



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE
(EDUCANORTE) – POLO SANTARÉM**

CLÊNIA RUTH ALVES VASCONCELOS

**ENTRE CAMINHOS E CONEXÕES: REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DE
APRENDIZAGEM DOCENTE, DO GRUPO À COMUNIDADE DE PRÁTICA**

**SANTARÉM-PA
2024**

CLÊNIA RUTH ALVES VASCONCELOS

**ENTRE CAMINHOS E CONEXÕES: REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DE
APRENDIZAGEM DOCENTE, DO GRUPO À COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) – Polo Santarém – da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha

**SANTARÉM-PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

V331e Vasconcelos, Clênyia Ruth Alves
Entre caminhos e conexões: reflexões sobre a jornada de aprendizagem docente, do grupo à comunidade de prática./ Clênyia Ruth Alves Vasconcelos. – Santarém, 2024.
256 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Solange Helena Ximenes-Rocha.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) - Polo Santarém.

1. Comunidade de prática. 2. Desenvolvimento profissional do docente. 3. Formação de professores. I. Ximenes-Rocha, Solange Helena, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71



ATA

Nº 19

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede, apresentada pela discente Clenya Ruth Alves Vasconcelos, orientada pela Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, da Linha de Pesquisa “Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo”, do Polo Santarém. No dia nove de dezembro de dois mil e vinte e quatro, às 09h00, por meio de videoconferência através do link: <https://meet.google.com/kzh-zppy-wmk>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Clenya Ruth Alves Vasconcelos, pela apresentação da sua Tese intitulada: Entre caminhos e conexões: reflexões sobre a jornada de aprendizagem docente, do grupo à comunidade de prática. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (Presidente), Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar, membro avaliador externo); Profa. Dra. Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida (UFPA, membro avaliador externo); Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (PGEDA/Ufopa, membro avaliador interno), Profa. Dra. Maria José de Pinho (PGEDA/UFT, membro avaliador interno) e Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Sousa (PGEDA/UFPA, suplente membro interno). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer **APROVADA (X)**, APROVADA COM CORREÇÕES (), REPROVADA (). Ficou estabelecido o prazo de 60 (Sessenta) dias para a entrega da versão com as correções mandatórias. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Proposta de correções a serem observadas:

A banca avaliadora fez a arguição e constatou que o trabalho é inovador, atende aos requisitos de um trabalho de natureza acadêmica e restou demonstrado a seriedade e maturidade da pesquisadora na condução da investigação. Recomendou ajustes no resumo e a publicação do trabalho no formato de livro, artigos e produto educacional de referência para a formação continuada de professores da educação básica.

Documento assinado digitalmente
gov.br SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA
Data: 11/12/2024 08:48:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
(Orientadora - Presidente)

Documento assinado digitalmente
gov.br ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI
Data: 09/12/2024 14:36:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
(UFSCar, membro avaliador externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CRISTINA PIMENTEL CARNEIRO DE ALMEIDA
Data: 09/12/2024 15:15:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida (UFPA, membro avaliador externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA JOSE DE PINHO
Data: 09/12/2024 19:41:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT, membro avaliador interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA
Data: 10/12/2024 22:04:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Prof. Dr. Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (Ufopa, membro avaliador interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br CLENYA RUTH ALVES VASCONCELOS
Data: 30/12/2024 10:29:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Clenya Ruth Alves Vasconcelos (PGEDA - Discente)

Santarém-PA, 09 de dezembro de 2024.

Primeiramente, agradeço a Deus pela parceria e força ao longo dessa trajetória. Ao meu marido, pelo apoio em todas as fases; à minha filha, minha inspiração; e aos meus pais, especialmente à minha mãe, minha ajudadora, e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela força e saúde. À minha orientadora, Profa. Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha, sou profundamente grata pela confiança, amizade e respeito construídos ao longo de mais de 15 anos. Ao campus Óbidos da Universidade Federal do Oeste do Pará, em nome da nossa Diretora, Profa. Dra. Marilene Barros, agradeço pelo apoio constante durante toda a caminhada.

Sou grata também ao Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon pelo companheirismo na construção desta pesquisa, especialmente aos amigos doutorandos Poliana Sena, Alessandra Neves, Iata Araújo e Kátia Schwade, com os quais formamos uma potente Comunidade de Prática.

Agradeço imensamente aos professores que participaram desta pesquisa, dedicando seu tempo, experiência e reflexões valiosas. Reconheço e valorizo a generosidade com que compartilharam seus conhecimentos e vivências, o que possibilitou a construção de análises mais profundas e significativas. Muito obrigado por contribuírem com tanto empenho e compromisso para o avanço desta investigação.

Ao meu marido, Eric Vasconcelos, com quem compartilho a vida, deixo meu muito obrigada pela paciência e compreensão ao longo dessa trajetória. Agradeço à minha filha Sofia, que, mesmo com apenas 3 anos, entendeu à sua maneira a ausência da mamãe durante as viagens a campo e os momentos de isolamento para escrever.

Sou imensamente grata às professoras Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Dra. Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida, Dra. Maria José de Pinho e Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, bem como ao professor Dr. José Ricardo Mafra, pelo aceite em participar desde o exame de qualificação doutoral até a defesa.

E, por fim, à minha família, especialmente ao meu pai e à minha mãe, que foram minha base, minha rede de apoio inabalável nas minhas ausências durante as pesquisas de campo e em tantas outras ocasiões. Meu coração também se enche de gratidão pela minha querida irmã, meu irmão e minhas sobrinhas, que tornaram essa jornada mais leve com seu amor e carinho.

Meu muito obrigada a todos!!!

“Caminhante, são teus passos o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar se faz caminho, e ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se voltará a pisar. Caminhante, não há caminho, mas sulcos de espuma ao mar”.

Antônio Machado

RESUMO

O desenvolvimento contínuo e a formação inicial de professores desempenham um papel central na educação, especialmente quando realizados em ambientes colaborativos, como as Comunidades de Prática (CoPs). Esses contextos formativos oferecem oportunidades únicas para o compartilhamento de repertórios, fortalecimento de identidades profissionais e criação de redes de apoio mútuo entre docentes. Deste modo, esta tese investiga o potencial de transformação de um grupo de futuros professores e docentes em início de carreira, que se reúnem em torno da prática pedagógica, em uma Comunidade de Prática (CoP). Defendemos a tese de que um coletivo de docentes, engajado mutuamente em torno de um domínio comum de práticas pedagógicas, configura uma estrutura social de aprendizagem poderosa: a Comunidade de Prática (CoP). Essa estrutura se mostra especialmente eficaz para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que o engajamento mútuo entre os membros possibilita a integração entre saberes acadêmicos e experiências práticas, promovendo o desenvolvimento de uma identidade profissional coletiva e a construção de um repertório compartilhado que, em uma perspectiva colaborativa, enriquece e fortalece as práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada em Óbidos, Pará, com futuros professores e docentes em início de carreira, todos vinculados ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na Pesquisa-ação Colaborativa, que ofereceu suporte metodológico adequado ao contexto investigado. As principais ferramentas de coleta de dados incluíram a observação participante, além de uma sessão de grupo focal, que possibilitou a compreensão das percepções e interações entre os participantes. Para a análise dos dados obtidos, especialmente os derivados do grupo focal, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que organizou e direcionou a interpretação dos achados. A ATD organizou o processo de interpretação, por meio de quatro categorias analíticas: três delas relacionadas aos elementos de coerência de uma comunidade de prática - engajamento mútuo, empreendimento articulado e repertório compartilhado -, e uma quarta categoria, que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente. As fontes de investigação basearam-se em Marcelo Garcia (1999), Formosinho (2009), Formosinho e Niza (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Fullan (2009), Canário (2013), Lave e Wenger (1991), Wenger (1998, 2001, 2002, 2009, 2013), Estevam (2015), Moraes (2021), Severino (2007),

Guedin e Franco (2011), Nóvoa (2019), Teses, Dissertações e documentos legais. Os resultados mostram que o grupo demonstrou elementos de CoP, mas a irregularidade dos encontros prejudicou o engajamento e a consolidação do repertório compartilhado. Ainda assim, foi superado o estágio inicial de agrupamento, com o surgimento de um repertório tácito e lideranças internas que podem exercer mentoria. Observou-se também o desenvolvimento de um espaço de indução profissional, ajustado às demandas dos participantes. Com encontros regulares, há potencial para consolidar uma CoP plena, com práticas compartilhadas materializadas em elementos tangíveis para sustentar sua continuidade. A replicação de CoPs exige considerar fatores como o perfil dos participantes, suporte institucional e cultura organizacional, evitando generalizações que comprometam a flexibilidade e relevância em contextos diversos.

Palavras-chave: Comunidade de prática. Desenvolvimento profissional docente. Formação de professores.

ABSTRACT

The continuous development and initial training of teachers play a central role in education, especially when conducted in collaborative environments such as Communities of Practice (CoPs). These formative contexts provide unique opportunities for sharing repertoires, strengthening professional identities, and creating networks of mutual support among educators. Accordingly, this thesis investigates the transformative potential of a group of prospective teachers and early-career educators who gather around pedagogical practice to form a Community of Practice (CoP). We argue that a collective of teachers, mutually engaged around a common domain of pedagogical practices, constitutes a powerful social learning structure: the Community of Practice (CoP). This structure proves particularly effective for the initial and continuous training of teachers, as mutual engagement among members enables the integration of academic knowledge and practical experiences, fostering the development of a collective professional identity and the construction of a shared repertoire that, from a collaborative perspective, enriches and strengthens pedagogical practices. The research was conducted in Óbidos, Pará, with prospective teachers and early-career educators, all affiliated with the Pedagogy program at the Federal University of Western Pará (UFOPA). A qualitative approach was adopted, grounded in Collaborative Action Research, which provided an appropriate methodological framework for the investigated context. The main data collection tools included participant observation and a focus group session, which enabled an in-depth understanding of the participants' perceptions and interactions. For data analysis, particularly those derived from the focus group, Discursive Textual Analysis (DTA) was employed to organize and guide the interpretation of the findings. DTA structured the interpretative process into four analytical categories: three related to the coherence elements of a Community of Practice—mutual engagement, joint enterprise, and shared repertoire—and a fourth category addressing professional teacher development. The theoretical framework for this investigation was based on works by Marcelo Garcia (1999), Formosinho (2009), Formosinho and Niza (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Fullan (2009), Canário (2013), Lave and Wenger (1991), Wenger (1998, 2001, 2002, 2009, 2013), Estevam (2015), Moraes (2021), Severino (2007), Guedin and Franco (2011), Nóvoa (2019), as well as theses, dissertations, and legal documents.

The results indicate that the group demonstrated elements of a CoP, but the irregularity of meetings undermined engagement and the consolidation of a shared repertoire. Nonetheless, the initial stage of grouping was surpassed, with the emergence of a tacit repertoire and internal leadership capable of mentoring others. Additionally, a professional induction space, tailored to the participants' needs, was developed. With regular meetings, there is potential to consolidate a full CoP, with shared practices materialized into tangible elements to sustain its continuity.

The replication of CoPs requires careful consideration of factors such as participants' profiles, institutional support, and organizational culture, avoiding generalizations that could compromise flexibility and relevance in diverse contexts.

Keywords: Community of Practice. Teacher Professional Development. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pintura que retrata a recursividade	41
Figura 2 – Constituição dos Grupos por Áreas de Conhecimento.....	46
Figura 3 – Dimensões de Desenvolvimento Profissional Docente	61
Figura 4 – Componentes de uma Teoria Social da Aprendizagem	100
Figura 5 – A dualidade da Participação e Reificação	102
Figura 6 – Dimensões da Prática de uma Comunidade	107
Figura 7 – Município de Óbidos visto do satélite	136
Figura 8 – Mascarado Fobó	137
Figura 9 – Círio fluvial da festividade de Sant' Ana	138
Figura 10 – Entrada do campus regional de Óbidos da UFOPA	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos, dimensões e metodologia do Grupo.....	29
Quadro 2 – Seleção das perguntas e respostas sobre as Comunidades de Aprendizagens nas pesquisas.....	50
Quadro 3 – Componentes formativos das comunidades analisadas.....	54
Quadro 4 – Conceitos de Desenvolvimento Profissional dos Professores	58
Quadro 5 – Necessidades e modalidades de DPD	63
Quadro 6 – Categorias dos Padrões de Prática para o DPD	70
Quadro 7 – Competências específicas e habilidades do DPD segundo a BNC – Formação	75
Quadro 8 – Competência 05 da Base Formação Continuada	78
Quadro 9 – Componentes do DPD subjacentes aos Documentos.....	80
Quadro 10 – Sinopses de casos como método.....	116
Quadro 11 – Parâmetros para observação participante	123
Quadro 12 – Referencial para organização das categorias a priori.....	127
Quadro 13 – Organização das categorias.....	129
Quadro 14 – Exemplo de quadro empírico.....	132
Quadro 15 – Objetivos do Grupo e da Pesquisa	133
Quadro 16 – Características do Corpus de Análise	133
Quadro 17 – Nomes fictícios com perfil dos professores em início de carreira do grupo de professores.....	142
Quadro 18 – Nomes fictícios dos futuros professores.....	142
Quadro 19 – Síntese dos encontros com o grupo	143
Quadro 20 – Empreendimentos do grupo 2023/2024	184
Quadro 21 – Exemplos de Trilhas de Repertórios.....	195

LISTA DE SIGLAS

BNC Base Nacional Comum

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CoP Comunidade de Prática

COBI Campus de Óbidos

CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação

DPD Desenvolvimento Profissional Docente

FORMAZON Grupo de estudo e pesquisa “Formação de Professores na Amazônia Paraense”

UFOPA Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 O CAMINHO DA PESQUISADORA EM DIREÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2 QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS	20
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
1.3.1 Os professores participantes do grupo de aprendizagem colaborativa	30
1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA.....	30
2 PERCURSO INVESTIGATIVO – QUESTÕES TEÓRICAS	32
2.1 O PARADIGMA EDUCACIONAL ECOSISTÊMICO COMO QUADRO DE REFERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA O DESDOBRAMENTO DA PESQUISA	32
2.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PESQUISAS QUE ESTUDAM AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE	43
2.3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE: PERGUNTAS E RESPOSTAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM BASE NO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	49
3 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO PERCURSO FORMATIVO DA FORMAÇÃO INICIAL AO INÍCIO DA CARREIRA	56
3.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS DE UMA ÁREA EM CONSTRUÇÃO.....	57
3.2 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	61
3.3 PLANEJAMENTO DA POLÍTICA CURRICULAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	72
3.4 A FORMAÇÃO INICIAL E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	82
3.4.1 A importância da Prática reflexiva na Estruturação dos Cursos de Formação de Professores.....	86
3.4.2 Os Desafios do Início da Carreira Docente	91
4 COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM AMBIENTE PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES	96
4.1 TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM	97
4.2 A PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA	101

4.3	DEFINIÇÃO E COMPONENTES DE COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	103
4.4	DIMENSÕES DE COERÊNCIA DA PRÁTICA DE UMA CoP	106
4.5	COMUNIDADES DE PRÁTICAS DOCENTES COMO CONTEXTO FORMATIVO.....	109
4.6	OS CASOS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	112
5	A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	120
5.1	A observação participante e o Grupo Focal como ferramenta de coleta de dados.....	121
5.2	Análise Textual Discursiva como encaminhamento organizador da análise dos dados.....	126
5.3	Uma síntese do <i>design</i> da pesquisa de campo	132
6	ENTRE O GRUPO E A COMUNIDADE DE PRÁTICA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DOS ENCONTROS.....	135
6.1	ASPECTOS CONTEXTUAIS.....	135
6.2	ASPECTOS DESCRITIVOS E ANALÍTICOS DA ORGANIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORES	141
	01º Encontro formativo – Abrindo Caminhos: Primeiras aproximações com o grupo.....	146
	02º Encontro formativo – Conhecendo a comunidade: Aproximação e vínculos	147
	03º Encontro formativo - Explicitando Domínios	149
	04º Encontro formativo - Conectando distâncias: Os desafios da Pesquisa.....	151
	05º Encontro Formativo - Acolhimento e Leveza: Revisando e traçando novos caminhos.....	153
	06º Encontro Formativo - A Prática compartilhada: Os casos de Ensino como empreendimento articulado.....	156
	07º Encontro formativo - Revisitando Conceitos: CoP e fortalecimento do grupo com mais 2 casos de ensino.....	160
	08º Encontro Formativo - Liderança e prática: reflexões sobre gestão e sala de aula.....	164
	09º Encontro formativo - Perspectivas Acadêmicas: projeção profissional dos professores.....	166

<i>10º Encontro Formativo - Reflexão Coletiva: o exercício da avaliação no Grupo Focal.....</i>	<i>167</i>
<i>11º Encontro Formativo - Desafios da Educação Infantil: Estudo de casos de ensino.....</i>	<i>168</i>
7 ENTRE O GRUPO E A COMUNIDADE: UMA ANÁLISE DO ENGAJAMENTO MÚTUO, EMPREENDIMENTO ARTICULADO, REPERTÓRIO COMPARTILHADO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	172
7.1 AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O ENGAJAMENTO DOCENTE NO GRUPO.....	172
7.2 A ITINERÂNCIA DO ENGAJAMENTO E AMPLIAÇÃO DAS REFERÊNCIAS DE LIDERANÇAS INTERNAS.....	178
7.3 AS IMPLICAÇÕES DOS EMPREENDIMENTOS ARTICULADOS: SIGNIFICADO E IMPACTO.....	183
7.4 A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA COMPARTILHADA NO GRUPO COMO EXPANSÃO DOS EMPREENDIMENTOS ARTICULADOS	191
7.5 REPERTÓRIO COMPARTILHADO COMO REFERÊNCIA DE AÇÃO NO GRUPO	193
7.6 O PAPEL DO GRUPO NO FORTALECIMENTO DO CICLO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	198
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICE A – CASO DE ENSINO PROFA. SOFIA.....	223
APÊNDICE B – CASO DE ENSINO PROFA. AYLA	225
APÊNDICE C – CASO DE ENSINO PROFA. RUTH.....	227
APÊNDICE D – CASO DE ENSINO PROFA. HELENA	228
APÊNDICE E – QUADRO EMPÍRICO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	231
APÊNDICE F – ROTEIRO GRUPO FOCAL.....	242
APÊNDICE G – ROTEIRO - ENTREVISTA FUTUROS PROFESSORES	244
ANEXO A.....	245
ANEXO B.....	250
ANEXO C – TERMO DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA.....	253

1 INTRODUÇÃO

1.1 O caminho da pesquisadora em direção ao problema de pesquisa

A construção desse percurso de pesquisa envolveu intensos processos de desconstrução e construção de representações ontológicas, epistemológicas e axiológicas. Essa trajetória tem sido de formação pela pesquisa, um processo desafiador, dado a complexidade com que a vida se tece. Encaramos toda essa experiência doutoral com um sentimento de culminância do sentir-pensar, baseado na reflexão sistemática sobre o que estamos fazendo e sendo ao longo da nossa trajetória acadêmica e profissional.

Esse movimento reflexivo começou muito antes do doutorado, quando ingressei na educação. Minha jornada teve início ao decidir fazer vestibular para o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, em 2006. Na época, minhas expectativas sobre o curso eram incertas, permeadas por ideais pré-concebidos. Contudo, à medida que avançava nos estudos, essas percepções foram gradualmente desconstruídas, à luz de novas concepções e teorias que abordavam diferentes aspectos da realidade, contribuindo para desmistificar essas representações iniciais.

Com o tempo, tornei-me cada vez mais convencida de que estava no caminho certo. Percebi que, através da educação, não apenas poderia contribuir para a disseminação e construção de conhecimento, mas também desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos críticos, conscientes, livres e criativos. Os debates em sala de aula, as leituras e a participação em seminários fortaleceram essa convicção, assim como a compreensão de que os desafios enfrentados na prática educacional não são apenas resultado da falta de embasamento teórico, mas também das contradições inerentes à própria prática.

Desde o início da graduação, envolvi-me em projetos de extensão, de pesquisa. Essa experiência foi significativa e abriu caminho para minha posterior integração ao grupo de estudo e pesquisa FORMAZON (Formação de Professores na Amazônia Paraense), onde pude aprofundar minha compreensão sobre a pesquisa educacional e participar ativamente de discussões sobre políticas educacionais, formação de professores e práticas pedagógicas. As vivências no grupo FORMAZON foram fundamentais para minha formação

acadêmica e vislumbre profissional. As idas a campo, a análise de dados e as discussões em grupo proporcionaram-me uma visão mais ampla sobre o campo da pesquisa e ajudaram-me a superar desafios posteriores, como na pós-graduação no Mestrado Acadêmico em Educação.

A proximidade com o universo da pesquisa e as discussões no grupo me incentivaram a aprimorar minhas habilidades e me deram confiança para seguir adiante na jornada educacional. Conto com pouca experiência na Educação Básica, e essa inclui minha atuação como Coordenadora Pedagógica da Unidade Municipal de Educação Infantil no bairro da Floresta em Santarém, no período de março a julho de 2017. Essa breve experiência foi marcante em minha trajetória profissional, pois proporcionou uma maior aproximação com a realidade da educação básica vivenciada no município de Santarém.

Em maio de 2017, concorri à vaga para o concurso da UFOPA em Santarém, no qual fui aprovada no processo seletivo para contratação de professor substituto. Iniciei minha empolgante atuação como professora do magistério superior em julho de 2017. Minha aprovação me colocou na condição de docente-educanda, envolvida em um processo dialético de minha existência, ao deparar-me com algumas limitações, mas, sobretudo, ao buscar superá-las por meio de um planejamento e estudo sistemático.

Em 2018, alcancei um marco significativo em minha carreira ao ser aprovada no concurso para docente efetivo do Curso de Pedagogia na UFOPA, Campus de Óbidos. Esse momento representou não apenas uma conquista profissional, mas também me confrontou com o desafio relacionado a falta de experiência prévia na educação básica. No entanto, em vez de me desencorajar, essa lacuna se tornou uma fonte constante de motivação para superar minhas limitações e me tornar uma educadora mais completa. Mesmo diante de componentes curriculares predominantemente teóricos, sempre busquei conectar esses conhecimentos à realidade da escola pública, muitas vezes desenvolvendo atividades interventivas nas escolas do município. A consciência da importância da aproximação entre universidade e escola, tem norteado minha prática como educadora.

Minha trajetória profissional tem sido profundamente interligada com as questões que venho investigando nesta tese. Um dos fatores desencadeadores desse interesse foi minha atuação como coordenadora de estágio no Curso de

Pedagogia. Durante esse período, os relatórios entregues pelos alunos ao final do componente apontaram repetidamente para a falta de aproximação entre a universidade e as escolas, evidenciando um distanciamento significativo da realidade da sala de aula no contexto formativo do curso. Esse cenário intensificou a percepção da necessidade de uma maior visibilidade da escola pública dentro da universidade.

Esse interesse foi ainda mais fortalecido pelas discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON, que até o ano de 2021 já havia publicado duas pesquisas sobre a interlocução entre universidade e escola em espaços colaborativos (Silva, 2020; Andrade, 2019). Esses estudos no âmbito do FORMAZON evidenciaram a relevância de espaços de colaboração interinstitucional, com as práticas colaborativas, para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Araujo (2024, p.61)

Nos últimos anos, sobretudo a partir de 2015, o Grupo Formazon vem num movimento de constituição e transformação, ou seja, constituindo-se como um espaço acadêmico indutor do desenvolvimento de práticas colaborativas na relação universidade-escola. Isso suscitou o interesse para investigar as evidências dessa transformação, tal como apontam estudos de Andrade (2019), Silva (2020), Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018).

Dessa forma, as interações dialógicas institucionais realizadas pelo grupo FORMAZON ao longo dos anos tiveram como objetivo criar e consolidar espaços e momentos de formação voltados para o estudo e a reflexão sobre as pesquisas. Essas ações foram direcionadas para contribuir com o desenvolvimento profissional do coletivo, particularmente por meio das transformações nas práticas educativas, tanto no ambiente escolar quanto universitário (Araujo, 2024). Ao longo da revisão da literatura desses trabalhos, tornou-se cada vez mais evidente o potencial transformador desses espaços colaborativos para o crescimento e aperfeiçoamento dos educadores. Essas interações contribuíram para consolidar uma visão de que o desenvolvimento profissional não é um processo isolado, mas sim fruto de uma teia de experiências compartilhadas e de reflexões coletivas. Assim, ao engajar-se em práticas colaborativas e em diálogos institucionais, foi possível perceber que a universidade não só forma professores, mas também aprende e se transforma com as escolas.

Essas experiências, tanto profissionais quanto acadêmicas, foram determinantes para que eu direcionasse minha pesquisa para esses espaços como contextos propícios para a formação de professores. Com a aprovação no doutorado, iniciamos o processo de concretização do campo de pesquisa. A constituição do grupo de professores iniciou-se em 2023 com a divulgação de um convite, em formato de card, nos grupos de *WhatsApp* do curso de Pedagogia da UFOPA, Campus Óbidos, direcionado aos acadêmicos interessados em seguir a carreira docente. Esse convite também foi estendido aos egressos da instituição. Submetemos uma proposta de investigação a um edital da Universidade, e, em março de 2023, o projeto foi aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (Edital 02/2023 – PROPPIT – COTAS AC CAMPI FORA DE SEDE, PIBITI AC CAMPI 2023, com vigência de 01/09/2023 a 31/08/2024). Esse marco representou uma etapa inicial de institucionalização da proposta, consolidando o caminho para o desenvolvimento da pesquisa no município de Óbidos.

1.2 Questões da Pesquisa e Objetivos

Durante o percurso de formação por meio da pesquisa, deparamo-nos com uma série de questionamentos essenciais vinculados à problemática inicialmente proposta. Entre as indagações que emergiram, destacam-se questões como: Qual seria o modelo ideal de desenvolvimento profissional docente capaz de enfrentar os desafios contemporâneos? As Comunidades de Prática representam um caminho eficaz para aproximar institucionalmente a universidade da escola? Se sim, quais são os desafios específicos para sua implementação efetiva? Essas reflexões nos levam a considerar a importância de desenvolver processos formativos mais colaborativos, alinhados à complexidade do mundo atual.

Embora a ciência contemporânea tenha introduzido novos papéis para os "sujeitos epistemológicos" (Guedin; Franco, 2011), ainda enfrentamos o desafio de superar as estruturas representacionais profundamente enraizadas nos paradigmas da ciência clássica. Tais paradigmas continuam a influenciar significativamente nossa compreensão da realidade e conformam os currículos das instituições educacionais, como escolas e universidades, além de impactar outros processos educativos de maneira geral. Moraes (1996) explora esses

paradigmas, destacando como as concepções e práticas educacionais permanecem profundamente afetadas pelos modelos tradicionais, mesmo em face dos enfoques contemporâneos.

Neste contexto, é relevante destacar a análise de Moraes (1996), que estabelece uma conexão explícita entre os paradigmas científicos e as teorias de aprendizagem, além das práticas pedagógicas e curriculares. Para Moraes (1996), cada abordagem teórica não apenas molda o processo de construção do conhecimento, mas também define um conjunto de valores que influencia diretamente como ensinamos, aprendemos e interagimos no ambiente educacional. Assim, a persistência de paradigmas tradicionais no contexto acadêmico não apenas limita a visão de mundo dos estudantes, mas também restringe a inovação nas práticas pedagógicas e na estruturação curricular.

A escola atual continua influenciada pelo velho paradigma, submetida a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário e dogmático, **não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria dos casos, resistindo a elas** (Moraes, 1996, p. 07).

A formação docente também é impactada por esse cenário. Os paradigmas da ciência clássica influenciam diretamente a organização curricular, a didática e, particularmente, o desenvolvimento profissional dentro do campo da formação de professores. Fernandes Aquino e Matias Gonzalez (2016) argumentam pela necessidade de transcender as restrições dessa área por meio de um avanço epistemológico possibilitado pela pesquisa. Governos, sistemas educacionais e instituições de formação precisam fundamentar suas práticas na compreensão das inovações científicas recentes e suas consequências epistemológicas para a educação.

Defendemos a perspectiva de que é essencial enfatizar a formação de professores diante dos desafios contemporâneos. Isso não implica uma conformidade passiva às exigências de um sistema orientado por interesses corporativos, mas envolve a criação de condições objetivas que permitam aos educadores superar, configurar e transformar novas realidades. O desafio para escolas e universidades é proporcionar uma formação que deve ser compreendida de maneira abrangente. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 19), essa formação envolve o "desenvolvimento e estruturação da pessoa",

realizando-se através do "duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagens e experiências dos sujeitos".

Atualmente, a mudança é um imperativo, especialmente no âmbito da educação. Escudero (1992, *apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 27) aborda essa temática ao afirmar que "[...] a formação e a mudança devem ser concebidas conjuntamente; como duas faces da mesma moeda". Seguindo essa linha, Marcelo Garcia (1999) considera essa inter-relação como um princípio fundamental da formação docente, integrando a capacitação de professores ao processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Continuamos dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, transformando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem nos preocuparmos com integração, interação, continuidade e síntese (Moraes, 1996, p. 59).

O "mundo" está dialogando sobre algoritmos, *BlockChaim*, *internet* das coisas. A inteligência artificial está revolucionando todas as bases de produção e, por consequência, as relações sociais e de trabalho, como outrora já aconteceu na história. O mundo, a economia, a cultura estão inseridas nessa "trama globalizante". As escolas e as universidades com os cursos de formação de professores não são e não devem ser espaços de exceção.

Então o que deveríamos estar ensinando? Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam pensar em ensinar os **4Cs, pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade**. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades **para propósitos genéricos da vida**. O mais importante de tudo será a habilidade de lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares (Harari, 2018, p. 323, grifos nossos).

A formação docente desempenha um papel fundamental como um dos pilares essenciais para promover a transformação necessária na educação. Essa reflexão é urgente, pois o trabalho docente envolve uma complexidade de saberes e práticas que evidenciam a especificidade e a profundidade dessa função. A categoria "trabalho docente" abrange múltiplos enfoques que impactam diretamente o desenvolvimento profissional dos professores. Entre eles, o aspecto

pedagógico, que engloba o conhecimento relacionado à gestão do saber, ao planejamento, à execução e à avaliação das práticas educativas; e os aspectos político e filosófico, que dizem respeito às nossas concepções epistemológicas e ontológicas sobre o ser professor em uma sociedade como a nossa.

Muitas vezes, devido à natureza multifacetada do trabalho docente, esses enfoques acabam sendo invisibilizados pelos próprios educadores, resultando em um domínio limitado e uma falta de clareza sobre essas dimensões. Surge, então, a questão: essa dificuldade é reflexo de uma fragilidade na formação inicial dos professores ou estaria o trabalho docente também inserido em um processo de alienação do próprio fazer pedagógico? Ou, ainda, seria resultado de outros fatores igualmente complexos e variados?

Acreditamos que essas inquietações fazem sentido, mas queremos focalizar o problema à luz do segundo questionamento. Haja vista ser notório que as responsabilidades no nível de formação dos educadores aumentaram ao longo dos anos, e este profissional, que já atua na educação básica, encontra-se por vezes perdido e alheio às novas demandas. É uma alienação acentuada por fatores conhecidos na formação de professores como “[...] necessidades mais elementares de natureza econômica, formativa e humana” (Moraes, 2021, p. 27). À medida que o homem não se reconhece diante do que está fazendo no seu dia a dia, o trabalho torna-se estranho, alheio a ele, isto é, alienado.

Vasconcellos (2000, p. 25) posiciona assim o trabalho do educador alienado:

[...] A situação de alienação se caracteriza pela falta de **compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa**. Assim percebemos que ao educador **falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual), falta de clareza com relação à finalidade daquilo que faz:** Educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e sociedade formar *etc.* (dimensão política, filosófica) e, finalmente, falta clareza [...] à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operacionalizar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde ir (Vasconcellos, 2000, p. 25, grifos nossos).

Essa perspectiva de trabalho alienado diminui as possibilidades de transformação e mudança da prática educativa e a própria transformação do educador. Entendemos que, nesse processo, a reflexão desempenha um papel fundamental como elemento simbólico e mobilizador de aprendizagens, a partir do qual surgem construções de novas representações, teorias e aprendizagens. A reflexão como força mobilizadora é elemento mediador de transformação e, por consequência, de desenvolvimento profissional (Vasconcellos, 2000).

É esse olhar que orienta nossas tomadas de decisões teóricas e metodológicas mais gerais até as mais procedimentais como a constituição de um grupo de professores no campus de Óbidos.

É necessário aos educadores se reconhecerem na sua realidade e se posicionarem como sujeitos da história, produtores de conhecimento, de valores, enfim, de cultura. A otimização do potencial formativo através da reflexão sobre o contexto de trabalho torna-se, então, eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial (prévia ao exercício profissional).

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. É nesta perspectiva que podemos falar de um “jogo coletivo”, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos (Canário, 2013, p. 75).

No âmbito universitário, observa-se que a conjuntura de fragmentação afeta profundamente a estruturação de nossas atividades educativas formais, impactando tanto a relação dicotômica entre teoria e prática quanto a divisão na maneira como concebemos e executamos a formação acadêmica.

Formosinho (2009) discute um fenômeno que ela descreve como “[...] academização da formação de professores no ensino superior”, um processo derivado da tendência de universitarização da formação docente (Nóvoa, 2017). Esse fenômeno de academização implica uma crescente subordinação dos fundamentos da formação profissional às prerrogativas e estruturas da pesquisa acadêmica. Essa subordinação manifesta-se nas várias facetas institucionais, incluindo a estrutura orgânica, a organização do ensino, a formulação e o

desenvolvimento do currículo, e a gestão das carreiras dentro das instituições de ensino superior (Formosinho, 2009, p. 75).

Segundo Formosinho (2009), coexistem duas lógicas predominantes na organização curricular dos cursos de formação de professores: uma orientada pela lógica acadêmica e outra pela lógica profissional. Essa bifurcação contribui para uma atomização das ações, das atividades e da gestão do conhecimento dentro das instituições.

A tendência à academização fortalece a lógica acadêmica, conferindo-lhe legitimidade e predominância em áreas onde a lógica profissional deveria ter igual ou maior relevância. Formosinho (2009, p. 77) afirma que a predominância da lógica acadêmica "[...] permeia várias dimensões institucionais – orgânicas, curriculares, pedagógicas, investigativas e de gestão de pessoal".

Essa situação reafirma o processo de disjunção entre a formação acadêmica orientada para a pesquisa e aquela direcionada ao exercício profissional nos cursos destinados à formação de docentes.

Formosinho (2009) situa a experiência de Portugal e de outros países europeus e americanos que adotaram uma lógica em que toma a escola como locus de investigação e formação. Os benefícios citados foram estruturados em função de estudos aplicados às problemáticas reais das escolas, como:

[...] mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas, o alargamento das perspectivas profissionais dos professores, a emergência de projetos de intervenção e investigação-ação e uma maior aproximação do ensino superior às realidades dos outros níveis (Formosinho, 2009, p. 84).

Canário (2013) reflete que, há mais de 30 anos, leis e decretos políticos são implantados almejando-se mudanças nas escolas de todo o mundo, mas o insucesso das reformas persiste. O entendimento de Canário (2013) parte do pressuposto de que os professores aprendem na escola. Considera simplista conceber a escola como o lugar onde o professor ensina e os alunos aprendem, porém, mais do que isso, os professores aprendem sua profissão na escola. A falta de alcance substancial do contexto das escolas pelos cursos de formação de professores passa pela forma descontextualizada do currículo forjado nesse processo de academização da profissão.

A conjuntura de movimento e complexidade requer processos educativos muito mais amplos, complexos e interligados. Do ponto de vista das instituições, a construção do conhecimento deve enfatizar processos de aprendizagem em redes colaborativas (Formosinho, 2009; Marcelo Garcia, 1999).

Nóvoa (2017) expõe que precisamos firmar a profissão docente criando lugares institucionais que possibilitem a aproximação da profissão para dentro das instituições de formação. Sousa e Aquino (2019) apresentam uma profunda discussão sobre essa questão e suas implicações:

O país tem investido inúmeros recursos financeiros e humanos na realização de processos formativos como esses, e a qualidade pedagógica dos professores não experimentou nenhuma mudança significativa. Basta observar o estado atual da aprendizagem dos alunos em sala de aula: nas escolas públicas nas regiões mais pobres, os alunos aprendem pouco e mal. **Não existem muitos exemplos de boas práticas de formação de professores no Brasil e, mesmo quando as há, elas não se institucionalizam nem se multiplicam além dos espaços reduzidos onde foram geradas.** Divulga-se, em artigos científicos e em livros, todo tipo de experiência de formação de professores, mas, **raramente, encontra-se uma experiência consistente, entre outras coisas, porque não se realizam nas próprias escolas onde os professores em formação exercem a docência, porque não se leva em consideração o sujeito, nem o aluno, uma vez que não se contemplam as escolas e nem as mais importantes e genuínas demandas da sociedade** (Sousa; Aquino, 2019, p. 10).

Diante da problemática exposta, a literatura sobre formação de professores tem destacado e justificado abordagens formativas, como a formação em redes de colaboração e comunidades de prática como possibilidades dinâmicas que promovem mudanças contínuas no desenvolvimento profissional docente. Oliveira-Formosinho (2009, p. 227) observa que a “teorização e intervenção e investigação em torno das comunidades que facilitam a aprendizagem organizacional tornou-se de um grande relevo na formação de profissionais na actualidade”.

Defendemos a tese de que um coletivo de docentes, engajado mutuamente em torno de um domínio comum de práticas pedagógicas, configura uma estrutura social de aprendizagem poderosa: a Comunidade de Prática (CoP). Essa estrutura se mostra especialmente eficaz para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que o engajamento mútuo entre os membros

possibilita a integração entre saberes acadêmicos e experiências práticas, promovendo o desenvolvimento de uma identidade profissional coletiva e a construção de um repertório compartilhado que, em uma perspectiva colaborativa, enriquece e fortalece as práticas pedagógicas.

Com base nessa perspectiva, a questão orientadora da pesquisa é: Quais os processos e dimensões de transformação de um grupo de professores - futuros professores e docentes em início de carreira - em uma Comunidade de Prática Docente?

O objetivo geral da pesquisa é investigar os processos e dimensões de transformação de um grupo de futuros professores e docentes em início de carreira, reunidos em torno da prática pedagógica, em uma Comunidade de Prática (CoP). Para alcançar esse objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- ❖ Descrever os processos, etapas e características envolvidas na constituição e dinamização do grupo de professores.

- ❖ Analisar as dimensões de coerência da prática do grupo ao longo do processo, a fim de compreender a potencialidade de estruturação de uma Comunidade de Prática (CoP) docente.

- ❖ Explorar as dimensões de aprendizagem da docência que emergem das interações entre os professores participantes, compreendendo os impactos dessas interações no desenvolvimento profissional.

Embora saibamos que as Comunidades de Prática (CoPs) não foram originalmente concebidas para o contexto educacional, mas sim para trabalhadores da indústria, acreditamos que elas possuem um grande potencial como contexto de formação de professores. A consideração para o uso das CoPs nesses contextos, justifica-se pela lente analítica que proporciona sobre a aprendizagem em espaços de participação coletiva – Teoria da Aprendizagem Situada – como orientadora dos processos vivenciados e na sua capacidade de promover um aprendizado colaborativo, reflexivo e contextualizado, essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores (Vasconcelos; Ximenes-Rocha, 2022; Oliveira-Formosinho, 2009).

1.3 Procedimentos Metodológicos

O percurso teórico-metodológico da investigação foi orientado pela abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) da pesquisa em educação, com fontes de natureza bibliográfica e de campo.

Bogdan e Biklen (1994) situam a investigação qualitativa a partir do estudo do ambiente natural como principal fonte de dados, enfatizando o papel central do pesquisador nesse contexto. A adoção dos princípios da pesquisa qualitativa no campo da educação e das ciências humanas buscou superar a abordagem positivista da pesquisa quantitativa, que, com seu foco na objetividade rigorosa, muitas vezes desconsiderou o papel do sujeito. Com a pesquisa qualitativa, o foco se volta para análises mais contextualizadas e sensíveis às particularidades dos indivíduos e seus contextos.

André (2008), ao discutir a análise de dados na abordagem qualitativa, destaca diversas vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional. Entre elas, ressalta-se a possibilidade de captar a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos em sua manifestação natural, oferecendo uma compreensão mais rica e profunda da realidade investigada. Na pesquisa qualitativa, os campos de estudo são construídos a partir das práticas e interações reais dos sujeitos em seu cotidiano, em oposição a ambientes artificialmente controlados, como laboratórios (Flick, 2009).

No contexto da pesquisa, optamos pela pesquisa-ação colaborativa (Ibiapina, 2008). Esse tipo metodológico, amplamente reconhecido na pesquisa qualitativa, como evidenciado no estado do conhecimento exposto na subseção 2.2, se destaca por sua ênfase na colaboração entre pesquisadores e professores, promovendo uma interação mais ativa e reflexiva entre todos os envolvidos.

A escolha dos instrumentos observação participante com registro em diário de bordo e os grupos focais fundamentou-se na ideia de que o conhecimento é construído em situações de coparticipação social (Wenger; Lave, 1991). Essas ferramentas permitiram capturar de forma mais precisa as interações e dinâmicas sociais que ocorreram no grupo, o que se alinha com a abordagem qualitativa adotada. Assim, esses instrumentos foram apropriados para explorar a dimensão coletiva da construção do conhecimento,

proporcionando uma compreensão mais profunda dos processos que podem levar à transformação do grupo em uma Comunidade de Prática (CoP).

As fontes de investigação sustentam-se na pesquisa bibliográfica — com referencial teórico baseado em Marcelo Garcia (1999); Formosinho (2009), Formosinho e Niza (2009), Fullan (2009), Canário (2013), Lave e Wenger (1991), Wenger (1998, 2001, 2009, 2012), Moraes (2021), Severino (2007), Guedin e Franco (2011), teses e dissertações e documentos legais.

A fonte de investigação da pesquisa de campo derivou-se da constituição de um grupo de professores em Óbidos que teve os seguintes objetivos:

Quadro 1 - Objetivos, dimensões e metodologia do Grupo

Objetivo do Grupo de Aprendizagem	Dimensões de trabalho no grupo	Metodologia
Promover um ambiente onde os professores em formação e os em início de carreira possam compartilhar suas experiências de sala de aula, desafios enfrentados e sucessos alcançados.	Experiência e saberes profissionais; Repertório profissional (Gestão da sala de aula; gestão de comportamento); Reflexão Formativa; Apoio mútuo e Engajamento profissional;	Conversas informais; Rodas de conversas temáticas; Método de casos de ensino;
Fornecer oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores em formação e em início de carreira, abordando tópicos relevantes para sua prática pedagógica.		
Estimular a aprendizagem colaborativa entre os participantes, incentivando a construção de conhecimento coletivo por meio de discussões, atividades e projetos colaborativos.		
Criar um ambiente de apoio mútuo, onde os professores em formação e os novatos possam se apoiar, compartilhar recursos e oferecer suporte uns aos outros.		
Incentivar a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, teorias educacionais e questões contemporâneas na educação, a fim de promover uma prática mais informada e eficaz.		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para documentar os dados coletados, a observação participante foi registrada em um diário de campo. Em relação ao grupo focal, cuja sessão foi gravada em áudio, procedemos com a análise dos dados com a transcrição das falas dos participantes, que serviram como evidências empíricas para a pesquisa. Utilizamos a Análise Textual Discursiva como técnica para a organização e

sistematização dos dados empíricos (grupo focal), oferecendo subsídios essenciais para nossas interpretações e conclusões.

1.3.1 Os professores participantes do grupo de aprendizagem colaborativa

A definição dos colaboradores da pesquisa foi realizada com base em critérios estabelecidos pela pesquisadora, incluindo a identificação dos participantes com a docência e o desejo de se tornarem professores. O grupo é particularmente significativo devido à sua composição diversificada, incluindo futuros professores e docentes em início de carreira da educação infantil formadas pelo curso na Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus Óbidos.

Pressupomos que essa diversidade de participantes oferece uma oportunidade valiosa para explorar e compreender as interações entre diferentes estágios de formação e prática profissional, enriquecendo assim a análise e proporcionando *insights* valiosos sobre o processo de desenvolvimento profissional dentro do grupo que pretende se tornar uma Comunidade de Prática. Desde os primeiros encontros do grupo, pudemos perceber o potencial formativo da convergência desses professores em diferentes estágios, sugerindo que a pesquisa pode contribuir significativamente para a compreensão e aprimoramento das práticas de formação e desenvolvimento profissional de professores na relação Universidade-Escola.

1.4 Estrutura da Pesquisa

Ao longo desta trajetória de pesquisa, várias perguntas emergiram, dando forma às seções que compõem esta tese. A primeira seção da tese se ocupa de apresentar os elementos introdutórios da pesquisa. Na segunda seção, intitulada "Percurso Investigativo – Questões Teóricas", apresentamos a base teórica e epistemológica que sustenta o estudo, além de detalharmos a metodologia adotada para conduzir a investigação. Essa seção é crucial, pois define o arcabouço conceitual que orienta nossa análise, bem como a fundamentação do método empregado, coleta e interpretação dos dados, estabelecendo o rigor científico necessário à pesquisa.

Na terceira seção, intitulada "Formação Docente em Contexto: O Desenvolvimento Profissional Docente como Eixo Estruturante do Percorso Formativo da formação inicial ao início da carreira", abordamos o desenvolvimento profissional docente (DPD), examinando seus aspectos conceituais e as diversas formas de organização existentes. Exploramos como o DPD se estrutura na política educacional brasileira, refletindo sobre seu processo de planificação e execução, e destacamos a importância da reflexão crítica como elemento central na formação docente. Essa reflexão é discutida tanto no nível individual quanto no coletivo, ressaltando seu papel na promoção de práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes.

A quarta seção "Comunidades de Prática: um ambiente para a formação e desenvolvimento de professores" discute as Comunidades de Prática (CoPs) como um espaço privilegiado para a formação docente. Analisamos as características fundamentais dessas comunidades, como a troca de saberes, a construção colaborativa de conhecimento e o fortalecimento dos laços profissionais entre os participantes. Além disso, destacamos os benefícios das CoPs para o desenvolvimento profissional dos educadores, enfatizando como essas comunidades facilitam a reflexão coletiva e o aprendizado contextualizado.

Na quinta seção "A pesquisa-ação colaborativa como método de investigação" descrevemos a fundamentação teórica de nossas escolhas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa.

Na sexta seção "Entre o grupo e a comunidade de prática: uma análise descritiva dos encontros" descrevemos o processo de constituição do grupo, enfatizando os elementos estruturantes que indicam a formação de uma comunidade de prática em potencial: domínio, comunidade e prática.

Na sétima seção "Entre o grupo e a comunidade de prática: análise do engajamento, empreendimento articulado e repertório compartilhado no desenvolvimento profissional docente" Voltamos nossa atenção para o processo de transformação do grupo ao longo do tempo, examinando os elementos de coerência da prática e suas implicações nos processos de aprendizagem dos professores. Por meio dessa análise, evidenciamos como a dinâmica interna do grupo evolui, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos participantes. E na oitava seção apresentamos as considerações finais da tese.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO – QUESTÕES TEÓRICAS

Nesta seção, buscamos esclarecer os referenciais teóricos que fundamentam nosso trabalho. Consideramos essencial oferecer uma visão, ainda que concisa, sobre a formação histórica e a constituição teórica da ciência, o que nos permite situar nossa pesquisa em seu contexto epistemológico. Esse exercício reflexivo foi necessário para compreendermos melhor o nosso ponto de partida e o lugar que ocupamos no cenário científico atual.

Iniciamos com uma breve discussão sobre as relações entre diferentes modelos paradigmáticos de ciência, produção de conhecimento e educação. Nossa intenção é destacar como essas dimensões estão interconectadas e como influenciam diretamente a pesquisa educacional. Reconhecemos as limitações filosóficas dessa abordagem, mas procuramos garantir a coerência interna na construção da pesquisa e na escolha dos métodos adotados, sempre com o objetivo de alinhar nossas práticas investigativas às exigências metodológicas e epistemológicas que sustentam esta investigação.

2.1 O paradigma educacional ecossistêmico como quadro de referência epistemológica: alguns pressupostos para o desdobramento da pesquisa

A concepção tradicional de ciência está fortemente vinculada à modernidade, forjada entre os séculos XVII e XVIII, e fundamentada em um modelo de racionalidade técnica de base cartesiana, que exerceu ampla influência sobre diversas dimensões do pensamento ocidental. Nesse contexto, apenas o que se adequava aos cânones do método científico era considerado ciência legítima. Gamboa (1987) destaca que a epistemologia, entendida como sinônimo de teoria do conhecimento, foi reduzida à teoria da ciência, limitando o alcance do debate epistemológico e restringindo a compreensão do conhecimento a um espectro estreito de validação científica.

A Teoria da Ciência como metaciência determina propriamente o conhecimento científico **com exclusão de qualquer outra forma possível de conhecimento**. A partir dessa exclusão, a relação entre Teoria do Conhecimento e a Epistemologia – entendida como Teoria da Ciência – que, em princípio, é de uma relação entre gênero e espécie, deixa de ter sentido, porquanto a Epistemologia, limitada a uma forma única de conhecimento (o

conhecimento científico), anula essa distinção, pois ela desaparece quando o gênero se encontra reduzido a uma única espécie (Gamboa, 1998, p. 12, grifo nosso).

Nesse modelo metodológico de ciência de base analítica-cartesiana, o sujeito é subordinado ao objeto, que passa a ser concebido como algo independente e autônomo, como se houvesse uma realidade objetiva separada do observador. A ciência moderna, por sua vez, adotou essa estrutura lógica do método científico, na qual a observação dos fenômenos, seguida da problematização de suas causas, levou os cientistas à formulação de hipóteses. Essas hipóteses foram então testadas por meio de protocolos experimentais rigorosamente definidos, culminando na verificação empírica. Quando confirmadas, as hipóteses deram origem a princípios gerais que, ao serem aplicados à explicação dos fenômenos naturais, consolidaram-se como leis científicas. Esse processo fundamenta-se tanto no empirismo de Bacon quanto no racionalismo de Descartes, estabelecendo a base da ciência moderna.

Severino (2007, p. 103) situa a progressividade da produção do conhecimento do seguinte modo:

[...] vários fatos particulares se explicam mediante um único princípio que dá conta assim de uma multiplicidade de fatos. Por outro lado, pode ocorrer ainda que várias leis referentes a vários setores de fenômenos tem a possibilidade de, por sua vez, ser unificadas numa lei mais abrangente que é a teoria.

O mundo máquina regido por leis gerais e absolutas buscou a explicação do mundo de forma mecânica e linear. O método analítico-cartesiano considerou dividir o todo em muitas partes como primado do conhecimento científico. Manipulou-se a realidade com base em técnicas assistidas. “A técnica serviu de base para a indústria, para a revolução industrial, o que ampliou sobremaneira o poder do homem em manipular a natureza” (Severino, 2007, p.103). A ciência se legitimou, assim, como único conhecimento válido.

Com o passar do tempo, e à medida que essa forma de explicar a realidade se consolidava após a gênese da modernidade, o mundo passou por profundas transformações, como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, ambos marcos resultantes desse ideário holístico e racionalista de base cartesiana. Esse contexto fomentou o surgimento de diversas formulações

filosóficas e sociológicas, desenvolvidas por grandes pensadores da época, como Auguste Comte e Emile Durkheim, além de importantes intelectuais alemães, entre os quais se destacam Karl Marx e Max Weber. Essas figuras contribuíram significativamente para a construção do pensamento moderno, cada uma oferecendo abordagens teóricas que dialogavam com as mudanças sociopolíticas e econômicas de seu tempo.

Replicando as bases epistemológicas das ciências naturais (empirismo e racionalismo), para as ciências humanas, buscou-se fundar uma “física social” com o nascimento da Sociologia para explicar a ciência social cujo objeto seria o homem, indivíduo ou sociedade (Severino, 2007, p. 106) através do método positivo.

Conceber o real como sendo a natureza é uma posição metafísica, ontológica, dizendo respeito ao modo de ser do mundo. É um pressuposto ontológico. Já supor que só podemos ter acesso a esse mundo mediante uma abordagem experimental/matemática das manifestações fenomênicas é um pressuposto epistemológico (Severino, 2007, p. 106).

A modernidade do Séc. XX foi atravessada por fatos marcantes derivados do avanço da própria ciência:

Dentre eles, destacam-se as descobertas da física e da ciência em geral, os avanços tecnológicos proporcionados pela segunda Revolução Industrial, com as novas fontes de energia, eletricidade e petróleo; as duas Guerras Mundiais; a Guerra Fria, com seus investimentos e descobertas no setor bélico; e, posteriormente a partir da segunda metade do século, o surgimento da Cibernética e a partir de então as tecnologias da informação e a chamada da Sociedade do Conhecimento, frutos da Sociedade Pós-Industrial (Coelho, 2016, p. 275).

Porém, a partir de meados deste mesmo século, a ciência moderna apresentou sinais de exaustão de seus pressupostos dado o tensionamento nos seus postulados epistemológicos e metodológicos para explicação de todos os fenômenos da realidade (ciências naturais, ciências humanas).

Alguns autores caracterizam esse processo como um tanto paradoxal “[...] pois o exercício científico, com base em uma racionalidade de cunho positivista, cooperou para o surgimento de produções que foram as raízes da destruição dos pressupostos que a geraram” (Guedin; Franco, 2011, p. 45).

Acrescentamos mais a ponderação de Morin (1982, *apud* Guedin; Franco, 2011, p. 45, grifos nossos) que situa:

[...] é quando as ciências humanas se moldam segundo um esquema mecanicista, estatístico e causalista, proveniente da física, **é neste momento que a própria física se transforma radicalmente e põe o problema da história e do acontecimento.**

As descobertas da física quântica e os postulados que a geraram deram novos contornos à leitura da realidade, em especial a partir do redimensionamento da relação sujeito-objeto. “Tais questionamentos levaram os físicos a reconsiderarem os problemas filosóficos suscitados pelas novas descobertas científicas e que, aparentemente, estavam resolvidos pela física moderna” (Moraes, 2021, p. 85).

Tanto Mialaret (1996a) quanto Santos (1996) e Morin (1982) afirmam que o abandono da **física clássica, da mecânica newtoniana, e a incorporação dos conhecimentos decorrentes da mecânica quântica, da biologia molecular, da astrofísica, entre outros, impõem novo ponto de vista sobre a realidade:** esta, como hoje se sabe, sofre interferências estruturais do sujeito, em sua relação com o objeto observado; comprova-se que a totalidade do real não se compõe da soma das partes, e, sendo assim, a relação sujeito-objeto é considerada complexa, integrativa, holística, já não comportando a fragilidade da dicotomia que separa, para medir, sujeito de objeto, pensamento de ação, teoria de prática — procedimento, aliás, tão essencial à ciência moderna (Guedin; Franco, 2011, p. 47, grifos nossos).

Coelho (2016, p. 275) considera nuclear, nesse processo de esgotamento, “[...] a crise do positivismo lógico, com o surgimento da filosofia da linguagem hermenêutica e com as abordagens epistemológicas de orientação histórica, o papel da filosofia do movimento da virada linguística”.

Como fruto dessas descobertas que revolucionaram a ciência na pesquisa em ciências humanas, Severino (2007) destaca o surgimento de um pluralismo paradigmático. Por entender que, na inclinação de compreensão do homem, os pesquisadores se deram conta de várias possibilidades de se explicar a relação sujeito e objeto.

Na contemporaneidade, diversos paradigmas foram se consolidando nas ciências humanas, como o funcionalismo e o estruturalismo. Nesse contexto,

“[...] a epistemologia contemporânea tem uma tradição subjetivista e questiona a excessiva priorização do objeto na constituição do conhecimento verdadeiro” (Severino, 2007, p. 107). Severino (2007) destaca o papel de correntes filosóficas como a fenomenologia, a hermenêutica e a arqueogenealogia, que trouxeram uma perspectiva mais crítica e reflexiva sobre o processo de construção do conhecimento, enfatizando a inter-relação entre sujeito e objeto e propondo novas formas de compreender a realidade e a experiência humana.

A filosofia da linguagem, com orientação hermenêutica, assume um papel central ao enfatizar a dimensão interpretativa da realidade. Nessa abordagem, ganha relevância a observação do sujeito em sua relação com a construção do conhecimento sobre o objeto, sempre em contexto. Assim, a hermenêutica rompe com a rigidez de um método monolítico, abrindo novas possibilidades para a interpretação do mundo.

A partir dessa perspectiva, a compreensão de "estar no mundo" e a forma como produzimos conhecimento foram profundamente redimensionadas. Conceitos anteriormente estabelecidos foram ressignificados, e tudo passa a ser visto como interconectado em um movimento constante de energia. Essa visão inaugura uma nova metafísica, tanto no campo filosófico quanto no científico, oferecendo uma interpretação mais dinâmica e relacional da realidade.

Severino (2007), pontua a produção do conhecimento como uma construção do objeto, ressalta a capacidade humana de gerar novos saberes por meio do redimensionamento do processo cognitivo. Estamos habituados a conceber o conhecimento como uma representação mental externa ao sujeito, o que frequentemente nos faz perder de vista o potencial humano de criação. Como resultado, tendemos a apenas reproduzir o que já foi construído por outros, em vez de nos envolvermos ativamente no processo de construção de novos entendimentos.

Gamboa (1987), destaca a importância das perguntas no processo de produção de conhecimento. Ele observa que estamos excessivamente acomodados com as respostas, esquecendo-nos das perguntas que as originaram. Paramos de questionar por que nos conformamos com as respostas institucionalizadas nos processos de formação. Nesse sentido, a relevância da pesquisa em educação não se restringe à mera representação dos resultados alcançados, mas reside no complexo processo simultâneo de construção e

desconstrução que envolve o pesquisador, o objeto de estudo e o contexto em que a pesquisa ocorre.

Construir nossas fundamentações teóricas e metodológicas é um processo lento e complexo, pois exige a capacidade de “[...] olhar além do que é dado a ver” (Novaes, 1997, p. 09), levando-nos a refletir profundamente sobre as lentes pelas quais enxergamos o mundo e sobre a própria construção do conhecimento. As representações que formamos não são neutras, mas estão imbuídas de influências paradigmáticas. No entanto, observa-se que esse tema é raramente discutido, especialmente no campo da educação, quando, na verdade, deveria ser amplamente debatido. Refletir sobre essas influências é crucial, pois nos desperta do estado letárgico em que o ritmo frenético do mundo contemporâneo frequentemente nos coloca, resgatando a consciência crítica do nosso ser e da nossa prática educativa.

Estar consciente de nossa atuação e de nossa construção enquanto seres pensantes e pesquisadores no campo da educação potencializa significativamente nossa responsabilidade, tanto social quanto individual. Baseando-nos em Maturana (2001), nessa relação autopoietica do conhecimento, há uma auto-organização do indivíduo que ocorre por meio de suas estruturas internas, as quais dialogam inevitavelmente com o ambiente externo. Esse processo resulta na transformação simultânea do indivíduo e da realidade que o cerca. Essa reflexão tem sido uma constante, ainda que em minha breve experiência como docente em um curso de formação de professores na Amazônia, onde as interações entre o interno e o externo dos sujeitos educacionais são especialmente evidentes e transformadoras.

Na pesquisa em educação, podemos afirmar que temos que fazer um “equacionamento propriamente filosófico” quando pensamos a educação como processo complexo. É por isso que “[...] não bastará à Universidade dar capacitação técnica e científica, se não contribuir significativamente para levar seus formandos a uma nova consciência social” (Severino, 2007, p. 15).

Guedin e Franco (2011) situam que precisamos compreender o caráter complexo da educação nas nossas investigações, como “processo histórico, inconcluso que deriva da dialética entre homem, mundo história e circunstância” (Guedin; Franco, 2011, p. 41). Esse eixo de interpretação perspectiva a realidade que se deseja compreender como algo que se transforma e transforma as pessoas

envolvidas na sua compreensão e as interpretações sobre o fenômeno observado de forma singular e complexa.

A epistemologia da ciência contemporânea integra princípios oriundos de diversas teorias, exigindo, assim, o desenvolvimento e a adoção de novos critérios de validade para a produção científica. Esses novos parâmetros refletem a complexidade e a diversidade de abordagens que caracterizam o pensamento científico atual, destacando a necessidade de uma compreensão mais ampla e flexível sobre o que constitui conhecimento válido.

Importa por certo que a ciência hoje incorpore em seu fazer, que valide em seu exercício político **os princípios da teoria da complexidade proposta por Morin (1982, 1999); a existencialidade do conhecimento propugnada por Vieira Pinto (1985) e Morin (1999); os estudos de Habermas (1988, 1990) sobre a autorreflexividade da ciência; a questão do paradigma emergente estudada por Santos (1989); a validade da ciência proposta por Mialaret (1998), entre outros, sem desconhecer que o conhecimento científico, metódico, será sempre o único caminho na busca da validade do saber (Guedin; Franco, 2011, p.41, grifos nossos).**

Deste modo, “[...] será fundamental que o método abra espaço para que os sujeitos envolvidos tomem consciência do significado das transformações” (Guedin; Franco, 2011, p. 41).

Compreender a realidade que nos propusemos enquanto questão de pesquisa e viver e conhecer essa realidade nos levaram a considerar a “[...] complexidade como inerente ao fenômeno educativo” (Guedin; Franco, 2011, p. 103).

A referência central ao paradigma proposto é Edgar Morin, sua teoria é “[...] nutrida pelos fundamentos teóricos da física quântica, da cibernética, da nova biologia, da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia e da Política” (Moraes, 2021, p. 220).

Para Edgar Morin, a complexidade traz consigo um conjunto de princípios que ajudam o ser humano a conhecer, significando essa tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem, a desordem e organização, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais que tecem a trama da vida (Moraes, 2021, p. 220).

A partir da sua obra, Moraes (2021) informa que esse aporte conceitual indicou uma maneira lógica de “operar o pensamento e desenvolver a ação”. “Pensar de maneira complexa é ver o objeto relacionalmente, pois não é possível fragmentar o que é complexo e relacional” (Moraes, 2021, p. 220). De acordo com essa base, o ser e a realidade estão autoimplicados e, por isso, “evoluem juntos”. É um tipo de engenharia complexa, ela é “dinâmica, relacional, indeterminada e não linear” (Moraes, 2021, p. 221).

Os operadores funcionam como ferramenta de pensamento e que têm como base a religação dos saberes fragmentados. Buscaremos sintetizar o que dizem alguns operadores ou princípios que têm servido e servirão de base epistemológica para esta pesquisa.

Um dos princípios que caracterizam a natureza relacional de todas as dimensões humanas com a realidade e, por consequência, com o conhecimento é o princípio sistêmico-organizacional. É um princípio “[...] que nos ajuda a conectar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo”. Deste modo, para conhecer o todo, temos que religar as partes. É um exercício complexo para o pensamento, mas consideramos possível. É esse movimento que buscamos no olhar de pesquisador ao propormos questões reflexivas que dimensionam essa visão complexa sobre nós, indivíduos, profissionais da educação, produtores de conhecimento, na comunidade de prática vislumbrada.

Moraes (2021) salienta que o pesquisador deve compreender o fenômeno a partir de seus aspectos globais, “[...] buscar entender sua dinâmica processual e relacional que caracteriza as relações ocorrentes de tentar compreender o objeto relacionalmente [...]” (Moraes, 2021, p. 163).

Usamos a estratégia de abrangência do objeto quando sentimos a necessidade de entender melhor essa realidade nas pesquisas já divulgadas pelo levantamento do estado do conhecimento. A intenção desse movimento foi perspectivar o objeto e os sujeitos envolvidos em diferentes dimensões, no sentido de que Morin (2003, p. 24) informa: “[...] o conhecimento deve certamente utilizar a abstração, mas procurando construir-se em referência a um contexto”.

Um outro princípio importante é o da reintrodução do sujeito cognoscente. Tem sua base em influências de cientistas como Heinz von Foerster, arquiteto da cibernética de segunda ordem pela via da recursividade. Esse cientista coloca em destaque a figura do observador na relação do conhecer

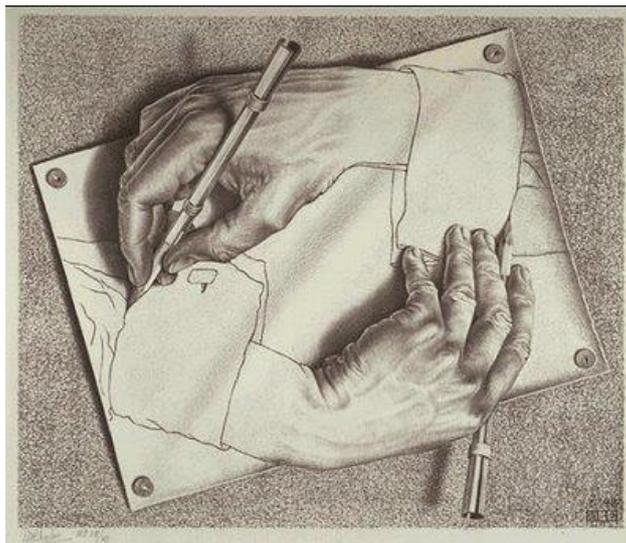
(Moraes, 2021). A concepção de realidade objetiva, pré-dada, fora do sujeito, é rompida. Esse, talvez, tem sido um dos mais significativos e desafiadores operadores no nosso processo de conhecer e experienciar a pesquisa de campo, pois tem dirigido o olhar para “processos autorreferenciais e de metodologias desenvolvidas a partir da primeira pessoa do singular” (Moraes, 2021, p. 164).

Por isso, optamos por considerar as reflexões dos professores no grupo por meio de diferentes estratégias que pensamos ser coerente com a base epistemológica ora construída. Os relatos mostram um modo singular dos indivíduos interpretarem a realidade, a partir das observações deles próprios, porque entendemos que não é a “[...] realidade que se impõe ao sujeito, mas é ele que capta dentro dos limites de seu equipamento receptor” (Moraes, 2004, p. 252 *apud* Moraes, 2021, p. 166).

O princípio recursivo figura como uma das mais importantes ferramentas do pensar complexo. Esse princípio ajuda a “[...] compreender o fato de que o indivíduo que produz a sociedade seja, por ela, ao mesmo tempo, produzido, em termos de cultura, educação, linguagem e os mais diferentes códigos socialmente distribuídos” (Moraes, 2021, p. 167). Possui uma natureza autopoietica, porque os indivíduos se auto-organizam e autoproduzem no processo de conhecer, ou seja, transformam-se.

Buscar a relação das intersubjetividades concorrem para um processo fundante de reflexividade no processo de construção do conhecimento. Assim, na comunidade proposta, exercitaremos essa natureza circular recursiva na qual o aprendiz encontra-se enredado em suas próprias metanarrativas. A figura abaixo é bem representativa desse operador do pensamento.

Figura 1 - Pintura que retrata a recursividade



Fonte: Foto do artista Escher (1948).

Outro princípio que usaremos é o princípio dialógico. Leva-se em conta a superação dos antagonismos e pondera-se sobre a complementaridade dos eventos ou fenômenos, como a relação teoria e prática. A dialogicidade, em vez de separar, une aspectos da realidade.

Esse princípio dialógico, além de ser um componente operacional do Pensamento Complexo, é, sobretudo, um princípio transcendental, transformador, transversal e transdisciplinar de qualquer processo educacional. Os fenômenos educativos não podem ser concebidos, compreendidos ou melhorados sem a presença do diálogo (Moraes, 2021, p. 169).

Dessa perspectiva, os processos educativos formais e informais devem caminhar para uma nova ecologia da aprendizagem humana. Moraes (2021, p. 22), citando Morin (2015), informa um trecho da entrevista na qual Morin foi perguntado sobre a finalidade da educação, e ele respondeu: “ensinar a viver”.

[...] la educación no puede reducirse a la enseñanza, pues su misión esta vinculada directamente al proceso de vivir. Aprender a vivir es el objeto de la educación, y se aprendizaje necessita transformar la información em conocimiento, los conocimientos em sapiência (sabiduría y ciência) e incorporar esa sapiência a la vida (Morin, 2008, p. 35 *apud* Moraes, 2021, p. 22).

Do exposto, Moraes (2011, p. 174) observa que a “[...] complexidade implica uma nova epistemologia, uma nova explicação da realidade ou uma nova narrativa sobre o conhecimento do real”.

Essa tem sido, uma perspectiva que buscamos levar para a constituição da comunidade de prática e para análise do material empírico, expresso na forma de interpretação dos dados sobre os discursos produzidos. É uma busca intensa por coerência e ética no desafio do pesquisador de interagir com a realidade e as subjetividades que quer conhecer. Entendemos a necessidade da “[...] intercomunicação entre objeto e método de pesquisa, pois, para a garantia da cientificidade, objeto e método devem confluir, interdependem” (Guedin; Franco, 2011, p. 105).

Assim, consideraremos como premissa teórica e metodológica, o método dialógico, a multirreferencialidade dos fenômenos e dos sujeitos, a complexidade do fenômeno educacional e os significados polissêmicos construídos nos sujeitos.

Agir pela complexidade significa enfrentar as contradições, as incertezas, superar o conhecimento simplificador e encontrar caminhos para compreender as relações entre contínuo e descontínuo, entre ordem-desordem e organização (Guedin; Franco, 2011, p. 48).

Sob o ponto de vista da complexidade, as instâncias da subjetividade e da objetividade são tecidas conjuntamente em processos de construção, desconstrução e reconstrução de realidades e dos sujeitos que são transformados. Essa elaboração parte do entendimento de que a realidade é uma proposição explicativa em movimento, cada realidade é atravessada por diferentes domínios explicativos (Maturana, 2001). O fenômeno é captado pelo pesquisador como uma entre tantas possíveis leituras da realidade. Nesse sentido, é importante que consigamos captar os significados que os sujeitos (e inclui a pesquisadora) vão construindo no processo de pesquisa.

Assim, a epistemologia da complexidade, fruto de uma ontologia complexa, na qual ser e realidade, sujeito e objeto são constitutivos um do outro, pauta-se em sua essência, pelo princípio da complexidade (Moraes, 2021, p. 160).

Esse princípio relaciona e articula sujeito e objeto, indivíduo e contexto, educador e educando. Ele se torna um guia ou regulador do pensamento e da ação. Exige-se uma renovação conceitual e avanço na construção de conhecimento.

Ademais, explicita-se o movimento que fizemos no sentido de entender a dinâmica do objeto de estudo no contexto investigado.

2.2 O estado do conhecimento sobre pesquisas que estudam as comunidades de aprendizagens na formação docente

Compreendemos que a pesquisa é uma forma de interpretar e compreender o mundo, refletindo diretamente na maneira como os indivíduos atribuem significado às suas experiências. Nesse sentido, identificamos a necessidade de mapear o avanço dos estudos realizados nos últimos anos nos programas de mestrado e doutorado no Brasil, especificamente sobre as comunidades de aprendizagem docente. Esse levantamento foi essencial para orientar a proposta do grupo estabelecido no município de Óbidos, com a perspectiva de torná-lo uma iniciativa sustentável no âmbito da universidade.

Identificamos certas tendências na abordagem do tema, mapeando os principais referenciais teóricos, as metodologias predominantes e, sobretudo, as áreas lacunares, que constituíam nosso maior interesse. Essa estratégia de revisão crítica revelou-se um parâmetro fundamental para apontar novas possibilidades de abordagem e análise do objeto de estudo, oferecendo direções para o aprofundamento e inovação na pesquisa.

Nesse processo, reunimos resultados de um levantamento em duas plataformas de teses e dissertações, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Biblioteca de Teses e Dissertações do Brasil, no período de 2016 a 2021. Optamos pelo período de 2016 – 2021, uma vez que o trabalho de Silva (2020) já indica o movimento de levantamento do estado do conhecimento da área pesquisada no interstício de 2000 a 2018.

Nesta revisão, foram encontrados 16 (dezesesseis) registros de pesquisas no Banco de Dados da CAPES e 9 (nove) pesquisas na Biblioteca Central de Dissertações e Teses, conforme mostrado na lista de apêndices.

Usamos como fonte de pesquisa os descritores “desenvolvimento profissional docente em grupos colaborativos” e “desenvolvimento profissional docente em comunidades colaborativas”. Tais plataformas mostraram inúmeros resultados na busca, porém, poucos trabalhos atenderam aos critérios estabelecidos nos descritores e objetivos de pesquisa. Por isso, procedemos com a leitura dos resumos para identificar os trabalhos que mais se aproximam da temática pesquisada.

Da análise das pesquisas, no tocante à abordagem metodológica, nota-se uma inclinação à pesquisa do tipo narrativa ou uso da pesquisa colaborativa no implemento dos grupos. A pesquisa narrativa frequentemente vem sendo utilizada no campo das ciências da educação. Observamos que o uso dessa modalidade tem se expandido, em particular, na linha de formação docente como “estratégia investigativa que busca apreender o sentido da experiência dos sujeitos, portanto, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade” (Oliveira, 2017, p. 12146).

Nas pesquisas que adotaram a abordagem narrativa, a narrativa dos participantes assume um papel central na construção metodológica dos estudos. Em grande parte desses trabalhos, os próprios pesquisadores se inserem como parte integrante do processo investigativo, vivenciando a postura de pesquisa enquanto organizam suas experiências por meio da construção de narrativas. É possível afirmar que a narrativa, enquanto prática discursiva no contexto da pesquisa qualitativa em educação, favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos pesquisadores, ao permitir que eles tomem sua própria prática, como profissionais da educação, como objeto de investigação.

Crecci e Fiorentini (2018) mostram a profusão dessa pesquisa a partir dos anos 2000, por influência dos canadenses Clandinin e Connelly (2011), considerados os expoentes referenciais no trato do método. No Brasil, passa a ser conhecida através do livro publicado e traduzido, em 2011, a partir do projeto da professora Dilma Maria de Mello, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesses termos, a pesquisa narrativa ganha evidência como aporte metodológico e é entendida como uma forma de compreender a experiência humana. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27). Galvão (2005) reitera a pertinência do uso da narrativa não

somente como metodologia de pesquisa, mas também como processo de reflexão pedagógica: “Nessa perspectiva que entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (Connelly; Clandinin, 1995, p. 12).

A pesquisa colaborativa é outra abordagem de referência nos trabalhos pesquisados: “[...] a prática de pesquisa colaborativa envolve pesquisadores e professores em um duplo processo de produção de conhecimento e de desenvolvimento interativo dentro da própria pesquisa, em que ambos produzem saberes” (Bassoli, 2017, p. 108). Assim, a pesquisa colaborativa é uma metodologia que “[...] alia investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais” (Ibiapina, 2008, p. 11). Desse modo, pressupõe o estreitamento de laços entre pesquisador e contexto pesquisado.

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (Ibiapina, 2008, p. 114-115).

De modo geral, observamos que a pesquisa colaborativa ganha forma à medida que as ações se estruturam nas experiências dos sujeitos envolvidos, os quais atuam como coprodutores do processo investigativo.

Ao analisarmos as pesquisas, constatamos que a autora Ibiapina (2008) é amplamente reconhecida como uma referência central. De acordo com Ibiapina (2008), a investigação colaborativa em educação pressupõe o envolvimento ativo de pesquisadores, professores, escolas e centros de formação, promovendo uma articulação entre esses agentes no processo investigativo.

Nesse processo de coprodução de conhecimentos para a pesquisa e no desenvolvimento profissional dos pares por meio

de uma postura colaborativa, o intuito é criar espaço de estudo, reflexão e construção de novos saberes e possibilidades de ação frente aos desafios educacionais (Bassoli, 2017, p. 60).

Além disso, a revisão identificou diversas tipologias de grupos colaborativos nas universidades e escolas, variando em termos de estrutura, funcionamento e finalidades. Conceitualmente, as pesquisas categorizam esses grupos como: comunidades colaborativas, grupos colaborativos, comunidades de prática (CoP) ou até mesmo experiências e ações colaborativas no âmbito de disciplinas, estágios supervisionados e momentos de formação com professores. O elemento comum a todas essas formas é a natureza colaborativa que permeia essas vivências.

Outro destaque das vinte e cinco pesquisas analisadas: vinte e duas se debruçam sobre a natureza dos grupos e as implicações destes na formação de professores, com evidência da dimensão da formação continuada, e somente três abordaram a dimensão da formação inicial.

Entre as pesquisas que elegeram como foco grupos de professores de áreas específicas do conhecimento, como aqueles dedicados à formação continuada e ao desenvolvimento profissional de docentes de matemática, química, entre outros, observamos uma presença expressiva de grupos voltados para a formação continuada de professores de matemática. Ao comparar a constituição de grupos por área de conhecimento, podemos delinear o seguinte panorama:

Figura 2 - Constituição dos Grupos por Áreas de Conhecimento



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022.

Entre as pesquisas de natureza semelhante, identificamos onze estudos. Desses, sete focaram especificamente na formação de professores de

matemática e suas implicações para o desenvolvimento profissional. Os demais estudos abordaram áreas como Letras, Ciências Biológicas, Química, Biologia e Pedagogia.

Esse conjunto de publicações destaca a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas sobre as implicações das comunidades colaborativas no contexto da formação inicial, como nos cursos de Pedagogia, colocando em foco o desenvolvimento profissional docente. Ressalta-se que o processo de construção da profissionalidade docente depende, essencialmente, da correlação entre teoria e prática, e essa integração deve ser promovida ao longo de toda a trajetória formativa, especialmente em sua fase inicial.

Por conseguinte, a produção acadêmica analisada revelou uma forte epistemologia dentro da área de conhecimento aqui referenciada. Trata-se da Teoria da Aprendizagem Situada (Lave; Wenger, 1991); (Wenger, 1998). Com base na hipótese de que o processo de aprendizagem é indissociável dos contextos em que estes se dão, Lave e Wenger (1991) propõem a ingerência das comunidades de prática (CoP) como suporte de aprendizagem.

Esse termo foi estruturado em meados da década de 1990, para se referir ao processo de aprendizagem humana em sua dimensão social dentro de comunidades (Fernandes *et al.*, 2016, p. 45). As organizações empresariais já incorporam, na sua cultura organizacional, tais comunidades, pois entendem que cumprem de forma sistêmica um papel estratégico de desenvolvimento profissional aos seus colaboradores.

As Comunidades de Prática (CoPs) surgem com o propósito de conectar pessoas e promovê-las de forma intencional por meio da reflexão sobre a prática. Silva (2017), em sua discussão teórica, destaca a contribuição de Wenger (2010) no que diz respeito à aplicação dessa abordagem no campo da educação, ressaltando o papel das CoPs no desenvolvimento contínuo dos profissionais por meio da aprendizagem colaborativa.

Na educação, as comunidades de prática são cada vez mais utilizadas para desenvolvimento da identidade profissional, mas elas também oferecem uma nova perspectiva sobre a aprendizagem e educação de modo mais geral. **Pode-se dizer que ela está começando a influenciar uma nova forma de pensar sobre o papel da educação nas instituições e na concepção de oportunidades de aprendizagem** (Wenger, 2010, p. 7 *apud* Silva, 2017, p. 28).

Diante do exposto, percebemos que as Comunidades de Prática (CoPs) têm como objetivo a gestão do conhecimento coletivo produzido internamente, por meio da participação social. Nesse contexto, é importante destacar que algumas CoPs incorporam uma postura investigativa em sua dinâmica. Esse aspecto é um diferencial importante, pois caracteriza uma comunidade que não apenas toma a prática como objeto de reflexão, mas também como foco de investigação. A esse respeito, Fiorentini e Lorenzato (2009) ressalta:

[...] toda comunidade investigativa é também uma comunidade de aprendizagem e de prática. Mas nem toda comunidade de aprendizagem, mesmo que seja reflexiva, é uma comunidade investigativa. A prática reflexiva difere da prática investigativa, por esta última exigir um processo sistemático de tratamento de um fenômeno ou problema educativo, isto é, a prática investigativa do professor pressupõe um processo metódico de coleta e tratamento de informações acerca do fenômeno, conforme Beillerot (2001) e Cochran-Smith & Lytle (2009). Exige que o professor-investigador, a partir de uma determinada perspectiva (recorte, foco ou questão investigativa), faça registros escritos, organize suas ideias e revise e analise suas práticas, buscando e produzindo, assim, uma melhor compreensão do trabalho docente (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 75).

Dos trabalhos analisados, sirvo-me de uma parte conclusiva da pesquisa de Silva (2020) que apontou “[...] desafios quanto à ampliação da postura investigativa relacionada à produção escrita”. Esse é um importante indício para a área em questão, já que indica a necessidade de aprofundar a natureza do grupo para além da prática como reflexão. Através dos trabalhos analisados, percebemos essa indicação em Silva (2020), Crecci (2016) e Andrade (2019).

Importa considerar que a postura investigativa é concebida como elemento-chave na constituição das comunidades ou grupos, pois, nessa base, redimensiona-se o significado dos saberes e experiências dos professores. Esses profissionais assumem a centralidade do processo, teorizam sobre sua prática porque, na sua prática, a investigação é a base de sua ação.

Esse movimento de revisão da literatura foi importante porque permitiu enxergar caminhos poucos trilhados e ajudaram redimensionar o objeto de estudo e conseqüentemente conceitos e referenciais metodológicos. A partir da investigação, assumimos o referencial teórico das comunidades de práticas, de

Lave e Wenger (1991) como orientador da constituição do grupo e como lente analítica da pesquisa sobre as aprendizagens e processos vivenciadas no grupo, focalizamos a dimensão da formação inicial em conexão com a formação continuada, com professores em início de carreira. Notamos que esse é um fator distintivo para a pesquisa, porque entendemos que as aprendizagens derivadas dessas experiências serão significativas para o DPD dos professores praticantes.

Dessa forma, essa revisão cumpriu dois propósitos principais: primeiramente, situar o objeto de estudo, auxiliando em algumas tomadas de decisão ao longo da pesquisa; e, em segundo lugar, possibilitar a compreensão de como as comunidades se estruturaram, conforme exposto na próxima subseção.

2.3 Comunidades de aprendizagem docente: perguntas e respostas da pesquisa em educação com base no estado do conhecimento

Para o “eu pesquisador”, muitas perguntas surgiram, principalmente, no momento de composição e dinamização do grupo de professores na universidade. Por isso, achamos necessário construir uma visão de organicidade das comunidades como contexto de formação de professores, através do estado do conhecimento, no sentido de achar caminhos já traçados para chegar a uma síntese, ou mesmo, a uma referência do que fora construído com base em elementos apontados nas pesquisas.

É salutar deixar claro que entendemos que cada comunidade é única porque relaciona-se à multirreferencialidade dos sujeitos, dos conhecimentos produzidos e dos contextos distintos que perfazem a realidade observada pelos diferentes pesquisadores, porém, ao analisar as experiências divulgadas nos estudos, notamos aspectos que marcam o que é nuclear nas suas bases estruturais.

Dentre as pesquisas analisadas, selecionamos aquelas que constituíram comunidades para a pesquisa e pesquisas que analisaram comunidades já instituídas. Identificamos as perguntas e respostas dos estudos com finalidade de entender os aprendizados profissionais derivados das comunidades e os elementos formativos mobilizados nesses agrupamentos.

Quadro 2 - Seleção das perguntas e respostas sobre as Comunidades de Aprendizagens nas pesquisas

(continua)

Pesquisadores	Perguntas sobre as Comunidades	Respostas derivadas da Comunidade
<p>Almeida (2017)</p> <p>Tese</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática</p>	<p>Que aprendizagens a participação em um grupo colaborativo de estudos pode trazer a professores que ensinam Matemática para crianças?</p> <p>GRUPO COLABORATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambiente colaborativo propícios aprendizagens para, da e na prática; ✓ desprivatização de suas próprias práticas; ✓ compromisso com o aprendizado das crianças; ✓ aprendizagens sobre a matemática e o ensino e aprendizagem na infância; ✓ alterações graduais em suas práticas com conteúdos específicos; ✓ contexto de apoio às mudanças na prática docente; e ✓ segurança na prática de matemática.
<p>Lacerda (2017)</p> <p>Tese</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática</p>	<p>Que aprendizados para a docência e para o ensino de Matemática são oportunizados aos estudantes de Pedagogia com a participação na CoP OBEDUC?</p> <p>COMUNIDADE DE PRÁTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento de autonomia; ✓ desenvoltura para planejar situações pedagógicas e de conteúdos específicos da matemática; ✓ planejamento da aula mais estruturado; e ✓ gestão da sala de aula.
<p>Miranda (2019)</p> <p>Tese</p> <p>Universidade Bandeirante Anhanguera de São Paulo</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática</p>	<p>Como ocorre o desenvolvimento profissional de um grupo de professores que se reúne na própria escola para estudar números e operações e seu ensino?</p> <p>GRUPO DE PROFESSORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os professores reviram suas posturas em relação à avaliação da aprendizagem; ✓ assunção de postura investigativas nas aulas; ✓ confiança na abordagem das temáticas trabalhadas; no grupo nas salas de aula; ✓ planejamento das aulas; e ✓ (re)organizaram suas aulas para atender as demandas

		<p>diagnosticadas por eles e se tornaram produtores de conhecimentos.</p> <p>(continuação)</p>
Pesquisadores	Perguntas sobre as Comunidades	Respostas derivadas da Comunidade
<p>Crecci (2016)</p> <p>Tese</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>De que modo educadores matemáticos, participantes do GdS, desenvolvem-se profissionalmente e constituem sua profissionalidade?</p> <p>Como as experiências de desenvolvimento profissional e de constituição da profissionalidade dos educadores matemáticos, participantes nesta comunidade fronteiriça, cruzam e contrastam com experiências em outras comunidades e espaços?</p> <p>COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respaldo teórico para o campo de atuação; e ✓ subsídios empíricos sobre a teorização da prática docente. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Foco no pensamento do aluno (aprendizagens); ✓ percepção e engajamento social; ✓ novos modos de relacionar a matemática com a escola; ✓ criaram-se outras comunidades nas escolas; ✓ olha-se a prática de forma mais consciente; e ✓ maior entendimento de como os alunos aprendem.
<p>Bassoli (2017)</p> <p>Tese</p> <p>Universidade Federal de Juiz de Fora</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Química</p>	<p>Quais as contribuições de processos formativos envolvendo grupos colaborativos para o desenvolvimento profissional de professores?</p> <p>GRUPOS COLABORATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Potencialidades das narrativas de casos sobre o cotidiano escolar, de modo que se tornaram uma prática constante no grupo; ✓ relações de ajuda e apoio à medida que a confiança e o nível de abertura no grupo foram aumentando; ✓ reflexão crítica sobre as práticas e contexto educacional com foco nos eixos da ação docente: aprendizagem, currículo e formação político-profissional; ✓ de transmissor do conhecimento para mediador; ✓ a produção de conhecimentos a partir da reflexão e da pesquisa sobre a própria prática; e

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ (re)investimento no processo de desenvolvimento profissional.
(conclusão)		
Pesquisadores	Perguntas sobre as Comunidades	Respostas derivadas da Comunidade
<p>Silva (2017)</p> <p>Dissertação</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro</p>	<p>Que aspectos da prática docente são mobilizados numa determinada comunidade de prática de professorxs que ensinam matemática – membrxs do N-LSM – e que emergem da interação das mesmas?</p> <p>COMUNIDADE DE PRÁTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Percepção da escola como espaço de produção de conhecimento; e ✓ notamos também que a sensação de pertencimento ao N-LSM possibilitou reflexões coletivas sobre suas dificuldades de atuação, reflexões sobre a prática docente.
<p>Silva (2020)</p> <p>Dissertação</p> <p>Universidade Federal do Oeste do Pará</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>De que forma o Grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense – FORMAZON contribui para o desenvolvimento profissional de seus participantes?</p> <p>GRUPO COLABORATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento do grupo como base de sustentação das experiências e de práticas vivenciadas, portanto, um subsídio para a formação inicial apresentada como deficitária; ✓ quanto ao processo de colaboração, o compartilhamento de ideias ocorreu dentro do grupo; e ✓ o grupo alcança resultados como confiança, segurança, embasamento teórico e sustentabilidade para a prática pedagógica, além do sentimento de pertencimento, espírito investigativo.
<p>Lima (2016)</p> <p>Universidade de São Paulo</p> <p>Faculdade de Educação, Instituto de Física,</p>	<p>Como a participação do professor de química em um grupo colaborativo contribui para o aprofundamento de suas reflexões sobre o ensino de Química, tendo em vista uma análise crítica do atual currículo e de seu desenvolvimento em sala de aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma das aprendizagens adquiridas nos encontros do grupo colaborativo relaciona-se à interpretação, compreensão e utilização do currículo de química em sala de aula; ✓ ações desencadearam uma reflexão e conscientização sobre o que os professores

Instituto de Química e Instituto de Biociências.	GRUPO COLABORATIVO	acreditam e realizam em suas práticas docentes e por quê; ✓ as atividades realizadas contribuíram para a consolidação do entendimento sobre a contextualização, um dos eixos preconizados no currículo.
--	---------------------------	--

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos estudos elencados no quadro (2024).

Tomando o parâmetro da abrangência ou generalização de conhecimentos produzidos nas pesquisas nesses espaços de investigação, apreendemos que tais pesquisas são orientadas por perguntas do tipo: como os professores se desenvolvem profissionalmente em comunidades? Quais as evidências de desenvolvimento profissional nessas comunidades? Quais aspectos da prática pedagógica são ressignificados em comunidades?

Notamos que tais comunidades promovem desenvolvimento profissional docente amparado na colaboração entre os participantes e, ainda, figuram como base de sustentação das experiências e de práticas. Os professores passam a perspectivar mudanças em suas salas de aula. No quadro, nota-se essa constância nas respostas dos estudos, tomam a reflexão como basilar das suas práticas, passam a ser mais conhecedores de currículo, da didática, enfim, desenvolvem-se.

A participação em comunidades contribui significativamente para o amadurecimento da base de conhecimento do professor, levando ao que Marcelo Garcia (1999) descreve como uma postura de constante investigação sobre a prática docente e sua relação com os alunos. Esses espaços têm o potencial de transformar vidas, pois, como afirma Maturana (2001), "aprender é viver". Ao participar dessas comunidades, o repertório profissional do educador é ampliado, uma vez que novos elementos são incorporados à sua estrutura cognitiva, redimensionando os processos internos de aprender e ensinar.

Embora as denominações variem, as comunidades pesquisadas partem de um **domínio** ou **aprendizagens**. Estes domínios são ligados a conteúdos específicos de alguma área de conhecimento, sendo que a área da matemática é bem expressiva. O que estrutura o manejo do domínio ou aprendizagem é a reflexão dos participantes como elemento estruturante.

Em função disso, estas comunidades levantam suas demandas e, a partir destas necessidades, traçam o percurso formativo ou trajetória de aprendizagem. Fato importante é que a maioria dessas comunidades não definem os conteúdos, *a priori*, mas vão sendo construídos a partir dos anseios do grupo. Referimos esse fator ao que Wenger (2010) preceitua como vida própria da prática. Deste modo, entendemos que as práticas das comunidades não podem ser previstas a princípio nem tampouco subsumidas por um projeto ou organização.

O que é definido inicialmente são questões mais pontuais, como: frequência das reuniões (na maioria dos estudos, quinzenais); tempo de duração (2 a 3 horas); e grupos pequenos (com até 10 participantes).

Em termos das ações tomadas nas comunidades, percebemos aspectos semelhantes no tocante aos elementos das dimensões formativas. A organização dessas comunidades se divide em dois eixos: **elementos formativos** e **elementos de produção**, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Componentes formativos das comunidades analisadas

Componentes Formativos	Componentes de Produção
Estudo de textos como base das reflexões relacionadas às demandas do grupo	Produção de narrativas
Estudo de práticas pedagógicas dos próprios professores	Divulgação de trabalhos produzidos dentro do grupo
	Elaboração de sequências didáticas/ materiais didáticos

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os instrumentos usados nas comunidades possibilitam a descrição da experiência vivida, como: diário de bordo, notas de campo, elementos imagéticos. Muito presente também as filmagens dos encontros que se constituem fruto de reflexão.

No tocante aos aspectos de como se faz gestão da aprendizagem, a reflexão é nuclear em todas as pesquisas, é um movimento que vai da teoria para o concreto e do concreto para a teoria. É a reflexão que costura o intercâmbio de aprendizagens que ocorrem dentro das comunidades. Nesse processo, os professores são os protagonistas das discussões. As aprendizagens são difusas e fluidas, o que torna desafiador para os pesquisadores evidenciarem-nas, por

isso, usa-se com frequência, as narrativas das experiências para registrar esse processo de desenvolvimento.

A potencialidade das comunidades de aprendizagem reside na profunda leitura da realidade vivenciada pelos sujeitos. Nas diferentes tipologias dos grupos pesquisados, encontramos um núcleo de evidências comuns, como desenvolvimento profissional dos integrantes, protagonismo e engajamento dos sujeitos no interior das comunidades.

Esse entendimento possibilitou à pesquisa algumas definições, na questão da operacionalização do grupo, como a necessidade de estabelecer um domínio específico. Considerando a abrangência do curso de Pedagogia, esse aspecto se revelou desafiador, pois é muito mais simples definir um domínio quando há um discurso já consolidado, como acontece em disciplinas ou temas específicos de cursos como o de Matemática, por exemplo. Deste modo, para início de constituição do movimento delimitamos o Desenvolvimento Profissional Docente, mas sabíamos que esse domínio não daria conta do que estávamos propondo com base na lente analítica das CoP. Outro desafio diz respeito a delimitação das temáticas para serem trabalhadas, todo esse processo é descrito na subseção 6.2.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO PERCURSO FORMATIVO DA FORMAÇÃO INICIAL AO INÍCIO DA CARREIRA

Esta seção tem como objetivo discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente e suas implicações no fazer docente. O desenvolvimento profissional docente é entendido aqui como um eixo estruturante que permeia toda a trajetória formativa, desde a formação inicial até o fim da carreira docente. Dessa forma, abordaremos não apenas os aspectos teóricos que fundamentam esse conceito, mas também as questões práticas e políticas que influenciam a construção e a implementação de políticas voltadas para a formação e desenvolvimento contínuo de educadores.

Para isso, apresentamos um panorama da área, explorando suas múltiplas dimensões, desde o conceito de profissionalidade docente até a importância da formação continuada no enfrentamento dos desafios que a docência contemporânea impõe. Discutimos como as concepções de desenvolvimento profissional evoluíram ao longo dos anos, destacando as mudanças nas políticas educacionais e suas repercussões para o contexto da formação docente.

Além disso, examinamos questões estruturais que vão desde as definições conceituais até as implicações políticas desse desenvolvimento, levando em consideração o impacto que essas definições têm na prática pedagógica e na qualidade do ensino. Também analisamos a inter-relação entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de uma formação que integre esses dois aspectos de maneira dialógica e crítica, especialmente durante o início da carreira docente, momento em que o professor consolida sua identidade profissional.

Ao longo desta seção, buscamos evidenciar a centralidade do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo e integrado, que exige não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também uma reflexão crítica sobre a prática e o contexto educacional. Assim, o desenvolvimento profissional é apresentado como um elemento chave para a construção de uma prática docente mais consciente, crítica e engajada com as transformações sociais e educacionais.

3.1 O desenvolvimento Profissional Docente: aspectos conceituais de uma área em construção

Ao longo da história, as reflexões mais influentes sobre o desenvolvimento profissional docente têm sido provenientes de estudos internacionais, que se empenham em evidenciar suas principais características, formatos e potencialidades (Marcelo, 1999, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho, Fullan, 2009). Nascimento e Barolli (2018, p.02) situam “[...] ao longo dos últimos anos, dada a contingência contextual da educação em nosso país, diversos autores brasileiros vêm buscando, sobremaneira, desvelar os possíveis sentidos do desenvolvimento profissional” (Fiorentini, 2008; Mizukami, 2013; Gatti, 2014).

O desenvolvimento profissional docente e as demandas que o envolvem têm integrado a agenda de organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Fiorentini; Crecci, 2013).

Nesse sentido, a definição de concepções, metas e indicadores das políticas educacionais tem se constituído como uma pauta de governo alinhada às demandas multilaterais de organismos internacionais. Morosini, Nez e Woicolesco (2022) sobre a atuação desses organismos na definição de diretrizes para a formação de professores destacaram que “[...] no âmbito desse cenário e das previsões para as demandas, a Educação deverá responder nas próximas décadas pela futura agenda global de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015, p. 4).

As autoras destacam que o documento "Educação para a Cidadania Global" reconhece que tanto a formação inicial quanto a continuada, além do desenvolvimento profissional docente, são fundamentais para promover uma educação voltada para a cidadania global. Nesse contexto, fazem referência a pedagogias inovadoras orientadas para uma ação ecossistêmica, associadas à educação para o desenvolvimento sustentável. Esse enfoque implica a necessidade de um redimensionamento curricular nos cursos de formação de professores, a fim de alinhar as iniciativas educativas a esses novos desafios.

Sintetizando, pode-se inferir que o currículo para a formação de professores é um ponto de convergência em todos os documentos. As competências e conhecimentos docentes são consideradas, “essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de Ensino rumo à sustentabilidade” (UNESCO, 2017, p. 51). Desse modo, a EDS pode contemplar “disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da Educação e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias [...]” (UNESCO, 2017, p. 51) (Morosini; Nez; Woicolesco, 2022, p. 823).

O desenvolvimento profissional docente, reconhecido como uma área dinâmica e em constante transformação, tem ganhado destaque crescente na literatura especializada (Marcelo Garcia, 1999; Nóvoa, 1992). Dada a sua relevância na qualificação de professores, diversos pesquisadores têm voltado sua atenção para os aspectos conceituais e metodológicos desse campo, gerando contribuições significativas para aprimorar tanto as práticas formativas quanto a capacidade dos docentes de responder aos desafios emergentes no cenário educacional.

No tocante às definições conceituais de desenvolvimento profissional docente, Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) observa muitas abordagens, modelos e dimensões que procedem de orientações e constructos conceituais distintos sobre a área de conhecimento.

A análise conceitual do quadro a seguir mostra uma compilação de definições de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) fornecidas por diversos teóricos entre as décadas de 1981 e 1992 com base em Marcelo Garcia (1999). Destacamos alguns termos chaves que consideramos elementares para a área de reflexão:

Quadro 4 - Conceitos de Desenvolvimento Profissional dos Professores

(continua)

TEÓRICOS	CONCEITOS
Dillon-Peterson (1981, p. 03)	Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.
Fenstermacher e Berliner (1985, p. 282)	O desenvolvimento profissional converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que só um professor agindo como indivíduo... o desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupo de professores , frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas a escolas modernas.

(conclusão)

TEÓRICOS	CONCEITOS
Ryan, 1987 citado em Hickox e Musella (1992, p.157-8)	Aquelas actividades planificadas para ou pelos professores, concebidas para os ajudar a planificar mais eficazmente e para alcançar os objectivos educativos propostos.
Heidman (1990, p. 04)	O desenvolvimento profissional está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com propósito de modificar as actividades instrucionais , a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.
Fullan (1990, p. 3)	O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis actuais ou futuros .
O'Sullivan (1990, p. 4)	A actividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional , e que procura melhorar a capacidade dos professores em papeis específicos, em particular em relação ao ensino.
Sparks e Loucks-Horsley (1990, p. 234-5)	Define-se como processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores.
Oldroyd e Hall (1991, p. 3)	Implica melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente.

Fonte: Adaptado de Marcelo Garcia (1999, p. 138).

Em termos conceituais, Fiorentini e Creci (2013) enquadram o DPD como o processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico.

Para Marcelo Garcia (1999, p.137), o DPD tem a “[...] conotação de evolução e continuidade”. Relaciona-se com a progressiva ampliação do repertório profissional (apropriação de competências profissionais e, por consequência, alargamento de habilidades) cuja força geradora reside em canais de compartilhamento e cooperação.

O desenvolvimento profissional é uma ciência relativamente jovem na educação... exceptuando a investigação sobre o treino, a maior parte da literatura sobre o desenvolvimento profissional é teórica e descritiva, em vez de experimental, ainda que rapidamente se vá avançando nessa direcção (Sparks; Loucks-Horsley, 1990 *apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 146).

Para Imbernón (2004), DPD refere-se a intenções planejadas de melhoria da prática profissional, crenças e repertório. Esse conceito inclui o “[...] diagnóstico técnico ou não de carências atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e

atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais” (Imbernón, 2004, p. 45).

Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) anuncia sua definição sobre o DPD distinguindo-o da formação contínua, enquanto esta é designada pelo processo ensino/formação, aquele é designado como processo de aprendizagem/crescimento. Deste modo, “[...] é entendido como processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais”.

Essas definições destacam diferentes dimensões do DPD, que incluem a valorização da aprendizagem dos alunos e da autorrenovação contínua dos educadores, a relevância do trabalho colaborativo entre professores e outros membros da comunidade educacional, a importância da planificação eficaz do trabalho docente, a habilidade de adaptação às mudanças e a busca constante pela melhoria das competências e habilidades dos professores.

A análise ressalta a evolução do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ao longo do tempo, evidenciando um alargamento e um enriquecimento das perspectivas sobre o tema. Inicialmente, o DPD estava centrado na formação pessoal e profissional dos indivíduos, com foco em um ambiente organizacional positivo. No entanto, o conceito passou a ser compreendido como uma atividade coletiva, envolvendo não apenas os professores, mas também especialistas, supervisores, administradores e outros membros da comunidade escolar. As definições atuais também destacam a importância da adaptação às mudanças e da busca pela melhoria contínua das práticas pedagógicas, sublinhando a relevância do DPD para a qualidade global da educação.

Em síntese, a análise dos conceitos revela uma visão ampla e dinâmica do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que expõe a complexidade inerente ao trabalho docente e a necessidade de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento para lidar com os desafios educacionais contemporâneos. O DPD é entendido como um processo permanente que exige um suporte estrutural sólido, baseado na colaboração contextualizada, a fim de assegurar sua continuidade e efetividade.

3.2 Dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) abrange uma ampla gama de dimensões essenciais para uma compreensão completa e aprofundada do tema. As dimensões delineadas por Richit (2021) oferecem uma visão abrangente e detalhada dos diversos fatores que influenciam o desenvolvimento dos professores. Utilizamos as dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) propostas por Richit (2021), que estão fundamentadas em uma revisão sistemática da literatura, baseada em estudos internacionais amplamente referenciados. Esses estudos se dedicam a sistematizar e discutir as principais categorias teóricas relacionadas ao DPD, que predominam na literatura global sobre a formação de professores. Com base em autores que possuem grande relevância no campo, tanto no Google Acadêmico quanto com um índice h-Scopus superior a 20, a análise qualitativa de Richit identificou cinco categorias essenciais para o desenvolvimento profissional: conhecimento profissional, aprendizagens profissionais, cultura profissional, dimensão ética da docência e mudanças na prática.

Essas dimensões são representadas de forma visual na imagem a seguir, que sintetiza os principais elementos envolvidos no processo de desenvolvimento profissional docente.

Figura 3 - Dimensões de Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Richit (2021, p. 15).

A imagem apresentada detalha várias dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), fornecendo uma visão estruturada dos diferentes aspectos que influenciam o crescimento e o aperfeiçoamento contínuo dos professores.

A dimensão dos **conhecimentos profissionais** refere-se ao domínio teórico e prático dos saberes necessários para o ensino eficaz (Fullan, 1995). Abrange o conhecimento curricular (conhecer o que deve ser ensinado), o conteúdo específico da disciplina, as práticas pedagógicas e didáticas adequadas, bem como uma compreensão dos contextos escolares e das características dos alunos (Marcelo Garcia, 1999). Além disso, inclui as bases epistemológicas do ensino, que se relacionam com o entendimento do que constitui conhecimento válido em determinada área.

A dimensão das **aprendizagens profissionais** enfoca o aprendizado contínuo sobre como ensinar e como os alunos aprendem, aspectos pedagógicos do ensino (Day, 2001). Não se trata apenas de dominar o conteúdo, mas também de desenvolver competências para transmitir esse conhecimento de maneira eficaz e adaptada às necessidades dos alunos. Além disso, essa dimensão considera o aprendizado sobre o conteúdo a ser ensinado, bem como o uso de práticas formativas que auxiliem o desenvolvimento do aluno.

Sobre a **cultura profissional** envolve as crenças, concepções e disposições dos professores em relação à sua prática docente. Ela inclui a maneira como os docentes se veem em relação aos seus colegas (pares) e o ambiente profissional mais amplo. Normas e padrões formais e informais também desempenham um papel crucial, moldando as expectativas e as práticas dentro da profissão. Essa dimensão destaca a importância de pertencer a uma comunidade de profissionais que compartilham valores e visões semelhantes, onde as interações entre os pares podem influenciar positivamente o desenvolvimento profissional, promover práticas colaborativas e criar um ambiente de apoio mútuo.

No tocante a dimensão **ética da docência** refere-se ao compromisso do professor com a aprendizagem de seus alunos e com o próprio crescimento pessoal e profissional. Ela envolve uma reflexão ética sobre o papel do ensino como uma ferramenta para a superação das desigualdades sociais e educacionais. Professores que reconhecem e atuam sobre essa dimensão estão

comprometidos com a inclusão e com a promoção de oportunidades igualitárias de aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas origens ou condições. Isso também implica uma preocupação com o impacto social da educação e com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

E a dimensão das **mudanças na prática** sublinha a importância da flexibilidade e da adaptação na prática docente. Os professores precisam estar abertos a revisar suas práticas de sala de aula, modificando suas crenças e atitudes em relação ao ensino com base em novos conhecimentos e experiências. A conscientização da necessidade de mudança é essencial para o desenvolvimento contínuo, pois o contexto educacional está em constante evolução, e o que funcionava no passado pode não ser mais eficaz em um ambiente atual.

Todas essas dimensões evidenciam que o DPD é um processo multifacetado, que vai além do aprimoramento das práticas pedagógicas, abrangendo também o autoconhecimento, o desenvolvimento teórico, a investigação contínua e o avanço na carreira. Embora estejam postas de modo separadas estas dimensões trabalham de maneira interdependente, oferecendo aos docentes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover um ensino de qualidade. O equilíbrio entre reflexão crítica e a aplicação prática é fundamental para que o DPD seja efetivo e sustentável ao longo da carreira docente.

Marcelo Garcia (1999) em termos práticos sugere que existem diferentes modalidades de desenvolvimento profissional, adaptadas às diversas necessidades dos professores. Ele propõe estratégias específicas para cada situação, visando atender de forma eficaz às demandas dos docentes:

Quadro 5 - Necessidades e modalidades de DPD

(continua)

Necessidades e situação	Modalidades de Formação
Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um Programa de Inovação • Enviar um professor selecionado para o curso • Contactar com outras escolas com necessidades semelhantes.
Os professores sentem-se muito isolados	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching de colegas • Estabelecer um programa de assessoria • Proporcionar mentores aos professores principiantes • Ir a um centro de professores

(conclusão)

Necessidades e situação	Modalidades de Formação
Os professores estão num meio fechado Incapacidade para se adaptarem as mudanças	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer ligações com a universidade para ampliar sua visão • Contactar com outros professores com preocupações semelhantes
O professor é capaz e está disposto a melhorar seu ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação-ação • Apoiar seu próprio programa de desenvolvimento profissional
Preparação suficiente Necessidade de avaliação para melhorar os professores e a escola	<ul style="list-style-type: none"> • Mentores para professores principiantes • Implementar práticas de inovações

Fonte: Adaptado de Marcelo Garcia (1999).

Marcelo Garcia (1999, p.138), em seus estudos, evidencia seis dimensões de DPD baseado em Howey (1985), a saber: **desenvolvimento pedagógico** como “aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe”. **Conhecimento e compreensão de si mesmo**, que busca o cultivo de uma “imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio”; **desenvolvimento cognitivo** “refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores”; **desenvolvimento teórico** “baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente”; e a dimensão do **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira**, mediante a adoção de novos papéis docentes.

Oliveira-Formosinho (2009), baseado em Hargreaves e Fullan (1992), de forma mais sintética, trabalha com três perspectivas de desenvolvimento profissional que, em muitos aspectos, relacionam-se com os modelos de Marcelo Garcia (1999). São eles: desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências; desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*Self-understanding*); desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

O desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências relaciona a apropriação de uma base de conhecimento docente de domínio técnico e estratégico do ensino. “Esta perspectiva é focada, prática e facilmente operacionalizável” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 229). Geralmente, os administradores de sistemas educativos cunham este modelo de desenvolvimento profissional pela facilidade

de ser formatado (pacotes de formação) nas escolas. Muitas críticas são direcionadas pelo caráter de formação exterior (*outside-in*). Esse modelo orienta-se por uma visão linear, fragmentária de mundo, pressupondo que o conhecimento está fora do sujeito, tornando diminuta a natureza de produção dos professores.

A segunda perspectiva reflete sobre o professor se desenvolver, levando a mudanças mais profundas na sua forma de pensar e agir. Pondera sobre a relação comportamento-pensamento, comportamento-crença, comportamento-attitudes dos professores que integram esse modelo (Oliveira-Formosinho, 2009).

Essa segunda perspectiva, portanto, reconhece que desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 231).

Esse padrão implica uma visão holística do homem, como pessoa complexa e integrada, pessoa que pensa como “[...] estrutura global em que um nível (o da ação, por exemplo) é mediado pela totalidade da pessoa” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 232). Tais características que envolvem a ontologia do professor em seus processos de desenvolvimento profissional considera a dimensão da maturidade psicológica, as dimensões dos ciclos de vida e a dimensão da carreira profissional.

A terceira perspectiva, a que mais aproxima com o referencial epistemológico que trabalhamos, embora consideremos muitos elementos do segundo modelo, aponta a necessidade de entender a ecologia do desenvolvimento profissional dos professores. Oliveira-Formosinho (2009) indica que essa ecologia tem a possibilidade de ser analisada em dois níveis: contexto de trabalho e contexto do ensino. Enfatiza-se que no contexto de trabalho, alguns fatores desestimulam o desenvolvimento profissional, como: horário da escola, alocação de recursos e falta de exercício de liderança. No contexto de ensino, Oliveira-Formosinho, baseada em Hargreaves (1992), destaca as culturas docentes. “Há evidências crescentes de que uma cultura profissional colaborativa está relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional” (Hargreaves, 1992 *apud* Oliveira-Formosinho, 2009, p. 235).

Esse modelo funda-se numa visão de mundo contextualista, mas que congrega ingredientes das demais, em especial, da segunda perspectiva. Importante evidenciar que “essa perspectiva abre caminho para o recente estudo de desenvolvimento profissional/organizacional no contexto de comunidades de prática de Wenger” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 236).

Dessa breve exposição dimensional da área, notamos uma complexidade de definições, abordagens, divisões do desenvolvimento profissional. Essa temática se tornou tão complexa como necessária para os dias atuais, justifica-se nesse ponto a constância do fator adaptação à mudança como elemento frequente no quadro conceitual sobre o DPD e que consideramos salutar para a perspectiva que construímos nesta tese.

As implicações das mudanças que o mundo vem passando na economia, na tecnologia, na cultura, no conhecimento, na comunicação, tem reverberado no modo como aprendemos e nos desenvolvemos.

Para a formação de professores, já se constitui um consenso a necessária reconceitualização das bases curriculares da formação docente. As décadas de 70, 80 e 90 do século XX, por exemplo, foram marcadas pela acentuação de escritos na educação sobre formatos de Programas de Desenvolvimento Profissional, em especial, nos Estados Unidos, e Europa dado “[...] os consensos nas investigações sobre a falta de relevância dos formatos praticados de formação contínua” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 236).

Isso reforça o argumento da necessária reconceitualização dos cursos de formação de professores, perspectivando programas curriculares que levem em consideração os elementos e dimensões basilares que o DPD relaciona. Dessa empreitada investigativa que teve como fonte a literatura da área, até o momento, consideramos nuclear nas distintas abordagens acessadas, alguns componentes concêntricos do DPD: processo, contextos, colaboração, aprendizagem.

Processo, porque fundamenta-se no longo prazo, na superação do entendimento de desenvolvimento profissional baseado em formação pontual e, por isso, forja-se durante a vida inteira do profissional.

Em relação ao ingrediente de contexto, Bronfenbrenner (1979, *apud* Oliveira-Formosinho, 2009, p. 258) traz uma discussão importante. Esse componente é muito evidenciado, porém, não se limita à ingerência performática

do contexto de trabalho imediato dos professores, mas na concentricidade relacional e dialógica do contexto imediato com contextos gerais e distintos. Este autor considera a relação desses contextos como “ambiente ecológico” para a formação.

A colaboração é outro elemento estruturante do desenvolvimento profissional nas abordagens. A esse respeito, as comunidades de aprendizagens são apontadas como espaços propícios para a efetivação de processos reais de colaboração. São pressupostas ações formativas de natureza interventiva, por promoverem ambientes reflexivos, em vez de uma percepção de formação instrumentalizadora, no sentido de superação de modelos ortodoxos de modos de formar (Imbernon, 2004).

A aprendizagem é o principal componente do DPD, pois refere-se ao necessário esforço de os professores continuarem a aprender (Marcelo Garcia, 2009). Porque isso pressupõe a garantia de resposta adequada ao direito de aprender dos alunos. O “conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados”.

O enfoque do DPD conota uma realidade que se preocupa com processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (Joyce e Showers, 1998) e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

O enfoque do DPD conota uma multidimensionadidade ligada ao crescimento pessoal, profissional e contextual. Isso é reforçado em Garcia (1999, p. 139, grifo nosso) onde aponta a necessidade de compreender “[...] a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: **a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores**”. O desenvolvimento profissional docente é apresentado como “[...] único elemento capaz de **integrar na prática campos de conhecimento**” (Marcelo Garcia, 1999, p. 139). “Vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como “a cola” que permite unir

práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Marcelo Garcia, 1999, p. 139).

Analisando a experiência dos Estados Unidos sobre programas de formação de professores, Fullan (2009) cita a pesquisa de Darling Hammond e colaboradores, que procederam com estudos de caso com sete programas considerados exemplares de formação docente – definidos como programas de **reputação elevada** entre aqueles que **contratam seus egressos**. O que chama atenção são as características dos professores formados e que os fazem serem contratados na visão dos diretores das escolas, como:

1. Quando contrato um graduado de Trinity, sei que se tornará um líder da escola. Essas pessoas **entendem do currículo**, e são **inovadoras**, elas carregam a tocha (Diretor).
2. Eu contrataria todos os graduandos de Trinity se pudesse. Eles têm uma profundidade de **conhecimento curricular** e a capacidade de **continuar aprendendo** (Superintendente).
3. Integrar novos professores à equipe de Alverno é tão mais fácil, por causa da sua capacidade de **autorreflexão**, suas experiências pessoais com avaliação de desempenho... e **sua capacidade de aplicar pesquisas críticas em suas experiências na sala de aula** (Diretor).
4. Eles demonstram muito **coleguismo**, não têm medo de buscar tudo que precisam para aprender com seus mentores e as pessoas ao seu redor (Diretor).
5. Tive uma classe bastante difícil, com muitas necessidades diversas em meu primeiro ano de 68nsino. Sinto que, **por causa da minha formação**, em Wheelock, consegui ter êxito (Graduado) (Darling Hammond *apud* Fullan, 2009, p. 244).

O que faz esses professores especiais e diferenciados? De acordo com a pesquisa, as características elementares têm como base o comprometimento dos professores com a aprendizagem contínua e com a aprendizagem dos alunos. Um sólido conhecimento do currículo que inclui, além de conteúdo, o domínio de como ensiná-los. Os professores apresentam a capacidade de continuar aprendendo, com base em contextos de trabalhos colaborativos.

Darling-Hammond (2000 *apud* Fullan, 2009, p. 245) concluiu que todos os programas, embora projetados de maneiras diferentes, tinham os seguintes aspectos comuns:

- Uma visão comum e clara do bom ensino, que é visível em todo trabalho disciplinar.
- Padrões bem definidos de prática e desempenho, que são usados para orientar e avaliar o trabalho disciplinar e o trabalho clínico.

- Um currículo baseado em conhecimento substancial sobre o desenvolvimento infantil e adolescente, a teoria da aprendizagem, a cognição, a motivação, a pedagogia disciplinar e ensinado no contexto da prática.
- Relações fortes, conhecimento comum e crenças compartilhadas entre os professores da escola e a universidade.
- Um uso amplo de métodos de estudo de caso, pesquisa docente, avaliações de desempenho e avaliação de portfólios para garantir que a aprendizagem seja aplicada a problemas da prática real.

Embora Fullan (2009, p. 248) argumente que é difícil formular e fiscalizar **padrões** na formação docente, é algo necessário nessa área de investigação, no sentido de reformulação da formação. Ele situa dois conjuntos de padrões que se destacam na experiência nos Estados Unidos: um “[...] relacionado com licenciamento e certificação de novos professores, e outro com o **desenvolvimento contínuo de professores**” (Fullan, 2009, p. 248, grifo nosso).

Nesse sentido, é interessante a experiência que os Estados Unidos implementaram na *National Board for professional Teaching Standards* (NBPTS), uma espécie de conselho nacional que certifica professores com base em padrões elevados de qualidade. O NBPTS formulou novos **padrões de prática**, mais ambiciosos para a formação de professores. Assim, procedeu com uma “[...] revisão para identificar os requisitos para os professores iniciantes e para programas de formação docente” (Fullan, 2009, p.248). A avaliação do NBPTS sobre o que os professores devem saber e fazer envolve conhecimento sobre método de ensino, conhecimento de conteúdo, experiência em avaliação e **desenvolvimento profissional** (Fullan, 2009, p. 248). Com base nessa avaliação, o NBPTS organizou sua avaliação de certificação dos professores em formação em torno de cinco propostas padrão e todas preveem o que estamos discutindo.

1. Os professores estão comprometidos com os alunos e as aprendizagens.
2. Os professores conhecem o conteúdo que lecionam e sabem como ensinar esse conteúdo para os alunos.
3. Os professores são responsáveis por administrar e monitorar a aprendizagem dos alunos.
4. **Os professores pensam sistematicamente em sua prática e aprendem com suas experiências.**

5. Os professores são membros de comunidades de aprendizagem (Fullan, 2009, p. 249, grifos nossos).

Fullan (2009, p. 258) ressalta que, “[...] ao final de 2000, o NBPTS havia certificado mais de 5 mil professores e, em 2006, esse número saltou para 47.500 certificados em aproximadamente 25 áreas de ensino” e os padrões estão cada vez mais sendo usados nos demais estados. Os resultados das pesquisas são animadores.

O *National Staff Development Council* (NSDC) é outra experiência bem-sucedida nos Estados Unidos em relação aos padrões de prática para o desenvolvimento profissional. Fullan (2009, p. 258) aponta que o programa “se divide em três categorias – contexto, processo e padrões de conteúdo que melhoram a aprendizagem de todos os alunos”, como sistematizado no Quadro 6.

Quadro 6 - Categorias dos Padrões de Prática para o DPD

PADRÕES DE CONTEXTO	PADRÕES DE PROCESSO	PADRÕES DE CONTEÚDO
Organizam os adultos em comunidades de aprendizagem, cujos objetivos são alinhados aos da escola e do distrito.	Usam dados dos alunos para determinar as prioridades da aprendizagem para os adultos, monitorar os progressos e manter a melhoria contínua.	Preparam os educadores para entender e apreciar todos os alunos (equidade).
Exigem líderes escolares e distritais hábeis que orientam a melhoria contínua do ensino.	Usam diversas fontes de informações para orientar a melhora e demonstrar seu impacto.	Aprofundam o conhecimento dos educadores sobre o conteúdo, proporcionando-lhes estratégias de ensino baseadas na pesquisa para ajudar os alunos a satisfazer padrões acadêmicos rigorosos.
Exigem recursos para amparar a aprendizagem e a cooperação entre adultos.	Proporcionam conhecimento e habilidades para que os educadores trabalhem em cooperação.	Proporcionam conhecimento e habilidades aos educadores para envolver as famílias e outros atores.

Fonte: Elaborado pela própria autora, adaptando de Fullan (2009, p. 259).

Essas experiências, de modo semelhante, estão em curso na Inglaterra, Canadá e em outros países. De modo geral, mostram a precisão e a consistência de reformulação da formação docente baseada em padrões elevados de desenvolvimento para os sistemas de ensino e contemplam licenciamento, certificação, **desenvolvimento contínuo** combinado a novas formas de professores aprender e **trabalhar colaborativamente** (objeto de reflexão desta pesquisa). Fullan (2009) trabalha a reformulação da formação como parte de

qualquer solução, “[...] não se podem desenvolver comunidades profissionais de aprendizagens partindo de uma base fraca” (Fullan, 2009, p. 248).

Assim, o desenvolvimento profissional tem sido um aspecto central na formação de professores. Notamos que o DPD pressupõe um trabalho de formação multidimensional, “[...] pautada na relação do indivíduo consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com os objetos da cultura e do meio natural (ecoformação)” (Pineau, 2003, *apud* Moraes, 2021, p. 295).

Dessa perspectiva, compreendemos que os cursos de formação inicial devem atuar como um suporte institucional para a materialização do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim, ao nos referirmos à formação, estamos implicitamente abordando o desenvolvimento profissional. É importante ressaltar a responsabilidade social, política e cultural da etapa de formação inicial dos profissionais em desenvolvimento. Portanto, essa fase configura-se como uma base para o crescimento pessoal, onde aspectos da dimensão pessoal se entrelaçam com os profissionais, sociais, políticos, culturais e estéticos.

Sabemos que a formação não se desenvolve somente nos espaços institucionais e, dessa perspectiva, descentram-se as aprendizagens da docência como espaço restrito aos cursos de formação e ampliam-se as possibilidades de o professor desenvolver-se em contextos legitimadores da profissão, como as escolas, salas de aula, por exemplo. Por isso, é nuclear, nas discussões sobre o DPD, a necessidade de tornar a escola como elemento orgânico nos currículos dos cursos de formação (Marcelo Garcia, 1999; Formosinho; Niza, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009).

A abordagem do desenvolvimento profissional dessa dimensão é essencial na concepção de uma formação abrangente, que busca integrar aspectos pessoais e profissionais por meio de espaços de interação. Dizemos isso porque compreendemos que o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991 *apud* Nóvoa, 1992, p. 13).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de **reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal**. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p.13, grifo nosso).

Destaca-se a importância de criar uma cultura profissional entre os professores, que envolve criação de canais de compartilhamento de práticas, valores e normas que promovam a excelência educacional, como Comunidades de prática, grupos colaborativos.

Portanto, sejam as dimensões ou modalidades do desenvolvimento profissional, é crucial considerar um processo de formação baseado na complexidade, que prepare os professores para os desafios e oportunidades da educação no século XXI. Esse processo não apenas capacita os educadores a enfrentarem contextos educacionais dinâmicos, mas também incentiva a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e baseadas na colaboração. No entanto, observa-se que muitas escolas ainda carecem de um programa ou projeto estruturado que integre o desenvolvimento profissional docente (DPD) de forma orgânica e sistemática no ambiente de trabalho. Embora haja um discurso predominante sobre a importância do DPD, na prática, ele muitas vezes se limita a ações pontuais e desarticuladas, que não atendem plenamente às necessidades reais dos docentes.

Para superar essa lacuna, é fundamental que se realize um diagnóstico profundo das necessidades e desafios enfrentados pelos professores, envolvendo-os diretamente nesse processo de identificação. Somente a partir desse mapeamento será possível construir um planejamento de desenvolvimento profissional que seja eficaz, alinhado às demandas específicas do contexto escolar e que proporcione uma formação contínua e coerente com as exigências contemporâneas. Além disso, é necessário que haja um comprometimento institucional em fornecer os recursos e o tempo necessários para que o DPD se torne parte integral da cultura organizacional das escolas, e não apenas uma iniciativa isolada ou fragmentada.

3.3 Planejamento da Política Curricular sobre o Desenvolvimento Profissional Docente para os cursos de formação de professores

Entendemos o DPD como um componente da política educacional que sofre interferências diretas de diferentes projetos de políticas planificadoras de governo. Nesse movimento, consideramos importante compreender como as

políticas educacionais no Brasil orientam e referenciam o DPD nos últimos anos, em face das intensas mudanças curriculares que têm pautado o sistema educacional.

Se acompanharmos as recentes políticas educacionais de vulto no país, no tocante à formação de professores, veremos que é um campo que tem sofrido intensas reformulações, a citar: Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017; a Base Nacional Docente, homologada através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, de natureza normativa e definidora do conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, significou o redimensionamento da política curricular para as escolas da educação básica de todo o país. Como fruto desse processo, foram criados diversos grupos de trabalho e documentos (resoluções e guias) para o fomento de ações de alinhamento do currículo nas redes estaduais e municipais do Brasil.

Correlato a esse contexto, em 2019, foi homologada a Resolução nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E em 2020, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Esses documentos conformam o aparelhamento das políticas educacionais do estado. Competências e habilidades são retomadas como componentes nucleares na organização do currículo dos diferentes níveis de

ensino. O preâmbulo das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores anuncia isso:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes **terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)**; a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, **para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente**; o § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, **estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores**; aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, **requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores [...]** (Brasil, 2019, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em substituição às Diretrizes 2/2015, dirigem-se para um desenvolvimento profissional sustentado na construção de competências gerais e específicas e habilidades correspondentes. Priorizam-se as competências específicas que se referem a três dimensões fundamentais: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Merece destaque o fato de que o modelo de formação projetado na resolução tem como base o modelo de padrões para a formação docente adotado na Austrália. As dimensões de desenvolvimento inclusive são as mesmas:

Tratava-se de um texto elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366).

A Base Formação se refere, de forma literal, ao DPD no espaço das competências específicas ligadas à dimensão do **Engajamento Profissional** e discrimina que os professores devem “I - comprometer-se **com o próprio desenvolvimento profissional**” como apontado no quadro a seguir.

Quadro 7 - Competências específicas e habilidades do DPD segundo a BNC – Formação

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possam identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>

Fonte: BNC-Formação (2019, p. 19).

O DPD, nessa perspectiva, é inclinado para um processo baseado na autoformação. Desta maneira, o profissional em formação será estimulado a engajar-se no desenvolvimento e ampliação de sua identidade profissional. Marcelo Garcia (1999, p. 150) considera esta “[...] modalidade de DPD mais simples, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o DP ou pessoal”.

O capítulo II da resolução versa sobre os fundamentos e a política da formação docente e traz, como bases importantes para a discussão em questão, uma “I – sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; e II – a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas” (Brasil, 2019, p. 03). Pontua-se a importância desse movimento de construção do DPD na correlação teoria e prática para os cursos

de formação de professores. Porém não vemos de forma clara a explicitação da componente reflexiva como orientadora desse movimento.

Em conformidade com os princípios da política de formação de professores, destacamos:

VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII – **a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente,** bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 03, grifo nosso).

Tal como se apresentam os elementos do documento, inferimos que o modelo de DPD sugere processos que integrem formação inicial e continuada conforme expresso no inciso VII. Por isso, condensa-se a formação continuada no cotidiano da formação inicial. Tal movimento reverbera a ampliação e apropriação do repertório profissional, um pilar para o processo de profissionalização docente.

Ao considerar o estreitamento da fronteira universidade e escola, todos ganham: de um lado, os futuros professores tendo possibilidade de conhecer os desafios que seus pares vivenciam; e, por outro lado, professores se aprofundarão, desenvolver-se-ão profissionalmente e legitimarão os saberes que produzem.

No art. 8º, a Resolução define que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: **“VII – reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa”**. Isso mostra um apelo forte a essa integração das escolas com a universidade. Nesse sentido, a Base-Formação realça a institucionalização de “unidades integradas de formação de professores” sob a responsabilidade de instituições superiores de ensino, com o objetivo de pensar e materializar espaços e canais institucionais colaborativos dentro do currículo da formação.

As referências para a formação continuada de professores estão contidas na Resolução 1/2020. O Art. 7º da Resolução dispõe:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 05).

As diretrizes articulam-se de forma direta à BNCC da educação básica. As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada exigem do “professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global” (Brasil, 2020, p. 02). Integram o DPD os conhecimentos basilares da profissão, em relação a isso, a resolução focaliza o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo.

A leitura do documento pressupõe ao âmbito da formação continuada um desenvolvimento profissional a partir dos contextos laborais dos professores, bem como leva-se em consideração suas necessidades formativas (crenças, saberes da profissão) para a personalização de roteiros de aprendizagens e ações de formação. Pondera-se, ainda, uma forte inclinação de um DPD a uma formação em serviço. A resolução referencia esse contexto citando:

IV - Duração prolongada da formação – adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual **formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, **a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor [...]** (Brasil, 2020, p. 05, grifos nossos).**

O projeto de formação definido pela resolução traduz diferentes componentes do DPD, como: formação contextual, ampliação da base de conhecimentos dos professores e o trabalho colaborativo como elemento estruturante do percurso de formação. Sugerem, ainda, a implantação de comunidades de práticas com tutoria, principalmente, em escolas que sejam menores.

Na resolução da formação continuada e da formação inicial, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores. Segundo Brasil (2020, p. 06), estas unidades integradoras

intencionam fazer a ponte orgânica e contextual entre educação superior e a educação básica. O caminho sugerido é que tenham, no seu corpo docente, “[...] além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino”.

A formação ao longo da vida é uma concepção presente na resolução. Isso implica formação em serviço, como menciona o artigo 11:

As políticas para a formação ao longo da vida, em serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores (Brasil, 2020, p. 06).

Nesse âmbito, consideram a atuação de um formador experiente (mentoria ou tutoria) nas formações. “A programação da Formação em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020, p. 06).

No que diz respeito à Base **Formação Continuada**, de forma expressa, o DPD é tratado na competência 05.

Quadro 8 - Competência 05 da Base Formação Continuada

COMPETÊNCIA 05	Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais			
	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional.	2a.5 Instituir prática de autoavaliação à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional.	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente.	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e conhecimentos específicos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2020).

Percebemos uma forte indicação ao cultivo de processos autônomos e de auto responsabilização sobre o desenvolvimento profissional, muito afinado com a indicação da BNCC formação.

Ressalte-se que o grupo de trabalho do Conselho Nacional de Secretários da Educação fomentou discussões para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores, à luz da implementação da base nacional comum curricular (BNCC). O intuito é orientar as redes estaduais, municipais, federal e escolas privadas a um processo de revisão das políticas de formação específicas das redes. No documento produzido por esse grupo, são citados dados de uma pesquisa que indicam que há uma forte demanda dos próprios professores: “88% dos docentes de redes estaduais no Brasil apontam que gostariam de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional” (CONSED, 2017, p. 03).

A metodologia recomendada pelo grupo de trabalho do CONSED considerou alguns pontos que refletem elementos de DPD para dar conta dos novos arranjos curriculares dos diferentes estados do país. Entre os quais, selecionamos alguns que merecem destaque e que conversam com o preceituado na resolução da formação continuada:

A escola como *locus* principal da formação continuada.

A necessidade de **se avançar no sentido de assegurar a jornada do professor em uma única escola.**

A promoção da formação continuada em serviço por meio da utilização mais efetiva do 1/3 de hora-atividade já previsto por lei.

A promoção e o estímulo ao trabalho colaborativo entre os professores, por exemplo, por meio da atuação da coordenação pedagógica.

A importância de a formação continuada ser contínua, isto é, ter duração suficiente para possibilitar que o professor efetivamente repense a sua prática pedagógica.

A importância de a formação continuada ser específica, isto é, corresponder a demandas reais do professor e com clara relação à sua prática pedagógica.

A personalização dos itinerários/roteiros de formação conforme características e demandas específicas dos professores no âmbito de cada Rede, incluindo, por exemplo, ações específicas de formação para professores em estágio probatório (CONSED, 2017, p. 11).

Da análise e síntese do GT, damos destaque ao desafio e à necessidade imposta ao professor de lecionar em mais de uma escola. Esse fato, de forma direta, repercute no desenvolvimento da profissionalidade, pois o DPD é um processo longo que vislumbra um contínuo engajamento e pertencimento dos sujeitos ao local de trabalho. Além disso, considerando-se um contexto escolar

que os profissionais têm a percepção de provisoriedade, esvaziam-se as possibilidades reais de DPD.

Uma vez estabelecido este desenho metodológico, o CONSED destaca o papel de fortalecimento das redes de formadores e posiciona o papel efetivo das instituições de ensino superior. Em vista disso, as Secretarias Estaduais de Educação devem lançar estratégias que considerem fundante a relação do DPD com o plano de carreira do professor. Nesse sentido, a(s) estratégia(s) das secretarias estaduais de educação para avançar nessa relação devem considerar:

A relevância do plano de carreira em incentivar o **desenvolvimento profissional** contínuo dos docentes. A importância de a progressão na carreira estimular o professor a buscar a formação continuada que **objetive melhorar a sua prática em sala de aula** (e não apenas a titulação acadêmica ou evolução funcional). A vinculação das qualificações realizadas pelos profissionais em âmbito da formação continuada para melhoria da prática de ensino com evoluções na carreira e aumento salarial (CONSED, 2017, p. 11, grifos nossos).

O quadro a seguir organiza alguns elementos que foram evidenciados a partir da análise nos documentos e que têm relação direta com a planificação do DPD. A definição desses componentes mostra o sentido multidimensional que carrega o desenvolvimento profissional docente.

Quadro 9 - Componentes do DPD subjacentes aos Documentos

Componentes	Documentos	
	Resolução 02/2019 e BNC – Formação	Resolução 01/2020 e BNC – Formação Continuada
Concepções formativas do Desenvolvimento Profissional Docente	Formação Inicial e Continuada	Formação em serviço (mentoria e tutoria)
Dimensões de Desenvolvimento Profissional Docente	Conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional.	Conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional
Contexto de Desenvolvimento Profissional Docente	Escola	Universidade – Escola – Universidade
Base de conhecimentos do Desenvolvimento Profissional Docente	Competências e habilidades	Competências e habilidades
Natureza do trabalho de Desenvolvimento Profissional Docente	Atividades Práticas	Trabalho Colaborativo

Fonte: Elaboração própria (2024).

Portanto, de modo geral, a BNCC e os documentos derivados dela combinam, no nosso entendimento, um modelo de DPD baseado no que Marcelo Garcia (1999) chama de **desenvolvimento profissional através do**

desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro. Nesse aspecto, pondera-se a relação intrínseca entre DPD e o desenvolvimento curricular e da escola, elementos centrais nos documentos produzidos.

Percebemos, na forma de organização da compreensão do DPD, a partir destes documentos, a indicação metodológica baseada em uma estratégia formativa que Shön (1987) chama de “homologia dos processos”. No caso da homologia, “[...] explora-se, na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação da prática profissional, ou vice-versa” (Alarcão, 1996, p. 23). O grande proveito dessa metodologia diz respeito à construção de representações pelos sujeitos em formação, de processos de aprendizagem através da vivência prática. O componente formativo dessa estratégia engendra-se na experimentação e reflexão sobre o conhecimento que se gera na prática.

Desse modo, se a Base recomenda, em seus fundamentos pedagógicos, o trabalho com competências e habilidades pelas diferentes áreas do conhecimento, os professores, na mesma proporção, devem experimentar na prática a aprendizagem sobre as competências e habilidades, concretizando um processo de aprendizagem por homologia.

Consideramos salutar a superação, pelo menos, do entendimento sobre o caráter pontual e isolado das formações continuadas. Estudos têm apontado as limitações do impacto do trabalho de formadores sobre as ações pedagógica dos professores em formação continuada. Romanowski e Oliver Martins (2010, p. 339) afirmam que, geralmente, não há relação entre os programas de formação “[...] oferecidos pelas redes de ensino com os realizados pelas escolas; não ocorre a participação do professor, pois é restrita a estar presente no evento de formação, mas sem envolvimento direto”. Isso reverbera a ausência de engajamento dos professores nos processos de formação, que é reforçada pela carência de um programa de formação continuada que faça sentido para eles.

Outro destaque em comum nos documentos é o trabalho colaborativo como estratégia de desenvolvimento profissional. As iniciativas, tanto das escolas como das universidades, devem prever a colaboração nos seus processos formativos. As pesquisadoras Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2022) refletem que “[...] os conceitos de desenvolvimento profissional docente e cultura colaborativa são centrais nas investigações” que vêm sendo realizadas sobre o DPD. Nos

últimos anos, a capilaridade da natureza colaborativa no interior de grupos, comunidades, experiências, ou como se queira designar, tem se constituído estratégias formativas para o desenvolvimento profissional docente.

3.4 A formação inicial e as novas perspectivas de organização da formação docente

A formação docente abrange diversas etapas, desde a formação inicial, geralmente realizada em universidades e instituições de ensino superior, até a formação continuada, que se estende ao longo da carreira. Essa formação contínua envolve atividades de atualização, aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos, essenciais para a adaptação dos professores às novas demandas educacionais. A historiografia da formação docente revela, entre outros aspectos, a adaptação dos modelos curriculares às transformações de pensamento e às diferentes culturas de cada época (Tanuri, 2000). Com a evolução do cenário educacional, novas abordagens emergem, buscando aprimorar a preparação dos professores e alinhar os programas de formação às necessidades contemporâneas.

Roldão (2007) aponta que o processo de profissionalização dos professores desenvolveu-se de maneira complexa, envolvendo dois processos sociais distintos. Inicialmente, a escola foi reconhecida como uma instituição formadora, legitimada socialmente por meio de um currículo específico. Posteriormente, houve a consolidação de um saber próprio da profissão docente, reconhecido como um campo de conhecimento específico, o que gerou a necessidade de uma formação especializada.

A formação inicial de professores, por sua vez, é um momento fundamental na trajetória profissional dos educadores, pois estabelece as bases para a prática pedagógica e o desenvolvimento contínuo ao longo da carreira. No contexto educacional atual, marcado por rápidas transformações tecnológicas e sociais, novas perspectivas para a organização da formação docente buscam responder aos desafios contemporâneos, preparando os professores para atuar de forma eficaz diante das exigências do século XXI. Ao analisarmos a expressão "formação inicial de professores", percebemos sua complexidade, envolvendo

múltiplas variáveis que transcendem a simples instrumentalização ou treinamento técnico.

A formação inicial representa uma fase crucial no desenvolvimento profissional docente, marcada por uma abordagem curricular diferenciada e abrangente. Segundo Fullan (1987, *apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 27), “[...] o desenvolvimento profissional é um projeto que se estende ao longo de toda a carreira, desde a formação inicial, passando pela fase de iniciação, até o desenvolvimento contínuo ao longo da trajetória profissional”.

Dessa forma, compreende-se que a formação inicial não é um evento isolado, mas o ponto de partida de um processo de aprendizado e aprimoramento que se prolonga ao longo da carreira docente. A oferta da formação inicial é regulada por instituições com formatos distintos, mediada por um currículo que estabelece o estatuto curricular da teoria, da prática, do desenvolvimento profissional e por pessoas especializadas (professores formadores). Segundo Marcelo Garcia (1999) a formação inicial docente desempenha três funções primordiais: preparação dos futuros docentes para um desempenho adequado em sala de aula, controle da certificação para o exercício da profissão docente, e socialização e reprodução da cultura dominante.

Atualmente, diante das mudanças complexas que marcam nossa geração, Formosinho e Niza (2009) preceituam a premente necessidade da reforma da formação para reforma da profissão. Os autores são enfáticos na crítica sobre a inadequação da formação inicial: “[...] estranhamente quanto mais conhecimento se acumula acerca da inadequação da formação dos professores, mais a escola deixa de servir de referência para a formação profissional” (Formosinho; Niza, 2009, p. 122).

Imbernón (2009, p. 16) chama esse processo de “[...] crise institucional da formação, pois se considera que o sistema educativo do século anterior é obsoleto. É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunato”.

Moraes (2021, p. 295) salienta a necessidade de mudança na educação pela inadequação de sua base paradigmática em relação aos tempos contemporâneos.

Gomez (1995) parte da premissa que a formação de professores enfrenta problemas de natureza prática com sua inadequação curricular.

Adicionalmente, Nóvoa (1992) observa a falta de integração entre os programas de formação de professores e as necessidades e objetivos das escolas.

Formosinho e Niza (2009) informam que, na última década, por oposição a modelos obsoletos de formação, progressivamente vão se estruturando novas perspectivas de organização da formação profissional. Para os autores, na perspectiva atual, a prática profissional não é mais concebida apenas como a aplicação de teorias desenvolvidas externamente a ela. A prática ganha um estatuto de legitimação de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Imbernón (2009) propõe o estabelecimento de novos modelos relacionais e participativos na prática da formação de professores.

Moraes (2021) destaca que uma das abordagens para promover essa mudança é a alteração do pensamento, especialmente das concepções paradigmáticas, por meio da formação docente pensado de forma ecossistêmica.

Gomez (1995) por sua vez, defende que nesse ecossistema chamado mundo, o professor intervém em um meio ecológico complexo. Esse sistema solicita uma formação para manejo da complexidade, resolução de problemas práticos, baseada na constante reflexividade sobre as realidades vivenciadas.

Deste modo, as novas perspectivas defendidas para a formação inicial têm conduzido a uma “[...] recentração da formação profissional sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, sobre a escola enquanto lugar de trabalho dos que praticam o ensino” (Formosinho; Niza, 2009, p. 122). Esta noção de desenvolvimento profissional docente, subjacente à formação inicial, implica a criação de processos formativos numa lógica de construção na ação (Roldão, 2005).

Nóvoa (1992) ressalta a importância de alinhar a formação docente com os projetos e metas das instituições escolares, reconhecendo sua autonomia e habilidade para tomar decisões significativas.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação

de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (Mezirow, 1990 *apud* Nóvoa, 1992, p. 14).

Isso implica na necessidade de oferecer oportunidades para experiências que mobilizem os conhecimentos práticos. A formação deve ser vista como um processo interativo e dinâmico. “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Nóvoa, 1992, p. 18).

Há muitas iniciativas e experiências que apontam para novos caminhos na formação de professores (Nóvoa, 2017). Uma abordagem significativa se fundamenta na formação profissional universitária dos professores, sendo, portanto, crucial a ênfase em uma formação voltada para o reconhecimento do continuum profissional perspectivando a formação inicial em relação direta com a indução profissional e com a formação continuada.

Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que ser pedagogo é mais amplo e prestigiante do que ser professor (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de ação pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis) (Nóvoa, 2017, p.1112).

Segundo Nóvoa (2017), o processo de "universitarização" da formação docente distanciou a profissão de professor daquilo que tradicionalmente se praticava nas escolas normais. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de que as universidades se consolidem como verdadeiros espaços de referência para o magistério, assumindo um papel central na formação de professores que alia a teoria à prática. Para tanto, é essencial que essas instituições dialoguem de forma mais próxima com a realidade das escolas, contribuindo para uma formação que responda de maneira eficaz aos desafios contemporâneos da educação.

A formação deve ser pensada em alternância, com momentos de forte “[...] pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (Nóvoa, 2017, p. 1116). Nóvoa (2017) destaca a importância de estabelecer um ambiente propício para encontros, não apenas no sentido de a universidade deslocar-se para as escolas ou vice-versa, mas sim de conceber um espaço novo por meio da

colaboração dos sujeitos em formação. Esse ambiente representa uma plataforma para a construção tanto individual quanto coletiva da profissão docente e potencializa o processo de transição do estatuto de aprendiz para profissional em início de carreira.

Em termos institucionais, compreendemos que o estatuto orgânico da prática pedagógica constitui um referencial necessário na formação inicial para a transformação da lógica da racionalidade técnica. Esse estatuto, conforme delineado por Oliveira e Niza (2009), abrange a inserção dessa componente, essencialmente profissionalizante, nas unidades orgânicas estruturantes da instituição. Zeichner (1990, *apud* Marcelo Garcia, 1999) identifica diversos elementos que limitam as práticas de ensino, impactando na falta de organicidade dessas práticas nas instituições de formação de professores, tais como a ausência de estruturação das práticas, a falta de um currículo explícito e a consequente desconexão com as escolas, bem como o baixo status atribuído às práticas nas instituições de ensino superior, resultando em escassez de recursos e carga docente para os professores supervisores.

É perceptível que esse processo transcende uma simples integração automática dos professores em formação nos contextos escolares. É essencial que exista uma base reflexiva sólida e uma estrutura institucional robusta para sustentar esse movimento. Essa premissa é corroborada por Feiman e Buchmann (1987, *apud* Marcelo Garcia, 1999), ao considerarem a compressão da experiência (ou prática) como um princípio, em contraposição a entendê-la como um momento culminante da aprendizagem.

Vislumbramos esse processo como viável na construção de uma "nova cultura formativa" (Imbernón, 2009), que emerge de dentro dos cursos de formação. O eixo norteador da organização desses cursos consiste em conceber o professor como um profissional em desenvolvimento, fundamentado em uma formação contextualizada e na reflexão/teorização da ação como uma ferramenta para o desenvolvimento profissional docente.

3.4.1 A importância da Prática reflexiva na Estruturação dos Cursos de Formação de Professores

A formação inicial constitui um momento singular na trajetória de um professor, dedicado à construção da profissionalidade docente. Optamos pelo uso

do termo "profissionalidade" porque ele denota a dimensão de continuidade no processo de desenvolvimento profissional, reconhecendo o indivíduo como um ser em constante evolução, impelido a refletir e atribuir significado a cada experiência vivenciada à luz da cultura profissional da instituição escolar. Este processo, embora desafiador, é essencial para a educação.

Em um mundo cada vez mais automatizado e impessoal, a profissão docente não pode ser exercida no "piloto automático" que muitas vezes domina nossas vidas. A docência exige a presença ativa e consciente dos educadores. Estar presente vai além de simplesmente ocupar um espaço físico na sala de aula; envolve a reflexão crítica e a participação ativa em experiências e interações significativas. Significa pensar reflexivamente por meio de possibilidades de experiências e interações.

Consideramos que as novas abordagens para organizar a formação inicial valorizam a prática reflexiva como um dos pilares fundamentais da profissão. A prática reflexiva possibilita a criação de novas proposições explicativas sobre a realidade, novos espaços de intercâmbio, novos marcos de referência para a profissão. Nesses moldes, deixa de ser vista como subsumida ao domínio de uma concepção de aplicação da teoria, tributária de uma lógica da racionalidade técnica. Como afirma Pérez Gómez (1995, p. 99): "A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características cada vez mais evidentes dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, insegurança, singularidade e conflito de valores".

Rodgers (2002, p. 842) destaca que, nos últimos "10 a 15 anos, comissões, conselhos, fundações, estados e distritos escolares têm identificado a reflexão investigativa como um padrão ao qual todos os professores e alunos devem aspirar". Nesse contexto, diversos estudos indicam o potencial transformador da prática reflexiva nos cursos de formação de professores. Assim, reconhecemos o pensamento reflexivo como uma premissa fundamental para esses cursos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional docente em suas múltiplas dimensões, ao promover uma prática pedagógica mais crítica, consciente e adaptada às realidades educacionais contemporâneas.

No decorrer desta tese, sustentamos a utilização da reflexão como fundamento nos cursos de formação inicial e continuada. Rodgers (2002) aborda

criticamente o conceito de reflexão e levanta questões que consideramos pertinentes para a investigação do que propomos, como:

A mera participação em um grupo de estudos, ou a manutenção de um diário, por exemplo, qualifica-se como reflexão? Se um professor deseja pensar de forma reflexiva sobre sua prática ou investigá-la, o que ele faz primeiro? Como ele sabe se está melhorando nisso? A que ele deve aspirar? (Rodgers, 2002, p.843).

Tendo em vista a importância da reflexão na prática educativa, torna-se pertinente explorar o conceito de "reflexão sistemática" (Rodgers, 2002). Antes de adentrarmos nesta discussão, é primordial definir o que entendemos por reflexão. A reflexão é um processo mental no qual uma pessoa examina e analisa suas próprias experiências, pensamentos, sentimentos e ações. Processo que faz olharmos para nós mesmos, a reflexão é uma nuance essencial da experiência humana, permeando diversos aspectos de nossas vidas, desde as interações cotidianas até o aprimoramento profissional. Envolve uma abordagem crítica e deliberada em relação ao que foi vivenciado, com o objetivo de compreender melhor a si mesmo, seu ambiente e suas interações. Diria que a reflexão tem o poder de capturar os indivíduos de uma realidade de alienação e descomprometimento.

Através da reflexão, as pessoas podem avaliar seus pontos fortes, desenvolver uma compreensão mais profunda de conceitos e questões, e tomar decisões mais informadas em suas vidas pessoais e profissionais. No contexto da educação, a reflexão desempenha um papel fundamental, especialmente no processo de formação de professores.

A pesquisa de Rodgers (2002) se apoia nos trabalhos de Dewey para fundamentar a relevância dessa abordagem reflexiva. "Na verdade, nos últimos 15 anos, a reflexão tem sofrido com a perda de significado. Ao se tornar algo para todos, ela perdeu sua capacidade de ser vista" (Rodgers, 2002, p. 145).

Para Dewey, a reflexão é entendida como uma modalidade específica de pensamento, coexistindo com outras formas, como crença, imaginação e o fluxo de consciência. Para aprofundar essa perspectiva, é importante explorar sua concepção de pensamento reflexivo. Rodgers (2002) elenca critérios distintos que definem a visão de Dewey sobre o pensamento reflexivo, destacando sua

natureza investigativa, crítica e sistemática. Esses critérios enfatizam a importância da reflexão como um processo que vai além da mera contemplação, exigindo uma análise cuidadosa das experiências e sua conexão com ações futuras, o que é essencial no contexto da formação docente.

A reflexão, enquanto processo de construção de significado, enfatiza a experiência dos indivíduos como um elemento central que possibilita a continuidade do processo de aprendizado. De acordo com Rodgers (2002, p. 846), "[...] uma experiência, então, não é uma experiência a menos que envolva interação entre o eu e outra pessoa, o mundo material, o mundo natural, uma ideia, ou qualquer coisa que constitua o ambiente em questão". Dessa forma, a experiência surge da interação entre o eu e o ambiente, considerando as necessidades individuais vinculadas aos sujeitos.

Dewey continua apontando que, porque uma experiência significa uma interação entre si mesmo e o mundo, há uma mudança não apenas no próprio eu, mas também no ambiente como resultado. O efeito é dialético, com implicações não apenas para o aprendiz, mas também para outros e para o mundo. Através da interação com o mundo, nós o mudamos e somos mudados por ele (Rodgers, 2002, p. 846).

Assim, a interação é um elemento da experiência assim como a continuidade que para Dewey é "experiência subsequente". A educação, por exemplo, é uma estrada para continuidade social da vida. Isto segundo Dewey (*apud* Rodgers, 2002, p. 847) é:

O que um indivíduo aprendeu em termos de conhecimento e habilidade em uma situação se torna um instrumento de entendimento e lidar efetivamente com as situações que seguem. O processo continua enquanto a vida e o aprendizado continuam.

Em se tratando da reflexão como uma forma rigorosa de pensamento, "Dewey o define como uma maneira particular de pensar e não pode ser equiparada com mera ponderação aleatória de algo" (Rodgers, 2002, p. 849). Deste modo, solicita uma intenção e estruturação do indivíduo em encontrar um sentido na experiência e aos seus significados potenciais.

O processo de reflexão, afirma Dewey, move o aprendiz de um estado perturbador de perplexidade (também referido por ele como desequilíbrio) para um estado harmonioso de estabilidade

(equilíbrio). A perplexidade é criada quando um indivíduo encontra uma situação cujo "caráter inteiro não está ainda determinado". A experiência interna para o aprendiz é de desequilíbrio e inquietação. É um anseio por equilíbrio que, por sua vez, impulsiona o aprendiz a fazer algo para resolvê-lo - ou seja, iniciar o processo de investigação ou reflexão (Rodgers, 2002, p.850).

Outro aspecto da reflexão é a reflexão na comunidade, Dewey (*apud* Rodgers, 2002, p. 856) escreve que "[...] a experiência deve ser formulada para ser comunicada". Ao compartilhar a reflexão em uma comunidade ela torna-se colaborativa ampliando a experiência dos indivíduos como apontado pela pesquisa.

Rodgers (2002) sublinha pelo menos três fatores que tratam dos benefícios da reflexão colaborativa:

1. Afirmação do valor da própria experiência: Em isolamento, o que importa pode ser facilmente descartado como sem importância;
2. Ver as coisas "de forma nova": Outros oferecem significados alternativos, ampliando o campo de entendimento;
3. Apoio para se engajar no processo de investigação: A autodisciplina necessária para o tipo de reflexão que Dewey defende, especialmente dadas as demandas avassaladoras do dia de um professor, é difícil de sustentar sozinho. Quando se é responsável perante um grupo, sente-se uma responsabilidade para com os outros que é mais convincente do que a responsabilidade que sentimos apenas para conosco (Rodgers, 2002, p. 857).

Assim, a reflexão na comunidade leva a transformação da experiência dos indivíduos que vai do domínio individual para o coletivo e retorna para o individual. "É uma espiral iterativa e progressiva da prática para a teoria e da teoria para a prática. Enfatizei que o processo de reflexão é rigoroso e sistemático e distinto de outros tipos de pensamento menos estruturados" (Rodgers, 2002, p. 863).

Os professores aprendem melhor com a experiência e ensinam melhor a partir das experiências. Assim, a reflexão se torna para o professor um processo de aprender a pensar de forma sistemática e com intencionalidade. Da mesma forma, os alunos podem ser incentivados a fazer o mesmo.

A prática reflexiva desempenha um papel crucial no currículo dos cursos de formação de professores, se integrada em diferentes percursos

formativos, disciplinas e atividades, como uma prática central tem potencial de promover a compreensão crítica da teoria e a prática pedagógica.

É essencial compreender que a prática reflexiva transcende uma simples lista de comportamentos esperados, caracterizando-se como um processo estruturado e contínuo de análise crítica das experiências e interações. Seu propósito é promover o aprimoramento profissional e facilitar a tomada de decisões informadas no contexto educacional. Esse argumento é reforçado pela evidência dos estudos relevantes, que destacam que os professores, por natureza, são profissionais reflexivos e tomadores de decisão (Segatto, 2019).

Na formação inicial, o desafio reside em construir significados em cada componente curricular, projeto de pesquisa e extensão, por meio do cultivo de um pensamento reflexivo e integrado. Cada componente curricular ou área de formação não tem um fim em si mesmo; o conhecimento produzido historicamente está entrelaçado com outras áreas de conhecimento. Quando percebido essa complexidade do que está além e entre as áreas de formação, o cenário educacional torna-se mais atrativo. Esse esforço epistemológico e ontológico é vital para os dias atuais, pois ao permitirmos esse tipo de abordagem pedagógica, estamos inconscientemente estruturando em nossos professores processos de ensino e aprendizagem mais interdisciplinares e transdisciplinares (Nóvoa, 1992).

3.4.2 Os Desafios do Início da Carreira Docente

A pesquisa sobre o início da carreira docente no Brasil revela que há escassez de políticas e programas de formação docente voltados para atenuar as situações enfrentadas pelos professores no contexto escolar. No Brasil, é notável a falta de uma tradição em que as escolas acompanhem a inserção profissional de professores iniciantes. Além disso, nota-se uma falta de ênfase por parte das instituições formadoras na preocupação em oferecer esse suporte. Segundo Veenman (1984, p. 01), “[...] os problemas enfrentados pelos professores iniciantes em seus primeiros anos de ensino podem oferecer importantes informações para a melhora e (re)desenho de programas de pré-formação e em-serviço”. Reali; Tancredi; Mizukami (2010) informam que:

Ainda que haja estudos dessa natureza, notamos uma lacuna na literatura brasileira sobre a fase inicial da carreira docente, sobre

programas de mentoria, sobre professores experientes que ensinam outros professores a ensinar. Identificamos, também, nos diferentes sistemas e níveis de ensino, a ausência de políticas públicas que levem em conta esses aspectos.

Percebe-se a necessidade de uma articulação mais clara entre a formação inicial e o desenvolvimento contínuo dos profissionais. No Brasil, a desarticulação entre essas duas fases contribui para o chamado "choque de realidade", uma transição abrupta entre o ambiente acadêmico e a prática escolar. Para enfrentar essa lacuna, é fundamental que as instituições formadoras e as escolas estabeleçam um vínculo mais forte, garantindo que os professores tenham oportunidades de refletir e aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade no contexto prático da sala de aula, como sugere Formosinho (2009). Isso ajudaria a minimizar o impacto dos desafios enfrentados no início da carreira e contribuiria para o aprimoramento das estratégias pedagógicas.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a fase denominada de "iniciação à docência" apresenta características distintas, marcando a transição do estudante universitário para o profissional da educação. Nos primeiros anos, as tensões são predominantemente vivenciadas no processo de estabelecimento da identidade pessoal e profissional. A transição do estudante para o profissional baseia-se em processos interativos quando o professor se socializa no sistema. É importante destacar que o cerne de qualquer formação profissional reside no contato com a prática da profissão, na aquisição de conhecimento e na integração em um contexto profissional específico (Nóvoa, 2017).

Formosinho (2009) destaca que durante esse período inicial de inserção profissional, é fundamental para os novos professores a habilidade de converter os conhecimentos curriculares em conhecimentos práticos aplicáveis ao cotidiano escolar. Esse processo implica em uma significativa mudança de paradigma epistemológico, o que pode gerar tensões no ambiente educacional.

No início da trajetória profissional como docente, os indivíduos se deparam com uma série de desafios e oportunidades de aprendizado. Este estágio inicial é caracterizado por um processo de adaptação ao ambiente escolar, às dinâmicas pedagógicas e aos diversos perfis discentes. Os professores em formação enfrentam uma multiplicidade de obstáculos, que vão desde a gestão

da sala de aula até a formulação de estratégias de ensino e aprendizagem eficazes.

A literatura destaca a fase da entrada na carreira como momento de sobrevivência ao “choque de realidade” (Veenman, 1984) onde estão sujeitos à pressão de atender às expectativas dos estudantes, colegas e da instituição educacional, o que pode gerar um ambiente de exigência e responsabilidade adicionais. “O primeiro ano caracteriza-se por ser em geral, um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos-, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático” (Marcelo Garcia, 1999, p. 114).

Além disso, o desgaste emocional e o risco de burnout entre os professores iniciantes são aspectos que também merecem atenção (Carlotto, 2011). A ausência de suporte institucional adequado e a sensação de isolamento que muitos docentes vivenciam podem resultar em exaustão emocional, impactando tanto a qualidade do ensino quanto a saúde mental dos profissionais. Nesse cenário, a criação de programas de apoio emocional e profissional é vital para garantir que os professores consigam lidar com as pressões da profissão de forma mais equilibrada.

Conforme apontado por Tardif (2002), o contato direto com a realidade prática da sala de aula impulsiona os professores iniciantes a reavaliar suas concepções idealizadas sobre a profissão docente. Ao confrontarem-se com os desafios concretos do exercício profissional, os docentes percebem uma distinção significativa em relação aos conhecimentos acadêmicos, o que os leva a ajustar suas expectativas e compreensões anteriores. Esse processo de adaptação permite uma melhor compreensão dos alunos, suas necessidades, deficiências, entre outros aspectos relevantes do contexto educacional.

Por conseguinte, reforçamos a necessidade de que a formação inicial de professores incorpore a participação dos educadores em processos reflexivos, não se limitando apenas à transmissão de informações, o que pode amenizar o choque com a realidade. Marcelo Garcia (1999, p. 128) menciona “[...] a figura do professor mentor como possível remédio ou antídoto para o choque com a realidade”.

De acordo com Wilson e D’Arcy (*apud* MARCELO, 1998, p. 62), neste período, é crucial que as escolas implementem um programa sistemático de apoio

aos professores iniciantes. Além disso, Marcelo (1998) sugere que as universidades criem espaços institucionais destinados especificamente a essa finalidade. Deste modo, os programas de iniciação devem ser percebidos como extensões lógicas do programa de formação inicial, e como portas de entrada num programa mais amplo da carreira docente (Marcelo Garcia, 1999, p. 119).

Marcelo Garcia (1999, p. 122) refere alguns objetivos de programas dessa natureza.

- a. Melhorar a ação docente;
- b. aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação;
- c. Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes;
- d. satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e à certificação;
- e. transmitir a cultura dos sistemas aos professores principiantes.

Todos esses objetivos são perseguidos pelos professores em início de carreira, e muitas vezes de forma isolada e solitária. Esse cenário pode se tornar um problema significativo, pois a falta de apoio e interação com outros profissionais pode levar esse docente a se sentir desmotivado, sobrecarregado e até mesmo desamparado. Essa sensação de isolamento pode impactar negativamente sua prática pedagógica, sua autoconfiança e sua satisfação no trabalho. Em casos extremos, pode até mesmo levar o professor a considerar o abandono da carreira.

Portanto, é fundamental criar espaços e oportunidades para que os professores em início de carreira possam se conectar, compartilhar experiências, trocar ideias e receber apoio mútuo. Isso pode ser feito por meio de programas de mentoria, redes de apoio profissional, grupos de estudo ou participação em comunidades de prática, onde possam encontrar suporte, orientação e solidariedade entre colegas e profissionais mais experientes. Dessa forma, é possível mitigar os desafios enfrentados por esses professores e promover um ambiente de trabalho mais colaborativo, sustentável e enriquecedor para todos os envolvidos na educação.

Nesse contexto, a literatura enfatiza a importância do mentor, estes são professores experientes que oferecem orientação, apoio e conhecimento para ajudar os novos docentes a navegarem pelos desafios do início de sua trajetória profissional. As pesquisas enfatizam a importância deste apoio, destacando os

benefícios tanto para os professores iniciantes quanto para a qualidade do ensino pois oferece suporte ao novo docente, auxiliando-o a compreender a cultura da escola.

Gold (1992, *apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 125) detalha o papel do mentor em atender às diversas necessidades dos professores iniciantes, abrangendo aspectos emocionais (autoestima, segurança, aceitação, autoconfiança, resiliência), sociais (relações de amizade, companheirismo, interações) e intelectuais (estímulo intelectual, aquisição de novos conhecimentos, ideias, enfrentamento de desafios, experiências estéticas, e técnicas de inovação).

A mentoria tem se consolidado como uma tendência significativa nos programas de formação de professores, reconhecida por seu potencial em promover o desenvolvimento profissional contínuo. Esta relação colaborativa, caracterizada pelo suporte mútuo e pela troca de conhecimentos entre professores experientes e iniciantes, oferece uma série de benefícios que contribuem para a melhoria da prática pedagógica e para o fortalecimento das carreiras docentes. A mentoria é mais do que um simples acompanhamento; é uma relação colaborativa rica e complexa que favorece tanto o mentor quanto o mentorado.

O mentor, geralmente um professor experiente, fornece orientação, apoio e *feedback* construtivo ao professor iniciante, ajudando-o a desenvolver suas habilidades pedagógicas e a se adaptar às exigências do ambiente escolar. Esta troca não é unilateral; o mentor também se beneficia ao refletir sobre sua própria prática e ao adquirir novas perspectivas a partir das experiências do mentorado. A mentoria facilita o desenvolvimento profissional contínuo ao proporcionar oportunidades regulares para reflexão e aprendizado. Os mentores ajudam os novos professores a identificar suas necessidades de desenvolvimento, a definir metas profissionais e a elaborar planos para alcançar esses objetivos. Esse suporte contínuo é crucial para garantir que os professores não apenas sobrevivam, mas prosperem em suas carreiras.

4 COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM AMBIENTE PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES

Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, a formação de professores se depara com desafios significativos. A literatura da área reconhece amplamente a necessidade de contextos colaborativos que impulsionem o desenvolvimento profissional dos educadores. Fullan (2009) argumenta que todas as estratégias efetivas de mudança educacional têm uma base social, enfatizando que as "comunidades profissionais de aprendizagem" podem servir como catalisadores para mudanças profundas na formação de professores. Nesse sentido, as Comunidades de Prática (CoPs) emergem como uma abordagem valiosa para o desenvolvimento profissional docente.

As CoPs são ferramentas de aprendizagem em grupos. São pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um assunto, aprofundando seu conhecimento e domínio por meio da interação contínua (Wenger *et al.*, 2002).

No contexto da formação de professores, as CoPs oferecem um espaço onde os educadores podem colaborar, compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas. Isso é especialmente relevante, pois a prática docente não ocorre em isolamento, mas em um ambiente social onde a interação e a colaboração são essenciais para a aprendizagem contínua.

A integração das Comunidades de Prática (CoPs) na formação de professores é fundamental por diversos motivos. Primeiramente, elas promovem uma aprendizagem situada, na qual o conhecimento é construído por meio da participação ativa em práticas significativas. Lave e Wenger (1991), ao introduzirem a Teoria da Aprendizagem Situada, destacam a estreita relação entre o aprendizado e os contextos sociais em que ele ocorre. Essa abordagem contrasta com os modelos tradicionais de ensino, que tendem a focar na internalização de conteúdos de forma descontextualizada, e enfatiza, em vez disso, a relevância da prática social como parte essencial do processo de aprendizagem.

As CoPs fornecem um ambiente de apoio mútuo e desenvolvimento profissional contínuo. A participação em uma CoP permite que os professores compartilhem desafios e soluções, desenvolvam novas competências e

mantenham um senso de identidade profissional. A colaboração contínua dentro de uma CoP pode ajudar a superar a sensação de isolamento que muitos educadores enfrentam, especialmente aqueles em início de carreira.

Portanto, o objetivo desta seção é ponderar sobre aspectos conceituais das CoPs e suas implicações no processo de aprendizagem docente. Além disso, serão discutidos os casos de ensino como estratégias metodológicas no âmbito das CoPs. Ao explorar essas dimensões, buscamos entender como as CoPs podem ser integradas de forma eficaz na formação de professores, promovendo um desenvolvimento profissional que é tanto individual quanto coletivo.

4.1 Teoria Social da Aprendizagem

Lave e Wenger (1991), em seus estudos seminais, apresentam a perspectiva das *Community of Practice* (COPs – Comunidades de Prática) como espaços que possibilitam a aprendizagem oriunda da participação social. Para compreensão das COPs e seus delineamentos, é imprescindível que se conheça a concepção de aprendizagem que as estruturam. Lave e Wenger, no seu primeiro livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, lançado em 1991, introduzem a Teoria da Aprendizagem Situada, que toma “[...] como foco a relação entre a aprendizagem e as situações sociais nas quais ocorrem” (Lave; Wenger, 1991, p. 27, tradução nossa)¹. Segundo essa teoria, a aprendizagem não ocorre isoladamente na mente dos indivíduos, mas é um fenômeno que emerge das interações sociais e da participação ativa em comunidades de prática.

Esta abordagem se contrapõe, em certa medida, aos modelos de aprendizagem baseados na internalização de conhecimentos – teorias cognitivistas – cuja base está em processos de generalização e abstração de conhecimentos. Aponta que as explicações convencionais sobre aprendizagem desconsideram, em parte, a dimensão da prática social como componente da aprendizagem.

É uma perspectiva que situa a aprendizagem, não na cabeça ou fora dela, mas na relação entre a pessoa e o mundo, que para os seres humanos é uma pessoa social em um mundo social. Nessa

¹ No original: It takes as its focus the relationship between learning and the social situations in which it occurs.

relação de participação, o social e o individual se constituem mutuamente (Wenger, 2010, p. 01)².

O entendimento ratifica a superação da dicotomia entre mente e corpo nos processos de aprendizagem, contestando a teoria cognitiva tradicional, que é "distanciada da experiência" e descontextualizada, separando a mente aprendiz do mundo (Lave, 2013, p. 238).

A Teoria da Aprendizagem Social desafia a tradicional separação entre teoria e prática, ao afirmar que o aprendizado teórico está intrinsecamente ligado à prática. Em vez de serem entendidos como elementos distintos, os conhecimentos teóricos são integrados às atividades cotidianas. Os aprendizes desenvolvem sua compreensão teórica por meio da participação ativa em práticas significativas, nas quais a teoria é constantemente aplicada, testada e refinada, tornando-se uma parte viva e dinâmica do processo de aprendizagem.

Lave e Wenger (1991) argumentam que até mesmo os conhecimentos generalizantes e abstratos, em algum momento, tiveram a sua formulação situados em pessoas e contextos específicos, pois não há atividade que não seja situada nas vidas dos indivíduos e nas relações culturais que a possibilitam.

O primeiro ponto a considerar é que mesmo o chamado conhecimento geral só tem poder em circunstâncias específicas. A generalidade é frequentemente associada a representações abstratas, com descontextualização. Mas as representações abstratas não têm sentido a menos que possam ser feitas de formas específicas para a situação em questão. Além disso, a formação ou a aquisição de um princípio abstrato é em si um evento específico em circunstâncias específicas (Lave; Wenger, 1991, p. 33, tradução nossa)³.

A aprendizagem está intrinsecamente ligada a modulações cuja intensidade varia conforme os processos de engajamento e participação dos indivíduos em comunidades de prática. Neste contexto, é fundamental reconhecer

² No original: is a perspective that locates learning, not in the head or outside it, but in the relationship between the person and the world, which for human beings is a social person in a social world. In this relationship of participation, the social and the individual are mutually constituted.

³ No original: The first point to consider is that even so-called general knowledge only has power in specific circumstances. Generality is often associated with abstract representations, with decontextualization. But abstract representations are meaningless unless they can be made specific to the situation at hand. Furthermore, the formation or acquisition of an abstract principle is itself a specific event under specific circumstances.

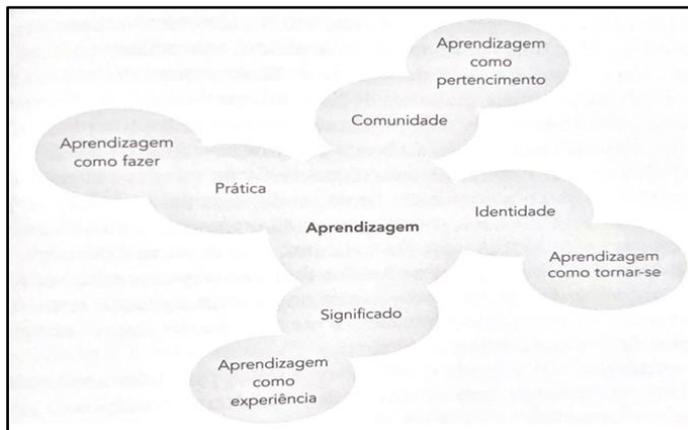
que uma comunidade de prática não é uma entidade autônoma, mas sim uma construção resultante das interações entre as pessoas. Conforme afirmam Lave e Wenger (1991), “[...] as intenções de uma pessoa para aprender estão comprometidas e o significado da aprendizagem é configurado através do processo de tornar-se um participante pleno em uma prática sociocultural” (Lave; Wenger, 1991, p.30, tradução nossa)⁴.

Nesse contexto, Lave e Wenger (1991) sustentam que a prática social é a principal força motriz da aprendizagem. É essencial compreender que a aprendizagem não está simplesmente inserida na prática como algo isolado, mas é organizada de forma ecossistêmica nas relações estabelecidas entre os praticantes. Sob essa ótica, a prática é vista como um processo de aprendizagem que engloba tanto experiências individuais quanto coletivas. Wenger (2010) visualiza o mundo como uma paisagem composta por múltiplas práticas e praticantes, ressaltando a contínua interconexão entre esses elementos.

Segundo Wenger (2013, p. 246), muitas de nossas instituições partem do pressuposto de que a aprendizagem é um processo individual, com início e fim bem definidos, e que ocorre de forma isolada das demais atividades cotidianas. No entanto, para o autor, a aprendizagem deve ser compreendida no contexto de nossas experiências, sendo um fenômeno essencialmente social, no qual cognição e interação são elementos inseparáveis. É importante destacar que a abordagem social da aprendizagem proposta por Wenger (2013, p. 247) “[...] não substitui outras teorias da aprendizagem que tratam de aspectos distintos do problema. Contudo, possui seu próprio conjunto de premissas e foco”.

Alguns componentes são importantes para entender a Teoria Social da Aprendizagem. Por isso, Wenger (2013, p. 248) reproduz a imagem a seguir, revelando as auto implicações desses elementos.

⁴ No original: A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice.

Figura 4 - Componentes de uma Teoria Social da Aprendizagem

Fonte: Retirado de Wenger (2013).

Wenger (2013, p. 248) significa esses elementos como:

significado: um modo de falar sobre nossa capacidade (mutável) individual e coletiva – para experimentar nossa vida e mundo como significativos;

prática: um modo de falar sobre os recursos, modelos e perspectivas sociais e históricos compartilhados que possam sustentar o envolvimento mútuo na ação;

comunidade: um modo de falar sobre as configurações sociais nos quais nossas atividades são definidas como algo que merece ser perseguido e nossa participação é reconhecida como competência; e

identidade: um modo de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de formação no contexto de nossas comunidades.

Esses fatores inter-relacionam-se, e a aprendizagem é concebida como negociação de significados. A participação em comunidades de prática gera experiências que moldam os indivíduos não apenas no nível do que fazem, mas do que são. Essa transformação é tanto individual quanto coletiva, influenciando profundamente a maneira como os praticantes percebem e desempenham seu papel profissional.

A mudança no padrão de participação do sujeito na prática social é derivada da mudança interna do sujeito (aprendizagem). Portanto, a Teoria da Aprendizagem Situada fornece uma base sólida para entender e aplicar os princípios das Comunidades de Prática na formação de professores, promovendo um desenvolvimento profissional que é intrinsecamente social, interativo e significativo.

4.2 A participação periférica legítima

A participação periférica legítima é um conceito central na teoria das Comunidades de Prática (CoPs) desenvolvido por Lave e Wenger (1991). Este conceito descreve como os indivíduos se tornam membros de uma comunidade e como a aprendizagem ocorre através de sua participação progressiva e envolvimento crescente nas práticas da comunidade.

Lave e Wenger (1991) introduzem o conceito de participação periférica legítima nas comunidades de prática (CoPs) e desenvolvem um entendimento aprofundado sobre a legitimidade e a perifericidade da participação. Segundo os pesquisadores, a legitimidade da participação refere-se ao modo como os indivíduos se tornam membros de uma comunidade.

A aprendizagem resulta de um processo de participação legítima, que se manifesta através do engajamento no empreendimento da comunidade. A perifericidade, por sua vez, simboliza o movimento dos praticantes nos diferentes níveis de aprendizagem dentro da comunidade, destacando a evolução e o desenvolvimento contínuos dos membros à medida que se integram mais profundamente nas práticas comunitárias.

A perifericidade sugere que existem formas múltiplas, variadas, mais ou menos engajadas e inclusivas de estar localizado nos campos de participação definidos por uma comunidade. A participação periférica é sobre estar localizado no mundo social. Mudar de locais e perspectivas faz parte de trajetórias de aprendizagem dos atores, desenvolvimento de identidades e formas de filiação (Lave; Wenger, 1991, p. 35, tradução nossa).

Destaca-se que a teorização sobre a participação periférica legítima não intencionou ser uma estratégia pedagógica ou técnica de ensino. Embora, os pesquisadores identifiquem um campo frutífero para futuros estudos, seria mais uma análise, um ponto de vista sobre a aprendizagem, uma forma de compreendê-la.

Para Wenger (1998) nossa prática está em constante movimento pelas intensas negociações que interagem com outras práticas inscritas numa intensa combinação de processos de *participação* e *reificação*.

Figura 5 - A dualidade da Participação e Reificação



Fonte: Wenger (2013).

Os processos de participação e reificação, conforme apresentados por Wenger (2013), são dois aspectos centrais para entender como a aprendizagem ocorre em um contexto social. A **participação** refere-se ao engajamento ativo dos indivíduos nas práticas de uma comunidade, no qual as interações sociais, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimento são fundamentais. Por meio da participação, os praticantes não apenas adquirem conhecimento, mas também moldam suas identidades profissionais e sociais, conectando o aprendizado à prática cotidiana. A participação envolve um processo dinâmico de engajamento, onde as trocas interpessoais criam um ambiente propício ao desenvolvimento tanto individual quanto coletivo.

Por outro lado, a **reificação** consiste na materialização de ideias, conceitos e práticas em artefatos concretos, símbolos ou estruturas que podem ser observados e compartilhados dentro da comunidade. Esses artefatos, ao tornarem-se visíveis e palpáveis, dão forma à experiência de aprendizagem e permitem que o conhecimento seja comunicado e transformado em um objeto de reflexão e ação. A reificação representa a objetivação dos significados gerados

pelas práticas sociais, dando-lhes permanência e visibilidade no mundo. Esses dois processos, participação e reificação, são indissociáveis e se complementam.

4.3 Definição e Componentes de Comunidades de Prática

Entendendo a Teoria da Aprendizagem Social, podemos agora explorar como as Comunidades de Prática (CoPs) se constituem e funcionam. As COPs têm se constituído ao longo dos anos como uma área de conhecimento que cresce exponencialmente e trata sobre gestão da aprendizagem e do conhecimento produzido. Wenger *et al.*, (2002, p.04), se mostraram surpresos com a repercussão sobre a temática:

O número de empresas que lançam iniciativas em comunidades de prática está aumentando tão rapidamente que não temos como acompanhar. Neste livro, usamos algumas empresas pioneiras como exemplos. Agora, porém, organizações líderes em uma ampla gama de indústrias e setores, incluindo muitas organizações que você não esperaria, estão baseando seu conhecimento em iniciativas de comunidades de prática, incluindo Microsoft, Hallmark Cards, Procter & Gamble, Johnson & Johnson, agências federais, serviços militares, sistemas escolares, organizações sem fins lucrativos e grupos de cidadãos. Além disso, agora há conferências regulares sobre comunidades de prática, e muitos acadêmicos estão voltando sua atenção para o tema. Tínhamos antecipado que as comunidades de prática se tornariam cada vez mais visíveis e parte da agenda de gestão. Ainda assim, estamos todos surpresos ao ver quão rápido e quão amplamente esta tendência cresceu.

Em termos conceituais, as CoPs são representadas por um grupo de pessoas que “compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua” (Wenger *et al.*, 2002, p. 4).

Segundo Estevam (2015, p. 30) “[...] em CoPs, a aprendizagem se dá em uma dimensão social, como um processo de negociação de significados, que ocorre no contexto da experiência cotidiana de participação no mundo”. As CoPs “[...] compartilham uma estrutura básica, que combina um domínio de conhecimento, uma comunidade de pessoas e uma prática compartilhada por essa comunidade, que habilita o domínio de conhecimento que lhe é característico” (Estevam, 2015, p. 30). Wenger (1998 *apud* Estevam, 2015, p. 49)

afirma que as CoPs “[...] podem ser pensadas como histórias de aprendizagens compartilhadas”.

Deste modo, as Comunidades de Prática (CoPs) são sustentadas por três componentes essenciais que definem sua estrutura e funcionamento: Domínio, Comunidade e Prática. Esses componentes interagem de maneira dinâmica, criando um ambiente propício para a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional contínuo.

Em relação ao domínio, Wenger *et al.* (2002, p. 30) afirmam que “[...] sem compromisso com um domínio, uma comunidade é apenas um grupo de amigos”. O domínio estrutura a prática da comunidade ao definir o tópico central em que a comunidade se concentra. Para ilustrar essa questão, consideremos o exemplo fornecido por Wenger *et al.* (2002, p.30) sobre um grupo de processadores de sinistros de seguro médico. Oficialmente, a tarefa deles é processar um certo número de sinistros por dia, se forem entendidos como grupo de trabalho. No entanto, se vistos como uma CoP, seu domínio vai além desse objetivo simples. Eles se preocupam com a competência necessária para atender às cotas de produção, mas também com a preservação de um senso de identidade, apesar do status do trabalho (domínio real). Como comunidade, eles se responsabilizam mutuamente por esse compromisso – preservar sua identidade – mais estritamente do que pelas exigências da empresa.

O domínio refere-se ao tema ou área de interesse comum que une os membros da comunidade. Ele estabelece o foco e a identidade da CoP, é o que reúne as pessoas e guia o aprendizado. Este componente garante que as interações sejam relevantes e direcionadas para o desenvolvimento de expertises compartilhadas. Sem um foco definido, a comunidade carece de direção e propósito, limitando seu potencial de crescimento e aprendizado significativo.

A comunidade é composta pelas pessoas que compartilham o interesse no domínio e interagem regularmente para aprender e apoiar umas às outras. Esse componente enfatiza a construção de relacionamentos e a colaboração contínua. A comunidade proporciona um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os membros podem trocar experiências, compartilhar desafios e oferecer suporte.

Comunidades de prática “[...] não reduzem o conhecimento a um objeto. Elas o tornam uma parte integrante de suas atividades e interações e

servem como repositório vivo para esse conhecimento” (Wenger *et al.*, 2012, p.09)⁵. Uma comunidade de prática não é apenas um site da *web*, um banco de dados ou uma coleção de melhores práticas. É um grupo de pessoas que interagem, aprendem juntas, constroem relacionamentos e, no processo desenvolvem um senso de pertencimento e compromisso mútuo (Wenger *et al.*, 2002).

A prática é a fonte de coerência de uma comunidade. Uma prática eficaz evolui com a comunidade como uma espécie de produto coletivo. A prática inclui o conjunto de recursos, experiências, histórias, ferramentas e métodos que os membros da CoP desenvolvem e compartilham ao longo do tempo. Este componente é o que torna a CoP dinâmica e funcional, pois envolve aspectos tácitos e explícitos do conhecimento trocado. A prática permite que os membros traduzam teorias em ações concretas, criando um repertório de soluções e técnicas que podem ser utilizadas no contexto real de trabalho.

Importante o destaque que os três componentes – Domínio, Comunidade e Prática – não existem isoladamente; eles são interdependentes e se influenciam mutuamente. O domínio fornece o foco e a direção, a comunidade cria o ambiente de suporte e colaboração, e a prática oferece os meios para a aplicação e evolução do aprendizado. Essa inter-relação é fundamental para a eficácia de uma CoP. A prática se desenvolve e se enriquece através das interações da comunidade, e o domínio é continuamente explorado e aprofundado por meio dessas práticas e interações.

Wenger (2010) observa que as comunidades se comparam a um “sistema simples” e, embora não tenham nascido da tradição da teoria dos sistemas, contêm elementos típicos de sistemas em seus aspectos gerais, como estrutura emergente, relacionamentos complexos, auto-organização, limites dinâmicos, negociação contínua de identidade e significado cultural, para citar alguns. Em resumo, podem ser vistas como um “sistema” social de aprendizagem.

O envolvimento em contextos sociais gera duplo processo de criação de significados: significados de auto-organização individual e de produção de “artefatos físicos e conceituais”, que Wenger (2010) denomina de reificação. Em

⁵ No original: Communities of practice do not reduce knowledge to an object. They make it an integral part of their activities and interactions, and they serve as a living repository for that knowledge.

outras palavras, seria um processo geracional de “produtos” “objetos derivados da participação e engajamento dos sujeitos.

Seria um processo de dar forma à participação (palavras, ferramentas, conceitos, métodos, histórias, documentos, *links* para recursos e outras formas de reificação – que refletem nossa experiência compartilhada e em torno dos quais organizamos nossa participação) “[...] artefatos sem participação não carregam seu próprio significado; e a participação sem artefatos é fugaz, sem âncora e sem coordenação” (Wenger, 2010, p.02).

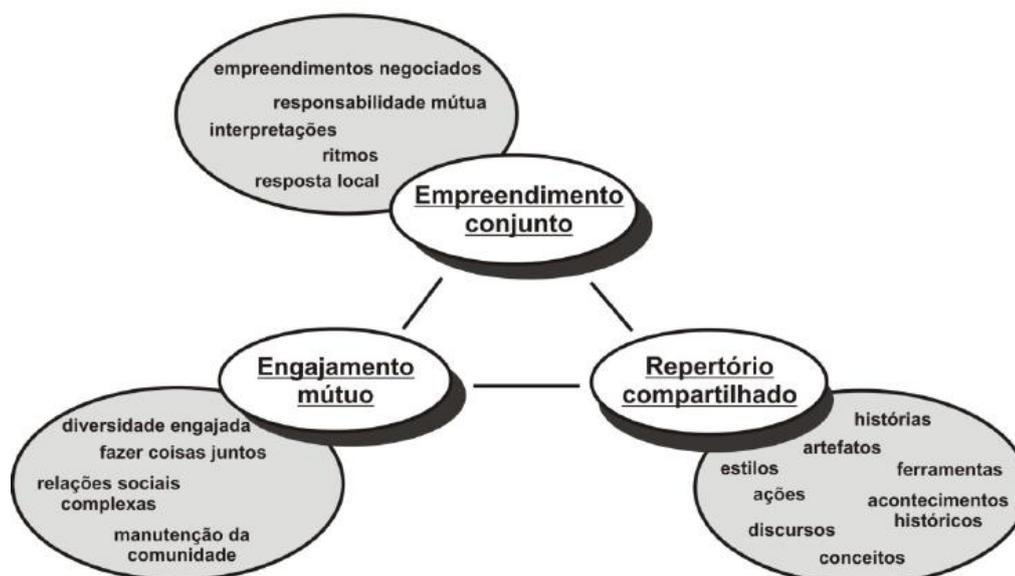
Motivo pelo qual a reificação envolve uma gama de processos que incluem fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, além de perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decifrar e reestruturar, e ocupa grande parte da energia coletiva da comunidade e dá forma à sua experiência (Ramos; Manrique, 2015, p. 984).

Ao longo do tempo, a história da comunidade e da aprendizagem construída é contada pelas negociações de significados que ficaram materializados nos conceitos, objetos, conhecimentos, representações, codificações construídas na experiência da comunidade. Wenger (2010, p. 03), sobre a natureza transicional das COPs, considera que, com o tempo, “[...] uma história de aprendizagem torna-se uma estrutura social informal e dinâmica entre os participantes”. Isso deixa bem demarcado o que de fato é uma comunidade de prática.

4.4 Dimensões de coerência da prática de uma CoP

A prática não existe em abstrato. Existe porque tem pessoas envolvidas em ações cujo significado negociam mutuamente. A afiliação a uma comunidade é uma questão de compromisso mútuo. Sustentar uma comunidade é uma parte essencial de qualquer prática.

Como já citado, na estruturação de uma Comunidade de Prática (CoP), é essencial a delimitação de três componentes fundamentais: domínio, comunidade e prática. No entanto, para que uma CoP funcione de maneira coerente e eficaz, é necessário considerar três dimensões inter-relacionadas que trazem coerência à prática: **engajamento/compromisso mútuo, empreendimento articulado e repertório compartilhado** (Wenger, 1998).

Figura 6 - Dimensões da Prática de uma Comunidade

Fonte: Wenger (1998, p.100).

O engajamento mútuo refere-se ao envolvimento ativo e colaborativo dos membros da comunidade. Segundo Wenger (1998), é por meio do engajamento mútuo que os indivíduos constroem relações de confiança e reciprocidade, compartilham conhecimentos e desenvolvem um senso de identidade coletiva. O compromisso mútuo implica que os membros estão dispostos a investir tempo e esforço nas atividades da comunidade, contribuindo ativamente para o seu desenvolvimento. Esse engajamento cria um ambiente onde a aprendizagem é contínua e sustentada pelas interações sociais.

O empreendimento conjunto é a dimensão que dá sentido e direção às atividades da CoP. Ele representa a visão compartilhada, os objetivos comuns e as aspirações que orientam as ações dos membros. Para Wenger (1998), um empreendimento articulado é crucial para alinhar os esforços individuais com as metas coletivas, promovendo um sentido de propósito e coesão. Em uma CoP de professores, por exemplo, o empreendimento conjunto pode incluir a implementação de novas estratégias pedagógicas, a resolução de problemas educacionais específicos e a busca pela melhoria contínua das práticas de ensino. Este empreendimento é constantemente negociado e redefinido pelos membros da comunidade, garantindo que permaneça relevante e adaptável às necessidades emergentes.

Importante que, nas comunidades, estabeleça-se um *regime of competence* (regime de competência), um conjunto de critérios e expectativas pelos quais se reconhece a participação. O regime de competência de uma comunidade de prática se traduz “[...] em um regime de responsabilidade – responsabilidade pelo que a comunidade faz, por suas questões e desafios em aberto, pela qualidade dos relacionamentos na comunidade, pelos produtos acumulados de sua história” (Wenger, 2010, p. 02). O regime de competência é um estruturante que pretendemos levar para a comunidade criada e compreende:

1. Compreender o que importa, o que é o empreendimento da comunidade e como ele dá origem a uma perspectiva sobre o mundo.
2. Ser capaz (e permitido) de se envolver produtivamente com outras pessoas na comunidade.
3. Usar adequadamente o repertório de recursos que a comunidade acumulou ao longo de sua história de aprendizado (Wenger, 2010, p. 06)⁶.

O repertório compartilhado inclui o conjunto de recursos, ferramentas, histórias, conceitos e práticas que os membros da CoP desenvolvem e utilizam coletivamente. Este repertório é vital para a identidade e funcionalidade da comunidade, pois oferece uma base comum de conhecimentos e experiências que os membros podem acessar e adaptar conforme necessário. Wenger (1998) destaca que o repertório compartilhado é dinâmico e evolui à medida que a comunidade interage e enfrenta novos desafios. Ele facilita a transferência de conhecimento e fortalece a coesão entre os membros, proporcionando uma base sólida para a aprendizagem contínua.

Essas três dimensões inter-relacionadas são essenciais para a coerência da prática em uma CoP. O engajamento mútuo cria um ambiente de colaboração e suporte, onde os membros se sentem motivados a contribuir e aprender. O empreendimento conjunto fornece direção e propósito, alinhando as atividades da comunidade com os objetivos compartilhados. O repertório compartilhado oferece os recursos e ferramentas necessários para a prática,

⁶ No original: Understanding what matters, what the enterprise of the community is, and how it gives rise to a perspective on the world Being able (and allowed) to engage productively with others in the community Using appropriately the repertoire of resources that the community has accumulated through its history of learning.

permitindo que os membros traduzam teorias em ações concretas e desenvolvam soluções inovadoras para os desafios que enfrentam.

4.5 Comunidades de Práticas Docentes como contexto formativo

Wenger (2013) expõe que as comunidades de prática estão em todo lugar. Wenger *et al.* (2002, p. 05) mencionam que as CoPs foram nossas primeiras estruturas sociais baseadas em conhecimento. O conceito é relativamente novo, mas a experiência é antiga. O campo educacional tem se apropriado desse referencial na análise de ações e contextos colaborativos na formação de professores. As Comunidades de Prática (CoPs), conforme apontam as diferentes pesquisas (Estevan, Cyrino, 2019; Rocha, 2014; Beline, 2012), desempenham um papel fundamental na formação de professores, oferecendo um modelo de integração da aprendizagem, desenvolvimento profissional e prática colaborativa. O estado do conhecimento realizado para efeito desta tese revelou a predominância de pesquisas que utilizam comunidades de prática como espaços para o desenvolvimento profissional docente.

Para Wenger (2010, p.07), na educação, as comunidades de prática são cada vez mais utilizadas para o DPD, possibilitando novas perspectivas sobre a aprendizagem e a educação em geral. “Isso está começando a influenciar um novo pensamento sobre o papel das instituições educacionais e a concepção de oportunidades de aprendizagem⁷”.

Para afirmar que existe uma Comunidade de Prática (CoP) nos espaços de formação de professores, é necessário garantir a inter-relação nas dimensões que trazem coerência à prática da comunidade. Como?

No contexto da formação de professores, essas dimensões de coerência são particularmente importantes. O engajamento mútuo permite que os professores em formação ou no início de carreira se sintam apoiados e valorizados, promovendo um senso de comunidade e identidade profissional. O empreendimento conjunto assegura que os esforços dos professores estejam alinhados com os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos, promovendo a melhoria contínua das práticas pedagógicas. O repertório

⁷ No original: This is starting to influence new thinking about the role of educational institutions and the design of learning opportunities.

compartilhado proporciona acesso a uma riqueza de recursos e conhecimentos, permitindo que os professores desenvolvam suas competências e se adaptem às demandas cambiantes da educação.

Pensamos que para uma Comunidade de Prática (CoP) seja eficaz e coerente, é fundamental considerar essas dimensões. Caso contrário, teremos apenas um agrupamento de pessoas. Essas dimensões não apenas sustentam a prática da comunidade, mas também promovem um ambiente de aprendizagem contínua e colaborativa. Ao integrar essas dimensões na formação de professores, é possível criar uma CoP robusta e dinâmica.

Com base nos escritos sobre as Comunidades de Prática (CoPs) e suas potencialidades na formação de professores, ousamos definir as Comunidades de prática “Docentes” como comunidades profissionais (tecido social da aprendizagem) dedicadas a explorar tanto temáticas amplas quanto específicas relacionadas à teoria e à prática pedagógica (definição de domínios) por meio de um processo de compartilhamento tácito e explícito de suas expertises incorporadas (prática).

Os desafios e ou interesses comuns enfrentados pelos educadores desencadeiam algum tipo de engajamento (engajamento mútuo), como: problemas de aprendizagem, questões de violência, gestão da sala de aula e áreas específicas do currículo, como língua portuguesa, matemática e ciências. Através da colaboração e das responsabilidades negociadas, assumidas pelo grupo (empreendimento articulado), como reflexão conjunta, busca de soluções, construção de possibilidades metodológicas, as CoPs projetam um conjunto de significados que os professores constroem juntos (repertório compartilhado). Desse processo deriva-se desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria das práticas pedagógicas.

Certamente algumas escolas e universidades já trabalham com agrupamentos de professores que se reúnem para refletir juntos. Diante disso, o que as CoPs trazem de inovador para a formação de professores? Esta é uma questão presente ao longo da jornada de pesquisa. Observamos que, embora as CoPs não representem algo novo, a necessidade das escolas e universidades se tornarem mais intencionais e sistemáticas no gerenciamento das aprendizagens trocadas diariamente é, e as CoPs se conformam nesse espaço de se constituir um tecido social de aprendizagens vivas.

Se analisarmos os diferentes agrupamentos de professores que se reúnem em torno de uma temática nos espaços formativos encontraremos inúmeros, no entanto, poucos tem claro o valor das interações e as aprendizagens derivadas dessas interações. Pensamos que a aprendizagem é a chave de uma CoP, um recurso valioso que complementa os recursos tradicionais, como livros, internet etc.

A CoP como repositório vivo valoriza o conhecimento gerado a partir da interação entre os docentes que compartilham experiências em um domínio específico dentro de uma comunidade particular. Trata-se de um conhecimento enraizado na expertise prática do trabalho docente. As CoPs, além de serem geradoras de aprendizagem possibilitam a codificação dessas aprendizagens e servem como repositório vivo do que fora produzido (reificação).

Percebemos que as escolas, universidades são espaços profícuos para a criação desse lugar de identificação e prática, pois as CoPs potencializam uma compreensão tácita compartilhada sobre o ser e fazer docente (regime de competência). Isso significa que elas podem capturar não apenas o aprendizado que pode ser facilmente articulado e documentado, mas também as nuances, experiências e *insights* implícitos que podem ser mais difíceis de expressar de forma direta. Ao reunir professores com experiências e perspectivas diversas em um ambiente colaborativo, as comunidades de prática são capazes de transformar conhecimento pessoal em conhecimento compartilhado e acessível a todos os seus participantes.

Essa habilidade de combinar diferentes formas de conhecimento torna as comunidades de prática uma ferramenta valiosa para a codificação e preservação do conhecimento dentro de uma organização (Wenger *et al.*, 2002). As CoPs facilitam a criação de um repertório compartilhado de práticas e conhecimentos, que pode ser continuamente refinado e ampliado à medida que os membros interagem e aprendem uns com os outros.

Ponto importante sobre as comunidades na formação é que elas têm valor a curto e longo prazo. No curto prazo os professores podem recorrer a esses espaços como lugar de obter ajuda imediata sobre os problemas vivenciados, esse processo é fundante pois inclui perspectivas de seus pares, o longo prazo é construído no valor sustentado ao desenvolver uma prática contínua que servirá de estratégia e suporte de expertise incorporada no longo prazo.

Wenger (2001) também ressalta que as CoPs evoluem organicamente e se adaptam às necessidades e interesses de seus membros. Deste modo, a sustentabilidade de uma CoP depende de sua capacidade de permanecer relevante e eficaz ao longo do tempo, o que é alcançado por meio da flexibilidade e da abertura a novas ideias e práticas. Segundo Wenger (2001), as comunidades de prática estão por todas as partes e sua eficácia reside na capacidade de seus membros de se comprometerem mutuamente, adaptarem suas práticas e aprenderem continuamente. Essa adaptabilidade é crucial para que as CoPs continuem a atender às demandas emergentes do contexto educacional e às necessidades de desenvolvimento profissional dos professores.

É como se as comunidades funcionassem como “ferramenta de pensamento” (Wenger, 2013). Operam na dimensão valorativa do conhecimento dos professores, em função de um redimensionamento ontológico das bases de entendimento de si e da função que exercem na sociedade. Os professores refletem sobre o que estão fazendo em suas aulas, funcionando como um *start* interno, em termos de chamamento de consciência e de aprendizagens.

4.6 Os casos de ensino como estratégia formativa em Comunidades de Prática

Merseth (2018) aponta que, nos Estados Unidos, o uso de casos é uma prática comum em diversas áreas, como medicina, direito e educação. No campo educacional, Nono (2005) observa que vários estudos internacionais, como os de Merseth (1990, 1996, 1999), Mizukami (2000, 2002) e Shulman, J. (1992, 2002), buscaram compreender a influência dos casos no desenvolvimento profissional docente e na formação de professores.

A partir da leitura de autores como Shulman (2000), Merseth (1996) e Mizukami (2000), os casos de ensino podem ser compreendidos como instrumentos que aproximam os professores de situações reais da prática docente. Esses casos têm como foco central a problematização de contextos reais, funcionando como uma ferramenta estruturante para o desenvolvimento e reflexão sobre a prática pedagógica.

Essas pesquisas indicam a relevância desse instrumental como possibilidade formativa e de desenvolvimento profissional de professores novos,

veteranos e professores em formação, pois ajudam “a aprender a preencher a lacuna entre os princípios abstratos incorporados nos padrões de ensino e as realidades de ensino em sala de aula”⁸ (Shulman J., 2000, p. 01).

Shulman J. (2000) constrói a hipótese de que os casos de ensino podem dar sentido aos “padrões educacionais de ensino” que perfazem os cursos de formação de professores. A pesquisadora entende a natureza particular da profissão docente e a impossibilidade de construir padrões de intervenções pedagógicas com ampla generalização para diferentes situações escolares, porém ratifica a relevância dos casos de ensino na perspectiva de conferirem sentido, significado ao que vem incorporado nas teorias educacionais nos cursos de formação de professores. Para a pesquisadora:

Os professores são como muitos outros profissionais. Pergunte a uma médica sobre o trabalho dela e é mais provável que ela lhe conte a história de seu caso mais interessante do que o presenteie com uma exposição teórica. Pergunte o mesmo a um advogado e o caso mais desafiador que ele litigou durante o mês passado virá à sua mente. **Os profissionais analisam o mundo da prática usando a linguagem dos casos. Por que casos? Porque um caso não é apenas uma velha história. Um caso é uma espécie singular de narrativa, uma história com sentido** (Shulman J., 2000, p. 03, grifos nossos).

Os casos são reconhecidos como instrumentos pedagógicos relacionados à instância da prática, e não um modelo a ser imitado (Mizukami, 2000, p. 153). O trabalho com casos de ensino ajuda os professores “[...] a unir teoria e prática, identificar problemas e enquadrar problemas em situações ambíguas, interpretar situações de múltiplas perspectivas, identificar pontos de decisão cruciais e possibilidades de ação [...]” (Shulman J., 2000, p. 03).

Em termos conceituais e metodológicos, Nono e Mizukami (2002, p. 72) preceituam os casos de ensino:

[...] definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir

⁸ No original: in learning to bridge the gap between the abstract principles embedded in teaching standards and classroom teaching realities.

que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas.

Para Nono e Mizukami (2002, p. 73), os casos de ensino podem ainda ser vistos como potencializadores do “processo do raciocínio pedagógico” (Wilson *et al.*, 1987) – compreendido como a transformação do conhecimento em ensino – e do processo de construção do “conhecimento pedagógico do conteúdo” (Shulman, 1986), em função da consequente reelaboração pessoal e profissional dos professores, diante da situação e do contexto problematizados, analisados e refletidos.

No que se refere à base de conhecimento do professor, Nono (2005, p. 69), baseada em Shulman (1986), perspectivam a natureza dos casos como um tipo de conhecimento complementar ao conhecimento proposicional, próprios dos cursos de formação de professores (Shulman, 1989).

Casos são facilmente recordáveis, ficam armazenados na memória, podendo ser acessados a qualquer momento. Na medida em que a aprendizagem parece se fundamentar também em formas narrativas de conhecimento, estudos sobre conhecimento de casos na formação de professores se tornam fundamentais. Casos de ensino representam uma forma de transformar conhecimentos proposicionais em narrativas que motivam a aprendizagem (Nono, 2005, p. 69).

A aprendizagem baseada em casos de ensino é tornada mais dinâmica e contextual, ajudando os “[...] professores a pensarem como professor”, “apresentando situações das quais as teorias emergem”⁹ (Merseth, 1996, p. 03).

Nono e Mizukami (2002, p. 73) observam que nem toda situação escolar pode se transformar em um caso, o que os distingue é a exposição detalhada de uma situação “[...] com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas que contenham pensamentos e sentimentos do professor”.

Segundo Merseth (1996, p. 02), os casos de ensino, na formação profissional, dividem-se em três categorias de casos. Os casos como exemplo, para o estudo e observação de práticas; os casos como dilemas ou enredos, para

⁹ No original: by presenting situations from which theory emerges.

experienciar habilidades de reflexão e tomadas de decisões; e peças, para maior aprofundamento da reflexão pessoal.

Os casos ainda podem ser usados como “método” de instrução de casos na formação de professores. Merseth (2018, p. 14) observa essa abordagem:

O método de instrução de casos refere-se, com frequência, à **maneira como os casos são utilizados**. Eles podem ser abordados individualmente, para reflexão e conhecimento mais profundo de distintas estratégias, **ou em grupo**, para uma discussão ativa e viva das situações, conduzidas ou não por facilitadores. Seja qual for a abordagem, é importante ressaltar que “casos” e “método de instrução de casos” estão intimamente relacionados.

Vemos o método de instrução de casos como potente estratégia pedagógica a ser utilizada por professores formadores no planejamento de percursos formativos. Por sua natureza multidimensional, os casos com esse propósito podem ser usados nas diferentes áreas de conhecimento da formação docente. Porque mobilizam, segundo Shulman (s/d *apud* Nono; Mizukami, 2002), a articulação da teoria e prática, a interpretação de situações e provocam a prática reflexiva nos professores. Nono (2005, p. 70) informa que:

Recentemente, os casos vêm sendo utilizados com propósitos de investigar o pensamento dos professores, facilitar processos de reflexão em futuros professores e orientar o trabalho dos professores formadores que, ao analisar casos de ensino, podem pensar sobre seu próprio ensino.

Merseth (2018) informa que, em termos estruturais, os casos têm um formato dinâmico e pressupõem que:

- os participantes do processo de formação precisam ter se apropriado do caso com um envolvimento com seus elementos, seus problemas e os sujeitos;
- o trabalho com casos solicita o apoio de uma comunidade de aprendizagem, com a finalidade de possibilitar maiores trocas entre os participantes (base de reflexão coletiva); e
- constituem um momento de reflexão individual para um processo de auto-organização.

O papel do facilitador, no processo de uso de casos, pressupõe a familiarização com o caso, “[...] entendendo os personagens, suas crenças e posições e refletindo sobre a influência do contexto e os possíveis pontos de dilemas ou tensões” (Merseth, 2018, p. 16). O trabalho do facilitador é complexo porque sua atuação emerge de um imprevisto planejado e antecipado para diferentes conduções que o grupo demandar nas reflexões.

Bons facilitadores **fazem perguntas abertas** que ajudam a mover a discussão, **garantindo maior participação** dos envolvidos. Facilitadores de casos **não são palestrantes** nem **provedores de conteúdo**, tampouco determinam estratégias de ação – esse trabalho é do grupo de discussão. Cabe ao facilitador **monitorar o tempo, engajar os participantes, estimulá-los a pensar** por meio de um questionamento cuidadoso, **garantir que todos se manifestem e ajudá-los a praticar um método de análise e avaliação** para que, quando confrontados com novos problemas, tenham aprendido uma abordagem para buscar sua resolução (Merseth, 2018, p. 16).

Como exemplo, Merseth (2018) elenca algumas sinopses de casos reais que podem ser frutos de análises em grupo, comunidades e/ou sala de aula. Vejamos dois exemplos de casos elaborados por professores constantes no quadro abaixo. No anexo A, encontram-se os dois casos em sua integralidade. Interessante que o envolvimento com o caso possibilita de forma representacional nos colocar no cenário descrito e mobilizar um pensar reflexivo sobre possíveis formas de atuação.

Quadro 10 - Sinopses de casos como método

(continua)

<p style="text-align: center;">REPERCUSSÕES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR</p>	<p style="text-align: center;">UM DILEMA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR</p>
---	--

Um garoto é agredido pelo pai e quebra a mão. Ao descobrir a agressão, cabe à professora e à instituição escolar decidir sobre denunciar ou não o fato ao Conselho Tutelar. Muitas questões de família precisam ser consideradas. A decisão não é simples, pois a denúncia pode fazer com que o garoto e a irmã caçula sejam encaminhados para um abrigo de menores ou obrigados a mudar para uma escola na qual serão menos acolhidos e cuidados.

Uma professora universitária está diante de um grande desafio: garantir que seu único aluno cego se aproprie dos conhecimentos teórico-práticos necessários para a formação de um professor de português. Ocorre que as teorias sintáticas mais canônicas se estruturam em esquemas visuais, e a professora se vê instigada a pensar em possíveis adaptações para que o aluno os compreenda.

(conclusão)

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

1. É possível justificar a atitude de um pai que faz uso da violência física para disciplinar ou punir o filho?
2. O fato de ter ocorrido uma vez sinaliza que pode se repetir?
3. É correto julgar as atitudes que um pai toma para educar seu filho?
4. Devem-se seguir as regras e as leis sem questionamento ou é preciso considerar o que é melhor para as crianças?
5. Afastar os filhos do pai e, assim, garantir que não sofram mais nenhum ato de violência por parte dele é a melhor alternativa?
6. Caso o pai tivesse que tirar os filhos da escola por ter sido denunciado, mas mantivesse sua guarda, a vida das crianças seria melhor?
7. Caso a denúncia não seja feita e o pai volte a agredir as crianças, professores e instituição escolar podem ser acusados de omissão?

1. Existem conteúdos cuja natureza realmente inviabiliza o aprendizado por determinados estudantes?
2. Quais são as responsabilidades de cada ator envolvido no processo educativo para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência?
3. Em sua opinião, que porcentagem do tempo de aula poderia ser dedicada à personalização (para o atendimento específico, individual), considerando que esse mesmo tempo também deve contemplar as necessidades de aprendizagem dos outros estudantes da turma?
4. Há conteúdos e habilidades que podem ser desconsiderados enquanto direitos de aprendizagem, por conta de alguma deficiência?

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. A instituição escolar é capaz de decidir o que é melhor para a Educação das crianças ou esse papel é da família?
2. É possível identificar atos de violência sofridos por estudantes em salas de aula com mais de 30 alunos?
3. Qual é o limite que define a diferença entre um tapa disciplinador e uma atitude de violência?
4. Como a instituição escolar pode acolher crianças vítimas de famílias desestruturadas? Esse é o papel da escola?
5. A decisão sobre denunciar ou não uma agressão deve ser de quem, do corpo de professores ou da gestão?

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Em casos como esse, como engajar professores e instituição em busca de uma solução?
2. De que modo a professora poderia garantir a personalização no ensino considerando as necessidades de toda a sua turma?
3. Quem poderia ajudar a professora a solucionar seu problema?
4. Como se trata de um adulto, que expectativas a professora poderia e deveria ter em relação ao engajamento dele?
5. Por que o problema deste caso parece ser da professora e não da instituição?

<p>6. Caso a denúncia não seja feita e o pai volte a agredir as crianças, professores e instituição escolar podem ser acusados de omissão?</p> <p>7. Educação das crianças ou esse papel é da família?</p>	
--	--

Fonte: Merseth (2018).

Os casos, na sua forma integral, são divididos em momentos que revelam as tensões vividas, os sentimentos, as complicações, a complexidade das questões. É uma narrativa envolvente que tem o potencial de ligar os sujeitos à situação vivida. Para Nono (2005, p. 71), os métodos de casos podem incluir “[...] leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados a experiências pessoais vividas em situações de ensino”.

Os casos de ensino podem ser uma estratégia formativa eficaz em Comunidades de Prática (CoPs) por diversos motivos. Primeiramente, eles oferecem uma oportunidade para que os professores compartilhem experiências reais e reflitam coletivamente sobre situações autênticas vividas no cotidiano escolar, que é a premissa básica dos casos. Ao analisar e discutir esses casos em conjunto, os membros da comunidade podem identificar problemas, debater soluções e explorar múltiplas perspectivas, promovendo um aprendizado colaborativo e baseado na prática.

Além disso, os casos de ensino baseiam-se em uma prática situada socialmente, Lave e Wenger (1991). Ao integrar a teoria com a prática em um contexto social e interativo, permitem que os professores não apenas internalizem conceitos teóricos, mas também testem, apliquem e refinem esses conhecimentos à medida que discutem os desafios e dilemas que enfrentam em sala de aula.

Nas CoPs, os casos de ensino também desempenham um papel importante na participação e reificação. Ao discutir um caso, os participantes estão engajados em processos que transformam experiências vividas em objetos de reflexão e análise pois para debater um caso exige-se do professor a reflexão e elaboração do mesmo, ou seja, a experiência é plasmada no caso (reificação). Simultaneamente, por meio da participação ativa nas discussões, os membros compartilham práticas, consolidam o conhecimento coletivo e desenvolvem um entendimento mais profundo sobre os desafios pedagógicos.

Embora existam poucos estudos sobre o uso de casos de ensino em Comunidades de Prática (CoPs), entendemos que eles desempenham um papel fundamental no fortalecimento dessas comunidades. Os casos promovem a troca de saberes e o apoio mútuo entre os participantes, criando um ambiente propício para a reflexão coletiva e o aprendizado colaborativo (Nono, 2002; Merseth, 2018). Ao engajarem-se em discussões significativas sobre a prática docente, os professores desenvolvem maior confiança, estreitam seus vínculos e, simultaneamente, reforçam suas identidades profissionais. Dessa forma, os casos de ensino emergem como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento profissional contínuo nas CoPs, integrando teoria e prática e promovendo a coesão do grupo.

5 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

O percurso teórico-metodológico desta investigação baseou-se na abordagem qualitativa da pesquisa em educação, com ênfase no método da Pesquisa-ação Colaborativa.

Franco (2005) aborda a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica voltada para a transformação de práticas educacionais, enfatizando a colaboração entre educadores e pesquisadores para solucionar problemas concretos do cotidiano escolar. Franco também explora os fundamentos teóricos e os passos práticos para conduzir uma pesquisa-ação, sendo uma obra importante para quem deseja compreender e aplicar essa abordagem em contextos educacionais.

Optou-se por essa abordagem por considerá-la adequada aos objetivos propostos, uma vez que se alinha à dinâmica das Comunidades de Prática (CoPs), oferecendo a flexibilidade necessária para conduzir os processos de forma planejada e permitindo ao pesquisador adotar um plano aberto, que pode ser adaptado conforme as demandas e peculiaridades do contexto em estudo.

Conforme Bassoli (2017), a prática de pesquisa colaborativa implica em um processo dual de produção de conhecimento e de desenvolvimento interativo, onde tanto pesquisadores quanto professores contribuem para a construção e compartilhamento de saberes. Ibiapina (2008) destaca que essa metodologia engloba tanto a pesquisa quanto a formação, permitindo a compreensão, interpretação e mudança de contextos sociais. Portanto, pressupõe uma estreita relação entre o pesquisador e o contexto investigado.

A pesquisa-ação colaborativa utiliza uma variedade de instrumentos, que podem incluir entrevistas, observações, análise documental, grupos focais, entre outros. A escolha destes é orientada pelo contexto específico e pelas necessidades dos participantes.

Na pesquisa-ação colaborativa o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o seu desenvolvimento profissional, o que é feito ao planejar os encontros de forma a ajudar no enfrentamento da complexidade das situações educativas com que se defrontam cotidianamente (Bassoli, 2017, p. 111).

A cadência do movimento de pesquisa era estabelecida pelo envolvimento ativo dos participantes no processo, com o objetivo de aprimorar suas práticas docentes, incentivando-os a contribuir na identificação de problemas, definição de objetivos e proposição de soluções. Ao adotar a abordagem da Pesquisa-ação Colaborativa, este estudo buscava ir além da mera descrição do fenômeno educacional; o objetivo não era apenas compreender as dinâmicas e desafios presentes, mas também envolver os participantes em um processo reflexivo e transformador, no qual o conhecimento era compartilhado para promover o desenvolvimento profissional dos professores.

A dinamização da pesquisa ocorria através de encontros, que eram gravados. Após cada encontro, procedia-se ao processo de rememoração do que ocorria, registrando os *insights* e observações pertinentes da pesquisa e preparando os encaminhamentos futuros.

Lofland e Lofland (1984, p. 64) recomendam que os pesquisadores devam seguir “religiosamente” o mandamento segundo o qual as anotações devem ser feitas imediatamente após o contato de campo e, ainda, que estes calculem tempos iguais para anotarem cuidadosamente as observações e para gastarem na observação propriamente dita (Flick, 2009, p. 267).

Tendo maior acesso à base teórica, as lentes analíticas sobre o processo forneciam pistas sobre o que ocorria no movimento, as quais eram compartilhadas com os professores, que legitimavam suas percepções. Todos os *insights* eram compartilhados durante os encontros.

5.1 A observação participante e o Grupo Focal como ferramenta de coleta de dados

Para esta pesquisa, foram selecionadas duas ferramentas principais de coleta de dados: A observação participante constante nas notas de campo, e o Grupo Focal, sendo este utilizado devido à sua produtividade no contexto da pesquisa-ação (Barbou, 2009).

Os dados são entendidos como informações obtidas pelos pesquisadores a respeito do objeto de estudo e de seu contexto, e constituem a base para a análise (Bogdan; Biklen, 1994; Bassoli, 2017).

As ferramentas são reconhecidas na pesquisa qualitativa por sua capacidade de fornecer uma compreensão rica e detalhada das experiências e percepções dos participantes. Compreendia-se que essas ferramentas se complementavam, proporcionando uma visão mais abrangente e profunda dos processos e dinâmicas envolvidos na formação de um grupo de professores e em seu potencial transformação em uma Comunidade de Prática (CoP)".

Segundo Denzin (1989 *apud* Flick, 2009, p. 207), a observação participante é definida como uma "[...] estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção". Destacamos que na observação participante, a aceitação do pesquisador pela comunidade estudada é baseada na sua convivência como um vizinho ou amigo, que, por acaso, também é pesquisador. "O observador precisa fazer um esforço para ser reconhecido como uma pessoa comum dentro do contexto, em vez de apenas ser respeitado por sua função científica" (Angrosino, 2009, p.39).

Deste modo, deve ser compreendida sob duas dimensões. Primeiramente, o pesquisador precisa gradualmente se integrar ao grupo, estabelecendo acesso ao campo e às pessoas envolvidas. Em segundo lugar, a observação deve evoluir, tornando-se progressivamente mais específica e focada nos elementos centrais que estão diretamente relacionados às questões da pesquisa (Flick, 2009). Dessa forma, Flick (2009, p. 207) propõe três fases que buscamos seguir ao conduzir a pesquisa de campo.

1. **Observação descritiva** – no início, serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não específicas, e é utilizada para apreender, o máximo possível, a complexidade do campo e, (ao mesmo tempo) para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas;
2. **Observação focalizada** – restringe a perspectiva do pesquisador aqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa;
3. **Observação seletiva** – ocorre já na fase final da coleta de dados e concentra-se em encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa.

Compreende-se que, ao longo de toda a pesquisa, essas fases não se desenrolaram de maneira linear, mas sim de forma complexa. Em relação a

observação descritiva, o objetivo durante os encontros foi vivenciar o momento, participar de forma ativa e registrar a experiência após o término, geralmente nos retornos para casa de barco. Importante destacar que a observação foi guiada por um roteiro relacionado às questões de pesquisa e, conseqüentemente, pelo referencial teórico trabalhado na tese, como exposto no quadro abaixo.

Quadro 11 - Parâmetros para observação participante

Parâmetro de observação	Aspectos	Questões Orientadoras
Engajamento mútuo	Nível de participação e interesse dos professores durante as atividades.	Como os professores interagem entre si? Quais sinais de interesse e engajamento são evidentes?
Empreendimento Articulado	Objetivos e atividades comuns que orientam a prática e ação coletiva do grupo de professores.	Quais objetivos e propósitos orientam a ação do grupo? Como os professores contribuem para esses objetivos coletivos?
Repertório Compartilhado	Conjunto de recursos, aprendizagens e práticas que os professores compartilham.	Que recursos e práticas são compartilhados entre os professores? Como esses elementos fortalecem o aprendizado e o senso de pertencimento no grupo?
Desenvolvimento Profissional	Evidências de crescimento e mudança na prática profissional dos professores.	Que sinais de desenvolvimento profissional são observados nos professores?

Fonte: Elaboração própria (2024).

As gravações das reuniões foram essenciais para fornecer os subsídios necessários para descrever o que foi vivenciado e fundamentar a escrita da subseção 5.2 desta tese. Durante esse processo, houve momentos em que a perspectiva da pesquisadora se voltou para o que emergia a partir do que se buscava compreender (questões de pesquisa), adotando uma observação mais focada, e seletiva, especialmente no encontro dedicado ao grupo focal.

No contexto da observação participante, o diário de bordo é utilizado como ferramenta de registro e mostra-se eficaz para promover a autorreflexão, além de possibilitar o acompanhamento contínuo de experiências e percepções. Abrange tanto questões descritivas quanto aspectos mais focalizados e seletivos e para uma análise mais profunda do processo. Inicialmente, existia a intenção de utilizar os diários de bordo de todos os participantes do grupo como parte do processo investigativo. No entanto, essa prática não se consolidava, devido a

desafios como a falta de tempo e a ausência do hábito, por parte dos professores, de manter esse tipo de registro regular.

Por isso, a coleta de dados foi ajustada para utilizar exclusivamente o diário de bordo da pesquisadora. Esse diário, embora limitado a uma perspectiva individual, oferecia insights valiosos sobre as dinâmicas do grupo. Atuando como observadora participante, registrou-se as reflexões e observações de maneira sistemática e contínua ao longo do processo, capturando descrições, por vezes, detalhadas das interações, desafios enfrentados e práticas observadas.

Além da observação participante, os grupos focais foram utilizados como uma segunda ferramenta de coleta de dados, aplicado na pesquisa qualitativa, especialmente nas ciências sociais e na educação. Esta técnica se destaca pela capacidade de gerar dados ricos através da interação social e discussão coletiva. Segundo Minayo (2010, p. 50), "[...] o grupo focal é uma técnica privilegiada para apreender a construção coletiva dos significados e investigar representações e práticas sociais".

Os grupos focais consistem em sessões de discussão estruturadas com um pequeno grupo de participantes, permitindo explorar em profundidade as percepções, experiências e opiniões do grupo. Gatti (2005) observa que essa técnica facilita a emergência de uma linguagem coletiva, onde o confronto de ideias e a negociação de significados são centrais. Touraine (*apud* Barbou, 2009, p. 32) complementa afirmando que os grupos focais podem acessar "conhecimentos não codificados". A interação entre os participantes promove a construção de significados e a validação mútua das experiências, fornecendo uma perspectiva coletiva das dinâmicas e processos do grupo. Como ressalta Barbou (2009, p. 48), "[...] os grupos focais têm um ótimo desempenho ao proporcionar insights sobre processos, ao invés de resultados".

A escolha pelos grupos focais mostrou-se pertinente para esta pesquisa, pois eles possibilitam observar a dinâmica de interação entre os participantes, revelando aspectos importantes sobre as relações sociais e a negociação de significados no grupo. A natureza interativa das discussões gera dados mais profundos, com os participantes construindo sobre as ideias uns dos outros, como argumenta Turato (2005, p. 75), "[...] a sinergia das interações grupais elucida aspectos subjetivos que podem não emergir em entrevistas

individuais". A sessão de grupo focal, conduzida de maneira leve e com uma dinâmica já estabelecida, permitiu avaliar o progresso da pesquisa.

Além disso, dado o objeto de estudo desta tese, os grupos focais se mostraram particularmente adequados, já que as Comunidades de Prática (CoPs) são, por definição, grupos sociais onde a aprendizagem ocorre por meio do compartilhamento. Essa técnica permite analisar essas dinâmicas, fornecendo *insights* sobre como os membros interagem, colaboram e aprendem juntos. Além disso, por estimular a discussão e validação mútua das experiências, os grupos focais também contribuíram para a triangulação de dados, aumentando a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

A intenção inicial era realizar duas sessões de grupo focal; no entanto, conseguimos realizar apenas uma. Seguimos um roteiro de perguntas abertas (Apêndice F), que abordavam temas específicos relacionados à formação do grupo de professores. Para isso, organizamos o roteiro de acordo com os elementos de coerência da prática em uma CoP. A sessão foi moderada de forma a garantir a participação equilibrada de todos os membros e a manutenção do foco nas questões centrais. As discussões foram gravadas, transcritas e analisadas utilizando a técnica de análise textual discursiva.

Na seção do grupo focal, percebeu-se pouca participação dos futuros professores, o que gerou a necessidade de complementar os dados com uma entrevista semiestruturada. Essa decisão foi motivada pela busca de maior aprofundamento nas percepções individuais destes para uma compreensão mais ampla sobre suas perspectivas. Para isso, realizamos entrevistas com três futuros professores do grupo, alinhada aos objetivos do estudo e às demandas da metodologia aplicada.

Consideramos muito pertinente a combinação da observação participante e dos grupos focais. O diário de bordo proporcionou uma perspectiva contínua e reflexiva das experiências individuais da pesquisadora, enquanto os grupos focais ofereceram uma visão coletiva e interativa das percepções e dinâmicas do grupo de professores. Essas ferramentas permitiram uma compreensão abrangente dos processos, etapas e características envolvidas na formação do grupo e no seu potencial de transformação em uma Comunidade de Prática, atendendo de maneira eficaz aos objetivos específicos da pesquisa.

5.2 Análise Textual Discursiva como encaminhamento organizador da análise dos dados

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia qualitativa de pesquisa que visa organizar para possibilitar a interpretação de dados textuais de forma dinâmica, envolvendo a desconstrução e reconstrução dos sentidos presentes nos textos analisados. Trata-se de uma abordagem aberta e flexível, que permite a produção de novos significados a partir dos dados coletados, sem se restringir a procedimentos fixos.

O foco da ATD é a análise de produções linguísticas (textos, falas, imagens), nas quais as unidades de sentido são identificadas e reorganizadas em categorias interpretativas. O processo envolve uma interação contínua entre o pesquisador e o corpus de análise, por meio de leituras recorrentes, com o objetivo de captar as nuances e interpretações subjacentes ao fenômeno investigado. Nessa complexidade tece-se junto à organização com a desorganização, “torna caótico o que era ordenado” e assim vão surgindo novas compreensões sobre o conhecimento a ser explicitado, materializado.

A desconstrução intenciona a desmontagem dos textos evidenciando seus elementos constitutivos, esses elementos, feito as devidas apreciações e fragmentações comporão as unidades de sentido, “[...] estas são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 40).

Seguimos o pressuposto que a leitura empregada sobre os dados é uma, entre tantas outras interpretações do fenômeno. Deste modo, as interpretações partem do domínio da confluência das minhas proposições explicativas, enquanto pesquisadora, junto as proposições explicativas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Para efeito desta pesquisa, os textos organizados segundo a ATD compreendem: Os discursos derivados do grupo focal e de uma entrevista semiestruturada realizada com três futuros professores.

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjunto de elementos de significação próximos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 44).

Iniciamos o processo de formulação das categorias utilizando o método dedutivo, devido à sua relação com os pressupostos teóricos previamente estabelecidos, relacionado as Comunidades de Prática (CoPs). Em seguida, consideramos as categorias emergentes que surgiram da intensa interação com a leitura recursiva sobre o *corpus* de análise. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016), essa formulação resulta de um processo complexo de "aprendizagens auto-organizadas", que ocorre à medida que o pesquisador se impregna e se envolve profundamente com o *corpus*.

Nesta pesquisa, optamos por usar uma abordagem de categorias mistas, integrando tanto as categorias a priori quanto as emergentes. De acordo com os autores, essa combinação é possível, pois o processo de análise pode começar com categorias predefinidas, baseadas em teorias selecionadas, e, conforme o *corpus* é analisado, ajustes e novas categorias podem surgir para refinar a análise (Galiuzzi; Moraes, 2016).

Um de nossos objetivos específicos foi analisar os elementos de coerência da prática envolvidos no processo de transformação de um grupo em uma Comunidade de Prática (CoP) e as aprendizagens compartilhadas ao longo desse processo. Assim, as categorias a priori que definimos foram fundamentadas nos elementos de coerência de uma CoP (Wenger, 1998). Os aspectos considerados para cada dimensão foram deduzidos a partir do referencial teórico (Wenger, 1998; Lave, Wenger, 1991; Wenger *et al.*, 2002; Estevam, 2015; Beline, 2012), e selecionamos as características que julgamos mais evidentes. Para guiar a análise, expomos, de um lado, as deduções teóricas e, de outro, o que esperávamos que ocorresse no grupo de professores. Esse movimento organizou as unidades de sentido capturadas nas falas dos entrevistados, relacionando-as a cada uma das dimensões.

Quadro 12 - Referencial para organização das categorias a priori

(continua)

Aspectos do Engajamento	Expectativas de Engajamento no grupo
Formas de participação na comunidade	Frequência dos professores nos encontros formativos.
Troca de conhecimento e experiências	Participação ativa dos professores na partilha de conhecimentos e vivências práticas e teóricas.
Desenvolvimento de habilidades e competências	Interação entre os professores para aprimorar habilidades práticas e teóricas na educação infantil.

(conclusão)

Aspectos do Engajamento	Expectativas de Engajamento no grupo
Apoio e suporte entre os membros	Criação de um ambiente de apoio entre os professores, facilitando o crescimento de novos membros.
Formação de identidade profissional	Construção e fortalecimento da identidade dos professores da formação inicial e em início de carreira.
Lideranças internas	Surgimento de lideranças naturais entre os professores.
Aspectos do Empreendimento Articulado	Expectativa de Empreendimento no grupo
Planejamento coletivo de atividades	Elaboração colaborativa de planos e atividades para atingir os objetivos comuns.
Definição de objetivos comuns	Estabelecimento de metas e objetivos compartilhados entre os professores.
Análise e reflexão coletiva	Reflexão conjunta entre os professores sobre a prática docente e ajustes necessários.
Implementação de práticas conjuntas	Engajamento dos membros na aplicação de práticas pedagógicas discutidas em grupo.
Adaptação às necessidades da comunidade	Flexibilidade para ajustar atividades conforme as necessidades emergentes dos professores.
Sustentação do propósito da CoP	Reforço constante dos valores e do propósito da cop para manter a coesão do grupo.
Aspecto do Repertório Compartilhado	Expectativa de Repertório compartilhado no grupo
Integração de saberes e habilidades	Integração de diferentes saberes e habilidades individuais para fortalecer o grupo.
Troca de ferramentas e estratégias Pedagógicas	Compartilhamento de ferramentas e estratégias que possam ser aplicadas por todos os membros.
Reflexão coletiva sobre experiências	Discussão conjunta dos resultados e reflexões a partir das práticas aplicadas.
Desenvolvimento de um repertório Compartilhado	Coletar e documentar práticas comuns que formem a base do repertório da CoP.
Coleta de práticas eficazes	Identificação e seleção de práticas pedagógicas que demonstrem eficácia em sala de aula.
Documentação das experiências docentes	Registro das experiências e desafios dos docentes para consulta e aprendizado futuros.
Criação de material didático conjunto	Desenvolvimento colaborativo de materiais didáticos para uso comum e apoio mútuo.
Construção de valores e normas do grupo	Definição de valores e normas coletivas que orientem as interações e práticas do grupo.
Aspectos do DPD em contexto de grupo	Expectativas de DPD em grupo
Reflexão crítica	Processo de autoavaliação entre os professores e reflexão sobre a prática pedagógica.
Colaboração	Espaço onde docentes compartilham práticas, recursos e experiências.
Desenvolvimento de competências específicas	desenvolvimento de competências didáticas e técnicas específicas para os desafios e necessidades do contexto de ensino dos docentes.
Ética e prática profissional	Compromisso com a ética profissional e a atuação responsável.
Ampliação de perspectivas profissionais	Emergente
Espaço de indução profissional	Emergente

Fonte: Elaboração própria (2024).

O processo de análise textual discursiva seguiu as seguintes etapas:

Quadro 13 - Organização das categorias

Etapas	Passos seguidos
Desmontagem do texto	Realizamos uma separação dos textos provenientes das falas dos participantes do grupo focal e entrevista, procurando identificar unidades de sentido que correspondiam aos aspectos de cada dimensão explicitada nas categorias a priori.
Agrupamento das unidades de sentido em categorias iniciais	A partir de cada categoria definida a priori, as unidades de sentido foram sendo identificadas e agrupadas de acordo com sua correspondência a essas dimensões centrais da análise. Paralelamente, as unidades de sentido emergentes, foram organizadas em uma quarta categoria o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Essas unidades complementaram o conjunto original, permitindo uma análise mais abrangente, que refletiu tanto os pressupostos teóricos já estabelecidos quanto as nuances e particularidades reveladas pelas experiências dos participantes durante o processo investigativo.
Evolução para categorias finais e metatexto	As categorias finais amálgama os sentidos extraídos da interpretação dos dados, funcionando como eixo central para a organização e escrita dos metatextos. Essas categorias estruturam e orientam a análise, articulando as evidências coletadas durante o processo de investigação. Cada categoria final reflete a síntese das interpretações das unidades de sentido, oferecendo uma visão coesa dos aspectos principais arrolados em cada dimensão. Dessa forma, as categorias não apenas organizam o conteúdo teórico e empírico da pesquisa, mas também garantem a coerência entre as proposições teóricas e as interpretações emergentes, assegurando que o texto final expresse de maneira clara e estruturada as conclusões alcançadas ao longo da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A organização dos dados foi disposta em um quadro empírico (Apêndice E), que se apoia nas três dimensões mencionadas e na categoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), onde as questões emergentes encontradas foram consideradas.

A seguir, apresentamos um exemplo de como o quadro empírico foi organizado para análise dos dados e para subsidiar a redação dos metatextos, ilustrando o processo de categorização desenvolvido ao longo da pesquisa.

Quadro 14 - Exemplo de quadro empírico

(continua)

UNIDADES EMPÍRICAS	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
<p>OSVALDO É uma interação muito boa, né dos participantes e que as pessoas que estão aqui, nós nos estamos recebendo nada financeiramente, né?</p> <p>MATEUS Nós não estamos recebendo nada para estar aqui. Se nós fossemos fazer um convite ao professor que já está no ambiente escolar, a gente sabe que é um desafio ativo estar nesse tipo de ambiente, que é um ambiente profissional. Então pensa só na gente, está aqui e principalmente quem já está atuando na área é o esforço, né? E eu percebo nesse sentido o engajamento.</p>	Engajamento justificado pelo não recebimento financeiro	Formas e significados da participação no grupo	<p>Engajamento Docente: Significados, limites e progressão da participação docente.</p> <p>Subcategorias</p>
<p>MATEUS Eu concordo parcialmente. Quando a gente pensa no engajamento, é o que vem me vem na mente. Claro que o entrosamento, a conversa, as trocas, mas principalmente querer fazer parte do grupo, né? Eu penso que é uma forma de medir o engajamento.</p>	Desejo de pertencimento		<p>1.As Perspectivas dos Professores sobre o Engajamento Docente no grupo.</p> <p>2.A Itinerância do Engajamento: Suporte mútuo e formação de lideranças.</p>
<p>ELOÁ O grupo fez com que eu repensasse minha maneira de pensar...logo que entrei no grupo, falei que não queria ser professora, não queria seguir nessa área. Agora, tenho uma visão melhor, outro posicionamento; quero ser professora, quero continuar no grupo, que me fortalece.</p>	Engajamento como mudança de percepção sobre a carreira docente		
<p>EYD Quando a gente chega no chão da escola, às vezes a gente analisa certas situações, que esse grupo aqui, quando você desabafa quando você conta seus problemas suas aflições e, você acaba finalizando que você tem onde recorrer.</p> <p>HELENA Nós somos uma rede e espero que aqui seja o início, né? Que isso seja levado para as escolas futuramente e que aconteça também com outros professores</p>	Engajamento como suporte mútuo		

(conclusão)

UNIDADES EMPÍRICAS	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
AYLA Quando a gente chega no chão da escola, às vezes analisa certas situações e percebe que este grupo aqui é um lugar onde, ao desabafar, ao compartilhar problemas e aflições, sentimos que temos onde recorrer.	Engajamento como exercício da habilidade de resiliência (EMERGENTE)		
SILVA nessa parte de engajamento, eu acho que está faltando, porque ainda falta, eu acredito que falta a gente ter mais encontros. Entendeu? LILIAN Eu acho que a comunicação, agora eu entendi que é o engajamento aqui no grupo, mas quando a gente está fora daqui a gente não se fala, eu pensei por esse outro lado, da gente estar mais junto.	Falta de engajamento por falta de encontros regulares e maior proximidade fora das reuniões	Limitações do engajamento	
MATEUS Eu tenho uma percepção que quando começou, a gente via a Sofia como uma liderança, porque ela já estava atuando na sala de aula e hoje, claro que fiquei um pouco sem participar, mas quando retorno já consigo ver outras lideranças, a Ailla, a Eyd, a Helena.	Itinerância de engajamento	Ampliação da dimensão do engajamento	
SINTESE DA ATD			
UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS FINAL	SUBCATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Engajamento justificado pelo não recebimento financeiro; ❖ Desejo de pertencimento; ❖ Ressignificação das práticas pedagógicas; ❖ Engajamento como mudança de percepção sobre a carreira docente ❖ Engajamento como exercício de resiliência ❖ Falta de engajamento por falta de encontros regulares e maior proximidade fora das reuniões; ❖ Ampliação das lideranças internas no grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Significados e formas do engajamento; ❖ Limitações do engajamento; ❖ Ampliação da dimensão do engajamento; 	Engajamento Docente: Significados, limites e progressão da participação docente.	<p>1.As Perspectivas dos professores sobre o engajamento docente no grupo.</p> <p>2.A Itinerância do Engajamento: Suporte mútuo e formação de lideranças.</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).

Esse processo permitiu uma análise dos dados, garantindo que as falas dos participantes fossem interpretadas de forma consistente com o referencial teórico adotado, e possibilitando uma compreensão das dinâmicas da CoPs.

5.3 Uma síntese do *design* da pesquisa de campo

Para alcançar os objetivos delineados em nossa tese, identificaram-se dois principais desafios metodológicos atrelados aos objetivos da pesquisa proposta. Primeiramente, seria necessário estabelecer o contexto das experiências, definindo objetivos próprios do grupo, com dinâmicas, temas e logística dos encontros. Esse processo foi sustentado pelo levantamento do estado do conhecimento, o qual se baseou em pesquisas que investigaram a formação de grupos. O segundo desafio, durante esse processo, foi descrever e analisar as experiências construídas e destacar e analisar o potencial dessas vivências no processo de transição de um grupo para uma comunidade de prática. Abaixo explicitamos os objetivos do grupo e da pesquisa.

Quadro 15 - Objetivos do Grupo e da Pesquisa

Objetivo do Grupo de professores	Objetivos da Pesquisa
Promover um ambiente onde os professores em formação e os novatos possam compartilhar suas experiências de sala de aula, desafios enfrentados e sucessos alcançados.	Descrever os processos, etapas e características envolvidas na constituição e dinamização do grupo de professores.
Fornecer oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores em formação e em início de carreira, abordando tópicos relevantes para sua prática pedagógica.	Analisar as dimensões de coerência da prática do grupo ao longo do processo no sentido de entender a potencialidade de estruturação de uma Comunidade de Prática (CoP) docente.
Estimular a aprendizagem colaborativa entre os participantes, incentivando a construção de conhecimento coletivo por meio de discussões, atividades e projetos colaborativos.	Investigar as diversas dimensões de aprendizagem da docência que emergem das interações entre os professores participantes, compreendendo os impactos dessas interações no desenvolvimento profissional.
Criar um ambiente de apoio mútuo, onde os professores em formação e os novatos possam se apoiar, compartilhar recursos e oferecer suporte uns aos outros.	
Incentivar a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, teorias educacionais e questões contemporâneas na educação, a fim de promover uma prática mais informada e eficaz.	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Entendemos que, para sustentar a tese, seria necessário definir critérios que permitissem identificar quando o grupo alcançou ou passou por transições para o estágio de comunidade de prática. Nesse sentido, consideraram-se as dimensões de coerência das CoPs e os aspectos

relacionados a cada dimensão, além de considerar-se o Desenvolvimento Profissional Docente.

A coleta de dados empíricos derivou-se dos seguintes instrumentos.

Quadro 16 - Características do *Corpus* de Análise

Fonte de Dados	Características	Forma de Coleta
Diário de Campo	Registro elaborado em formato eletrônico pela pesquisadora com base nas anotações de campo e gravações dos encontros em áudio, todo esse processo está sistematizado no (APÊNDICE E)	Observação Participante
Grupo Focal	Encontro realizada em 26 de junho de 2024 com os membros do grupo para refletir sobre a experiência e a dinâmica de participação	Gravação em áudio com transcrição
Entrevista	Realização de entrevista semiestruturada com três professores em formação	Gravação em áudio e transcrição

Fonte: Elaboração própria (2024).

A observação participante oferece uma perspectiva rica sobre o fenômeno estudado, proporcionando insights valiosos que podem não ser capturados por outros métodos de coleta de dados, como entrevistas ou questionários. Por meio desse instrumento, foram realizadas anotações do diário de campo sobre cada encontro, as quais foram detalhadas posteriormente com o subsídio das gravações em áudio dos encontros. Devido ao grande volume de notas do diário e gravações dos encontros, não houve tempo hábil para sua transcrição completa.

Além disso, foi realizada uma sessão de grupo focal realizado a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice G) com os participantes. A escolha do grupo focal permitiu a exploração das interações e percepções coletivas, possibilitando que os participantes compartilhassem suas experiências e reflexões em um ambiente colaborativo. Esse formato facilitou não apenas a coleta de informações individuais, mas também a dinâmica grupal, fundamental para entender como o processo de participação influenciou o desenvolvimento das ideias. A profundidade das discussões e o impacto positivo sobre o desenvolvimento coletivo foram tais que os próprios participantes solicitaram a realização de outros momentos semelhantes. Com base nesses resultados, pretendemos, ao longo do cultivo da comunidade, integrar os grupos focais na

prática do grupo, fortalecendo a dinâmica colaborativa e a evolução contínua das compreensões e práticas pedagógicas.

A partir da sessão do grupo focal juntamente com as entrevistas, realizamos a transcrição do encontro que foi gravado e, em seguida, organizamos as falas utilizando a Análise textual discursiva (ATD) para o processo de categorização e escrita do texto (metatextos). Tanto as falas dos entrevistados quanto as notas de campo foram formatadas de modo a receberem destaque, seguindo a seguinte configuração: **fonte tamanho 11, recuo de 2,5 cm e itálico.**

6 ENTRE O GRUPO E A COMUNIDADE DE PRÁTICA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DOS ENCONTROS

Nesta seção, são apresentados inicialmente os aspectos contextuais do local onde a pesquisa foi realizada, proporcionando uma visão clara do ambiente em que o estudo se desenvolveu, bem como uma breve apresentação das dinâmicas sociais e educacionais que caracterizam essa região.

Em seguida são explorados os aspectos descritivos e analíticos do grupo em Óbidos, investigando as interações, práticas e elementos que constituem sua estrutura e funcionamento. A análise demonstra como o grupo se organiza e se transforma, contribuindo para o desenvolvimento profissional de seus membros e para a construção de uma potencial Comunidade de Prática (CoP). Com base nas notas de campo, são evidenciados os encontros formativos que destacam dinâmicas como engajamento, empreendimento compartilhado e repertório comum, e o desenvolvimento profissional. O objetivo é permitir que o leitor identifique momentos de aprendizagem e transições importantes na estrutura do grupo.

6.1 Aspectos Contextuais

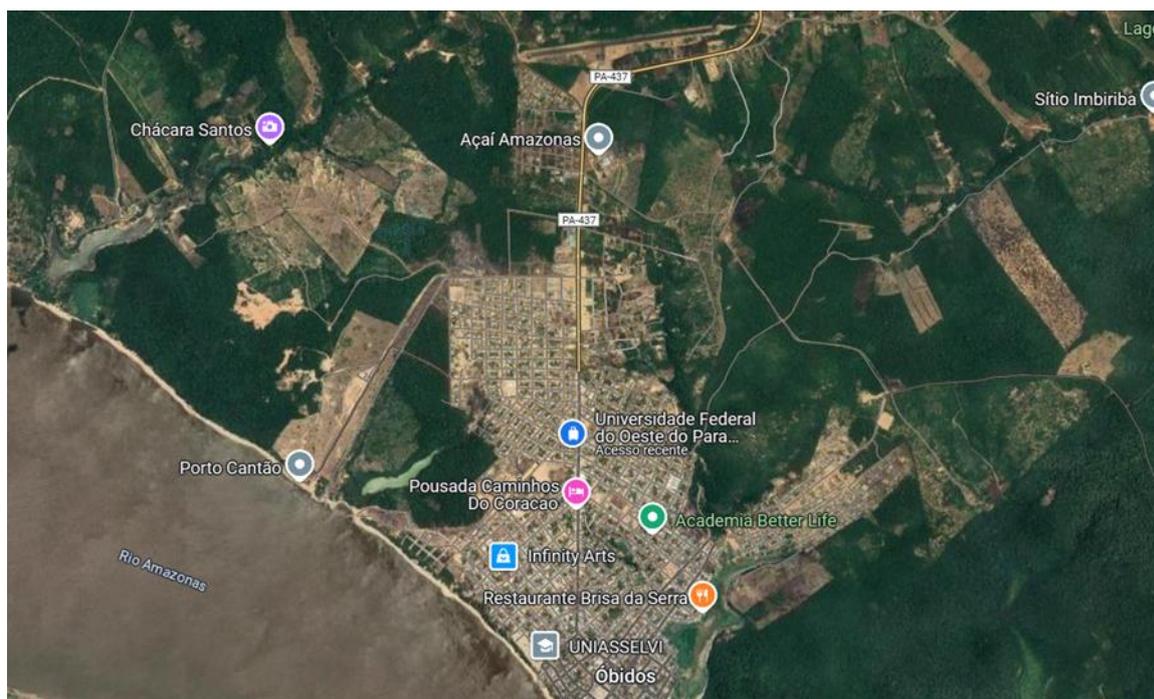
Inicia-se esta subseção trazendo aspectos contextuais derivados de aspectos geográficos, culturais e econômicos do lugar que as experiências emergiram. Como diz Morin (1996, p. 279), “[...] o que nos circunda está inscrito em nós”. O conhecimento não se constrói em um vazio, mas é derivado da relação do sujeito com o objeto e o contexto.

Compreende-se, portanto, que a contextualização dá sentido às relações e às conexões entre os sujeitos. Assim, de forma breve, serão apresentadas informações gerais sobre o município e a Universidade, local de instituição do grupo de aprendizagem. Essa compreensão contribui para evidenciar as dimensões sociais e culturais do conhecimento produzido no contexto de uma tese de doutorado na Amazônia, dentro de uma linha de pesquisa que reflete sobre a práxis pedagógica.

Óbidos, uma das cidades paraenses reconhecidas como uma "irmã" de Portugal, é notável pelo seu valor histórico. Fundado há mais de 324 anos, o

município está localizado na região Norte do Brasil, na região Oeste do Estado do Pará, pertencendo à mesorregião do Baixo Amazonas e à microrregião de Óbidos. Sua sede está às margens do rio Amazonas, a uma altitude de 45 metros acima do nível do mar, e conta com uma população de 52.229 habitantes, conforme os dados do censo de 2022.

Figura 7 - Município de Óbidos visto do satélite



Fonte: Google Maps, 2023.

O traçado urbano de Óbidos e as suas edificações fazem jus ao estereótipo de cidade mais portuguesa na linha do equador (FAPESPA, 2015). Seus moradores constroem sua cultura na relação de vida com o Rio Amazonas e com a floresta. Pela imagem acima, nota-se a imposição da cidade às margens do rio e a floresta amazônica em seu entorno.

A localização atual do município de Óbidos tem a ver com uma escolha de cunho estratégico feita pelos colonizadores portugueses. O lugar escolhido para a fixação foi às margens do rio Amazonas, na parte em que ele apresenta um estreitamento considerável. Tanto a boa localização, como o fato de se ter podido desenvolver a catequese no lugar, foram os fatores que contribuíram para a fixação da sede naquele local (FAPESPA, 2015, p. 08).

O povo de Óbidos é conhecido por sua hospitalidade e grande talento artístico. A cidade possui uma cultura vibrante, enriquecida por festividades tanto profanas quanto religiosas. Em janeiro e fevereiro, o carnaval se destaca como um dos eventos mais populares, atraindo foliões de toda a região norte. O "Carnapauxis" ou "Mascarado Fobó", como é chamado o carnaval de rua local, é considerado um dos mais animados do Pará (FAPESPA, 2015, p. 10).

Figura 8 - Mascarado Fobó



Foto: Tamara Saré/Agência Pará (2020).

Entre as manifestações religiosas, a que mais se destaca é o Círio de Sant'Ana, padroeira da cidade. Esse evento ocorre no segundo domingo de junho, seguido de um extenso e tradicional cerimonial que inclui procissões, missas, novenas, e diversas atividades comunitárias. A celebração reúne moradores e visitantes, criando um ambiente de profunda devoção e espiritualidade. Além disso, o Círio é acompanhado por uma programação cultural que inclui apresentações musicais, feiras de artesanato, e eventos gastronômicos, reforçando a importância da festa tanto para a fé religiosa quanto para a identidade cultural da cidade:

[...] pela manhã, um barco ornamentado de flores conduz a imagem da santa para o lado oposto do rio, onde outros barcos estão reunidos; à tarde, forma-se a procissão fluvial que retorna à cidade, onde a santa é recebida festivamente pela população; prosseguem os festejos com um animado arraial, novenas e outros eventos até o dia 26 de julho (FAPESPA, 2015, p. 08).

Figura 9 - Círio fluvial da festividade de Sant' Ana



Foto: Vander Andrade/Portal Obidense (2022).

No município, destacam-se os monumentos históricos da Praça Barão do rio Branco, igreja Nossa Senhora de Sant'Ana e a igreja Nossa Senhora de Lourdes. Há, ainda, a Fortaleza Gurijão, situada na serra da Escama, construída durante os eventos revolucionários ocorridos entre 1924 e 1932¹⁰.

Outro patrimônio histórico é o Forte dos Pauxis¹¹, lugar de onde se originou a cidade, que data do século XVII. Os equipamentos culturais de Óbidos “[...] se resumem a uma biblioteca Pública Municipal e uma Casa da Cultura,

¹⁰ Nesse período ocorreu o movimento político-militar liderado por Getúlio Vargas contra o domínio das oligarquias paulista e mineira no governo federal. O evento colocou fim à Primeira República (1889-1930) e deu início à Era Vargas.

¹¹ Pauxis era a denominação dada aos indígenas que residiam em Óbidos antes da chegada dos Portugueses. Retirado Portal Obidense, 2024. Disponível em: <https://obidense.com.br/noticia/13265/forte-de-obidos-a-historia-de-uma-fortificacao-que-marcou-a-presenca-portuguesa-na-amazonia>.

sendo esses os únicos instrumentos de que a população local dispõe para resguardar e divulgar a cultura do Município” (FAPESPA, 2015, p.11).

A economia do município conta com a participação da produção da agricultura local (agricultura familiar) que aparece como o elemento preponderante na definição da identidade do território.

Hoje em dia tem como base da sua economia local, a produção de fibra de juta, a castanha-do-pará, a pesca, a pecuária e o comércio, a agricultura familiar contando a cidade com um porto fluvial que permite atracarem grandes navios para o escoamento da produção da região. Existe a extração mineral, sendo os principais recursos explorados: areia, argila, seixo e pedra, com quantidade não estimada. Na pecuária além da criação de gado existem no município as criações de suíno (porco), caprino (cabra), eqüino (cavalo) e ovino (carneiro). A pesca é dividida em artesanal (jaraqui, pacu, tambaqui, entre outros) e industrial (mapará, surubim e dourada).

Óbidos, possui uma ampla rede de escolas distribuídas tanto na zona urbana quanto na zona rural. A cidade conta com 104 unidades educacionais, sendo 14 situadas na área urbana, onde há uma maior concentração de estudantes e infraestrutura mais desenvolvida. Na zona rural, que abriga uma parte significativa da população, encontram-se 90 escolas, demonstrando o esforço contínuo para garantir acesso à educação em áreas remotas.

Quanto ao ensino superior, Óbidos conta com algumas instituições de ensino superior, que oferecem cursos em algumas áreas do conhecimento, mas de caráter privado. No entanto, a oferta de cursos superiores ainda é limitada se comparada a grandes centros urbanos, o que muitas vezes obriga os estudantes a buscarem oportunidades de educação fora do município, e que pode gerar desafios adicionais, como custos de deslocamento e moradia.

Hoje, a Ufopa, a única instituição superior de caráter público, assume um importante lugar pela expansão do ensino superior na região do Oeste do Pará. O Campus Regional de Óbidos, vinculado à UFOPA, é fruto de uma mobilização que começou na década de 1980, quando cidadãos de Óbidos, junto a autoridades e lideranças locais, reivindicaram o direito à educação superior na região do Baixo Amazonas. Esse esforço coletivo consolidou-se ao longo de várias décadas, resultando na implementação do campus em 2017 (PPC/COBI/UFOPA, 2018).

A imagem a seguir mostra a entrada do campus regional de Óbidos da UFOPA.

Figura 10 - Entrada do campus regional de Óbidos da UFOPA



Fonte: UFOPA (2023).

Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, a instituição tem se empenhado em consolidar sua presença na região e contribuir para a construção de uma nova realidade para a Amazônia. A Missão Formativa do Campus Regional de Óbidos é educar cidadãos e cidadãs para a vida e uma atuação profissional humanizada. Ensinar, pesquisar e difundir os conhecimentos científicos e tecnológicos já produzidos socialmente, articulando-os aos saberes locais, regionais e universais em prol do desenvolvimento na Amazônia Brasileira. Quanto a visão Formativa do Campus Regional de Óbidos é ser referência em uma educação humanizadora de base sócio-histórica-cultural.

O curso de licenciatura em Pedagogia é oferecido de forma presencial, regular e permanente no campus da universidade desde 2015, com a primeira turma inicialmente vinculada ao Instituto de Ciências da Educação – ICED, no Campus Sede da UFOPA, em Santarém. No entanto, o curso no Campus

Regional de Óbidos foi autorizado pela Portaria nº 1.003, de 22 de setembro de 2017, do MEC/SERES, e atualmente conta com cinco turmas, com entradas em 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 (PPC/COBI/OBIDOS, 2018, p. 06).

O Campus Regional de Óbidos está afinado e executa a política acadêmica, pedagógica, científica, extensionista e administrativa da Ufopa, considerando tanto a missão quanto a visão institucional na busca por consolidação do desenvolvimento e viabilização da instituição, tendo como objetivo comum o desenvolvimento socioeconômico e educacional da região Oeste do Pará e Amazônica (PPC/COBI/OBIDOS, 2018, p. 07).

Nesse âmbito regional e institucional, cabe ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Campus Regional de Óbidos, a tarefa de formar pedagogos/professores, estabelecendo uma forte relação com a rede de escolas públicas e privadas, organizações sociais e empresas que atuam no campo da educação escolar e não escolar, para, desta forma, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e educacional do Pará, da região e do país.

Os aspectos contextuais apresentados até aqui fornecem uma visão do ambiente em que a pesquisa foi conduzida, destacando as características sociais e educacionais que moldam as dinâmicas locais. Compreender esse contexto é fundamental para situar o leitor na realidade vivenciada pelos participantes e nas condições que influenciam suas interações.

6.2 Aspectos descritivos e analíticos da organização e dinamização do Grupo de professores

O grupo constituído em Óbidos iniciou suas atividades em março de 2023 e continuará realizando reuniões após o período da pesquisa, com o objetivo de fortalecer a prática docente e o desenvolvimento profissional dos participantes. Para fins de análise neste estudo, foram considerados os encontros realizados entre março de 2023 e agosto de 2024. Os professores participantes, são e foram acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus Óbidos. As reuniões ocorreram no período noturno, no campus da Universidade, com início às 18h e duração até aproximadamente 20h30. De março de 2023 a agosto de 2024, foram realizados 11 encontros.

A constituição do grupo de professores iniciou-se com a divulgação de um convite, em formato de card, nos grupos de *WhatsApp* do curso de Pedagogia da UFOPA, Campus Óbidos, direcionado aos acadêmicos interessados em seguir a carreira docente. Esse convite também foi estendido aos egressos da instituição.

Os aspectos éticos foram cuidadosamente considerados durante a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, garantindo sua análise e aprovação. Além disso, para preservar a privacidade dos participantes, não foram identificados individualmente na pesquisa, que escolheram nomes fictícios. O quadro abaixo apresenta os nomes e a quantidade de futuros professores e professores em início de carreira, conforme o grupo estava constituído no início e término do período da pesquisa.

Quadro 17 - Nomes fictícios com perfil dos professores em início de carreira do grupo de professores

Professores em início de carreira			
Professor	Nível de ensino em que atua	Tempo de experiência como docente	Início da Participação no grupo
Brenda	Educação Infantil	1 ano e 6 meses	março de 2023
Sofia	Educação Infantil	3 anos	março de 2023
Ayla	Educação Infantil	5 meses	março de 2023
Mycaela	Coordenadora	1 ano e 6 meses	março de 2024
Eyd	Educação Infantil	1 mês	março de 2024
Dayane	Educação Infantil	Sem experiência	março de 2023 a outubro de 2023
Karyna	Educação Infantil	1 mês	março de 2023 a outubro de 2023

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 18 - Nomes fictícios dos futuros professores

(continua)

Professor	Período Letivo¹²	Observações	Participação no grupo
Mateus	8º semestre		Março de 2023 a agosto de 2024
Helena	8º semestre	Transição de aluno a professor no grupo.	Março de 2023 a agosto de 2024
Lilian	7º semestre		Março de 2023 a agosto de 2024
Eloá	7º semestre		Março de 2023 a agosto de 2024

¹² O período letivo considera o tempo até a entrada no grupo (março de 2023).

(conclusão)

Professor	Período Letivo ¹³	Observações	Participação no grupo
Silvio	7º semestre		Março de 2023 a agosto de 2024
Osvaldo	7º semestre		Maior de 2023

Fonte: Elaboração própria (2024).

No quadro abaixo constam as sínteses de cada encontro.

Quadro 19 - Síntese dos encontros com o grupo

(continua)

Data do encontro		Metodologia	Objetivo
01º	18/04/2023	Conversas em grupo (formato online)	Apresentação dos objetivos da pesquisa, do grupo e da temática a ser trabalhada.
02º	04/05/2023	Conversas em grupo (formato presencial)	Apresentação dos participantes; Distribuição dos diários de bordo; Discussão dos objetivos individuais de cada participante ao integrar a comunidade.
03º	15/05/2023	Momentos de discussão e reflexão (formato presencial)	Discutir o que é Desenvolvimento Profissional Docente e suas implicações na formação docente.
04º	17/10/2023	Momentos de discussão e reflexão (formato presencial)	Discutir o que é uma CoP; Quais os elementos de uma CoP e Implicações das CoPs no DPD.
05º	06/11/2023	Momentos de discussão e reflexão (formato presencial)	Discutir o que é Aprendizagem para a complexidade e as demandas atuais para a educação do futuro.

¹³ O período letivo considera o tempo até a entrada no grupo (março de 2023).

(conclusão)

Data do encontro	Metodologia	Objetivo
06º	18/03/2024	Trabalho com caso de ensino protagonizado pela profa. Sofia Elaboração, exposição e reflexão colaborativa sobre Caso de ensino 01 - Medo infantil diante da autoridade da professora.
07º	06/05/2024	Discussão sobre o 2º e 3º Caso de ensino protagonizado pela Profa. Ayla. Elaboração, exposição e reflexão compartilhada sobre Caso de ensino 02 - A timidez extrema e ansiedade escolar na primeira infância: um estudo de caso sobre a adaptação de Miguel ao ambiente escolar. Elaboração, exposição e reflexão compartilhada sobre Caso de ensino 03 - Desafios de uma Professora Iniciante: Gestão de Comportamento, Insegurança e a Ausência de Apoio na Prática Docente.
08º	07/05/2024	Bate papo liderado pela Profa. Brenda Compartilhamento de experiência sobre Liderança em sala de aula;
09º	17/06/2024	Encontro formativo com painel com especialista Estudo sobre elaboração de Projeto Acadêmico.
10º	18/06/2024	Realização de Grupo focal Avaliação do que estamos compartilhando por meio do Grupo Focal.
11º	28/08/2024	Discussão sobre o 4º caso de ensino Profa. Helena Elaboração, exposição e reflexão colaborativa sobre Caso de ensino 04 - Desafios da Gestão de Comportamento na Educação Infantil: O Caso das Mordidas e o Impacto nas Relações Escola-Família.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Consideramos a identificação com a carreira, primeiro elemento comum que ajudou a constituir o grupo e potencialmente influenciar o engajamento nas atividades. Em relação a forma de participação em CoPs pressupõe-se que:

Algumas vezes precisa-se de um pouco de estímulo para as pessoas descobrirem o valor de aprenderem juntas. Nada diz que comunidades de prática devam ser puramente espontâneas. No fim, entretanto, o sucesso da comunidade dependerá da energia que ela mesma gera, não de um mandato externo (Wenger *et al.*, 2002, p. 36).

É importante destacar que adotamos os pressupostos das comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) como base analítica e procedimental para o grupo. Embora estivéssemos cientes de que ainda não constituíamos formalmente uma Comunidade de Prática, seguimos os princípios que a orientam em nosso trabalho.

Para isso, apesar de assumir o papel de coordenadora do grupo e ser reconhecida como referência de liderança nas reuniões, em parte devido à minha experiência anterior como professora dos membros, enfatizávamos constantemente a importância de nos percebermos como professores que aprendem participando e compartilhando experiências.

A seguir, apresentamos os encontros realizados no contexto da Comunidade de Prática (CoP), mostrando como cada encontro formativo contribuiu para o desenvolvimento profissional dos participantes e para a construção de um ambiente colaborativo de aprendizagem da docência. Os encontros foram organizados com o intuito de promover o compartilhamento de experiências e o fortalecimento das práticas pedagógicas, baseando-se nos conceitos centrais de uma CoP: engajamento mútuo, repertório compartilhado e empreendimento conjunto.

A descrição de cada encontro segue uma estrutura, contemplando a data, objetivos, atividades realizadas, desafios enfrentados e as principais reflexões derivadas das participações. Essa organização facilita a compreensão do progresso do grupo ao longo do tempo, evidenciando como as interações e reflexões coletivas fortaleceram o vínculo entre os membros.

Essa análise dos encontros é fundamental visualizar a transformação gradual das práticas e da identidade coletiva dos professores, mostrando a CoP como um espaço efetivo de desenvolvimento profissional.

01º Encontro formativo – Abrindo Caminhos: Primeiras aproximações com o grupo

No mês de março de 2023, o primeiro encontro do grupo ocorreu de maneira remota, com a participação dos professores Mateus, Helena, Eloá, Brenda, Karyna, Daiane e Sofia. O objetivo principal foi apresentar a proposta do projeto de pesquisa e do grupo com um *design* preliminar, permitindo que os professores compreendessem a iniciativa e decidissem sobre seu interesse em se engajar nas atividades.

Embora um plano inicial com objetivos e dinâmicas sugeridas estivesse delineado, ele foi concebido de forma flexível para acomodar o ritmo e as necessidades dos participantes. Essa flexibilidade é essencial em uma Comunidade de Prática (CoP), pois permite que a prática seja construída a partir de empreendimentos articulados coletivamente, atendendo melhor aos interesses dos membros. Como Wenger (2010, p. 03) sugere, a CoP visa a criação de uma "[...] história de aprendizagem em uma estrutura social informal e dinâmica entre os participantes". Além disso, Wenger *et al.* (2002, p. 36) ressaltam que, "[...] a participação pode certamente ser encorajada, mas o tipo de investimento pessoal que constitui uma comunidade vibrante não é algo que pode ser inventado ou forçado".

Durante o encontro, surgiram questões relacionadas ao conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) em Comunidades de Prática, com particular interesse dos participantes. Embora existam estudos nessa área (Beline, 2012; Rocha, 2013; Estevam, 2015), ainda são escassas as experiências com essa abordagem no município de Óbidos. A reflexão sobre o encontro revelou um ambiente de motivação e interesse inicial entre os participantes, o que foi visto como um ponto positivo. No entanto, levantou-se a preocupação com a manutenção do engajamento ao longo do tempo. Apesar de um planejamento ainda que genérico, o sucesso do grupo depende, em grande medida, da participação ativa e contínua dos integrantes. Foi identificado como desafio central

encontrar formas de estimular a motivação e garantir o comprometimento prolongado dos professores, fator crucial para a sustentabilidade e evolução do grupo.

Ao final do encontro, os participantes foram incentivados a refletir sobre sua adesão ao grupo, com foco na formação e no desenvolvimento profissional em um contexto de colaboração e troca contínua.

02º Encontro formativo – Conhecendo a comunidade: Aproximação e vínculos

A partir do segundo encontro, datado de 04/05/2023, participaram os professores Mateus, Helena, Lilian, Osvaldo, Eloá, Silva, Sofia, Ayla, Daiane e karyna. O objetivo principal foi alinhar as expectativas e estrutura do grupo, introduzir as ferramentas de reflexão e documentação e apresentação dos professores.

Decidimos conduzir as atividades de maneira presencial, priorizando um ambiente informal, pois entendemos que a capacidade de gerir o conhecimento como processo vivo depende de algum grau de informalidade e autonomia (Wenger *et al.*, 2012). No desenvolvimento do grupo, enfatizou-se que estávamos em um processo de construção do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), o que levou à denominação da comunidade como “Construindo DPD”. A perspectiva adotada sobre o DPD fundamentou-se em autores como Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2019) e Fiorentini (2013), que o compreendem como um ciclo contínuo e abrangente, que se organiza desde a formação inicial passando pela Indução profissional até a formação continuada.

Aproveitamos para reapresentar o *design* preliminar do grupo e da pesquisa, esclarecendo os objetivos, a metodologia e a estrutura dos encontros, incluindo a duração das reuniões e as temáticas planejadas. Deixamos claro que, embora houvesse um planejamento inicial, os objetivos e temas seriam construídos coletivamente, respeitando o interesse e o ritmo dos participantes.

Neste encontro, entregamos a cada participante um diário de bordo, ferramenta essencial para o registro de suas reflexões e experiências ao longo do processo. Explicamos a importância desses registros para a documentação tanto

do percurso individual quanto coletivo, incentivando que cada um anotasse suas impressões e aprendizados após cada encontro.

Em seguida, priorizou-se a apresentação dos participantes. Esta atividade consumiu a maior parte do tempo do encontro, porém, revelou-se crucial para o fortalecimento de vínculos entre os membros, além de ser fundamental para o início do forjamento de uma identidade coletiva e para a promoção de uma maior coesão do grupo visando participação plena. A motivação de pertencimento e engajamento estavam presentes durante o encontro, demonstraram interesse em crescerem juntos e apoiarem-se mutuamente em suas jornadas de desenvolvimento profissional. Esse constitui um elemento nuclear na construção de um ambiente colaborativo na perspectiva da Comunidade de Prática – Interesses em comum – e foi muito enfatizado o interesse pela permanente atualização do conhecimento sobre a carreira.

O momento proporcionava uma abertura essencial para que os membros compartilhassem suas trajetórias, aspirações e desafios no desenvolvimento profissional. Durante essa etapa, destacava-se a referência à Helena, ainda estudante de pedagogia, em processo de finalização do curso.

Helena destaca que seu desejo de participar do grupo está diretamente ligado à sua vontade de aprofundar o conhecimento sobre a carreira docente e os desafios que ela envolve. Ela revelou que a experiência do estágio na educação infantil foi decisiva para confirmar que este era o caminho profissional que desejava seguir, reforçando seu compromisso com o desenvolvimento contínuo na área (NOTAS DE CAMPO, em 04 de maio de 2023).

As trocas de experiências e perspectivas durante as apresentações não se limitava a uma atividade meramente informativa ou ritualística de início de um grupo, mas exercia um papel essencial no começo da estruturação de uma identidade coletiva do grupo. Entendíamos que um dos maiores desafios no cultivo de uma comunidade de prática estava em promover a participação ativa de seus membros, e esse aspecto se tornava uma prioridade em todos os encontros.

Exploramos possíveis abordagens para que os encontros tornassem a caminhada coerente com os pressupostos de uma Comunidade de Prática (CoP). Como a necessidade de definimos um domínio e uma prática para a comunidade.

No início da estruturação do grupo, percebíamos que era necessário direcionar mais a dinâmica. Acreditávamos que, à medida que o engajamento crescesse, as temáticas surgiriam de forma mais orgânica, o que indicaria um processo de empreendimento articulado (NOTAS DE CAMPO, em 04/05/2023).

Foi observado um interesse significativo dos participantes pelo tema do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Diante disso, decidimos priorizar esse empreendimento, e dar continuidade às discussões sobre desenvolvimento e formação docente, permitindo que o grupo aprofundasse suas reflexões nos próximos encontros. Esse tema fora explorado com base nas referências teóricas relevantes e nas experiências práticas trazidas pelos próprios membros, enriquecendo o entendimento coletivo e promovendo um diálogo no grupo.

03º Encontro formativo - Explicitando Domínios

No terceiro encontro, em 15/05/2023 participaram Mateus, Helena, Lilian, Eloá, Osvaldo, Brenda, Sofia, Ayla, Daiane e Karyna. Neste encontro tivemos como objetivo definir e alinhar o domínio e a prática da comunidade, explorar o conceito de desenvolvimento profissional docente e o papel das CoPs em contexto de formação de professores.

Delimitamos um domínio, ainda sob o direcionamento da formadora, a comunidade e a prática do grupo de forma explícita e apresentamos ao grupo. Durante a contextualização das Comunidades de Prática, foi dado destaque ao domínio central do grupo, o DPD, com a ressalva de que esse foco podia ser ajustado ao longo do processo, conforme as necessidades do grupo. Tínhamos o entendimento que à medida que as “[...] comunidades evoluem, frequentemente mudam o escopo de seu domínio, seja alterando seus limites ou redefinindo completamente” (Wenger *et al.*, 2002, p. 75).

A seguir, o domínio que estávamos abordando.

Domínio: Desenvolvimento Profissional Docente.

Comunidade: Futuros professores e professores em início de carreira

Prática: Inclui atividades como exposição dialogada, conversas informais e escrita em diário de bordo.

Por conseguinte, refletimos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e o papel das comunidades de prática como espaços de formação para

professores, explorando seus aspectos conceituais e elementos fundamentais. Como facilitadora do encontro, percebi que os professores adotaram inicialmente uma postura mais passiva, então comecei a incentivá-los com provocações para estimular a discussão. Ao incentivar o grupo com algumas provocações, as discussões começaram a ganhar vida, impulsionadas pelo protagonismo de professoras mais experientes, como Brenda, Sofia e Ayla, que passaram a articular as ideias trabalhadas com suas próprias experiências profissionais.

A participação da Profa. Karyna tornou o encontro mais dinâmico e participativo. Recém-iniciada na carreira docente, Karyna estava no terceiro mês de atuação e enfrentava o impacto da realidade em sala de aula. Ela compartilhou com o grupo suas dificuldades, e relatou não saber como lidar com um aluno extremamente ativo que desestabilizava a dinâmica da turma, deixando-a emocionalmente desgastada. A insegurança de Karyna e sua vontade de ouvir conselhos dos colegas mais experientes eram evidentes, o que despertou a empatia de professoras com mais tempo de prática, que prontamente dividiram suas estratégias e soluções para gestão de sala de aula.

Embora as professoras atuassem em lugares diferentes, notamos aspectos tácitos ligados ao repertório dessas docentes. Isso indicava que elas possuíam práticas, entendimentos e experiências semelhantes que não eram formalmente documentados ou discutidos, mas estavam presentes em sua atuação pedagógica. O repertório tácito pode incluir métodos de ensino, valores compartilhados, ou estratégias pedagógicas comuns que se desenvolvem por meio da prática.

As sugestões tinham elementos comuns, como a importância de estabelecer uma relação de acolhimento, delegar tarefas (tornar o aluno ajudante) equilibrar disciplina com empatia. A compreensão tácita é uma dimensão de conhecimento possibilitada e construída de modo não explícito dentro um agrupamento social. A aprendizagem envolve tanto elementos explícitos quanto tácitos, incluindo valores e práticas compartilhadas que moldam a identidade dos participantes e são internalizados por meio da interação social (Wenger, 1998). Foi nesse momento que ficou claro a necessidade de evidenciar e refletir sobre os aspectos da prática pedagógica como eixo de sustentação dos empreendimentos. Essa abordagem demonstrou-se potencialmente eficaz para

promover maior engajamento entre os professores, resultando, conseqüentemente, em uma ampliação do processo de aprendizagem.

O protagonismo dos professores, evidenciado pela socialização de suas vivências, é um indicativo claro de que este é o caminho a ser seguido, pois, ao compartilhar suas experiências, desenvolvem empatia e identificação com os demais, possíveis empreendimentos articulados.

A experiência compartilhada pela Profa. Karyna, juntamente com as respostas e orientações oferecidas pelos colegas mais experientes, evidenciaram o potencial de apoio mútuo no grupo e a relevância dessa troca para o fortalecimento das práticas docentes. A partir desse encontro, propôs-se que os encontros seguintes fossem conduzidos com maior protagonismo dos professores, que demonstraram apreço em compartilhar suas práticas. Esse encaminhamento buscou consolidar o apoio coletivo como um pilar do grupo, criando um espaço de acolhimento e colaboração, onde as vivências de cada docente contribuam para o desenvolvimento profissional de todos.

04º Encontro formativo - Conectando distâncias: Os desafios da Pesquisa

No quarto encontro, datado de 17/10/2024, retomamos as atividades de pesquisa. Estiveram presentes Mateus, Helena (transição de acadêmica para professora – 2 meses de experiência), Ayla, Osvaldo e Silva. O encontro teve como objetivo: retomar o engajamento e a regularidade das atividades, identificar temas de interesse dos participantes, refletir sobre o domínio e o *design* da comunidade.

É importante evidenciarmos que realizar pesquisa na Amazônia impõe desafios singulares, particularmente devido às distâncias extensas atinentes à geografia da região. Ao conduzir a pesquisa, precisamos nos deslocar frequentemente entre Santarém e Óbidos, o que envolvia cruzar o rio Amazonas em uma viagem de aproximadamente três horas e meia de lancha ou barco. Esse deslocamento foi um dos desafios mais marcantes que enfrentamos, limitando o número de encontros presenciais em Óbidos.

Além desses fatores, o processo em sua totalidade demandou negociações, visto que a disponibilidade dos futuros professores e em início de carreira, nem sempre pôde ser garantida devido ao grande volume de atividades,

tanto curriculares quanto extracurriculares. No entanto, os desafios não se restringiram à logística dos encontros. Os altos custos financeiros associados às viagens, a condição de mãe de uma criança pequena, contribuíram para a impossibilidade de manter uma regularidade nos encontros durante um determinado período, levando a intervalos que chegaram a ultrapassar dois meses.

Entendemos que esses fatores foram limitadores da pesquisa. Nesse ínterim, especialmente neste encontro, havia a necessidade de retomar as atividades presenciais para garantir o engajamento dos professores. Embora as reuniões presenciais tivessem sido interrompidas, nossas conversas via aplicativo de mensagens serviram como uma estratégia para manter o grupo ativo, permitindo o compartilhamento de textos temáticos, discussões sobre os desafios vivenciados, entre outros tópicos relevantes.

Feito essas demarcações, realizamos um levantamento das temáticas que os professores gostariam de trabalhar no decorrer dos encontros. Entre os temas destacados, emergiram as dificuldades enfrentadas na educação infantil, refletindo as complexidades de lidar com alunos, especialmente em um contexto em que o suporte institucional muitas vezes é insuficiente. Outro tema evidenciado foi a atuação do professor no século XXI. Esse último tema trouxe à tona preocupações com o impacto das mudanças familiares na educação das crianças, com os professores relatando dificuldades crescentes para lidar com as consequências dessas transformações, como a falta de envolvimento dos pais na vida escolar e o aumento de questões comportamentais das crianças associadas a essas mudanças.

Entre as atividades realizadas, também discutimos como reestruturar os encontros, enfatizando a flexibilização do formato para melhor atender às necessidades dos participantes, considerando as dificuldades de deslocamento e a importância de garantir a regularidade dos encontros. A proposta foi que as temáticas levantadas fossem abordadas de maneira mais prática, incentivando a troca de experiências entre os professores para encontrar soluções conjuntas, seguindo o encaminhamento definido no encontro anterior, que já havia evidenciado a riqueza desse formato.

À medida que amadurecemos como pesquisadora, notamos que deveriam ocorrer alterações nos elementos de *design* da comunidade, o que é

algo previsto em sua estruturação. Percebemos que o domínio era muito abrangente e estávamos perdidos em relação ao direcionamento do grupo, e necessitando de uma prática mais direcionada que estruturasse o engajamento e as aprendizagens subjacentes ao processo. Wenger *et al.*, (2012) situa que a CoP é um repositório vivo. Como tal, valoriza o conhecimento gerado a partir do engajamento dos participantes que compartilham experiências em um domínio específico dentro de uma comunidade particular.

Até esse momento (4º encontro), a identidade e engajamento do grupo não estavam claramente estabelecidos, devido, em parte, à falta de condições objetivas para realizar encontros com maior regularidade no município. O principal desafio consistiu em compreender e lidar com esses processos e dinâmicas, especialmente durante a fase inicial de consolidação de uma prática compartilhada.

Como prática do grupo, realizamos, neste dia, um momento de compartilhamento de reflexões com os professores. Durante as discussões, baseada nas observações do que estávamos compartilhando em grupo, propusemos o compartilhamento de uma prática baseada em casos de ensino para os próximos encontros. A proposta foi aceita pelo grupo e esperava-se que a legitimação desta prática fosse evidenciada posteriormente com um maior engajamento dos docentes.

05º Encontro Formativo - Acolhimento e Leveza: Revisando e traçando novos caminhos

No quinto encontro, datado de 06/11/2023 participaram os professores Mateus, Helena, Sofia, Ayla, Lilian, Silva, Osvaldo e Eloá. Contamos com os seguintes objetivos: validar e reforçar as compreensões anteriores, discutir os desafios da educação para a complexidade e o que isso implica no trabalho docente, orientar a dinâmica do próximo encontro com o trabalho com casos e indicação de um professor para mediar o próximo encontro.

Dado o aumento no número de professores participantes em relação ao encontro anterior, realizamos uma recapitulação completa das discussões e construções elaboradas. Compartilhamos com os docentes as compreensões adquiridas na condição de observadora participante do grupo até aquele

momento, destacando o protagonismo dos aspectos tácitos da experiência profissional como eixo central das reflexões realizadas pelo grupo.

Muitas das anotações registradas no diário de campo do 3º encontro reforçaram a compreensão de que era necessário dar voz aos professores. Dessa forma, o domínio da gestão da sala de aula foi considerado como o “ponto de enfoque” dos encontros (Wenger, 1998). Os professores concordaram e destacaram que fazia mais sentido abordar temas que faziam parte de seu cotidiano profissional. Deste modo reformulamos o domínio do grupo, de forma explícita para:

Domínio: Gestão da sala de aula.

Comunidade: Futuros professores e professores em início de carreira.

Prática: Elaboração de casos de ensino; e reflexões coletivas.

É importante destacar que a complexidade na explicitação dos domínios da comunidade não invalida o que foi realizado anteriormente. Pelo contrário, sugere que o processo de definição dos domínios requer tempo, reflexão e colaboração contínuos entre os membros. À medida que os participantes se engajam mais profundamente nas discussões e atividades da comunidade, é esperado que surjam oportunidades para a identificação e reelaboração dos principais temas e áreas de interesse compartilhado.

Propôs-se que os próximos encontros incluíssem o compartilhamento e a análise de casos de ensino reais, permitindo que os professores elaborem seus próprios casos, discutam e reflitam sobre problemas práticos enfrentados na sala de aula. A expectativa é que essa prática favoreça a legitimação do grupo como espaço de apoio e aprendizado mútuo, promovendo um maior engajamento dos docentes ao trazer situações autênticas para o centro das discussões.

Em sequência explicitamos para os participantes questões conceituais sobre os casos de ensino e seus benefícios para o desenvolvimento profissional docente (Nono; Mizukami, 2002; Merseht, 1996) e como são trabalhados na formação de professores. A professora Sofia, por cultivar um papel de liderança no grupo, foi designada para elaborar, redigir, expor e mediar o próximo encontro com um caso marcante de sua vida profissional. A escolha de Sofia reflete o reconhecimento de sua experiência e a confiança do grupo em sua capacidade de inspirar e provocar reflexões.

Este encontro caracterizou-se por uma abordagem leve e dinâmica, evidenciando a necessidade de uma maior leveza no tratamento das questões discutidas no grupo. Observamos que os professores, ao participarem das atividades do grupo, frequentemente transitavam diretamente de seus ambientes de trabalho para a universidade, e os professores em formação já ficavam na Universidade, o que reforçou a importância de criar espaços mais acolhedores e descontraídos, de modo a facilitar a integração e o engajamento no grupo.

Em termos de conteúdo, um dos tópicos centrais discutidos foi o conceito de "aprendizagem para a complexidade". O grupo enfatizou as exigências atuais direcionadas aos professores para o desenvolvimento de habilidades que vão além do ensino tradicional de conteúdos, incluindo competências que capacitem os alunos a pensar criticamente, solucionar problemas complexos e colaborar em contextos diversos. Esse conceito reflete diretamente o trabalho desenvolvido no grupo, destacando a importância de preparar os professores para um ensino mais flexível e dinâmico. A profa. Ayla mencionou a importância de adaptar as práticas pedagógicas para refletir a diversidade de culturas, origens sociais e contextos dos estudantes, sublinhando que as escolas precisam ser mais inclusivas e adaptáveis às mudanças sociais em curso.

Aprender a lidar com a complexidade, né? e se preparar para a educação do futuro não é uma necessidade apenas dos alunos, mas também um desafio que pede aos professores um repensar constante da sua prática. Isso significa que os educadores precisam se posicionar de forma mais humana, conhecer seus alunos, de onde eles vêm e estar prontos para enfrentar incertezas do dia a dia (AYLA, trecho extraído do encontro 06/11/2023).

Refletimos sobre como reformas educacionais, como a implementação da BNCC, introduzem inovações, mas também enfrentam resistência por parte dos profissionais da educação. Essas inovações exigem que os professores adotem uma postura de maior flexibilidade e estejam abertos a novas metodologias, como o uso de tecnologias educacionais, a personalização do ensino e a incorporação de habilidades socioemocionais no currículo. Professora Sofia expressou que embora a necessidade de adaptação seja clara, a falta de formação adequada e o suporte institucional insuficiente tornam essa transição mais difícil para os docentes. A demanda por adaptação e inovação na educação

é um tema recorrente no grupo, especialmente no que diz respeito às transformações necessárias para preparar os educadores para o futuro.

Em certo momento da reflexão alguns professores, como Ayla, Sofia, Osvaldo e Mateus, expressam interesse em dar continuidade aos estudos no mestrado e doutorado, mas encontram obstáculos em questões objetivas que influenciam suas decisões. Além da falta de tempo e recursos, sentem a necessidade de um direcionamento mais claro para suas trajetórias, com orientações sobre como alinhar a formação acadêmica com o desenvolvimento prático na carreira docente. A ausência de uma orientação estruturada e de apoio institucional limita a visão de progresso, tornando o processo de evolução acadêmica e profissional mais desafiador. Essa situação evidenciou a importância de criar redes de suporte dentro do grupo, capazes de estimular e facilitar o acesso a oportunidades de qualificação. Notamos uma oportunidade de abordar essa perspectiva como um possível projeto futuro do grupo. Os professores reagiram de forma entusiasmada, demonstrando grande interesse pela viabilidade de transformar essa ideia em uma iniciativa concreta que beneficie a todos.

06º Encontro Formativo - A Prática compartilhada: Os casos de Ensino como empreendimento articulado

No sexto encontro, ocorrido em 18 de março de 2024, contamos com a participação de Helena (agora professora em exercício – 6º mês de atuação), Sofia, Lilian, Silva, Osvaldo, Eloá. Duas novas professoras se tornaram membros do grupo: a Profa. Eyd (1º mês de atuação), e a Profa. Mycaela, com 1 ano e 3 meses de experiência na coordenação pedagógica. Houve um longo intervalo desde a última reunião. Em dezembro, as professoras expressaram dificuldades em se reunir, devido a compromissos e outras responsabilidades das escolas e compromissos pessoais. Em janeiro, estavam de férias, o que também impediu os encontros. Além disso, em fevereiro, a cidade foi envolvida nas festividades do carnaval, um evento significativo que se estende desde o final de janeiro até fevereiro, impossibilitando a realização das reuniões durante esse período. Um dos principais objetivos deste encontro foi introduzir o uso de casos de ensino como uma prática reflexiva central para o grupo.

Antes do encontro, houve uma comunicação prévia com a professora para escolher uma situação marcante de sua experiência. O caso de ensino, intitulado “Medo infantil diante da autoridade da professora”, foi então elaborado, organizado, e detalhado os desafios enfrentados pela professora Sofia para lidar com a situação. O caso tratou de uma situação em que uma professora fora remanejada para uma turma de maternal II para auxiliar uma colega cuja postura estava causando descontentamento entre pais e alunos pela sua postura violenta com as crianças. A professora recém-chegada precisou enfrentar um desafio significativo com dois alunos autistas. Um deles demonstrava resistência em participar das atividades, o que foi agravado pelo tratamento inadequado que recebia, incluindo violência verbal por parte da outra professora. O segundo aluno, também autista, passou a desejar permanecer fora da sala de aula, influenciado pelo comportamento do primeiro aluno que constantemente ficava fora das atividades. A problemática estava relacionada a reintegração desse aluno na sala de aula.

Durante o encontro, a professora liderou a apresentação do caso, incentivando os participantes a refletirem sobre suas próprias posições e a considerarem como agiriam diante da situação apresentada. A professora se mostrou super a vontade na posição de formadora conduzindo o encontro com muita competência.

Ao conduzir para o grupo o que fariam diante da situação narrada, um momento de silêncio surgiu, evidenciando uma pausa para reflexão sobre o contexto discutido no caso. Neste encontro, notamos uma itinerância de engajamento nos futuros professores movendo-se do nível mais periférico para uma participação mais ativa no grupo. No início dos encontros, Silva, Eloá, Lilian, e Osvaldo assim como Helena, que agora é professora em início de carreira, ocupavam uma posição mais passiva, como espectadores, observando e absorvendo as discussões. Neste dia, os futuros professores contribuíram ativamente para as discussões do estudo de caso, oferecendo *insights* e compartilhando possíveis abordagens diante das situações apresentadas. Importante que suas reflexões sempre articulavam com as experiências vividas nos estágios supervisionados, o que trouxe uma perspectiva prática às discussões e ajudou a aproximar a teoria das realidades enfrentadas na docência. Suas contribuições frequentemente envolviam reflexões sobre as complexidades da

situação e propostas de ações práticas, expressas através de comentários como: "é uma situação complicada, mas eu agiria dessa forma".

*No caso, eu, enquanto educador, procuraria uma estratégia para que, naquele mundo dele, próximo a mim, ele pudesse desenvolver alguma habilidade, entendeu? **Aí, pra isso, a gente precisa estudar o comportamento dele, saber qual o grau de autismo, se é leve ou moderado, né, ou se é o grau 3, no caso. Primeiro, tem que saber qual o grau de autismo** (SILVA - trecho extraído da gravação do encontro da reflexão do professor em formação sobre a situação, grifo nosso).*

Eloá sugeriu a organização de uma aula ao ar livre com toda a turma, buscando criar um ambiente mais descontraído e aceitável para o aluno, minimizando as tensões anteriores e permitindo uma interação mais natural com a professora com quem o aluno tinha dificuldades.

Observamos que para os futuros professores, essa dinâmica pode levar à internalização de uma "expertise incorporada" advindas das experiências dos professores em atuação. Segundo Wenger *et al.* (2002), o conhecimento vai além da capacidade de expressão verbal, abrangendo uma compreensão mais profunda e intuitiva adquirida por meio da prática contínua e da experiência compartilhada dentro de uma comunidade.

Os professores em início de carreira demonstraram um interesse e engajamento notáveis durante as atividades do caso, frequentemente articulavam situações parecidas com o caso mediado pela profa. Sofia. A profa. Helena, que passou a ter uma participação mais ativa nas interações e contribuições para o grupo, refletindo um envolvimento mais profundo com a comunidade e com as práticas discutidas. No caso, a professora sugeriu o uso de atividades diferenciadas como uma forma de engajar o aluno. Ela mencionou que atividades como o uso de tintas poderiam estimular o interesse do aluno, promovendo sua participação. Ela já havia experimentado essa estratégia e foi um sucesso.

Micaela, em sua posição de coordenadora pedagógica, trouxe uma perspectiva diferenciada, apontando que a professora responsável pelo caso deveria ter comunicado à equipe gestora sobre o problema desde o início, para garantir um suporte institucional adequado.

O foco principal deste encontro foi o uso de casos de ensino na formação de professores, representando um marco de transição para o grupo. A inclusão dos casos de ensino como ferramenta central permitiu a masterização de

uma prática para o grupo. Em que as reflexões sobre experiências individuais são transformadas em aprendizado coletivo. Alguns repertórios foram compartilhados do caso e sintetizamos da seguinte forma:

Gestão de sala de aula e estratégias de inclusão: O grupo enfatizou a importância de práticas que equilibram disciplina e afetividade. Estratégias como delegar tarefas aos alunos (torná-los "ajudantes") e desenvolver atividades diferenciadas, como o uso de tintas, foram destacadas. Essas práticas mostraram-se eficazes para engajar alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais.

Observação e adaptação pedagógica: Os participantes discutiram a relevância de observar o comportamento dos alunos para adaptar as abordagens de ensino. Silva ressaltou a importância de entender o grau de autismo dos alunos para desenvolver intervenções personalizadas, enquanto Osvaldo enfatizou a comunicação com as famílias como um recurso valioso.

Reflexão sobre práticas pedagógicas: As discussões abordaram a necessidade de repensar e ajustar práticas pedagógicas para lidar com alunos de diferentes perfis e origens, destacando a flexibilidade e a afetividade como elementos essenciais da docência.

Com o tempo, a gente vai entendendo. É o que eu acho, né? É o que eu acredito. Para quem está há muito tempo, acredita que tem que ser muito firme, muito rígido, sem conversa. Então, não há muito afeto. E nós, que estamos chegando, somos muito calorosos com as crianças. Então temos que saber equilibrar (SOFIA, trecho extraído da gravação do encontro).

A fala das professoras evidencia uma espécie de 'modelagem' das práticas pedagógicas, não como uma reprodução mecânica (no sentido cartesiano), mas como um meio de proporcionar maior acuidade representacional do contexto pedagógico e uma percepção mais clara de diferentes formas de atuação docente.

O encaminhamento deste encontro foi a designação de duas professoras para trabalharem mais dois casos de ensino. Foram escolhidas a Profa. Ayla, com um caso específico, e um segundo caso que trouxe à discussão uma experiência derivada da minha atuação na educação básica.

07º Encontro formativo - Revisitando Conceitos: CoP e fortalecimento do grupo com mais 2 casos de ensino

No sétimo encontro, datado de 06/05/2024, estiveram presentes Helena, Lilian, Osvaldo, Ayla, Eyd e Mycaela. O objetivo do encontro foi: Explicitar aos novos membros a estrutura e os fundamentos da Comunidade de Prática (CoP), e reflexão coletiva sobre dois casos de ensino.

Foi dedicado um período à análise das bases estruturais do grupo, com especial atenção à explicação do conceito de Comunidade de Prática (CoP) e à delimitação de seus contornos. Essa abordagem foi necessária devido à inclusão de novos membros docentes, Eyd e Mycaela, que ainda não compreendiam plenamente o conceito de Comunidades de Prática. Embora ambas as professoras já tivessem participado do encontro anterior, ainda necessitavam desse esclarecimento para que pudessem entender melhor os contornos e a dinâmica do grupo, integrando-se de maneira mais eficaz.

Diferenciamos as Comunidades de Prática de outros tipos de grupos, e destacamos que as CoPs funcionam como repositórios vivos de conhecimento, continuamente enriquecidos pelas experiências e saberes dos participantes. Discutimos o poder formativo da experiência, reconhecendo a prática como um elemento essencial em uma CoP. Revisitamos a transição que fizemos nos empreendimentos: inicialmente, nosso domínio parecia ser o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), mas, ao longo das discussões, percebemos que nosso foco principal seria a gestão da sala de aula. Essa definição mais precisa, embora entendamos como parte do DPD, nos ajudou a direcionar melhor nossos esforços.

No segundo momento retomou-se a prática de estudo de casos, contemplando mais dois casos específicos, conforme apresentados nos apêndices (B e C) da presente tese. A condução da discussão dos casos foi realizada pela professora Ayla (Caso 2 – A criança que não conseguia se comunicar) e um caso vivido por mim na educação básica (Caso 3 – A insegurança da professora na educação infantil).

A Profa. Ayla iniciou a exposição do caso construindo o enredo da situação vivenciada. O relato tratava do desenvolvimento de uma criança com extrema timidez, que apresentava comportamentos significativamente diferentes

no ambiente escolar em relação ao comportamento observado em casa, pois a professora já havia feito a diagnose com a família. No início, o aluno chorava durante as aulas, não interagia com os colegas, recusava-se a comer e a participar das atividades sem auxílio. Ao assumir a turma, a professora implementou, de forma contínua, estratégias de estímulo baseadas em confiança e afeto, “não deixou para lá como as demais professoras deixaram” (AYLA, trecho retirado da gravação do encontro).

Gradualmente, o aluno começou a realizar pequenas conquistas, como caminhar sozinho, participar de atividades e, eventualmente, se despedir e falar com a professora, embora de maneira tímida (falava no ouvido). Apesar desses avanços, o aluno ainda não interagia verbalmente com os colegas até o final do semestre, quando, finalmente, respondeu ao "bom dia" dos demais alunos. Após ser realocada para outra turma, a professora não pôde continuar o acompanhamento sistemático do caso, mas observou que o aluno mantinha o progresso, comunicando-se com ela em ambientes fora da sala de aula. Ao refletir sobre as estratégias utilizadas para lidar com a situação, Ayla reconheceu que havia recorrido a esquemas de ação dos quais não tinha plena consciência de possuir, revelando um processo de atuação intuitiva em sua prática pedagógica.

A professora Ayla ressaltou a responsabilidade social que orienta sua prática pedagógica, destacando que, ao lidar com situações similares, reflete sobre a formação e a preocupação dos futuros professores que acompanharão a criança, questionando se terão o mesmo nível de comprometimento e atenção que ela demonstra. Ela comparou essa postura cuidadosa com a de uma figura materna, afirmando: "É como se fosse um filho meu". Essa analogia sublinha o comprometimento emocional e ético que permeia sua atuação, evidenciando a dimensão afetiva e a consciência de continuidade no processo educativo.

Prof. Osvaldo ressaltou a necessidade de ganhar a confiança da criança, sugerindo que a professora atribua pequenas tarefas ao aluno, enfatizando que ele não deve ser deixado de lado, como parecia estar acontecendo. A professora Eyd compartilhou uma experiência pessoal, lembrando casos em que teve alunos que também não falavam. Ela destacou a importância da sensibilidade do professor para identificar essas características e adotou a estratégia de falar diretamente no ouvido da criança, parecido com a

intervenção da Profa. Ayla, o que se mostrou eficaz: “A fala para a criança é libertadora”.

A professora Ayla sublinhou a importância de realizar uma diagnose familiar para compreender de maneira mais aprofundada o perfil do aluno, destacando que essa etapa é essencial para adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades individuais da criança. Ao desenvolver um vínculo de confiança, atribuiu à criança um papel de protagonismo ao posicioná-la como ajudante nas atividades. Essa prática reflete uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valoriza o envolvimento ativo e a personalização do ensino para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Novamente, identificamos um padrão de intervenção baseado na construção de confiança e na valorização do aluno dentro da dinâmica da sala de aula (marcas de um repertório compartilhado em consolidação).

No segundo caso, relatamos as dificuldades enfrentadas no primeiro ano de carreira da docente, destacando desafios relacionados à gestão de sala de aula, à manutenção da autoridade docente e à falta de suporte institucional no início de trajetória. Durante a discussão sobre como agir em situações semelhantes, a professora Ayla compartilhou sua abordagem:

No meu caso, uso a mesma tática de sempre, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental: ganhar o carinho deles, o respeito, e, principalmente, deixar bem claro que eu estou ali para ser professora e eles são os alunos, sendo que os protagonistas são eles. No caso da educação infantil, começamos a trabalhar essa questão na rotina deles, mostrando que há horários para cada coisa e que eles precisam entender e seguir essa rotina (AYLA, trecho retirado da gravação do encontro).

Os demais professores, como Helena e Eyd, que também estão vivenciando essa fase (indução profissional), identificaram-se com o relato do caso, compartilhando sentimentos e experiências similares. As professoras destacaram que, diante da ausência de apoio institucional, o suporte necessário tem sido buscado em pesquisas autônomas, como consultas a livros, vídeos no YouTube e outras fontes de informação.

*Percebemos que, independentemente dos desafios específicos enfrentados, os professores compartilham abordagens semelhantes, **especialmente no que se refere à afetividade e à responsabilidade social**. O reconhecimento dessa afinidade nas práticas contribui para*

fortalecer o repertório compartilhado do grupo (NOTAS DE CAMPO, em 06 de maio de 2024, grifo nosso).

Sem exceção, todos os professores em estágio inicial de carreira enfatizaram, em suas intervenções, a responsabilidade social inerente à função que ocupam. Além disso, reconhecem a afetividade como um pilar essencial nas interações com os alunos, reforçando o impacto positivo dessa postura no ambiente de aprendizagem que estamos compartilhando.

Quanto menos afetivo é o professor, mas dominada é a sala. Para mim não parece sala de educação infantil. Aí você analisa o lidar daquela professora com aquelas crianças de 4 anos, e tudo é automático, faz isso, pinta isso aqui. E como equilibrar isso, né? Ainda agora comentei com a Helena, eu me surpreendi comigo mesmo, que é uma área que nunca me identifiquei, mas como estou nela quero fazer o meu melhor, e que significa também despertar essa afetividade que para mim é bem complicado, teve os dias que as crianças me abraçavam e eu não sabia como reagir, porque eu não gosto de abraços, eles me abraçavam me beijavam e eu ficava meio perdida, e hoje não, elas chegam teve essa mediação para que fosse bom para mim e para eles (EYD, trecho extraído da gravação do encontro).

Foi importante destacar que, à medida que novos participantes ingressavam na comunidade, eles eram introduzidos ao repertório existente do grupo, que servia como uma estrutura inicial para sua participação. Com o tempo, esses novos membros compartilhavam suas perspectivas que foram incorporadas ao repertório. Esse processo contínuo de socialização e contribuição garante que o repertório permaneça dinâmico e relevante.

Como aprendizagens derivadas do repertório compartilhado no encontro, sintetizamos a necessidade de:

Diagnose familiar e compreensão do aluno: Houve um consenso sobre a relevância de realizar uma diagnose familiar para entender melhor as características individuais dos alunos, o que permite intervenções mais eficazes e personalizadas.

Afetividade como elemento central: Os professores ressaltaram que a afetividade é fundamental na condução das práticas pedagógicas, especialmente na educação infantil. A troca de experiências mostrou que equilibrar empatia e disciplina é essencial para criar um ambiente seguro e produtivo.

Responsabilidade social e perspectiva crítica: Essa preocupação inclui a implementação de práticas que vão além do conteúdo curricular, desenvolvendo habilidades socioemocionais.

Como um dos casos tratou sobre a temática da liderança, o encaminhamento deste encontro derivou-se dessa percepção do próprio grupo quanto à necessidade de explorar mais profundamente o tema da liderança em contexto de sala de aula. Assim, considerando o perfil dos professores em relação à temática, o grupo optou por escolher a Profa. Brenda para fazer a mediação.

08º Encontro Formativo - Liderança e prática: reflexões sobre gestão e sala de aula

No oitavo encontro datado de 07/05/2024, participaram as profs. Ayla, Eyd, Mycaela, Brenda, Eloá, Osvaldo, Silva e Lilian. Neste encontro compartilhamos dos seguintes objetivos: Refletir sobre liderança docente através de um bate papo com a Profa. Brenda.

A professora, em início de carreira, incentivou uma reflexão conjunta com os colegas sobre a liderança no ambiente escolar. Durante o encontro, ela trouxe à tona diversas questões ligadas à gestão da sala de aula, destacando os desafios cotidianos da prática docente, especialmente no que diz respeito à liderança e à influência da gestão escolar na dinâmica em sala. Refletiu sobre a educação permissiva e a idealização da criança, propondo uma discussão sobre os impactos positivos e negativos dessa abordagem para o trabalho docente. Enfatizou que essa visão romantizada pode enfraquecer a aplicação de limites e a firmeza, essenciais para uma gestão eficaz da sala de aula. Além disso, abordou a questão da mentira como um tema sensível e preocupante, ressaltando que, em alguns casos, essas situações podem representar obstáculos significativos para os professores.

E, mais importante, uma coisa que esbarra muito na questão da liderança também: qualquer coisa que acontece em tua sala de aula, por mais que seja mínima, hoje em dia, a gente tem que reportar para a gestão e coordenação. Vai lá e registra, porque, quando o pai e a mãe vêm, eles não vão lá contigo, eles vão na gestão e na coordenação (BRENDA, trecho extraído da gravação do encontro).

Outro tema sensível abordado foi a educação especial e os desafios da inclusão. Profa. Brenda mencionou que seu conhecimento na área de educação especial resulta de uma busca pessoal por aperfeiçoamento, uma realidade compartilhada pelos outros professores. A professora também abordou a importância da adequação entre o perfil do professor e sua área de atuação. Segundo ela, quando a área de atuação não corresponde ao perfil do professor, o risco de adoecimento emocional e físico aumenta.

Ademais, compartilhou como sua entrada na educação infantil foi particularmente desafiadora, resultando em um período difícil de adaptação.

Mas agora quando a gente esbarra nessa problemática de não conseguir fazer nosso trabalho, de não conseguir esse domínio de turma, primeiro que vem é a frustração, mas a gente não pode desistir, uma hora ou outra tu vai achar um caminho, pode não ser o mais perfeito mas vai ser o caminho que vai pelo menos vai te dar uma direção (BRENDA, trecho extraído da gravação do encontro).

Brenda ressaltou como a gestão escolar pode influenciar diretamente a liderança do professor. Muitas vezes a gestão interfere no trabalho docente, temendo a reação dos pais, o que pode comprometer a autoridade dos professores. Observou que, mesmo com 2 anos e 7 meses de experiência, o processo de adaptação ao ambiente da educação infantil continua sendo desafiador, e que a liderança em sala de aula se constrói com autoconfiança e clareza de propósito.

Neste encontro, os professores participaram menos verbalmente, em parte devido à maneira envolvente com que a professora Brenda conduziu as discussões. Sua fala trouxe elementos importantes que influenciam a liderança e capturou a atenção do grupo. Destacamos também a importância de oportunizar aos professores a experiência de assumirem o papel de formadoras:

Uma experiência muito rica participar como formadora nesse encontro, porque, mesmo não sendo tantos anos de experiência, poder compartilhar e ouvir também os colegas falarem dos nossos desafios, dos “perrengues” que a gente enfrenta no dia a dia, foi muito interessante. Também é um momento em que a gente pode desenvolver uma autonomia de fala nesses encontros. Pra gente, como professor, é interessante sempre exercitar esse domínio de fala, de debate, de discussão. E, principalmente, quando a gente fala do dia a dia de nossas experiências, é mais legal; falar daquilo que a gente vivencia é mais importante (BRENDA).

A prática de falar sobre experiências concretas e cotidianas torna o aprendizado mais relevante e significativo, pois permite que os professores reflitam sobre as realidades que enfrentam e aprimorem suas práticas de forma colaborativa. Essa troca reforça a importância de momentos de discussão e debate, essenciais para o desenvolvimento profissional docente e para o crescimento da comunidade de prática. Enquanto grupo, percebemos que em cada encontro os professores consolidam um repertório comum de estratégias, reflexões e posturas pedagógicas, e que podem levar para sua prática docente. Essa oportunidade de conduzir o grupo não só enriquece a prática, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades essenciais para o DPD.

09º Encontro formativo - *Perspectivas Acadêmicas: projeção profissional dos professores*

No encontro realizado em 17/06/2024, estiveram presentes as professoras Sofia, Mycaela, Helena, Mateus, Dion, Silva, Edna e Lilian, além de outros professores que não fazem parte do grupo principal, incluindo acadêmicos de Pedagogia e dois professores recém-formados pela universidade, ainda no início de suas carreiras. O objetivo deste encontro foi oferecer uma formação em pesquisa para o desenvolvimento acadêmico e fortalecer o empreendimento coletivo do grupo.

Ao revisitar as anotações, identificamos que a formação voltada para pesquisa era uma das demandas do grupo, enfatizada especialmente no encontro de 06/11/2023. Conversamos sobre essa possibilidade por meio de aplicativos de mensagens, e o grupo se mostrou entusiasmado com o encaminhamento. Assim, organizamos o encontro em resposta a esse interesse crescente, já que muitos professores expressaram a intenção de seguir a carreira acadêmica, focando em mestrado e doutorado. É importante lembrar que, em uma comunidade de prática, o poder é mediado pelo interesse da própria comunidade, respeitando seus processos e dinâmicas de desenvolvimento natural (Wenger *et al.*, 2012).

Para abordar essa temática de maneira significativa, convidamos uma professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (sede) para conduzir uma roda de conversa sobre "Elaboração de Projeto de Pesquisa" levando em consideração o perfil do grupo. A professora abordou os principais passos para a

construção de um projeto, incluindo a formulação da pergunta de pesquisa, a definição dos objetivos, e a importância de uma revisão de literatura bem estruturada. Ela destacou aspectos práticos, como a escolha da metodologia adequada ao tipo de investigação e a organização do cronograma de atividades.

Durante a atividade, os professores participaram, levantando perguntas e demonstrando o engajamento e a disposição do grupo em explorar novos caminhos acadêmicos. Esse interesse reflete a evolução nas aspirações do grupo, que busca se consolidar tanto na prática docente quanto na pesquisa. Um exemplo disso é Mateus, um dos integrantes, que recentemente foi aprovado no mestrado com uma pesquisa sobre comunidades de prática, na qual sua experiência no grupo contribuiu significativamente para seu desenvolvimento nessa área (NOTAS DE CAMPO, 17 de junho de 2024).

A demanda emergente por formação em pesquisa, aliada ao interesse pela educação especial e inclusão, tem sido integrada na organização de encontros futuros, de forma a atender às necessidades dos participantes. Esse encontro reforçou a satisfação com o que estamos construindo como uma comunidade de prática em potencial. O fortalecimento do empreendimento coletivo, aliado ao apoio mútuo e ao crescimento profissional, tem demonstrado a relevância de nosso trabalho na formação docente. A contínua adaptação às expectativas dos participantes mantém a prática pertinente e alinhada ao desenvolvimento de todos os membros.

10º Encontro Formativo - Reflexão Coletiva: o exercício da avaliação no Grupo Focal

O encontro de 18/06/2024 foi marcado pela realização de uma sessão de grupo focal, com a presença das professoras Ayla, Sofia, Eyd, Helena, e de Mateus, Dion, Silva, Eloá e Larissa. O objetivo do encontro foi avaliar e legitimar, por meio das opiniões dos professores, o que estamos compartilhando enquanto grupo. Mais do que coleta de dados, o encontro buscou compreender o impacto das interações e assegurar que o caminho que estamos trilhando seja significativo e relevante para todos os participantes.

Durante o encontro, seguimos um roteiro de perguntas abertas, cuidadosamente estruturado em torno dos elementos que definem a coerência de

uma Comunidade de Prática (CoP) e o DPD. A sessão foi moderada de maneira a garantir que todos os membros pudessem participar de forma equilibrada, mantendo o foco nas questões essenciais para o grupo. A atmosfera foi leve e colaborativa, refletindo o clima de confiança e respeito mútuo que caracteriza o grupo.

A discussão ofereceu aos participantes a oportunidade de refletir sobre suas experiências no grupo. Entre os temas discutidos, eles destacaram o valor das interações e a riqueza do aprendizado coletivo derivado do compartilhamento das experiências dos colegas. Esse formato de grupo focal foi amplamente valorizado pelos participantes, que reconheceram sua importância para avaliar continuamente o que está sendo realizado e para guiar os próximos passos do grupo.

Com o sucesso dessa experiência, o grupo pretende realizar sessões de grupo focal com regularidade. A continuidade dessa prática será fundamental para fortalecer a dinâmica colaborativa e criar um ambiente que sustente o crescimento e o aprendizado de todos os membros. Além de possibilitar a autoavaliação e o ajuste contínuo do percurso do grupo, as sessões de grupo focal reforçam o compromisso coletivo com o desenvolvimento de uma comunidade de prática vibrante e com o progresso individual e coletivo dos docentes.

11º Encontro Formativo - Desafios da Educação Infantil: Estudo de casos de ensino

Este encontro ocorreu em 29/08/2024. Estiveram presentes as professoras Helena, Mycaela e Eyd. A intenção inicial era realizar nesse período dois encontros formativos, mas, devido à falta de espaço na universidade, conseguimos agendar apenas para essa data. Como não foi possível nos reunirmos no dia anterior, este encontro teve dois objetivos: tratar de um caso de ensino mediado pela professora Helena e, em seguida, compartilhar com os professores parte das reflexões sobre o grupo até então.

No caso apresentado pela Profa. Helena, foram discutidos os desafios da gestão de comportamento na educação infantil, especificamente "o caso das mordidas" e seu impacto nas relações entre a escola e as famílias. Helena, que atua como professora do Maternal 01, destacou que, ao trabalhar com essa turma, lida com três atores principais: as crianças, que estão começando ir à escola e

enfrentando o processo de adaptação; os pais, que lidam com questões de apego e a dificuldade de deixar seus filhos; e ela mesma, como professora iniciante, aprendendo a manejar esses desafios com pouca experiência e se adaptando a essa nova realidade.

A professora Helena, ao compartilhar seu caso e admitir a dificuldade em lidar com o problema, abriu espaço para que o grupo refletisse sobre a importância de reconhecer e enfrentar fragilidades, em especial, no início de carreira. Foi significativo observar que ela foi a primeira professora a expor explicitamente sua limitação relacionado ao contexto refletido, evidenciando que o grupo se tornou um ambiente seguro de apoio mútuo.

A professora Helena informou que, como aprendizado dessa experiência, percebeu a importância de comunicar todos os fatos, já que uma mãe informou à direção que desconhecia que seu filho estava mordendo outros colegas. Micaela destacou que a primeira coisa que a professora Helena deveria ter feito era informar a coordenação pedagógica. Helena explicou que, embora tenha comunicado o ocorrido à coordenação, ela omitia a frequência das mordidas. A professora reconheceu sua falha em não ter sido completamente transparente nesse aspecto.

A professora Helena relatou que, ao enfrentar essa situação, sentiu uma baixa autoestima por não conseguir lidar adequadamente com o comportamento de uma única criança. A professora Micaela sugeriu a separação das crianças envolvidas, mas Helena explicou que havia tentado essa estratégia e não a considerou muito assertiva, pois acabou incentivando as outras crianças a excluírem a criança que mordida.

A professora Eyd compartilhou uma experiência similar que vivenciou, na qual, diante de uma situação semelhante, tomou a iniciativa de comunicar imediatamente a direção da escola e os pais do aluno. No caso era um aluno de 6 anos com TOD e autismo, um aluno extremamente agressivo, ele não tinha medo de nada e se colocava em perigo muitas vezes.

Ele mordida com uma facilidade muito grande, qualquer descuido ele mordida, quem estava ao redor dele, eu mesmo fui mordida diversas vezes, tentando proteger ele dos ataques (EYD).

A professora Eyd enfatizou a importância de uma resposta rápida e transparente para manter o ambiente de confiança e apoio entre a escola e a família. No entanto, a situação foi tão grave que não pôde ser resolvida internamente pela escola, exigindo intervenção direta da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Compreendemos que o grupo torna familiares os espaços de vulnerabilidade vivenciados pelos professores, principalmente os que estão na transição de acadêmicos para professores. Esse agenciamento de aprendizagem pode permitir que os professores, ou futuros professores, reconheçam seus erros e limitações e lidem com os conflitos inerentes à prática docente de forma menos penosa para o desenvolvimento profissional (Estevam, 2015).

Como marcas de repertório compartilhado sobre o caso, resumimos:

1. Importância da comunicação eficaz com a equipe gestora;
2. A necessidade de investigar as causas do problema por meio de diálogos com a família;
3. A decisão crucial de não excluir a criança envolvida no incidente;

Reafirmamos que a prática da comunidade se tornou visível a partir do trabalho com casos de ensino operando como um currículo vivo, um “tecido social” de aprendizagem (Wenger, 2002).

Cada comunidade tem uma maneira específica de tornar sua prática visível por meio das formas como desenvolve e compartilha conhecimento. Alguns usam histórias. Parteiras tradicionais em Yucatan discutem como proceder com um parto compartilhando histórias relevantes para cada decisão¹⁴ (Wenger *et al.* 2012, p. 39, tradução nossa).

Os casos cristalizam as experiências dos professores em formas que podem ser compartilhadas, analisadas e discutidas, facilitando o compartilhamento de um repertório dentro e para além da comunidade.

No segundo momento do encontro, fizemos uma breve apresentação dos resultados preliminares da pesquisa, com o objetivo de compartilhar os

¹⁴ No original: An effective practice evolves with the community as a collective product. It is integrated into people's work. It organizes knowledge in a way that is especially useful to practitioners because it reflects their perspective. Each community has a specific way of making its practice visible through the ways that it develops and shares knowledge. Some use stories. Traditional midwives in the Yucatan discuss how to proceed with a birth by sharing stories relevant to each decision.

principais avanços e gerar reflexões iniciais entre os presentes. A intenção é revisitar esses resultados em um futuro encontro, proporcionando uma análise mais detalhada e contando com a participação de mais membros do grupo para enriquecer a discussão e obter contribuições adicionais.

7 ENTRE O GRUPO E A COMUNIDADE: UMA ANÁLISE DO ENGAJAMENTO MÚTUO, EMPREENDIMENTO ARTICULADO, REPERTÓRIO COMPARTILHADO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A seção examina os elementos fundamentais que conferem coerência a prática da comunidade com base na teoria de Wenger. Três componentes essenciais são destacados: o engajamento mútuo, que reflete a participação ativa e colaborativa dos membros; o empreendimento articulado, que se refere à construção coletiva de objetivos e significados; e o repertório compartilhado, que abrange os recursos e saberes acumulados pelo grupo. A partir da experiência do grupo de professores em Óbidos, reflete-se sobre esses elementos, ilustrando como essa dinâmica contribui para o desenvolvimento profissional e a consolidação da prática docente.

Embora as dimensões sejam apresentadas de forma separada, essa escolha foi feita para facilitar a explicação e a compreensão aos leitores. Reconhecemos, contudo, que esses elementos estão interligados de forma complexa e se imbricam no processo interpretativo.

7.1 As perspectivas dos professores sobre o engajamento docente no grupo

O engajamento docente é visto como um dos aspectos fundamentais para o amadurecimento do grupo enquanto uma Comunidade de Prática (CoP), pois reflete a relevância da prática compartilhada entre os professores participantes. A análise do engajamento, conforme já mencionado, buscou evidenciar como ele se manifestou e evoluiu dentro do grupo, considerando os aspectos relacionados às formas de participação no grupo, troca de conhecimento e experiências, desenvolvimento de habilidades e competências, apoio e suporte entre os membros, formação de identidade profissional e surgimento de lideranças internas.

O conceito de engajamento mútuo é fundamental para compreender as dinâmicas internas das Comunidades de Prática (CoPs). Rocha (2013, p. 20) define o engajamento mútuo como a capacidade de realizar "[...] iniciativas em conjunto, promover interações sociais, harmoniosas ou conflituosas, que

contribuem para que os participantes se percebam envolvidos com algo em comum, por meio de concordâncias e discordâncias".

O engajamento em CoPs vai além da participação em eventos locais ou do compromisso com atividades específicas da comunidade (Wenger, 2001). Envolve um processo mais amplo de construção de identidades relacionadas a essas práticas, isto é, o engajamento implica uma participação ativa, que exige uma profunda conexão com a prática, com os outros membros da comunidade e com a própria identidade do praticante.

As CoPs podem ser pensadas como histórias de aprendizagens compartilhadas. Nesse sentido não é uma história de aprendizagem meramente pessoal ou uma experiência coletiva, mas uma combinação de processos de participação e reificação, dois modos duais e dinâmicos da prática que pela interação, caracterizam o processo de negociação de significados, e por conseguinte as aprendizagens (Estevam; Cyrino, 2019, p. 230).

As Comunidades de Prática (CoPs) são uma narrativa de aprendizagem que é ao mesmo tempo individual e coletiva. No âmbito do engajamento a participação envolve a contribuição ativa dos indivíduos nas atividades e interações da comunidade, onde cada membro traz suas perspectivas e experiências para a prática de compartilhamento de conhecimento. A reificação, por sua vez, diz respeito à formalização do conhecimento e das práticas do grupo, o que pode incluir documentos, métodos ou outros elementos que materializam o aprendizado e representam a prática da comunidade.

No processo de engajamento mútuo, a maneira como cada participante se envolve na comunidade define uma posição singular, que, embora distinta, não é fixa. Estevam (2022, p. 52) situa que a participação é um processo "[...] subjacente à negociação de significados, funciona como uma experiência social de afiliação em comunidades, porque exige uma intervenção ativa em empreendimentos sociais". Assim, envolve integralmente a pessoa - corpos, mentes, emoções e relações sociais (Wenger, 1998).

Ao buscar compreender o processo de engajamento buscamos refletir com os professores sobre a percepção que eles estão construindo em relação à própria participação. As reflexões trazidas pelo futuro professor Osvaldo e pelo professor Mateus indicam que a motivação dos membros está intrinsecamente ligada ao fato de que, mesmo sem recompensas financeiras, eles permanecem

engajados e continuam a contribuir ativamente. O futuro professor Osvaldo destaca a importância dessa participação voluntária,

É uma interação muito boa, dos participantes, e as pessoas que estão aqui, nós não estamos recebendo nada financeiramente, né? (OSVALDO).

O professor Mateus, com um entendimento semelhante, evidencia o esforço dos professores em participar de forma voluntária no grupo, mesmo diante de diversos desafios,

Como Osvaldo mencionou, nós não estamos recebendo nada para estar aqui. Se convidássemos professores que já atuam no ambiente escolar, sabemos que seria um desafio, pois é um ambiente exigente e profissional. Então, considerando nossa presença aqui, especialmente dos que já estão em atividade na área, podemos ver o grande esforço envolvido, o que reflete o engajamento (MATEUS).

Osvaldo ressalta que essa troca de saberes com os demais membros é a principal motivação para sua participação contínua,

Mas todos estão aqui para aprender mais e mais, para que haja essa troca e, de certa forma, adquirir mais conhecimentos, né? Porque quando a gente ouve as experiências dos colegas que estão aqui de certa forma a gente acaba adquirindo mais conhecimento e utilizando esse conhecimento nas nossas práticas pedagógicas (OSVALDO).

Day (1999) argumenta que professores comprometidos com o aprimoramento profissional tendem a estar motivados por razões internas, como a vontade de se tornarem mais eficazes em seu trabalho e proporcionar melhores experiências de aprendizagem para seus alunos. A motivação intrínseca é vista como crucial para a manutenção de um alto nível de dedicação ao longo da carreira docente, mesmo diante de desafios e pressões externas.

A natureza do ensino exige que os professores se engajem no desenvolvimento profissional contínuo ao longo de suas carreiras, mas as necessidades específicas e as formas como elas podem ser atendidas variam de acordo com as circunstâncias, histórias pessoais e profissionais, e disposições atuais. O crescimento envolve aprendizado que, às vezes, é natural e evolutivo, às vezes oportunista e, em outras ocasiões, resultado de planejamento (Day, 1999, p. 01, tradução nossa)¹⁵.

¹⁵ No original: The nature of teaching demands that teachers engage in continuing careerlong professional development, but particular needs and the ways in which they may be met will vary

Participar de experiências como a que está sendo compartilhada e construída contribui significativamente para o “[...] desenvolvimento profissional contínuo” (Day, 1999), e fortalece o engajamento na carreira docente tanto de professores em exercício quanto dos futuros professores. O professor Mateus, em início de carreira, avalia a participação do grupo a partir do desejo dos professores de fazer parte de algo maior, apesar das diversas responsabilidades que precisam assumir,

Quando a gente pensa no engajamento, é o que me vem na mente, claro que o entrosamento, a conversa, as trocas, mas principalmente querer fazer parte do grupo, né? Eu penso que é uma forma de medir o engajamento (MATEUS).

Aos futuros professores, o engajamento no grupo representa uma oportunidade valiosa para compartilhar a realidade da prática docente, contribuindo de maneira significativa para o preparo dos participantes em suas carreiras. Eloá, professora em formação, destaca que fazer parte do grupo lhe proporciona uma visão mais concreta da vida profissional docente além de fortalecer sua identidade como professora.

O grupo fez com que eu repensasse minha maneira de pensar...logo que entrei no grupo, falei que não queria ser professora, não queria seguir nessa área. Agora, tenho uma visão melhor, outro posicionamento; quero ser professora, quero continuar no grupo, que me fortalece (ELOÁ).

Para algumas docentes em início de carreira, o envolvimento no grupo representa a oportunidade de integrar-se a uma rede de apoio mútuo, configurando-se como um espaço seguro para compartilhar desafios e buscar soluções. Eyd, uma professora em fase inicial de carreira, destaca que a participação no grupo a auxilia na superação de desafios que tem enfrentado no percurso de desenvolvimento profissional.

*Eu vejo assim a importância, pelo menos pra mim é meu primeiro ano atuando. Logo no início eu fiquei muito assustada. Pensava, não acredito que é desse jeito. **E quando eu cheguei naquela primeira reunião que eu vi e que eu participei. E que era essa realidade que todo mundo passa. Eu falei: não, então eu estou no caminho certo, só preciso me***

according to circumstance, personal and professional histories and current dispositions. Growth involves learning which is sometimes natural and evolutionary, sometimes opportunistic and sometimes the result of planning.

encontrar ali. E foi tipo uma rede de apoio, porque até então eu me sentia bem perdida em relação à atuação (EYD, grifos nossos).

Helena, também em início de carreira, reforça a percepção de que participar do grupo significa integrar uma rede de apoio que transcende o grupo e que pode ser aplicada à prática cotidiana nas escolas. Ela observa: *nós somos uma rede e espera-se que aqui seja o início, né? Que isso seja levado para as escolas futuramente e que aconteça também com outros professores (HELENA).*

A professora Ayla destaca a importância do grupo como um espaço de acolhimento e suporte emocional, ao afirmar,

[...] quando a gente chega no chão da escola, às vezes a gente analisa certas situações, que esse grupo aqui, quando você desabafa quando você conta seus problemas suas aflições e, você acaba finalizando que você tem onde recorrer (AYLA).

Essa fala evidencia a função crucial do grupo não apenas como um local de troca de experiências, mas também como um ambiente seguro para a externalização de emoções e especialmente para o cultivo de habilidades cruciais para a docência, como a resiliência. Para Gu e Day (2007, p.1305, grifos nossos)

Resiliência é uma qualidade dinâmica que possibilita aos professores manterem seu compromisso com o ensino e superar adversidades em contextos de desafios constantes. Ela é sustentada por uma combinação de fatores pessoais e profissionais, incluindo crenças fortes sobre o valor da educação **e o suporte recebido de colegas e líderes escolares**. A capacidade dos professores de se manterem resilientes, portanto, não é apenas uma questão de traços pessoais, **mas é fortalecida por contextos de trabalho que oferecem apoio emocional e oportunidades de desenvolvimento contínuo**¹⁶.

Essa interação, caracterizada por trocas de experiências e suporte emocional, favorece não apenas o crescimento profissional, mas também a resiliência necessária para enfrentar os desafios da prática docente (Gu; Day, 2007).

¹⁶ No original: Resilience is a dynamic quality that enables teachers to maintain their commitment to teaching and overcome adversities in contexts of constant challenges. It is sustained by a combination of personal and professional factors, including strong beliefs about the value of education and the support received from colleagues and school leaders. Teachers' ability to remain resilient, therefore, is not only a matter of personal traits but is strengthened by work contexts that provide emotional support and opportunities for continuous development.

Imbernón (2009) considera que convém apontar a necessidade de novas abordagens para a formação continuada dos professores, apesar de amplamente mencionadas na literatura e no discurso pedagógico, ainda estão longe de serem efetivamente implementadas nas políticas e práticas de formação, isso passa pela:

A criação de redes de inovações, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado; A possibilidade de maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado; [...] Uma formação não apenas em noções ou disciplinas, mas sim num maior conhecimento subjetivo: autoconceito, conflito, conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmica de grupos, a formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, atitudinais, emocionais do professorado que vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos” (Imbernón, 2009, p. 40).

Os futuros professores, Silva e Lilian, apresentaram uma outra perspectiva sobre a participação no grupo. Embora reconheçam a presença de companheirismo entre os membros, ambos enfatizam a ausência de regularidade dos encontros. A futura professora Lilian observou que a carência de interação mais frequente compromete a profundidade do envolvimento no grupo não só nas reuniões presenciais, mas de outras formas fora dos encontros. Nesse sentido, o futuro professor Silva corroborou a reflexão da mesma ao afirmar:

Nessa parte de engajamento, eu acho que está faltando, porque ainda falta, eu acredito que falta a gente ter mais encontros. Entendeu? E esse engajamento eu acho que está faltando ainda mais. Mas essa questão do companheirismo é, eu acredito que existe (SILVA).

O discurso de Lilian destaca a necessidade de um engajamento mais profundo, especialmente no campo da reificação das experiências do grupo. A reificação, como já mencionado, é um o processo que demanda um nível mais elevado de engajamento, pois confere materialidade às experiências de participação no grupo. “Enquanto na participação nos reconhecemos mutuamente, na reificação projetamos nossos significados no mundo” (Estevan; Cyrino, 2019, p. 231).

As observações dos futuros professores Silva e Lilian apontam para um desafio comum em comunidades de prática: transformar o engajamento superficial (periférico) em uma participação mais profunda (plena), por meio do

compartilhamento de empreendimentos articulados. Estevam (2015) e Rocha (2013), destacam que a convivência prolongada e a regularidade dos encontros são fatores essenciais para a integração e legitimação dos membros. Embora a participação regular, por si só, não garanta a coesão e o aprendizado compartilhado, ela constitui um passo inicial fundamental. É por meio do engajamento contínuo que o aprendizado coletivo emerge, possibilitando a transição de um grupo para uma Comunidade de Prática plena.

Esse cenário evidencia uma fragilidade na estrutura do grupo, dado que a interrupção dos encontros prejudicou a continuidade de um processo de engajamento. Indicando que, sem um suporte logístico e organizacional, o engajamento dos professores tende a permanecer superficial e dependente de fatores externos. Reconhece-se que a comunidade poderia estar mais consolidada com uma maior regularidade nos encontros. Ainda assim, a ausência de encontros regulares não comprometeu o propósito coletivo do grupo. As interações e práticas foram mantidas, continuando a gerar valor e assegurando a relevância do grupo.

O engajamento mútuo no grupo contribui tanto para a construção de uma identidade individual quanto para o fortalecimento da prática docente. Embora a irregularidade dos encontros traga limitações e desafios para uma participação mais aprofundada, os depoimentos dos professores indicam que o grupo permanece relevante e produtivo em suas trocas. Contudo, para que o grupo alcance plenamente seu potencial como uma Comunidade de Prática efetiva, é necessário promover maior regularidade e consistência nas interações. Tal continuidade consolidaria o grupo como um ambiente propício ao aprendizado coletivo e o desenvolvimento sustentável da experiência.

7.2 A Itinerância do engajamento e ampliação das referências de lideranças internas

É importante discutir a perspectiva da itinerância de engajamento, que reflete os diferentes níveis de participação e às interações sociais dentro dos empreendimentos. Esses níveis podem variar e, dependendo de sua intensidade e consistência. Wenger (1998, p. 153) aponta quatro tipos de participação,

Participação plena (“de dentro”); não participação plena (“de fora”); periférica (participação possibilitada pela não participação, que pode conduzir a uma participação plena ou manter uma trajetória periférica) e marginal (participação limitada pela não participação, que pode conduzir a não afiliação ou a uma posição marginal).

Diante das múltiplas formas de participação e dos diferentes graus de envolvimento, observa-se que pelos desafios relacionados à regularidade dos encontros indica-se que o grupo se encontra em uma zona de perifericidade com vistas a uma participação plena.

Em uma comunidade, os aprendizes começam como observadores e, à medida que se engajam e compartilham objetivos (empreendimentos), passam a se envolver de forma mais plena. Observa-se que os futuros professores e aqueles em início de carreira estão em uma trajetória periférica, gradualmente avançando para uma participação mais ativa. Esse movimento é especialmente evidente entre os professores em início de carreira, que demonstram um engajamento mais próximo da participação plena. Um indicativo para os engajamentos futuros é que os futuros professores assumam o protagonismo na condução de alguns encontros, como os professores em início de carreira assumiram, pois, “[...] ao atribuir a responsabilidade aos próprios praticantes para gerar e compartilhar o conhecimento, as comunidades fornecem um fórum social que apoia a natureza viva do conhecimento” (Wenger *et al.*, 2002, p. 12, tradução nossa)¹⁷.

Os professores com mais experiência demonstraram, desde o início, um envolvimento mais ativo nas discussões, avançando para um engajamento mais pleno com o passar do tempo. Nagy (2013), Estevam e Cyrino (2019), apontam que aqueles que se sentem mais confiantes em relação ao contexto tendem a expressar suas opiniões de forma mais aberta, enquanto os membros com menos experiência, inicialmente, adotam uma postura mais passiva, aceitando ou concordando sem questionar.

Refletiu-se, enquanto grupo, que, embora os professores em formação estejam em um nível de participação mais periférico do que os professores em

¹⁷ No original: By assigning responsibility to the practitioners themselves to generate and share the knowledge they need, these communities provide a social forum that supports the living nature of knowledge.

início de carreira, já se nota uma evolução no engajamento, a partir do 6º encontro, evidenciando um movimento em direção a uma participação mais plena. Ao ingressarem em um ambiente de intensas negociações de significados, gradualmente desenvolvem a confiança necessária para contribuir ativamente.

Nota-se uma itinerância de engajamento nos professores em formação, movendo-se do nível mais periférico para uma participação mais plena. No início dos encontros, Silva, Eloá, Lilian e Osvaldo, assim como Helena, agora professora recém-formada e em início de carreira, ocupavam uma posição mais passiva, como espectadores, observando e absorvendo as discussões. No entanto, agora já é possível perceber um maior protagonismo desses professores, especialmente de Helena, que passou a ter uma participação mais ativa nas interações e contribuições para o grupo, refletindo um envolvimento mais profundo com a comunidade e com as práticas compartilhadas (NOTAS DE CAMPO, em 18 de março de 2024, grifo nosso).

Essa dinâmica evidencia o processo de aprendizagem gradual que ocorre dentro de uma Comunidade de Prática, em que a confiança e a experiência são diretamente ligadas ao nível de participação (Estevam, 2019).

O surgimento de lideranças internas pode ser considerado uma expressão de engajamento dentro do grupo. As professoras Sofia e Ayla destacaram-se durante os encontros por suas experiências, sendo reconhecidas pelos demais docentes como *expert*. Em uma Comunidade de Prática (CoP), o *expert* é aquele membro que possui um nível de conhecimento e experiência em um domínio específico compartilhado, sendo geralmente reconhecido pelos outros participantes como uma referência (Wenger, 1998). No contexto das CoPs, o *expert* desempenha funções importantes, como mentoria, facilitação de conhecimento e liderança natural. Quando questionados na sessão do grupo focal sobre as lideranças no grupo, todos os participantes mencionaram a professora Sofia e Ayla. De forma espontânea, os professores frequentemente fazem referência ao que as professoras mencionadas refletem no grupo independentemente do empreendimento que estão envolvidos. A seguir, destacamos alguns excertos que representa um movimento que se nota dentro do grupo.

[...] É o que a Sofia falou ainda pouco né? (AYLA)

[...] Que a realidade é totalmente diferente da teoria. Mas o que a Ayla falou, né? que os professores assim tem dificuldades de encontrar com alunos (ELOÁ, grifo nosso).

[...] A Ayla pegou no ponto que pra mim é muito importante, é essa questão de ser um professor melhor (EYD, grifo nosso)

[...] Como a Sofia falou a gente na primeira vez, a gente se perde, a gente se desespera, a gente chora (ELOÁ, grifo nosso)

O grupo legitima a expertise das professoras mais experientes e evidencia as nuances de mentoria nas relações tecidas no grupo. Esse reconhecimento, somado ao surgimento de outras lideranças internas ao longo dos encontros, como a professora Helena e Eyd, reforça a vitalidade da prática e a qualidade das interações estabelecidas e indicam a condução para uma participação plena.

Tenho a percepção de que, quando começamos, víamos a Sofia como uma liderança, pois ela já estava atuando em sala de aula. Hoje, apesar de ter ficado um tempo sem participar, ao retornar, já consigo ver outras lideranças, como Ayla, Eyd e Helena (MATEUS).

Desse processo deriva-se a ecologia de liderança. Esta concepção de liderança (Wenger *et al.*, 2002) oferece uma perspectiva mais flexível e adaptativa das dinâmicas de poder e influência dentro de uma comunidade. Nesta concepção a liderança é distribuída entre os membros da comunidade, emergindo conforme as competências, experiências e contextos específicos de cada situação. Tais lideranças não se baseiam em hierarquias formais, mas são construídas pelo reconhecimento coletivo do grupo, reforçando o sentido de pertencimento e a legitimidade das contribuições desses membros (Estevam, 2019).

Ao conduzir os encontros, as professoras refletem a autoridade profissional conferida por suas expertises práticas, fazendo com que suas contribuições sejam valorizadas e promovam maior engajamento entre os participantes. Por exemplo, já no terceiro encontro, a exposição das dificuldades de uma professora em início de carreira tornou-se um ponto de partida para a construção coletiva de possibilidades de atuação, com as mais experientes assumindo o papel de mentoras.

Ayla, comenta: "Olha, você precisa conquistar esse aluno aos poucos. Uma boa forma é ir atribuindo pequenas tarefas para ele, assim ele se sente útil, seu ajudante".

Brenda, na mesma linha argumenta: "Concordo, coloca ele pra trabalhar com você, como ajudante. Ocupa ele com alguma responsabilidade, isso vai ajudar bastante".

Sofia: "É isso aí. Você tem que manter ele por perto. Criança inquieta acaba contagiando o resto da turma, então quanto mais próximo ele estiver, mais fácil será de controlar a energia dele" (NOTAS DE CAMPO, falas extraídas do 3º encontro, em 15 de maio de 2023).

Com o tempo, os professores experientes passam a se reconhecer como atores significativos dentro do grupo, compreendendo que suas contribuições e vivências individuais são essenciais para o desenvolvimento e o enriquecimento coletivo do empreendimento. Isso se projeta no posicionamento profissional que assumem na condução dos encontros.

Um exemplo claro é o encontro – 08 - que a professora Brenda, com 2 anos e 9 meses de experiência, foi escolhida pelo grupo para conduzir um bate papo sobre Liderança na gestão da sala de aula. A escolha da professora reflete a confiança do grupo em sua capacidade de liderança, na temática demandada. Durante o encontro, Brenda compartilhou suas experiências e os desafios que enfrentou ao exercer a liderança docente, oferecendo uma visão abrangente sobre a dinâmica escolar, com ênfase na educação infantil e nas complexidades da gestão da sala de aula. A seguir apresentamos uma dentre outras trilhas de aprendizagem que ficou no grupo:

Durante o encontro, Brenda assumiu o papel de formadora com segurança e propriedade, conduzindo a sessão de maneira que os demais membros do grupo se sentissem à vontade para se posicionar e compartilhar suas próprias experiências. Abaixo um excerto que demonstra a avaliação da professora sobre sua atuação.

*Uma experiência muito rica participar como formadora nesse encontro, porque, mesmo não sendo tantos anos de experiência, poder compartilhar e ouvir também os colegas falarem dos nossos desafios, dos “perrengues” que a gente enfrenta no dia a dia, foi muito interessante. **Também é um momento em que a gente pode desenvolver uma autonomia de fala nesses encontros. Pra gente, como professor, é interessante sempre exercitar esse domínio de fala, de debate, de discussão. E, principalmente, quando a gente fala do dia a dia de nossas experiências, é mais legal; falar daquilo que a gente vivencia é mais importante** (BRENDA – Trecho extraído da gravação do encontro 08).*

Ademais, observamos um processo de reconhecimento da mutualidade da participação, os membros se reconhecem na prática dos outros. “O que reconhecemos está relacionado com nossa capacidade mútua de negociar significado” (Wenger, 1998, p.81). Essa projeção é exemplificada pela professora

Eyd, que reflete sobre a influência das experiências compartilhadas no grupo, além disso, a professora ao participar do grupo, sente-se com uma identidade mais firmada, resultado do senso de pertencimento que desenvolveu com o engajamento no grupo,

Acho que conseguimos perceber que não estamos sozinhos nessa realidade. Antes de participar, sei lá (se sentia perdida) (EYD).

Essas reflexões evidenciam como a participação mesmo que ainda periférica já se constitui como aprendizagem. A prática da reflexão crítica, incentivada no grupo, reforça o engajamento mútuo e facilita a transição da participação periférica para a participação plena, conforme os docentes se sentem mais confiantes em suas identidades profissionais.

7.3 As implicações dos empreendimentos articulados: significado e impacto

Para Wenger (1998), um empreendimento articulado é uma segunda característica da prática, configurando-se como experiências que dão sentido e significado à prática da comunidade. Wenger (1998) apresenta quatro observações sobre o empreendimento que mantém unida uma comunidade.

É fruto de um processo coletivo de negociação que captura toda a complexidade do engajamento/compromisso mútuo; É moldado pelos próprios participantes à medida que se engajam na realização do empreendimento; Trata-se de uma resposta negociada à situação em que se encontram, e por isso, mesmo diante de forças e influências externas, pertence profundamente a eles; Não se trata apenas de um objetivo estabelecido, mas sim de um processo que gera entre os participantes relações de responsabilidade mútua, que se tornam parte essencial da prática.

Após a constituição do grupo, adotamos uma perspectiva de direcionamento de objetivos para garantir um nível inicial de engajamento dos professores. A responsabilidade mútua foi estabelecida como um objetivo a ser alcançado, de modo que as atividades, inicialmente direcionadas pela pesquisadora, pudessem futuramente serem articuladas pelos próprios professores. Embora as leituras de textos e discussões teóricas fossem enriquecedoras, elas não geraram o nível de engajamento esperado. Esses primeiros empreendimentos foram concebidos como um “anzol” para capturar aquilo que o grupo, de forma colaborativa, compartilhava e validava.

Os primeiros encontros, embora tenham favorecido a explicitação das experiências dos professores, apresentaram-se como uma proposta formativa semelhante à que eles já estavam habituados. Observamos que os professores se mostravam mais interativos quando as temáticas abordadas estavam relacionadas às suas vivências como docentes, fazendo com que os saberes da experiência atuassem como catalisadoras de engajamento.

Nota-se que, quando o movimento do grupo passa a ser impulsionado pela própria dinâmica interna de negociação de significados, e não mais pelo direcionamento inicial, o engajamento torna-se mais significativo refletido nas interações entre os professores. Por conseguinte, priorizamos o planejamento coletivo de atividades e a implementação de práticas conjuntas. Deste modo, definimos temas relevantes para o trabalho no grupo, como os desafios do professor da educação infantil; os desafios da educação contemporânea, estudo sobre a liderança em sala de aula, a pesquisa acadêmica como forma de desenvolvimento profissional docente.

Consideramos os seguintes empreendimentos, desenvolvidos no grupo:

Quadro 20 - Empreendimentos do grupo 2023/2024

	EMPREENDIMENTOS
Empreendimento 1	Estudo de textos relacionadas ao DPD e Comunidades de Prática; Reflexões sobre a Relação família e escola; Reflexões sobre Aprendizagem para a complexidade, demandas atuais para a educação do futuro.
Empreendimento 2	Escrita, análise e reflexão de casos de ensino baseados em situações vivenciadas pelos professores.
Empreendimento 3	Bate papo liderado pela professora do grupo – Tema: Liderança na gestão da sala de aula.
Empreendimento 4	Discussão e reflexão com formador externo – Tema: Elaboração de projetos de pesquisa acadêmica.
Empreendimento 5 ¹⁸	Formação continuada sobre Educação Especial na perspectiva da inclusão.
Empreendimento 6 ¹⁹	Reflexão Colaborativa: A Transição do DPD: Do acadêmico para o profissional.

Fonte: Elaboração própria (2024).

¹⁸ Pretendemos dar continuidade às atividades do grupo na instituição via projeto de pesquisa e extensão, e, para isso, estabelecemos alguns empreendimentos mobilizados pelo grupo, visando o avanço da agenda de 2025. O planejamento do grupo inclui os futuros professores como mobilizadores e organizadores desse eixo de discussão.

¹⁹ Pretendemos dar continuidade às atividades do grupo na instituição via projeto de pesquisa e extensão, e, para isso, estabelecemos alguns empreendimentos mobilizados pelo grupo, visando o avanço da agenda de 2025. O planejamento do grupo inclui os professores em início de carreira para mobilizar e organizar esse eixo de discussão.

O que gerou valor na negociação de significados, um aspecto relacionado ao empreendimento articulado, foi a explicitação das experiências de sala de aula pelos professores. A fala da professora Brenda é particularmente significativa ao revelar como esses espaços possibilitam que os professores se percebam como produtores de saberes da docência.

*Também é um momento em que a gente pode **desenvolver uma autonomia de fala nesses encontros**. Pra gente, como professor, é interessante sempre exercitar esse domínio de fala, de debate, de discussão. **E, principalmente, quando a gente fala do dia a dia de nossas experiências, é mais legal; falar daquilo que a gente vivencia é mais importante** (BRENDA, grifos nossos).*

A transição para o foco nos casos de ensino representou um ajuste necessário, compartilhado e articulado pelo grupo. Esse novo enfoque de empreendimento, envolveu a representação de um contexto multifacetado pelos professores por meio de casos (Nono; Mizukami, 2002), permitiu que as discussões se alinhassem de forma mais direta às experiências cotidianas dos professores, abordando os dilemas práticos que enfrentavam em sala de aula.

Esse processo não apenas ajustou o conteúdo das discussões, mas também transformou a dinâmica de participação, tornando-a mais engajada. Merseth (1996) destaca que os casos estimulam a reflexão, a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal, ampliando assim a habilidade essencial de reflexão sobre a práxis.

*Eu penso a reflexão também, **que no momento que tem os casos de ensino**, a gente reflete na nossa realidade a partir da fala do professor, do colaborador, dos nossos colegas (MATEUS, grifo nosso).*

[...] porque é uma oportunidade de ouvir relatos e ver a experiência dos professores que já estão em atuação. Isso ajuda, digamos, a entender a realidade de como está sendo, e, apesar de não ser fácil, vemos que as pessoas estão conseguindo, né? Conseguem, mesmo com os desafios que, como as professoras falaram, no dia a dia, colocar o seu trabalho em prática (LILIAN).

A materialização de ideias e sentimentos tornou-se evidente nas experiências das professoras ao escreverem sobre o que vivenciaram.

*O trabalho com casos que as professoras viveram marca a transição para uma abordagem mais colaborativa no grupo, **delineando um caminho para um empreendimento mais legitimado pelo grupo**. O processo de*

pensar, escrever e discutir sobre os casos que vivem proporciona uma base sólida tanto para a reflexão crítica quanto para o desenvolvimento profissional contínuo (NOTAS DE CAMPO, em 06 de maio de 2024, grifos nossos).

Como evidência dessa transição, destacam-se algumas nuances que revelam a significância desse empreendimento para o grupo. Na contextualização do caso ressalta algumas questões relativas à desconexão entre a formação teórica oferecida na universidade e os desafios práticos enfrentados pelos professores no ambiente escolar.

O caso que vou compartilhar embora não seja dado tanta importância na universidade, pois eu não lembro de comentários a respeito das mordidas durante a graduação, mas é algo muito sério porque vai de encontro ali com o bem-estar e a segurança das crianças dentro da escola (Trechos do caso escrito pela Profa. Helena, grifos nossos)

No caso a Profa. Helena trata de desafios da gestão de comportamento na educação infantil: o caso das mordidas e o impacto nas relações escola-família. Na formulação do caso a professora narra os desafios de ser um professor em início de carreira e como ao longo do tempo vem se identificando com a profissão.

Nesse contexto, o terceiro fator, eu, professora. Professora iniciante, sem experiência, e a Educação Infantil eu sempre falei que não era o meu foco, por eu ter construído uma visão distorcida desta etapa que paira na mente da maioria das pessoas [...]. Hoje é claro, o meu pensamento acerca da Educação Infantil mudou completamente, amo o que faço, amo trabalhar com crianças pequenas, fazer parte dessa fase tão importante é um pouco de emoção, surpresas e descobertas (Trechos do caso de ensino escrito pela Profa. Helena).

Isso reflete uma nuance da problemática que a tese explicita, sugerindo que, embora a formação de professores tenha seu foco em teorias pedagógicas mais amplas, aspectos específicos do cotidiano escolar, como a gestão de comportamentos problemáticos, podem ser subestimados, apesar de sua relevância para o bem-estar e a segurança dos alunos e professores. Ao expor seu caso, a professora Helena foi a primeira do grupo a revelar suas fragilidades na atuação docente de forma mais explícita, exemplificando o que Baldine (*apud* Estevam, 2019) afirma sobre as Comunidades de Prática (CoP), destacando-as como espaços que oferecem oportunidades para a exposição de erros e limitações, que devem ser abordados sem constrangimentos.

*tivemos muitas ocorrências envolvendo essa criança, onde ela estava brincando e de repente vinha o impulso para morder, acontecia tudo muito rápido. Foi comunicado diversas vezes aos pais sobre os ocorridos, **mas comecei a falhar, pois chegou um momento que passei a não informar aos pais da criança que mordida porque eu notava o incômodo, o constrangimento** (Trechos do caso de ensino escrito pela Profa. Helena).*

Percebemos que, ao escrever sobre a natureza do trabalho, os profissionais refletem sobre seu contexto prático utilizando a linguagem de casos. Nesse processo de elaboração e descrição das situações, os professores exercitam uma reflexão sistemática sobre sua prática e extraem aprendizados das experiências narradas (Imbernon, 2009). Esse aspecto destaca a importância dos casos de ensino como ferramentas que ajudam os professores a lidar com desafios concretos, promovendo uma indução profissional mais alinhada às demandas da prática cotidiana.

Os profissionais analisam o mundo da prática usando a linguagem dos casos. Por que casos? Porque um caso não é apenas uma velha história. Um caso é uma espécie singular de narrativa, uma história com sentido (Shulman J., 2000, p. 03).

O trabalho com casos permite a criação de importantes trilhas de aprendizagens sobre a situação vivenciada (marcas de repertório compartilhado). Como compartilhamento da experiência, alguns aprendizados mobilizados e articulados com os professores que ficam no grupo como síntese, como por exemplo:

1. *Importância da comunicação eficaz com a equipe gestora;*
2. *A necessidade de investigar as causas do problema por meio de diálogos com a família;*
3. *A decisão crucial de não excluir a criança envolvida no incidente;*
(NOTAS DE CAMPO, em 29 de agosto de 2024).

Esses aprendizados refletem a habilidade do grupo em articular desafios individuais em oportunidades para o aprendizado coletivo. Indica-se que esse processo colaborativo tem o potencial de se converter em repertório compartilhado do grupo. Quando a comunidade alcança esse nível de engajamento o repertório é compartilhado e passa a integrar as práticas diárias dos participantes.

Os casos cristalizam as experiências dos professores em formas que podem ser compartilhadas, analisadas e discutidas, facilitando o

compartilhamento de um repertório dentro e para além da comunidade (NOTAS DE CAMPO, em 29 de agosto de 2024).

Outro caso que exploramos foi o da Profa. Sofia - Medo infantil diante da autoridade da professora. O caso tratou de uma situação em que uma professora foi remanejada para uma turma do maternal II para auxiliar uma colega (perto da aposentadoria) cuja postura estava causando descontentamento entre pais e alunos. A professora recém-chegada precisou lidar com dois alunos autistas, um deles com resistência em participar das atividades devido ao tratamento inadequado (violência verbal) da outra professora.

Esse foi o caso em que os alunos em formação mais se envolveram, demonstrando claramente seu domínio teórico sobre o assunto (Educação especial). Diante da situação apresentada, foram capazes de articular o conhecimento acadêmico (principalmente derivado das experiências dos estágios supervisionados) com a realidade da prática pedagógica exposta pela professora.

O discurso do futuro professor Osvaldo demonstrou maturidade profissional e uma perspectiva diferenciada ao sugerir técnicas estudadas nos cursos de formação. Ele também destacou a importância do diálogo com os pais para compreender melhor suas práticas com os filhos, fornecendo assim um parâmetro valioso para os professores, como evidenciado no trecho de sua fala no 6º encontro.

Acho também que essa parte da teoria também é muito importante, né? a gente precisa entender algumas técnicas que são estudadas nos cursos de formação para saber lidar com essas situações, questões também de formação continuada é um meio de aprimorar os conhecimentos. Também é importante essa conversa da família com a escola, procurar conversar com os pais o que está acontecendo, eles podem até dar uma opinião, olha meu filho pode melhorar se tu fizeres isso, por exemplo, se o professor procurar conversar com os pais o que ele gosta de fazer? como é que você faz para acalmar ele? talvez seja um outro caminho (OSVALDO, Trecho extraído da gravação do 6º encontro, em 18/03/2024 - Tratou do Caso de ensino 01).

Isso reforça os resultados apontados pelo estudo de Nono e Mizukami (2002, p. 72), que destacam as "[...] possibilidades formativas dos casos de ensino em processos de aprendizagem profissional docente e explicitam conhecimentos profissionais de futuros professores".

Na maioria dos encontros, os professores experientes são reconhecidos como os *expert*; entretanto, nesse caso específico, os futuros professores assumem esse papel. Além disso, destacamos que em uma Comunidade de Prática (CoP), a expertise não é previamente determinada pela função ocupada, mas é algo dinâmico, dependendo das demandas práticas e da natureza dos empreendimentos articulados.

Ademais, entendemos que, ao refletirem sobre os casos de ensino, os professores começam a desenvolver uma compreensão tácita e coletiva de suas práticas, um componente essencial de qualquer comunidade de prática. Um exemplo disso foi dado pela professora Helena, que, ao ouvir o relato dos desafios enfrentados pela professora Sofia ao incluir um aluno em sala de aula, compartilhou uma estratégia bem-sucedida que utilizou na educação infantil para promover a inclusão.

*Eu tenho dois alunos com autismo, uma situação totalmente diferente. Uma menina, ela interage bastante com os colegas, o outro não, ele chora, mas eles estão em fase de adaptação também, né? Porém, ele falta muito. Quando ele está se adaptando ali, aí adoece, e temos que começar tudo de novo. **Mas teve um caso que me chamou bastante atenção: o trabalho com tintas.** Chama bastante a atenção, é algo que eles conversam bem entre si, todos os alunos interagem, e é tão natural. A primeira vez que eu apresentei a tinta, ele não quis participar de jeito nenhum, parecia que ele tinha nojo. Aí eu deixei, não forcei. Aí passaram mais alguns dias, e de novo, ele ali, olhando o coleguinha, curioso mesmo. Aí ele experimentou a tinta, parecia que ele estava se descobrindo ali, e ele gostou. **Eu não intervi, deixei ele participar. Ele fez a atividade de forma bastante completa, participou mesmo. É muito isso, na educação infantil a gente tem que descobrir** (Helena, Trecho extraído da gravação do 6º encontro – Tratou do caso de ensino 01).*

Apontamos que esse empreendimento articulado no grupo possibilita a construção de um “repertório de exemplos” (Schön, 1983). O repertório serve como referência para lidar com situações futuras, proporcionando suporte para a tomada de decisão e adaptação a novos desafios da carreira. A profa. Helena expõe que esse empreendimento a ajuda a *entender a nossa prática a gente consegue aqui, por essa habilidade aqui, eu vim para falar e ouvir a dos colegas.*

Os relatos que nós fazemos nos encontros. Os colegas que vão adentrar ainda no mercado de trabalho já vão ter essa base (AYLA).

Esse processo depende da relevância e da ressonância que essas práticas têm na vida dos profissionais (formação de identidades). Somente quando os empreendimentos refletem os interesses e as necessidades do grupo é que eles ganham sentido e se tornam parte integrante da prática coletiva. Isto é, a legitimação não ocorre por imposição, mas pela consonância entre os objetivos da comunidade e profissionais vividas pelos participantes na prática cotidiana.

Observamos que os casos de ensino, como materialização de empreendimento articulado, tornaram-se uma ferramenta catalisadora de desenvolvimento profissional, beneficiando tanto os futuros professores estimulados a pensar como docentes, quanto os professores em início de carreira, que, ao refletirem sobre suas práticas, encontraram suporte para enfrentar o choque com a realidade da profissão e desenvolver um repertório de exemplos que podem servir de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Então, pra mim, as discussões do grupo foram muito importantes. Teve aquele caso do menino que refletimos no grupo; teve a questão da Ayla, que falou sobre a dificuldade com a criança — para ela falar, para se comunicar. Então, tudo isso faz a gente pensar em várias maneiras de como agir com aquela criança! Entender a sua realidade, saber com quem ela vive, conhecer, de certa forma, como é o seu ambiente natural (ELOÁ).

Pesquisadores que estudam Comunidades de Prática na formação de professores (Silva, 2010; Estevam, Cyrino, 2019) apontam que, à medida que as ações conjuntas se desenrolam e a experiência em empreendimentos articulados se acumula, recursos valiosos para a negociação de significados são desenvolvidos.

Embora tenhamos avançado significativamente no desenvolvimento de um empreendimento no grupo, ainda há aspectos a serem plenamente implementados para consolidar a Comunidade de Prática. Entre esses aspectos, destacam-se a implementação de práticas conjuntas, que exige um engajamento mais consistente dos membros na aplicação das práticas pedagógicas discutidas em grupo em suas práticas, e a sustentação do propósito da CoP, que demanda um reforço constante dos valores e objetivos comuns para manter a coesão e o alinhamento do grupo. Entende-se que o aprimoramento desses elementos

fortalecerá a comunidade, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e sustentável.

7.4 A Relevância da prática compartilhada no grupo como expansão dos empreendimentos articulados

A expansão dos empreendimentos em uma Comunidade de Prática é um processo dinâmico, caracterizado pela evolução dos interesses e pela necessidade de atender aos desafios que surgem conforme os membros interagem e compartilham suas experiências.

Em comunidades voltadas para o desenvolvimento profissional, como o grupo em questão, observa-se que, ao longo do tempo, os participantes ampliam seu escopo de compartilhamento, movendo-se além dos empreendimentos iniciais para incorporar novas oportunidades de aprendizagem e crescimento.

É importante destacar que, enquanto os casos de ensino permanecem o empreendimento mais relevante da comunidade até o momento, estamos cientes de que a prática vai evoluir, suscitar novos empreendimentos à medida que as necessidades e interesses dos membros se transformam. Nota-se a ampliação de empreendimentos articulados no grupo, pautados pelas demandas compartilhadas pelos professores por atividades acadêmicas e de pesquisa e a educação especial sob a perspectiva da inclusão.

Nesse processo de consolidação da comunidade é essencial que o formador tenha a sensibilidade para identificar essas demandas emergentes do grupo e integrá-las na prática da comunidade. Essa evolução do empreendimento articulado, é crucial, pois mantém a relevância da prática para os participantes e garante que a comunidade continue a ser um espaço de engajamento e desenvolvimento mútuo.

Wenger *et al.* (2002, p. 36) destacam que “[...] todas as comunidades de prática dependem de uma liderança interna, mas comunidades saudáveis não dependem inteiramente da liderança de uma única pessoa”. Embora se reconheça que o grupo ainda não tenha desenvolvido plena autonomia para se reunir sem a presença da professora pesquisadora, percebe-se que, ao longo da experiência, o papel de formadora, antes central na seleção e exposição de temáticas

específicas, tornou-se cada vez mais logístico, deixando de ser a principal responsável pelo andamento das discussões no grupo.

Importante o destaque que a atuação de um formador de CoP demanda uma combinação de dinamicidade e sensibilidade na coordenação junto com os professores dos empreendimentos. Este não deve ser visto meramente como um observador participante nem tampouco como o detentor de conhecimento. A legitimação é necessária por parte da comunidade. Conforme Estevam (2019), o formador assume o papel de agente de fronteira, trazendo à comunidade reflexões, ferramentas e recursos que se integram à prática do grupo, promovendo, assim, o desenvolvimento coletivo. As relações sociais existentes entre os participantes e suas respectivas crenças a respeito da prática conduzem a interações imprevisíveis (Baldini, 2014), as quais requerem participação e olhar atento do formador, de modo a tirar o máximo de proveito dessas situações, enquanto oportunidades para a negociação de significados (Estevam; Cyrino, 2019, p. 244).

Como formadora do grupo, o olhar atento ao movimento dos participantes nos provocou constantes reflexões, o que nos fez repensar o percurso formativo proposto e promover uma autocrítica contínua sobre o desenvolvimento das atividades no grupo. Os professores foram apoiados no aprimoramento de suas ações, valorizando suas contribuições e complementando-as conforme necessário. Além disso, buscamos formular questionamentos estratégicos que estimulassem a ampliação das discussões e favorecessem a construção coletiva do conhecimento. Ao longo desse processo, fornecemos *feedbacks* construtivos, nas interações verbais, incentivando-os a participação ativa dos membros, promovendo-se a identificação de experiências e histórias comuns entre os participantes, e a síntese do que fora construído (Nagy, 2013).

Por fim, ao refletir sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas, é possível observar que o grupo está lentamente caminhando para se tornar uma comunidade, e não apenas um conjunto de professores que se reúnem ocasionalmente. A prática comunitária começa a se articular em torno de empreendimentos compartilhados, dinâmicos e em constante transformação.

Constatamos uma ampliação dos empreendimentos quando se identifica o interesse de professores em dar continuidade à experiência. “Que essa

prática possa ser futuramente implementada nas escolas”, conforme destacado pela professora Helena. Ademais, conforme pontuado pela professora Sofia, ser desejável que algo “similar ocorra nas escolas, e que cada um de nós, de certo modo, encabece algo nas nossas escolas”.

Esse processo de evolução é impulsionado pelas interações e negociações entre os membros, moldando e reconfigurando a prática coletiva de forma contínua. Assim, a prática deixa de ser algo fixo e estático, ganhando coerência e significado à medida que a comunidade se fortalece e se desenvolve.

7.5 Repertório compartilhado como referência de ação no grupo

No contexto das Comunidades de Prática, conforme delineado por Wenger (1998), a dimensão do "Repertório Compartilhado" refere-se ao conjunto de recursos que os membros de uma comunidade desenvolvem e utilizam em suas interações contínuas. “Com o tempo, a atuação conjunta voltada para a realização de uma tarefa cria recursos para negociar significados” (Wenger, 1998, p.110). Este repertório inclui uma variedade de elementos, dependendo da natureza da negociação de significados, como “rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou ao longo de sua existência” (Wenger, 1998, p.110). Inclui ainda as relações implícitas, as convenções informais e as regras não explicitadas de um grupo (Leite; Fontoura, 2018).

O empreendimento articulado e o engajamento mútuo formam o processo e a estrutura que dão suporte às ações desenvolvidas pela comunidade (Beline, 2012). A partir desse processo de engajamento e dos empreendimentos, desenvolve-se o repertório compartilhado, que é essencial para o reconhecimento das práticas da comunidade, representando seu conteúdo e identidade coletiva.

Mcgraw *et al.*, (2013) e Estevam, Cyrino (2019) afirmam que “[...] a experiência compartilhada colabora para o desenvolvimento de repertórios e mudanças da prática e parece ganhar mais relevância quando o grupo envolve professores experientes, iniciantes e em formação inicial” (Estevam; Cyrino, 2019, p. 237). Deste modo, os professores constroem uma experiência de significados, o que lhes confere competência de participação (Nagy; Cyrino, 2014).

Enquanto grupo, os professores compartilham experiências sobre os desafios da gestão de sala de aula e estratégias pedagógicas testadas em suas práticas. Esse compartilhamento de experiências, no entanto, ainda está em um estágio inicial, no qual as trocas são informais e focadas em relatos individuais, mas que são pontos de discussão no coletivo. O grupo ainda não alcançou o nível de maturidade necessário para que essas experiências sejam integradas em um repertório reflexivo e coletivo que possa ser amplamente aplicado nas práticas diárias de cada membro (regime de competência). À medida que as trocas evoluem, esperamos que os professores comecem a adaptar e validar coletivamente as estratégias discutidas, transformando-as em práticas consolidadas e coerentes com a realidade do grupo. Esse processo, quando consolidado, resultará em um repertório compartilhado que reflete os aprendizados coletivos e as adaptações feitas ao longo do tempo, fortalecendo a identidade e a coesão da comunidade de prática. No grupo já se nota algumas nuances desse processo na fala de alguns professores, mas de forma muito individual,

*E depois que eu participei da primeira reunião aqui houve situações lá na escola **em que eu ficava pensando no que vocês tinham falado pra conseguir, é é resolver aquela situação ou atender o aluno daquela forma, ali então, foi como antigamente a gente tinha a barsa né? como se eu voltasse na minha memória pra tudo que tinham falado tivesse encontrado a solução para aquele problema, dentro dos relatos que aqui foram passados por cada um de vocês (EYD, grifos nossos).***

Entende-se que o repertório compartilhado ainda não apresenta evidências de resignificação de práticas em todos os aspectos, especialmente porque isso implica um processo contínuo dos encontros formativos. Essa transformação exige mais tempo de engajamento e experimentação prática para se consolidar, sobretudo no que tange à adaptação das práticas discutidas no grupo à realidade cotidiana dos professores em sala de aula. Considera-se que o repertório permanece amplamente tácito, ou seja, implícito nas trocas, e essa característica subjacente é reconhecida como algo que permeia o movimento compartilhado pelo grupo.

A prática de uma Comunidade abrange tanto os aspectos explícitos quanto os tácitos; o que é verbalizado e o que não é dito; o que é representado e o que é presumido (Estevam; Cyrino, 2019, p. 229). Destacamos, assim, a

relevância do conhecimento tácito presente nos repertórios individuais dos professores, que, embora muitas vezes não seja formalmente expresso ou tornado plenamente consciente, desempenha um papel fundamental na construção da identidade e no fortalecimento do engajamento mútuo da comunidade. O conhecimento tácito, formado por práticas, experiências e intuições desenvolvidas ao longo da trajetória docente, enriquece as interações no grupo e contribui para a criação de uma base comum.

Como grupo, identificamos algumas trilhas de repertórios que, embora tenham surgido de uma articulação coletiva, ainda não sabemos se foram plenamente consolidadas como repertório compartilhado nas práticas dos professores. Para essa consolidação, seria necessária maior regularidade nas interações e um aprofundamento nas práticas comuns dos professores, possível desdobramento deste estudo.

No quadro abaixo, estão explicitados alguns exemplos de trilhas em desenvolvimento de repertórios compartilhados nos encontros formativos; na terceira coluna, essas trilhas são apresentadas com sugestões de como, ao longo do tempo e com a prática coletiva, podem transformar-se em repertório compartilhado da comunidade, representando a identidade e os valores do grupo tanto internamente quanto externamente:

Quadro 14 - Exemplos de Trilhas de Repertórios em desenvolvimento

(continua)

Natureza da Aprendizagem	Aspectos negociados no coletivo (trilhas)	Potenciais desdobramentos para compartilhamento de Repertório (caminhos)
Gestão da sala de aula	1. Importância da comunicação eficaz com a equipe gestora; 2. A necessidade de investigar as causas do problema por meio de diálogos com a família; 3. A decisão crucial de não excluir a criança envolvida em incidentes da sala de aula; 4. Negociar com alunos exige uma abordagem específica, adaptada à compreensão e às motivações das crianças.	Compartilhamento de diretrizes genéricas para gestão de comportamento e comunicação com pais que sejam adaptáveis e aplicadas por todos os membros. Compartilhamentos de práticas para inclusão de alunos com comportamentos desafiadores, estabelecida como diretriz ética para o grupo.
Desafios das relações interpessoais	Os professores com frequência fazem referência a dificuldades nas relações com colegas.	Compartilhamento de estratégias coletivas para posicionamento profissional para lidar com conflitos interpessoais no ambiente escolar.

(conclusão)

Repertórios mais evidenciados pelo grupo		
Atuação profissional baseada na Ética	A ética já é um repertório compartilhado pelo grupo, com um compromisso claro entre os professores de mantê-la como princípio orientador na prática docente.	A ética é consolidada como valor fundamental, com consenso entre os membros, servindo de base para decisões e interações no contexto escolar.
Afetividade nas Interações	Afetividade é aplicada com adaptações pessoais, mas a importância desse valor é reconhecida e amplamente compartilhada como base da prática docente do grupo.	A afetividade é consolidada como um valor central para o grupo, com reconhecimento mútuo de seu papel essencial no processo de ensino.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observamos que as trilhas de repertórios se manifestaram naturalmente e de forma frequente nas falas dos professores ao longo de cada encontro. Considera-se que um fator determinante para o fortalecimento desses aspectos ainda tácitos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um repertório compartilhado no grupo, é a base comum de formação dos participantes.

As relações de proximidade e de distância podem facilitar ou dificultar a aprendizagem. Por exemplo, pessoas com antecedentes relacionados provavelmente poderão formar uma comunidade de prática com menos necessidade de engajamento mútuo do que aquelas cujas práticas anteriores sejam mais distantes (Wenger, 1998, p. 165, tradução nossa)²⁰.

o compartilhamento de uma formação semelhante entre os membros facilita a construção de significados negociados, fortalecendo a coesão do grupo e a eficácia do repertório coletivo. Estevam (2015) destaca que, embora as diferentes interpretações de ações e significados entre os participantes não sejam idênticas, elas se inter-relacionam e, eventualmente, se convergem, adquirindo coerência em torno da prática que as conecta. Essa dinâmica é observada quando os professores reconhecem e elucidam esse processo em suas próprias experiências.

²⁰ No original: las relaciones de proximidad y de distancia pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Por ejemplo, las personas que tienen unos antecedentes relacionados probablemente podrán formar una comunidad de práctica con menos compromiso mutuo que otras personas cuyas prácticas anteriores sean más distantes.

*Caso encontre uma situação parecida, porque nenhuma situação é igual. **Mas aí são muito parecidas as realidades são muito parecidas.** A gente pensa, como a Eyd disse que é uma coisa só nossa, mas não é, é uma coisa comum, em todas as escolas, lugares (AYLA, grifos nossos).*

Como se eu voltasse na minha memória pra o que tinham falado tivesse encontrado a solução para aquele problema, dentro dos relatos que aqui foram passados (SOFIA, grifos nossos).

Vale o destaque que se está construindo unidade, e não uniformidade, pois a diversidade de pensamentos e perspectivas é valorizada como um elemento essencial para mobilizar novas aprendizagens e enriquecer o processo colaborativo.

Além disso, o repertório compartilhado atua como um elo entre o passado e o presente da comunidade, sustentando tanto sua identidade coletiva quanto a continuidade das práticas ao longo do tempo (WENGER, 1998). Em outras palavras, ele torna explícita a forma como a comunidade é reconhecida e define seu regime de competências. Assim, o repertório funciona como um registro vivo das práticas comunitárias, integrando tanto as tradições estabelecidas quanto as inovações que surgem ao longo do processo.

Além disso, a inovação dentro da comunidade frequentemente emerge desse repertório, pois os membros utilizam práticas estabelecidas como base para explorar novas ideias e soluções. O repertório é dinâmico e se amplia continuamente com a incorporação de novos membros. Esse aspecto foi evidente quando uma professora em início de carreira, atuando na coordenação pedagógica, se integrou ao grupo, trazendo novas perspectivas, especialmente relacionadas ao processo de gestão e coordenação. Suas contribuições enriqueceram cada discussão, promovendo a ampliação e diversificação do repertório coletivo.

Finalmente, a manutenção e atualização do repertório compartilhado são desafios contínuos para qualquer Comunidade de Prática. A comunidade deve estar atenta para evitar que o repertório se torne obsoleto ou ineficaz. Isso envolve tanto a preservação de empreendimentos que ainda são valiosos quanto à incorporação de novos empreendimentos que refletem as mudanças no contexto ou nas necessidades dos membros.

Como ainda nos vemos como uma Comunidade de Prática (CoP) plena, não conseguimos identificar, neste momento, quais elementos do grupo já

se tornaram obsoletos. Com a continuidade dos encontros, será possível estabelecer essa base para análise. No entanto, a capacidade de negociar e reinterpretar continuamente o repertório é fundamental para garantir a longevidade e relevância da comunidade, permitindo que ela prospere e se adapte a novos desafios.

7.6 O Papel do Grupo no Fortalecimento do Ciclo de Desenvolvimento Profissional Docente

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um processo contínuo e dinâmico, que transcende a simples aquisição de conhecimentos técnicos, englobando a reflexão crítica sobre a prática e a troca de experiências entre os pares. Conforme Marcelo Garcia (2009) e a perspectiva que desenvolvemos, o DPD deve ser contextualizado no ambiente de trabalho do professor, e envolve tanto trajetórias individuais quanto processos coletivos. Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional é constantemente moldada pelas interações, o que torna essencial a integração entre teoria e prática no ambiente educacional.

Ao analisar o desenvolvimento profissional a partir da formação inicial, emergem diversos desafios. Zeichner (2010) e Nóvoa (2019) destacam o distanciamento entre as universidades e a realidade das escolas de educação básica, onde o foco no conhecimento acadêmico, muitas vezes, deixa o saber prático como coadjuvante. Essa desconexão dificulta que os futuros professores vivenciem de forma plena o que significa atuar em contextos escolares reais. No sentido de superar essa divisão, Zeichner propõe o conceito de "terceiro espaço", um ambiente híbrido que busca integrar o conhecimento teórico da universidade com o saber prático dos professores em exercício.

O "terceiro espaço" visa romper com a tradicional dicotomia entre teoria e prática, criando um ambiente onde professores em formação inicial, docentes da educação básica e professores universitários possam colaborar de maneira mais horizontal. Esse espaço híbrido propicia a criação de novas formas de aprendizagem que não estão limitadas a um ou outro contexto, mas que se beneficiam da complementaridade e complexidade entre o conhecimento acadêmico e as experiências vividas nas escolas. Dessa forma, não apenas os

professores em formação, mas também os docentes em exercício, têm a oportunidade de revisar e ressignificar suas práticas, criando um ciclo contínuo de desenvolvimento profissional.

Um exemplo do potencial para a criação de um 'terceiro espaço' pode ser observado na iniciativa em desenvolvimento em Óbidos, onde os futuros professores, uma professora universitária e docentes em início de carreira se reúnem em um grupo. O ambiente integra o conhecimento acadêmico com a prática pedagógica, aproximando a universidade da realidade escolar e incentivando o intercâmbio de experiências entre profissionais em diferentes momentos de trajetórias profissionais. Wenger *et al.* (2012) afirma que, para desenvolver expertise, os praticantes necessitam de oportunidades para interagir com outros que lidam com situações semelhantes.

A experiência de estruturação de uma Comunidade de Prática evidenciou a integração entre teoria e prática como um elemento central para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. A partir dessa aproximação, os alunos em formação puderam perceber que a realidade escolar é significativamente distinta da teoria.

Assim, eles me ajudaram bastante, né? Ver os relatos dela, ver como é a realidade, né? Totalmente diferente da teoria. A gente fala que teoria e prática andam juntas; por um lado, andam, mas, por outro, a realidade é diferente. O relato da professora... da Eyd... no caso dela... o relato dela foi muito significativo, até porque ela tinha uma base teórica e conseguiu lidar com a prática, com todos os desafios; ela conseguiu se expressar, conseguiu dar conta. Então, para mim, isso ajudou a ter confiança (ELOÁ).

A oportunidade de negociar os conhecimentos teóricos debatidos nos encontros, considerando as práticas pedagógicas, permitiu uma ressignificação mais profunda dos conceitos aprendidos durante a formação inicial.

Bom, sim, os encontros são um exemplo, né? Lá nos nossos encontros, os professores relatam os desafios que enfrentam, principalmente ao implementar aquilo que aprendemos na teoria durante nossa formação. Então, a partir desse momento, dessas trocas de formação e de conhecimento, conseguimos aprender o que podemos aplicar, né, nas nossas práticas de aula futuramente (OSVALDO).

Esse processo de integração fortalece a confiança dos futuros professores, à medida que eles consolidam suas aprendizagens por meio da representação prática dos conhecimentos teóricos.

porque é uma oportunidade de ouvir relatos e ver a experiência dos professores que já estão em atuação. Isso ajuda, digamos, a entender a realidade de como está sendo, e, apesar de não ser fácil, vemos que as pessoas estão conseguindo, né? Conseguem, mesmo com os desafios que, como as professoras falaram, no dia a dia, colocar o seu trabalho em prática (LILIAN).

A prática reflexiva gerada nos encontros incentiva os professores em início de carreira a avaliarem constantemente. Esse processo de autoavaliação, enriquecido pela troca de experiências, desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional, ao permitir que os docentes explorem novos caminhos e soluções para os desafios do cotidiano escolar.

É importante considerar que, conforme apontado por Estevam (2019), as reflexões compartilhadas e sustentadas na comunidade são um indicativo claro de que ocorreu aprendizado na CoP. Os empreendimentos articulados potencializam a reflexão para, na e sobre a prática, fortalecendo a confiança dos professores no enfrentamento dos desafios da profissão docente (Nagy *apud* Estevam, 2019).

Outro aspecto crucial identificado na pesquisa como evidência de desenvolvimento profissional foi a mudança nas percepções de carreira dos professores. Ao participarem do grupo, alguns relataram sentir-se mais confiantes em relação às suas práticas e mais comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional. A Profa. Sofia, relatou como a participação no grupo a motivou a aprofundar seus estudos sobre a carreira:

*Ontem, quando a gente estava aqui, né? (Referindo-se ao encontro que tratou da escrita de projeto acadêmico conduzido pela professora universitária), no encontro de ontem, esqueci o nome da professora. Ela teve alguma fala que chamou muita atenção, que foi a questão de que não deveria estar distante essa questão da prática com a teoria, né? Uma colega disse que parece tão distinto, né? **E, ao longo do tempo, principalmente este ano, venho tentando estudar mais, né? Buscar mais, e eu vi que não está tão distante no meu pensamento (SOFIA, grifos nossos).***

Ao longo do tempo, especialmente no ano atual, a professora expressa que vem se esforçando para diminuir essa distância, estudando mais e buscando compreender como a teoria e a prática se conectam em seu trabalho. Esse esforço reflete uma consciência crescente da importância de alinhar os dois aspectos e demonstra uma mudança de percepção. A fala revela uma descoberta importante: a teoria e a prática, apesar de inicialmente parecerem distantes, *não estão tão afastadas quanto se pensava (SOFIA)*. Esse reconhecimento pode ser um ponto de virada no processo de formação e desenvolvimento profissional desta profissional.

A experiência do professor Mateus reforça essa transformação. Inspirado pelas discussões no grupo, elaborou um projeto de mestrado aprovado na Universidade Federal do Oeste do Pará, com o objetivo de implementar um modelo semelhante de colaboração em uma escola de Óbidos, *a partir da comunidade, e do tema CoP, né? me motivou a conhecer mais e no mestrado é o meu tema que eu estou pesquisando (MATEUS)*. Esse exemplo, evidencia que a participação em comunidades de prática pode levar os professores a expandirem suas ambições e perspectivas profissionais investindo no próprio desenvolvimento de forma mais estruturada. E vemos que outros docentes se sentem motivados a desenvolverem-se na carreira com mestrado e doutorado.

O ambiente colaborativo é fundamental para que cada docente não apenas reflita sobre sua vivência individual, mas também se beneficie da experiência acumulada pelos colegas. A troca de estratégias e soluções para os desafios cotidianos demonstrou ser uma poderosa ferramenta de desenvolvimento, evidenciando o valor da colaboração entre pares na construção de práticas pedagógicas. Como destaca Imbernón (2009), a colaboração entre pares é fundamental para que os professores compreendam a complexidade do trabalho educativo, permitindo respostas mais eficazes às demandas de suas rotinas.

Notamos que o desenvolvimento profissional promovido pela CoP não se limita aos indivíduos; ele tem um impacto significativo na cultura escolar como um todo. Oldroyd e Hall (*apud* Marcelo Garcia, 1999) diferenciam dois tipos de formação docente: Formação e Treinamento Profissional (Tipo A) e Apoio Profissional (Tipo B). A Formação e Treinamento Profissional, normalmente ministrada por especialistas, tem como objetivo o desenvolvimento de

competências específicas. Em contraste, o **Tipo B** valoriza a aprendizagem individual e entre pares como a estratégia formativa mais significativa para o desenvolvimento profissional. Percebe-se que as Comunidades de Prática (CoPs), como contexto de formação de professores, se alinham ao modelo do Tipo B, uma vez que a negociação de significados é o alicerce dos processos interativos entre os participantes.

Além disso, os sentidos das práticas pedagógicas (repertórios) negociados no grupo, gradualmente começam a ser incorporados, pelos professores para os contextos escolares que vivenciam. Observa-se que alguns professores já conseguem vislumbrar a possibilidade de implementar iniciativas de natureza mais colaborativa em suas próprias escolas como já mencionado na tese.

Esse impacto coletivo reforça a importância de se investir em Comunidades de Prática como uma estratégia como formação continuada. Entende-se que a formação continuada deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes (Nóvoa, 2019).

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: **a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.** A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11, grifos nossos).

Os ambientes colaborativos, como suporte para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), apresentam tanto valores tangíveis quanto intangíveis. De maneira explícita, permitem transformar temas da prática pedagógica, como a liderança em sala de aula, em objeto de discussão, promovendo uma compreensão compartilhada e estratégias de aprimoramento das habilidades nesse contexto. De maneira intangível, esses fatores contribuem para o fortalecimento da segurança e confiança dos docentes e chegam até a inspirar docentes futuros professores, à medida que constroem repertórios que

lhes proporcionam expertise prática para inspiração a enfrentar os desafios inerentes à realidade da carreira docente.

Eu acho que, como eu falei, isso dá uma esperança para a gente, né? Desde quando começamos o curso, sabemos que, quando estivermos na prática, não vai ser fácil — tanto na adaptação nossa, das crianças e dos outros profissionais que já estão lá. Ouvir relatos e as experiências deles dizendo que não foi fácil, mas que continuaram e estão fazendo um bom trabalho, significa que não sou só eu, né? Não somos só nós; outras pessoas passaram por isso e conseguiram (LILIAN).

Foi possível observar o potencial do grupo em se transformar em uma ferramenta que atenua o impacto do choque com a realidade profissional. De acordo com Nóvoa (2019), o ciclo de desenvolvimento profissional docente é composto por três fases: Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Continuada. No tocante a fase de indução profissional, as professoras Helena e Eyd, que estão em transição de professoras em formação para o início de suas carreiras, vivenciam essa etapa ao longo da pesquisa. Ambas, em diversos momentos, expressam suas inseguranças e fragilidades diante dos desafios de conduzir o ensino e lidar com as complexidades inerentes à prática docente.

Nesse contexto, o grupo desempenha um papel crucial “[...] de moldar e definir a relação com a profissão” (Nóvoa, 2019, p. 09) ao proporcionar um ambiente seguro de apoio e troca de experiências, o que contribui significativamente para o fortalecimento da identidade profissional das participantes.

*Eu vejo assim a importância, pelo menos pra mim é meu primeiro ano atuando. Logo no início eu fiquei muito assustada. Não acredito que é desse jeito. É quando eu cheguei naquela primeira reunião que eu vi que eu participei. O que que era essa realidade que todo mundo passa. Eu falei: não, então eu estou no caminho certo, só preciso me encontrar ali. **Pra mim a partir de então pude me ver melhor na educação infantil** (EYD, grifo nosso).*

Como um grupo em processo de transformação, temos o desafio e a perspectiva de desenvolver uma referência de práticas que explicita o domínio de conhecimentos construído ao longo do nosso processo. Esse documento funcionará como um guia para registrar e compartilhar as estratégias, reflexões e aprendizagens coletivas resultantes de nossa prática colaborativa.

Reconhecemos que esta tese já cumpre parcialmente esse papel tangível dentro da nossa comunidade.

Articular o valor das comunidades em termos de seus feitos tangíveis sobre o desempenho que lhes proporciona a legitimidade necessária para gerir o conhecimento de forma eficaz. Mas ainda é importante lembrar que parte de seu maior valor reside em resultados intangíveis, **como os relacionamentos que constroem entre as pessoas, o senso de pertencimento que criam, o espírito de investigação que geram e a confiança profissional e identidade que conferem aos seus membros** (Wenger *et al.*, 2012, p. 15, grifo nosso)²¹.

Com base nos escritos de Wenger (2012) e refletindo sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), observamos que as comunidades de prática agregam valor ao conectar o desenvolvimento pessoal com as identidades profissionais dos praticantes. Nesse sentido, no contexto escolar, não é apenas o professor que se beneficia, mas também a própria instituição. Nesse processo, há uma combinação entre as necessidades institucionais e as dos membros da comunidade, promovendo um desenvolvimento mútuo e integrado.

Considere um grupo de enfermeiros em uma ala que se reuniam regularmente para o almoço e discutiam casos de pacientes. Com o tempo, eles criaram um histórico de casos que todos conheciam e podiam usar para examinar novos problemas. No entanto eles não tinham consciência explícita de que esses almoços se tornaram uma de suas fontes principais de novo conhecimento. E, é claro a administração do hospital não tinha consciência do valor dessas discussões informais de almoço. No outro extremo do espectro, algumas comunidades foram consideradas tão valiosas que foram incorporadas à estrutura oficial da organização (Wenger *et al.*, 2012, p. 27, tradução nossa)²².

²¹ Articulating the value of communities in terms of their tangible effects on performance provides them with the legitimacy they need to steward knowledge effectively. But it is still important to remember that some of their greatest value lies in intangible outcomes, such as the relationships they build among people, the sense of belonging they create, the spirit of inquiry they generate, and the professional confidence and identity they confer to their members.

²² Consider the group of nurses on a ward who met regularly for lunch and discussed patient cases. Over time, they created a history of cases they all knew about and could use to examine new problems. Yet they were not explicitly aware that these lunches had become one of their main sources of new knowledge. And of course, the hospital administration had no awareness of the value of these informal lunch discussions. At the other end of the spectrum, some communities have been found so valuable that they have been incorporated into the official structure of the organization.

Apesar de nossos professores tradicionalmente trabalharem de forma isolada, muitos já começam a perceber os desafios comuns que enfrentam e o enorme potencial de aprendizagem que surge da colaboração (Imbernón, 2009). Ao reconhecer essas similaridades e compartilhar suas experiências, os professores têm a oportunidade de revitalizar suas práticas e encontrar energia para manter o engajamento nas comunidades de prática, promovendo uma prática coletiva contínua e transformadora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo confirma a tese de que um coletivo de docentes, engajado em um domínio comum de práticas pedagógicas, mesmo ainda em processo de desenvolvimento, oferece uma estrutura social de aprendizagem baseada na participação ativa. Embora reconheçamos que o grupo ainda não tenha consolidado todas as características de uma Comunidade de Prática (CoP), ele se configura como um ambiente valioso para o compartilhamento de saberes e para a integração entre o conhecimento acadêmico e as práticas pedagógicas. Esse ambiente de aprendizado é particularmente benéfico para futuros professores e docentes iniciantes, promovendo uma transição mais equilibrada entre teoria e prática docente e contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Contudo, para que o grupo se consolide plenamente como uma CoP, será necessário fortalecer aspectos como o engajamento contínuo e a regularidade dos encontros, fatores essenciais para a construção de um compromisso duradouro entre os membros. A irregularidade na participação compromete o regime de competência do grupo, enfraquecendo o potencial de estabelecimento de práticas consistentes. Além disso, a reificação das experiências, ou seja, a criação de registros concretos do conhecimento compartilhado, fortalece ainda mais o repertório coletivo e a sustentabilidade do grupo.

Por que Comunidade de Prática? Adotamos o modelo de Comunidades de Prática (CoP) nesta pesquisa como um referencial para o contexto de formação de professores, pois se fundamenta em uma teoria sólida e estabelecida sobre a aprendizagem em contextos coletivos. Embora as CoPs tenham sido originalmente concebidas para o setor industrial, sua perspectiva analítica — baseada na Teoria da Aprendizagem Situada — vem sendo amplamente aplicada em pesquisas educacionais, especialmente em contextos voltados para a formação docente (Estevam, 2015; Fiorentini, 2006; Imbernóm, 2009; Vasconcelos, Ximenes-Rocha, 2022).

As comunidades são compreendidas como grupos sociais nos quais as contribuições dos membros são valorizadas e sua participação é reconhecida como um sinal de competência (Leite; Fontoura, 2018). Desde o início da

iniciativa, destacamos a importância de construirmos nesta concepção, ainda que o grupo não tenha se configurado plenamente como uma CoP.

Vimos que para compreender a dinâmica de uma Comunidade de Prática (CoP), é insuficiente apenas definir seu domínio, prática e comunidade. Embora esses sejam elementos essenciais, a estrutura de uma CoP depende dos elementos de coerência que sustentam sua formação e continuidade. Nesse contexto, afirmamos que a definição inicial de uma comunidade com base em seu domínio, seus membros e suas práticas estabelece as diretrizes da experiência, contudo, o que condiciona a aprendizagem e confere coerência ao processo é o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado, que são elementos cruciais para a sustentabilidade dos empreendimentos.

Os encontros formativos proporcionam um espaço de apoio mútuo, onde os professores expõem suas experiências, refletem sobre os desafios enfrentados em sala de aula e buscam soluções conjuntas. A prática de estudos de caso de ensino, é particularmente eficaz para fomentar a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades práticas, funcionando como um mecanismo para a aprendizagem contextualizada. A estrutura flexível do grupo, permite a adaptação dos empreendimentos conforme as necessidades e interesses emergentes dos participantes.

Já não somos apenas um grupo, mas ainda não alcançamos o status de uma Comunidade de Prática (CoP) plenamente desenvolvida. Embora tenhamos feito avanços significativos, ainda faltam elementos essenciais, como o engajamento contínuo e uma troca mais consolidada de experiências entre os membros e a consolidação de um repertório compartilhado (interno e externo). Com o apoio adequado e a dedicação de todos, temos o potencial de nos consolidar como uma comunidade efetiva de desenvolvimento profissional.

Um ponto relevante identificado ao longo da pesquisa é o surgimento de lideranças internas. Essas lideranças emergem naturalmente à medida que os membros mais experientes começam a assumir papéis de destaque, sendo legitimados pelos demais participantes. Além disso, o papel do grupo como uma rede de apoio é essencial, consolidando o grupo como um espaço de indução profissional, especialmente para professores em início de carreira, que encontraram o suporte necessário para enfrentar os desafios da profissão.

Vemos assim que o grupo tem o potencial de ser um catalisador importante para o desenvolvimento de lideranças locais entre os professores. Ao criar um espaço de reflexão crítica e compartilhamento de experiências, o grupo oferece aos professores não apenas a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, mas também de desenvolver as habilidades de liderança necessárias para assumir papéis mais ativos em suas escolas e comunidades.

Fica evidente que o empreendimento articulado desempenha um papel central na construção do sentido e significado das práticas no grupo, conforme delineado por Wenger (1998). À medida que os encontros ocorrem, os empreendimentos são moldados coletivamente pelos membros conforme se engajam na realização de suas atividades, permitindo uma articulação mais profunda das práticas. A transição para os casos de ensino, representou um ajuste fundamental no empreendimento da comunidade. Esse novo foco permitiu que as discussões se aproximassem mais das experiências cotidianas dos professores.

Além disso, o interesse crescente dos professores em questões acadêmicas e de pesquisa demonstram uma expansão natural do empreendimento da comunidade, que evoluiu para incluir o desenvolvimento de projetos de pesquisa para programas de mestrado. Esse movimento reflete a capacidade da CoP de se adaptar às necessidades emergentes dos membros, evidenciada também pela recente demanda por discutir a educação especial na perspectiva da inclusão, um novo foco que indicou a constante evolução do grupo.

O processo de adaptação é crucial para manter a relevância das práticas e garantir que o grupo continue a ser um espaço de aprendizagem e desenvolvimento mútuo.

Sugerimos que a presente tese, constitui uma representação das experiências vividas ao longo do processo investigativo e formativo. Ela se configura, em parte, como um artefato de reificação, consolidando os diálogos, reflexões e práticas compartilhadas durante o desenvolvimento do grupo. Assim, este trabalho materializa, o compartilhamento coletivo das interações entre os participantes, transformando-se em um marco que não apenas documenta, mas também formaliza e dá significado às compreensões construídas ao longo desse percurso.

No contexto desta pesquisa, observamos que o repertório compartilhado figura no compartilhamento tácito da compreensão sobre gestão de

sala de aula, com a explicitação de estratégias, ainda individuais, desenvolvidas para lidar com desafios disciplinares. Como repertório mais consolidados apontamos a construção de uma representação coletiva de um posicionamento profissional baseado na ética profissional e a afetividade como condutora das ações.

Por fim, a manutenção e atualização do repertório compartilhado representaram desafios contínuos para qualquer Comunidade de Prática. Ele sustenta a identidade coletiva da comunidade, ao mesmo tempo em que permite que os membros negociem significados, inovação e engajamento em um processo contínuo de aprendizagem e evolução.

A Comunidade de Prática, como abordado, não é apenas um espaço de compartilhamento de experiências, mas um campo de negociação de significados onde a prática educativa é continuamente reconstruída e ressignificada pela recursividade da aprendizagem dos praticantes. Esses elementos, manifestados nas práticas negociadas pelo grupo, são fundamentais para a criação de um ambiente de desenvolvimento profissional. No caso específico do grupo investigado, verificamos que, embora esses elementos estejam presentes, há ainda a necessidade de um fortalecimento dessas dimensões para que a CoP se consolide de forma plena no âmbito das negociações de significados.

O estudo demonstra que, apesar das limitações atuais, o grupo facilita uma aproximação entre a universidade e a escola, criando um espaço onde o conhecimento acadêmico e as práticas pedagógicas são discutidas e integradas. Indicamos que esses espaços de conexão entre formação e prática profissional são centrais para construir e inspirar programas de formação docente coerentes (Novoa, 2019).

Destaca-se que as CoPs desempenham um papel crucial em programas de indução ao desenvolvimento profissional, tanto para professores em formação quanto para aqueles em início de carreira, ao oferecerem um ambiente de suporte e troca. No contexto do grupo analisado, a mentoria pedagógica vem emergindo como uma característica implícita nas interações entre os participantes. Professores mais experientes desempenham um papel fundamental ao orientar os professores em formação inicial e em início de carreira, ajudando-os a navegar pelas complexidades do ensino e a integrar teoria e

prática. Essas interações de mentoria, ainda que não formalmente estruturadas, contribuem significativamente para a construção de um repertório de exemplos de saberes e práticas, reforçando a identidade coletiva do grupo.

Para além de todos esses ganhos é essencial refletir criticamente sobre as implicações da Comunidade de Prática (CoP) sobre a possibilidade de criação de uma cultura de colaboração e suporte mútuo entre professores. Embora tenhamos constatado que a CoP promove uma troca significativa de experiências e a formação de uma rede de apoio, é preciso questionar até que ponto essa cultura colaborativa pode ser mantida de forma orgânica, sem depender de incentivos externos ou da presença de facilitadores/ formadores que estimulem ativamente a participação.

O sucesso inicial do movimento não garante que a prática se perpetue de forma sustentável sem a devida atenção às condições estruturais que afetam o cotidiano educacional. Entendemos que a sustentabilidade dessa rede, em um ambiente muitas vezes marcado pela sobrecarga de trabalho e pelo isolamento dos docentes tanto nas escolas quanto nas universidades, levanta questões sobre as reais condições de autonomia dos professores para manter essa cultura colaborativa a longo prazo. O risco de que a CoP se torne mais uma obrigação no já complexo cotidiano profissional não pode ser ignorado. Apesar dos ganhos iniciais observados, há desafios significativos para garantir que esse espaço formativo permaneça ativo e relevante ao longo do tempo.

O comprometimento contínuo dos professores não pode ser tomado como garantido, especialmente quando se considera a falta de suporte institucional adequado em muitos contextos educacionais. Além disso, a dependência de lideranças específicas para o funcionamento da CoP pode criar uma fragilidade estrutural, onde a ausência de um facilitador ou a falta de novas lideranças compromete a continuidade das atividades. É necessário questionar até que ponto a CoP pode realmente se sustentar sem um apoio sistemático e institucionalizado, seja na forma de incentivo à formação contínua ou de políticas que garantam tempo e recursos adequados para o engajamento dos professores.

Outro ponto crucial a ser abordado é o modelo de CoP em outras escolas e contextos educacionais. Embora a pesquisa tenha demonstrado o potencial desse modelo para promover o desenvolvimento profissional dos docentes, a replicação bem-sucedida de uma CoP depende de uma série de

fatores contextuais, como o perfil dos participantes, o suporte da gestão escolar e a cultura organizacional da instituição. A suposição de que uma fórmula que funcionou em um contexto específico pode ser generalizada para outras escolas desconsidera as particularidades locais e os desafios específicos de cada realidade educacional. Além disso, existe o risco de que, ao ser replicada de forma padronizada, a CoP perca parte de sua flexibilidade e se torne uma prática sem valor reduzindo sua eficácia.

Em suma, a continuidade e expansão das Comunidades de Prática dependem de uma análise crítica sobre as condições de sua implementação e sustentação, evitando que se tornem práticas isoladas e dependentes de circunstâncias específicas. É essencial que o foco esteja não apenas nos ganhos individuais dos professores, mas na construção de um processo que realmente suporte práticas colaborativas de forma estruturada e contínua.

Nesse sentido, é importante analisar criticamente a analogia de Wenger (2012), que compara o desenvolvimento de uma CoP ao cultivo de uma planta. Embora a metáfora seja pertinente ao sugerir que o crescimento da CoP depende de condições favoráveis, como a valorização da aprendizagem e o incentivo à participação, ela simplifica a complexidade dos ambientes educacionais. As interações humanas e institucionais não seguem um processo linear e previsível como o crescimento de uma planta. Dinâmicas de poder, resistência institucional e falta de recursos são obstáculos que não podem ser ignorados. Mesmo com condições aparentemente ideais, o sucesso de uma CoP pode ser limitado sem uma análise crítica e contínua das barreiras que afetam a participação e o engajamento.

Em conclusão, esta tese reforça a compreensão que as Comunidades de Prática podem ser um caminho eficaz para o desenvolvimento docente, desde que sustentadas por políticas e práticas que incentivem a colaboração e a construção coletiva de saberes, garantindo que os professores tenham as condições necessárias para se engajar de maneira plena e significativa.

Manter uma CoP com membros engajados e uma prática relevante ao longo do tempo requer compromisso dos membros e uma abertura constante para novas ideias. Embora esta pesquisa tenha avançado na compreensão das dinâmicas de uma CoP, há ainda muito a ser explorado. Sugere-se, portanto, que futuras pesquisas aprofundem a investigação em diferentes contextos

educacionais e explorem novas configurações de CoPs, de modo a ampliar a compreensão sobre as condições que favorecem ou dificultam o sucesso dessas comunidades (sustentabilidade). Além disso, este estudo aponta para a necessidade de investigações que analisem em que medida a participação de professores em uma Comunidade de Prática pode materializar repertórios compartilhados na vivência dos professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ana Hiarley Silva. **O formazon e a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola**. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. *In*: FLICK, Uwe (Org.). **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.02, p. 11-42, 1996.
- ALMEIDA, Alessandra Rodrigues. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática na infância: um olhar para o contexto colaborativo**. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2017.
- ARAÚJO, Iata Anderson Ferreira de. **Desenvolvimento profissional contínuo de educadores em contextos de colaboração escola-universidade-escola no oeste da Amazônia paraense**. 2024. 282f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Oeste do Pará, 2024.
- BASSOLI, Rosa Fernanda. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)**. 2017. 282f. Tese (Doutorado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora. São Pedro, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOU, Jaqueline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELINE, Willian. **Formação de professores de matemática em comunidade de prática: um estudo sobre identidades**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário oficial da união**. Poder Executivo, Brasília, DF, de 15 de abril de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 16 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário oficial da união**. Poder Executivo. Brasília, DF, de 29 de outubro de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 16 de março de 2023.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. **Caderno de formação, formação de professores**, bloco 3, gestão escolar, v. 02, p. 66-83. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381297/1/caderno-formacao-pedagogia_24.pdf. Acesso em: março de 2023.

CYRINO, Márcia de Cristina de Costa Trindade. Comunidades de prática de professores como espaço de investigação sobre a formação de professores de matemática. *In*: BATISTA, I. L. (Org.). **Pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática**: um perfil de pesquisas. Londrina: EDUEL, p. 95-110, 2009.

COELHO, Gabriel Bandeira. A ciência moderna e sua consolidação: é possível falar em crise social e epistemológica? **Revista Novos rumos sociológicos**, Pelotas, v. 4, n. 5, p. 263-283, 2016.

CONSED. **Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores** - Documento de considerações para orientar o Aperfeiçoamento das Políticas de Formação Continuada de Professores à Luz da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017.

CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. 2016. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas. São Paulo, 2016.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Teachers professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Edufu, 2011. (Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU).

CRECCI, Vanessa; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 2018.

DAY, Christopher. **Developing Teachers**: The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.

ESTEVAM, Everton José Goldoni. **Práticas de uma comunidade de professores que ensinam matemática e o desenvolvimento profissional em educação estatística**. 2015. Tese (Doutorado em ensino de Ciências e educação matemática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

ESTEVAM, Everton José Goldoni; CYRINO, Marcia Cristina da Costa. Condicionantes de aprendizagens de professores que ensinam matemática em contexto de comunidades de prática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 227-253, 2019.

ESTEVAM, Everton José Goldoni. Comunidades de Prática como arcabouço teórico para pesquisas acerca do desenvolvimento profissional docente. *In*: CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; PAULA, Ênio Freire de; RODRIGUES, Paulo Henrique (Org.). **Estudos e pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática**. 1. ed. Campo Mourão: Fecli/UEM; Curitiba: Editorial Casa, 2022. p. 45-69.

FERNÁNDEZ AQUINO, Orlando; MATÍAS GONZÁLEZ, Alberto. Alegação para uma epistemologia de segunda ordem na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v.16, n. 50, p.1053-1063, 2016.

FERNANDES, Roberta Fernandes *et al.* Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. **AtoZ**: novas práticas em informação e conhecimento, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 44-52, 2016.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. Vol.05, nº 08, p. 11-23, 2013.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. V.01, cap.03, p. 73-91.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação a prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. A formação no movimento da escola moderna. *In: FORMOSINHO, João (Org.). Formação de professores aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009. V.01, cap.05, p.119-163.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: lembretes de princípios e de práticas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 358-370, 2005.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Estatística municipal Óbidos**. Secretaria de estado de ciência, tecnologia, educação técnica e Tecnológica – Sectet, 2015.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p.327-345, 2005.

GU, Qing; DAY, Christopher. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, p. 1302-1316, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. São Paulo: Editora Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. *Avaliação*. v. 19, n. 2, 373-384, 2004.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP, n.2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições Para O Século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, Sara Miranda de. **Aprender a ensinar matemática: a participação de estudantes de Pedagogia em uma comunidade de prática**. 2017. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

LAVE, Jean. A prática da aprendizagem. *In*: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, p. 235-245, 2013.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning and Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, Vania Finholdt Angelo; FONTOURA, Helena do Amaral. Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 154-162, jan.abr. 2018.

LIMA, Ana Paula Barbosa de. **Ações colaborativas em uma comunidade de prática e o fortalecimento de conhecimentos docentes de professores de Matemática**. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 09, set., out., nov., dez. 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Série Documentos**, n.52, 2011. Disponível em: [efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf). Acesso em: 16 de março de 2023.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Editora UFMG, 2001.

MERSETH, Katerine. Cases and case methods in teacher education. *In*: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MERSETH, Katerine. **Desafios reais do cotidiano brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil**. Org. Instituto Península. Fundação Santillana, Moderna: 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec editora, 2010.

MIRANDA, Mirtes de Sousa. **Escola como espaço de (re)significação de conhecimentos matemáticos para o ensino: a constituição de um grupo que estuda o currículo e investiga a própria prática**. 2019. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática). Universidade Bandeirante Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2019.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolleti. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. *In*: BRAMOWISZ, Anete e MELLO, Roseli (Org.). **Educação: pesquisa e prática**. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54, 2013.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)**. 2017. 247f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Acre, 2017.

MORAES, Maria Cândida. Formação de professores: o emergente e o urgente caminhando juntos. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70. 1996.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecológico**. Rio de Janeiro: WAK, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. Ijuí: Editora Unijul, 2016.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Org.). **Para Navegar no Século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda 2030. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 813-836, jul./set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvdzsMc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16/03/2023.

NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, jan./dez. 2002. Publicada em março de 2004.

NONO, Maevi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2005.

NOVAES, Adauto. De olhos vedados. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 9-20.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 1992.

NOVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Adriana Beatriz de. **Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da educação infantil com o ensino fundamental I**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento Profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. v.01, cap.09, p. 221-283.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. **Nota conceitual do relatório de monitoramento global de educação para todos 2015**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Concept_note_EFA_GMR_pt_2015.pdf. Acesso em: 16/03/2023.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

RAMOS, Wanusa Rodrigues; MANRIQUE, Ana Lúcia. Comunidade de Prática de Professores que Ensinam Matemática como Espaço de Negociações de Significados sobre a Resolução de Problemas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 979-997, 2015.

REALI Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Pucinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200009>. Acesso em: 12 de março de 2024.

ROCHA, Márcio Roberto da. **Empreendimentos de uma comunidade de prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar**

frações. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; Rosana, MISKULIN Giaretta Sguerra. Conceito de Comunidade de Prática: Um olhar para as pesquisas na área da Educação e ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v.14, n.16, p.16-33, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318286130>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 29, n. 29, p.89-103, 2015.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *In: Teachers College Record*, New York, 104, 4, p.842-866, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudo sobre educação**. v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12, n.34, p. 94-103, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS; Pura Lúcia. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SARÉ, Tanara. **Foto Mascarado Fobó**. Disponível em: <https://diariodofb.com/2019/01/28/cinco-motivos-para-passar-o-carnaval-em-obidos>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

SILVA, Fábio Meneses da. **Análise de uma comunidade de prática de professorxs que ensinam matemática**: aspectos do desenvolvimento profissional. 2017. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Alessandra Neves. **O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa**: uma análise do grupo de estudo e pesquisa Formazon/Ufopa.2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 229 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Praxis. 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.geocities.ws/grupoepi steduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**. New York, Jossey-Bass. 1987.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books (1983).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Judith H. **Case methods as a bridge between standards and classroom practice**. 2000. Disponível em: www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2023.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), p. 4-14, 1986.

SOUSA, Rosemira Mendes de; AQUINO, Orlando Fernandez. Desafios na educação brasileira: a pesquisa científica e a formação de professores. Entrevista com o professor Roberto Valdés Puentes. **RPD**, Uberaba-MG, v.19, n.41, p.01-17, mai./ago. 2019, ISSN 1519-0919. Disponível em: <https://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1306/1440>. Acesso em: 26 agosto 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de São Paulo. Nº 14, p. 61-88, 2000. Universidade Federal do Oeste do Pará. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia-campus Óbidos. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico 7ª Edição. São Paulo, **Cadernos Pedagógicos do Libertad** – 1, 2000.

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Estado do conhecimento: comunidades colaborativas de aprendizagem docente no período de 2016 a 2021. **Revista educação em questão**, v. 60, n.66, p. 1-23, 2022.

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

WENGER, Etienne. **Comunidades de Prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating Communities of Practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard University Press, 2002.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. *In*: ILLERIS, K. (org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p.246-257.

WENGER, Etienne. **Social Learning Systems and Communities of Practice**. The Open University, 2010. Published in Association with Springer-Verlag London Limited, p. 179-198. 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/09/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.0.pdf. Acesso em: 26 agosto 2022.

WILSON, Suzanne; SHULMAN, Lee; RICHERT, Anna E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. *In*: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring Teachers' Thinking**. London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICE A – CASO DE ENSINO PROFA. SOFIA

Medo infantil diante da autoridade da professora

Eu fui remanejada de uma escola para outra, pois inicialmente sem entender muito bem qual seria minha função pois na nova escola, eu me vi em uma situação peculiar: havia uma professora experiente na turma, uma mulher já de certa idade e próxima da aposentadoria. Essa situação me pareceu estranha, pois eu fui designada para uma turma do maternal II junto com ela, o que não era comum. Porém, logo percebi que havia um problema subjacente que já vinha ocorrendo: Os pais dos alunos começaram a se queixar para direção e ameaçaram tirar seus filhos da escola se medidas não fossem tomadas pela direção, pois não gostavam da forma como a professora tratava seus filhos.

Eu não ocupava o cargo de professora titular da turma, então a escola interveio para evitar a perda de alunos. Tentei manter uma boa convivência com a professora, mesmo diante de suas atitudes, buscando um tratamento mais carinhoso com as crianças, o que me fez ganhar confiança e respeito tanto delas quanto dos pais.

Na turma, tínhamos duas crianças autistas: Criança X, com autismo leve, e Criança Y, que era autista não verbal. Criança X, no primeiro semestre, faltava muito às aulas, era agressivo as vezes com professores e colegas, mas aos poucos começou a desenvolver sua fala e se interessar por histórias.

Chegou um momento em que Criança X se recusava a ir para a aula, não queria entrar na sala, e a coordenadora sugeriu que ele ficasse fora da sala de aula, sob minha supervisão. Passamos uma semana nessa situação, mas Criança X se recusava a participar das atividades, preferindo ficar sentado no banco sem fazer nada. Percebendo que algo estava errado, investiguei e descobri que o motivo era o descontentamento da criança X com a outra professora, que o repreendia e o fazia evitar a sala de aula.

Tentamos inseri-lo na sala de aula sem que a professora soubesse o motivo da resistência da criança, para evitar conflitos, mas percebemos que não estávamos tendo sucesso. Além disso, os pais das outras crianças não confiavam em deixá-las apenas com a professora problemática, e as próprias crianças preferiam que eu ficasse com elas.

Diante dessa situação delicada, fomos chamadas pela direção da escola, e a professora foi repreendida por seu comportamento repetido a anos. Para tentar resolver o problema, sugeri à coordenadora trocar criança x de turno, o que acabou acontecendo. Ele passou a ficar comigo durante o período em que eu estava na escola. Aos poucos, a situação foi se acalmando, e criança x começou a se adaptar melhor à nova rotina, assim como as demais crianças autistas que estavam na sala de aula. Embora fosse um processo difícil, conseguimos superar as adversidades e proporcionar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos na escola.

1. QUEM SÃO OS SUJEITOS DO CASO?
2. QUAIS OS DILEMAS E TENSÕES?
3. QUAIS AS CRENÇAS E POSIÇÕES?
4. COMO VOCES AGIRIAM?

APENDICE B – CASO DE ENSINO PROFA. AYLA

A TIMIDEZ EXTREMA E ANSIEDADE ESCOLAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ADAPTAÇÃO DE MIGUEL AO AMBIENTE ESCOLAR

Idade: 4 anos

Tem sido um desafio constante seu desenvolvimento, pois desde o início apresentou ser retraído, tímido e vergonhoso. No início das aulas chorava a aula toda (eu já trabalhava na escola, mas não em sua turma, por esse motivo pude acompanhar desde o início). Passou muito tempo sem interagir, sem demonstrar interesse em estar na escola, não merendava, não falava se quer um oi. Chega ser um mistério seu comportamento tão distinto, pois em casa fala, brinca, come e interage com os demais, já na escola até para sair do lugar só ia se alguém o conduzisse, as crianças já estavam acostumadas e o ajudavam, mas isso estava o prejudicando.

Então, quando assumi a turma dia 03 de abril, comecei a trabalhar diariamente o estímulo e incentivo, dando ênfase ao processo de conquista da confiança, do respeito e do carinho da criança. Dia 17 de abril foi o dia que ele começou a se soltar, andou em minha direção pela primeira vez sozinho lentamente, participou da chamadinha colocando seu nome e merendou sozinho.

Daí em diante só obtivemos avanços, no dia 26 de abril teve a autonomia de ir ao escorrega, pois até então a única coisa que fazia no parque era brincar de encaixar as formas geométricas. No dia 28 de abril, usou pela primeira vez as peças de lego para montar, mas ainda seguia sem falar, mesmo sendo estimulado todos os dias. No dia 05 de maio ele aceitou participar da contagem de presentes e ausentes pela primeira vez, porém não falou, só tocou nos colegas como se estivesse conferindo. Seguimos até dia 31 de maio, quando começou a se despedir dizendo, “tchau, professora” bem baixinho no meu ouvido, atendendo meu pedido, pois percebi que era vergonha, assim ele seguiu fazendo, até que no dia 20 de junho, finalmente os colegas escutaram sua voz pela primeira vez, quando respondeu o bom dia de todos, individualmente, em seus ouvidos.

Finalizamos o semestre e depois não pude mais acompanhar seu desenvolvimento, a professora voltou de licença e comecei a trabalhar em outra

turma, pouco pude observar no restante do ano, apenas quando nos encontrávamos nos ambientes externos a sala de aula, ele ainda atendia meu pedido de falar comigo, no entanto, falando no ouvido.

APENDICE C – CASO DE ENSINO PROFA. RUTH

DESAFIOS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: GESTÃO DE COMPORTAMENTO, INSEGURANÇA E A AUSÊNCIA DE APOIO NA PRÁTICA DOCENTE

Na Escola Primária Arco-Íris, o primeiro ano de carreira da professora Joana se revelou um desafio emocional e profissional. Desde o início do ano letivo, ela tem enfrentado dificuldades em manter a disciplina e o controle em sala de aula. Sua insegurança em relação à autoridade reflete-se em sua hesitação ao lidar com os alunos, que, naturalmente perceptivos, começaram a notar sua falta de confiança. O ambiente da sala de aula tornou-se tenso, com comportamentos desafiadores surgindo e a perda de foco durante as aulas se tornando cada vez mais comum.

Certo dia, na sala de aula, João, um aluno que enfrentava desafios de hiperatividade e violência em casa, começou a agir frequentemente de forma exagerada em sala de aula. Ele começou a jogar as cadeiras dos colegas no chão, pegar suas mochilas e lançá-las, correndo pela sala e gritando. O comportamento de João deixou claro para a professora que ela precisava de ajuda.

No entanto, as dificuldades de Joana não se limitavam apenas ao gerenciamento de comportamento de João. Ela também estava enfrentando desafios em estabelecer um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo para todos os alunos. Além disso, a falta de apoio e orientação por parte da administração escolar tornava ainda mais difícil para Joana lidar com situações desafiadoras em sala de aula.

Diante dessa situação, surgem várias questões para discussão entre os professores:

1. Como os professores podem desenvolver sua autoridade e confiança em sala de aula, especialmente durante os primeiros anos de carreira?
2. Como a falta de confiança de um professor pode afetar o ambiente de aprendizagem?
3. Quais estratégias eficazes os professores podem empregar para lidar com comportamentos desafiadores de alunos, como o caso de João?
4. Como promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e seguro para todos os alunos, considerando as necessidades individuais e os desafios comportamentais de alguns alunos?

APÊNDICE D – CASO DE ENSINO PROFA. HELENA

DESAFIOS DA GESTÃO DE COMPORTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DAS MORDIDAS E O IMPACTO NAS RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA

O caso que vou compartilhar embora não seja dado tanta importância na universidade, pois eu não lembro de comentários a respeito das mordidas durante a graduação, mas é algo muito sério porque vai de encontro ali com o bem-estar e a segurança das crianças dentro da escola. Então vamos desde o começo, e eu vou recorrer lá nos primeiros dias de aula, onde eu vou destacar três fatores importantes. O primeiro, a criança que está vindo pela primeira vez para a escola, apenas uma criança já vinha do berçário, as demais era a primeira vez vindo para um espaço escolar, totalmente diferente de casa, um novo ambiente. Tudo era novidade, alguns não apresentaram problemas na adaptação, já outros apresentaram muita resistência, choravam a tarde toda, só paravam de chorar no colo da professora.

Outro fator é a questão pais, porque eles também passam pelo período de adaptação, de deixar seu filho na escola pela primeira vez, então para alguns pais também é uma fase em que tem receios, medo, e eu lembro no primeiro dia de aula que eu estava recebendo as crianças e eu não vou mentir, eu também estava bastante apreensiva, pois, para mim também era uma novidade. Quando vi aquelas crianças tão pequenas me perguntei muito sobre o que fazer, como fazer. Os dias foram passando e nesses primeiros dias é mais para conhecer as crianças, e fazer com que consigamos ganhar a confiança delas, e foi isso que aconteceu em torno de duas a três semanas. Nesse contexto, o terceiro fator, eu, professora.

Professora iniciante, sem experiência, e a Educação Infantil eu sempre falei que não era o meu foco, eu dizia que não era a área que eu queria por eu ter construído uma visão distorcida desta etapa que paira na mente da maioria das pessoas, de que nesta etapa o professor é visto como babá. Era essa a minha visão. Hoje é claro, o meu pensamento acerca da Educação Infantil mudou completamente, amo o que faço, amo trabalhar com crianças pequenas, fazer parte dessa fase tão importante é um pouco de emoção, surpresas e descobertas a cada dia, e o melhor, o professor desta etapa da educação não é babá, é mãe,

é avó, é tia, é professor. Embora muitas pessoas, inclusive professores minimizem a Educação Infantil, principalmente a creche como uma etapa “fácil”, o que muito escuto e que me deixa bastante chateada é que o ensino infantil é só brincar, e a gente vê no dia a dia que é muito mais do que isso, e precisa ser mais do que isso. É uma fase tão importante quanto as outras, digo até que é uma das fases mais importantes. Requer mais do professor, levo muito a sério meus planejamentos, penso em cada detalhe, desde a música que vou cantar até cada atividade desenvolvida com eles, de que forma vai contribuir para o desenvolvimento dos pequenos.

A organização, da sala, dos espaços, dos cantinhos que organizo para eles. E são situações que eu não sabia como fazer no início, aprendi e aprendo todos os dias. Exposto os três fatores, nos primeiros dias identificamos duas crianças que mordiam. Uma notei que era para se defender ou defender os colegas, mas logo essa primeira criança deixou de morder.

A outra criança foi um caso mais complicado, tivemos muitas ocorrências envolvendo essa criança, onde ela estava brincando e de repente vinha o impulso para morder, acontecia tudo muito rápido. Foi comunicado diversas vezes aos pais sobre os ocorridos, mas comecei a falhar, pois chegou um momento que passei a não informar aos pais da criança que mordida porque eu notava o incômodo, o constrangimento. Então conforme passava os dias, novas ocorrências envolvendo essa criança iam surgindo. O curioso é que ela tinha sempre as mesmas vítimas e era um local específico para cada criança. Uma era só no braço, outra era no rosto, outro na costa. E a questão da mordida é algo que mexe muito não só com a criança que é mordida, quanto com os pais da criança que morde e também com a professora, os três fatores que mencionei acima.

Então eu conversei com a outra professora que fica comigo na sala e disse, olha, vamos ser mais vigilantes com essa criança específica, então eu já dava a minha aula tensa, já haviam tido reclamações de pais nos dias anteriores, então esse dia específico a gente combinou, olha, vigilância total, pois havia tido duas ocorrências muito sérias nos dias anteriores. No dia seguinte, assim fizemos, estava indo tudo bem, nesse dia em questão faltava uns 30 minutos para acabar a aula sem ocorrências, e do nada uma criança começou a chorar e a outra pedindo para ir ao banheiro, enquanto a outra professora acalantava a criança

que chorava fui levar o outro ao banheiro. Nisso que viro de costas só escutei os gritos, foi em questão de segundos. A criança mordeu a colega, que é uma criança com autismo, ela é muito sensível, e logo ficou muito roxo porque ela é branquinha e foi muito forte, quase fere. Fiquei desesperada, a criança chorou os 30 minutos sem parar, o pai chegou e fez um escândalo na porta, e eu não sabia o que fazer, ele procurou a gestão, fez um escândalo no grupo da turma, e os outros pais de crianças que já haviam sido mordidas também expuseram suas indignações. Fui pra casa muito triste, a gente como professor se sente incapaz diante de uma situação dessa, não conseguir dar conta de uma criança, é esse o sentimento que fica.

Nos dias seguintes foi muito constrangimento também, os pais ficavam cochichando ou jogando indiretas para os pais da criança que mordida no corredor. Feito isso, na tentativa de minimizar a situação, os pais da criança que mordida passaram a me acusar de não relatar o que vinha acontecendo na sala, relataram que não sabiam que a criança estava mordendo, e inclusive falaram que ela não tinha esse comportamento fora da escola, mas sabíamos que não era bem assim. Os pais das crianças mordidas e da criança que mordida ameaçaram tirar as crianças da escola.

Nessa situação, que atitudes você como professor tomaria?

APÊNDICE E – QUADRO EMPÍRICO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

ENGAJAMENTO DOCENTE			
UNIDADES EMPÍRICAS	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
<p>OSVALDO é uma interação muito boa, né dos participantes e que as pessoas que estão aqui, nós nos estamos recebendo nada financeiramente, né?</p> <p>MATEUS Nós não estamos recebendo nada para estar aqui. Se nós fossemos fazer um convite ao professor que já está no ambiente escolar, a gente sabe que é um desafio ativo estar nesse tipo de ambiente, que é um ambiente profissional. Então pensa só na gente, está aqui e principalmente quem já está atuando na área é o esforço, né? E eu percebo nesse sentido o engajamento.</p>	Engajamento justificado pelo não recebimento financeiro.	Significados do engajamento	Engajamento Docente: Significados, limites e progressão da participação docente. Subcategorias 1.As Perspectivas dos Professores sobre o Engajamento Docente no grupo.
<p>MATEUS Eu concordo parcialmente. Quando a gente pensa no engajamento, é o que vem me vem na mente. Claro que o entrosamento, a conversa, as trocas, mas principalmente querer fazer parte do grupo, né? Eu penso que é uma forma de medir o engajamento.</p>	Desejo de pertencimento		
<p>ELOÁ O grupo fez com que eu repensasse minha maneira de pensar...logo que entrei no grupo, falei que não queria ser professora, não queria seguir nessa área. Agora, tenho uma visão melhor, outro posicionamento; quero</p>	Engajamento como mudança de percepção sobre a carreira docente		

<p>ser professora, quero continuar no grupo, que me fortalece.</p>			<p>2. A Itinerância do engajamento e ampliação das referências de lideranças internas.</p>
<p>EYD quando a gente chega no chão da escola, às vezes a gente analisa certas situações, que esse grupo aqui, quando você desabafa quando você conta seus problemas suas aflições e, você acaba finalizando que você tem onde recorrer.</p> <p>HELENA nós somos uma rede e espera-se que aqui seja o início, né? Que isso seja levado para as escolas futuramente e que aconteça também com outros professores.</p>	<p>Engajamento como suporte mútuo</p>		
<p>AYLA quando a gente chega no chão da escola, às vezes a gente analisa certas situações, que esse grupo aqui, quando você desabafa quando você conta seus problemas suas aflições e, você acaba finalizando que você tem onde recorrer</p>	<p>Engajamento como exercício da habilidade de resiliência</p>		
<p>SILVA nessa parte de engajamento, eu acho que está faltando, porque ainda falta, eu acredito que falta a gente ter mais encontros. Entendeu?</p> <p>LILIAN Eu acho que a comunicação, agora eu entendi que é o engajamento aqui no grupo, mas quando a gente está fora daqui a gente não se fala, eu pensei por esse outro lado, da gente estar mais junto.</p>	<p>Falta de engajamento por falta de encontros regulares e maior proximidade fora das reuniões</p>	<p>Limitações do engajamento</p>	
<p>MATEUS</p>			

<p>Eu tenho uma percepção que quando começou, a gente via a Sofia como uma liderança, porque ela já estava atuando na sala de aula e hoje, claro que fiquei um pouco sem participar, mas quando retorno já consigo ver outras lideranças, a Ayla, a Eyd, a Helena.</p> <p>AYLA É o que a Sofia falou ainda pouco né?</p> <p>ELOÁ Que a realidade é totalmente diferente da teoria. Mas o que a Ayla falou, né? que os professores assim tem dificuldades de encontrar com alunos.</p> <p>EYD A Ayla pegou no ponto que pra mim é muito importante, é é essa questão de ser um professor melhor.</p> <p>ELOÁ Como a Sofia falou a gente na primeira vez, a gente se perde, a gente se desespera, a gente chora.</p>	Referências de lideranças internas	Ampliação das lideranças internas no grupo	
<p>EYD Acho que conseguimos perceber que não estamos sozinhos nessa realidade. Antes de participar, sei lá (se sentia perdida)</p>	Mutualidade de reconhecimento		
UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL	SUBCATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Engajamento justificado pelo não recebimento financeiro; ❖ Desejo de pertencimento; ❖ Ressignificação das práticas pedagógicas; ❖ Engajamento como mudança de percepção sobre a carreira docente 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Significados do engajamento; ❖ Limitações do engajamento; 	Engajamento Docente: Significados, limites e progressão da	<p>As Perspectivas dos Professores sobre o Engajamento Docente no grupo.</p> <p>A Itinerância do engajamento e</p>

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta de engajamento por falta de encontros regulares e maior proximidade fora das reuniões; ❖ Ampliação das lideranças internas no grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ampliação da dimensão do engajamento como formação de Lideranças internas 	participação docente.	ampliação das referencias de lideranças internas.
EMPREENDIMENTO ARTICULADO			
UNIDADES EMPÍRICAS	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
<p>MATEUS (Prof. em início de carreira) Eu penso a reflexão também, que no momento que tem os casos de ensino, a gente reflete na nossa realidade a partir da fala do professor, do colaborador, dos nossos colegas.</p> <p>LILIAN (Futura professora) porque é uma oportunidade de ouvir relatos e ver a experiência dos professores que já estão em atuação. Isso ajuda, digamos, a entender a realidade de como está sendo, e, apesar de não ser fácil, vemos que as pessoas estão conseguindo, né? Conseguem, mesmo com os desafios que, como as professoras falaram, no dia a dia, colocar o seu trabalho em prática.</p>	Casos de ensino como empreendimento que promove reflexão coletiva sobre a prática pedagógica	Análise e reflexão coletiva;	<p>Empreendimento articulado como sustentação do propósito do grupo.</p> <p>Casos de Ensino e sua articulação como empreendimento do grupo.</p>
<p>AYLA Os relatos que nós fazemos nos encontros. Os colegas que vão adentrar ainda no mercado de trabalho já vão ter essa base de atuação.</p> <p>OSVALDO</p>	Empreendimento articulado como compartilhamento de um repertório de exemplos.	Negociação de significados;	A Relevância da prática compartilhada como expansão dos

<p>Entender a prática de professores em sala de aula, que isso pode contribuir para as pessoas que estão ingressando no trabalho, ou as pessoas que estão em formação.</p> <p>HELENA Entender a nossa prática a gente consegue aqui, por essa habilidade aqui eu vim para falar e ouvir a dos colegas.</p> <p>ELOÁ Ele ajuda, dá uma base, uma estrutura bem adequada de como devemos agir em algumas situações.</p>			empreendimentos articulados no grupo
<p>ELOÁ Então, pra mim, as discussões do grupo foram muito importantes. Teve aquele caso do menino que refletimos no grupo; teve a questão da Ayla, que falou sobre a dificuldade com a criança — para ela falar, para se comunicar. Então, tudo isso faz a gente pensar em várias maneiras de como agir com aquela criança! Entender a sua realidade, saber com quem ela vive, conhecer, de certa forma, como é o seu ambiente natural.</p>	Pensar como docente		

<p>HELENA Que isso seja levado lá para as escolas futuramente. Que isso aconteça com os professores.</p> <p>SOFIA Algo semelhante nas escolas. Que cada um possa levar mais adiante. Cada um de nós, entre aspas, encabece algo nas escolas.</p>	Desenvolver comunidades nas escolas	Marcas de expansão do empreendimento	
UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL	SUBCATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Casos de ensino como empreendimento que promove reflexão coletiva sobre a prática pedagógica; ❖ Empreendimento articulado como compartilhamento de um repertório de exemplos; ❖ Pensar como docente; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise e reflexão coletiva; ❖ Negociação de significados; ❖ Marcas de expansão do empreendimento; 	Empreendimento articulado como sustentação do propósito do grupo.	<p>1. Casos de Ensino e sua articulação como empreendimento do grupo.</p> <p>2. A Relevância da prática compartilhada como expansão dos empreendimentos articulados no grupo.</p>
REPERTÓRIO COMPARTILHADO			
UNIDADES EMPÍRICAS	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
<p>SOFIA Lembrar de alguma fala de algum colega. Olha a colega agiu dessa forma eu posso tentar assim também, né? [...]É quando eu passar por algo semelhante, vem logo</p>			Repertório compartilhado como referência de ação no grupo

<p>na minha mente, a Ayla fez aquilo, então eu trago a memória.</p> <p>EYD E depois que eu participei da primeira reunião aqui houve situações lá na escola em que eu ficava pensando no que vocês tinham falado pra conseguir, é é resolver aquela situação ou atender o aluno daquela forma, ali então, foi como antigamente a gente tinha a barsa né? como se eu voltasse na minha memória pra tudo que tinham falado tivesse encontrado a solução para aquele problema, dentro dos relatos que aqui foram passados por cada um de vocês.</p>	<p>Processo Colaborativo</p>	<p>Referências de ação</p>	
<p>AYLA Caso encontre uma situação parecida, porque nenhuma situação é igual. Mas aí são muito parecidas as realidades são muito parecidas. A gente pensa, como a Eyd disse que é uma coisa só nossa, mas não é, é uma coisa comum, em todas as escolas, lugares.</p>	<p>Realidade Compartilhada</p>	<p>Unicidade de situações</p>	
<p>UNIDADES DE SENTIDO</p>	<p>CATEGORIAS INICIAIS</p>	<p>TÍTULO METATEXTO</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Processo colaborativo ❖ Realidade compartilhada 	<p>Unicidade de situações</p> <p>Referências de ação</p>	<p>Repertório compartilhado como referência de ação no grupo</p>	
<p>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</p>			
<p>UNIDADES EMPÍRICAS</p>	<p>UNIDADES DE SENTIDO</p>	<p>CATEGORIAS INICIAIS</p>	<p>CATEGORIA FINAL</p>
<p>ELOÁ</p>			

<p>“Assim, eles me ajudaram bastante, né? Ver os relatos dela, ver como é a realidade, né? Totalmente diferente da teoria. A gente fala que teoria e prática andam juntas; por um lado, andam, mas, por outro, a realidade é diferente. O relato da professora... da Eyd... no caso dela... o relato dela foi muito significativo, até porque ela tinha uma base teórica e conseguiu lidar com a prática, com todos os desafios; ela conseguiu se expressar, conseguiu dar conta. Então, para mim, isso ajudou a ter confiança”.</p> <p>AYLA Com as experiências que os colegas compartilham, elas acabam de uma maneira assim bem legal, contribuindo na minha atuação como professora, porque apesar de eu ter várias experiências, as minhas experiências não são iguais da Sofia, iguais da Eyd.</p> <p>OSVALDO Bom, sim, os encontros são um exemplo, né? Lá nos nossos encontros, os professores relatam os desafios que enfrentam, principalmente ao implementar aquilo que aprendemos na teoria durante nossa formação. Então, a partir desse momento, dessas trocas de formação e de conhecimento, conseguimos aprender o que podemos aplicar, né, nas nossas práticas de aula futuramente.</p> <p>LILIAN Eu me sinto feliz em participar, porque é uma oportunidade de ouvir relatos e ver a experiência dos</p>	<p>Relação teoria e prática para os futuros professores</p>	<p>Fortalecimento da práxis pedagógica</p>	<p>O Papel do Grupo no Fortalecimento do Ciclo de Desenvolvimento Profissional Docente</p>
---	---	--	--

<p>professores que já estão em atuação. Isso ajuda, digamos, a entender a realidade de como está sendo, e, apesar de não ser fácil, vemos que as pessoas estão conseguindo, né? Conseguem, mesmo com os desafios que, como as professoras falaram, no dia a dia, colocar o seu trabalho em prática.</p>			
<p>SOFIA Ontem, quando a gente estava aqui, né? (Referindo-se ao encontro que tratou da escrita de projeto acadêmico conduzido pela professora universitária), no encontro de ontem, esqueci o nome da professora. Ela teve alguma fala que chamou muita atenção, que foi a questão de que não deveria estar distante essa questão da prática com a teoria, né? Uma colega disse que parece tão distinto, né? E, ao longo do tempo, principalmente este ano, venho tentando estudar mais, né? Buscar mais, e eu vi que não está tão distante no meu pensamento.</p>	<p>Relação teoria e prática no início de carreira</p>		
<p>MATEUS A partir da comunidade. E do tema Cop, né? comunidade de prática me motivou a conhecer mais e no mestrado é o meu tema que eu tô pesquisando".</p>	<p>Influência da Comunidade de Prática na formação e desenvolvimento profissional.</p>	<p>Ampliação das Perspectivas profissionais (EMERGENTE)</p>	

<p>Eu acho que, como eu falei, isso dá uma esperança para a gente, né? Desde quando começamos o curso, sabemos que, quando estivermos na prática, não vai ser fácil — tanto na adaptação nossa, das crianças e dos outros profissionais que já estão lá. Ouvir relatos e as experiências deles dizendo que não foi fácil, mas que continuaram e estão fazendo um bom trabalho, significa que não sou só eu, né? Não somos só nós; outras pessoas passaram por isso e conseguiram (LILIAN).</p>	<p>Grupo como inspiração</p>	<p>Inspiração para o desenvolvimento profissional (EMERGENTE)</p>	
<p>EYD Eu vejo assim a importância, pelo menos pra mim é meu primeiro ano atuando. Logo no início eu fiquei muito assustada. Não acredito que é desse jeito. É quando eu cheguei naquela primeira reunião que eu vi que eu participei. O que que era essa realidade que todo mundo passa? Eu falei, não, então eu estou no caminho certo, só preciso me encontrar ali.”</p> <p>ELOÁ Eu só falo assim que eu ainda não me vejo na educação infantil, como ela também não se via, né? E agora ela se vê. Eu não consigo me ver. Mas o grupo... ele dá confiança, faz com que a gente pense que, de repente, a gente tem de solucionar problemas que venham a aparecer, né? Então, os relatos da professora</p>	<p>Ampliação do entendimento sobre o início da carreira.</p>	<p>Grupo como ferramenta de indução profissional (EMERGENTE)</p>	
<p>fazem a gente acreditar num mundo melhor, né?”</p> <p>LILIAN</p>			

<p>Eu acho que, como eu falei, isso dá uma esperança para a gente, né? Desde quando começamos o curso, sabemos que, quando estivermos na prática, não vai ser fácil — tanto na adaptação nossa, das crianças e dos outros profissionais que já estão lá. Ouvir relatos e as experiências deles dizendo que não foi fácil, mas que continuaram e estão fazendo um bom trabalho, significa que não sou só eu, né? Não somos só nós; outras pessoas passaram por isso e conseguiram.</p>			
<p>UNIDADES DE SENTIDO</p>	<p>CATEGORIAS INICIAIS</p>	<p>TÍTULO METATEXTO</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relação teoria e prática para os futuros professores; ❖ Relação teoria e prática no início de carreira; ❖ Influência da Comunidade de Prática na formação e desenvolvimento profissional; ❖ Grupo como inspiração; ❖ Ampliação do entendimento sobre o início da carreira; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fortalecimento da práxis pedagógica; ❖ Ampliação das Perspectivas profissionais (EMERGENTE) ❖ Inspiração para o desenvolvimento profissional 	<p>O Papel do Grupo no fortalecimento do ciclo de Desenvolvimento Profissional Docente.</p>	

APÊNDICE F – ROTEIRO GRUPO FOCAL

Questões

Engajamento Mútuo

1. Como vocês descreveriam a interação entre os membros do grupo?
2. Vocês percebem-se engajados no grupo?
3. Quais são as principais formas de colaboração dentro do grupo?
4. Você sente que suas opiniões são valorizadas pelos outros membros do grupo? Por quê?
5. Como você percebe a sua interação com os outros membros do grupo?
6. Você sente que está se conectando com eles de alguma forma?
7. As questões discutidas no grupo são relevantes para o seu desenvolvimento profissional como professor em início de carreira ou professor em formação? Se sim, de que maneira?
8. Como o grupo ajuda a manter esse compromisso?
9. Quais são as expectativas que você tem em relação à sua participação futura no grupo?

Empreendimento Articulado

1. Você se sente confortável para compartilhar suas ideias e experiências durante os encontros do grupo?
2. Vocês se sentem responsáveis coletivamente pelos resultados das atividades do grupo?
3. Como são tomadas as decisões importantes no grupo?
4. Como vocês percebem o impacto dessas decisões no desenvolvimento do grupo?

Repertório Compartilhado

1. Quais práticas ou atividades são comuns durante as interações do grupo?
2. Como o grupo compartilha e documenta suas experiências e aprendizados?
3. Quais são os desafios ou problemas recorrentes que compartilhamos e discutimos no grupo?

4. Há uma compreensão comum entre os membros sobre as práticas do grupo? Dê exemplos.

Implicações das CoPs no Desenvolvimento Profissional

1. Quais novas habilidades ou conhecimentos você adquiriu como resultado da participação neste grupo?
2. De que maneira as discussões e atividades do grupo contribuíram para sua prática pedagógica?
3. Como sua participação no grupo afetou sua confiança como professor?
4. De que maneira o grupo ajudou você a refletir sobre sua prática profissional e identificar áreas para crescimento?
5. Quais recursos (físicos, teóricos, metodológicos) você encontrou no grupo que foram particularmente úteis para seu desenvolvimento profissional?"

APÊNDICE G – ROTEIRO - ENTREVISTA FUTUROS PROFESSORES

Questões

1. Como você se sente ao participar do grupo?
2. Você sente que os encontros do grupo ajudam a fortalecer sua confiança e prática como futuro professor? De que forma? você pode falar mais sobre isso?
3. Como a experiência no grupo influencia sua identidade profissional como futuro professor?

ANEXO A

Repercussões da violência doméstica no ambiente escolar

CASO

Clara entrou na sala dos professores da escola Tradição em busca de Maria, professora de português, que tomava um café na companhia de outras colegas no intervalo.

– Vem cá, preciso falar com você, urgente – disse Clara, aflita, sem cumprimentar ninguém. Todos estranharam o comportamento dela, que era sempre afetuosa e cordial com todos. Algo grave havia acontecido. Maria largou a xícara na mesa e ambas retiraram-se para um canto da ampla sala de professores.

– Você viu que André está com a mão engessada? – perguntou Clara à colega e, sem esperar uma resposta, continuou com a informação.

– Foi o pai dele quem quebrou.

A PROFESSORA

Clara trabalhava na escola desde sua inauguração, seis anos antes, ensinando história para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No início era apenas mais uma escola e mais alguns alunos, mas o tempo fez com que laços de afeição e respeito mútuos fossem fortalecendo os vínculos entre a professora e seus alunos. Agora, aqueles eram seus meninos e meninas, e sentia-se orgulhosa por poder oferecer a eles uma escuta atenta e um afeto sincero, além dos conteúdos escolares.

A professora residia em outra área da cidade e atravessava os 20 quilômetros que separavam sua casa, em um bairro de classe média alta, da escola sempre motivada pela possibilidade de fazer a diferença na vida daquelas crianças. A escola Tradição era uma instituição privada de aproximadamente 2 mil alunos que ficava em um bairro afastado da área central, com pouca oferta de trabalho, mas com comércio, bancos, shopping centers e uma rede de transporte variada. Segundo dados oficiais, a população do bairro era composta por famílias de renda baixa, com média vulnerabilidade social. A escola fazia parte de uma rede mantida por membros de uma corporação de agentes de segurança pública

que oferecia, a filhos de policiais militares e civis, um ensino de qualidade superior à da rede pública. As mensalidades eram proporcionais à patente dos responsáveis, e na escola estudavam filhos de coronéis – os mais graduados da corporação, que pagavam o valor integral – e também filhos de soldados, que recebiam uma bolsa significativa. Filhos órfãos de policiais tinham bolsa integral. A escola também acolhia filhos de famílias do entorno, sem relação com a corporação policial.

O ALUNO ANDRÉ E SUA IRMÃ ISABELA

André, de 12 anos, estudava no 6º ano, e sua irmã Isabela, de 5, era aluna da Educação Infantil. Ele era um menino gentil, com um processo de aprendizagem mais lento que o dos demais alunos da turma. Tinha lacunas de aprendizagem no processo de leitura e escrita que haviam se acumulado ao longo dos anos iniciais da Educação Básica. Participava das aulas de maneira irregular, às vezes atento e interessado, fazendo perguntas e colocações pertinentes; outras vezes dormia com a cabeça na carteira ou brincava com os colegas durante o trabalho em sala. Isabela era uma menina doce e muito afetuosa. A professora de sua turma sempre comentava como ela conquistava as outras crianças. Inteligente e sempre solícita, realizava todas as atividades prontamente, sem nunca reclamar. A relação com André era muito próxima e ela se orgulhava de ter um irmão mais velho que cuidava dela, lavava sua roupa, preparava a comida e ajudava com as tarefas para casa. Vivia dizendo isso a todos.

O garoto tinha confessado às professoras Clara e Maria que se achava pouco inteligente e percebia que tinha muitas dificuldades – por isso, muitas vezes acabava brincando com os colegas para deixar de ser alvo das piadas. Queria que a turma acreditasse que ele compreendia os conteúdos e podia brincar; que isso não faria diferença em seu aprendizado.

Alguns professores, como Clara e Maria, buscavam envolvê-lo nas atividades, incentivando sua participação. Outros sentiam-se ofendidos com o comportamento da criança e o expulsavam frequentemente da sala de aula com advertências para a diretoria, punição grave na escola. Havia também os indiferentes, que julgavam que o papel de educador restringia-se a transmitir conteúdos e que, se os alunos não tinham o desempenho esperado, a responsabilidade era deles próprios, que se esforçavam pouco. Para estes

últimos, um aluno dormindo em sala de aula tornava-se um problema a menos a ser resolvido.

CLARA E MARIA

Ambas eram bastante comprometidas com seu trabalho, o que aproximou em uma amizade sólida e as distanciou de muitos dos outros colegas que exerciam suas funções de modo burocrático e pouco envolvido com as crianças. Com mestrado em suas áreas de formação, compartilhavam a convicção de que a Educação pode transformar pessoas e que crianças bem formadas têm a possibilidade de fazer melhores escolhas para suas vidas. Sentiam-se angustiadas com o ocorrido ao aluno e buscavam na memória se sinais anteriores de violência tinham passado despercebidos por elas.

– André chega sempre com remela nos olhos, descabelado e com a camiseta puída e um pouco suja, você já reparou? – disse Clara.

– Sim – respondeu Maria, demonstrando pena do garoto. – E se você chegar bem perto dele, perceberá que não é sempre que escova os dentes.

Clara contou sua conversa com André. Discutira com o pai quando este voltara do trabalho de segurança de uma casa noturna, às 2 h da manhã. O pai havia ficado furioso porque o menino não tinha feito algumas tarefas de casa; além disso, teria de assinar mais uma advertência enviada pela coordenadora. Durante a discussão, deu-lhe um tapa e jogou-o no chão. Para amortecer a queda, André usou as mãos e aí sentiu uma dor horrível. A mão inchou e o pai levou o garoto ao pronto-socorro, onde a fratura foi identificada, e a mão, engessada. Consternadas com a situação, ambas decidiram levar o assunto à diretora. Sabiam que tinham o dever de informar os casos de violência sofridos pelas crianças, e a escola tinha por obrigação comunicar ao Conselho Tutelar. A não comunicação poderia, inclusive, resultar em processo por omissão contra a instituição escolar.

A DIRETORA DA ESCOLA

A diretora Isabel trabalhava na rede de escolas Tradição havia muitos anos. Era uma pessoa extrovertida, com formação em Pedagogia, mas sem cursos de especialização ou qualquer outro curso. Muito dedicada, mantinha a escola funcionando de maneira organizada, apesar de não realizar intervenções na área pedagógica. Impunha limites e metas e cobrava de professores e funcionários o cumprimento das regras, que eram muitas. Era respeitada, apesar

de todos reconhecerem que não tinha muito traquejo para lidar com questões fora das normas. Era uma diretora do tipo “linha-dura”. Clara e Maria introduziram o assunto comentando que o garoto aparentava não receber muitos cuidados em casa. Ele mesmo já tinha contado que lavava a própria roupa e era responsável pelo almoço da irmã, Isabela, quando voltavam da escola. Isabel ouviu tudo atentamente, mas de forma burocrática. Abriu no computador a ficha de André, onde constavam todas as anotações por falta de lição de casa e as advertências por indisciplina ou comportamento inadequado em sala de aula. Por fim, disse:

– O pai é cabo da Polícia Militar e nas vezes em que o chamei para conversarmos ele criou problemas. Não queria deixar sua arma na portaria, como determina o regimento da escola. – E completou: – É tigrão. Esses caras sempre dão problemas.

“Tigrão” era a designação que alguns membros da corporação recebiam. São policiais violentos, nem sempre cumpridores das normas, principalmente aquelas relacionadas à contenção de suas ações violentas. Havia setores que incentivavam esse tipo de comportamento. As duas professoras argumentaram que estavam cientes de que o pai de André era policial, mas ele tinha agredido o garoto e a escola deveria denunciá-lo ao Conselho Tutelar para proteger as crianças de maus-tratos e outras ações de violência. Isabel, então, relatou detalhes da conversa com o pai do menino em outra ocasião. Ele lhe contou que a mãe de André e Isabela havia se apaixonado por outro homem e abandonado a família quando a menina tinha apenas 2 anos e o garoto, pouco mais de 9.

Desde então, ele cuidava das duas crianças e fazia o máximo esforço para que ambos tivessem uma boa educação porque sabia que corria riscos em sua profissão. Se fosse vítima de algo grave, não teria condições de cuidar deles até a idade adulta. Apesar da preocupação com os filhos, a vida que levava e a maneira como cuidava deles estava longe de ser adequada para criar duas crianças de maneira saudável. O estresse decorrente da profissão e do excesso de trabalho extra como segurança particular durante a madrugada poderia colocá-las em risco. Quanto mais a diretora explicava a situação, mais as professoras ficavam assustadas e inseguras sobre qual a melhor atitude a tomar. O pai parecia de fato preocupar-se com os filhos. Entretanto, para mantê-los na escola, ele não poderia ser advertido. Se fosse feita uma denúncia no Conselho Tutelar, a escola

teria que comunicar à corporação, e isso resultaria em uma advertência cuja consequência seria a perda da bolsa parcial dos irmãos. Isso poria em risco a permanência deles na escola, já que o pai não teria condições de pagar o valor integral da mensalidade.

A diretora Isabel viu no acontecimento uma oportunidade para resolver um de seus problemas.

– Vamos denunciar. O menino é mau aluno e só contribui para piorar meus índices de qualidade. Tomara que ele saia. Clara e Maria perceberam, então, que levar o problema para a diretoria não resultara em uma solução rápida e simples. Argumentaram que era melhor refletir com mais calma e conversar com outros professores para decidir que atitude tomar; afinal, se denunciassem o pai ao Conselho Tutelar pela agressão, as crianças precisariam sair da escola e teriam menos oportunidades de receber uma Educação de qualidade. Aquela tinha sido a primeira vez que o garoto aparecera com sinais de violência e poderia ter sido apenas uma situação excepcional que não voltaria a ocorrer. Em outras oportunidades, ele se referira ao pai como alguém que respeitava e admirava. Quando Maria e Clara estavam deixando a sala da diretora, ela acrescentou que a família do pai morava fora de São Paulo e que não havia contato com os parentes da mãe. Caso o pai perdesse a guarda das crianças, elas seriam colocadas em um abrigo para menores. Chamá-lo para conversar também era um risco – se ele se sentisse ameaçado, poderia mudar as crianças de escola, possibilidade que já tinha aventado quando foi chamado para explicar por que as crianças não realizavam todas as lições de casa.

As professoras precisavam decidir se denunciariam ou não o pai de André e Isabela ao Conselho Tutelar. A denúncia resultaria em uma investigação na corporação, com risco de culminar em expulsão. Desempregado, poderia perder a guarda das crianças e, como o paradeiro da mãe era desconhecido, elas seriam levadas para um abrigo. Ainda que o Conselho Tutelar resolvesse manter as crianças com o pai, no caso de provar-se que elas não corriam riscos, ele perderia as bolsas e elas não poderiam continuar na escola. Porém, não denunciá-lo significava deixar as crianças à mercê de uma pessoa violenta, que poderia voltar a agredir André e até mesmo Isabela.

ANEXO B

Um dilema de inclusão no Ensino Superior

CASO

Renata sempre quis ser professora. Na infância, uma de suas brincadeiras preferidas era “escolinha”, dando aulas para as crianças vizinhas ou mesmo para alunos imaginários. Ao concluir o Ensino Médio, não teve dúvida: procurou um curso de licenciatura em Letras. Assim que se formou, passou a lecionar em escolas públicas de sua cidade e, apaixonada pela profissão, logo continuou seus estudos e investigações sobre formação de docentes. Após dez anos de carreira na Educação Básica, começou a trabalhar no Ensino Superior, preparando pessoas para atuar naquela profissão que considerava a mais bonita, a mais poética, a mais encantadora: a de professor.

O DESAFIO

Houve muitos desafios na carreira de Renata, mas nenhum como aquele. Sentada diante de sua mesa de trabalho, em casa, sofria uma angústia intensa enquanto planejava as aulas para sua turma de “Sintaxe da Língua Portuguesa”, do curso de Letras. Ela trabalhava em uma pequena faculdade de formação de professores na cidade de São Paulo que se orgulhava de primar pela diversidade e pela equidade na Educação. Seu lema era: “Nenhum estudante a menos”, ou seja, ninguém poderia ficar para trás; todos tinham o direito de aprender. Renata costumava sentir-se muito feliz por lecionar ali, formando novos professores. No entanto, desde que assumira a turma de “Sintaxe”, da qual André fazia parte, seu prazer pelo trabalho vinha sofrendo sérios abalos.

Aspectos internos

Primeiro estudante cego da instituição, André sonhava tornar-se professor de português e estava no terceiro semestre do curso. Já formado em Biblioteconomia, essa seria sua segunda graduação. Naquele semestre, ele e Renata se encontraram nas aulas de “Sintaxe da Língua Portuguesa”. A professora gostava de ensinar sintaxe. Para ela, era empolgante levar os alunos a visualizar as estruturas internas das frases e entender as relações hierárquicas e de encaixamento entre os pequenos fragmentos linguísticos. Uma das teorias que todo estudante de Letras aprende, por exemplo, é o esquema arbóreo, uma representação gráfica, visual, de como os elementos da frase se relacionam. É

como a matrioska, boneca da Rússia dentro da qual existem outras duas bonecas ou mais. A “árvore sintática” lembra a química orgânica, com esquemas, flechas e desenhos simulando os galhos. Era exatamente esse aspecto visual, tão empolgante para Renata, que a angustiava em seu escritório, em casa: como fazer para que André, seu único aluno cego, compreendesse a beleza do esquema arbóreo? Afinal, ela só conseguia pensar em sintaxe visualmente. Por acreditar no lema da faculdade (“Nenhum estudante a menos”), a professora sempre achou possível garantir as condições necessárias para cada estudante atingir seu potencial. Agora, sentia-se envergonhada por se questionar se André poderia aprender o mesmo que seus colegas de classe.

TENTATIVA DE SOLUÇÃO

Renata buscou a solução para o problema de todas as maneiras que imaginava possíveis. Primeiro, entrou em contato com as editoras que publicavam a bibliografia básica de seu curso para saber se dispunham de exemplares em braile e alto-relevo. A resposta foi a mesma: não tinham livros desse tipo; na melhor das hipóteses, podiam fornecer o arquivo das obras para que o texto fosse convertido em áudio por programas de computador. Contudo, esses softwares eram inúteis para o tipo de conteúdo que ela lecionava, pois nenhum deles traduzia, em linguagem verbal sequencial, o que um esquema representava. A professora se revoltou: por que um dilema de inclusão no ensino superior ninguém, até então, havia se preocupado com a acessibilidade de pessoas com baixa visão ou cegas aos conteúdos de sintaxe? Ao mesmo tempo, inconformada por ser a primeira vez que se preocupava com isso, começou a imaginar todos os desafios que André teria enfrentado em seus 40 anos de vida para concluir seus estudos e mesmo viver de maneira digna em sociedade.

Determinada, continuou a pensar em uma saída. Imprimir seus materiais em braile e alto-relevo em uma gráfica não era viável. A produção, além de caríssima (a instituição não teria condições de arcar com o custo, sobretudo porque seu curso era pequeno e financeiramente não sustentável), levaria muito tempo, e até lá André talvez já estivesse formado. Outro aspecto angustiante era que, em sua matéria, havia muitos exercícios cuja resolução, por tentativa e erro, requeria o uso de lápis e borracha. Renata não achava justo que André escrevesse as respostas em braile para depois, por conta de um erro, fazer tudo de novo, já que não existe a prática de “passar a borracha” em braile. Então,

sentou-se ao lado do aluno para verbalizar os exercícios e acompanhá-lo na resolução, feita oralmente. André levantava hipóteses e as apresentava a Renata, que fazia as intervenções necessárias para levá-lo às correções. Ela tentou isso por duas aulas e viu bastante avanço. No entanto, os outros estudantes da turma, sentindo-se em segundo plano, começaram a exigir sua atenção – afinal, também eram alunos dela! Por fim, a professora chegou à conclusão de que não podia dar aula particular a André.

MAIS COMPLICAÇÕES

Outro elemento complicava a situação: o comportamento de André. Embora não houvesse laudo médico, os professores suspeitavam que ele tinha algum grau de autismo, porque demonstrava grande dificuldade de socialização, era bastante sistemático com normas e acordos, poucas vezes sorria ou interagia com os colegas e falava em sala apenas se fosse chamado pelo nome. No decorrer dos semestres, os outros alunos da turma afastaram-se de André, pois procuravam “ajudá-lo” descrevendo-lhe aspectos internos, imagens e situações e ele não se mostrava uma companhia agradável. A sala de aula de Renata era organizada em mesas com grupos de estudantes e, por ser cego e sistemático, André sempre ocupava o mesmo lugar.

Nos últimos meses, os colegas evitavam ao máximo sentar-se perto dele. Renata acreditava que uma Educação inclusiva era possível e queria que seus alunos, futuros professores, também tivessem essa crença. Justamente por isso, ela se cobrava ser um modelo para eles. Contudo, quanto mais as aulas avançavam, mais ela se sentia fracassada em relação a André. Como era o primeiro aluno cego da instituição, ninguém sabia muito bem como lidar com ele. Esgotada, Renata deixou o planejamento das aulas de lado, já que não encontrava caminhos para dar a André a oportunidade de aprender certos conteúdos, e resolveu tomar um banho. Por alguns minutos, ela ia tentar fugir daquela angústia. Quem sabe seu sofrimento não ia embora pelo ralo junto com a água?

ANEXO C – TERMO DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “Aprendizagens de uma Comunidade Colaborativa de Aprendizagem Docente da confluência de experiências de professores em formação com professores em início de carreira, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus Óbidos”. O objetivo desta pesquisa é “Compreender quais as aprendizagens emergem de uma Comunidade Colaborativa de Aprendizagem Docente da confluência de experiências de professores em formação e professores em início de carreira, ambos formados no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus Óbidos. Para efeito de esclarecimento uma Comunidade Colaborativa nasce com a intenção de conectar pessoas e desenvolvê-las de forma intencional a partir da reflexão sobre a prática. As comunidades de Aprendizagem são cada vez mais utilizadas para desenvolvimento da identidade profissional, mas elas também oferecem uma nova perspectiva sobre a aprendizagem e educação de modo mais geral. Pode-se dizer que ela está começando a influenciar uma nova forma de pensar sobre o papel da educação nas instituições e na concepção de oportunidades de aprendizagem.

Me chamo Clênya Ruth Alves Vasconcelos e serei a pesquisadora responsável. Sou professora do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus Óbidos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

As informações serão obtidas da seguinte forma: Faremos encontros quinzenais na Comunidade Colaborativa criada na Universidade. A comunidade fará ciclos de formação e estudo com professores universitários, professores iniciantes e professores em formação da Universidade. Os momentos de trocas e formação serão objeto de registros de gravação e fotográficos. Os sujeitos serão

entrevistados, suas respostas serão gravadas em áudio e transcritas posteriormente sendo que o participante deve autorizar ou não a gravação. Esses dados serão os corpus de análise da pesquisa junto com as anotações da pesquisadora. As principais temáticas abordadas nos ciclos de formação serão relacionadas ao Desenvolvimento Profissional Docente; Formação Colaborativa; Em alguns momentos faremos a observação de aula de professores iniciantes e estudaremos a aula através de casos de ensino, esse acompanhamento se dará pelos alunos em formação. Sua participação envolve os seguintes riscos potenciais:

- ❖ Constrangimento dos participantes, diante de alguma questão de aplicação de questionários e ou entrevistas;
- ❖ Insegurança na exposição das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula e mesmo desconforto de serem observados durante as reuniões da comunidade de prática;
- ❖ Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo.

A realização da pesquisa irá trazer benefícios como:

- ❖ Institucionalização de um espaço de desenvolvimento profissional através da aproximação Universidade-Escola;
- ❖ Estruturação de um processo de fortalecimento identitário da profissão dos futuros professores e dos professores em início de carreira.

Sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor o processo de Desenvolvimento Profissional e firmar sua identidade profissional.

Em casos de danos decorrentes do estudo como explicitado na Resolução CNS N° 466 de 2012 “O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa”. O participante que encontre complicações e danos decorrentes da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador), pelo tempo que for necessário. Além disso, o participante de pesquisa tem direito à

indenização em caso de danos decorrentes do estudo pago pelo patrocinador da pesquisa.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador através do(s) telefone(s) 93 999087788 pelo e-mail ruthclenya@gmail.com, e endereço rua Beija Flor 45 Jardim Santarém.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Oeste do Pará.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Consentimento do participante²

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante:

Assinatura:

Local e data:

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador:

Assinatura:

Local/data:

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver):

Assinatura:

Local/data:

[Os campos para assinatura devem ser uma continuidade do TCLE e não vir em folha separada; Favor ajustar a paginação para que isso não ocorra.]

[¹ Se houver registro de gravação ou fotográfico, explicitar no Termo de Uso de Imagem e Som]

[² Nos casos em que o participante for iletrado, considere se é pertinente/adequado substituir a assinatura pela impressão digital; também deixar

espaço para assinatura de ao menos uma testemunha que presenciou o esclarecimento/consentimento]

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a signature or stamp.

Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome:

Assinatura: