

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

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

LA FORMACIÓN DOCENTE MULTISECTORIAL EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y SUS LIMITACIONES DE APRENDIZAJE

RENATA GODINHO SOARES¹
CÁTIA SILENE CARRAZONI LOPES VIÇOSA²
CADIDJA COUTINHO³
RAQUEL RUPPENTHAL⁴

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. Salienta-se a importância de criar um ambiente harmônico e de construção de conhecimento colaborativo para que os professores se sintam os próprios agentes de sua formação profissional.

Palavras-chave: Formação Profissional; Ensino Fundamental; Aprendizagem Social.

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. The importance of creating a harmonious environment and collaborative knowledge construction is emphasized so that teachers feel like the agents of their professional training.

Keywords: Professional training; Elementary Education; Social learning.

¹ Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: renatasoares1807@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2386-2020>

² Doutora em Educação em Ciências. SEDUC/RS. E-mail: catialopes00@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6909-0839>

³ Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: cadidja.coutinho@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5182-7775>

⁴ Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa. E-mail: raquelruppenthal@unipampa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-4260>

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo describir las limitaciones de aprendizaje de los docentes en los últimos años de la Educación Primaria a partir del desarrollo de Comunidades de Práctica multiárea. El estudio incluyó a 19 profesores de los últimos años de la enseñanza básica que trabajaban en una escuela municipal en la frontera occidental de Rio Grande do Sul. Se utilizó un cuestionario y observaciones de reuniones pedagógicas para responder al objetivo propuesto. Los resultados obtenidos demuestran el potencial de cultivar una comunidad de práctica multiárea, a pesar de los desafíos que enfrentan los docentes, como la demanda creada por el mantenedor, que muchas veces hace inviable la reflexión y los momentos de intercambio entre docentes. Se enfatiza la importancia de crear un ambiente armónico y colaborativo de construcción de conocimiento para que los docentes se sientan agentes de su formación profesional.

Palabras-clave: Formación profesional; Escuela primaria; Aprendizaje social.

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, o qual 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 (2023), 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, citam-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 CoP, 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.

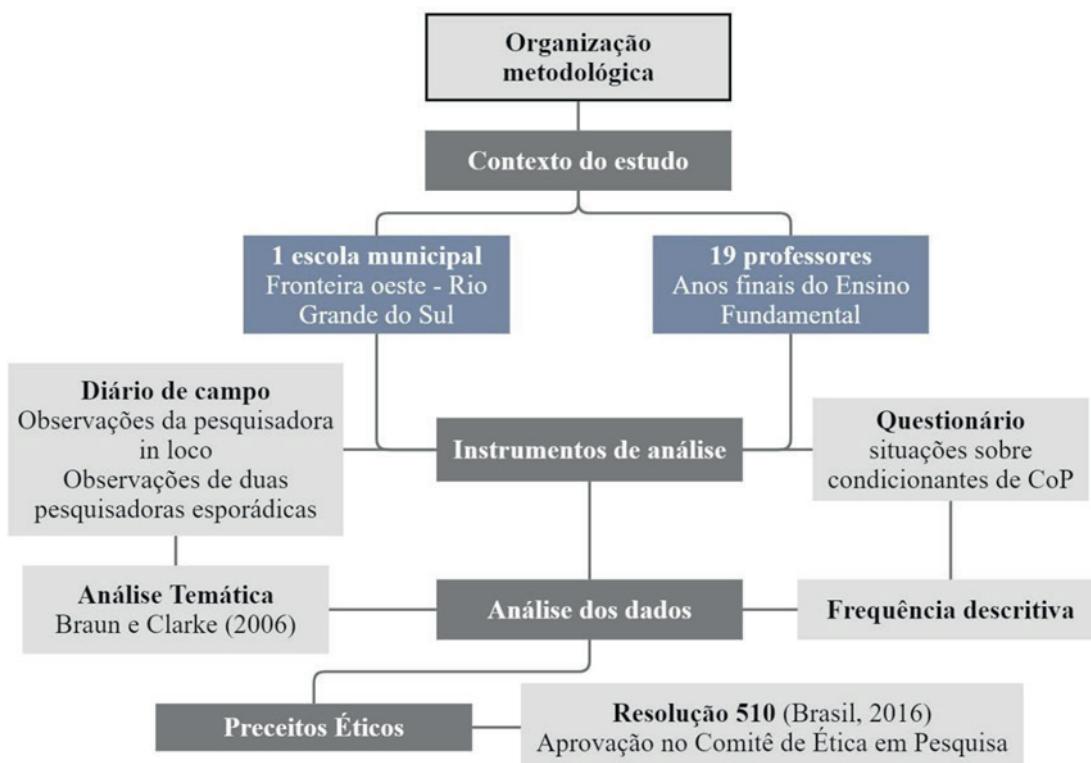
Deste modo, segundo Fogaça e Halu (2017), as CoPs têm se mostrado como um modelo inovador para o desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo um ambiente colaborativo e de troca de experiências que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Entretanto, para que as CoPs sejam 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. A utilização da terminologia “multiárea” diz respeito às diversas áreas do conhecimento que envolvem professores nos anos finais do Ensino Fundamental. Verifica-se ser necessário investigar mais a fundo como as CoPs e os condicionantes de aprendizagem podem influenciar o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente na problemática: como as CoPs e os condicionantes de aprendizagem podem influenciar o desenvolvimento profissional dos professores 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 CoPs 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.

METODOLOGIA

Este 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.



Fonte: construção das autoras.

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, com contagem de unidades de texto pré ou pós codificados, o que permite interpretar dados qualitativos com uma precisão razoável. O instrumento de coleta, um questionário que relacionava situações do dia a dia profissional e a frequência com que as situações aconteciam no contexto dos professores. Para responder, os participantes deveriam marcar Sempre (situações corriqueiras), Quase Sempre (situações frequentes), Algumas Vezes (situações eventuais), Nunca (situações que não aconteciam). As situações estavam implicitamente relacionadas com os condicionantes de aprendizagem de professores em CoPs 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
<p>Itinerância de engajamento: 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 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>Percebo minha participação no grupo da escola de forma que, por vezes sou mais ativo no processo de construção de conhecimento e por vezes sou mais ouvinte, pois tenho o que aprender com os demais colegas.</p>
<p>Compartilhamento de repertórios: 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>Consegoo compartilhar com os colegas minhas experiências, trocar informações e conhecimentos, além de expor minhas opiniões e sugestões sobre diferentes temáticas.</p>
<p>Compromisso solidário: 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>Dinâmica da comunidade: estudos sugerem características e encaminhamentos das CoPs que instigam aprendizagens de natureza diversa: a primeira característica distintiva das CoPs de outros programas de formação é, 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>Reflexões compartilhadas e sustentadas: 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>Relação de confiança e respeito: 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>Espaço de vulnerabilidade e agência mediada: 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>

Dinamicidade do expert e papel do formador: 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.

Dinamicidade: Percebo uma itinerância com relação aos saberes do grupo pois existe flexibilidade para que diferentes participantes liderem a abordagem de conhecimentos específicos.

Formador: 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.

Fonte: construção das autoras com base em Estevam e Cyrino (2019).

As situações apresentadas aos professores (2^a coluna do Quadro 1, nomeada Situações elaboradas) 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 responder a uma característica do condicionante e desconsiderar 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 os professores poderem justificar ou comentar sobre determinado assunto ou situação vivenciada. Como mencionado anteriormente, buscou-se a relação dos condicionantes de aprendizagem para situações vivenciadas pelo grupo de professores, solicitando a percepção dos mesmos sobre qual a frequência em que essas ocorrem no dia a dia da escola.

Além do questionário, recorreu-se às 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 pudesse caracterizar-se enquanto condicionante. Utilizou-se da 1^a coluna do Quadro 1 para observar as intercorrências e realizar anotações que fizessem menção ao condicionante relacionado. 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 e a realização de três observações distintas buscando mitigar o risco de viés intencional da pesquisa. Mesmo cuidado foi tomado ao analisar as observações e as questões do questionário, sendo utilizada a experiência de duas pesquisadoras externas ao estudo.

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 adoção da análise frequencial deve-se ao fato de ela estar sendo apontada como um tipo de análise que se apresenta eficiente pela facilidade de compreender, quantitativamente, dados que a priori são qualitativos (Carnut et al., 2021). Para realizar a triangulação dos dados qualitativos e quantitativos, da análise temática emergiram os condicionantes, somando-se a eles realizou-se a frequência de ocorrência dos mesmos ao longo das respostas dos professores e também das observações. 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

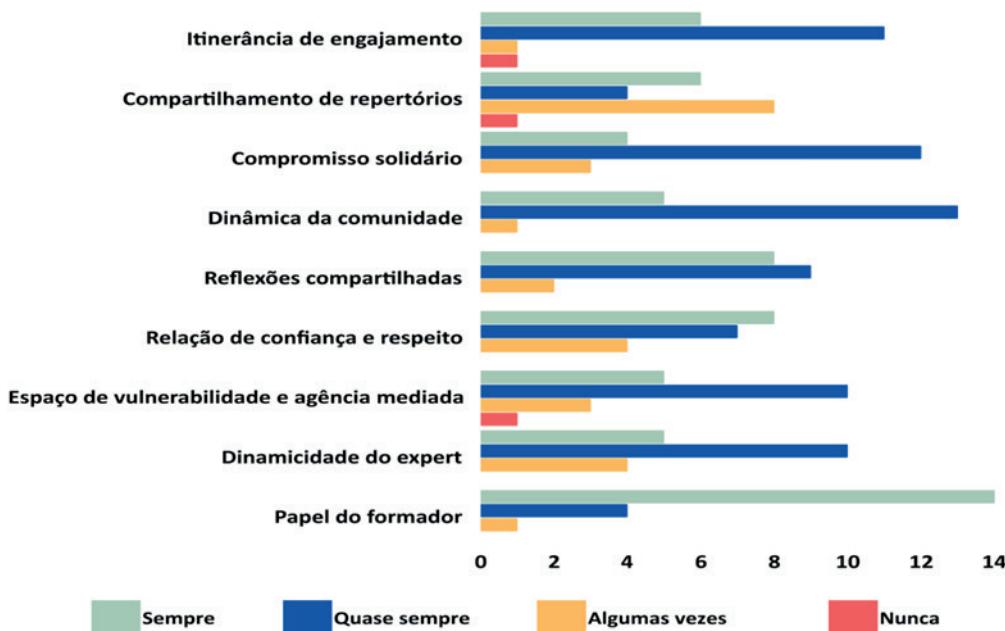
É importante compreender os condicionantes de aprendizagem de uma CoP, percebendo aqueles que mais se inter-relacionam, bem como aqueles em maior evidência, seja de acordo com os próprios participantes, como também, para pesquisadores que estão in loco. O pesquisador na CoP por muitas vezes é percebido 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.

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS CONDICIONANTES DE APRENDIZAGEM

Inicialmente, apresenta-se um panorama dos condicionantes de aprendizagem e a frequência na qual, de acordo com os professores, os mesmos se fazem presentes no contexto escolar (Figura 2). Para atingir os resultados, realizou-se uma contagem de unidades codificadas, o que permitiu identificar a frequência e realizar a interpretação dos dados qualitativos. 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.



Fonte: construção das autoras.

Os professores consideraram o papel do formador como uma situação que está sempre em evidência, conforme 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 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.

Silva, Quintaneiro e Giraldo (2020) acreditam que as atividades do grupo de estudos da universidade, estando presentes na Educação Básica, precisam ser consideradas 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”, ou seja, recorrentes no contexto escolar, especificamente nas reuniões pedagógicas, a qual são os momentos em que os professores conseguem ter um contato mais próximo entre si e com a coordenação pedagógica.

Figura 3 - Frequência absoluta dos condicionantes recorrentes no contexto escolar citados por professores.



Fonte: construção das autoras.

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 desconsideram, muitas vezes, 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 o professor poder diversificar ou até modificar sua prática pedagógica. Para Növoa, o “conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos” (Növoa, 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 exposta 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, sendo 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.



Fonte: Construção das autoras.

O formador é legitimado como agente de fronteira em uma CoP, não detendo o papel de expert da comunidade inherentemente, 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 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 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 para isso. Por mais que tenhamos reuniões”. As reuniões pedagógicas que seriam momentos para que os professores pudesse 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 CoP. É muito provável que o professor em questão esteja mais afastado do grupo na totalidade, seja por falta de entrosamento, ou por carga horária subdividida para com outras instituições, fato corriqueiro na Educação Básica. Dados divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2018) discorrem sobre 66% dos professores na Educação Básica trabalham 40 horas ou mais, além de 40% destes lecionavam em duas ou mais escolas (IPEA, 2017).

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 diretamente (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 abordadas pelo grupo de professores e discutidas pelos mesmos.

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

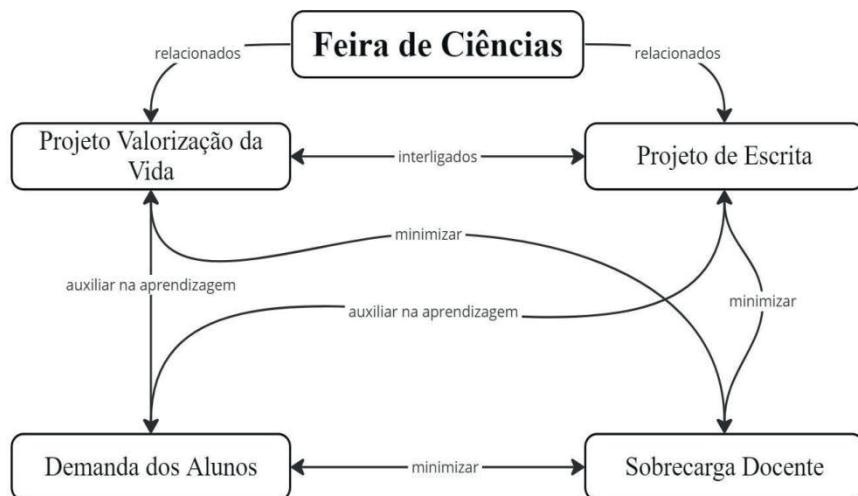
Condicionantes de aprendizagem	Situações percebidas
Itinerância de engajamento	<p>Projeto de escrita (projeto solicitado pela mantenedora) Fala da Coordenadora: <i>trouxe sugestões de temas, mas gostaria de discutir em colaboração com o grupo.</i> Professor geralmente quieto, trouxe ideia a ser pensada: “Podemos falar sobre amor, diversas formas de amor e amor próprio”.</p> <p>Projeto de valorização da vida 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.</p>
Compromisso solidário	<p>Projeto de escrita Coordenadora: trouxe sugestões de temas, mas gostaria de discutir em colaboração com o grupo (colaboração da itinerância de engajamento com o compromisso solidário).</p>
Dinâmica da comunidade	<p>Demandas de alunos 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>
Reflexões compartilhadas e sustentadas	<p>Sobrecarga docente Diretor comentou sobre a necessidade de “limpar” espaços e focar nos problemas que acontecem no dia a dia da escola.</p> <p>Demandas de alunos Conselho diagnóstico, troca de experiências e visões sobre as turmas diagnosticadas.</p> <p>Projeto de escrita Durante a reunião: ideias sobre como relacionar os eixos com a realidade vivenciada.</p> <p>Feira de Ciências Projeto de escrita seguindo os eixos de sustentabilidade, para minimizar a demanda docente.</p>
Relação de confiança e respeito	<p>Confraternização Professores e equipe pedagógica celebrando a vida, evidenciando a importância e fortalecimento do grupo.</p> <p>Sobrecarga docente 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 depois pode esquecer o que aconteceu e perde o registro (questão que mobilizou a maioria dos professores).</p>
Espaço de vulnerabilidade e agência mediada	<p>Sobrecarga docente 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>Demandas de alunos 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>
Dinamicidade do expert e papel do formador	<p>Feira de Ciências Organização da Feira de Ciências da escola. Frente da organização as professoras de ciências juntamente com estagiários. Professores de todas as áreas envolvidos na proposta de alguma forma dentro da sua área de conhecimento.</p>

Fonte: construção das 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.



Fonte: Construção das autoras.

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 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 em sua totalidade, nos quais 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 na escola, outros aspectos permeiam a temática, como a sobrevida 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 abranger 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 um professor saber onde ir a fim de auxiliar 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).

É válido ressaltar que as frequências identificadas nas respostas quanto aos condicionantes de aprendizagem (Tópico 1) foram obtidas a partir de um escrutínio detalhado e minucioso dos dados, o que permitiu correlacionar com as observações realizadas na pesquisa-ação e identificar condicionantes que se complementaram ao final da análise. Essa correlação deixa perceptível, com base nos achados e em suas implicações práticas, a importância da aproximação entre universidade e escola,

não em um sistema hierárquico de poder e sentido, mas sim, em diferentes posições de conhecimento que dê voz ao professor.

Destaca-se que o professor em sala de aula tem muito a ensinar, ponderar e também aprender com o pesquisador que se insere no cotidiano da escola. Estudos como este suscitam a importância de valorizar e firmar a presença do pesquisador no ambiente escolar, como um agente que também pode colaborar na desconstrução, reconstrução e elaboração de ideias inovadoras para a prática profissional dos professores.

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 CoPs 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, consequentemente, melhorar sua formação profissional. Os resultados relacionados aos condicionantes de aprendizagem reforçam que o papel do formador, a dinâmica da comunidade e os espaços de vulnerabilidade e agencia mediada se tornaram os pilares que balizaram a organização da CoP na escola investigada. 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 autoformações que busquem investigar, encontrar subsídios e resolver questões da prática pedagógica e profissional dos professores fica em evidência a partir do momento em que os professores expõem o quanto válidos 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, maiores e distintos do investigado, para o cultivo de CoPs à medida que sejam percebidos os condicionantes de aprendizagem das CoPs que estão a se constituir. Com base no diagnóstico em 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 CoPs 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.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. 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, 2016.
- AZEREDO, J. L.; PIZZOLLO, M. C. C.; BITENCOURT, R. L. A formação continuada de professores: um espaço para autoria? **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 3, p. 148-166, 2018.
- BALDINI, L. A. F. Elementos de uma Comunidade de Prática que permitem o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de Matemática na utilização do Software GeoGebra. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2018**. Brasília: INEP, 2019.
- 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 União**, Brasília, DF, 2016.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CARNUT, L. et al. Lexical Frequency Content Analysis: The Quantitative Delimiting the Qualitative in the Comparison of the Discourses on the Pathway for Oral Cancer. **New Trends in Qualitative Research**, v. 8, p. 715-726, 2021. DOI: 10.36367/ntqr.8.2021.715-726.
- ESTEVAM, E. J. G.; CYRINO, M. C. D. 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.
- FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; DE ALMEIDA, N. R. O. Política de Formação de Professores: a ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Holos**, v. 5, p. 303-312, 2017.
- FOGAÇA, F. C.; HALU, R. C. Comunidades de Prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 427-454, 2017. DOI: 10.1590/1984-6398201711522.
- GARCIA, T. M. R. 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, 2014.
- GELLERT, L. M. Elementary School Teachers and Mathematics: Communities of Practice and an opportunity for change. **Journal of Education and Learning**, v. 2, n. 4, p. 113-122, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração.** Brasília, n. 2304, 2017. (Textos para Discussão).

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Formação docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **Revista Holos**, v. 8, p. 264-274, 2017.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2023, e270129.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

SANTOS, D. M. A. D. A. P. D.; SILVA, R. A. Integração da teoria e prática na educação contemporânea: explorando as potencialidades da práxis pedagógica através da teoria da atividade. **Convergências: Estudos em Humanidades Digitais**, v. 1, n. 3, p. 561-573, 2023. DOI: 10.59616/cehd.v1i03.303.

SILVA, F. M.; GERALDO, V.; QUINTANEIRO, W. Comunidade de Prática de Professoras que Ensinam Matemática: um coletivo de desenvolvimento profissional docente. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, v. 5, n. 2, p. 266-285, 2020.

SILVA, H. Uma Caracterização do Centro de Educação Matemática - CEM (1984-1997) como uma Comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática. **Bolema**, v. 23, n. 35, p. 185-218, 2010.

SOARES, R. G. Formação profissional docente e metodologias ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Pampa, 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.