

Perfil profissional e necessidades de professores da educação básica: vislumbrando cultivar Comunidades de Prática

Renata Godinho Soares ^a

Caroline Pugliero Coelho ^a

Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa ^{a,b}

Pedro Ribeiro Mucharreira ^b

Phillip Vilanova Ilha ^c

Raquel Ruppenthal ^c

^a Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Uruguaiana-RS, Brasil.

^b Universidade de Lisboa, Portugal.

^c Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Santa Maria-RS, Brasil.

*Recebido para publicação 16 nov. 2022. Aceito, após revisão, 10 jul. 2023
Editora designada: Claudia Lisete Oliveira Groenwald*

RESUMO

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

Autor correspondente: Renata Godinho Soares. Email: renatasoares1807@gmail.com

referente à diversidade de metodologias para atender assertivamente as distintas defasagens na aprendizagem dos alunos. **Conclusões:** Considera-se importante identificar o perfil e as necessidades emergentes dos professores de modo a propiciar a organização de Comunidades de Prática, que visem uma formação de professores centrada na escola.

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

Professional profile and needs of basic education teachers: Envisioning nurturing Communities of Practice

ABSTRACT

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

Keywords: teacher training, school context, pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Após o período pandêmico, que impactou o cenário educacional mundial, entende-se que o formato escolar do final do século XIX não cabe no contexto educacional do momento. Assim, "a escola precisa de coragem da metamorfose, de transformar a sua forma" (Nóvoa, 2022, p. 15). O referido autor reforça que o novo cenário educacional sofreu mudanças repentinas e

bruscas impostas pela pandemia da Covid-19, sem tempo de adaptação ou de propostas de formação de professores, nada programado. Por outro lado, Soares, Engers e Copetti (2019, p. 02) afirmam que “novos rumos na educação necessitam de diferentes estratégias de ensino”.

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

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

Ainda, para Nóvoa (2009), a formação profissional é decisiva para a aprendizagem docente, especialmente quando se relaciona ao contexto específico de cada escola, nas reais necessidades formativas dos professores de forma individual e também coletiva. De acordo com as evidências de estudos propostos por Mucharreira (2016, 2017), há necessidade de que cada vez mais seja pensada a formação centrada, ou contextualizada na realidade escolar vivenciada pelos professores para que estes possam aprender e consequentemente propor novas ou melhores formas de ensinar.

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

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

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

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

Formação de professores em Comunidades de Prática

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

movimento de transformação, criticidade, criatividade e participação ativa na construção de conhecimentos necessários para sua prática profissional.

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

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

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

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

mudar essas comunidades com as quais estamos envolvidos” (Rocha & Cyrino, 2019, p.171).

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

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

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

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

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

professores, articulação de ideias e empreendimentos e na negociação de significados.

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

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

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

METODOLOGIA

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

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

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

Figura 1

Questões abertas aplicadas aos professores.

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

Quais tuas necessidades formativas neste contexto?

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados em três vertentes: o contexto das escolas participantes e o perfil profissional dos professores; as percepções dos professores sobre os cursos ou ações formativas em que participaram

anteriormente; e a realidade e necessidades formativas dos professores no atual contexto.

A partir da leitura flutuante dos dados obtidos, observou-se semelhanças no perfil de respostas dos participantes e por isso os resultados destas análises estão apresentados de forma geral. Devido aos últimos dois anos terem sido atípicos (pandemia), presume-se que as escolas fizeram uso do mesmo processo de ensino (ensino remoto e materiais impressos), sem que todos os alunos tivessem acesso ou mesmo sem que os professores soubessem de fato utilizar os recursos disponíveis para sua prática pedagógica.

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

Tabela 1

Organização das escolas por quantitativo de professores.

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

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

Sobre a atuação enquanto professor, os sujeitos da pesquisa têm em média 16,3 anos exercício profissional. Em relação as escolas investigadas, o tempo de atuação dos professores teve média de 6,9 anos, com jornada de trabalho média de 26,3 horas por semana nas escolas. Quanto à atuação em níveis de ensino, 83,9% dos professores atuam somente nos anos finais; 12,9% atuam nos anos iniciais e finais; e 3,2% na supervisão. Um dado que não surpreende é o fato de 61,3 % dos professores atuar em outra escola. Em estudo realizado por Soares e Copetti (2020), as autoras identificaram que dentre os

sujeitos, 65,4% acumulavam lotação em outra escola, com carga horária de 20 horas em cada contexto escolar. Frente ao exposto, dados divulgados pelo Ministério da Educação divulgados em 2018, revelaram um expressivo número de professores (40%) trabalhando em duas ou mais escolas (Brasil, 2018) o que é um fator que precisa ser considerado ao pensar e investigar estratégias de formação.

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

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

Percepções sobre participação em cursos de formação continuada

Sobre os motivos elencados para a participação dos professores em cursos de formação continuada, dentre as respostas, 29% responderam participar das mesmas por busca pessoal de aperfeiçoamento; outros 29% descreveram ser por busca pessoal e também convocações, seja da escola ou da mantenedora, e ainda, 21% respondeu ter sido convocado para participar. Os demais participantes não evidenciaram a forma de participação.

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

Tabela 2*Motivações para a participação em cursos de formação continuada.*

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

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

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

Diversos cursos foram ofertados para auxiliar os professores diante do cenário imposto (Pandemia), em que as tecnologias digitais se tornaram aliadas para o fazer docente fora do ambiente escolar. Muitos professores apresentaram dificuldades com relação a utilização de ferramentas e plataformas digitais. Isso reforça o pensamento de Pontes e Barboza (2021) de que a formação continuada se faz necessária para atuação docente relacionada ao uso das tecnologias em sala de aula. Assim, pode-se indicar tal situação como um exemplo de que as formações propostas aos professores devem atender às demandas emergentes, visando potencializar o trabalho docente.

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

Dessa forma se reforça a necessidade de pensar a formação docente a partir de temas que abordem e foquem nas demandas dos professores, observadas a partir do contexto escolar, que sejam específicas para solucionar ou minimizar as dificuldades encontradas em cada realidade escolar. Soares et al. (2021, p. 471) salientam que é necessário evidenciar "ações formativas que

considerem os anseios dos professores” no intuito de proporcionar modelos e propostas pedagógicas adaptáveis para os diferentes contextos escolares.

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

Diagnóstico sobre a realidade dos professores

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

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

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

Tabela 3

O papel da reflexão e autonomia na prática pedagógica dos professores.

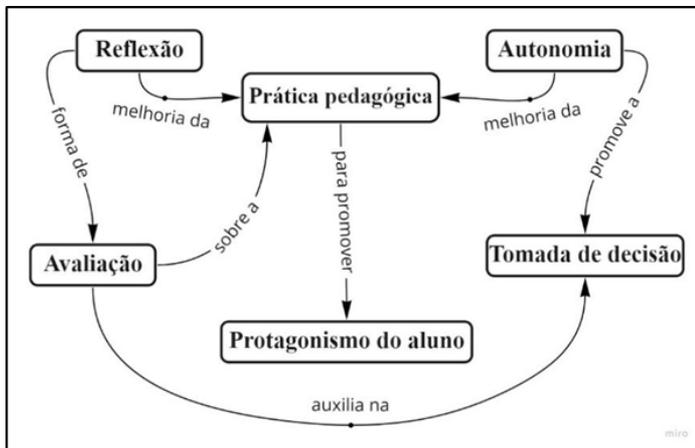
Categoria	%	Descrição	Excerto
Melhoria da prática	42,8%	Reflexão e autonomia como fundamentais para a melhoria das atividades do professor em sala de aula	P20E2: Papel fundamental. Através da reflexão vamos adquirindo maior autonomia e os dois dialogam para a ressignificação da nossa prática.
Protagonismo do aluno	15,9%	Reflexão e autonomia são fundamentais para a melhoria da prática e consequentemente o protagonismo do aluno	P1E1: É preciso existir diálogo, colaboração e participação ativa do aluno para que a aprendizagem seja significativa.
Tomada de decisões	14,3%	Referente à autonomia, percepção de como agir diante das situações em sala de aula	P28E3: Serve para ajustar caminhos e propósitos.
Avaliação sobre a prática pedagógica	14,3%	Referente a reflexão sobre a prática pedagógica, avaliação do desenvolvimento da sua prática em sala de aula	P59E4: Importante e fundamental estar sempre refletindo sobre a nossa prática para podermos avaliar o que deve ser melhorado.
Aprendizagem do aluno	7,9%	Reflexão e autonomia como fundamentais para o auxílio na	P15E2: Relevante, pois assim compreendo como ajudar meus alunos

		aprendizagem dos alunos	nas mais diferentes dificuldades.
Barreiras	6,3%	Limitadores para o desenvolvimento da reflexão e autonomia na prática pedagógica	P34E3: Não sinto que tenho espaço para esse papel reflexivo e que estou perdendo a autonomia do planejamento pedagógico, pois muitas "coisas" vem prontas da mantenedora.

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

Figura 2

Relações estabelecidas a partir da percepção sobre reflexão e autonomia na prática dos professores. (Elaborada com a ferramenta miro.com)



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

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

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

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

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

Tabela 4

Necessidades para melhor desenvolver aulas.

Categoria	%	Descrição	Excerto
Diversidade metodológica	31,7%	novos métodos, metodologias ativas para instigar o interesse do aluno.	P25E3: Acredito que necessite novas metodologias para desenvolver as aulas, buscando o interesse e envolvimento do aluno nas aulas.
Realidade do aluno	30,1%	considerar o contexto vivenciado pelo aluno para poder planejar e desenvolver suas aulas.	P38E3: Um bom planejamento, com objetivos claros conforme a necessidade do aluno.

Bem-estar emocional	28,5%	principal característica mencionada foi a paciência, seguido de amorosidade e atenção na interação com os alunos.	P13E2: Paciência e compreensão, para podermos reconstruir os laços com nossos alunos.
Melhoria da infraestrutura	17,4%	recursos físicos que auxiliem a prática: bom sinal de internet, computadores, etc.	P55E4: Ter mais tecnologias na escola, internet, computadores, etc.
Comportamento do aluno	17,4%	valores e atitudes relacionadas ao comportamento dos alunos.	P1E1: resgate de valores dos jovens atendidos pela escola.
Revisão de conteúdos	11,1%	retomada de conteúdos básicos que não foram apreendidos durante a pandemia.	P40E3: A necessidade de perceber que a retomada será necessária.
Tempo	7,9%	diminuição da carga horária para melhor planejar as atividades, excesso de atividades.	P43E3: Menos cobranças de diversos projetos e excesso de atividades.
Participação da família	4,7%	necessidade de aproximação da família para melhor entendimento do que é vivenciado em sala de aula.	P24E2: Ter apoio dos pais, mais participativos, incentivando os filhos.

Planejamento colaborativo	3,2%	planejamento considerando as diversas áreas do conhecimento e também equipe pedagógica.	P35E3: Um trabalho em conjunto entre professores, orientação, direção e agora da psicóloga da escola.
----------------------------------	------	---	---

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

A utilização de metodologias ativas na perspectiva de estratégias contextualizadas com a realidade dos alunos podem ser eficientes no desenvolvimento da prática docente. Soares (2021, p. 26) afirma que, a partir do atual momento vivenciado, com constantes mudanças no cenário educacional, “se faz cada vez mais necessária à reflexão-ação sobre a formação profissional docente e a busca por abordagens e metodologias de aprendizagem que sejam condizentes com tal cenário”. As metodologias ativas possuem um potencial específico no instigar a curiosidade dos alunos, valorizando suas contribuições e, assim, estimulando o seu engajamento e pertencimento diante dos contextos (Berbel, 2012). Corroborando, Oliveira (2013) salienta que a aplicação de tais metodologias tende a beneficiar a formação integral dos alunos. Dessa forma, percebe-se a legitimidade da preocupação dos participantes da pesquisa em torno da diversidade metodológica sem desconsiderar os aspectos voltados a realidade do aluno e ao bem-estar emocional.

É importante frisar que, para uma prática docente mais assertiva em sala de aula, a saúde emocional do professor deve ser considerada, assim como o envolvimento familiar e questões comportamentais dos alunos, sendo uma tríade que reflete diretamente no sucesso da escola. Cordeiro, Gamboa e Paixão

(2018) afirmam que o bem-estar do professor é fator motivacional que interfere de forma direta no âmbito das atividades letivas. Faz-se importante que a escola proporcione um ambiente positivo, autorregulado e motivacional para o professorado contribuindo, assim, para o manejo com as questões do cotidiano.

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

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

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

Figura 3

Nuvem de palavras sobre as necessidades formativas dos professores.
(Elaborada com a ferramenta wordart.com)



É evidente a similaridade de ambas as questões, porém, o quadro 5 reflete os anseios dos professores para o melhor desenvolvimento de suas aulas, de forma explícita, e na figura 3 são mencionadas as necessidades formativas do professor de maneira geral. Percebe-se a estreita relação entre “Diversidade metodológica” e “Metodologias”, bem como “Bem-estar emocional” relacionado às "Emoções" do professor. Faz-se necessário dialogar também sobre a infraestrutura para desenvolver as aulas, sendo que muitos professores relataram a importância de um bom sinal de internet e equipamentos que proporcionem a fluidez tecnológica digital em sala de aula.

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

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

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

prática pedagógica. Assim é importante que se perceba a formação de professores não apenas enquanto instrumento de coleta de dados sobre o ambiente para termos um panorama educacional, mas sim, considerar este ambiente, de forma que seja possível contribuir/auxiliar nas demandas que dele advém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Por fim, quanto às perspectivas de estudo, espera-se que esse diagnóstico inicial sirva de elemento balizador para entender a realidade dos professores, propondo assim formações centradas no ambiente escolar e o cultivo CoPs, a fim de que pesquisadores e professores consigam organizar e

fomentar Comunidades significativas para o saber-fazer docente em sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

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

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

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

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Berbel, N. A. N. (2012). *A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: Uma reflexão teórico-epistemológica*. Editora Eduel.
- Brasil. (2021). Ministério da Educação. *Conheça o perfil dos professores brasileiros*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>
- Campos, M. F. & Viegas, M. F. (2021). Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. *Cadernos de Pesquisa*, 28, 2, 417-437. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202132>

- Cordeiro C., Gamboa, V. & Paixão O. (2018). A importância dos valores pessoais e da motivação para a atividade letiva no bem-estar psicológico dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52, 1, 43-62. https://doi.org/10.14195/1647-8614_52-1_3
- Cruz, R. M., Lemos, J. C., Welter, M. M. & Guisso, L. (2010). Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4, p.147-160, 2010. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024/863>
- Cunha, A. E. (2012). *Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade*. 2.ed. Walk.
- Cyrino, M. C. C. T. (2021). Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional. *Perspectivas da Educação Matemática*, 14(35), 1-26. <https://doi.org/10.46312/pem.v14i35.13408>
- De Paula, E. F., & de Costa, M. C. (2018). Perspectivas de Identidade Profissional de Professores que ensinam Matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. *Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 20(5), 778-799. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss5id4151>
- Estevam, E. J. G., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), 227-253. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p227>
- Fiorentini, D. (2010). Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental–Educação em ciências–Educação em espaços não escolares–Educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 1, 570-590.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Editora Cortez.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Galindo, C. J. & Inforsato, E. C. (2016). Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 20 (3), 463-477. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. Editora Atlas.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Editora Cortez.
- Imbernón, F., Neto, A. S. & Silva, A. C. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em Comunidade de Prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82 (1), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Inep. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Regularidade do Corpo Docente*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>
- Kubota, L. C. (2020). *A Infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19*. Repositório do conhecimento do IPEA, 2020. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10121>
- Lourenço, R. S. S. L., Souza, N. C. A. T. & Inforsato, E. C. (2019). Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. *Práxis Educacional*, 15 (32), 481-498. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5065>
- Mucharreira, P. R. (2016). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Educação em Questão*, 54 (42), 38-64. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10952>
- Mucharreira, P. R. (2017). *O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Nóvoa, A. S. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Educa.
- Nóvoa, A. S. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT.
- Oliveira, C. S. & Cyrino, M. C. C. T. (2022). Elementos da prática de uma comunidade de professoras na exploração de tarefas que envolvem o pensamento algébrico. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 1-27. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2022.e84188>
- Oliveira, G. (2013). Estudo de Casos. In: Costa, Oliveira & Cecy, (Orgs) *Metodologias Ativas: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica*. Abenfarbio.
- Oliveira, L. M., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2022). Aspectos da prática de uma comunidade de professoras de matemática e o desenvolvimento da agência profissional. *Quadrante*, 31(1), 7-27. <https://doi.org/10.48489/quadrante.27028>
- Piffero, E. L. F. et al. (2020). Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: Metodologias ativas em aulas remotas. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6. <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1420>
- Pontes, A. F. & Barboza, P. (2021). O professor de matemática frente às tecnologias e as dificuldades em integrá-las na sala de aula. *Ensino Em Foco*, 3(8), 33 – 47. <https://doi.org/10.55847/ef.v3i8.689>
- Rausch, R. B. & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, 13 (40), 1041-1061. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS11>
- Rocha, M. R. & Cyrino, M. C. C. T. (2019). Elementos do contexto de uma Comunidade de Prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar frações. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8, 169-189. <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.169-189>
- Saul, A. M. & Saul, A. (2017). O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. *Cadernos de Pesquisa*, 1-14. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p1-14>

- Schlosser, D. F., Frasson, A. C. & Cantorani, J. R. H. (2019). Softwares Livres para análise de dados qualitativos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 12 (1), 539-550. <https://doi.org/10.3895/rbect.v12n1.9550>
- Soares, R. G. & Copetti, J. (2020). Formação Profissional Docente: perfil e compreensão de professores de uma escola pública do RS. *Práxis Educacional*, 16(40), 573-591. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6446>
- Soares, R. G. (2021). *Formação profissional docente e metodologias ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UNIPAMPA.
- Soares, R. G. et al. (2021). Enseñanza híbrida en escuelas de educación básica: percepciones y perspectivas de los maestros. *Revista Paradigma*, 42. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p454-475.id1139>
- Soares, R. G., Engers, P. B. & Copetti, J. (2019). Formação docente e a utilização de metodologias ativas: uma análise de teses e dissertações. *Ensino & Pesquisa*, 17(3). <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2796>
- Soares, R. G.; et al. (2022). Comunidades de práticas e Metodologias Ativas: caminhos possíveis na e para a formação de professores. In.: *Metodologias Ativas: uma abordagem teórico-prática e investigativa, vislumbrando possibilidades*. (Org.) Jesus, R. F., Soares, R. G., Copetti, J. & Folmer, V. Editora CRV.
- Vieira, A. C., Machado, C. T. & Souza, D. O. G. (2020). Formação docente, tecnologia educacional e Educação Ambiental pós-pandemia da Covid-19. *Revista Sergipana De Educação Ambiental*, 7, 1-17.
- Wenger, E. & Wenger, B. T. (2015). *Communities of practice: a brief introduction*. Wenger Trayner. <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.0.pdf>

Wenger, E., McDermontt, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.