa e relatar por meio de fotos o desenvolvimento das mesmas aos professores, de modo que seja possível acompanhar o desenvolvimento das plantas. Após o plantio das mudas nos canteiros se deu o processo de cuidar do plantio por meio de regas e limpeza dos canteiros. Em todas as etapas foi possível perceber o interesse dos alunos em preparar a terra, plantar, regar e cuidar das plantas. Dessa forma, ocorreu um maior entrosamento entre os alunos, os quais participaram com maior entusiasmo das atividades práticas e também teóricas. Ainda foi possível constituir uma expectativa em degustar as hortaliças na merenda escolar, além de serem protagonistas na distribuição das hortaliças, proporcionando aos colegas uma alimentação mais saudável vinda da prática do projeto da horta.

**Palavras-chave:** *Autonomia, construção e participação.*

## APÊNDICE G – Diário de observação da pesquisadora

### Organização/Comparação entre os professores dos turnos da manhã e tarde

<https://d3e.com.br/relatorios/volume-de-trabalho-dos-professores-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental/>

Utilizar a feira de ciencias como proposta de repertório compartilhado, aproximação universidade escola;

Gurias @Dani Marília @Elisete Marilia, passando para agradecer o momento que proporcionaram para que reunidos tivéssemos oportunidade de atualizar o sistema! Gratidão



Obrigada pelo olhar que tiveram conosco.

Importante esse momento quando possível, troca de informações, auxílio dos colegas 🙌🙏

### Diário de reuniões

**9 março:** conversa com coordenação pedagógica - resumo das primeiras reuniões com o grupo de professores - **Turno da manhã**

**Elisete:** relato sobre a mudança de postura de um professor, que em 2022 era mais introspectivo e sem interações e que ao iniciar 2023 está tomando a frente em questões do grupo.

Percepção de que o grupo de professores se sente mais a vontade, descontraído e feliz.

Fala sobre a necessidade de troca de experiências, relatos de atividade de sucesso, que são mais efetivas do que muitas formações.

Reuniões semanais, planejamento colaborativo, organização de atividades de escrita.

A reivindicação dos professores em 2022 era de tempo para planejamento, situação que foi resolvida em 2023, visto que os professores terão tempo para planejamento em conjunto.

Solicitação da coordenação de que fossem utilizados diferentes espaços da escola para o desenvolvimento das aulas.

**Relatos/percepções fora quadro:** A disposição física dos professores na sala é diferente, os professores do turno da manhã, ao começarem a discutir sobre a realidade e situações inerentes, ficam conversando vários ao mesmo tempo, distantes fisicamente, mas de forma geral conseguem compartilhar seus repertórios e também suas dificuldades com relação a prática pedagógica. Outra observação, no turno da manhã dois professores se mantêm de braços cruzados ao longo das discussões, sem interagir de forma a contribuir, concordar ou discordar das situações expostas.

Quanto ao turno da tarde, os professores se dispõem próximos uns dos outros na sala, discutem sobre os assuntos mas respeitam seus espaços de fala, quando um colega fala os demais conseguem manter a concentração na discussão e colaborar de forma a complementar ou auxiliar com ideias para minimizar as situações.

Aline, Rita C., Adriana, Wesley e Dirceu?? (professores que estão locados na escola em ambos os turnos/Pensar em realizar uma roda de conversa com essas professoras para avaliar, pensar, discutir... sobre as atividades realizadas durante o ano, de que forma elas contribuíram para a sua formação e para melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica).

**Condicionantes Comunidade de Prática - EMEB Marília Sanhotene Felice**

<b>Data:</b> 15 de março	<b>Turno:</b> Manhã
<p>No início da reunião a pauta era a escolha da temática sobre o projeto de escrita (projeto da mantenedora). Coordenação: a ideia é que as ideias surjam de vocês. Elisete: “a gente traz sugestões, mas precisamos pensar juntos”.</p> <p>Coordenação: tem alunos com transtornos mentais... Professora RitaC. e tem professores com transtornos mentais também.</p> <p>Direção: diminuição de projetos extras, que tiram foco do trabalho pedagógico do professor, para que os professores melhor atendam os alunos.</p> <p>Como vou fazer algo diferente em sala de aula se não há espaço físico suficiente pra isso, sala de aulas pequenas com mais de 30 alunos (escola com 1100 alunos).</p> <p>Coordenação: estamos todos aqui nos fortalecendo, discutindo, conversando e melhorando/contornando as situações que aparecem.</p> <p>Tema de projeto para escrita e repertório para trabalhar ao longo do ano: (professora de ciências: Ambiente da escola, valorização da vida, pertencimento a escola, acolhimento).</p> <p>Professora de Ciências: contenção de dados, iniciar um assunto e não souber como abordar, achar uma maneira de começar uma atividade e perder o controle, como contornar a atividade e retornar ao centro do debate.</p> <p>Procurar o CVV, rapaz que veio em 2019 falar sobre a valorização da vida (navisan.santiago@gmail.com ou uruguaiana@cvv.org.br).</p>	
<b>Condicionante</b>	<b>Professor e extrato</b>
<p><b>Itinerância de engajamento</b> diferentes formas de participação (e reificação) que ao longo das interações e fortalecimento de compromissos se configurem como CoP sustentada na negociação de significados e empreendimento articulado.</p>	<p>Coordenadora: trouxe sugestões de temas, mas gostaria de discutir em colaboração com o grupo.</p> <p>Professor P.: Geralmente quieto, trouxe ideia a ser pensada. “Podemos falar sobre amor, diversas formas de amor e amor próprio”.</p>
<p><b>Compartilhamento de repertórios</b> influência do trabalho em conjunto e reflexões sobre a demanda e a prática do professor, dando sentido e coerência aos empreendimentos e reconhecimento aos participantes.</p>	<p>O grupo em consonância discutindo sobre as situações que influenciam a qualidade dos conteúdos dispostos, visto a demanda de alunos em sala de aula.</p>
<p><b>Compromisso solidário</b> interdependência das aprendizagens, responsabilização mútua, tanto da sua aprendizagem quanto para com a do outro.</p>	<p>Coordenadora: trouxe sugestões de temas, mas gostaria de discutir em colaboração com o grupo (Talvez colabore com o compromisso solidário).</p>
<p><b>Dinâmica da comunidade</b> plano de trabalho aberto, considerando a realidade, diversidade e parcialidade, em uma perspectiva de formação/reflexão.</p>	<p>Organização das reuniões, de forma que sirvam para o compartilhamento, diagnóstico e organização de estratégias para a melhoria dos processos de ensino, bem como, convivência na escola.</p>

<b>Reflexões compartilhadas</b> conhecimento da prática, conhecimento teórico (pesquisas) relacionando-os para superar formação profissional isolada.	Excesso de projetos, diretor comentou sobre a necessidade de “limpar” espaços e focar nos problemas que acontecem no dia a dia da escola.
<b>Relação de confiança e respeito</b> consistentes, ações voluntárias (exposição de dificuldades e equívocos), respeito mútuo e valorização da participação de todos.	confraternização entre professores e equipe pedagógica, evidenciando a importância e fortalecimento do grupo.
<b>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada</b> reconhecer limitações e necessidade de aprendizagem constante. Agência - mediação do contexto, superar dificuldades e incentivo a novos conhecimentos/práticas.	Professores de matemática discutindo sobre a necessidade de diminuir a quantidade de alunos nas turmas, pois está afetando a qualidade da educação ofertada.

**Papel dos formadores:** agente de fronteira (não detém papel de *expert*).

### **Condicionantes Comunidade de Prática - EMEB Marília Sanhotene Felice**

<b>Data:</b> 29 de março	<b>Turno:</b> Manhã
<p><b>Relatos/percepções fora quadro:</b> Informes gerais: organização de RP uma vez por mês ao longo do semestre.          Comentário prof Matemática: só cobrança, cobrança.. mas o piso que é bom não pagam.          Problemas com a internet, prof de ciencias nao consegue usar a tv smart porque a internet é instável.          Conselho diagnóstico das turmas da manhã: dificuldade em avançar nos conteúdos porque ainda tem muita defasagem de aprendizagem          Segue o DOTMU, mas segue o dotmu dentro da nossa realidade.</p>	
<b>Condicionante</b>	<b>Professor e extrato</b>
<p><b>Itinerância de engajamento</b> diferentes formas de participação (e reificação) que ao longo das interações e fortalecimento de compromissos se configurem como CoP sustentada na negociação de significados e empreendimento articulado.</p>	<p>Engajamento da prof de ciencias para organizar um projeto de valorização a vida (criação de identidade visual e atividades ao longo do semestre). Profa de matemática gostaria de utilizar a identidade para atividades que ela ira desenvolver.</p> 

<p><b>Compartilhamento de repertórios</b> influência do trabalho em conjunto e reflexões sobre a demanda e a prática do professor, dando sentido e coerência aos empreendimentos e reconhecimento aos participantes.</p>	<p>Comentário da prof. ciencias sobre utilização da internet</p>
<p><b>Reflexões compartilhadas</b> conhecimento da prática, conhecimento teórico (pesquisas) relacionando-os para superar formação profissional isolada.</p>	<p>conselho diagnóstico, troca de experiências e visões sobre as turmas diagnosticadas.</p>
<p><b>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada</b> reconhecer limitações e necessidade de aprendizagem constante. Agência - mediação do contexto, superar dificuldades e incentivo a novos conhecimentos/práticas.</p>	<p>Prof de matemática, eu nao terminei o periodo de sondagem porque nao consegui avaliar como deveria, pois é pouco tempo. Os demais professores concordaram sobre a vulnerabilidade da professora. Prof de matematica: vcs vão ouvir eles falarem mal de mim, porque eu sou rígida com eles, porque se deixar eles agitam muito. Coordenação: nós precisamos dos pais na escola, a família na escola.</p>

**Papel dos formadores:** agente de fronteira (não detém papel de *expert*).

#### **Condicionantes Comunidade de Prática - EMEB Marília Sanchotene Felice**

<p><b>Data:</b> 29 de março</p>	<p><b>Turno:</b> Tarde</p>
<p><b>Relatos/percepções fora quadro:</b> Conselho diagnóstico: professores organizados em grupo ao redor de uma mesa, discutindo e compartilhando as percepções sobre as turmas, e sobre os alunos de forma individual.</p> <p>Proposta de trabalho entre professora de Ciências e PIBID. Utilização de tema sugerido pela prof de ciencias para realização de trabalho colaborativo entre professores da área de ambos os turnos, dentro da temática realizar subitens que podem ser trabalhados em grupo ou individualmente entre os professores. Criar identidade do aluno para com a escola, para que perceba a escola como um lugar de pertencimento e de ser feliz. Anos finais: criação de contos “O que eu vivi no Marília?”. Todo esse trabalho também será vinculado ao projeto de escrita (obrigatório para ser desenvolvido - demanda da mantenedora).</p>	
<p><b>Condicionante</b></p>	<p><b>Professor e extrato</b></p>
<p><b>Compartilhamento de repertórios</b> influência do trabalho em conjunto e reflexões sobre a demanda e a prática do professor, dando sentido e coerência aos empreendimentos e reconhecimento aos participantes.</p>	<p>Prof Portugues,colaborando para com o projeto explanado e idealizado pela professora de ciencias, possibilidade de inserção do projeto da escrita. Prof Dile propondo de realizar paródias; prof de artes compartilhou sobre a possibilidade de trabalhar com expressões artísticas.</p>

<b>Dinâmica da comunidade</b> plano de trabalho aberto, considerando a realidade, diversidade e parcialidade, em uma perspectiva de formação/reflexão.	Conselho diagnóstico, identificando as características dos alunos e das turmas, discutindo as semelhanças e disparidades de comportamento e aprendizagem.
--	---

### **Condicionantes Comunidade de Prática - EMEB Marília Sanchotene Felice**

<b>Data:</b> 12 de abril de 2023	<b>Turno:</b> Manhã
<p><b>Relatos/percepções fora quadro:</b> Acolhimento e conversa sobre as ameaças à escola. Muitos alunos faltando, porém estudantes mais calmos do que o burburinho que está acontecendo de forma geral. Instagram com postagens anônimas sobre ataques à escola. Dia 15 de abril, lançamento do projeto de leitura (caso aconteça a festa de aniversário da escola). Sugestão de realizar rodas de conversa sobre tolerância e violência em sala de aula; Discussão sobre ter ou não festa de comemoração sobre aniversário da escola ou aula normal; Reclamação sobre o DOTMU que está fora da realidade e com conteúdos que demorariam 2 anos para ser desenvolvidos (“Eles devem vivenciar uma realidade paralela, pois é bem diferente do que vivenciamos na escola”); Organização de ciclo de palestras sobre valorização e respeito à vida: Assistente social da escola irá buscar pessoas, ver com Cátia alguém da FASE.</p>	
<b>Condicionante</b>	<b>Professor e extrato</b>
<b>Compartilhamento de repertórios</b> influência do trabalho em conjunto e reflexões sobre a demanda e a prática do professor, dando sentido e coerência aos empreendimentos e reconhecimento aos participantes.	Prof C. sobre a demora na volta dos alunos para a sala de aula, prejudicando o professor em sala de aula, discussão em que vários professores concordaram. Currículo demora para entrar após recreio e interfere na organização das aulas da área.
<b>Relação de confiança e respeito</b> consistentes, ações voluntárias (exposição de dificuldades e equívocos), respeito mútuo e valorização da participação de todos.	Prof M. falando sobre todas as atividades extra-aula que tem que desenvolver, o que acaba acarretando em sobrecarga e não consegue dar conta de tudo, deixando para realizar essas tarefas extras depois pode esquecer o que aconteceu e perde o registro (questão que mobilizou a maioria dos professores).

**Papel dos formadores:** agente de fronteira (não detém papel de *expert*).

### **Condicionantes Comunidade de Prática - EMEB Marília Sanchotene Felice**

<b>Data:</b> 02/08/2023	<b>Turno:</b> Manhã
<p><b>Momento pré-reunião pedagógica:</b> professora de geografia com interesse em ingressar no mestrado, junto a ela, temos outros três professores que se inseriram no Grupo de estudos, qual o reflexo disso?? ou porque disso??.</p> <p>Organização da feira de ciências da escola - 2 de setembro Frente da organização Aline e outra prof de ciências juntamente com o pibid</p>	

**V Feira de Ciências** - Ser humano e sustentabilidade: Conscientize hoje para preservar o amanhã;

Sustentabilidade (tema central) organizada por eixos temáticos (maleáveis a diferentes áreas); Propostas voltadas aos conteúdos e temáticas já abordados em sala de aula, minimizando o trabalho docente (no sentido de não ser mais uma coisa)

**Eixos:** Arte e sustentabilidade; Consumo sustentável; Pegada híbrida (consumo da água, produções); Lixo eletrônico; Resíduo sólido como fonte de renda; Reciclagem e transformação de produtos; Alimentação e sustentabilidade; Transporte sustentável; Utilização da energia consciente; Meios de sustentabilidade na escola (relações dentro da escola).

**Professores:** duplas por ano no qual gostariam de trabalhar

Podemos pensar em uma **produção coletiva** das propostas apresentadas na feira de ciências, colaboração do GCF???

Divulgação dos grupos de pesquisa na escola: Flexilhas, Tuna, GEPPES, Mega, PopNeuro,

**Inscrições** dos trabalhos até 16 de agosto

Ver avaliadores, pensar no pessoal do Flexilhas e também:

Cátia, Karina, Taiane, Francieli, Cristiane Soares, Mario Olavo, Carla Spohr, Raquel, Ailton, Mario Sergio, Jean, Dandara, Ronan (convite para avaliar os trabalhos da feira)

**Durante a reunião:** ideias sobre como relacionar os eixos com a realidade vivenciada.

Projeto de escrita seguindo os eixos de sustentabilidade, para minimizar a demanda docente;

**APÊNDICE H – Diário de observação – pesquisadoras externas**

**Condicionantes Comunidade de Prática - EMEB Marília Sanchotene Felice**

<b>Data: 15/03/2023</b>	<b>Turno: Manhã</b>
<b>Relatos/percepções fora quadro:</b>	
<b>Condicionante</b>	<b>Professor e extrato</b>
<b>Itinerância de engajamento</b> diferentes formas de participação (e reificação) que ao longo das interações e fortalecimento de compromissos se configurem como CoP sustentada na negociação de significados e empreendimento articulado.	Temas para as redações da semana de aniversário da escola. Alguns professores sugeriram temas como amor, porém chegaram a um consenso de se trabalhar o tema “pertencimento”. Pois a temática também será tratada pelo PIBIB
<b>Compromisso solidário</b> interdependência das aprendizagens, responsabilização mútua, tanto da sua aprendizagem quanto para com a do outro.	A coordenadora trouxe uma ideia para ser feita onde na próxima reunião solicitará que os pais escrevam mensagens de carinho para os filhos. Pois os professores relatam situações de ansiedade entre os alunos e talvez esta atividade colabore um pouco. Durante a reunião aconteceram alguns relatos de professores preocupados com a situação dos alunos em relação a diversos aspectos. De acordo com esses professores, muitos alunos têm apresentado problemas de relacionamento, demonstrando dificuldade em se comunicar e interagir com os colegas. Além disso, há relatos de indisciplina em sala de aula, o que prejudica a comunicação e o aprendizado desses alunos. Outro fator que tem chamado a atenção dos professores também é o aumento de casos de crise de ansiedade entre os estudantes, esses professores acreditam que é importante que a escola e a comunidade se unam para buscar soluções que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida e aprendizado desses jovens. Solicitaram auxílio para ações voltadas para a promoção da saúde mental, da comunicação e do relacionamento saudável entre os alunos.
<b>Relação de confiança e respeito</b> consistentes, ações voluntárias (exposição de dificuldades e equívocos), respeito mútuo e valorização da participação de todos.	O Diretor entrou durante a reunião para expor suas solicitações já feitas a secretaria de educação e os professores dialogam juntamente a respeito de cada uma e como justificam tais demandas

<p><b>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada</b> reconhecer limitações e necessidade de aprendizagem constante. Agência - mediação do contexto, superar dificuldades e incentivo a novos conhecimentos/práticas.</p>	<p>Os professores compartilharam as dificuldades de trabalhar, pois as salas estão superlotadas. A superlotação das salas de aula da escola é uma preocupação dos professores, estes apresentaram argumentos que mostram que essa problemática pode interferir significativamente no desenvolvimento dos alunos, ainda segundo esses professores não acontece apenas em uma única turma, mas sim em várias e quanto há muitos estudantes em uma única sala, os professores têm dificuldade em dar atenção individualizada a cada um, o que pode prejudica o processo de ensino e aprendizagem, tornando as condições de aprendizado desconfortáveis, afetando a concentração e deixando os alunos desmotivados.</p>
---	---

<p><b>Data:</b> 29/03/2023</p>	<p><b>Turno:</b> Manhã</p>
<p><b>Relatos/percepções fora quadro:</b></p>	
<p><b>Condicionante</b></p>	<p><b>Professor e extrato</b></p>
<p><b>Itinerância de engajamento</b> diferentes formas de participação (e reificação) que ao longo das interações e fortalecimento de compromissos se configurem como CoP sustentada na negociação de significados e empreendimento articulado.</p>	<p>A professora de Ciências apresentou a proposta de atividade do pibid na escola, junto com a logo do projeto que tratará do tema “valorização a vida”. Os demais professores gostaram e relataram utilizar nas próximas atividades.</p>
<p><b>Compartilhamento de repertórios</b> influência do trabalho em conjunto e reflexões sobre a demanda e a prática do professor, dando sentido e coerência aos empreendimentos e reconhecimento aos participantes.</p>	<p>A coordenadora lembrou os professores a respeito de registrarem as aulas de recuperação, neste momento a professora de ciências relatou problemas de conexão de internet, os demais professores presentes também compartilharam críticas nesse sentido</p>
<p><b>Compromisso solidário</b> interdependência das aprendizagens, responsabilização mútua, tanto da sua aprendizagem quanto para com a do outro.</p>	<p>A professora de ciências ao apresentar as propostas do pibid mencionou que em alguns momentos poderá precisar de ajuda dos professores para que possa trabalhar com 2 turmas ao mesmo tempo. Todos os professores se disponibilizaram a ceder seus horários.</p>

<p><b>Dinâmica da comunidade</b> plano de trabalho aberto, considerando a realidade, diversidade e parcialidade, em uma perspectiva de formação/reflexão.</p>	<p>A professora de ciências relatou dificuldades com a turma do 8º Ano onde sugeriu a troca de sala de alguns alunos de uma turma para outra. Por essa demanda foi decidido fazer uma reunião com os pais no dia 05//04 a modo de conversar com eles antes de tomar algumas decisões.</p> <p>Durante o conselho de classe do 6º ano, foi levantada a preocupação por parte dos professores a respeito da pouca habilidade de leitura, escrita e também raciocínio lógico de alguns alunos. Diante disso, foi solicitado à direção da escola que converse com os pais desses alunos a respeito do assunto e desta forma busquem em conjunto uma medida para que se possa compreender melhor as dificuldades desses alunos e buscar formas de ajudá-los a desenvolver essas habilidades.</p>
<p><b>Reflexões compartilhadas</b> conhecimento da prática, conhecimento teórico (pesquisas) relacionando-os para superar formação profissional isolada.</p>	<p>Ocorreu o Conselho Diagnóstico do 6ºA onde ocorreu troca de informações. Os professores conversaram a respeito da pouca habilidade de leitura e raciocínio lógico dos alunos nesta etapa.</p>
<p><b>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada</b> reconhecer limitações e necessidade de aprendizagem constante. Agência - mediação do contexto, superar dificuldades e incentivo a novos conhecimentos/práticas.</p>	<p>Muitos professores relataram que devido a fragilidade dos alunos em ler e raciocinar não conseguiram finalizar o processo de sondagem de algumas turmas. Também debateram a respeito dos professores representantes de turma e como não deixar as turmas sem.</p>

<p><b>Data: 05/04</b></p>	<p><b>Turno: manhã</b></p>
<p><b>Relatos/percepções fora quadro:</b></p>	
<p><b>Condicionante</b></p>	<p><b>Professor e extrato</b></p>
<p><b>Compartilhamento de repertórios</b> influência do trabalho em conjunto e reflexões sobre a demanda e a prática do professor, dando sentido e coerência aos empreendimentos e reconhecimento aos participantes.</p>	<p>Os professores compartilharam que o aluno Murilo do 9ºB mantém uma postura estática em sala de aula, porém o professor de educação física mencionou que nas atividades que são propostas em sua aula o aluno é muito participativo. Então foi solicitado que o aluno seja encaminhado para</p>

	<p>Rubia, onde possa ser averiguado suas dificuldades de aprendizagem e os pais possam ser orientados.</p> <p>Os professores também trocaram experiências em como abordar o tema sexualidade com os alunos do 8º Ano, pois estão em fase de levarem o tema com certo preconceito e vergonha.</p> <p>Neste dia ocorreu o conselho de classe do 8º ano e 9º ano, os professores levantaram preocupações em relação a alguns alunos, foi solicitado à direção da escola que converse com os pais desses alunos (pontuais) a respeito da linguagem informal utilizada em sala de aula, da baixa participação nas atividades escolares e a responsabilidade de adultos que alguns desses alunos tem e que leva esses alunos a dormirem durante as aulas.</p> <p>- 8º ano, os professores das turmas C e D relatam a preocupação em relação ao comportamento dos alunos. Foi relatado à direção da escola que as turmas em geral estão muito agitadas, com o raciocínio lento, e que a lista de infrequentes é muito grande, essas questões estão afetando diretamente o desempenho escolar dos alunos e comprometendo a qualidade de ensino oferecida. Diante disso, uma das sugestões foi que a direção da escola se reúna com os professores e com os pais dos alunos para discutir formas de estimular o interesse e o engajamento dos estudantes nas atividades escolares.</p>
<p><b>Reflexões compartilhadas</b> conhecimento da prática, conhecimento teórico (pesquisas) relacionando-os para superar formação profissional isolada.</p>	<p>No início da reunião os professores compartilharam a dificuldade de ministrarem suas aulas no primeiro período, pois os alunos estão chegando atrasados. Muitos chegam atrasados e não comprometam os professores e colegas</p>
<p><b>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada</b> reconhecer limitações e necessidade de aprendizagem constante. Agência - mediação do contexto, superar dificuldades e incentivo a novos conhecimentos/práticas.</p>	<p>Houve relato dos professores com relação a alunos que possam estar envolvidos com uso de substâncias entorpecentes no 8º B. Em conversa chegaram ao consenso de chamar alguém de fora para dar uma palestra aos alunos. Sugestões (alguém da fase/Polícia/brigada)</p>

APÊNDICE I – Imagens da atividade avaliativa final

