

Comunidades de prática de professores: repertório compartilhado no ensino fundamental

Renata Godinho Soares^{1*}, Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa¹, Cadidja Coutinho² e Raquel Ruppenthal¹

¹Universidade Federal do Pampa, Av. Ministro Assis Brasil, 472, 97511-800, Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 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.

Received on December 29, 2022.

Accepted on July 19, 2023.

Published in May 22, 2025.

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)¹, 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. Esse 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 et al. (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

¹ 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.

empreendimento e da reificação (transformação, 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 e 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).

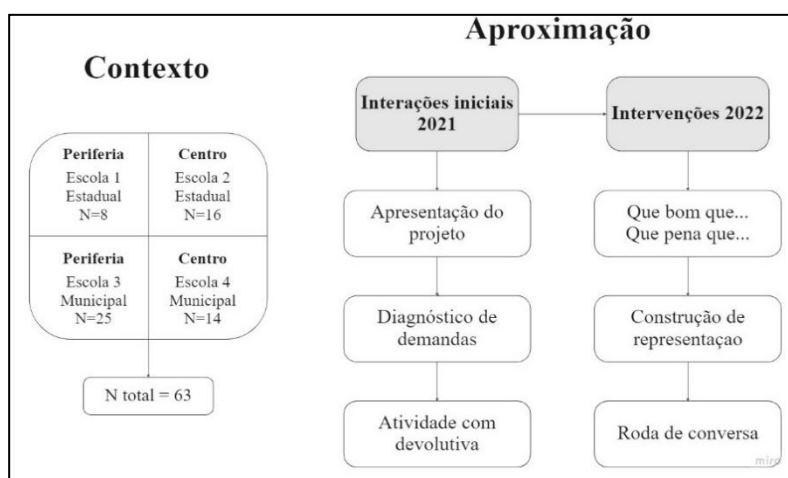


Figura 1. Contexto e aproximação das pesquisadoras nas quatro escolas.

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, contatou-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 et al., 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 nº 510 (2016) do Conselho Nacional de Saúde 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 et al. (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 et al, 2018, p. 90).

Diante deste cenário, Soares et al. (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 et al., 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 et al. (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. A Tabela 1 detalha as categorias temáticas sobre as percepções positivas dos professores, dos quatro ambientes educacionais investigados.

Tabela 1. Categorização dos achados referentes ao complemento “Que bom que [...]”.

Escola 1 – 8 professores			
Categoria	Descrição	Nº	Excerto
Retorno ao presencial	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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Acta Sci. Educ., Maringá/PR, v. 47, e66485, 2025

			comportamento”
Sobrecarga docente	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”
Escola 2 – 16 professores			
Categoria	Descrição	Nº	Excerto
Comprometimento escolar	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”
Sistema educacional	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”
Escola 3 -25 professores			
Categoria	Descrição	Nº	Excerto
Sistema educacional	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”
Comprometimento escolar	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”
Escola 4 – 14 professores			
Categoria	Descrição	Nº	Excerto
Comprometimento escolar	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”
Saúde Emocional Docente	Destacam o quanto a pandemia dificultou o processo de ensino-	6	E4P10 “Que pena que não temos mais vida”

	aprendizagem, o que desestabilizou a parte emocional docente		E4P5 “Que pena que enfrentamos dias difíceis”
Sobrecarga docente	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.

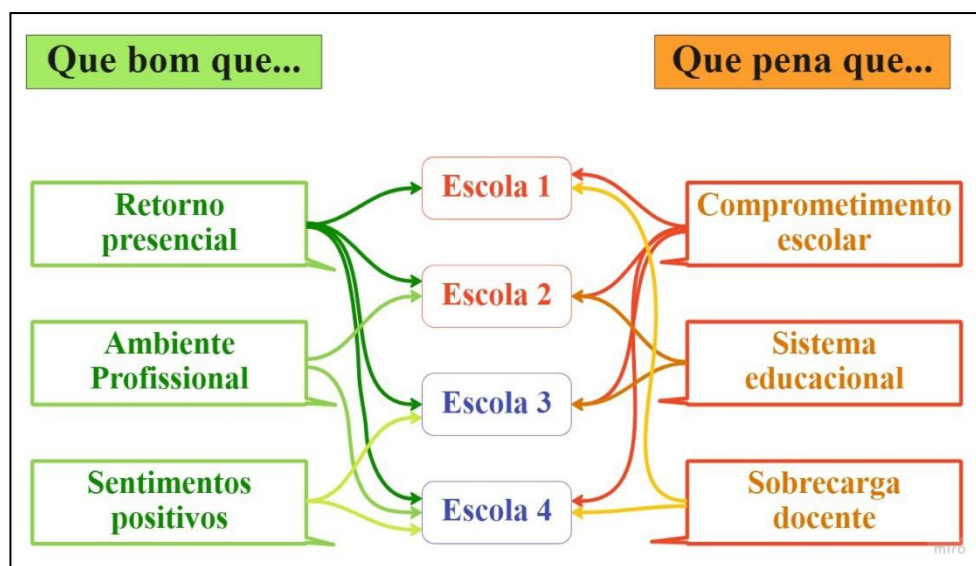


Figura 2. Mapa com interligações entre as 4 escolas.

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., 2022b; 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 et al. (2022a) 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 et al. (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 et al., 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 et al., 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 et al., 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

- Almeida, S. F. C. D., & Aguiar, R. M. R. (2017). A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. *Educar em Revista*, 89-101.
- 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), 323-317. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3917>
- 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*, 9(16), 435-461. <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.435-461>

- Cardoso, A. G. R., Silva, N. C., Martins, A. A. P., Montenegro, A. V., Pereira, L. C. S., & Santos, H. L. G. (2022). O retorno de atividades acadêmicas presenciais no ensino médio no pós-pandemia na visão de discentes. *Ciências & Ideias*, 13(3), 81-92. <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2022.v13i3.2207>
- Cyrino, M. C. C. T. (2013). *Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática* [Apresentação de trabalho]. Anais do 7º Congresso Iberoamericano de Educación Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Montevideo, UY.
- 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(1), 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). Interlocações de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo. *Acta Scientiarum. Education*, 45(1), e54746. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.54746>
- 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. <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.33-61>
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gravemeijer, K. P. E., & Cobb, P. (2006). Design research from the learning design perspective. In J. J. H. Van Den Akker, K. P. E. Gravemeijer, S. Mckenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 17-51). Routledge.
- Imbernón, F. F. D. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Junges, F. C., Ketzner, C. M., & Oliveira, V. M. A. (2018). Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Educação & Formação*, 3(9), 88-101. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa*. Hucitec.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A., & Alvin, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42(1), e249236. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- 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].
- 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. <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. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. (2016). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding and independence for all learners*. Jossay-Bass.
- Silva, A. F.; Abreu, C. B., & Mello, L. S. (2022a). Ensino remoto emergencial: percepções de professores da educação infantil em Palmas (TO). *Revista Docência e Ciberultura*, 6(5), 31-49. <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66188>
- Silva, C. A. P., Sá, I. R., Domingues, M. G., & Aparício, A. S. M. (2022b). Transição do ensino presencial para o ensino remoto em época de pandemia. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 23(1), 69-77. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n1p69-77>

- 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(1), e52168. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52168>
- 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*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermontt, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. 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

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

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

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

NOTA:

Renata Godinho Soares e Raquel Ruppenthal conceberam a ideia apresentada e fundamentaram com base em estudos. Renata Godinho Soares e Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa organizaram a metodologia para o contexto, criaram os instrumentos, realizaram as atividades, coletaram, analisaram e discutiram os dados. Cadidja Coutinho e Raquel Ruppenthal 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.

Editor-Associado responsável:

Maria Terezinha Bellanda Galuch

<https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

mtbgaluch@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: nove convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Vanessa Vianna Doveinis

Disponibilidade dos Dados:

Os dados oriundos da pesquisa constam no corpo do artigo em sua metodologia e resultados.