



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA NEVES SILVA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA COMUNIDADE
ACADÊMICA COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DO GRUPO DE ESTUDO E
PESQUISA FORMAZON/UFOPA**

**SANTARÉM/PA
2019**

ALESSANDRA NEVES SILVA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA COMUNIDADE
ACADÊMICA COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DO GRUPO DE ESTUDO E
PESQUISA FORMAZON/UFOPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação para obtenção do título de
Mestre; Universidade Federal do Oeste do Pará,
Instituto de Ciências da Educação.

Linha de pesquisa 1: História, Política e Gestão
Educativa da Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Helena Ximenes
Rocha.

**SANTARÉM/PA
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Silva, Alessandra Neves.

O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA / Alessandra Neves Silva. - Santarém, 2020.

252f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós graduação em Educação.

Orientador: Solange Helena Ximenes Rocha.

1. Desenvolvimento profissional contínuo. 2. Comunidades com postura investigativa. 3. Grupos colaborativos. I. Rocha, Solange Helena Ximenes. II. Título.

UFOPA / Biblioteca Unidade de Rondonópolis - CRB 02 - 11 271 - 10

FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 27

Aos trinta dias do mês de outubro do ano de 2019, às 15:00 horas, na Sala de Reunião do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (orientadora e presidente), Profa. Dra. Claudia Silva de Castro (membro externo) e Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi (membro interno) a fim de argüirem a mestranda Alessandra Neves Silva, com a dissertação intitulada O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia paraense - FORMAZON/UFOPA. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada

Dr. LICURGO PEIXOTO DE BRITO, UFPA

Examinador Externo à Instituição

Dra. CLAUDIA SILVA DE CASTRO, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa

Dr. NILTON VARELA HITOTUZI, UFOPA

Examinador Interno

Dra. TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO, UFOPA

Examinadora Interna

Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA

Presidente

Alessandra Neves Silva
ALESSANDRA NEVES SILVA

Mestrando

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria das Graças Medeiros Neves, por ser exemplo de amor incondicional. Ao meu esposo João Batista e às minhas lindas filhas, Larissa e Laís. À minha tia-mãe Maria, à minha irmã Suélly e à minha tia Antônia, por serem exemplos de amor, dedicação, luta, fé, conselhos, amizade e orações.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, razão da minha existência, por sempre guiar os meus passos e iluminar os meus caminhos.

Ao meu esposo, João Batista e às minhas filhas Larissa e Laís por todo amor, companheirismo e incentivo aos estudos.

À minha querida mãe, Maria das Graças, pelo seu amor incondicional e por ser fonte de carinho, força e alegria na minha vida.

À minha irmã Suélly e o seu esposo, Raimundo Silva, em especial e ao meu sobrinho Heitor Lucas, pela alegria da companhia e orações dirigidas a mim e a minha família.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, por ser uma mulher sábia, por ser exemplo de educadora admirável e de uma orientadora competente.

Aos professores Dra. Cláudia Castro e Dr. Nilton Hitotuzi, pela disponibilidade e por todas as preciosas contribuições durante o Exame de Qualificação, foram essenciais para o meu crescimento e melhoria deste trabalho.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia paraense Formazon, por todo apoio e o conhecimento compartilhado durante esses 28 meses de convivência.

Aos amigos Márcia, Rosana, Patrícia, Aparecida, Poliana, Paula, Jocenila, Milka, Vitor, Edvalda, Luciene, Kássia, Sheila, Ana Hiarley, pela colaboração na construção desse trabalho, por revelarem os seus pensamentos e contribuições durante as discussões nas reuniões.

À Márcia, Rosana, Aparecida e Patrícia, em especial, pela maior proximidade que tivemos, por sempre ouvirem minhas angústias e minhas dúvidas e dirigirem a mim palavras de ânimo e sabedoria.

A todos os meus amigos da turma do Programa de Pós-graduação em Educação do ano de 2017 pela alegria da companhia e por termos compartilhados momentos maravilhosos nesse período.

À UFOPA por me oferecer a oportunidade de estar cursando o mestrado e a todos os professores do PPGE, em especial à Prof.^a Dra. Lília Colares, ao Prof. Dr. Rus Peres e ao Prof. Dr. Luís Percival pelo ensino e encaminhamentos na trajetória do curso.

À Prof.^a Dra. Tânia Brasileiro por ter ministrado à Disciplina Metodologia no Ensino Superior, pela sua atenção e por todas as suas contribuições no que se refere práticas pedagógicas.

Ao Prof. Dr. Hergos, meu supervisor de Estágio Supervisionado no Ensino Superior, pelas boas orientações relativas à Regência de Classe.

À Prof.^a Msc. Kátia Oliveira pela gentileza em compartilhar seus conhecimentos sobre a pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa para o desenvolvimento da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Itaituba-Pará e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) pela liberação de minhas atividades docentes e técnicas.

Aos meus gestores, em especial ao Prof. Diretor Antônio Carvalho Lima (Escola Municipal Antônio Gonzaga Barros) e o Prof. Diretor José de Ribamar Almeida e Silva pelo apoio, respeito e por entenderem a minha ausência nesse período.

Aos amigos e amigas, colegas de profissão que mesmo de longe sempre torceram pelo meu sucesso e aprovação. E a todos que foram fundamentais contribuindo para o término de mais uma etapa da minha vida acadêmica e profissional, o meu muito obrigada!

*Melhor é serem dois do que um, porque têm
melhor paga do seu trabalho.*

*Porque se um cair, o outro levanta o seu
companheiro; mas ai do que estiver só; pois,
caindo, não haverá outro que o levante.*

*Também, se dois dormirem juntos, eles se
aquecentarão; mas um só, como se aquecentará?*

*E, se alguém prevalecer contra um, os dois
lhe resistirão; e o cordão de três dobras não
se quebra tão depressa (Eclesiastes 4:9-12).*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições de uma comunidade colaborativa –FORMAZON - formada por professores escolares, professores acadêmicos e futuros professores de diferentes áreas, sobre o desenvolvimento profissional de seus participantes. O estudo partiu do seguinte questionamento: De que forma o Grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense – FORMAZON - contribui para o desenvolvimento profissional de seus participantes? Para o delineamento da pesquisa qualitativa, adotou-se um estudo de caso que investigou de forma particular e real a interação na comunidade (BOGDAN; BICKLEN, 1994; YIN, 2001; ALVES MAZZOTI, 2006), a partir dos seguintes métodos de registros: observação participante, as notas de campo e gravações em áudio. Participaram da pesquisa 20 sujeitos, entre eles: 02 docentes da universidade, 05 professores escolares e 13 acadêmicos – futuros professores. Os dados foram coletados em 12 encontros durante os anos de 2017 e 2018 e organizados em 03 eixos que foram selecionados a partir da análise temática proposta por Guest, Macqueen e Namey (2011): (i) consolidação de uma comunidade colaborativa; (ii) as interações entre os participantes e as (iii) narrativas de desenvolvimento profissional de 06 participantes. Como base teórica, associaram-se os conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente; comunidades colaborativas com postura investigativa à Teoria Social da aprendizagem e a noção de Comunidade de Prática, abordados por Cochran-smith; Lytle, 1999, 2009, Fullan; Hargreaves, 2001; Fiorentini, 2004, 2012, 2013; Crecci; Fiorentini; 2013, 2018; Lave, 2013; Wenger, Mcdermott; Snyder, 2002, dentre outros. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento dos seus participantes à medida que adotaram a colaboração no processo de construção de pesquisas e práticas; também possibilita a reflexão e investigação sobre a prática; promove o compartilhamento de aprendizagens; impulsiona a postura investigativa na interface entre a escola e a universidade e incentiva o amadurecimento pessoal e profissional. O estudo também apontou desafios quanto a ampliação da postura investigativa relacionada à produção escrita e à colaboração permanente entre a universidade e escola. Conclui-se que o grupo Formazon poderá fomentar ações para a formação de professores, tendo em vista que pode ser catalisador do desenvolvimento profissional contínuo de professores.

Palavras-Chave: Formação. Desenvolvimento profissional contínuo. Comunidades com postura investigativa. Grupos colaborativos

ABSTRACT

This research has as general objective of analyzing the contributions of a collaborative community –FORMAZON - formed by school teachers, University Professors and future teachers from different areas, on the professional development of its participants. The study started from the following question: How does the Teacher Training Group in the in Pará State in the Amazon - FORMAZON - contribute to the professional development of its participants? For the design of the qualitative research, a case study was adopted that investigated in a particular and real way the interaction in the community (BOGDAN; BICKLEN, 1994; YIN, 2001; ALVES MAZZOTI, 2006), using the following registration methods: participant observation, field notes and audio recordings. Twenty subjects participated in the research, including: 02 university professors, 05 school teachers and 13 university students - future teachers. The data were collected in 12 meetings during the years 2017 and 2018 and organized in 03 areas that were selected from the thematic analysis proposed by Guest, Macqueen and Namey (2011): (i) consolidation of a collaborative community; (ii) the interactions between the participants and (iii) professional development narratives of 06 participants. As a theoretical basis, the concepts of Teacher Professional Development were associated; collaborative communities with an investigative stance towards the Social Theory of Learning and the notion of Community of Practice, addressed by Cochran-smith; Lytle, 1999, 2009, Fullan; Hargreaves, 2001; Fiorentini, 2004, 2012, 2013; Crecci; Fiorentini; 2013, 2018; Lave, 2013; Wenger, Mcdermott; Snyder, 2002, among others. The results showed the development of its participants as they adopted collaboration in the process of building research and practices; it also allows for reflection and research on the practice; promotes the sharing of learning; it promotes the investigative posture at the interface between the school and the university and encourages personal and professional maturation. The study also pointed out challenges in terms of expanding the investigative stance related to written production and permanent collaboration between the university and the school. It is concluded that the Formazon group will be able to promote actions for teacher training, considering that it can be a catalyst for the continuous professional development of teachers.

Keywords: Formation. Continuous professional development. Communities with an investigative stance. Collaborative groups.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 e 2 - Produções científicas que foram destaques no FORMAZON dentro da linha de pesquisa Educação do campo.....	31
Tabela 1 - Resumo das atividades realizadas no FORMAZON de acordo com o cronograma e registros escritos – anos 2017 e 2018.....	36
Figura 3 - Dinâmica das reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON.....	38
Quadro 1 - Perfil profissional e acadêmico da comunidade acadêmica FORMAZON durante os anos 2017 e 2018.....	42
Figura 4 - Relação de dados e itens de metadados na Análise Qualitativa.....	45
Figura 5 - Eixos de análises identificados conforme os episódios interativos nos anos de 2017 e 2018 nos encontros do FORMAZON.....	47
Quadro 2 – Dimensões da comunidade de prática.....	49
Figura 6 - Os quatro componentes da Teoria Social da Aprendizagem.....	50
Quadro 3 - Conceituações sobre a Investigação como postura.....	52
Figura 7 - Dimensões de uma comunidade com postura investigativa.....	54
Quadro 4 – Conceitos de colaboração.....	55
Figura 8 - Representação da terminologia adotada Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON.....	58
Quadro 5 - Pesquisa do professor: um quadro analítico.....	93
Quadro 6 - Dissertações e Teses sobre “O Desenvolvimento profissional em grupos colaborativos”.....	107
Quadro 7 - Ocorrências de temas e subtemas nos Encontros do FORMAZON.....	133
Quadro 8 - Características, concepções e evidências da motivação para a participação na Comunidade Colaborativa FORMAZON.....	147
Quadro 9 - As interações em uma comunidade acadêmica colaborativa: perspectivas e desafios.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC 1	Acadêmica 1
AC 2	Acadêmica 2
AC 3	Acadêmica 3
ATPC	Atividade Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPD	Desenvolvimento profissional docente
DU I	Docentes da Universidade I
DU II	Docentes da Universidade II
RMAZON	Formação de Professores na Amazônia Paraense
GDPF	Grupo de Desenvolvimento de professores de Física
GDS	Grupo de Sábado
GEPECROP	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Oeste do Pará
GPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GEPFPM	Grupo de Estudo de Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática
HEM	Habilitação específica do Magistério
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME I	Mestre I
MS 1	Mestranda 1
MS 2	Mestranda 2
MS 3	Mestranda 3
MS 4	Mestranda 4
MS 5	Mestranda 5

MS 6	Mestranda 6
MS 7	Mestranda 7
OBEduc	Observatório de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE 1	Professor escolar 1
PE 2	Professor escolar 2
PE 3	Professor escolar 3
PE 4	Professor escolar 4
PE 5	Professor escolar 5
PE 6	Professor escolar 6
PE 7	Professor escolar 7
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação.
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAPEM	Prática Pedagógica de Professores que ensinam Matemática
PREAL	Promoção das Reformas Educativas na América Latina
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGAA	Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TICE	Tecnologia de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	METODOLOGIA.....	28
2.1	Conhecendo o FORMAZON.....	29
2.2	Dinâmicas das ações da comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON.....	36
2.3	Perfil dos participantes da pesquisa.....	40
2.4	Recolha e análise dos dados	43
2.5	Síntese do quadro conceitual.....	48
2.5.1	Conceito de aprendizagem e comunidades de prática.....	48
2.5.2	As comunidades com postura investigativa.....	51
2.5.3	O fenômeno da colaboração.....	54
2.5.4	O novo termo “Comunidade Acadêmica Colaborativa” FORMAZON.....	55
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEPÇÕES.....	60
3.1	O desenvolvimento profissional docente no contexto das políticas e das práticas.....	69
3.2	Modelos formativos e uma nova perspectiva de formação baseada na reflexão, investigação e colaboração	80
4	A CULTURA COLABORATIVA E AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PESQUISAS.....	95
4.1	Mapeamento das pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores em grupos colaborativos no Brasil.....	101
4.2	Experiências de formação de professores em grupos colaborativos na Amazônia paraense.....	111
5	REFLETINDO SOBRE AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	118
5.1	Comunidades com postura investigativa e o conhecimento do professor.....	118
5.2	Comunidades de prática e a teoria social da aprendizagem	126
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	133
6.1	Eixo analítico I: características, concepções e evidências que consolidam uma comunidade acadêmica colaborativa.....	133
6.1.1	As motivações que mobilizam parceiros para participar de uma comunidade	

acadêmica colaborativa.....	134
6.1.2 Liderança compartilhada em uma comunidade acadêmica colaborativa.....	148
6.1.3 Processo de construção colaborativa.....	154
6.1.4 Postura investigativa em uma comunidade colaborativa.....	165
6.2 Eixo analítico II: as interações em uma comunidade acadêmica colaborativa.....	176
6.2.1 O fortalecimento da identidade colaborativa na comunidade FORMAZON.....	178
6.2.2 Elementos significativos entre a interlocução universidade escola.....	193
6.3 Eixo analítico III: narrativas de desenvolvimento profissional dos participantes de uma comunidade colaborativa.....	210
6.3.1 Experiências de Desenvolvimento Profissional da ME-I.....	210
6.3.2 Experiências de Desenvolvimento Profissional da MS-I.....	214
6.3.3 Experiências de Desenvolvimento Profissional da MS-2.....	217
6.3.4 Experiências de Desenvolvimento Profissional da MS-3.....	221
6.3.5 Experiências de Desenvolvimento Profissional da AC-3.....	223
6.3.6 Experiências de Desenvolvimento Profissional da PE-1.....	227
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICE A - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	247
APÊNDICE B - MODELO DE NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA.....	249
APÊNDICE C - FREQUÊNCIA DOS SUBTEMAS MAIS COMUNS COM CITAÇÕES ILUSTRATIVAS I.....	250
APÊNDICE D - FREQUÊNCIA DOS SUBTEMAS MAIS COMUNS COM CITAÇÕES ILUSTRATIVAS II	251
APÊNDICE E - FREQUÊNCIA DOS SUBTEMAS MAIS COMUNS COM CITAÇÕES ILUSTRATIVAS III.....	252
ANEXO A - CALENDÁRIO FORMAZON.....	253

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores configura-se no século XXI como alvo de ampla discussão por parte de estudiosos nacionais e internacionais da área educacional, os quais embasados em novos conceitos e paradigmas buscam novas formas de ressignificar o processo de formação continuada. É nesse contexto que se insere a presente dissertação intitulada “O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon/UFOPA”.

Desde 1980, a formação continuada é vista como tema central no campo da formação de professores, tornando-se comum nos discursos políticos e pedagógicos que a consideram como fator determinante para a melhoria da qualidade da educação. É nesse contexto que surgem as políticas de formação de professores com a ideia de que os profissionais precisam se atualizar e aprofundar seus conhecimentos, a fim de contribuir para o sucesso escolar.

Na década de 1990, a concepção crítico-reflexiva foi a mais indicada nesse processo de renovação para a formação continuada de professores. Contudo, não apresentou mudanças significativas na prática dos professores, pelo fato de ainda predominar em muitas secretarias de educação escolar de estados e municípios, uma concepção liberal-conservadora, baseada na racionalidade técnica (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

É nesse sentido que, estudos realizados por autores como Araújo, Araújo e Silva (2015), Fiorentini (2014) e Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) aponta uma transformação paradigmática na formação de professores, as quais se encaminham para uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional docente, que descentraliza o professor tecnicista possibilitando o surgimento de um novo conceito de professor reflexivo e pesquisador, entendido como sujeito intelectual capaz de ser protagonista do processo ensino aprendizagem (PIMENTA; GHEDIN, 2002; MIZUKAMI, 2002; FIORENTINI, 2014).

Desse modo, dada à compreensão de que “a formação contínua não se reduzia a treinamentos ou capacitação [...] e a valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se um projeto permanente articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas)” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 21- 22). Essa parceria entre escola e universidade visa um só objetivo que é o de criar conhecimento a partir da estratégia de colaboração, que cada vez mais tem solidificado parcerias para melhorar o processo formativo dos professores que atuam diretamente nas escolas.

Segundo Garrido e Brzenziski (2008), a análise que o professor faz sobre sua prática, contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem e tornou-se um forte movimento a partir dos anos 1990. As autoras, ao analisarem a expressão dessa temática em 742 teses e dissertações em 23 programas de Pós-graduação, concluíram que apenas 135 investigaram sobre a formação continuada, esse total, foi configurado em quatro grupos: 1) parceria da universidade com professores; 2) parceria da universidade com escolas; 3) parceria com outros centros formadores; e, 4) experiências de autoformação.

Nesse estudo, as autoras evidenciaram que essa perspectiva de formação possibilitou a superação da culpabilidade e incapacidade sentidas por muitos professores no decorrer de sua profissão. Além disso, a construção de projetos coletivos interdisciplinares mudaram as relações sociais, pois os participantes puderam refletir sobre a vida profissional, sobre o processo formador e a compreensão de si mesmos, de suas práticas e das práticas escolares, e ainda por permitir a integração e favorecer a aprendizagem dos professores, conhecimento dos alunos, avaliação e práticas excludentes (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2008).

Essas parcerias em grupos de estudos e pesquisas situam-se nas relações de investigação entre formadores das universidades, professores acadêmicos e professores escolares. Segundo Day (1999), apesar da divisão entre acadêmicos e práticos, historicamente produzida, há cada vez mais parcerias bem-sucedidas tanto na formação inicial e continuada, principalmente aquelas voltadas para melhorar os conhecimentos dos indivíduos e as comunidades profissionais. Na sua visão os grupos podem ser divididos em: investigação pura, investigação aplicada e investigação colaborativa.

Na investigação pura, os acadêmicos são detentores do saber-fazer técnico. Na investigação aplicada, os acadêmicos orientam os projetos curriculares de desenvolvimento profissional. Em ambos os casos, são os acadêmicos que produzem conhecimento. Por outro lado, na investigação colaborativa, os investigadores da universidade trabalham lado a lado dos professores a partir de suas próprias necessidades, assim são responsáveis pela produção de conhecimento.

Tais conceitos assemelham-se ao que afirmam Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), quando dizem que existem dois tipos de comunidades, as endógenas e as colaborativas. As comunidades endógenas são aquelas que somente produzem conhecimentos acadêmicos no interior da comunidade, como se estivessem “fechadas em suas “torres de marfim” e sem muito espaço para receber influências externas. Isto provoca o engessamento e

a pouca circulação de pessoas e de ideias no interior da comunidade” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 101).

Conforme Fiorentini (2012) essa divisão é latente entre o campo científico e as práticas de ensinar e aprender, isto porque muitos acadêmicos desconsideram as práticas de sala de aula, tendem a fazer leituras negativas sobre as práticas dos professores e muitas vezes não reconhecem que eles são sujeitos do conhecimento, que produzem experiências, as quais não são ensinadas na formação inicial.

O caráter problemático e desafiador apresentado na formação inicial de professores, desde a sua institucionalização, comprovam a dicotomia entre teoria e prática, desarticulação entre formação específica e pedagógica, contribuindo para um movimento que clama por constante atualização. Todavia uma comunidade colaborativa constitui-se um lugar emergente de formação e desenvolvimento profissional docente, situando-se como espaço de colaboração e de transformação daqueles que dela participam (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Os grupos colaborativos envolvendo professores universitários e professores da escola básica surgem no Brasil na década de 1990, a partir de influências internacionais, contudo sua expansão na universidade se deu a partir dos anos 2000, devido ao crescimento dos programas *stricto sensu* de Pós-graduação no Brasil (mestrado e doutorado). Assim, enquanto alguns focavam na perspectiva científico-acadêmica, outros tiveram como foco de estudos os problemas da prática pedagógica (FIORENTINI, 2012; CRECCI; FIORENTINI, 2013; CRECCI, 2016).

Nessa perspectiva, os grupos colaborativos representam uma forma de refletir e investigar a prática de ensinar e aprender na escola e em diferentes níveis de ensino em substituição aos cursos de capacitação, produtos das políticas públicas advindas dos modelos neoliberais (CRECCI; FIORENTINI, 2013; COELHO, 2017; XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). Portanto, surge um novo ponto de vista de aprendizagem profissional que tem como pressuposto permitir “a reflexão crítica e a transformação das práticas através de um trabalho colaborativo entre professores, pesquisadores e universidades a partir da formação docente e pesquisa sobre as práticas escolares” (BASSOLI; LOPES, 2015, p. 60).

É com base nessa perspectiva que analisar as contribuições de um grupo colaborativo para o desenvolvimento profissional de professores entrelaça a minha constituição profissional docente e acadêmica. Desde a minha formação inicial no ano de 2002 no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e durante 18 anos de atuação em escolas de Ensino Fundamental como professora, e também como especialista em

educação nas escolas de Ensino Médio, que demonstro interesse pelo meu desenvolvimento individual através da busca constante pelo aperfeiçoamento profissional docente contínuo, quanto pelo desenvolvimento profissional dos meus pares, contribuindo para a realização de projetos e ações para a melhoria da prática docente.

Esse empenho pela aprendizagem profissional converge com o ponto de vista de Day (2001, p. 15) ao dizer que os “professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional”. Para o autor, os professores devem demonstrar esse compromisso e entusiasmo pelo seu desenvolvimento profissional contínuo, a fim de que possam acompanhar as transformações educacionais, renovando assim seus conhecimentos e dessa forma realizar um bom ensino.

Da mesma forma, considera-se que um especialista em educação é um (a) dos principais articuladores da formação de professores no ambiente escolar, por ser responsável por ajudar a organizar o processo de reflexão dos professores, colaborando com as suas opções metodológicas e ainda com sugestões para as dificuldades que encontram mediante o trabalho pedagógico, de modo que é essencial uma discussão que contemple o trabalho colaborativo como parte do processo formativo.

É dessa forma que este trabalho tem o intuito de encontrar novos caminhos que reinvente, redimensione o espaço e o tempo para a formação de professores, visto que esses requisitos constituem problemáticas enfrentadas por muitos coordenadores pedagógicos que buscam estratégias para a formação contínua de professores.

Apesar da importância dada à aprendizagem contínua dos professores e o papel do coordenador pedagógico nesse processo, são muitos desafios que comprometem a capacidade para o empenho profissional. Esses desafios inserem-se principalmente nos espaços de interação que limitam as relações entre os professores, isto porque as relações nas escolas são pautadas no nível da co-presença (nível mínimo de interação, comportamentos controlados) e não da interação focada (pessoas reunidas focadas em um único objetivo) (MENEZES, 2010).

Geralmente, os contextos de interação existentes nas escolas resumem-se aos intervalos na sala dos professores, semana do planejamento, aos conselhos de classe, isto quando são formados na escola, de modo que atividades docentes ainda são planejadas e realizadas de forma individual e fragmentada, inclusive as reuniões escolares que são programadas para debater e refletir sobre a prática pedagógica, na maior parte do tempo, direcionam-se apenas para as questões administrativas. Nesse aspecto, a falta de socialização

das ideias entre os professores não favorece estímulos e nem apoio para avançar ao longo da carreira docente.

O levantamento de dados realizado pela QEd¹ na pesquisa *Prova Brasil 2017* sobre o trabalho colaborativo relativo ao apoio e colaboração entre professores brasileiros, comprovam essa assertiva, da seguinte forma: apenas 35% desses profissionais costumam trocar semanalmente material didático com os colegas de profissão; 67% não participam de reuniões semanais com colegas que trabalham na mesma série; somente 14% têm o costume de se reunir semanalmente para elaborar atividades conjuntas - como projetos interdisciplinares - com outros professores; 65% não têm a oportunidade semanal de se reunir com seus pares para discutir a aprendizagem dos alunos; somente 46% sentem que participam das decisões tomadas em relação ao trabalho na escola; e apenas 37% sentem que suas ideias são levadas em consideração pela equipe de professores de onde atuam.

Desse modo, não há um contexto apropriado para interação entre os professores na escola que discutam os conteúdos escolares, as pesquisas e as práticas educativas de modo que os profissionais possam refletir e problematizar as suas práticas. Cada vez mais professores se sentem mais sozinhos e sem espaços para dialogar com seus pares, sendo assim, o senso de isolamento se agrava quando o professor está na fase inicial, trabalha em mais de uma escola ou quando é o único a lecionar uma determinada disciplina (D'AGOSTINI, 2019).

Para Fullan e Hargreaves (2001), o isolamento profissional dos professores é limitador da inovação e de soluções, fator que faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implicando o não reconhecimento do sucesso educacional. Isso prejudica alunos, colegas e o próprio professor, visto que é um problema recorrente e mantido pelo horário escolar, sobrecarga de trabalho e pela própria história que legitima essa situação.

Menezes (2010, p. 32-33) evidenciou em sua pesquisa que o contexto em que ocorrem, as interações traz benefícios intrínsecos e extrínsecos para a prática docente, portanto, concluiu que “os grupos e as comunidades colaborativas constituem um ambiente propício para o surgimento de padrões interativos que levam ao desenvolvimento profissional dos professores”. Na sua visão, apesar de ser um número elevado de pesquisadores que se dedicam ao estudo de grupos colaborativos, são poucos que analisam os processos interativos que permitem constituir e consolidar as comunidades colaborativas.

¹ QEd: dados da Pesquisa Prova Brasil (2017).

A construção de uma comunidade colaborativa requer interação, logo, “os membros devem interagir regularmente em questões importantes para o seu domínio. Além disso, essas interações devem ter alguma continuidade” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002, p. 34). Dessa forma, não se trata apenas de conversas informais em cursos de capacitação, pelo contrário, a interação contínua é à base desse processo de construção da história e identidade de uma comunidade em que os membros compartilham suas aprendizagens e abordam às suas práticas a partir de relações pautadas no respeito e na confiança (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002).

Neste trabalho, a ideia de comunidade de prática (WENGER, 2013), ou o termo (ou prática social) surge dentro da Teoria Social da Aprendizagem, em que a aprendizagem ocorre a partir das relações sociais e do engajamento em uma prática social, portanto, uma realização coletiva, interligada às experiências, conhecimentos e significados sobre práticas.

A consciência sobre a importância das comunidades colaborativas para a formação de professores e o desejo por aprofundar o conhecimento sobre as interações de um grupo, nasceu durante o primeiro semestre do curso de Mestrado Acadêmico em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFOPA), no ano de 2017, principalmente com a inserção da pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia paraense (FORMAZON), objeto de análise desta dissertação.

No entanto, o fator determinante para o envolvimento e interesse por esta pesquisa decorre do aprofundamento da investigação sobre a “Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018), a qual se baseia em uma narrativa que descreve e analisa a transformação de uma comunidade acadêmica endógena do interior da Amazônia - o FORMAZON - em uma comunidade acadêmica colaborativa que integra professores escolares, professores acadêmicos e futuros professores de diferentes áreas do conhecimento, bem como a influência dos membros nesses processos.

O Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense (FORMAZON), objeto deste estudo, existe aproximadamente há 10 anos – registrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), especialmente ao Instituto de Ciências da Educação (ICED).

O FORMAZON tem características específicas que o diferencia como Grupo de Estudo e Pesquisa e faz dele nosso objeto de investigação. A primeira característica é por se

tratar de um grupo que agrega professores universitários, acadêmicos e professores escolares que se reúnem voluntariamente os quais não tem vinculação com nenhum curso de capacitação, portanto são membros que mesmo após terminarem a graduação e pós-graduação continuam participando das reuniões do grupo.

Caracteriza-se também pelo fato de disponibilizar registros em áudios de todas das reuniões realizadas desde o ano de 2015. E, por fim, caracteriza-se também por já ter sido realizado um estudo em que mostrou a transformação desta comunidade, a qual passou de uma comunidade acadêmica endógena, que tratava somente dos problemas teórico-metodológicos da pesquisa acadêmica para uma comunidade acadêmica colaborativa, que mobiliza os professores a discutirem suas práticas como objeto de estudo (XIMENES-ROCHA e FIORENTINI, 2018).

Diante da importância dos grupos colaborativos para a aprendizagem profissional e a escassez de trabalhos voltados para a interação entre os membros desses grupos, o presente trabalho teve por objetivo geral:

✓ Analisar as contribuições de comunidade acadêmica colaborativa para o processo de desenvolvimento profissional contínuo dos seus participantes, a fim de perceber como essa relação dos professores da escola com os acadêmicos que participam desta comunidade contribui para o desenvolvimento daqueles que estão na academia e vice-versa.

Visando alcançar o objetivo principal, a investigação cumpre três objetivos específicos aqui elencados:

- 1- Caracterizar o processo da consolidação de um trabalho colaborativo vivenciado pela comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON;
- 2- Identificar como ocorre a interação entre os membros do grupo;
- 3- Compreender de que forma o grupo contribui para o processo de desenvolvimento profissional contínuo de seus participantes.

Na perspectiva de analisar as contribuições desse grupo em estudo, elaboramos uma questão de pesquisa. Gamboa (2009, p. 95) ressalta a importância dessa pergunta para o conhecimento científico ao dizer que: “[...] é a necessidade que cria as condições para a construção dialética entre a pergunta e a resposta”. Essa necessidade tem a possibilidade de ser compreendida quando problematizada.

A pergunta de pesquisa ao ser problematizada dentro de um contexto eleva a compreensão do (a) pesquisador (a) exigindo uma profunda reflexão sobre o objeto de estudo através de um método que ultrapasse as questões empíricas até vincular-se ao conhecimento proposto pela investigação científica. Nessa visão, surgiu o seguinte questionamento:

De que forma uma comunidade acadêmica colaborativa contribui para o processo de desenvolvimento profissional dos seus participantes?

Para contribuir com a diretriz principal que orienta esta pesquisa, surgiram outras questões norteadoras que foram base para todo procedimento metodológico desta investigação.

1- Quais as características, concepções e evidências que consolidam este grupo como colaborativo?

2- Como se estabelecem as interações entre os participantes membros do Grupo?

3- Quais as contribuições do grupo para o desenvolvimento profissional dos participantes a partir das aprendizagens baseadas nas interações estabelecidas dentro do grupo?

Como esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, utilizamos a pesquisa bibliográfica pesquisa documental e pesquisa de campo. O estudo do referencial teórico foi essencial, pois possibilitou maior compreensão sobre o assunto analisado. Segundo Bogdan e Biklen (1994) toda investigação tem como pressuposto uma orientação teórica, isto porque os investigadores devem ter consciência da lente teórica que servirá a base de recolhimento e análise dos dados, permitindo ao pesquisador sistematizar os acontecimentos de uma forma lógica e coerente.

Alvez Mazzotti (2001) também enfatiza que a utilização do referencial teórico possibilita aos pesquisadores focalizar melhor as questões a serem investigadas, pois assim identificarão regularidades, relações de categorias e inclusive serve como instrumento de análise dos dados, contribuindo para o entendimento e construção da teorização do pesquisador.

Para investigar a dinâmica de comunidades colaborativas, buscou-se na literatura a associação entre a Teoria Social da Aprendizagem, o conceito de Comunidade de Prática (LAVE, 2013; WENGER, 2013; WENGER, MCDERMOTT; SNYDER, 2002), aliado aos conceitos teóricos e as concepções de conhecimento PARA, NA e DA prática do professor (COCHRAN-SMITH E LYTTLE, 1999, 2009), juntamente com pesquisadores como Fullan e Hargreaves (2001), Fiorentini (2004, 2012, 2013) e Crecci e Fiorentini (2013, 2018) que discutem grupos colaborativos entre outros que estudam a formação e o desenvolvimento profissional (DAY, 2001; MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002). São estes que estão compondo o quadro teórico que serviram de base para produção e discussão dos dados empíricos dessa pesquisa.

A relevância deste estudo consiste em apresentar uma alternativa de formação de professores que tenha como base o desenvolvimento contínuo a partir de um contexto colaborativo, reflexivo e investigativo, não somente para os professores, mas para todos os profissionais da educação que buscam a melhoria da educação nacional.

A presente dissertação organiza-se em sete seções conferidas desde a **introdução** que traz o objeto de estudo, o problema, a justificativa pela escolha do tema, os objetivos e os aspectos teóricos e metodológicos.

Na segunda seção apresenta-se a **metodologia**. Nessa seção, descrevemos o tipo de pesquisa, o contexto pesquisado, os participantes envolvidos no estudo e os instrumentos para a recolha e interpretação dos dados, os três passos principais no decorrer do percurso investigativo e a síntese do quadro conceitual para posterior análise. Na busca de entender melhor o objeto apresenta os aspectos fundantes para a constituição do presente Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia paraense – Formazon e os aspectos que contribuíram para o seu processo de transformação em um grupo colaborativo.

A terceira seção **Formação de professores e o desenvolvimento profissional docente no contexto político e prático**, parte de três temáticas: a primeira busca dentro dos aspectos políticos e legislativos mostrar os indutores da formação continuada de professores que inspiram a formação com base na racionalidade técnica, bem como apresenta o DPD como uma política nacional de estratégia inovadora, em seguida apresenta em contexto histórico como o conhecimento teórico e o prático consiste em uma problemática a ser resolvida e a defesa de uma epistemologia própria da prática docente reflexiva e investigativa, e, por fim mostra as diversas concepções de formação e de desenvolvimento profissional de professores, a partir da possível evolução do termo desenvolvimento profissional dentro de aspectos reflexivos, colaborativos e investigativos, tendo em vista o professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional em contexto colaborativos.

A quarta seção **A cultura colaborativa: concepções e pesquisas** também apresentam três subtemas: a primeira representa o que de fato a concepção de colaboração, também apresenta aspectos característicos e constitutivos de grupos colaborativos destacando o mapeamento das pesquisas sobre grupos colaborativos no Brasil.

A quinta seção faz uma abordagem das comunidades com postura investigativa **destacando a importância das comunidades de aprendizagem** em que buscou-se fazer uma discussão relacionando-o a teoria social da aprendizagem situada em comunidade de prática. Essa seção encerra a base conceitual de análise dessa pesquisa.

A sexta seção traz os **Resultados** e **Discussão** do estudo empírico sobre a comunidade acadêmica colaborativa Formazon, explicita os resultados pautado nas interações a partir da análise temática e a síntese do quadro conceitual. De modo geral busca apresentar as contribuições do grupo Formazon para o desenvolvimento profissional de seus participantes.

A sétima seção apresenta as **Considerações finais** relacionadas a toda discussão apresentada neste trabalho conforme a análise dos dados, trazendo resultados para a prática e para o campo teórico científico e futuras pesquisas.

2 METODOLOGIA

A metodologia foi fundamental para estabelecer os objetivos e a orientação teórica que contemplasse os passos a serem seguidos na resolução da pergunta principal. É nessa parte que se revela o sopro divino na criatividade e habilidades do investigador, pois inclui o caminho do pensamento e da prática, concepções teóricas e técnicas que possibilitaram a construção da realidade (MINAYO, 1994).

O percurso metodológico desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na forma de um estudo de caso descritivo e analítico (YIN, 2001) que investigou de modo particular e real a interação de um grupo colaborativo formado por acadêmicos, docentes da universidade e professores escolares que se reuniram quinzenalmente no período de março de 2017 a dezembro de 2018.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) na investigação qualitativa “privilegiam, essencialmente os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Portanto, os dados são produzidos a partir de um contato aprofundado com os participantes da pesquisa. Para os autores a pesquisa qualitativa possui cinco características: 1) a fonte direta de dados que é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) os dados qualitativos são descritivos; 3) existe maior preocupação pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os dados analisados perpassam por um processo indutivo; e, 5) o significado e as perspectivas dos participantes são de suma importância na abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, a escolha pelo estudo de caso possibilitou uma investigação mais profunda e sistemática, por se tratar de um grupo específico em que objetivou aprofundar os conhecimentos sobre as suas influências para o desenvolvimento profissional dos seus participantes, isso exigiu da parte da pesquisadora, mais tempo de interação com os sujeitos e objeto de estudo, de modo que a sua permanência no campo foi concentrada e intensa no que diz respeito à imersão nos dados (ANDRÉ, 1984).

Alves Mazzotti (2006, p. 650) define o estudo de caso como “uma unidade específica, situada em um contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, a partir de diversas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado”. Para a autora, os estudos de caso por serem complexos exigem variadas técnicas para a coleta de dados e critérios, a fim de que valha o esforço pela compreensão.

O estudo de caso abordou a pesquisa bibliográfica e o estudo empírico que será detalhado nessa seção. Segue a apresentação do contexto da pesquisa, perfil dos participantes,

técnicas utilizadas para a recolha dos dados, abordagem analítica e os passos da investigação e a síntese do quadro conceitual para a interpretação dos dados.

2.1 Conhecendo o FORMAZON

O contexto escolhido para este estudo de caso foi o Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon, o qual faz parte da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, universidade criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) que mantinham atividades na região Oeste paraense na terceira maior cidade do estado do Pará, Santarém.

A UFOPA assumiu também outros campi que eram unidades da UFPA e da UFRA, como os campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Ressalta-se que no município de Santarém são três unidades: Unidade Rondon, localizada no bairro Caranazal; Unidade Tapajós, no bairro Salé e Unidade Amazônia, no bairro Fátima. Dentre essas unidades, ressalta-se que as reuniões do FORMAZON são realizadas na Unidade Rondon.

O grupo FORMAZON é certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq) como um dos Grupos de Estudos e Pesquisa que compõe o Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA. Destaca-se como principais discussões desse grupo: 1) participação em discussões sobre as políticas municipais de educação do campo e formação de professores; 2) oferecimento de subsídios para reformulação de cursos de formação inicial e continuada de professores; 3) caracterização e análise da prática pedagógica de professores que atuam no meio rural; 4) formação de pesquisadores para atuarem nas linhas pertinentes aos projetos desenvolvidos pelo grupo; 5) formação de professores para a escola do campo; e, 6) participação no fórum de Educação do campo do Baixo Amazonas.

Na busca de conhecer melhor o objeto de estudo, apresentamos a descrição dos aspectos fundantes para a constituição do presente Grupo de Pesquisa e Estudo Formação de professores da Amazônia paraense (FORMAZON), os aspectos que contribuíram para a transformação de uma comunidade endógena em uma comunidade acadêmica colaborativa, a dinâmica das ações realizadas durante esta pesquisa e o perfil dos participantes segue as seções posteriores.

A criação do Grupo/Comunidade FORMAZON ocorreu no ano de 2008, com o desmembramento do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Oeste do Pará – GEPECROP, o qual era formado por professores e estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Além das discussões com foco nas políticas de educação do campo, as experiências docentes da coordenadora do Grupo², contribuíram para alcançar outro campo de investigação, a formação de professores, propiciando o aumento de projetos de iniciação científica vinculados a essa temática (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Nesse contexto, três linhas podem ser consideradas guias intensificadoras da constituição e da produção científica do presente Grupo de Pesquisa e Estudo FORMAZON. A primeira linha de referência do FORMAZON, que deu origem a este grupo trata do aprofundamento de estudos sobre a educação do campo e as políticas públicas educacionais para o meio rural. A segunda linha, na área de formação de professores, consiste em fornecer apoio para reformulação de cursos de formação inicial e continuada em diferentes contextos, inclusive formação de professores para a escola do campo e a terceira, a qual nos interessa nesse estudo, busca compreender o processo de desenvolvimento profissional docente na perspectiva do trabalho colaborativo que integra universidade e escola.

Para o desenvolvimento do estudo sobre educação do campo, foi fundamental a parceria com o Grupo de GEPERUAZ³ e com o Fórum de Educação do campo do Oeste do Pará, através da mediação feita pelo professor Salomão Hage e a coordenadora do Grupo FORMAZON, professora Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

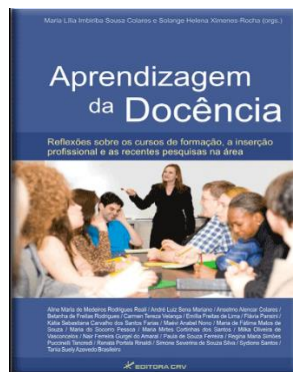
Dessa forma, a compreensão e operacionalização da produção científico-pedagógica do grupo de pesquisa articulam-se em torno das seguintes dimensões: (1) participação em discussões sobre as políticas municipais de educação do campo e formação de professores e no (2) aprofundamento dos estudos sobre a educação do campo e as políticas educacionais para o meio rural. O propósito consiste em reconhecer as especificidades da realidade do campo por meio do respeito à diversidade e as populações que vivem em áreas rurais.

² As pesquisas da professora Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, já transcendiam para um novo cenário de estudos e pesquisa, tendo como pano de fundo a sua Tese de Doutorado, intitulada “A construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo”. A tese evidenciava como quatro professoras leigas construíram suas aprendizagens e como se deu o desenvolvimento profissional ao lecionarem em classes multisseriadas na escola do campo (XIMENES-ROCHA, 2007).

³ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ pertence ao Centro de Educação da UFPA, é cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, e desde 2002 vem realizando estudos sobre a realidade da educação do campo no Estado do Pará e na Região Amazônica (HAGE, 2005, p. 22).

Destacam-se ainda, duas obras que são frutos das produções científicas desenvolvidas dentro dessa linha, quais seja “Aprendizagem da Docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área” e a “Formação de professores: pesquisas com ênfase na Escola do Campo”. Ambos os livros foram organizados pelas professoras Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Solange Helena Ximenes Rocha.

Figuras 1 e 2 - Produções científicas que foram destaques no FORMAZON dentro da linha de pesquisa Educação do campo



Fonte: editoracrv.com.br

Essas obras possuem trabalhos que são bases para novas pesquisas, considerando que são frutos de trabalhos de extensão e iniciação científica, apesar de focar em diversas temáticas não se distancia da temática geral, formação de professores para a escola do campo. Conforme relatos depoimentos dos participantes, o FORMAZON sempre esteve vinculado à questão da iniciação científica e às visitas nas comunidades rurais, daí porque diversas pesquisas surgiram com esse foco.

O FORMAZON somente se consolidou como Grupo de pesquisa sobre formação docente a partir do ano de 2014, com a inserção dos alunos do Mestrado Acadêmico em Educação da UFOPA. Contudo, até esse momento a dinâmica do grupo baseava-se sob o conceito de “*endogenia acadêmica*” (HORTA; SATO; YONEZAWA, 2011 apud XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 106).

Nessa concepção, o conhecimento circula apenas entre os pares, desse modo não há inovação, pois, o conhecimento é compartilhado somente na universidade com aqueles que possuem a mesma experiência e pontos de vista. Dessa forma, o FORMAZON sendo considerado uma comunidade endógena, sem conexão com as práticas pedagógicas, tinha suas características atestadas pelas reuniões normais, com leituras e discussão de textos voltados

para as questões da própria academia sem vínculo com os problemas da prática (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Um grupo baseado na “*endogenia*” representa apenas um espaço de discussão acadêmica isolada da comunidade profissional, cujas atividades, desde a organização até a condução das reuniões centravam-se apenas na ótica da coordenadora do grupo. Esse período marcou um momento de reflexão e insatisfação sobre as atividades que o Grupo estava desenvolvendo, pois se almejava que os conhecimentos fossem socializados, a fim de possibilitar a construção do conhecimento junto às escolas a quem se destinavam as pesquisas, isso significava um rompimento com o isolamento intelectual (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). A narrativa abaixo demonstra a preocupação da coordenadora com a dinâmica que até então era realizada no Grupo.

[...] começava a sentir-se muito cansada, porque várias vezes ministrava aulas durante as reuniões, o que fazia dos encontros aulas de disciplinas ou cursos tradicionais de formação continuada. Embora esses encontros pudessem, de um lado, proporcionar alguns fundamentos teórico-metodológicos para a prática da pesquisa acadêmica, de outro, não mobilizavam os professores da escola a problematizar suas práticas e torna-las campo de investigação ou objeto de estudo (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 106).

Esse processo de transformação da dinâmica do grupo que levasse ao envolvimento de universitários e professores escolares suscitaram novas estratégias de busca de participantes para o FORMAZON, a exemplo dos alunos ou ex-alunos de graduação, que vinham receber orientação para a elaboração de projetos de pesquisa para o mestrado. De todo modo, essa atividade mesmo com apelo e convite para a comunidade profissional participar, somente interessava aos alunos vinculados a universidade (XIMENES-ROCHA e FIORENTINI, 2018).

A partir do ano de 2015, a Comunidade FORMAZON passou por três momentos essenciais que certificam o início do processo de sua transformação para uma comunidade colaborativa, quais sejam: “1) a entrada de professores da educação básica; 2) o deslocamento do lugar de centralidade dos textos acadêmicos para as discussões sobre as práticas, e; 3) o movimento de construção de práticas de colaboração entre os membros da comunidade” (XIMENES-ROCHA e FIORENTINI, 2018, p. 105).

O primeiro momento ocorreu em virtude da integração de professores da educação básica ao grupo, movimento que se deu após muitos diálogos entre os professores da universidade e professores de uma escola pública. Essa questão foi um marco na história do FORMAZON, pois o mais natural era que universidade fosse até à escola, e possibilitasse a

formação, a partir de saberes sistematizado por teóricos que não conheciam a realidade (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 107).

Contudo, essa integração se deu de forma tensa, confusa e de difícil condução, necessitando de muitas negociações entre os pares para que todos participassem com êxito. Contudo, essa aproximação foi revelando-se e obtendo um real sentido da participação dos professores em uma comunidade colaborativa, fato demonstrado tanto nas falas das professoras acadêmicas quanto das professoras escolares, ambas viam perspectivas nessa aproximação. Enquanto que, para as docentes o campo da prática representava uma ponte para o conhecimento acadêmico e o escolar, para as professoras escolares essa aproximação representava melhorias na formação e no trabalho da sala de aula (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Castro (2018) ressalta ainda que, no segundo semestre do ano de 2015 o FORMAZON tornou-se *locus* de referência, um ponto de apoio para fortalecer a articulação entre a escola e a universidade. Segundo a pesquisadora, a participação dos professores na universidade colaborou não somente para a socialização da pesquisa acadêmica e elaboração do projeto de pesquisa, mas também permitiu que os professores socializassem as experiências vivenciadas em todos os âmbitos, participassem nos debates relacionados aos desafios da profissão docente, além da aprendizagem profissional e investigações no campo da formação de professores e das políticas (CASTRO, 2018).

Com isso, passamos a organizar o trabalho do Grupo na escola, também em articulação com o **Grupo de Pesquisa em Formação de Professores na Amazônia – FORMAZON**, do qual os professores com quem interagiu mais intensamente na escola passaram a participar no II semestre de 2015 (CASTRO, 2018, p. 160).

É nesse sentido que essa interação entre professores acadêmicos e professores escolares se tornou relevante, pois ampliou o processo de reflexão sobre o trabalho na escola. Diante desse contexto os membros compartilham as experiências e participam das discussões e reflexões relacionadas aos desafios do trabalho docente. A pesquisadora ainda relatou que nos encontros, os estudos se deram em torno da formação docente e os temas abordados foram “aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, pesquisa colaborativa e professor-pesquisador” (CASTRO, 2018, p. 165).

Nesses encontros, a pauta se dava em torno da socialização das pesquisas de mestrado e doutorado em andamento, socialização e avaliação das práticas desenvolvidas no âmbito escolar e universitário, constituindo-se como um importante contexto de interação e debate sobre a prática, teorias e pesquisas sobre a formação de professores (CASTRO, 2018).

De acordo com Castro (2018) foi através da coordenação institucional dos projetos Novos Talentos/CAPES - subprojeto do Centro Pedagógico de Desenvolvimento Científico (CPADC) que se fortaleceu a parceria do FORMAZON com o Grupo de Estudos e Pesquisas da Escola MI - (GEPEMI) e o Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI), os quais se mantiveram juntos nessa interlocução até o ano de 2016. É importante ressaltar que a principal motivação dessa parceria era a necessidade de apoiar os professores, bem como levá-los a compreensão desse novo processo colaborativo entre a escola e a universidade.

Tanto os encontros realizados na universidade, quanto os encontros realizados na escola, possuem calendário, pauta e são construídos coletivamente com a comunidade escolar e acadêmica, entre eles incluem-se docentes, técnicos, profissionais dos espaços pedagógicos, gestores, dentre outros. Sobre o desenvolvimento deste trabalho colaborativo realizado na escola, temos como referências a dissertação de mestrado Araújo (2016)⁴ e a tese de doutorado de Castro (2018).

O segundo momento, identificado pelo “lugar dos textos acadêmicos” por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), destacou-se a partir do primeiro semestre de 2016. Os textos escolhidos foram correlacionados com as práticas pedagógicas, e a definição dos temas que eram escolhidos previamente pela líder do grupo, a partir de então foi transferida para os professores da escola. Desse modo, ao contrário do que acontecia anteriormente, os textos já não ocupavam o lugar central nas discussões, pois agora a ênfase dava-se nas práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas as discussões emanadas pelos professores escolares dirigiam-se sempre às questões da prática, de sorte que, os participantes mais vinculados à universidade, recorriam aos textos, evidenciando com isso que, embora os estudantes tenham passado por estágio supervisionado e pesquisas sobre a formação docente, muitos professores, principalmente os iniciantes não conseguem absorver a realidade escolar (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Nessa integração, o papel dos professores foi essencial, como podemos ver no depoimento abaixo:

A escola estava envolvida com a implantação da política de educação integral, e uma das questões que mais instigava os professores era como desenvolver atividades investigativas com seus alunos. A seleção dos textos privilegiou temáticas de interesse da escola, pois os docentes estavam preocupados em ampliar a compreensão sobre o professor-pesquisador e sobre o alcance desse tipo de postura

⁴ Pesquisa qualitativa de abordagem narrativa a partir de uma análise textual discursiva sobre a experiência de parceria entre a escola e a universidade na região Oeste Paraense – UFOPA para a formação de professores em serviço.

nas práticas que poderiam implantar na sala de aula (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 109).

Nessa ótica, os professores e as problemáticas da sala de aula foram essenciais para que os textos não se tornassem mais o centro das discussões, mas apenas fios condutores que conduziam as discussões e as reflexões sobre a prática pedagógica, respondendo assim aos interesses dos docentes que começaram a perceber as suas dificuldades em relação às suas atitudes diante das práticas e o desejo de ampliar a sua compreensão sobre o professor-pesquisador.

O terceiro movimento de construção de práticas de colaboração entre os membros da comunidade apresenta características do FORMAZON como um grupo heterogêneo e aberto aos participantes acadêmicos e escolares que aprendem e ensinam sobre as práticas educativas. Esses fatores podem ser evidenciados pelo fato de todos estarem abertos às contribuições e as problematizações do outro, negociando significados e valorização das diversas opiniões que podem ser fundamentais na construção e no desenvolvimento de práticas diferenciadas e potencializadoras de mudanças (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Desse modo, um dos indícios de mudança na atitude da comunidade, diz respeito ao protagonismo dos professores de escola durante as discussões estabelecidas. Além disso, a pesquisa da prática e as teorias passaram a ser vistas não como o princípio ou fim de todas as discussões, mas como meios para esse desenvolvimento.

Tendo em vista que a pesquisa de Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) foi até o final de 2016, cabia um novo estudo, o qual pudesse sistematizar e analisar essa nova dinâmica de estudo e trabalho da comunidade FORMAZON. É dessa forma que seguimos para uma nova análise referente à dinâmica das ações da comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON referente aos anos de 2017 e 2018.

Contudo, para Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 114) esta “nova dinâmica de estudo e trabalho da comunidade está ainda em processo de construção, e seus resultados necessitam passar por um processo maior de sistematização”. Tal declaração traz à luz a compreensão que os processos interativos que transcorrem dentro desta comunidade precisavam de maiores análises, a fim de que pudessemos encontrar características e evidências desta comunidade colaborativa, desse modo, analisar as suas contribuições para o processo de desenvolvimento profissional de professores.

2.2 Dinâmica das ações do FORMAZON

Durante esta pesquisa os participantes do FORMAZON reuniram-se quinzenalmente no período de março de 2017 a dezembro de 2018 na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA por um período duas horas e meia cada encontro. No total foram 22 encontros perfazendo 55 horas, contudo, para esta análise selecionamos apenas 12 encontros que totalizaram 30 horas. A tabela 1 abaixo traz um resumo das atividades realizadas nas reuniões.

Tabela 1 - Resumo das atividades realizadas no FORMAZON de acordo com o cronograma e registros escritos – anos 2017 e 2018

12/05/2017	A reunião teve início com a coordenadora apontando a necessidade de aprofundamento do referencial teórico para elaboração da questão de pesquisa. Logo após, segue-se para a apresentação de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo tema tratava sobre o professor iniciante na profissão docente na escola do campo. Nas discussões a liderança demonstrou-se democrática, de modo que os participantes além de contribuírem com a construção da pesquisa trouxeram reflexões da prática pedagógica e das políticas educacionais, além de identificarem problemáticas na relação teoria e prática, no que diz respeito a falta de preparação específica para lidar com as diversas modalidades de ensino, tanto por aqueles que estão no início da docência, como àqueles já têm experiências. Observou-se que o projeto obteve contribuições de alta relevância. Este episódio trouxe diferentes análises para esta dissertação que serão divididas em diferentes descrições.
30/05/2017	Os participantes do FORMAZON tiveram a orientação passo-a-passo de como se elabora um projeto de pesquisa, de modo que ficaram cientes das suas dificuldades com a produção escrita sendo orientados para o aprofundamento do referencial teórico tanto para a elaboração de projetos quanto para o desenvolvimento da pesquisa, além disso, a coordenadora ressaltou a importância da construção de um espaço coletivo permanente que avance em relação ao exercício da escrita e sua apreciação pelos pares. Os professores escolares e acadêmicos apresentaram 04 projetos de pesquisa: Formação de professores da língua inglesa; A história da educação especial em Santarém; Representação das comunidades quilombolas e indígenas e a Interdisciplinaridade na educação infantil os quais, durante todo o tempo foram relacionados à prática pedagógica.
09/06/2017	Nesse encontro a coordenadora enfatiza a forma específica de trabalho do FORMAZON, dar ênfase no trabalho coletivo e no processo de construção colaborativa, assim afirma que o mesmo não está centralizado na figura da formadora, mas sim na participação de todos, desse modo assegura a importância das contribuições. Destaca-se nesse encontro a apresentação de 04 projetos de pesquisas, sendo que dois foram apresentados pelas mestrandas, são pesquisas em andamento e dois foram apresentados por professores escolares, os quais tinha intenção de participar do processo seletivo do mestrado. Dentre as contribuições, ressalta-se novamente a necessidade de os participantes aprofundarem o referencial teórico dentro da área a ser pesquisada.

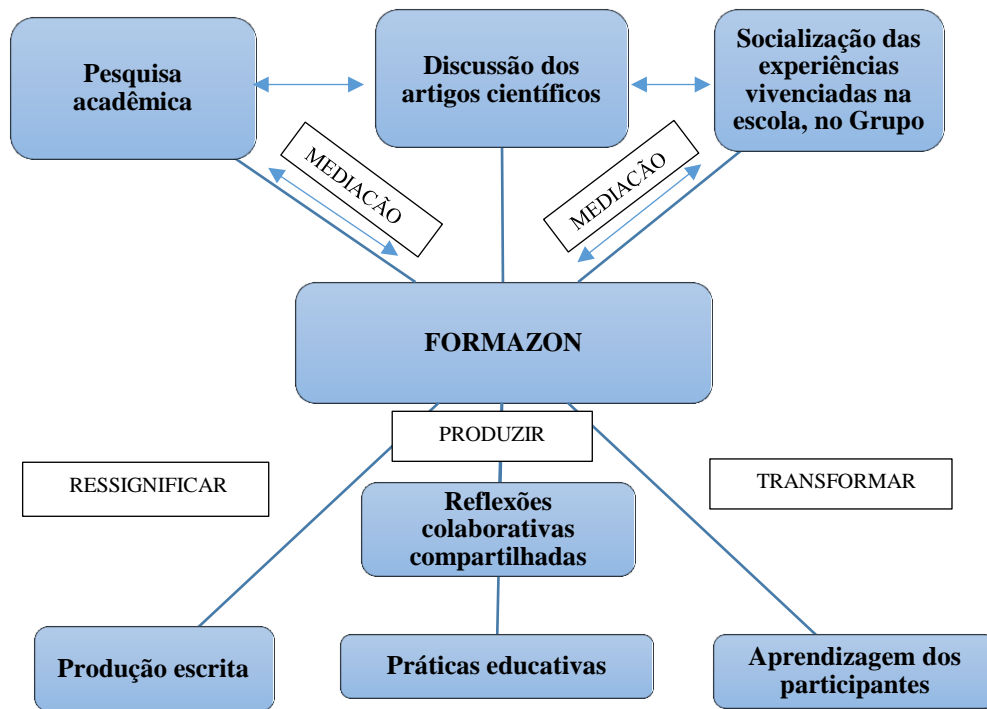
21/06/2017	<p>Nessa reunião houve a apresentação de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo título: Formação continuada de professores de duas escolas de tempo integral do município de Santarém. Durante esse trabalho a mestranda apresentou o problema, a questão de pesquisa e o referencial teórico dando ênfase no Plano Nacional de Educação sobre o qual recebeu contribuições com base na questão do financiamento da educação, capitalismo, mas sempre orientada para pensar acima desses fatores. Além disso, recebeu contribuições específicas da coordenadora, docente da universidade e professora escolar para a escrita ao longo de todo o texto e a participação de uma turma do curso de pedagogia.</p>
29/06/2017	<p>Este encontro pautou-se basicamente na apresentação de 04 projetos de pesquisa, sendo 02 de pesquisas de mestrado em andamento: “O desenvolvimento profissional em uma comunidade acadêmica colaborativa” e o “O papel do coordenador pedagógico diante da política de educação integral”. Os outros 02 projetos de pesquisa foram apresentados por professores escolares que estavam com a intenção de ingressar no mestrado, denominados de “As representações sociais dos docentes da UFOPA sobre a inclusão de acadêmicos indígenas nos cursos de formação de professores” e a “Contribuição do sistema de organização modular de ensino para o ingresso do homem do campo no ensino público superior por meio do ENEM em Santarém”. Destaca-se nesse encontro o processo de co-construção colaborativa mediante as contribuições dos participantes e o desenvolvimento da autonomia dos professores que estavam mais seguros diante dos seus projetos.</p>
10/10/2017	<p>Nesse encontro a discussão se deu a partir do texto “A revisão da bibliografia em tese e dissertações: meus tipos inesquecíveis” (ALVES MAZZOTTI). Nesse diálogo, durante a discussão do texto as mestrandas que estavam responsáveis pela reunião apontaram as suas dificuldades relacionadas à produção escrita ao mesmo tempo em que apresentaram soluções de como melhorar a postura investigativa. Ressalta-se que uma das mestrandas demonstrou anseio de ampliar a sua postura investigativa e outra mestranda compartilhou reflexões que demonstram transformação em sua atitude investigativa. De modo geral identificamos indícios de melhoria em relação à investigação como postura.</p>
27/10/2017	<p>O encontro foi marcado pela narrativa do artigo denominado de “Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). Dentre as explicações, uma temática que ganhou destaque foi sobre as motivações que levam as pessoas a participarem de um grupo colaborativo.</p>
10/08/2018	<p>Nesse encontro estavam presentes as duas coordenadoras e demais participantes do grupo em que a pauta foi sobre a produção de textos colaborativos, maior apropriação dos participantes com a identidade do grupo, especificamente com o termo colaborativo; falou-se também de dar maior ênfase as produções dos professores da escola a fim de quebrar o silenciamento que existe na literatura em relação à produção dos professores escolares. Ambas as coordenadoras ressaltaram a importância de membros produzirem de forma de forma colaborativa e sincronizada. Uma das participantes questionou sobre a relação pesquisa e prática e o impacto da sobrecarga, porém foi esclarecido que as pesquisas e prática fazem parte da dinâmica do grupo que já é em si colaborativa. A pesquisadora principal questionou sobre o grupo se apropriar desse termo colaborativo e sentir-se parte do processo. Mas, embora o grupo vivenciasse esse processo na prática não tinha o domínio do referencial relacionado a essa temática: grupos colaborativos. A partir da reunião surgiu a proposta do grupo colocar em pauta o estudo desse referencial.</p>

02/10/2018	Esse encontro esteve sob a coordenação da vice-coordenadora, o qual teve como pauta a discussão da proposta de trabalho do FORMAZON no segundo semestre do ano de 2018, cujo tema era sobre os Grupos colaborativos. Nesse propósito um dos diálogos se deu em torno da organização dos grupos de trabalho. A divisão de tarefas e o estudo do tema grupos colaborativos levou os participantes a refletirem sobre a identidade e o fortalecimento do FORMAZON, de modo que um dos fatores que iriam contribuir para isso seriam os registros escritos dos encontros, pois desse modo, entendido internamente, poderia ser expandido para as escolas. Para alguns participantes essa proposta deixaria os membros mais inteirado sobre o conceito de grupos colaborativos, seus objetivos e o que estava propondo, fatores que contribuiriam para aproximar a universidade da escola, contudo houve questionamentos de outras temáticas relacionadas à linha de pesquisa da educação do campo. Para finalizar compreendeu-se que o grupo está passando por um processo de ampliação dos seus conceitos originais, e um dos maiores desafios de fato, era aprender colaboração para construir essa interface com as escolas.
16/10/2018	As discussões desse encontro basearam-se no artigo de Fiorentini (2013) cujo título “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente” se deu mediante o diálogo de diversas temáticas. Destaca-se a dificuldade dos alunos com a elaboração e execução de projetos; as características de um grupo colaborativo e as diversas motivações que mobilizam a participam em um grupo, entre outros. A ideia central dessa discussão se deu no intuito de romper com um conhecimento hierarquizado a fim de promover a interface universidade e escola.
27/11/2018	O debate desse encontro se deu em torno do texto “A formação de professores em grupos colaborativos: concepções, dificuldades e contribuições” (BASSOLI; LOPES, 2015) o que levou os participantes a destacarem as dificuldades de manter um processo colaborativo e novamente foi enfatizada a necessidade que o grupo tem de amadurecer essa perspectiva interna de colaboração.
11/12/2018	Neste último encontro as professoras escolares apresentaram os projetos que desenvolveram na escola a partir do apoio da universidade. Ressaltam-se os pontos que levaram a universidade a realizar essa parceria e a importância dela para o desenvolvimento dos projetos que foram realizados na escola. As professoras citaram detalhes de todo o percurso para a realização dos projetos e no final todas as participantes puderam falar das suas impressões em relação a essa interlocução universidade e escola.

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos cronogramas e registros escritos do ano 2017 e 2018 do Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon.

A definição do tema para o cronograma de atividades a cada semestre era composto conforme as necessidades dos participantes, sendo assim definido em colaboração com as coordenadoras e os integrantes do grupo. Caso surgisse alguma demanda dos participantes o cronograma tornava-se flexível. A figura 3 abaixo traz um esquema da dinâmica realizada nesse período.

Figura 3: Dinâmica das reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As dinâmicas que norteavam as ações do FORMAZON nesse período eram baseadas no desenvolvimento das pesquisas acadêmicas dos mestrandos e graduandos, discussão de artigos científicos e socialização das experiências da sala de aula e do grupo, as quais foram basilares para produzir reflexões colaborativas compartilhadas e assim, ressignificar e transformar as práticas educativas, as produções escritas e a aprendizagem profissional dos participantes.

Vale ressaltar que durante todo o ano de 2017 o assunto abordado foi sobre a constituição e a apresentação de projetos de pesquisa. Nesse período foram apresentadas pelo menos 04 pesquisas em andamento das mestrandas do curso Mestrado em Educação da UFOPA e 07 projetos de pesquisa de acadêmicos e professores escolares e a discussão dos textos: “A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis (ALVEZ MAZZOTTI, 1992) e um relato de pesquisa denominada “Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

No ano de 2018, além da apresentação de pesquisas das mestrandas o grupo se deteve no estudo exploratório sobre pesquisas e práticas em grupos colaborativos no Brasil, cujo intuito era fortalecer a identidade do grupo referente a presente discussão. Nesse ano também foi o momento em que o FORMAZON estreitou os laços com as escolas através dos estudos com o coletivo de professores, sobre o desenvolvimento de Feiras de projetos.

2.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Após a apresentação dos objetivos da pesquisa para os participantes do grupo no início do primeiro semestre de 2017, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme dispõe a resolução 510/2016, para que este estudo atendesse a ética da pesquisa em educação.

Com a autorização em mãos, buscamos conhecer melhor os participantes do grupo através do currículo *lattes* e também através de conversas informais durante as reuniões, cujo objetivo foi obter uma visão panorâmica dos participantes quanto a formação inicial e continuada, atuação profissional e o tempo de participação no Grupo em estudo.

Para o delineamento do *corpus* desta pesquisa definimos como critérios de seleção dos participantes, representantes da universidade (líderes do grupo, graduadas, graduandas e pós-graduandas) e representantes da escola (professores escolares). Ambos tiveram como critérios de seleção específica para os episódios interativos e a descrição do *currículo lattes*: a frequência mínima de dois encontros e a participação nas discussões nas reuniões com socialização de projetos, ideias e contribuições.

A fundadora e líder do grupo em estudo, denominada nesta pesquisa de DU-I é pós doutora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) onde atualmente exerce a função de Pró-Reitora de Ensino de Graduação na mesma universidade. A mesma iniciou este trabalho utilizando como pressuposto sua tese de doutorado denominada “A construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo” em que discutia as aprendizagens dessas professoras. É nesse sentido que uma das linhas focadas dentro do grupo são relativas as políticas de educação do campo e práticas pedagógicas dos professores que trabalham na área rural, além da participação nos Fóruns de Educação do Campo. No decorrer dos estudos, especificamente no pós-doutorado, a DU-1 ampliou suas linhas de pesquisa para a formação de professores em grupos colaborativos. Dentro dessa linha, destaca-se a produção do artigo “Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia” em que juntamente com o seu orientador narra a transformação de um grupo endógeno para um grupo colaborativo.

A vice líder do grupo, denominada de DU-2 nessa pesquisa, é doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC (UFMT). Foi professora da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará no

período de 2003-2010, e desde então atua como docente da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, no Instituto de Ciências da Educação no Programa de Ciências Exatas. A mesma se integrou no FORMAZON em 2015, durante o seu doutoramento⁵. Como docente da UFOPA desenvolve e participa de projetos voltados para a formação de professores desde 2011. Durante o ano de 2017 esteve ausente na maior parte dos encontros do grupo, e em 2018 voltou a participar efetivamente, dando continuidade ao trabalho com as escolas parceiras. Atualmente coordena projetos de extensão e desenvolve projetos em seis escolas da região do Oeste do Pará.

Quanto ao perfil geral dos participantes, optamos por investigar conforme critérios adotados para a escolha da descrição dos episódios, a líder e a vice-líder do Grupo de estudo e pesquisa FORMAZON, doravante denominadas de D-I e D-II respectivamente, além delas, também constatamos duas mestres denominadas de ME-I e ME-II, oito mestrandas, também denominadas de MS1, MS2, MS3, MS4, MS5, MS6, MS7 e MS8, três acadêmicas AC1, AC2 e AC3, e cinco professores também denominado de P1, P2, P3, P4 e P5, perfazendo um total de vinte participantes na pesquisa, cuja escolha pautou-se naqueles que tiveram duas ou mais frequência durante os vinte e dois encontros. Segue abaixo o quadro 1, quanto ao perfil profissional e acadêmico dos participantes.

Quanto a esse perfil constatamos que a formação inicial dos participantes está dividida entre Licenciaturas e Bacharelados: Administração Biologia, Direito, Física, História, Matemática e Pedagogia. Destaca-se que a metade dos membros são pedagogos, entretanto, o grupo torna-se interdisciplinar à medida que os demais membros pertencem às outras licenciaturas e cursos de bacharelados.

Em relação à formação continuada, oito participantes já cursaram a especialização, mestrado ou doutorado, treze estão cursando mestrado ou especialização e apenas dois (02) membros não estão cursando a especialização ou o mestrado. Esse quadro indica que a maioria dos participantes do FORMAZON estão em busca da sua qualificação. Isso é notável pelo tempo de participação na comunidade, verificamos que dos dezoito participantes, dezessete deles possuem de três a dez anos de participação no grupo.

⁵ A docente cursou doutorado no período de 2013 a 2018, a qual teve como tema “Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará”.

Quadro 1- Perfil profissional e acadêmico da comunidade acadêmica FORMAZON durante os anos 2017 e 2018

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	ATUAÇÃO	TEMPO NO FORMAZON
DOCENTES DA UNIVERSIDADE I (DU-I)	Pedagogia	Pós-doutorado	Docente da Universidade	10 anos
DOCENTES DA UNIVERSIDADE II (DU-II)	Física	Doutorado	Docente da Universidade	04 anos
MESTRE ME-I	Pedagogia	Mestrado em Educação	Técnico Administrativo	04 anos
MESTRANDA 1- MS-1	Pedagogia	Cursando Mestrado	Supervisora de Ensino e Pesquisa	10 anos
MESTRANDA 2- MS-2	Letras e Administração	Cursando Mestrado	Professora escolar e universitária	02 anos
MESTRANDA 3- MS-3	Pedagogia	Cursando Mestrado	Coordenadora pedagógica	10 anos
MESTRANDA 4- MS-4	Pedagogia	Cursando Mestrado	Estudante	04 anos
MESTRANDA 5- MS-5	História	Cursando Mestrado	Estudante	04 anos
MESTRANDA 6- MS-6	Letras e Pedagogia	Cursando mestrado	Professora escolar e Coordenadora pedagógica	02 anos
MESTRANDA 7- MS-7	Pedagogia	Cursando Mestrado	Técnica educacional	04 anos
MESTRANDA 8- MS-8	Pedagogia	Cursando Mestrado	Estudante	01 ano
ACADÊMICA 1- AC-1	Pedagogia	Especialização em Educação	Coordenadora escolar	04 anos
ACADÊMICA AC-2	Pedagogia	Cursando Especialização	Coordenadora escolar	03 anos
ACADÊMICA AC-3	Pedagogia	Cursando especialização	Estudante	04 anos
PROFESSORA ESCOLAR 1-PE-1	Pedagogia	Especialista em Gestão escolar	Professora escolar e Coordenadora pedagógica	03 anos
PROFESSORA ESCOLAR 2-PE-2	Pedagogia e História	Mestre em Educação	Professora de História no Ensino Médio	03 anos
PROFESSORA ESCOLAR 3- PE-3	Letras	_____	Professora de Língua Portuguesa	06 meses
PROFESSORA ESCOLAR 4- PE-4	Matemática	_____	Professora de Matemática	03 anos
PROFESSOR ESCOLAR 5- PE- 5	Direito Pedagogia Letras	Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa	Professor de Língua Inglesa	03 anos

Fonte: Pesquisado em *currículo lattes* no ano de 2017 e elaborado pela autora deste trabalho.

2.4 Recolha e análise dos dados

Para produção dos dados utilizamos: observação participante, gravações em áudio, levantamento de documentos oficiais e das produções científicas dos participantes da comunidade e nota de campo com registros dos encontros.

Com o intuito de compreender as relações estabelecidas adotou-se a observação participante em todos os encontros quinzenais do Grupo/Comunidade FORMAZON, do início de março de 2017 a dezembro de 2018. A observação participante foi muito importante neste processo de pesquisa, principalmente na fase de coleta de dados, pois permitiu captar situações que não seria possível por meio de outras técnicas. Cumpre explicitar o que diz Gil (2008, p. 103): “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Através da observação participante, a pesquisadora teve o conhecimento da vida do grupo, a partir da sua participação nas reuniões e tornou-se parte do contexto pela relação direta que estabeleceu com o objeto de estudo e a realidade dos participantes da pesquisa. Nesta pesquisa utilizou-se a observação participante para identificar nos episódios das reuniões momentos que aprofundem esse processo de transformação do grupo em um grupo colaborativo e para compreender o processo das interações, como se deu a participação dos membros, liderança das coordenadoras e demais atividades do grupo.

Os dados em áudio representam o maior *corpus* de análise desta pesquisa, por se tratar dos encontros do Grupo FORMAZON realizados quinzenalmente de março de 2017 a dezembro de 2018 na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), perfazendo um total de 22 encontros, durante 18 meses, com duração de duas horas e meia cada encontro, totalizando 55 horas aproximadamente de observação participante e registros em áudios. Todas as reuniões foram gravadas e tiveram os seus áudios transcritos para *Microsoft Word 2016*.

Considerando que o objetivo era analisar as contribuições do grupo para o processo de desenvolvimento profissional, foram selecionados somente os encontros que tinham maior potencial para análise, isso incluiu identificar e compreender como ocorreram as interações dentro do grupo colaborativo em estudo, além da observação dos aspectos que destacam o grupo colaborativo como catalisador do desenvolvimento profissional.

As notas de campos foram necessárias para complementar à observação participante, pois os registros foram feitos em cada reunião a partir da reflexão que emergiram

de cada encontro. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) parte dessas notas refere-se a “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador, ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nas anotações de campo procuramos identificar os desafios e as perspectivas nesse processo de interação de um grupo colaborativo e como esse processo estava sendo conduzido pelas coordenadoras para que os participantes assimilassem o processo que estavam vivenciando.

O levantamento documental foi realizado tendo em vista conhecer o material produzido pelos participantes desta pesquisa a partir de sua participação no grupo em estudo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 176) “os materiais que os sujeitos escrevem por si próprios também são usados como dados”. O levantamento de documentos usados para esta pesquisa baseou-se nas produções de textos escritos e orais dos participantes realizadas no decorrer de sua participação no Grupo e publicadas em artigos, dissertações, tese, livros e eventos.

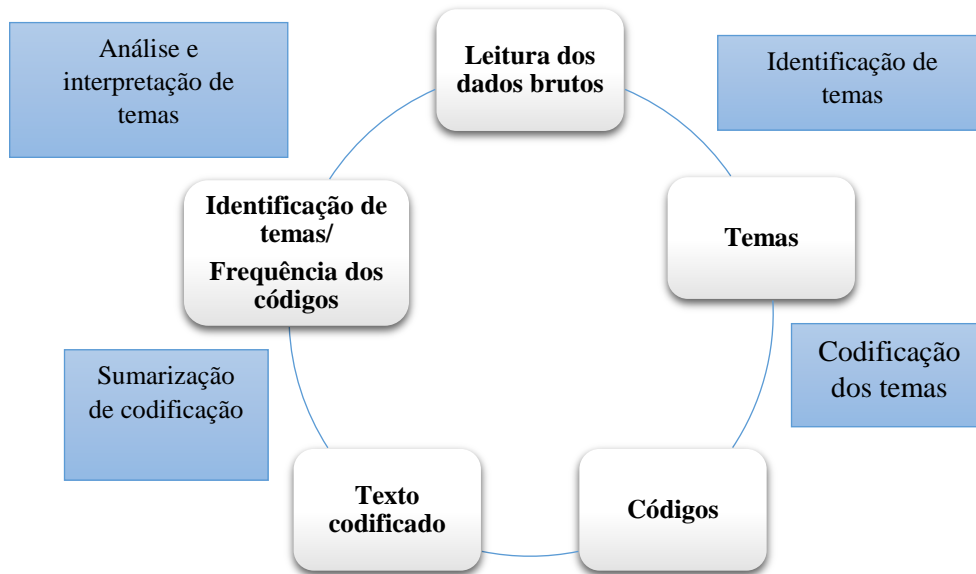
Para isso, foram utilizados dados do currículo *lattes*, o qual tinha por objetivo recolher as informações dos participantes quanto a formação inicial e continuada, entrada na carreira, tempo de atuação na profissão e participação no grupo. Os documentos também foram associados a outras informações tais como conversas informais, entrevista e relato de experiência desses participantes.

Os dados foram organizados considerando a leitura e o potencial de informação para o que pretendíamos escrever. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais”. Nesse sentido, o tratamento das informações coletadas nas transcrições dos áudios, nas notas de campo, levantamento documental se deu através da *análise temática* (GUEST; MACQUEEN; NAMEY, 2012).

A análise temática é composta de técnicas de análise que engloba elementos da teoria fundamentada, do positivismo, interpretativismo e fenomenologia cujo objetivo consiste em identificar e examinar com rigor temas implícitos e explícitos no conjunto de informações visando compreender dentro do contexto a complexidade dos sentidos que existem nos dados (GUEST; MACQUEEN; NAMEY, 2012; SCHWADER, 2018).

Para esta análise utilizamos dados das transcrições de áudios das reuniões e das notas de campos dos encontros. Todos esses dados foram analisados à luz da *análise temática* proposta por Guest, Macqueen e Namey (2012), que tem suas etapas analíticas metodológicas representadas na figura 4.

Figura 4: Relação de dados e itens de metadados na Análise Qualitativa



Fonte: Guest, Macqueen e Namey (2012, p. 139) (Tradução da autora).

As etapas da análise temática constituem-se a partir dos estudos de Guest, Macqueen e Namey (2012), portanto, baseou-se nas seguintes etapas: 1) leitura dos dados transcritos de cada sessão de reunião, a fim de identificar temas iniciais que emergiam dos diálogos entre os participantes, sendo que esses temas foram transformados em códigos; 2) codificação dos temas, descrição textual das partes mais significativas do texto; 3) identificação dos sentidos mais globais (temas definitivos); 4) os temas definitivos foram relacionados aos segmentos de textos específicos que correspondiam à interação entre os participantes, aqui denominados de *Episódios interativos*, e por fim, procederam-se a 5) interpretação e análise dos temas/episódios.

Os dados não se reduziram a símbolos ou números, mas à análise dos dados em toda a sua riqueza, respeitou todas as formas de registro e transcrições. Dessa forma, “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Sendo assim, foram analisados de forma indutiva e também dedutiva, contudo não pretendíamos confirmar hipóteses, mas a partir do agrupamento dos dados individuais, construir abstrações, como bem afirmam os autores “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Desse modo, a busca pelo significado e pela perspectiva dos participantes, trazendo luz à dinâmica interna do grupo, sobre o que ocorre, foi fundamental para compreender os fatos que estavam invisíveis aos olhos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) os dados “[...] são simultaneamente provas e pistas. Coligidos cuidadosamente servem como fatos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149). Sendo assim, os dados da pesquisa empírica foram organizados em três momentos fundamentais:

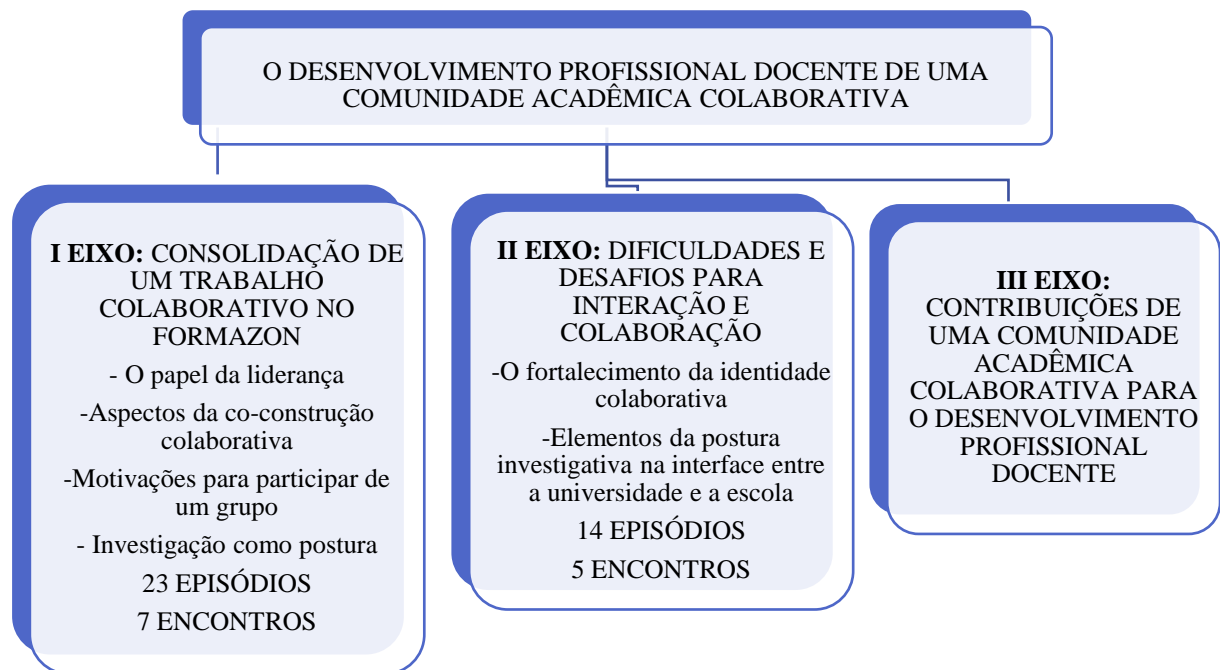
O primeiro momento buscou aprofundar o entendimento sobre as questões que orientam o primeiro objetivo da pesquisa: - Quais as características, concepções e evidências que consolidam este grupo como colaborativo? Diante disso, teve como objetivo caracterizar o grupo e a consolidação desse processo colaborativo ao longo dos anos. Para isso realizamos uma análise descritiva da trajetória do FORMAZON, notas de campo dos encontros, cronograma das reuniões e publicações dos membros do grupo. Também se buscou identificar nos episódios, as temáticas que aprofundassem esse processo de transformação do grupo, destacando principalmente, na análise temática, os pontos culminantes das reuniões que descrevem este processo de consolidação do FORMAZON em um grupo colaborativo. As fontes de dados utilizadas foram os registros transcritos de áudios e os registros de campo.

O segundo momento, baseou-se nos desafios e perspectiva da interação entre os participantes, desse modo respondeu ao segundo questionamento: Como se estabelecem as interações entre os participantes membros do grupo? Sendo assim, o objetivo foi identificar como ocorre a interação entre os membros participantes da comunidade pesquisada. As fontes de dados pautaram-se nos registros transcritos de áudios e no registro de campo da observação participante.

E o terceiro momento buscou compreender as contribuições do grupo para o desenvolvimento profissional contínuo dos participantes e descrever as experiências a partir da própria visão dos membros em resposta ao seguinte questionamento: Quais as contribuições do grupo para o desenvolvimento profissional dos participantes a partir das aprendizagens baseadas nas interações estabelecidas dentro do grupo? Para esse momento, foram utilizadas as transcrições dos áudios das reuniões, e relatos orais das experiências de desenvolvimento profissional realizada pelos próprios participantes em consonância com o levantamento de documentos pessoais, tais como publicações e pesquisa do currículo *lattes*.

Para analisar a comunidade investigada, tomamos os episódios interativos já codificados pela análise temática e relacionamos aos eixos de análises. Desse modo, identificamos três eixos, conforme ilustrados na figura 5.

Figura 5 - Eixos de análises identificados conforme os episódios interativos nos anos de 2017 e 2018 nos encontros do FORMAZON



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O I eixo de análise foi nomeado de *Características, concepções e evidências que consolidam uma comunidade acadêmica colaborativa*. Para esta seção buscamos evidenciar e analisar características de uma comunidade acadêmica que está em processo de consolidação. Para isso, os dados foram codificados em 07 encontros do FORMAZON e associados a 23 episódios, os quais foram selecionados no conjunto de dados, quatro temas definitivos, conforme as respectivas datas dos encontros, quais foram: o papel da liderança; o processo de co-construção colaborativa; as motivações para participar de um grupo colaborativo e a postura investigativa.

O eixo II de análise foi denominado de *Dificuldades e desafios para estabelecer as interações e consolidar uma comunidade acadêmica colaborativa*. Nessa subseção destacamos os desafios enfrentados pela comunidade, para que de fato se consolidasse uma cultura colaborativa. Para essa análise da segunda subseção os dados foram codificados a partir de 05 encontros, os quais foram associados a 14 episódios interativas, formando duas temáticas definitivas que foram fundamentais para esse estudo, como aqui descritas: O fortalecimento da identidade colaborativa no FORMAZON e elementos de uma postura investigativa na interface entre a universidade e a escola.

Cada uma dessas temáticas foi formada a partir dos subtemas que refletiam as problemáticas enfrentadas pela comunidade FORMAZON. Também utilizamos outras fontes de dados, como os cronogramas e relatórios das reuniões, notas de campo dos encontros que destacaram principalmente as dificuldades e desafios para o fortalecimento da colaboração e da identidade da comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON. A subseção encerra com a apresentação dos projetos apresentados pelas professoras escolares um elemento significativo dessa parceria entre escola e universidade.

No eixo de análise III: *Contribuições da comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON para o desenvolvimento profissional de seus participantes*, os temas foram tratados a partir da narrativa de seis participantes (duas professoras escolares experientes (uma professora e uma coordenadora pós-graduanda), duas professoras iniciantes e duas universitárias (uma mestre e pós-graduanda mestranda) em um evento realizado pela própria pesquisadora principal, em que as participantes discorrem sobre a contribuição do FORMAZON para o desenvolvimento profissional de cada um. Para essa análise utilizamos dados do currículo *lattes* e dos registros de campo oriundos da observação participante e de gravação de áudio da reunião.

2.5 Síntese do quadro conceitual

Os eixos de análises foram construídos e analisados a partir da formação de um quadro conceitual, o qual até à qualificação ainda não estava delimitado da forma aqui descrita, entretanto às orientações dos professores que compuseram à Banca examinadora de qualificação foram decisivas para a construção desse processo da estruturação de um quadro conceitual. Nesse sentido, os conceitos abordados foram: **formação e desenvolvimento profissional, cultura colaborativa e comunidades de aprendizagem**, são conceitos que evidenciaram as contribuições de uma comunidade acadêmica colaborativa para o desenvolvimento profissional de seus participantes.

2.5.1 Conceitos de Aprendizagem e comunidades de prática

Os episódios interativos já codificados pela análise temática foram relacionados aos eixos de análises construídos a partir do diálogo com a teoria social da aprendizagem de Wenger (2008; 2013), Wenger, Mcdertot e Snyder (2002), as diferentes concepções de

aprendizagem e as dimensões abordadas pela investigação com postura investigativa de Cochran-Smith e Lytle (1999; 2009).

Sousa-Silva e Schommer (2008) em alguns estudos já realizados têm revelado o potencial das comunidades de práticas para promover aprendizagens tanto para o trabalho colaborativo como para a formação de gestores e professores ou pesquisadores. Desse modo apresentam as quatro dimensões de uma comunidade de prática.

De acordo com o quadro 2 e a figura 6 abaixo, as comunidades de práticas podem ser embasadas na Teoria Social da Aprendizagem e seus componentes: participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento, os quais integram os seguintes componentes: as configurações sociais que resultam em comunidades, a prática desenvolvida em tais comunidades, os significados negociados pelos membros de tais comunidades e a identidade que formam a partir da prática desenvolvida.

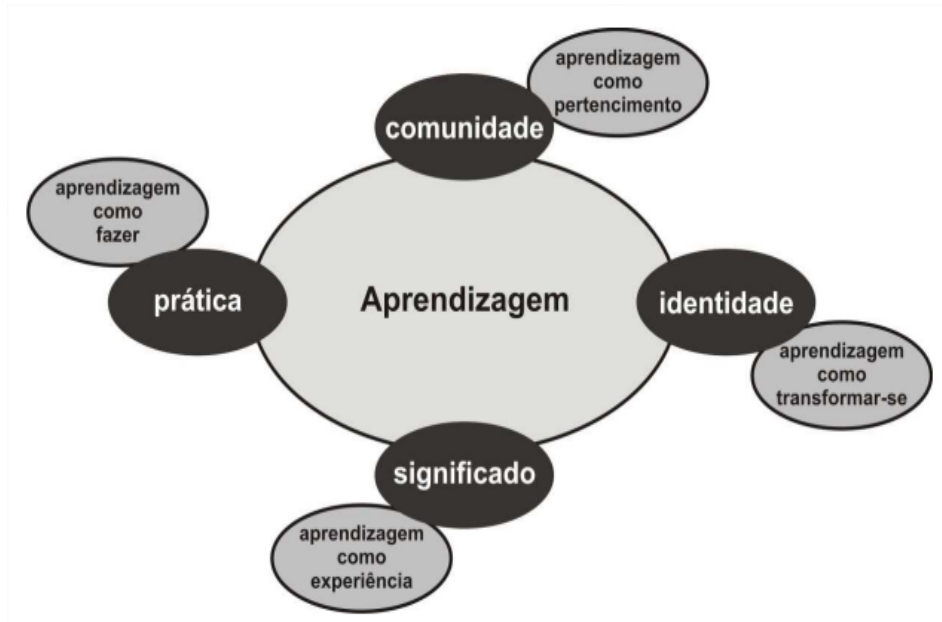
Quadro 2 - Dimensões da comunidade de prática

Engajamento mútuo e empreendimento comum	Está ligado ao processo de participação ativa numa comunidade. A vontade de se aprofundar num domínio de conhecimento é um importante fator de engajamento. O empreendimento comum refere-se ao processo de desenvolver projetos e ideias conjuntamente, visando contribuir com a geração de conhecimentos para a comunidade de prática.
Aprendizagem contextualizada na prática	O processo de conhecer está vinculado a uma prática cotidiana. Em outras palavras, conhecer é ser capaz de participar de uma prática socialmente legitimada por uma comunidade.
Surgimento é voluntário e informal	Uma comunidade de prática surge sem a necessidade dos mesmos padrões que moldam as estruturais formais de uma organização.
Identidade partilhada	Por meio da associação em comunidades, desenvolvendo projetos conjuntamente, adotam-se sistemas de crenças, rotinas, caminhos de fazer as coisas e, conseqüentemente, desenvolve-se uma identidade partilhada.
Negociação de significados	Os empreendimentos comuns constituem-se em contextos relevantes para que a negociação de significados aconteça. Assim, as pessoas, conjuntamente, negociam ativamente experiências e vivências práticas, bem como produzem artefatos. É no relacionamento das experiências individuais e da competência social que a aprendizagem acontece.

Fonte: Wenger (2003) apud SOUSA-SILVA; DAVEL (2007).

Essa Teoria Social da Aprendizagem integra quatro componentes que estão profundamente interconectados através de um processo de aprender e conhecer necessários para a caracterização da participação social, como mostra a figura 6.

Figura 6 - Os quatro componentes da Teoria Social da Aprendizagem



Fonte: Componentes da Teoria social da aprendizagem traduzido de Wenger (2013) apud Cristóvão (2015).

De modo semelhante aos eixos de análise tomados por Cristóvão (2015) esses eixos de análise não foram separados em categorias estanques, mas como eixos transversais de interpretação e análise que perpassam as práticas da comunidade.

✓ **Aprendizagem como experiência:** um modo de falar sobre nossa capacidade (mutável) individual e coletivamente – para experimentar nossa vida e mundo como significativos;

✓ **Aprendizagem como fazer:** um modo de falar sobre os recursos, modelos e perspectivas sociais e históricos compartilhados, que possam sustentar o envolvimento mútuo da ação;

✓ **Aprendizagem como pertencimento:** um modo de falar sobre as configurações sociais nas quais nossas atividades são definidas como algo que merece ser perseguido e nossa participação são reconhecidos como competência;

✓ **Aprendizagem como transformação:** um modo de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de formação no contexto de nossas comunidades (WENGER, 2013, p. 248).

2.5.2 As comunidades com postura investigativas

As comunidades com postura investigativa apresentam-se como suporte e força potencial do conhecimento coletivo. Dessa forma, é fundamental nos problemas e contextualização da prática e nas formas com que os professores em exercício teorizam colaborativamente, estudam e agem sobre esses problemas para atender os interesses da aprendizagem, promovendo o sucesso e a permanência do aluno com sucesso com oportunidades sociais.

Esse conceito de investigação como postura (Quadro 3) permite uma melhor compreensão das relações conhecimento-prática, como a investigação produz o conhecimento e o que os professores em exercício aprendem a partir da investigação dentro das comunidades (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Conforme Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 8) as “comunidades com postura investigativas”, abordam quatro dimensões: a) o conhecimento local em contextos globais, b) uma visão ampliada da prática que provoca essa interação entre ensino, aprendizagem e liderança, c) e o d) reposicionamento da capacidade intelectual coletiva dos professores reflexivos, afim de que os objetivos democráticos promovam a inclusão social (COCHRAN-SMITH, 2009, p. 9).

A primeira dimensão, Cochran-Smith e Lytle (2009) dizem que o conhecimento é gerado dentro de comunidades colaborativas a partir da problematização do próprio conhecimento, da prática e do conhecimento gerado por outros. Crecci e Fiorentini (2018, p. 14) destacam que nesta concepção se pretende “unir, não dividir, o conhecimento local e os contextos globais, pois reconhecem que o conhecimento local gerado pelos professores em comunidades investigativas pode ser resposta para questões amplas, que afetam outros professores”. Desse modo a prática é como um local para uma investigação intencional em que os professores aprendem e geram conhecimento local com o intuito de conectá-lo aos contextos mais globais.

A segunda dimensão representa a visão de prática ampliada e transformativa, desse modo não está limitada ao fazer ou falar, mas “abrange a aprendizagem dos estudantes, bem como as investigações contínuas dos estudantes, professores e líderes nos aspectos da

construção dos conhecimentos social, cultural, intelectual, relacional e político” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 17).

Quadro 3 - Conceituações sobre a Investigação como postura

AUTORES	CARACTERÍSTICAS DE UMA COMUNIDADE COM POSTURA INVESTIGATIVA
COCHRAN-SMITH; LYTLE (1999, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreende o conhecimento gerado em comunidades de investigação, como essas comunidades se relaciona com a prática e o que os professores aprendem com a investigação. Na pesquisa qualitativa a palavra “postura” torna visível a problemática, as várias perspectivas pelas quais os pesquisadores estruturam suas questões, observações e interpretações de dados. ✓ Ligada ao objetivo de transformar o ensino, a aprendizagem, a liderança e a educação para fins democráticos e de justiça social. ✓ Ênfase coletiva e não simplesmente individual. ✓ Inclui todos os ambientes educacionais, formais e informais ✓ Forte contradição com as duas instâncias de investigação: projeto de pesquisa como exigência para demonstrar competência ou investigação como sequência de passos para resolver problemas escolares. ✓ O local de prática é propício para se tornar um local potencial de investigação. ✓ Não há limites entre líderes e seguidores, entre aqueles que identificam o problema e aqueles que implementam.
Quatro dimensões centrais do construto da investigação como postura	
1) Conhecimento global em contextos locais	
2) Visão ampliada e transformativa da prática como a interação entre o ensino e a aprendizagem	
3) Comunidades como catalisadoras da aprendizagem do professor em exercício	
1) Propósitos democráticos e finalidades de Justiça social	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Nessa investigação, os professores são considerados como geradores de conhecimento, o que implica também mais responsabilidades para as relações que se dão entre as parcerias entre escola-universidade. Dessa forma, investigação e prática se entrelaçam, assim como professor e investigador, são termos que se inter-relacionam a partir desta visão.

A terceira dimensão deste conceito de investigação como postura, segundo Cochran-Smith e Lytle (2009) estão relacionadas às comunidades como catalisadoras para a aprendizagem do professor em exercício, sobre as quais os professores têm a possibilidade de

constituir o que chamam de teoria da ação tanto de forma individual como coletivamente (CRECCI e FIORENTINI, 2018, p. 12). Esta coletividade envolve:

[...] pares, grupos de dentro ou através das escolas, comunicação face a face ou por meio de redes virtuais, classes de graduação, grupos de formação de professores, grupos de parceria da comunidade escolar, e muitas outras variedades de colaboração educacional nas quais os professores em exercício trabalham em conjunto e/ou com outros colegas, além dos interessados em desenvolver as culturas da prática, melhorar a aprendizagem dos estudantes e suas chances na vida e, em última análise, auxiliar na condução de mudanças educacionais e sociais (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Para Crecci e Fiorentini (2018) a finalidade das comunidades investigativas é oferecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor em exercício ao longo de sua trajetória profissional, tendo como pressupostos a aprendizagem dos alunos, o crescimento pessoal do educador e, além disso, auxílio nas mudanças educacionais e sociais. Nessa perspectiva, as relações conhecimento-prática não ocorrem de forma individual e desconexa, pelo contrário, a investigação como produção de conhecimento e o que os professores aprendem dentro desse processo investigativo ocorre dentro das comunidades.

A quarta dimensão da investigação como postura, para Cochran-Smith e Lytle (2009) tem objetivos democráticos e finalidades da justiça social que abrangem as três dimensões anteriores: conhecimento, prática e comunidades. Nesse sentido, eleva não somente o cognitivo dos professores, mas dar condições para promover uma sociedade mais justa e democrática, tendo em vista que o propósito principal da investigação como postura em todas as suas formas é promover a aprendizagem dos alunos e as suas oportunidades na sociedade (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009; CRECCI; FIORENTINI, 2018).

Dessa forma, a investigação como postura (Figura 7) pressupõe uma nova perspectiva de profissionalismo e uma nova ideia do que significa trabalhar como profissionais nos tempos atuais. Considera-se o que os professores aprendem nesse processo, quando questionam “o efeito currículo existente, a instrução e as práticas de avaliação e as políticas” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 27), portanto, são fatores que podem oferecer resultados promissores relacionados ao desenvolvimento profissional, à construção e reforma curricular e à mudança social e escolar. É nesse sentido que a investigação como postura é uma forma de estar e conhecer a prática educacional frente à realidade atual.

Figura 7 - Dimensões de uma comunidade com postura investigativa



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

2.5.3 O fenômeno da colaboração

Para evidenciar o fenômeno da colaboração em um grupo/ ou comunidade de aprendizagem é preciso ter clareza sobre como este se constitui, quais suas características e como ela se desenvolve e se solidifica ao longo do tempo. Dessa forma, são necessários alguns questionamentos: Como se constitui um grupo/ ou uma comunidade de aprendizagem? Quais elementos lhes caracterizam? Como se formam e como deixam de existir? (SOUZA-SILVA e SCHOMERR, 2008).

Para essa compreensão, faz-se necessário entender o trabalho colaborativo a partir de suas potencialidades e seus benefícios explicitando significado, concepções, condições e contribuições para o desenvolvimento profissional, conforme apresentados na literatura acadêmica. Nesse trabalho, buscamos o conceito de colaboração (Quadro 4) na perspectiva de autores como Fiorentini (2013); Fullan e Hargreaves (2001); Cochrah Smith e Lytle (2009), Boa Vida e Ponte (2002) dentre outros, dos quais destacamos conceitos essenciais:

Quadro 4: Conceitos de colaboração

Fiorentini (2013)
Os participantes participam do grupo espontaneamente por vontade própria, sem serem coagidas a participar, embora possam receber apoio ou assessoria de agentes externos. Desse modo as relações são espontâneas. Outras características estão agregadas nesse conceito: liderança compartilhada e corresponsabilidade,
Fullan e Hargreaves (2001)
Nessa visão a colaboração parte de uma cultura colaborativa que é uma forma de conduzir o trabalho conjunto, é a cultura colaborativa mais forte que existe, pois significa interdependência, responsabilidade compartilhada, aperfeiçoamento coletivo, disponibilidade para revisar e criticar os trabalhos apresentados.
Cochran-Smith e Lytle (2009)
Reconhece a capacidade intelectual coletiva dos professores em exercício (<i>practitioner</i>) para trabalhar em colaboração com outros, cujo intuito é o de transformar o ensino, a aprendizagem, a liderança e a educação, de acordo com princípios democráticos e objetivos de justiça social.
Boa Vida e Ponte (2002)
É expresso como um recurso valioso, isso pode ser demonstrado através da interação das pessoas que a partir de um objetivo comum, reúnem-se e com isso exalam mais energia, fortalecimento e determinação nas ações. Além disso, a reunião de pessoas experientes, competentes e com perspectivas diferentes têm mais recursos e podem realizar com êxito e segurança um determinado trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Para esses autores, a interação, o diálogo e a reflexão em conjunto reverberam em sintonias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem conjunta, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (BOAVIDA; PONTE, 2002).

2.5.4 O novo termo “Comunidade Acadêmica Colaborativa” FORMAZON

Para analisar as influências das interações de uma comunidade acadêmica colaborativa para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores é fundamental deixar clara a compreensão de comunidade adotada neste trabalho.

O termo *comunidade acadêmica colaborativa* foi utilizado por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) em pesquisa desenvolvida sobre o FORMAZON. Essa nomenclatura dada ao grupo parte dos estudos de Dario Fiorentini, professor doutor da Universidade Estadual de Campinas, pesquisador no Programa de Pós-graduação em Educação e no CNPQ (nível 1D), cujas linhas de pesquisa são Formação de professores de matemática; Saberes escolares e da profissão docente e Inter-relações entre formação docente e desenvolvimento do currículo escolar.

Destaca-se nas suas linhas de pesquisa, em especial, às contribuições das práticas colaborativas (e/ou investigativas) entre formadores da universidade e professores da escola

básica para o desenvolvimento curricular e profissional de professores que ensinam Matemática.

Segundo este autor existe diferentes tipos de comunidades: as acadêmicas, as escolares e as fronteiriças. As comunidades acadêmicas são aquelas instituídas e governadas pela universidade. São consideradas endógenas por serem voltadas apenas para os aspectos teórico-metodológicos sem vínculo com a prática pedagógica (FIORENTINI, 2013).

Para Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 100) “uma comunidade acadêmica endógena produz futuras gerações acadêmicas no interior da própria comunidade, todavia fechadas em suas “torres de marfim” e sem muito espaço para receber influências externas”. Nessa visão, uma comunidade centrada nesse viés, está fechada para o compartilhamento de novas ideias, valores e práticas que seriam a força motriz para a sustentabilidade da comunidade.

Entretanto, Fiorentini (2013, p. 156) ressalta que essas comunidades acadêmicas podem tornar-se “colaborativas, abertas aos problemas e demandas dos professores das escolas”, desde que as interações estabelecidas entre os membros participantes, a universidade e a escola possibilitem essa agenda conjunta.

As comunidades escolares, por sua vez, podem ser dirigidas pela escola, podem ser endógenas, ou seja, fechadas em si, no entanto, podem ser também “abertas à colaboração e parceria com a universidade, se desejar beneficiar-se da participação da universidade” (FIORENTINI, 2013, p. 156). Esta é outra parceria que depende das relações estabelecidas e construídas entre a universidade e escola.

O FORMAZON ao ser denominado de uma comunidade acadêmica e colaborativa insere-se no termo – acadêmica - por se tratar de um grupo que está vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação com apoio teórico-metodológico em seus projetos de pesquisa, inclusive com orientações aos graduandos que buscam orientações para o mestrado.

Todavia, esta comunidade acadêmica torna-se colaborativa por envolver além dos acadêmicos e professores universitários, os professores escolares, tanto através da participação nos encontros realizados na universidade, como através da participação da universidade na escola. Uma interface que visa produzir conhecimento a partir da estratégia de colaboração e interação entre os participantes, tendo em vista a melhoria do processo formativo, tanto dos acadêmicos como dos professores escolares que buscam o seu desenvolvimento profissional contínuo.

Destaca-se que em 2017, houve apenas 04 encontros do FORMAZON com as escolas. Sendo 02 encontros durante a semana pedagógica, 01 encontro no Seminário de Práticas no Ensino de Ciências e Matemática (SEPECIM) e 01 encontro sobre a Reforma do Ensino Médio. Em 2018, o FORMAZON esteve presente em 03 escolas, sendo três da esfera estadual de ensino, dentre elas, 02 estão localizadas em Santarém e 01 em Óbidos, cujas parcerias são realizadas a partir das solicitações apresentadas pelas próprias escolas no que diz respeito ao ciclo formação de professores sobre a produção e execução de projetos escolares para as Feiras de Ciências, e também para o desenvolvimento de projetos vinculados aos espaços pedagógicos como laboratórios multidisciplinares.

A comunidade fronteiriça enfatizada por Fiorentini (2013, p. 157) localiza-se na fronteira entre a escola e a universidade, portanto, não recebe nenhum monitoramento de nenhuma destas instituições. Nessa perspectiva, “tem mais liberdade de ação e capacidade de definir seu trabalho e agenda de estudo próprios”. Uma das dinâmicas das reuniões desta comunidade pauta-se em “narrativas de eventos que ocorreram nas comunidades originais. Ainda assim, o que é produzido e aprendido nas comunidades fronteiriças acaba por ter um impacto apreciável na vida pessoal e profissional de cada participante” (FIORENTINI, 2013, p. 157).

Percebemos que FORMAZON está caminhando, para uma comunidade fronteiriça, à medida que no momento da análise desse trabalho as reuniões já estavam acontecendo no sábado com a participação de professores escolares que iriam apresentar as narrativas de trabalhos desenvolvidos, a partir do apoio advindo do FORMAZON.

Estes novos encontros que estariam para acontecer no sábado assemelham-se as reuniões do Grupo de Sábado (GdS) da Unicamp, em que os professores se reúnem com compromisso e responsabilidade no intuito de construir um contexto de estudo e pesquisa com base em interesses comuns, qual seja fazer a diferença em suas práticas pedagógicas (FIORENTINI, 2013).

Dessa forma, a figura 8 abaixo, apresenta o Formazon como ponto de interseção entre essas três comunidades, representando parte da conceituação de cada uma, tendo em vistas que todas podem se tornar colaborativa à medida que as relações sejam estabelecidas com base na aceitação do novo, no diálogo e na colaboração.

Figura 8 - Representação da terminologia adotada Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon



Fonte: Elaboração própria com base na conceituação de Fiorentini (2013).

Como constatado na pesquisa de Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) essa interligação da comunidade FORMAZON ao contexto escolar consubstancia o processo dialético vivenciado por este grupo que culminou na sua constituição e transformação de uma comunidade acadêmica endógena para uma comunidade acadêmica colaborativa entre universidade e escola.

Contudo, para Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 114) esta “nova dinâmica de estudo e trabalho da comunidade ainda estar em processo de construção, e seus resultados necessitam passar por um processo maior de sistematização”. Essa declaração trouxe a compreensão que os processos interativos que transcorrem dentro desta comunidade precisavam ser analisados, a fim de que pudéssemos encontrar características e evidências desta comunidade colaborativa e analisar as suas contribuições para o processo de desenvolvimento profissional de professores.

3 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEPÇÕES

Assumir o conceito de processo de aprendizagem e desenvolvimento de professores ao invés do conceito formação implica reconhecer as acepções apropriadas tanto pelas políticas públicas quanto pela literatura educacional (CRECCI e FIORENTINI, 2013). Nesse sentido, procuramos fazer um paralelo sobre os efeitos da formação e Desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir de uma ótica que deixa de ver o professor como mero objeto do processo de formação, e compreende-o como sujeito do processo de desenvolvimento profissional, capaz de desenvolver a sua profissionalidade.

Mesmo antes de ingressar na carreira, o professor formula conceitos e saberes sobre a sua profissão, entretanto as suas percepções individuais ou em pares, advindas desde a formação inicial, formação continuada e até mesmo da sua história de vida e suas experiências, podem demonstrar ser inconsistentes para configurar um profissional ao longo da carreira e assim prepará-lo para os novos desafios que se apresentam à escola contemporânea, por isso que se faz necessário um processo de reflexão contínua (MIZUKAMI, 2002).

Encontra-se na literatura acadêmica diversas concepções relacionadas à formação e desenvolvimento profissional. Fiorentini e Crecci (2013) apresentam dois termos para a formação de professores: a *forma-ação* profissional e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD):

O termo “forma-ação” profissional denota **uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém**. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. **O DPD remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos** dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12-13).

Enquanto o termo **forma-ação** refere-se a uma ação direcionada para os professores no intuito de formá-lo e moldá-lo, o conceito de **desenvolvimento profissional de professores** associa-se ao movimento de transformação do sujeito ao longo do tempo, dentro de um campo profissional específico ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Ponte (2017) ao contribuir com essa lógica de formação e desenvolvimento profissional, afirma que a **formação** é sustentada pela reciclagem, participação em cursos voltados para a transmissão de conhecimentos de fora para dentro, cabendo ao professor à missão de receptor dos conhecimentos, o qual tende a ser visto de modo compartimentado por disciplina, cujo foco é apenas a teoria. De todo modo afirma que, os cursos de formação não devem ser desclassificados, é necessário tirar o máximo proveito, isto, pois, mediante as mudanças sociais e todas as transformações tecnológicas, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo é um dos aspectos que marcam a profissão docente (PONTES, 2017).

De acordo com Ponte (2017), o DPD baseia-se em um contínuo movimento de *dentro para fora* o qual tende a considerar a teoria e a prática de forma interligada, processo que possui diversas etapas que nunca se completam, as quais ocorrem através de múltiplas formas além dos cursos, projetos, troca de experiências, leituras e reflexões. Nesse processo, o professor ao ter suas potencialidades reconhecidas, tornar-se sujeito do processo de formação e não mais objeto como era antes, subordinado a lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos (PONTE, 2017).

Neste estudo, consideramos que a aprendizagem profissional de professores ocorre como um processo *continuum* ao longo de toda a vida, dentro de um contexto que possibilite a reflexão, a interação e a convivência das pessoas com o grupo, com seus pares e toda a comunidade educacional, ou seja, em grupos colaborativos.

O desenvolvimento profissional é entendido como um processo *continuum* de reflexão e de articulação entre a formação inicial e a formação continuada durante toda a vida (GARCIA,1999; MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 2009). Essa ideia de processo *continuum* é entendida da seguinte forma:

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. **A reflexão** é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos (MIZUKAMI, 2002, p. 16) (Grifos nossos).

O processo contínuo de formação leva o professor a um nível de reflexão permanente sobre a sua prática, de modo que seja o condutor de sentido e significado ao longo de toda carreira docente. Desse modo, os cursos de formação de professores devem considerar os níveis de reflexão como elementos norteadores, é a reflexão que vai orientar a formação do professor, é através dela que o professor deve refletir constantemente sobre as problemáticas e

dinâmicas geradas em virtude da sua atuação, no entanto, essa reflexão deve ser direcionada (MIZUKAMI, 2002, p. 22).

Garcia (1999) também considera a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos *processos* pelo que os professores aprendem individualmente ou em grupo e desenvolvem os seus conhecimentos e competências. Nessa perspectiva, três aspectos merecem destaque. Primeiro, a formação perpassa por um processo sistemático e organizado, sendo assim, os professores aprendem e se desenvolvem dentro de um processo planejado, não improvisado. Segundo, refere-se tanto aos professores em formação quanto àqueles que já estão em exercício, portanto, inclui a todos os professores, podendo mudar apenas os conteúdos, o foco ou a metodologia desta formação (GARCIA, 1999).

Em terceiro lugar, a formação de professores possui uma perspectiva tanto individual (cursos à distância, e cursos específicos) quanto à formação de grupos de professores para a realização de atividade de desenvolvimento profissional a qual considera os interesses e necessidades dos professores. Desse modo, um dos elementos que devem compor este currículo formativo dos professores, deve ser a realização de trabalho em colaboração, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de projetos curriculares escolares (GARCIA, 1999), como afirma:

(...) a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. **Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização dos projectos curriculares de escolar.** Esta é uma perspectiva necessária que tem de incluir como objetivo a formação de professores (GARCIA, 1999, p. 27) (Grifos nossos).

Nessa perspectiva, Garcia (1999) formula o seu conceito de desenvolvimento profissional a partir de alguns princípios:

✓ **1º conceber** a formação de professores como um contínuo: essa característica possibilita a interligação inicial e a formação continuada, sendo assim, não é de se esperar que a formação inicial seja dada como um produto acabado, mas sim compreende que é a primeira fase de um longo e diversificado processo de desenvolvimento profissional.

✓ **2º integrar** a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular: não se pode separar formação de mudança, pois ambas estão interligadas, ao mesmo tempo em que deve ser analisada em relação

ao desenvolvimento curricular e concebida como uma estratégia que promova mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem.

✓ **3º ligar** os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola: a formação que adota como referência o contexto próximo dos professores tem maiores possibilidades de transformação da escola (GARCIA, 1999).

✓ **4º** necessária **articulação**, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores: reconhece o conhecimento Didático do Conteúdo estruturador do pensamento pedagógico do professor (MARCELO, 1992, apud GARCIA, 1999).

✓ **5º** a necessidade de integração entre teoria e prática na formação de professores: parte do pressuposto que os professores profissionais possuem conhecimento próprio das suas experiências e vivências profissionais, portanto a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática, de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prática e o conhecimento teórico sejam interligados e orientados para a ação (MARCELO, 1991, apud GARCIA, 1999).

✓ **6º** necessidade de procurar isomorfismo⁶ entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolvesse. Na formação de professores é importante à congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento é transmitido (GARCIA, 1999, p. 29).

✓ **7º** individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores: considera que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, portanto será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor ou grupo de professores e a escola em geral de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. Desse modo, a formação deve ser baseada nas necessidades e interesses dos participantes (GARCIA, 1999).

⁶ Que possui a mesma forma.

✓ 8º a formação deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais: é necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como “consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (GARCIA, 1999, p. 30).

Dessa forma, o autor adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como uma conotação de “evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Nessa abordagem valoriza-se o contexto, a organização e a problematização das práticas escolares, contrapondo-se ao caráter tradicional e individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137).

Nessa linha, o desenvolvimento profissional de professores pode ser analisado a partir de quatro elementos integradores, a saber: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. O desenvolvimento profissional está inserido no contexto do desenvolvimento da escola, mesmo que a maioria das atividades de desenvolvimento profissional ocorra fora do contexto escolar e os professores não tenham suas necessidades formativas atendidas, é sabido por investigadores e formadores que a escola é o centro da mudança e formação (GARCIA, 1999).

Incluem-se alguns aspectos que podem facilitar/difícultar o desenvolvimento dessa formação: a) a existência de professores como liderança e mobilizadores de mudanças e inovações; b) cultura de colaboração em oposição ao individualismo e mediada por objetivos partilhados; c) gestão democrática e participativa em que os professores participam do processo de decisão relacionado aos projetos de aperfeiçoamento; e, d) autonomia para seleção de pessoal e organização do currículo, conforme as necessidades dos professores e autoavaliação institucional e de professores como processo diagnósticos que deve ser respondido pela formação (GARCIA, 1999).

A relação de desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular perpassa pelo papel que o professor assume como prática habitual, se utilizar a concepção no desenvolvimento do currículo à função de técnico ou de utilizador das propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola, a sua margem de autonomia é mínima, e o nível de desenvolvimento profissional responde ao modelo da racionalidade técnica, centrada na aquisição do conhecimento. Do contrário, quando a concepção assumida

é de um professor que se apresenta como sujeito do desenvolvimento curricular, as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento dos professores são maiores (GARCIA, 1999).

O desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores referem-se ao professor como pessoa e profissional, como sujeito “aprendente” do processo de aprendizagem contínua. Nesse aspecto revela que o conceito profissional é uma dimensão necessária da formação. Nesse sentido, advertem que não se podem analisar as propostas de desenvolvimento profissional distanciado da profissão professor, pois esse DPD está intrinsecamente ligado às melhorias das condições de trabalho, com possibilidades de aumento da autonomia e capacidade da ação individual e coletiva, ao aumento dos recursos financeiros e materiais e a avaliação dos professores (GARCIA, 1999).

Esse processo que ocorre pela transformação de uma pessoa num profissional a partir de uma base de conhecimentos científicos, pela qual se torna habilitado para assumir diferentes funções tanto no que concerne à formação inicial adquirida por meio de uma longa formação universitária quanto pela própria formação contínua adquirida pelo próprio professor é chamado de profissionalização.

O movimento de profissionalização do ensino surgiu no campo internacional há mais de três décadas e constitui-se o caminho para o qual se direcionam as políticas de governo e as reformas educativas e as ideologias da formação docente (TARDIF, 2002, TARDIF, 2013).

Essa construção da profissionalização docente é permeada de tensões que interferem no desenvolvimento desse movimento. Dessa forma, visando à transformação do perfil profissional dos professores e a legitimidade do exercício da docência, verifica-se alguns consensos em relação ao que se requer deste movimento.

Dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores de base; promover uma ética profissional fundamentado no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; **construir com as pesquisas uma base de conhecimento ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa realmente ser útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas;** valorizar as competências profissionais e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas e decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora da prática e dos atores; **fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer a sua participação na gestão da educação;** integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 26) (Grifos nossos).

Sendo assim, o que inicialmente visava à eficácia da escola e dos professores não é acionado pelo funcionamento dos estabelecimentos de ensino e nem tampouco nas práticas de ensino. Isso ocorre porque a proposição de elevar os padrões de ensino e melhorar a economia tem sido feita a partir de imposição externa do currículo e das novas formas de gestão implementadas de forma insuficiente, sem participação dos atores principais deste processo (DAY, 1999).

Desse modo, a profissionalização que surgiu para “elevar o status dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar suas condições de trabalho – especialmente a remuneração – para aproximá-los das profissões melhor estabelecidas” (TARDIF, 2013, p. 562), na realidade, não acontece. A intenção da reforma educativa que tem por meta melhorar os níveis escolares dos alunos através de maior dedicação por parte dos professores, não tem conseguido dar a mesma atenção às condições de ensino, a cultura escolar e a liderança (DAY, 1999).

Conforme estudos de Day (1999), Tardif (2013), Marcelo Garcia (1999) e Cochran Smith e Lytle (2009) este termo *profissional* tem sido substituído por diversos outros termos que comprovam a responsabilização do ensino direcionada ao profissional docente. Essa discussão tem sido relacionada a diversos termos tais como “autonomia, competência: dependente de conhecimento e de habilidade, prestação de contas e responsabilidade, sentido compartilhado de objetivos e normas de comportamento profissional reforçado pelo grupo profissional” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 37).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 37) existe um debate no cenário educacional de forma bastante politizada sobre “se ensinar é ou não uma profissão e se os professores e outros podem ou não ser legitimamente considerados profissionais”. Isso ocorre porque, os professores sofrem com a desconsideração social com a profissão docente paralela a perda da autonomia e controle interno advindo desse processo de reformas, desse modo desvaloriza a si mesmo, perdendo a confiança e motivação na sua própria capacidade de possibilitar um bom serviço, e assim agir como profissionais (DAY, 1999). Eis algumas características de como ocorre essa intensificação do trabalho do professor:

1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) **pela diversificação de seus papéis** (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) **pela obrigação do trabalho coletivo** e da participação na vida escolar, 5) **pela gestão cada vez mais pesada** de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, **por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria**, ou seja,

agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013, p. 563) (Grifos nosso).

Considera-se que estas responsabilidades imputadas aos professores, sejam os motivos de muito professores estarem com o moral esmorecidos, tendo em vista sua “auto eficácia baixos têm maior probabilidade de se sentirem mais desmotivados, no contexto da sala de aula como na escola, de preferir a rotina em detrimento da experimentação de novas estratégias e métodos” (DAY, 1999, p. 117).

Nesse sentido, os professores ainda apresentam bastante resistência às mudanças, como, seguir correntes inovadoras e novas tendências, permanecendo com suas práticas e métodos tradicionais, pois ainda estão muito apegados a suas antigas rotinas e hábitos. Além disso, se revestem de culpa e atribui o fracasso das reformas e do rendimento escolar à ineficácia de suas práticas (TARDIF, 2013). Além disso, “os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja pela inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 26-27).

Portanto, sem controle sobre seu trabalho, os professores são marcados pelo individualismo, ausência de colegialidade, características da cultura escolar, que negam o seu profissionalismo. Diante disso, os professores, substituem o reforço da identidade profissional e melhoria da profissionalidade por esses efeitos negativos, como bem afirma Morgado, (2011, p. 802):

Em vez de criarem condições para o reforço da sua identidade profissional e a melhoria da sua profissionalidade docente, estas mudanças têm tido efeitos muito negativos – sobrecarga de trabalho, excesso de stress, perda confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente (MORGADO, 2011, p. 802).

Dada essas situações, os professores não conseguem adquirir o status social que lhe é inerente. Este declínio ocorre tanto pela complexidade e exigência emitida aos profissionais da educação, como pelas condições reais de ensino. Isso faz com que os professores se sintam poucos valorizados, sem prestígio e sem autonomia (MORGADO, 2011; TARDIF, 2002; LESSARD; TARDIF, 2008; IMBERNÓN, 2009).

Diversos estudos buscam formas de (re) valorizar e devolver o protagonismo e o reconhecimento que os professores merecem quanto à construção efetiva da autonomia curricular e assim constituir a profissionalidade docente (MORGADO, 2011). A profissionalidade faz parte da construção da identidade profissional e do desenvolvimento

profissional que se articulam entres si e com o profissionalismo (NUÑES; RAMALHO, 2004), como bem afirmam os autores:

O termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (NUÑES; RAMALHO, 2004, p. 4).

Day (1999, p. 15) revela que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares, onde realizam a sua atividade docente”. No entanto, não podem ser as exigências políticas relacionadas ao DPD que devem ser fator preponderante de iniciativa na busca contínua de aprendizagem docente.

O professor enquanto profissional deve ter compromisso e dedicação com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Como o mesmo autor afirma, “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira” (DAY, 1999, p. 16). De modo geral, o conceito apresentado por este autor apresenta uma visão geral sobre o que representa o desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente, com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 16)

Essa definição de DPD ultrapassa o conhecimento relativo e focado somente nos conteúdos, para experiências de aprendizagem que contribuam para a melhoria da qualidade da educação. Nesse processo, o professor é um agente de mudança que de forma coletiva renova o compromisso com o ensino e com a aprendizagem ao longo da vida.

Considera-se que para falar de um novo sentido para a docência como atividade profissional é necessário ampliar as concepções de si próprio enquanto professor, isto porque “é provável que, sem um *desenvolvimento profissional contínuo*, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os

professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais” (DAY, 2001, p. 25).

Menezes (2014) assevera que quanto maior é a consciência do professor em relação à sua condição de professor, tanto mais rico e diversificado é o seu desenvolvimento, ou seja, quanto mais o professor tem essa consciência da sua função, sobre suas responsabilidades e capacidade, mas terá possibilidades de se perceber como profissional e como pessoa em sociedade. De acordo com esse pesquisador esse desenvolvimento “pode ser potencializada pela **convivência em espaços colaborativos** que permitam e incentivem a interação entre professores e pesquisadores e o compartilhamento de saberes e experiências” (MENEZES, 2014, p. 104). A interação com os demais participantes em colaboração em grupos e comunidades permitirá avançar em sua prática e em sua relação enquanto indivíduo.

Considerando que o desenvolvimento profissional pode ser realizado em contextos colaborativos, tomamos por base a concepção de Passos e colaboradores (2006), os quais concebem a formação a partir de uma perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional e integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, assim afirmam:

Pode ser entendida como um processo **pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas**. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (**teórico-prática**) da formação inicial — voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares — e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. **A formação contínua**, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas (PASSOS et al. 2002, p. 195).

Diante dessa concepção Passos et al. (2002) fez o seguinte questionamento: “Que práticas e contextos vêm se revelando catalisadoras do desenvolvimento profissional?” Nesse aspecto, chegou-se a evidenciar que as práticas reflexivas, colaborativas e investigativas em ambientes coletivos de aprendizagem docente constituem uma poderosa tríade catalisadora do desenvolvimento profissional dos professores.

As práticas reflexivas confirmaram-se como um elemento extremamente favorável ao desenvolvimento profissional, pois contribui com a problematização sobre o que ensinar e por que ensinar de uma forma e não de outra. Principalmente se for mediada pela escrita e pela reflexão coletiva. “Seja em forma de narrativas ou de relatos de aula [...] ao escrever o professor toma consciência de seu próprio processo de aprendizagem” (PASSOS et al. 2006, p. 201).

As práticas colaborativas também são apontadas pelos pesquisadores como catalisadoras do desenvolvimento profissional docente, desse modo inferiram que o sucesso nesses espaços “depende da constituição do diálogo aberto, de confiança, de respeito, afeto e apoio mútuo, e de ações coordenadas e planejadas e negociadas coletivamente” (PASSOS et al. 2006, p. 204). Os autores asseveram ainda que este contexto é marcado pelas interações com o outro o qual gera trocas, experiências, olhares, saberes e também conflitos.

As práticas investigativas apresentaram um contexto ideal para a discussão, análise e compartilhamento das pesquisas realizadas em sala de aula, por sua vez as práticas coletivas possibilitaram a aprendizagem dos professores em comunidades de investigação, local onde puderam problematizar e obter maior compreensão do processo de ensinar.

Observa-se que o conceito de formação sofre um processo de evolução em que o professor passa de mero objeto do processo de formação ao ser guiado por agentes externos para protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, isso inclui a sua participação em práticas reflexivas, colaborativas e investigativas em ambientes de coletivos. É nesse aspecto que o desenvolvimento profissional contínuo e as comunidades de aprendizagem estabelecem uma relação simbiótica, não é à toa que tanto no campo político como na literatura específica que esses termos são essenciais para mudanças que se desejam no sistema especificamente nas práticas desenvolvidas na escola.

3.1 Desenvolvimento profissional docente no contexto das políticas e das práticas

O cenário político e social movido pelas grandes transformações tecnológicas com valores pautados no conhecimento e no trabalho traz à tona um grande movimento internacional e nacional que prima por qualificação. Desse modo, o professor além de ser desafiado a buscar o seu próprio desenvolvimento profissional de maneira criativa e contínua é considerado (a) essencial para o (in) sucesso escolar, portanto, fundamental para as reformas que pretendem melhorar a educação.

As políticas de formação vêm responder ao cenário político-econômico a partir das pressões internas, a exemplo dos movimentos sociais e das pressões externas que dizem respeito aos organismos multilaterais⁷, principalmente o Banco Mundial, é que se começa a perceber certa preocupação com o desenvolvimento profissional contínuo de professores,

⁷ Libâneo (2016) ressalta que os organismos internacionais no que diz respeito a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro que formulam recomendações sobre políticas públicas tendo em vista os interesses do capital.

embora tais pressões tivessem propósitos diferentes. Enquanto os movimentos sociais almejam realmente a qualidade do ensino, os organismos internacionais almejam a partir da educação, fazer o ajuste estrutural da economia que países como o Brasil necessitavam para o desenvolvimento capitalista (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015; LIBÂNEO, 2016).

É nesse contexto que o termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) surge como “resposta ao nível das políticas em educação e à crise do paradigma de organização burocrático profissional dos docentes diante de novos modos de gestão dos sistemas educacionais que reclamam maior autonomia e melhores condições de profissionalização” (OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Sob a égide das políticas educacionais dominantes as políticas de formação e Desenvolvimento Profissional docente (DPD) estão articuladas às necessidades de profissionalização, tendo em vista o discurso da melhoria da educação e as demandas para a educação do Século XXI conforme relatório de Delors (OLIVEIRA, 2012).

Como indutores deste conceito de DPD para direcionar as políticas educacionais estão os organismos internacionais, a exemplo da 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 Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OLIVEIRA, 2012; LIBÂNEO, 2016).

Freitas (2016) corrobora dizendo que as reformas educacionais têm transformado a educação em um grande mercado, cujo modelo de gestão baseia-se no controle e responsabilização oriundos de metas e objetivos verificáveis por meio de avaliações centradas em competências e habilidades associadas ao mérito da nota obtida nas provas. Como bem assegura Freitas (2016, p. 145) “o controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas de larga escala destinadas a auditar a aprendizagem produzida pelas escolas, supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula”.

Diante dessas demandas, discursos de governos e pesquisadores concordam que os educadores sejam de fatos os principais responsáveis pela qualidade da educação (ou pela falta dela). É nessa perspectiva que o professor se torna uma das principais pautas da agenda das políticas públicas, citado nos debates mundiais e documentos legais como ponto fundamental para o alcance do sucesso nas reformas educativas. Nessa visão, uma boa educação consiste naquela que é avaliada adequadamente pelas avaliações externas, desse modo à qualidade da educação aumenta quando aumenta a média, do contrário, a qualidade diminui ou não existe qualidade.

O Estado ao buscar parceiros como os organismos internacionais, atua na forma de descentralização da gestão escolar, distancia-se de sua responsabilidade e autoridade e imputa formas de avaliação que pressionam os quadros escolares por resultados positivos. A partir dessas diretrizes internacionais, aliadas ao trabalho de racionalidade tecnicista e administrativa que supervalorizam os indicadores ao invés das finalidades educativas, existem traços empresariais que se submetem as regras da competitividade e do rendimento (LESSARD; TARDIF, 2008). Sendo assim, afirma:

Essa racionalidade é **compatível com a profissionalização** do ensino, uma profissionalização que **reconhece toda a competência dos docentes** e lhes concede toda a margem de manobra requerida para funcionar no interior do quadro definido pelas novas políticas e pelos novos modos de regulação. Na verdade, ela exige deles novas competências. Entretanto, é uma profissionalização que vê cada vez mais reduzido o aspecto “serviço público” da educação. Daí provém, possivelmente, **uma parte do mal-estar dos docentes, mais ou menos acentuada de acordo com os contextos nacionais** (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 265) (Grifos nossos).

Nessa visão, os reformadores “assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado”, desse modo, não pode ser transferida para dentro da escola, isto, pois, “encobre o que realmente acontece no interior das escolas, força relações artificiais, produz disputas e mina a confiança e a colaboração entre os agentes educativos” (FREITAS, 2016, p. 146).

Colares e Colares (2013) afirmam que com a redefinição do papel do Estado no setor educacional tem predominado um discurso político-educacional que evoca a execução de práticas inovadoras, porém o que é visível ainda na formação de professores é que por estar articulada com as bases econômicas se constituem em formas de legitimação das demandas capitalista.

Dessa forma, nota-se um foco de formação transmissiva em que especialistas externos ministram palestras e seminários, sem atender as reais demandas dos professores. Portanto, uma formação individualizada e focalizada no desenvolvimento da proposta curricular que não possibilita espaços para produções e reflexões coletivas. Nesse sentido, a literatura acadêmica precisa avançar para novos conceitos de formação e desenvolvimento profissional os quais para além dos discursos, se direcionem para mudanças das práticas educativas.

Apesar das transformações na educação brasileira previstas na LDBN/nº 9.394/96, elevar a formação dos professores não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos professores. Gatti (2009) aponta que ainda existem muitos desafios para as

políticas e práticas formativas, haja vista os próprios indicadores oriundos dos processos de avaliação nacional, regional e local. Como bem afirma:

a formação inicial não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciado enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. [...] Na **formação continuada**, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. **Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada** (GATTI, 2009, p. 167).

Desse ponto de vista, a base curricular das licenciaturas continua insuficiente, não demonstra nenhuma inovação e consistência que favoreça o ingresso dos professores iniciantes na prática pedagógica, na formação de formadores e na formação continuada, formulando uma crítica maior a última formação, a contínua.

Em relação à formação contínua, a mesma tem sido reconhecida como “*eventos* – em geral, cursos de curta duração –, a título de “reciclagem” ou de “capacitação”. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como o saber escolar que se sobrepõe ao conhecimento dos alunos, e o professor é considerado um especialista, que faz aplicação das regras que derivam do conhecimento científico (MIZUKAMI, 2002, p. 13).

Desse modo, os cursos ofertados pelas secretarias de educação têm se configurado como eventos formativos, estão totalmente desarticulados da prática pedagógica, refletindo assim uma formação fragmentada, pois o processo formativo não considera o contexto em que as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas, ou seja, são momentos que não representam solução satisfatória para as problemáticas e realidade da educação. Para a autora este modelo está ultrapassado em relação às mudanças sociais, por não atender as demandas da escola (MIZUKAMI, 2002).

Mizukami (2002) revela que este modelo traz à tona diversos questionamentos relacionados à formação continuada de professores tanto por àquelas realizadas pela universidade quanto por àquelas realizadas por outras agências de cursos de curta duração que visam alterar a prática pedagógica. Para a autora “esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva” (MIZUKAMI, 2002, p. 26).

A formação continuada ganha força e se faz presente nas reformas educativas desde a década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que elevou a formação do professor das séries iniciais para o nível superior (TANURI, 2000), aprovação do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), nas

reformas curriculares para o Ensino Básico (PCN) e na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001; 2014) (PIMENTA; GHEDIN, 2002; FIORENTINI, 2008). É nesse sentido que a LDBN/nº 9.394/96 destaca-se ao trazer em seu Título VI uma parte direcionada somente aos profissionais da educação, especificamente no artigo 67, inciso II em que prescreve o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, propondo o licenciamento remunerado para esse fim. E no inciso V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (BRASIL, 1996).

Santos (2011) ao discutir a formação continuada tendo como *corpus* de análise a LDB, direcionou o seu olhar para o conteúdo das mensagens emitidas e identificou a concepção de formação continuada a partir de três aspectos legislativos: capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e treinamento em serviço (Art. 87).

Para a autora, a *capacitação* relaciona-se a necessidade de persuadir o professor a aceitar ideias que promovam mudanças no seu processo de trabalho; o *aperfeiçoamento* compreende a ideia que existe uma lacuna na formação, a qual precisa ser preenchida a fim de garantir a melhoria da prática profissional e o *treinamento* diz respeito à adaptação mecânica aos modelos estabelecidos, visando apenas corrigir e padronizar comportamentos e prática.

Dessa forma, as terminologias demonstram mais do que uma questão semântica identificada na legislação, mas denotam questões relacionadas à concepção de formação e ao perfil de professor que visa responder “[...] o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico instrumental, orientados por uma perspectiva compensatória de formação” (SANTOS, 2011, p. 2), tanto relacionada à eficiência-eficácia do processo, por isso a repetição mecânica, como direcionada ao professor.

Nessa ótica, a legislação educacional em consonância com as políticas neoliberais constitui-se fator preponderante para a formação contínua de professores, tanto em relação às mudanças políticas e econômicas, quanto em relação à insuficiência de qualidade dos cursos de formação inicial que surgiram de forma aligeirada e fragmentada. Sobre a última, contemplam-se avanços importantes na política educacional quando se refere à formação como direito do professor e como instrumento de valorização profissional (ARAÚJO, 2016).

Mas, embora seja observada na legislação educacional a valorização da formação continuada em detrimento da formação inicial, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente (GATTI, 2008; SANTOS, 2011; ARAÚJO, 2016), denota-se delimitações nestas políticas, isto, pois, “[...] não ficam estabelecidas as orientações gerais para a formação

de professores, o que autoriza a realização de eventos formativos aligeirados apoiados na perspectiva da racionalidade técnica” (ARAÚJO, 2016, p. 78).

A lei prevê tempo, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho para os professores, ao considerar a formação continuada como direito do professor, mas quando se trata da implementação dessa política educacional, os recursos são direcionados para oficinas e *workshops*, encontros que proporcionam aprendizagens rasas e incompletas aos professores” (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Nesse caminho, as condições que estão disponíveis para o professor investir na sua formação, tendo em vista os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, não existem nas instituições, prejudicando dessa forma, a socialização e o compartilhamento de ideias.

André (2015) em seu artigo sobre “Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil” traça um panorama das experiências formativas em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, constata que tanto em estados quanto em municípios as ações de formação continuada de professores são:

oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (ANDRÉ, 2015, p. 39).

Geralmente estes cursos são promovidos pelo Governo Federal ou pelas secretarias de educação do estado ou do município, em que a maioria são pautados pela racionalidade técnica⁸, proporcionando “tempos e espaços descontínuos e que não abrem espaços para trocas, para o retorno daquilo que aprendemos e levamos para a sala de aula. Não há o “depois”, novos encontros para buscar soluções para as dificuldades encontradas” (CRISTÓVÃO; CASTRO, 2013, p. 169).

Conforme a pesquisadora existe duas referências que direcionam essas ações formativas, a primeira diz respeito aos programas do Governo Federal, que trazem significativas contribuições para as localidades que não disponibilizam de recursos para criarem seus próprios programas de formação e a outra referência baseia-se nos “resultados do IDEB -- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -- e das avaliações externas também foram citados como indicadores das necessidades formativas ou do sucesso das formações (SEMEDs de Santarém, Jundiaí, Taubaté)” (ANDRÉ, 2015, p. 41).

⁸ Aprimoramento por acumulação de conhecimentos teóricos, desarticulação entre teoria da prática, professores isolados em seus saberes e em seus contextos escolares (ABRAMOWICZ, 2003, MIZUKAMI, 2002; FIORENTINI, 2014).

Para André (2015), os cursos e ações voltados para o desenvolvimento profissional docente não atendem às necessidades e interesse dos professores, pois geralmente são direcionadas aos educadores de forma individual e focalizada no desenvolvimento da proposta curricular, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, a fim de atender as avaliações externas. Embora exista um movimento no sentido de incluir estes profissionais nas formações, os objetivos encaminham-se para os resultados da aprendizagem do aluno e não para a aprendizagem do professor, como afirma a pesquisadora:

embora ainda prevaleça uma concepção transmissiva, em que um agente externo ministra uma palestra ou seminário, com conteúdo que nem sempre atende às necessidades e interesses dos professores, foi possível perceber, em várias secretarias, **um movimento para incluir mais os docentes nas formações e para contemplar as questões da escola e da sala de aula, buscando melhorar o desempenho dos alunos** (ANDRÉ, 2015, p. 39).

Para Morgado (2011) a avaliação do desempenho tem sido um dos eixos das medidas políticas que direcionam as reformas. Esta é uma medida que pressiona e responsabiliza os professores com intuito de viabilizar sua profissionalidade, mas, sobretudo, controlar e punir. Complementando, Mizukami (2002) diz que a formação recai somente sobre a aprendizagem e o rendimento dos alunos, desconsiderando uma questão principal que é a aprendizagem do professor. Sendo assim alerta: “esses cursos, que estão a serviço de determinadas políticas públicas ou de reformas educacionais, são vistos como reciclagem, direcionados para atualizar os docentes sobre os conteúdos das matérias com que eles devem trabalhar” (MIZUKAMI, 2002, p. 36).

É desse processo que surgem as práticas de formação descontínuas dos professores, realizadas pela ação externa de agências formadoras a qual passa a exercer um papel colonizador dos saberes e práticas dos professores. Por *descontínua*, entende-se aquela que não toma a prática docente como objeto de estudo e problematização nos encontros, dessa forma, torna-se:

descontínua em relação à frequência, pois é oferecida de tempos em tempos, com grandes intervalos de interrupção. Descontínua também em relação à formação inicial do professor ou aos conhecimentos que o professor adquiriu anteriormente ou vem adquirindo a partir dos desafios de sua prática (FIORENTINI, 2008, p. 61).

Com a suposta valorização do magistério destaca-se também a Lei do Piso nº salarial nº 11.738/08⁹ que, além dela reger o piso mínimo de remuneração salarial para que os

⁹ Apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter reconhecido, em abril de 2011, a constitucionalidade da Lei do Piso, é ilustrativo denotar que, no âmbito das políticas públicas, a aplicação do dispositivo legal que assegura

profissionais recebam de forma igualitária, também qualifica o tempo do professor criando condições através da formação contínua ao determinar em seu parágrafo 4º do artigo 2º que 1/3 da jornada de trabalho são reservados a estudos, planejamento e avaliação e ainda incluído na carga horária de trabalho. Esse direito constitui-se um direito fundamental para a motivação dos professores participarem de planejamentos individuais e coletivos, pois é imprescindível a disponibilidade de tempo neste processo.

Além disso, ao definir os caminhos para a formação contínua, a LDBN/ nº 9.394/96, no artigo 61, inciso I preconiza a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras, a lei prescreve a junção entre as abordagens teóricas e vivências práticas. Essa prescrição facilita a criação de espaços formativos que permitam a articulação entre a escola e universidade, principalmente para favorecer de forma colaborativa, crítica e social a produção de novas possibilidades de conhecimentos.

Essa parceria entre a escola e a universidade para o desenvolvimento de formação de professores está prescrito na LDB nº 9394/96 em seu artigo 62, a qual evoca que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação será promovida em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, permitindo então “a cada ente federado a liberdade de constituir parceria com as instituições de ensino superior para implementação de atividades formativas para os professores, sejam elas na modalidade presencial e/ou à distância” (ARAÚJO, 2016, p. 78).

Esse regime de colaboração também pode ser visto entre Capes, Secretarias de Educação e instituições públicas de ensino superior. Com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, a agência CAPES tem como missão induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério em todos os níveis e todas as modalidades de ensino (MELO; CURY, 2014). Essa perspectiva contrasta com a necessidade contemporânea de pensar a formação profissional com base em um *continuum* que se estende ao longo da vida. Isto, pois, afirmam:

A educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, **mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor** que leva em conta: a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes capazes de contribuir para

alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola (MELLO; CURY, 2014, p. 1097) (Grifos nossos).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um exemplo neste tipo de parceria, pois possibilita esse envolvimento dos professores em formação na prática pedagógica, contribuindo para a integração entre teoria e prática e para a aproximação entre a universidade e as escolas básicas. Nesse sentido, pode-se dizer que este programa é marcado pela colaboração e pelo trabalho coletivo ao inserir o licenciando no contexto escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 aprovado pela Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, já prescrito pela LDB, assegura o direito de formação continuada de professores ao ampliar o reconhecimento da formação dos profissionais da educação em sua décima sexta meta,¹⁰ a formação da metade dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantindo, dessa forma, formação nas suas respectivas áreas específicas de atuação.

As estratégias tratam da construção de uma política de formação contínua de professores, tanto para leigos como para atuantes, que servem como orientação para uma formação continuada que seja planejada em regime de colaboração envolvendo as instituições públicas de educação superior com as políticas dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. A outra estratégia emanada no Plano Nacional de Educação (PNE) fala sobre a consolidação da “política nacional de formação de professores e professoras de educação básica através das diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014).

Enquanto uma estratégia trata da construção de uma política de formação contínua de professores, tanto para leigos como para atuantes, que servem como orientação para uma formação continuada que seja planejada em regime de colaboração envolvendo as instituições públicas de educação superior com as políticas dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, a outra estratégia fala sobre a consolidação da “política nacional de formação de professores e professoras de educação básica através das diretrizes nacionais, áreas

¹⁰ **Meta 16:** Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). **Estratégias:**16.1) realizar, **em regime de colaboração**, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, **definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas** (BRASIL, 2014).

prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014).

Nessa direção, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução nº 02 de 02/07/2015 que vêm potencializar o desenvolvimento de experiências inovadoras, baseando-se em princípios que norteiam a base comum para formação inicial e continuada, entre eles estão: a sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. E como princípio pedagógico essencial para o exercício e aprimoramento docente a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais ainda propõem para a formação continuada dimensões coletivas, organizativas e profissionais, além de repensar o processo pedagógico, dos saberes e valores, envolvendo as atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, cuja finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Por esta ótica considera-se que através dos documentos oficiais, existe uma possibilidade para construir novos planejamentos estaduais e municipais que tenham por objetivo o desenvolvimento profissional docente, articulando formação inicial e continuada, visando à colaboração entre a universidade e a escola, através da pesquisa e da extensão, a partir da reflexão sobre a prática, autonomia dos professores e grupos de estudos.

Sobre essa política nacional de formação docente (BRASIL, 2015), Cristóvão (2015) lembra que, apesar de parecer inovadora ao direcionar formação inicial e continuada numa mesma diretriz, não vê nenhuma perspectiva de investimento para que essa normatização seja fortalecida, portanto, faz o seguinte questionamento: “Diante dessa realidade, resta questionar até que ponto isso é apenas discurso. Ou melhor, de que forma isso será concretizado?” (CRISTÓVÃO, 2015, p. 187).

Tomando por base as palavras de Fullan (2009) quais seriam as políticas e práticas que teriam as chances de mudar uma cultura de formação profundamente arraigada? Para o pesquisador são necessárias políticas baseadas em parâmetros para novas práticas, com novas oportunidades e formas de trabalhar em conjunto. Para o autor, a aprendizagem profissional não se refere a *workshops* e nem cursos elevados de qualificação, estes se bem aplicados poderiam representar 30% da solução, entretanto os 70% dizem respeito se os

professores têm aprendido contínua e coletivamente. Isto porque o desenvolvimento do hábito só pode aparecer se for realizado diariamente (FULLAN, 2009).

Nesse sentido, chama a atenção o modelo de formação estabelecido através do grupo/comunidade colaborativa, pois como revelam Cristóvão e Castro (2013) este caminho é possível para auxiliar os professores no enfrentamento de diversos desafios que apresentam na formação de professores por estar na contramão das políticas públicas de formação continuada. Desse modo, acredita que essas ideias,

[...] possam servir como inspiração para relativizar o poder de políticas públicas de formação em grande escala, baseadas na —racionalidade técnica e para que se passe a valorizar também as ações locais, baseadas numa —racionalidade crítica e, principalmente, a incentivá-las e financiá-las, afinal, comunidades de aprendizagem podem nascer em escolas, em diretorias de ensino, em universidades, mas precisam ser valorizadas e incentivadas, e não homogeneizadas. Professores precisam ter sua autonomia respeitada e incentivada, tendo em vista toda a multiculturalidade que perpassa o cotidiano escolar (CRISTÓVÃO, 2015, p. 188).

Cristóvão (2015) afirma que não tem a pretensão de mostrar as comunidades de aprendizagem ou grupos colaborativos como um modelo para formação de professores, mas acredita que as aprendizagens desenvolvidas dentro desses grupos colaborativos podem ser utilizadas como fontes de leituras e discussão tanto pelos idealizadores das políticas, como pelos próprios professores que podem ser inspirados na construção de espaços de formação.

Desse modo, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), tendo em vista a orientação dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), apesar de pouco citado nas legislações traz referência sobre as orientações para as práticas institucionais e curriculares da formação de professores compreendendo-a como um **processo contínuo**, embora continue como na prática, como formação continuada (CRECCI, 2016; ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015) (Grifos nossos).

A formação continuada, como já foi explicitada, é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um **processo permanente de desenvolvimento profissional** que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se **numa reflexão sobre a prática educativa**, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematiza os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

De acordo com essa visão, o DPD é influenciado pela agenda governamental da educação que exige titulação para os professores das escolas básicas do Brasil (OLIVEIRA,

2012), o qual parte de uma nova exigência no modo de ensinar e aprender, que excede a separação tradicional entre educação inicial e educação permanente, sob o conceito de educação ao longo de toda a vida (DELORS, 2003).

De modo geral, o desenvolvimento profissional docente é permeado por um grande desafio, tendo em vista que neste termo está implícita a formação inicial, a formação contínua e suas diferentes fases (GARCIA, 1999; PONTE, 2017). Desse modo, é preciso considerar tanto os modelos, teorias, legislação e regulamentação, quanto às práticas reais dos atores e instituições com suas experiências inovadoras (PONTE, 2017), fatores que veremos na seção a seguir.

3.2 Modelos formativos e uma nova perspectiva de formação baseada na reflexão, investigação e colaboração

Estudos recentes permitem-nos identificar os diferentes tipos de formação de professores existentes no Brasil e em outros países (GARCIA, 1999; CRECCI; FIORENTINI, 2013; MIZUKAMI, 2002; IMBERNÓN, 2009; COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, 2009, DAY, 1999; DINIZ-PEREIRA, 2014 e PONTE, 2017). Um fato interessante é que todos estes autores convergem sobre o predomínio do modelo da racionalidade técnica como um paradigma fortemente presente nos modelos formativos, e, sobre como este modelo não responde às demandas e aos novos desafios que as mudanças sociais, políticas e culturais impõem à prática docente.

De fato, é dada pouca importância à aprendizagem que ocorre, informalmente no contexto organizacional como fruto da partilha de experiências e da reflexão crítica sobre esse conhecimento socializado, enquanto que, “a concepção ainda dominante em certos meios de formadores de professores é que o professor é, antes de tudo, um transmissor de saberes disciplinares” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 137). É nessa perspectiva que a formação em comunidades colaborativas passa a fazer parte das estratégias de formação profissional de professores.

Desse modo, o desenvolvimento da aprendizagem de professores que ultrapasse uma concepção tradicional de formação voltado para a aquisição de conhecimentos e habilidades (ILLERIS, 2013) tem sido alvo muitos estudos, especialmente quando se refere à melhoria do desempenho profissional através de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (DAY, 2001) como relacionados nos Referenciais Curriculares Nacionais para professores (BRASIL, 2008), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL,

1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015). É nessa perspectiva que a formação em comunidades colaborativas passa a fazer parte das estratégias de formação profissional de professores.

Estudos apontam que a formação inicial como etapa que prepara à entrada na profissão docente com conhecimentos e competências relativas às atividades docentes tem sido deficitária e não atende aos desafios educativos de uma sociedade complexa e exigente (MORGADO, 2011). Não é raro saber que os professores no início da docência enfrentam muitas dificuldades, tensões, desafios e toda complexidade da prática educacional que somente os professores em pleno exercício da função têm conhecimento (GARCIA, 1999).

Essas limitações se dão em virtude de que, o conhecimento teórico da formação inicial se sobrepõe ao conhecimento prático, sendo assim, desconectada do contexto, essa afeta diretamente o cotidiano da sala de aula, pois as situações enfrentadas pelos professores estão aquém dos referenciais teóricos, de modo que ficam sem apoio para lidar com determinadas situações (MIZUKAMI, 2002). Essa limitação tanto pode ser em relação à revisão do currículo traduzida pela separação entre conhecimento prático e teórico, como pelas relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas.

A falta de diálogo entre a formação disciplinar e a formação pedagógica sempre esteve presente no processo de formação de professores, principalmente pela pouca ênfase dada na formação docente ao longo dos séculos. De fato, essa articulação/desarticulação entre formação universitária e formação escolar tem sido discutida por diversos pesquisadores, os quais concordam que existe uma separação entre as práticas de formação de professores e o conhecimento teórico, formação específica e formação pedagógica, da formação ofertada na universidade e a realidade escolar (PIMENTA; GHEDIN, 2002; SAVIANI, 2009, XIMENES, 2007; TANURI, 2000, TARDIF, 2002; FIORENTINI, 2012; GATTI, 2010; 2012; 2016, DINIZ-PEREIRA, 2014).

As reflexões emanam, porque, além da falta de integração entre as disciplinas que compõe o currículo das licenciaturas, tem-se a falta de conhecimento relacionada aos reais problemas que afetam a vida escolar, como afirma Fiorentini (2012, p. 244):

Nós da universidade sabemos pouco sobre as culturas de referência social dos alunos que frequentam as escolas atuais, nem conhecemos as condições de trabalho docente nas escolas de educação básica. Não sabemos formar professores para enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente em classes de alunos com diferenças socioculturais e com diferentes níveis de alfabetização. Imaginamos que os futuros professores irão encontrar classes homogêneas e alunos interessados em aprender. Por outro lado, os professores da escola, isolados e sem condições para estudar, não conseguem encontrar alternativas de solução para seus problemas. São problemas que não se resolvem adquirindo mais conhecimento sobre os conteúdos escolares ou

novas estratégias didáticas descoladas da complexidade do fazer pedagógico da escola atual.

Essa ótica exemplifica bem a falta de conhecimento dos acadêmicos sobre a cultura escolar, as reais condições de trabalho dos professores e de vida dos alunos, fatores que denotam que até mesmo muitos formadores se encontram despreparados para orientar os futuros professores sobre os desafios do trabalho docente, tendo em vista que a problemática não é a falta de conhecimento dos conteúdos escolares, mas sim, a complexidade da escola atual.

Analisando o histórico legal e institucional dos cursos de formação de professores e ao fazer uma avaliação dessa tradição e desse modelo formativo impregnado desde o século XX, destaca-se a dificuldade de se obter mudanças culturais nas perspectivas de ciências e de conhecimento, tendo em vista que não são facilmente incorporadas pelos agentes dessas instituições de formação (GATTI, 2012). Para a pesquisadora:

as reformulações e reorientações, complementações ou acréscimos, não tocaram em seu aparato básico: a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”, cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada, e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam (GATTI, 2012, p. 20-21).

É notório que, durante todo o período colonial, não se deu a importância necessária para a formação docente. A qualificação formal somente foi imposta para os professores a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras de 15/10/1827, com o estabelecimento da República, momento em que ocorre a institucionalização pública para a formação de professores leigos e a expansão do ensino público para as camadas populares (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Estudos comprovam que a preparação de professores se dava às próprias custas dos professores que saíam em busca da sua formação nas províncias das capitais, através de treinamentos pelo Método de Ensino Mútuo, Professor Adjunto¹¹ eram formas de preparação que se dava explicitamente através da prática sem qualquer referência teórica. Porém, com o Ato Adicional de 1834, o ensino foi descentralizado ficando a cargo das províncias que, por sua vez, ganharam força para legislar sobre a educação (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

¹¹ Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 145).

No início da criação das Escolas Normais, o ensino era estritamente limitado em conteúdo predominando no currículo o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, desconsiderando a formação pedagógica (TANURI, 2000). Todavia, com a expansão do padrão das escolas normais no período de 1932 a 1939 surgem os ideários escolanovistas¹², caracterizando-se pela criação de escolas experimentais que serviam como parâmetro para as pesquisas científicas que pretendiam realizar.

Saviani (2009, p. 145) afirma que nesse período houve o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi à criação da escola-modelo anexa à Escola Normal”. Porém, esse processo não obteve muitos avanços e novamente volta-se para o padrão dominante, focado na preocupação com a transmissão dos conteúdos (SAVIANI, 2009).

Nessa direção, nasce em 1939, o curso de formação de professores (Pedagogia) na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, como referência para as demais escolas de nível superior através do modelo conhecido como “esquema 3+1” adotado nos cursos de licenciatura e de Pedagogia (TANURI, 2002; SAVIANI, 2009).

Esse modelo de formação consistia em três anos para a formação do bacharelado para atuação como técnicos de educação, que se detinha no estudo dos conteúdos específicos e um ano para a formação em licenciatura, qual seja o exercício da docência nas escolas normais. No entanto, Saviani (2009, p. 147) afirma que estes cursos eram apenas modelos a serem transmitidos e não “algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente”.

Decorre desse processo, consequências da regulamentação para preparação de professores que desde o início se mostrou inadequada em virtude de os cursos serem tratados com bacharelados. Mesmo com orientações que possibilitem a integração entre formação disciplinar e formação para docência, ainda prevalece o modelo consagrado no início do século XX para as licenciaturas (GATTI, 2010).

Sendo assim, a formação docente que se dava na Escola Normal foi sobremaneira modificada com a Lei nº 5.692/71 para uma habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM), considerada profissionalizante, a qual teve o currículo

¹² O movimento da escola nova visava a revisão dos padrões tradicionais de ensino e buscava a flexibilidade do ensino tão somente através da “inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional” (TANURI, 2000, p. 72).

reduzido e bastante criticado por distanciar-se da realidade das escolas primárias, fatores que alegavam um quadro precário e bastante preocupante da formação docente (SAVIANI, 2009; PIMENTA; GHEDIN, 2002; TANURI, 2000). Cumpre explicitar algumas críticas relativas à HEM nesse período, tais como:

[...] à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas (TANURI, 2002, p. 82).

O país, marcado pelo golpe militar de 1964 e pelo crescente desenvolvimento econômico, social e cultural do país, ao conclamar a necessidade de qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, provocou mudanças substanciais no cenário educacional. Dessa forma, predominou na década de 1970 o paradigma da “racionalidade técnica, característica própria desse período, contribuiu para o controle cada vez mais burocrático do trabalho docente, evidenciando uma política ineficaz para democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 36).

Como forma de atingir os objetivos políticos e assim garantir a expansão do capitalismo, prevalece no processo formativo de professores uma visão tecnicista, “pois se tratava de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79).

Nessa perspectiva, a formação docente passa a ser compreendida como um processo de aquisição de teoria e conhecimentos apresentados por pesquisadores, estudiosos e especialistas e são repassadas aos professores de forma totalmente descontextualizada da prática pedagógica, e o professor é apenas um executor e aplicador das medidas que são tomadas por outros, portanto, baseia-se na racionalidade técnica, formação pautada na divisão do trabalho na escola e no controle burocrático do trabalho docente.

É com base nisso que este paradigma vem recebendo profundas críticas dos programas de pós-graduação, momento em que a produção acadêmica começa a questionar a formação de professores da educação básica ao nível superior ofertada nos cursos de licenciatura, tendo em vista que as análises produzidas já traduziam o distanciamento da realidade escolar.

As análises produzidas evidenciavam a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento

daquelas da realidade escolar, além do desprestígio exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação de professores (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 32).

De fato, esta distância entre a formação e a realidade escolar é analisada por Pimenta e Ghedin (2002), a partir do desenvolvimento do capitalismo urbano em que as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) sobre a formação de professores nas Escolas Normais de Ensino Médio, denunciavam alguns pontos cruciais que refletiam na educação, problemas como a desqualificação do trabalhador em geral, a necessidade da mulher trabalhar como professora para sustentar sua família, a demanda por escolarização básica, além da formação insuficiente atrelada a necessidade de uma escolaridade de qualidade para a população dos segmentos menos favorecidos.

Corroborava o fato, de que, aproximadamente metade dos professores eram improvisados e sem formação, além disso, os currículos eram distanciados das necessidades da prática, portanto, desafiador. Dessa forma, essas pesquisas mostravam que o Curso Normal não partia da análise da realidade, da pesquisa da prática ou da reflexão dos professores, portanto, não preparava os futuros professores para o enfrentamento dos desafios da escola (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

A partir destas análises, com a redemocratização política dos anos de 1980, muitas contribuições foram incorporadas nos programas educacionais, no entanto, entendia-se que era necessário solidificar a formação teórica dos professores, de modo que essa compreensão gerou novas propostas tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas escolares, cuja ênfase partiu para “a pesquisa da prática como proposta formativa”, como bem afirmam Pimenta e Ghedin, (2002, p. 33):

Ao abordar a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocava em evidência a escola como espaço institucional de **práticas coletivas**. A compreensão processos de constituição do **saber fazer docente no local de trabalho** abria caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a **formação inicial e a contínua** através especialmente dos estágios (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 33).

O grande ímpeto seria fortalecer a formação dos professores das séries iniciais para o ensino superior, a qual se consubstanciou com a aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, mas este não atendeu completamente a demanda dos professores, tendo em vista que ficou clara a intenção dos governos na solução desta demanda, cuja medida encontrada foi o aligeiramento dos cursos de formação de professores, através da diminuição das cargas horárias dos cursos para criação de licenciaturas curtas e

polivalentes e o forte controle sobre os cursos superiores, inclusive de formação de professores, que tiveram que se organizar em currículos mínimos (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Ao desvincularem a formação do profissional da Universidade, surgem muitas críticas, consideradas como grave problema, inclusive em relação à separação do ensino, pesquisa e extensão, comprometendo, dessa forma, a identidade do professor (PIMENTA; GHEDIN, 2002; MIZUKAMI, 2002). Ressalta-se que mesmo os espaços que poderiam aliar experiência e teoria sendo definidos legalmente nas licenciaturas, na realidade não foram utilizados pelas instituições formadoras cuja aliança era entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático e as experiências da educação básica (GATTI, 201).

Fiorentini (2012) afirma que o modelo consagrado na educação por “3+1” é responsável pelo distanciamento entre a escola e a universidade, considerados como dois mundos totalmente sem comunicação. Nessa perspectiva, ao discutir o insucesso da comunidade acadêmica em formar professores, atribui essa problemática aos pesquisadores formadores bacharéis.

Para o pesquisador, “são formadores cientistas que passaram do bacharelado e do mestrado/doutorado em uma área científica direto para a docência sem o conhecimento teórico-prático sobre a docência e sobre o ofício do professor escolar e seu contexto de trabalho” (FIORENTINI, 2012, p. 240). Isso significa que os formadores bacharéis mesmo com conhecimentos consistentes em uma disciplina específica, não possuem formação pedagógica suficiente para exploração desses conhecimentos na perspectiva da docência. Desse modo, fica de um lado o modelo da racionalidade técnica e de outro a resistência escolar a esses saberes advindos da comunidade acadêmica (universidade).

De modo geral, a formação de professores tem sido vista com pouca relação com o exercício concreto do serviço, em que a participação e a pesquisa ficam por fora do projeto de uma base de conhecimento profissional (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2009). Muitos profissionais ao serem considerados especialistas da aprendizagem, baseiam suas práticas em conhecimentos científicos e relegam o saber da experiência sobre o qual se fundava as escolas normais, tomando como pressuposto o conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária.

Com base nessa assertiva é que as políticas públicas e as pesquisas educacionais sobre formação docente vêm influenciando os estudos dos saberes docentes para que os mesmos sejam incorporados na formação inicial. Alguns estudiosos a fim de encontrar um

“*knowledge Base*¹³” para a profissão e assim dar voz ao professor, reconhece algumas consequências de posturas teóricas metodológicas centradas apenas na universidade (TARDIF, 2002; COCHRAN-SMITH, 1999, 2009).

O pesquisador internacional Tardif (2002) aponta algumas consequências de posturas teóricas metodológicas centradas apenas na universidade: a) os saberes profissionais são saberes da ação; b) não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos da universidade; c) a universidade deve sair de seus muros e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam como trabalham e interagem na sala de aula; d) é preciso que a pesquisa universitária busque os saberes dos professores para compor os conhecimentos para a formação de professores; e, e) os pesquisadores devem aproximar os seus discursos do campo de atuação e garantir a legitimidade das ciências da educação para a compreensão do ensino (TARDIF, 2002).

A epistemologia da prática é definida por “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255). De forma geral, estes saberes são entendidos pelos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber, saber-fazer e saber-ser) cuja finalidade é compreender como estes estão inter-relacionados nas tarefas dos profissionais (TARDIF, 2002).

Para além da formação legal ao exercício profissional da docência, surgem reflexões que modificam esta visão que ultrapassa a formação acadêmica, denominada por Tardif (2002) de epistemologia da prática educacional, quais sejam, os saberes. Para o pesquisador, esse processo contribuiu para modificar as concepções sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino (TARDIF, 2002, p. 256).

Tardif (2002) parte do princípio de que “os saberes profissionais são saberes da ação”, ou seja, os saberes profissionais não se referem exclusivamente ao trabalho, mas são saberes incorporados no processo de trabalho docente, dessa forma só faz sentido se relacionado ao trabalho, pois é mediante essa situação que são construídos, modelados e utilizados de maneira útil (TARDIF, 2002, p. 257). Entende-se por meio dessa perspectiva que o profissional, sua prática e seus saberes não se separam, por isso devem ser estudados associados a uma atividade de ensino.

Tardif (2002) caracterizou os saberes docentes como temporais, plurais, heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais, porque

¹³ Base de conhecimentos.

representa o conhecimento dos professores sobre o ensino e o seus papéis adquiridos ao longo de toda a carreira escolar, sua história de vida (escolar) e toda a sua estruturação da prática docente, desde os desafios dos primeiros anos na docência. São plurais e heterogêneos, pois advêm de diversas fontes, tais como saberes das disciplinas; saberes didáticos e pedagógicos da formação profissional; saberes curriculares e saberes da experiência; são ecléticos e sincréticos porque não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma teoria, pois mesmo que pareça contrário para os pesquisadores, na atuação docente os professores utilizam-se de muitas teorias, conceitos, concepções e técnicas (TARDIF, 2002).

Para este mesmo pesquisador, os saberes docentes também são personalizados e situados, portanto não se reduz somente ao aspecto cognitivo, mas recebe influências sociais, das emoções, das histórias de vida, trajetória profissional, da personalidade, da cultura, dos pensamentos e ações que carregam as marcas dos contextos em que estão inseridos. São personalizados, porque dificilmente dissociam das pessoas, de suas experiências e de suas situações de trabalho, estão intrínsecos na atividade docente e são mediados pela interação humana e pelos seres humanos, de acordo com as características e personalidade de cada docente. Também são situados porque estão ancorados em situações de ensino as quais tem significados atribuídos pelos docentes e alunos dentro de um mesmo contexto (TARDIF, 2002).

Desse modo, esses saberes não devem ser confundidos com os conhecimentos acadêmicos, ao invés disso, a universidade deve sair de seus muros e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam como trabalham e interagem na sala de aula. Além disso, é preciso que a pesquisa universitária busque os saberes dos professores para compor os conhecimentos para a formação docente e então, aproximem seus discursos do campo de atuação e garanta a legitimidade das ciências da educação para compreensão do ensino (TARDIF, 2002).

No cenário internacional, Tardif (2002) enfatiza que existe uma enorme distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Dessa forma, reconhece que, “a prática profissional é um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário e nem com os contextos concretos do exercício da função docente” (TARDIF, 2002, p. 257).

Isso ocorre, porque os cursos são pensados segundo um modelo aplicacionista, em que os conhecimentos são aplicados durante as aulas ou durante os estágios, sendo que geralmente não cabem na ação cotidiana, por se tratar de um conhecimento disciplinar e sem reflexão sobre a prática. Este modelo pressupõe três aspectos totalmente separados entre si,

entre eles: a pesquisa, a formação e a prática que respondem a três diferentes grupos: os pesquisadores, os formadores e os professores (TARDIF, 2002).

Esse modelo apresenta dois problemas. Primeiro, ele é constituído segundo uma lógica disciplinar que tem limitações: as disciplinas não têm relação entre elas (monodisciplinar) e também nelas, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente. E o segundo, remete ao fato de que os professores formandos são tratados como “espíritos virgens e não levam em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2002, p. 273), ou seja, nesta visão os aprendizados adquiridos ao longo da vida não são considerados como aspectos formativos relevantes para a sua formação.

No intuito de reconstituir os fundamentos epistemológicos da profissão, Tardif (2002) propõe a elaboração de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores e como estes são utilizados e mobilizados nos diversos contextos da sua prática cotidiana, das quais se cita: 1) pressupõe que o professor universitário trabalhe em colaboração com os professores e que sejam vistos não mais como sujeitos ou objetos de pesquisas, mas como colaboradores, co-pesquisadores ou como co-colaboradores; e, 2) conclama os professores universitários a começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Segundo Zeichner (2011) esse abismo entre o mundo dos professores pesquisadores e o mundo dos professores escolares ocorre pela falta de valorização dos professores escolares mediante a prática de pesquisa realizada na Universidade. Além de não sentirem suas produções sendo utilizadas em citações e programas de formação, muitos outros fatores corroboram para que os professores escolares percam o entusiasmo pela pesquisa educacional, entre eles: a) linguagem especializada no meio dos acadêmicos tornam as publicações inacessíveis aos professores que não os reconhecem como produtores de conhecimentos; b) a forma negativa que os professores são descritos na literatura acadêmica, muitas vezes considerados incompetentes entre outros adjetivos; e, c) os professores sentem que os pesquisadores são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos (ZEICHNER, 2011).

Esta exploração da escola pelos pesquisadores acadêmicos tem sido refletida sob duas visões, a primeira é relativa à posição de somente estudar o trabalho sem maiores reflexões e a segunda relaciona-se ao fato de que pesquisadores se tem sentido cada vez mais frustrados por estarem somente revelando os problemas das escolas e de professores em troca

de vantagens, fatores que denotam a falta de sinceridade com as pessoas que ali confiaram as suas vidas para os pesquisadores acadêmicos.

Nesse sentido não há uma preocupação para a melhoria e mudança dos problemas revelados, o que desvela uma necessidade de mudança na estrutura da própria universidade, a fim de possibilitar maior envolvimento entre professores e pesquisadores (ZEICHNER, 2011),

[...] as estruturas das universidades, que desencorajam o engajamento dos professores na discussão sobre a relevância de suas pesquisas ou no trabalho colaborativo, precisam ser mudadas. Concordo que estas e outras mudanças sejam necessárias para verdadeiramente eliminar a exploração de professores por pesquisadores acadêmicos, mas também penso que muito pode ser feito para aumentar o padrão ético e o nível de democracia na pesquisa acadêmica auxiliando a valorizá-la nas escolas (ZEICHNER, 2011, p. 214) (Grifos nossos).

Ao defender a maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, Zeichner (2011) para além dessa divisão, apresenta três formas de superar esta barreira, quais sejam: discutir sobre o significado e relevância da pesquisa, desenvolver a colaboração genuína, através do rompimento dos padrões tradicionais de dominação acadêmica e o suporte às investigações realizadas pelos professores ou aos projetos de pesquisa-ação com seus respectivos conhecimentos produzidos.

Considera ainda que a “pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso” (ZEICHNER, 2011, p. 223). Nesse aspecto o autor sugere que é preciso estar atento para o caráter e qualidade das colaborações em pesquisas, pois, toda e qualquer pesquisa que silencia os professores e permanecem os padrões tradicionais não pode ser considerada colaborativa.

De fato, para Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2011) existe um conflito entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão, os quais tem colocado o professor diante de um paradoxo. De um lado, um professor reduzido à condição de técnico que busca sua atualização por meio de cursos que foram pensados pelos especialistas e de outro um professor que busca sua autonomia intelectual e profissional como sujeito ativo/reflexivo participativo/investigativo, produtor de conhecimento e que participe da elaboração das inovações curriculares, portanto atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo.

Os saberes dos especialistas, por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática

concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado, parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico (FIORENTINI, SOUSA JR; MELO, 2011, p. 310).

Para os pesquisadores essa problemática advém da relação que os acadêmicos e professores mantêm entre si, geralmente decorre da cultura profissional marcada pela racionalidade técnica “que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. Está é uma das questões que envolvem a relação teoria-prática” (FIORENTINI, SOUSA JR; MELO, 2011, p. 311).

Esses problemas se aprofundam quando o saber teórico relativo à produção científica é considerado como verdade absoluta e por isso, devem ser aplicados na prática sem que sejam contextualizados. É preciso esclarecer que o referencial da prática é fundamental para dar significados ao conhecimento teórico, pois estes são conhecimentos carregados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais (FIORENTINI, SOUSA JR; MELO, 2011).

O saber do professor não deve ser baseado no saber aplicar a teoria, mas saber transformar este conhecimento e articulá-lo ao contexto trabalhado, isso vai depender de um profundo conhecimento da teoria. Para isso, a concepção de saber docente e de prática pedagógica reflexiva que os autores adotam é desafiadora no sentido de requerer dos professores “uma atitude investigadora e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos” e também por “constituírem, juntamente com seus colegas escolares ou universitários, como principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curriculares de sua escola com base na investigação” (FIORENTINI, SOUSA JR; MELO, 2011, p. 332).

Nesse sentido, Fiorentini e colaboradores (2011) defendem uma “epistemologia própria - a epistemologia da prática docente reflexiva crítica – e que requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser produzidas (re) criadas no próprio processo investigativo da prática pedagógica” (FIORENTINI, SOUSA JR; MELO, 2011, p. 332).

Sendo assim, apresentam alguns pressupostos que desafiam os professores e universitários a repensarem sua forma de trabalho e seu papel ético-político e pedagógico visando à construção de uma nova cultura escolar com base na investigação:

1. A formação inicial dos professores não pode continuar separando teoria e prática, pesquisa e ensino, conteúdo específico e pedagógico;

2. Os eixos formação teórica, profissional deve problematizar a prática pedagógica;

3. Os professores do ensino fundamental e médio deveriam organizar-se em grupos de estudos a fim de superar de forma coletiva e reflexiva suas práticas curriculares relativas à sua disciplina; e,

4. Os professores universitários que trabalham e investigam a formação continuada poderiam formar parcerias com os professores do ensino médio e fundamental, a fim de desenvolver conjuntamente projetos de pesquisa-ação (FIORENTINI, SOUSA JR; MELO, 2011, p. 332).

Para Day (1999) a reflexão constitui a essência da investigação, mas, embora necessária, não é suficiente quando nos deparamos com as possibilidades, os desafios e os problemas que permeiam o contexto da prática pedagógica. É importante que os professores sejam seres reflexivos, porém essa reflexão deve ser compartilhada, pois não funciona na íntegra se realizada de forma isolada. Para isso, essa aprendizagem requer confiança na capacidade de dar e receber *feedback*. Isso é fundamental para desafiar os aspectos emocionais e cognitivos dos educadores, bem como os valores pessoais e profissionais, centro da prática profissional (DAY, 1999).

Todavia, uma coisa é necessária, que os professores-investigadores investiguem sua própria teoria de ação (CRECCI; FIORENTINI, 2018). Tanto a sua fala sobre o ensino quanto o seu comportamento em sala de aula devem se tornar explícitos, pois avaliando esses dois elementos, suas compatibilidades e incompatibilidades, os conhecimentos poderão ser ampliados, tanto em relação ao ensino, seus contextos e como a si próprios (DAY, 1999).

Cochran-Smith e Lytle (1993, apud FIORENTINI; CRECCI, 2016) apresentam dois tipos de pesquisas que podem contribuir com o desenvolvimento de pesquisas dos professores: a pesquisa empírica e a pesquisa conceitual, na realidade elas partem do princípio que a pesquisa do professor é “a investigação sistemática e intencional sobre o ensino, a aprendizagem e a escolarização realizada por professores em suas escolas e salas de aula” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993 apud FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 510).

Nessa perspectiva, são quatro modalidades de pesquisas que podem ser realizadas pelos professores, entre elas observa-se: os diários/narrativos dos professores; processos de investigação oral-colaborativa; investigações de aula e ensaios. Os autores utilizam essa distinção para destacar que os grupos se diferenciam, dependendo do tipo de investigação que se desenvolve, assim como são múltiplas as motivações para participar, conforme o quadro 5.

Os diários são narrativas reflexivas e interpretativas de aulas, cuja base de produção são as notas etnográficas, em que os professores podem realizar descrições, análises, interpretações dos registros escritos e comentários de experiências tanto do professor como do aluno.

Os processos de investigação oral-colaborativa podem ser referentes a um caso ou episódio especial, ou um problema particular da prática, isso exige um registro cuidadoso das atividades ou episódios de aula, para que os professores possam realizar de forma oral e em conjunto, análises, interpretações e compreensões sobre o caso. Nesse caso, as análises são gravadas e transcritas, podendo ser retomadas para posteriores análises.

Nas investigações de aulas, é usado o mesmo processo de coleta de materiais e de análise que se aproxima daqueles realizados pela pesquisa qualitativa acadêmica, utilizados na abordagem etnográfica e interpretativa.

Quadro 5 - Pesquisa do professor: um quadro analítico

Pesquisa do professor Investigação sistemática e intencional sobre o ensino, a aprendizagem e a escolarização realizada por professores em suas escolas e salas de aula	
Pesquisa empírica (análise e interpretação de dados)	Pesquisa conceitual (teórica/filosófica, trabalho com análise de ideias)
<p>Tipo 1 – Diários: descrições dos professores sobre suas aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observações registradas; • Análise de experiências; • Reflexões e interpretações sobre práticas. <p>Tipo 2 – Investigações orais: reflexões orais sobre questões, contextos e experiências da sala de aula/escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análises e interpretações colaborativas; • Exploração das relações entre casos de sala de aula e teorias do campo da educação. <p>Tipo 3 – Estudos da sala de aula: exploração docente sobre questões práticas utilizando dados de observação, entrevistas e análise de documentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de perguntas; • Trabalho individual e colaborativo. 	<p>Tipo 4 – Ensaio: interpretações dos professores dos pressupostos e das características do cotidiano escolar e/ou da própria pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre os trabalhos dos alunos e professores, bem como de textos publicados (currículo, investigação empírica ou conceitual e bibliografia sobre o campo); • Seleção de exemplos particulares que apoiam informações gerais.

Fonte: COCHRAN-SMITH; LYTLE (1993) apud FIORENTINI; CRECCI (2016).

Os ensaios dos professores, por sua vez, constituem-se de trabalhos de sistematização, a partir de um conjunto de práticas ou pequenas investigações empíricas,

portanto diferem no sentido de que as análises não são próprias, mas são tecidas de outras análises, meta-estudos, de natureza conceitual, filosófica, argumentativa e reflexiva (FIORENTINI, 2011 apud CRECCI; FIORENTINI, 2012).

Esse tipo de pesquisa não vem substituir a pesquisa acadêmica, mas ela vem dar base ao conhecimento, as vozes, perguntas e narrativas, pesquisas e compreensões sobre a prática profissional produzida pelos professores.

Sendo assim, tem-se uma excelente oportunidade dada através da investigação-ação para o desenvolvimento profissional, a qual diz respeito à forma sistemática de investigar a sua prática e a si mesmo sem o uso avançado de técnicas de investigação. No entanto, Day (1999) afirma que é necessário o apoio prático e moral de amigos críticos em relação ao tempo e compromisso, cujo propósito é formar parcerias voluntárias, de igualdade, preocupação partilhada e questionamentos com confiança.

4 A CULTURA COLABORATIVA: CONCEITOS E PESQUISAS

O desenvolvimento da aprendizagem de professores que ultrapasse uma concepção tradicional de formação voltado para a aquisição de conhecimentos e habilidades (ILLERIS, 2013) tem sido alvo muitos estudos, especialmente quando se refere à melhoria do desempenho profissional através de uma aprendizagem ao longo de toda vida (DAY, 2001) como relacionados nos Referenciais Curriculares Nacionais para professores (BRASIL, 2008), na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASI, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015). É nessa perspectiva que as aprendizagens em comunidades de prática (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008) e em comunidades com postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2009) passam a fazer parte das estratégias de formação profissional de professores.

Para Illeris (2013) a definição de aprendizagem é complexa e criteriosa, e pode ser compreendida como um processo de transformação contínua de capacidades a qual depende de dois processos essenciais e diversificados para que a aprendizagem se concretize em sua plenitude. “Um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material”, o qual se refere às teorias de aprendizagem modernas “[...] e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição” denominado de teorias behavioristas e cognitivas da aprendizagem. (ILLERIS, 2013, p. 13). Apenas ocorrerá a aprendizagem se ambas estiverem entrelaçadas.

Nesse sentido, a aprendizagem não decorre de um simples processo de transmissão de conhecimento emitido pelas instituições socializadoras como a escola e a universidade, mas aponta para um conceito intrínseco à formação profissional e de responsabilidade das próprias organizações que apontam discussões sobre como essa formação, através de um processo contínuo de troca de conhecimentos, deve ser adotado nas práticas (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MIÚRA, 2011).

No Brasil, enquanto a educação formal, a aprendizagem individual em escolas e universidade, a transmissão e aquisição de conhecimentos e a valorização de títulos acadêmicos pelo mercado de trabalho têm sido enaltecidos pela sociedade atual. É dada pouca importância à aprendizagem que ocorre, informalmente no contexto organizacional como fruto da partilha de experiências socioprofissionais e da reflexão crítica sobre esse conhecimento socializado (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007).

É nesse contexto que, o isolamento do professor é uma temática que tem se tornado comum nos discursos dos professores, visto que afeta diretamente o desenvolvimento

profissional, através de hábitos enraizados que limitam a inovação e as melhores soluções, prejudica a competência, a personalidade e até mesmo a saúde de muitos profissionais (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Esse modo tradicional de trabalhar sozinho, impede os professores de dar *feedback* uns aos outros, fator que invalida a eficácia de suas ações. Para que haja uma quebra dessa cultura, é necessária uma mudança de mentalidade e da transformação da pessoa, tendo em vista que, o professor não é uma ilha, portanto, não se desenvolve de forma isolada, mas através das relações, que mantem com os seus pares (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Para esses autores, eliminar o individualismo não significa eliminar a individualidade, expressa pelos “desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 81). A discordância não pode ser subestimada, considerando que pode ser uma fonte para uma aprendizagem dinâmica coletiva.

Uma forma de estabelecer a interação e a colaboração entre os professores, dentre alternativas, é através da cultura colaborativa. Little (1990) citados por Fullan e Hargreaves (2001) afirma que uma das formas de conduzir o trabalho de forma significativa é através do trabalho conjunto, pois é a forma de cultura colaborativa mais forte que existe, pois representa interdependência, responsabilidade compartilhada, aperfeiçoamento coletivo e maior disponibilidade para revisar e criticar os trabalhos efetuados. Eis algumas características de uma cultura colaborativa:

As culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspectos da vida de uma escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão [...] Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos mas, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio [...] As culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes [...] Nas culturas colaborativas, a análise dos valores e dos propósitos não se efetua num único momento, sendo pelo contrário, um processo contínuo que abrange todo o estabelecimento de ensino [...] As culturas colaborativas também respeitam, celebram e permitem a expressão docente enquanto pessoa [...] As culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teria de ser enfrentadas em isolamento- estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 89-90).

Nesse aspecto, os grupos colaborativos são fundamentais, pois se constitui em um contexto qualificado para as interações que dependendo do nível, promove o sucesso das reflexões sobre a prática e da conscientização daqueles que participam, promovendo o desenvolvimento profissional docente.

De modo geral, em uma cultura colaborativa a reflexão crítica e a experimentação são fundamentais para o desenvolvimento contínuo. Mesmo que surjam diferenças, tanto dentro de uma mesma escola como entre escolas, a fase de desenvolvimento possibilita mudanças que variam conforme as necessidades de cada pessoa (DAY, 1999).

Mesmo em meio às exigências das reformas educacionais, uma instituição que partilha objetivos, sente a responsabilidade de fazer a diferença, portanto, desenvolve uma cultura de desenvolvimento contínuo com a convicção de que a aprendizagem é um processo que não termina. Além disso, traz consigo outros pressupostos, tais como:

[...] o sentido de interdependência no apoio e na preocupação/atenção aos outros, o respeito mútuo, a abertura e que celebram a realização pessoal e organizacional (ao estimular a autoconfiança, em vez de a minar) têm sido capazes de redescobrir valores em vez de se contentarem com a sobrevivência (DAY, 1999, p. 133).

Para Fullan e Hargreaves (2001), a mera existência da colaboração não deve ser confundida com uma cultura integral colaborativa. Existem pelo menos três formas de tentativas de colaboração, as quais não podem ser consideradas verdadeiramente como cultura colaborativa: a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração confortável.

A cultura da balcanização ou política de balcão é caracterizada pela divisão do corpo docente em subgrupos, por professores que depositam sua confiança em grupos particulares de colegas que geralmente trabalham isolados (FIORENTINI, 2004). Na realidade esse tipo de grupo pode levar os participantes à indiferença, pelo fato de seguir caminhos opostos dentro da própria escola. O foco é o grupo e não a escola como um todo, além disso, os grupos teimam entre si por posição, recursos e influência. Nesse sentido, o grupo trabalha e colabora por interesse próprio, inclusive colabora, porém, no intuito de atender seus próprios interesses (DAY, 1999; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

A colegialidade artificial caracteriza-se por uma colaboração que não é espontânea e nem voluntária, mas regulada de cima para baixo por administradores, burocratizada conforme os objetivos estabelecidos e no tempo e no espaço (FIORENTINI, 2004).

Na cultura artificial as relações de trabalho tornam-se uma questão obrigatória, portanto, uma obrigação mandatada (DAY, 1999). Para Fiorentini (2004) quando diretores ou coordenadores pedagógicos obrigam a participação nos grupos de trabalho, podem estar contribuindo para este tipo de grupo. No entanto, é uma cultura que pode ser alterada dependendo do desenvolvimento das novas relações estabelecidas, dos desafios e da

influência da gestão escolar, podendo ser um fio condutor com vista a culturas mais colaborativas (DAY, 1999).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) existe também a colaboração confortável, quando esta é limitada e não atinge a sala de aula e os professores não se envolvem coletivamente, na observação mútua e na pesquisa-ação. Para os autores essa colaboração é entendida da seguinte forma:

[...] raramente atinge em profundidade as situações, os princípios ou a ética da prática. Ela pode estacionar na situação mais confortável de oferecimento de conselhos, de troca de atividades e dicas e do partilhar materiais, de natureza mais imediata, específica e técnica. Uma colaboração assim não se estende além determinadas unidades de trabalho ou de assuntos de estudos de estudos, não atinge o propósito mais amplo e o valor do que é ensinado e como é ensinado. Trata-se da colaboração com foco no imediato, de curto prazo, e na prática, à custa das preocupações com um planejamento a longo prazo. Trata-se de colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 74-75).

Nessa perspectiva é importante buscar os sentidos para o trabalho colaborativo tendo em vista que existe uma dispersão semântica do termo “colaboração” que tenta ofuscar o seu real significado. Somente atuar em conjunto não significa colaboração. Sendo assim, é preciso esclarecer esta noção a partir da distinção entre colaboração e cooperação.

Enquanto na colaboração os participantes denotam trabalhar em conjunto, de forma igualitária e estabelecem uma relação de ajuda mútua, para atingir os objetivos comuns. Na cooperação, as relações são desiguais e hierárquicas e os objetivos podem ser prolixos e subordinados aos interesses e objetivos individuais (PONTE; SERRAZINA, 2003).

Bassoli e Lopes (2015) afirmam diante das definições apresentadas, que existem elementos que combinam com as definições sobre colaboração e cooperação, a exemplo da presença de objetivos comuns, igualdade na oportunidade de participação e decisão, participação voluntária, a articulação entre universidade e escola, a reflexão e a pesquisa sobre a própria prática.

Na realidade, os grupos surgem de forma espontânea por parte dos professores, geralmente a ideia surge de professores universitários e inicialmente, de uma forma cooperativa (FERREIRA, 2003; BASSOLI; LOPES, 2015). Nessa direção, Fiorentini (2004) confirma que os grupos iniciam normalmente com uma prática cooperativa depois evolui para colaborativa. Isso ocorre à medida que os participantes se conhecem, adquirem e produzem em conjunto conhecimentos e autonomia.

Fiorentini (2004), considerando ainda, a existência dessa dispersão semântica que envolve pesquisa-ação e trabalho colaborativo destaca dois sentidos de pesquisa envolvendo

práticas ou grupos cooperativos/colaborativos. O primeiro sentido concebe as práticas e grupos cooperativos ou colaborativos como objetos de investigação, desse modo, considera que um trabalho colaborativo pode ser objeto de vários estudos ou de natureza diversas. Esta modalidade de pesquisa é encontrada nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado que são realizadas através de investigações específicas sobre o processo de trabalho ou pesquisa do grupo (FIORENTINI, 2004).

O outro sentido concebe a própria pesquisa como cooperativa ou colaborativa, “contando com a participação de todos os envolvidos numa prática também investigativa em que todos “co-operam” ou “co-laboram” na realização conjunta do processo investigativo que vai desde sua concepção, planejamento, realização até à fase de análise e escrita do relato final” (FIORENTINI, 2004, p. 57). Além de adotar a noção de pesquisa colaborativa, o pesquisador também apresenta a sua visão de **grupo colaborativo**, como:

um grupo autenticamente colaborativo é constituído por **pessoas voluntárias**, no sentido de que **participam do grupo espontaneamente**, por **vontade própria**, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações do grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, **não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos** e, de outro, sofrer pressões e questionamentos externos e/ou conflitos internos. (FIORENTINI, 2004, p. 59).

Nesse sentido, um grupo colaborativo é constituído pela voluntariedade, pela sua identidade e pela espontaneidade. Essa tríade revela que um grupo ou comunidade não pode ser imposto por agentes externos, embora necessite do apoio e da mediação. O que deve prevalecer é a ajuda mútua, tomada de decisões em conjunto e compartilhamento de experiência (BASSOLI; LOPES, 2015).

Outro fator de mobilização para participação em um grupo colaborativo perpassa pela presença de amigos críticos que demonstrem apoio, parceria e compreensão diante dos problemas que se apresentam à prática docente; no enfrentamento dos desafios da inovação tecnológica, na incorporação das TICs na prática escolar, na busca do próprio desenvolvimento profissional e no desenvolvimento de pesquisas sobre a própria prática (DAY, 1999; FIORENTINI, 2013).

Os grupos colaborativos também se caracterizam pela *liderança compartilhada e corresponsabilidade*, isso se reverbera pelas responsabilidades negociadas desde o início de um projeto colaborativo em que cada um assume o seu papel dentro do grupo. Para Fiorentini (2013) um grupo ou/comunidade que trabalha em conjunto é resultado do entendimento mútuo de todos os participantes. Isso irá depender da compactuação de saberes, concepções e

dos lugares assumidos por cada membro do grupo. Essa busca de entendimento comum relaciona-se com a construção de um sentido de pertencimento e de compromisso compartilhado com o trabalho que será desenvolvido (FIORENTINI, 2013).

Dentro dos grupos colaborativos os participantes recebem respeito e apoio. Respeito aos saberes e as experiências trazidas para o grupo. E também apoio emocional dado para eventuais soluções de problemas, isso faz com que aumente a confiança, a autoestima e o respeito mútuo dos professores e também contribui para que as relações se tornem mais francas e abertas e sem imposições de ideias (FIORENTINI, 2013).

Outro tipo de apoio abordado diz respeito ao incentivo emocional e o suporte teórico metodológico às inovações pedagógicas, e às investigações e às tentativas de escrita de professores. Esse apoio é evidenciado na implementação de mudanças nas práticas pedagógicas, tentativas de escrita dos professores. Além disso, o grupo proporciona conhecimentos teóricos e colaboração no fornecimento de materiais pedagógicos, entre outras assessorias pedagógicas aos professores (FIORENTINI, 2013).

Os grupos colaborativos como catalisadores do desenvolvimento profissional contínuo, surgem no final dos anos de 1990, momento em que a formação de professores na escola visava atender as demandas da prática e os dilemas de sua atividade docente (CRECCI; FIORENTINI, 2013).

A expansão desses grupos de estudo e pesquisa nas universidades se deu como o crescimento dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) nos anos 2000. E um fator que pode ter influenciado esse crescimento foi a criação dos Programas de Iniciação à Docência (PIBID), Observatório de Educação (OBEduc), Plano Nacional de Formação de professores (PARFOR), devido a participação de professores da educação básica na universidade. Assim enquanto alguns focavam na perspectiva científica-acadêmica outros tiveram como foco de estudos os problemas da prática pedagógica (FIORENTINI, 2012; CRECCI, 2016).

Para Fiorentini (2012) a universidade tem negligenciado a formação de professores escolares e as suas práticas pedagógicas, porque os acadêmicos privilegiam a transmissão do saber de forma descontextualizada das práticas docente, desconsideram os saberes mobilizados e construídos pelos professores. Desse modo, diz que para romper com essa tradição criou uma aliança colaborativa entre formadores, pesquisadores e futuros professores da universidade e professores da escola básica, de modo que estas se constituíram em comunidades investigativas locais.

Sendo assim, propõe uma nova perspectiva de formação de professores baseada em uma nova forma de pensar a formação, através da colaboração entre pesquisadores, professores acadêmicos, professores escolares que podem “constituir comunidades investigativas locais, nas quais esses diferentes personagens possam juntos, estudar, analisar, investigar e escrever sobre o desafio de ensinar e aprender nas escolas” (FIORENTINI, 2012, p. 239).

Para este pesquisador, as práticas dos professores devem ser tomadas como objeto de estudo e problematização através de análises que podem ser realizadas mediante interpretação e questionamentos dos “conceitos/saberes mobilizados e os sentidos e finalidades subjacentes a alguma prática (ou episódio) de sala de aula. Essa prática pode ser narrada ou observada/registrada (em vídeo ou em texto) pelos participantes” (FIORENTINI, 2012, p. 242).

Dessa forma, toma como referência os estudos e experiências do Grupo de Sábado (GdS) da FE/Unicamp e de seus grupos acadêmicos de apoio teórico e metodológico: PRAPEM (Prática Pedagógica de Professores que ensinam Matemática) e GEPFPM (Grupo de Estudo de Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática).

4.1 Mapeamento das pesquisas sobre grupos colaborativos desenvolvidas no Brasil

As pesquisas que dizem respeito ao desenvolvimento profissional de professores em grupos colaborativos, apesar de ser uma perspectiva pouco explorada no cenário acadêmico, têm avançado no mundo científico como uma nova perspectiva de formação de professores que investiga a formação de grupos colaborativos formados por pesquisadores da universidade e professores da Educação Básica. Diversos estudos apontam a importância desses espaços e as suas diversas formas de se constituírem como espaços formativos.

Na busca por ampliar esse conhecimento e entender melhor o referencial teórico e direcionar o foco da pesquisa, optou-se por realizar um levantamento acadêmico das produções de mestrado e doutorado de trabalhos com a temática: grupos colaborativos.

Sendo assim, logo no início desta investigação, identificou-se que o pesquisador SANTOS-JR (2014) em que merece destaque a sua tese de doutorado “Grupos colaborativos de professores de Química: possibilidades de articular a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional”, o qual já havia realizado na busca do portal da CAPES, a partir do filtro “grupos colaborativos”, pesquisas referentes ao ano de 2002 a 2012.

Em sua tese, o autor encontrou um total de 48 Dissertações e Teses, sendo quarenta e dois trabalhos na área da Educação, uma em engenharia, três em saúde, uma em administração e uma em ciências da computação, contudo, focou apenas nos 42 trabalhos que foram organizados por área educacional e disciplinas.

Quanto à área educacional detectou trabalhos na área de jovens e adultos (MARACSCHIN, 2006); educação especial (GIL, 2007); educação infantil (ROMERO, 2001; LOPES, 2003; MONTALVÃO, 2008) e gestão escolar (PINHEIRO, 2010).

Em relação às disciplinas, destacou-se o número de trabalhos realizados na disciplina de matemática, com destaque para o Grupo de Pesquisa da Prática Pedagógica em Matemática (PRAPEM) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Segundo Santos-Júnior (2014), esse grupo além da quantidade de Tese e Dissertações sobre grupos colaborativos, tem contribuído com a disseminação do tema por meio de livros e publicações.

Partindo desse pressuposto, deu-se início ao levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em que iniciamos com o mesmo descritor “grupos colaborativos”, porém, buscamos somente o período de 2013 a 2018 em trabalhos que convergiam com os interesses da pesquisa, cujo foco era o grupo colaborativo como catalisador de desenvolvimento profissional docente. No entanto, de um total de 42 trabalhos, somente 10 produções refletiram o objetivo da pesquisa, sendo 04 dissertações e 06 teses de doutorado.

O trabalho de dissertação de Lucena (2014) buscou compreender as aprendizagens de professores de matemática que participam de um grupo colaborativo e atuam em outros, especialmente com os professores que integram a equipe do Observatório da Educação Matemática e que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados configuraram o grupo colaborativo como um contexto propício às aprendizagens de professores, essas aprendizagens relacionam-se: ao discurso no grupo, passando de um padrão de valorização do discurso de estudantes de pós-graduação, para um padrão discursivo caracterizado pelo compartilhamento do repertório do grupo; às interações estabelecidas com a prática, ao distinguir um material didático de um material curricular educativo; às suas experiências na elaboração de tarefas, utilizando a própria criatividade desenvolvida no grupo; à elaboração de tarefas que serão utilizadas em sala de aula, de modo a não ter o livro didático como única fonte de pesquisa para planejar aulas; e, à condução de uma aula de Matemática, propiciando que os estudantes explorem resultados matemáticos.

A dissertação de Menegazzi (2014) investiga as potencialidades e limitações do trabalho de um grupo colaborativo durante a formação inicial de professores que ensinam

frações. O intuito da pesquisa foi verificar as contribuições do grupo para ressignificar os conceitos relacionados a frações. Participaram oito alunas do curso de pedagogia durante oito encontros. As alunas demonstraram significativas dificuldades em relação ao conteúdo matemático, no entanto, foram identificadas diferentes identidades de participação, compartilhamento de objetivos em comum, empreendimento mútuo e tarefas compartilhadas. Em linhas gerais a pesquisa mostrou a viabilidade do trabalho com grupos colaborativos na formação inicial.

Almeida (2014) em sua dissertação investigou com base na pesquisa etnográfica um grupo colaborativo formado por professores da educação básica e pesquisadores da universidade, denominado de CoPPEC, cujo objetivo foi investigar como as relações de colaboração estão socialmente organizadas dentro desse grupo de pesquisa em ciências e biologia, de modo a desenvolver e manter a sua prática. Os resultados revelaram que o grupo é organizado a partir de uma rede fluída, denominada subgrupos de trabalhos colaborativos, que formam um grupo maior e indivisível. Foram identificadas tensões entre a necessidade de diversidade de temas pesquisados nas inovações educacionais desenvolvidas pelo grupo e a necessidade de construção de um eixo comum de trabalho e aquela que denominamos de “silêncio virtual”. Foi possível concluir que tais tensões ao serem negociadas impulsionam o desenvolvimento da prática social do grupo, por meio de processos que aumentam engajamento e alinhamento de seus membros como a criação de vocabulário compartilhado.

Sanavria (2014) em sua tese de doutoramento desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e com caráter interventivo, a análise da constituição de um grupo colaborativo formado por professores de matemática do Mato Grosso do Sul, sobre como estes organizaram os fazeres e saberes que se constituíram dentro de um processo colaborativo em relação ao uso reflexivo dos recursos da web 2.0. Desse modo, os resultados apontaram que a consolidação do grupo reflete a troca, como um elemento que contribui para as suas práticas tecnológicas; a figura do formador não representou hierarquia dentro do grupo e os professores passaram a apresentar novas percepções sobre o uso das tecnologias e evidenciaram a reflexão como elemento presente na atuação em sala de aula. Em síntese, o modelo formativo garantiu aos professores a oportunidade de explorar possibilidades junto aos seus pares, vivenciar experiências no seu próprio espaço de atuação e socializar com o grupo as percepções de tal vivência.

Santos-Júnior (2014) em sua tese investiga como a constituição de um grupo contribui para o processo de desenvolvimento profissional de cinco professores de química. O grupo em foco se constituiu sob a forma de ATPC (Atividade Trabalho Pedagógico

Coletivo) por um período de um ano em uma escola da rede estadual. Os resultados apontaram que os professores aprofundaram os seus conhecimentos, construíram aprendizagens e ampliaram suas atividades e crenças pedagógicas e dessa forma puderam reestruturar o pensamento docente e problematizar as suas práticas pedagógicas. Foi evidenciado que o processo colaborativo foi mais efetivo para aqueles professores que explicitavam as suas dificuldades e solicitavam apoio para o grupo quando sentiam necessidade.

Mateus (2015) em sua tese de doutorado buscou identificar através de um estudo de caso como as ações que foram desenvolvidas por um grupo de pesquisa colaborativo contribuíram para o crescimento de nove professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento do tema: espaço e suas relações. Dentre as mais diversas ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa, destacaram-se: a análise de documentos oficiais, a construção coletiva de sequências de ensino, a socialização de práticas docentes, a análise dos protocolos de alunos e, em especial, os estudos teóricos. Dessa forma, um dos principais resultados que os estudos teóricos possibilitaram o aprofundamento, a ampliação e a aquisição de novos conhecimentos sobre o tema matemático em questão e sobre a prática docente. Destacaram-se também nos resultados, as reflexões teórico-práticas que proporcionaram mudanças nas práticas docentes. Ao final, foi possível concluir que as ações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Colaborativo, por suas características e especificidades, foram catalisadoras do desenvolvimento profissional docente.

Freire (2015) em sua dissertação analisou as aprendizagens de professores das séries iniciais por meio de ações colaborativas compartilhadas em um grupo formado pelo Programa Observatório da Educação/Capes/Inep através de um projeto intitulado Rede Colaborativa de Práticas na Formação de Professores que ensinam Matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos. Neste estudo buscou-se discutir as diferentes aprendizagens e conhecimentos ocorridos a partir de atividades vivenciadas por um grupo colaborativo/reflexivo. Os dados analisados evidenciaram que os grupos colaborativos atendem às diversas possibilidades de aprendizagem dos professores. O movimento do grupo permitiu contemplar as experiências dos participantes a partir da socialização dos êxitos e dificuldades encontrados nos momentos de reflexão sobre suas práticas e da produção escrita de cada um em que se constatou um processo de ressignificação, não só da trajetória com contribuição do grupo para a melhoria da prática docente, mas também do fortalecimento da escolha profissional dos participantes.

Cristovão (2015) em sua pesquisa busca a compreensão da aprendizagem de professoras de matemática que participam de uma comunidade situada entre a escola e a universidade imersa em um contexto permeado por práticas de letramento. A autora concebe as comunidades de aprendizagem como um contexto rico de práticas de letramentos similares ao escolar e acadêmico, portanto, propício para fortalecer e ressignificar o processo colaborativo e a postura investigativa. Nesse sentido, evidenciou em sua pesquisa que o professor aprende a partir do momento que toma como foco da pesquisa a sua prática local (comunidade escolar) e global (sistema de ensino e as políticas públicas) e mantém a interlocução com a universidade.

A tese de doutorado de Crecci (2016) procura compreender as experiências de desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade de educadores matemáticos que participam de uma comunidade fronteiriça, denominada Grupo de Sábado (GdS). De forma intrínseca, a participação nas comunidades destaca-se pela postura problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre as políticas públicas e sobre as possibilidades e limites dos conhecimentos científicos, curriculares e didáticos pedagógicos tanto da escola como de outros contextos, contribuindo desse modo para a formação inicial e continuada tornando os participantes mais estudiosos e investigativos. De forma extrínseca, as evidências se dão pela constituição de outros contextos, através das publicações dos participantes, mudanças nas práticas de ensinar e aprender matemática nas escolas, fazendo dela mais exploratória e inclusiva, principalmente para os alunos de escola pública.

Queiroz (2016) em sua dissertação teve por objetivo compreender as aprendizagens de licenciadas de Matemática ao participarem do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemáticas (GEPRAM), o qual se reúne quinzenalmente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo composto por professores, futuros professores, formadores de professores e pós-graduandos e sedia o projeto “Rede colaborativa de práticas na formação de professores que ensinam matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos” pertencente ao Observatório da Educação (OBEDUC) em rede com três universidades, UFSCar, PUC – SP e UFABC. A pesquisa se configura de natureza qualitativa de cunho interpretativo e utiliza como instrumentos: produções e entrevistas das licenciandas e gravações em áudio das reuniões presenciais do grupo, cujos resultados apontam as principais práticas do grupo: (1) Análise de Banco de dados Educacionais; (2) Produção e reflexão coletiva de narrativas; (3) Produções e Apresentações de projeto de Pesquisa, Dissertações e Iniciações Científicas e (4) Estudos teóricos e Metodológicos. Os resultados apontaram que as práticas propiciam: melhorada

escrita científica nas academias; perca do medo de falar em público através da atividade de coordenar o encontro; conhecimento da pesquisa do outro, opinar e colaborar com o projeto e, com isso, também aprender através dos momentos de apresentações de partes dos projetos; conceber a pesquisa como formação docente, entendendo que o ato de pesquisar propicia novos conhecimentos; encontrar na pesquisa proposta pelo grupo, a vontade de se tornar pesquisador, buscando novas oportunidades acadêmicas; elaborar, a partir de estudos do grupo, Projetos de Mestrado e desenvolver habilidades de trabalhar em grupo e em colaboração com o outro.

Rosa (2017) desvela as contribuições e limites da construção de um grupo colaborativo para o desenvolvimento profissional de professores de ciências da rede pública. Nesse aspecto, evoca a reflexão crítica como elemento principal do desenvolvimento profissional docente, como condição essencial para a transformação. Os resultados apontam que a trajetória do grupo aumentou o nível de interdependência entre os professores que juntos partilhavam o trabalho e procuravam ajuda mútua, de modo que se estabeleceu um processo de relação horizontal entre pesquisadores e os demais membros do grupo. Porém esse processo de colaboração não ocorreu de imediato, mas sim através de uma relação de confiança que permitiu a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o movimento de mudança que eleva o papel do professor de transmissor para mediador e produtor do conhecimento, os quais são compartilhados entre toda a comunidade, emanando dessa forma o desenvolvimento profissional.

A tese de doutoramento de Sousa (2017) investigou como a colaboração e a tutoria auxiliam no desenvolvimento profissional de um grupo de professores de Química. Para isso constituiu um grupo colaborativo de professores de Química na região sul de São Paulo/SP, no período de 2012 a 2015, que se reunia aos sábados de manhã, sendo que foram selecionados doze encontros para análise. Dentre os vinte e quatro professores que participaram do grupo colaborativo, foram investigados os seis mais assíduos, sendo que três dos professores investigados também participaram de encontros individuais de tutoria em suas escolas. Os resultados mostraram que tanto o grupo colaborativo quanto a tutoria são modos eficazes de promoção do desenvolvimento profissional, pois possibilitou o rompimento do isolamento profissional, compartilhamento de experiências de ensino, reflexões sobre os problemas vivenciados em suas aulas, construção colaborativas de soluções e modificações de concepções educacionais. Os resultados ainda indicam que essas estratégias são complementares e que o grupo colaborativo pode alcançar resultados melhores quando mediado por um formador.

Outra pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores “Desenvolvimento profissional docente em grupos colaborativos” encontramos 180 resultados para o período de 2000 a 2018, o período escolheu-se pelo fato de ser esse o ano em que intensifica as pesquisas no Brasil voltadas para a formação de professores em grupos colaborativos. Dessa feita, lemos os resumos e detectamos textos que tinham como foco o grupo colaborativo como catalisador do desenvolvimento profissional docente.

Quadro 6 - Dissertações e Teses sobre “O Desenvolvimento profissional em grupos colaborativos”

N	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DA TESE/DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO	DISCIPLINA
01	UFMG	Tradição e inovação do ensino de física: Grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças	Menezes	2003	FÍSICA
02	PUC-SP	Formação de formadores de professores de matemática: identificação de possibilidades e limites da estratégia de organização de grupos colaborativos	Traldi Júnior	2006	Matemática
03	UNICAMP	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira	Gama	2007	Matemática
04	UFMG	Formação continuada de professores de química buscando inovação, autonomia e colaboração: análise de desenvolvimento de seus conhecimentos sobre modelagem a partir do envolvimento em pesquisa-ação em um grupo colaborativo.	Figueiredo	2008	Química
05	UFSCAR	O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho	Montalvão	2008	Matemática
06	USP	Colaboração Mediada como Ferramenta na Reestruturação do Sistema de Crenças Pedagógicas sobre Ensino e Aprendizagem do Professor de Química	Júnior	2009	Química
07	UFMG	Desenvolvimento profissional de professores: a influência da vivência em um grupo colaborativo	Menezes	2010	Física
08	UFMG	Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação	Ferreira	2010	História
09	UNICAMP	Os saberes profissionais dos professores = a problematização das práticas pedagógicas em estatística mediadas pelas práticas colaborativas	Coelho	2010	Matemática

10	UNICAMP	Desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos em práticas de letramento estatístico	Conti	2015	Matemática
11	UNICAMP	Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática na infância: um olhar para o contexto colaborativo	Almeida	2017	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Menezes (2003) em sua dissertação de mestrado descreve o conflito entre tradição e inovação no ensino de Física a partir da formação e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores na cidade de Sete Lagoas, Minas Gerais. Partindo de um projeto que envolvia pesquisa e desenvolvimento profissional, os professores de Física foram convidados a participar de um grupo a fim de discutir atividades inovadoras desenvolvidas em sala de aula. Esse grupo denominado (GDPF) vem-se reunindo, periodicamente, desde maio de 2002 e suas técnicas baseiam-se em Grupo Focal, cuja dinâmica das reuniões estimulou o grupo a narrar episódios exemplares da tensão que o professor vive entre inovar e manter determinada prática de ensino. Os resultados obtidos revelam que, os professores buscam mudar suas práticas, mas faltam condições para dar estabilidade a essas mudanças, no entanto, constatou-se que os trabalhos colaborativos em grupos de professores e pesquisadores podem promover o desenvolvimento profissional docente e assegurar as bases de sustentação a essas mudanças.

Ferreira (2003) em sua tese analisou metacognição e o desenvolvimento profissional de professores de matemática a partir de um processo de constituição e consolidação de um grupo de trabalho colaborativo que envolveu professores de uma rede pública e pesquisadores, ambos da área de matemática, teve por objetivo identificar os saberes profissionais e as principais características da prática pedagógica. Durante o processo percebeu um movimento que partiu da cooperação para a colaboração, tendo em vista que inicialmente as relações estabelecidas ainda eram parcialmente coletivas. A evolução desse processo deu-se em virtude da participação voluntária, pela persistência de uma meta coletiva e uma rotina significativa (FERREIRA, 2003).

A tese de doutorado de Gama (2007) sobre o processo de iniciação à docência e de desenvolvimento profissional, realizada em 03 diferentes grupos colaborativos, traz evidências de que a participação nesses grupos contribui para um processo reflexivo e sistemático sobre o processo pedagógico, fornecendo ajuda para que os professores em início de carreira superem os desafios e dificuldades encontradas no decorrer da prática escolar,

contribuindo para o seu protagonismo e socialização, pois ao se sentirem apoiados por professores mais experientes, foram estimulados a desenvolver uma cultura colaborativa na própria escola e em outras instituições educativas, além de levar os professores iniciantes a tornarem-se pesquisadores de sua própria prática.

Montalvão (2008) a partir da constituição de um grupo colaborativo analisou as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes no que diz respeito ao enfrentamento das dificuldades apresentadas no desenvolvimento de suas práticas. Desse modo, o grupo contribuiu de forma positiva trazendo assuntos da realidade da sala de aula para ser debatido no grupo, fato que favoreceu a troca de ideias, a reflexão coletiva e as sugestões de ideias levando-os a perceberem que os problemas que os professores enfrentavam na sala de aula (indisciplina, fracasso escolar e problemas de aprendizagem como a falta de atenção e concentração dos alunos) eram similares aos problemas de outros que participavam do grupo, portanto, ampliaram-se os conhecimentos sobre diversas temáticas importantes para o processo ensino-aprendizagem.

O trabalho de Menezes (2010), a partir da abordagem etnometodológica, analisou as interações de alguns membros do Grupo de Desenvolvimento de professores de Física (GDPF) com outros professores, a fim de avaliar a influência da vivência no desenvolvimento profissional em um contexto dialógico de um curso de disseminação de uma nova proposta curricular. Tendo por base a Teoria da Ação Dialógica e o conceito de transitividade de consciência de Paulo Freire para descrever esse processo, evidenciou que apesar de existirem indicadores que apontam uma consciência ingênua, entre quais destacou: o discurso vocacional, a prática da polêmica e a omissão, ainda predomina uma transitividade crítica, que leva a conscientização, diálogo e colaboração.

Ferreira (2010) analisou através de uma investigação qualitativa o processo de criação e o desenvolvimento de um grupo colaborativo e como a participação e o contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICE) aplicadas à educação contribuíram no desenvolvimento profissional docente. Concluiu que nesse processo de consolidação do grupo, a vivência de atividades no laboratório de informática, a motivação em conhecer as possibilidades do uso das TICE no Ensino de História, a própria temática inovadora, o relato das experiências compartilhadas pelo grupo, a reflexão sobre a prática docente e o clima de afetividade foram fundamentais.

A tese de doutorado de Coelho (2010) investigou como professoras de matemática que pertencem a um grupo colaborativo formado por cinco professoras e a pesquisadora problematizaram suas concepções sobre Educação estatística nas práticas de ensinar e

aprender. Buscou também compreender como o movimento do grupo possibilitou a sistematização de saberes profissionais dos professores. As análises pautaram-se em três eixos: o grupo GCOEM e a produção de sentido nas interações discursivas, a problematização das práticas pedagógicas das professoras em Educação Estatística e os saberes que emergiram a partir da prática profissional das professoras. Os resultados apontaram: necessidade de reformulação do currículo da escola básica, a partir da interpretação e a compreensão dos resultados estatísticos e que os saberes das professoras foram sistematizados e mobilizados pelas interações dialógicas do grupo e pela contribuição do outro na produção do conhecimento, sempre aberto a mudanças, e pelo debate e a contradição como instigadores da produção de sentidos. O fato das professoras socializarem seus saberes reverberou um sentimento de poder e de identificação profissional.

A tese de doutorado de Conti (2015) compreendeu a partir de uma pesquisa narrativa a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva do letramento estatístico em contextos colaborativos, neste caso, a partir da constituição de um grupo de professores, futuros professores e uma pesquisadora que se reuniram no período de 2010 a 2011, num total de 20 encontros. Seguindo três eixos de análise: 1) complexidade do desenvolvimento profissional; 2) Colaboração e 3) Letramento, a pesquisa evidenciou que os professores e futuros professores podem ser investigadores da própria prática e com isso se desenvolverem profissionalmente, entretanto, necessitam de parcerias, pois o contexto colaborativo é um bom alicerce para reflexões/significações compartilhadas.

A tese de doutorado de Spiller (2016) buscou compreender como se deu o processo de desenvolvimento profissional de três professores de Matemática que participaram de uma comunidade com práticas investigativas em um colégio de Aplicação da UFRJ ao longo de suas trajetórias estudantil e docente no período em que participava da comunidade. Para isso realizou uma pesquisa narrativa e teve como principal instrumento as entrevistas semiestruturada, trabalhos escritos e memórias da pesquisadora. O processo de análise estruturou-se em dois eixos de análise inter-relacionados as lentes do referencial teórico. Os resultados obtidos mostraram dois aspectos relevantes de contexto que favorece o desenvolvimento profissional docente: possibilidade de uma carreira profissional atraente pela oferta de um salário adequado e por uma boa distribuição do tempo dedicado ao ensino e às outras atividades relacionadas à docência, inclusive ao estudo e à pesquisa do professor sobre a sua prática, comunidade com uma cultura de trabalho colaborativo e investigativos, prática educativa que garantam a aprendizagem dos alunos e professores. Os conhecimentos e as

aprendizagens contínuas, nesse contexto, alimentam em alunos e professores o desejo de aprender e permanecer.

Almeida (2017) objetivou analisar indícios de aprendizagens de professores que se reúnem em um grupo de estudos com características colaborativas para estudar Grandezas e medidas denominado GEProMAI, permeado pela escrita de narrativas, buscou ainda compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores que participam desse grupo. Essas narrativas foram analisadas com base em quatro eixos: 1) aprendizagem docente ancoradas em interações apoiadas na tríade GEProMAI- Escola-Autores (referenciais estudados); 2) Aprendizagens a partir de investigações e produções de narrativas sobre a própria prática; 3) A colaboração no grupo como potencializadora da aprendizagem docente; 4) Reverberações dos estudos em grupos nas práticas dos participantes. Os resultados indicaram que as interlocuções entre as teorias estudadas, a investigação sobre a própria prática, a produção de narrativas individuais e colaborativas favorecem a aprendizagem docente. Além disso, reverberam no contexto da escola por meio de mudanças em atitudes e práticas dos professores, nas diferentes articulações e interlocuções com outros docentes e gestores escolares. O grupo também se configurou como um contexto de problematização e desnaturalização de algumas práticas.

4.2 Experiências sobre grupos colaborativos na Amazônia paraense

Nessa subseção apresentamos experiências de formação de professores que foram desenvolvidas em grupos colaborativos, nessa perspectiva de relação entre universidade e escola, o intuito é destacar as experiências exitosas e destacar as suas contribuições para o desenvolvimento profissional do povo amazônico.

Araújo (2016) relata que o cenário Amazônico vem desenvolvendo experiências de formação de professores no que se refere à parceria entre a escola e a universidade, com algumas produções acadêmicas em Educação e Educação em Ciências que buscam a valorização do contexto escolar. Desse modo, aponta como indutores dessas produções de conhecimento e propagação, os diversos programas de Pós-Graduação da Região Amazônica e o Clube de Ciências da UFPA, o qual tem como princípio a promoção da Iniciação Científica.

O pesquisador, apesar de não ter feito uma revisão exaustiva destacou alguns trabalhos como o trabalho de Reale (2008) que investiga o clube de ciências, seus saberes e aspectos diferenciais; a pesquisa de Barros (2004) sobre a organização do tempo e dos

espaços escolares na cidade de Emaús – Belém; a tese de doutorado de Brasileiro (2010) que investiga as experiências de vida e as suas influências na profissão docente com um grupo de professoras das séries iniciais pertencentes a rede pública de Porto Velho.

Araújo (2016) também destacou o segundo capítulo do livro de Leide, Almeida e Ghedin (2008) relativo à aproximação da universidade com a escola, a partir de uma proposta de estágio do curso superior da Universidade Estadual do Amazonas (UEA); o livro de Gonçalves (2013) sobre Formação de professores de ciências e matemática: desafios do século XXI e o livro de Colares e Rocha (2009) coletânea de pesquisas resultantes dos estudos realizados pelos pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia e da Universidade Federal do Pará.

Araújo (2016) também traz o estudo de doutoramento de Rocha (2007) a qual discute a formação de quatro professores do campo de Santarém-Pará, em que observou a necessidade de ampla participação da universidade, principalmente no sentido de que os programas devem fomentar a formação continuada viabilizando a aproximação com a escola e destaca também outros estudos que contempla a formação dos professores de Ciências e Matemática como de Trevisan (2009); Dias (2015); Martins (2009) e Lima (2009).

Considerando a consolidação desse espaço de produções voltadas para essa temática que enfatiza a relação entre universidade e escola em um contexto colaborativo, pesquisamos algumas produções que fazem parte desse contexto amazônico, as quais estão de acordo com as perspectivas apresentadas nesta dissertação. Tais evidências foram identificadas no Catálogo de Tese da Capes no que tange aos repositórios específicos dos Programas de Pós-Graduação da região Amazônia em que empregamos os descritores “desenvolvimento profissional contínuo” “grupos colaborativos” destacamos teses e dissertações, no entanto ainda inserimos um artigo que se refere na temática em estudo e realizada nesse contexto.

Gomes (2014) (UFMT) através de sua tese de doutoramento analisa e descreve os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente de professores de matemática a partir de uma experiência colaborativa na interface entre universidade e a escola localizadas no interior do Estado do Pará, que envolveu 06 professores em formação inicial, licenciandos em matemática, professores de matemática da rede pública e formador da universidade, que participaram de um projeto PIBID. Para analisar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, foram recolhidos os depoimentos e registros de atividades dos professores tomados por sujeitos, como relatórios de pesquisa, diários reflexivos e entrevistas. A partir de então foi produzido um modelo analítico para a

interpretação do Desenvolvimento Profissional Docente em uma Perspectiva Catastrófica (DPDPC) que auxiliou descrever e compreender a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente dos professores em formação inicial, a partir de experiências de formação e de docência nas quais ocorrem momentos de conversão catastrófica com potencial de promover mudanças de atitudes e de relação com o saber escolar e também uma progressiva socialização e identificação dos licenciandos com outras formas de ser e fazer docente em uma comunidade profissional. Dessa forma, foi possível identificar tipologias de aprendizagem da docência, tais como reflexividade crítica sobre a realidade, curiosidade epistemológica do conteúdo e do sujeito, dialogicidade da comunicação e da atuação docente, instrumentalidade tecnológica e estratégica do ensino, inacabamento e consciência social da profissão, sensibilidade ecológica, domínio didático-pedagógico do currículo e do ensino e assunção da autoridade docente.

Júnior (2014) (UFPA) investiga a prática de formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvida por uma comunidade de formadores de do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), através de um estudo de caso de natureza qualitativa, cujo objetivo foi identificar e interpretar para compreender e descrever como uma Comunidade de Formadores de Professores (CoP-FP), em fase de constituição de si mesma, aprende e se desenvolve profissionalmente em sua tarefa de implantar um curso novo de formação de professores de Ciências, Matemática e Linguagens, para os anos iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF). Ao longo dos vinte e seis meses em que estivemos em campo, a prática da comunidade, em foco, foi acompanhada por meio de registro de áudio e/ou de vídeo e de transcrição das narrativas dos formadores – durante as reuniões de planejamento, de estudo e de gestão – por meio de entrevistas e de materiais produzidos pelos formadores e por anotações pessoais em campo, elaboradas durante o tempo em que passamos “observando” as ações da comunidade. Os episódios narrativos foram organizados em dois eixos foram analisados a partir de uma aproximação entre a teoria social de aprendizagem em comunidades de prática e o aprendizado de professores em comunidades e aprofundados a partir das reflexões sobre desenvolvimento profissional. As análises narrativas revelam uma prática, produzida em constante processo de negociação das situações concretas de trabalho, promotora de aprendizagens e de desenvolvimento profissional dos membros e da comunidade.

Araújo (2016) (UFOPA) através de uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa realizou uma análise textual discursiva sobre a experiência de parceria entre a escola e a universidade na região Oeste Paraense. A investigação consistiu em analisar os contextos

de formação que favoreceram no tempo e no espaço a construção da identidade profissional de professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Santarém-Pará. O estudo constatou que essa construção é desenvolvida ao longo do processo de formação, mobilizada pela constituição de princípios e valores correspondentes à formação humana integral. Contudo, revelou algumas necessidades: realização de cursos de formação continuada no contexto escolar com coletivos de profissionais da educação com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, redefinição do tempo e dos espaços escolares, principalmente em relação à criação de momentos de reflexão coletiva acerca do trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino na escola.

A dissertação de Zanelato (2017) (UFAM) buscou compreender como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação contínua dos professores e para o desenvolvimento de uma práxis investigativa, através de um processo de formação que utilizou pesquisa-ação colaborativa, por meio de um processo de formação docente em uma escola pública estadual, situada no interior do estado do Amazonas no município de Itacoatiara. Considerando que o processo educacional propicia diferentes mudanças relativas às legislações, documentos curriculares e abordagens diversificadas e tem como meta a busca e a reconstrução da nossa identidade como sujeitos pertencentes à natureza, a pesquisadora questionou como um projeto de formação contínua poderia contribuir para conduzir novas estratégias nessa área. Para responder a esse questionamento, utilizaram-se como sujeitos da pesquisa, 02 pesquisadores colaborativos escolares com formação Normal Superior e um com formação em Ciências Naturais. O grupo lecionava para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Em treze encontros formativos com os professores, os dados foram coletados por meio de questionários, de registro no diário de campo, de observações sistemáticas e de gravações em áudio das entrevistas e dos encontros formativos com atividades planejadas a partir de suas práticas. Os resultados evidenciam que: os professores se motivaram a trabalharem de forma colaborativa no decorrer da pesquisa; houve superação de algumas dificuldades em relação ao ensino da Educação Ambiental, pois os participantes aprofundaram seus conhecimentos teóricos e práticos e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem de seus alunos; houve a realização de atividades práticas diferentes de seu cotidiano; aconteceram momentos de análise e discussão compartilhada dos resultados obtidos. A pesquisa indica que as abordagens investigativas contribuíram de forma significativa, trazendo novos saberes, atitudes e ações que auxiliaram os professores em suas práticas de ensino da Educação Ambiental.

A tese de doutorado de Castro (2018) (UFPA) investiga o desenvolvimento profissional através da colaboração entre um projeto Institucional da Universidade Federal do Oeste do Pará, ligado ao Programa Novos Talentos/CAPES e uma escola pública estadual do município de Santarém-Pará. Na busca pela construção de práticas de formação em contexto que emergem dos professores em processo de desenvolvimento profissional contínuo, formou-se um grupo colaborativo de estudo na escola onde realizava estudo-formação sobre Políticas Educacionais e projetos integradores para iniciação científica. Desse modo, identificou que as aproximações e distanciamentos entre a universidade e a escola ocorrem durante todo o percurso de formação e atuação profissional, no entanto, ambos são espaços de aproximação e articulação da formação inicial e continuada. Um dos fatores que mobilizou essa aproximação no processo de constituição de parceria e criação do Grupo de estudo e pesquisa na escola foram os interesses e necessidades da instituição escolar, os elementos das políticas educacionais e as convergências entre a escola e a universidade. A pesquisadora concluiu dizendo que, essa relação escola-universidade é um caminho promissor, necessita apenas que as instituições assumam a parceria, a iniciação científica e integradora e o desenvolvimento profissional contínuo como aspectos formativos transformacionais.

O trabalho de dissertação de Schwade (2018) (UFOPA) através de um estudo de caso qualitativo teve como propósito investigar o potencial da Lesson Study, uma metodologia japonesa cujos professores trabalham colaborativamente para a sua aprendizagem profissional formado por um grupo de 04 (quatro) professores de Inglês (acadêmicos do curso de Letras-Inglês da UFOPA) em formação inicial durante o estágio supervisionado de regência, juntamente com a professora de inglês titular da turma pertencente a uma escola pública estadual do município de Santarém. Evidenciou-se um contraponto entre discurso e prática em relação à Lesson Study no aprendizado dos licenciandos participantes da pesquisa, mas que não os impediram de vivenciar uma experiência de significativa aprendizagem profissional, de modo que permitiu o reconhecimento do valor que a Lesson Study pode proporcionar em relação à criação de um senso de comunidade em torno do ensino, ao trabalho docente e à construção de uma identidade profissional no decorrer do curso de licenciatura, indicando que professores em formação inicial têm muito a aprender com esse movimento de reflexão e ação proporcionado por esta metodologia.

A pesquisa de Oliveira (2018) (UFOPA) teve por objetivo identificar contribuições, a partir do resultado da aplicação de um ciclo da Lesson Study, para o desenvolvimento profissional de três professores de inglês que lecionam em uma escola

pública estadual de Santarém-Pará. Os resultados demonstram que os professores consideraram o trabalho em equipe propiciado pela Lesson Study como um fator de extrema relevância, tendo em vista que os possibilitou a refletir sobre a qualidade da sua prática docente para um efetivo aprendizado dos alunos, entretanto, a pesquisa apontou que a falta de tempo devido à carga de trabalho excessiva é um fator negativo para o desenvolvimento da metodologia, mesmo assim, os professores foram favoráveis à difusão da metodologia no Brasil, concomitante as ações transformadoras no sistema educacional.

O artigo de Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) através de uma pesquisa narrativa que teve por objetivo descrever e compreender o processo de transformação de uma comunidade acadêmica endógena do interior da Amazônia – o FORMAZON – em uma comunidade acadêmica colaborativa que integra professores escolares, professores acadêmicos e futuros professores de forma interdisciplinar. Com base em registros, entrevistas e transcrições de áudios referentes a 18 encontros buscou dar sentido a uma experiência vivida para saber de que forma a comunidade FORMAZON vinha aprendendo, se transformando e se constituindo em uma comunidade colaborativa e quais os indícios dessa transformação. Os dados indicaram que a partir da interlocução colaborativa à cerca das práticas e das políticas, delineou-se um novo tipo de formação contínua baseado na reflexão e na investigação e também que houve o empoderamento no processo de desenvolvimento profissional dos participantes tendo em vista que houve um aumento no processo de emancipação e autonomia profissional.

Esse conjunto de pesquisas teve a pretensão de destacar as particularidades dos estudos desenvolvidos sobre a temática em estudo, sendo fundamental para entender para qual foco está sendo direcionadas as discussões sobre Grupos colaborativos/Comunidades de aprendizagem e Desenvolvimento profissional na região amazônica. Desse modo, a análise geral das pesquisas na região amazônicas, identificou que as pesquisas na região amazônica não se detêm apenas em uma disciplina, mas foca na formação interdisciplinar, incluindo questões ambientais (ZENELATO, 2017; CASTRO, 2018; XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

As investigações confirmam assertiva de que os grupos colaborativos contribuem para o desenvolvimento profissional, a partir da reflexividades crítica sobre a realidade, curiosidade epistemológica, dialogicidade, inacabamento e consciência social, sensibilidade ecológica, domínio didático pedagógico, autoridade docente, novos saberes, aprofundamento teórico e prático, realização de atividades práticas, análise e discussão compartilhadas, constante processo de negociação, emancipação e autoridade profissional e que tanto os

espaços da escola e da universidade são espaços de aproximação e articulação da formação inicial e continuada, basta apenas que as instituições assumam a parceria, a investigação científica e integradora como mediação nessa interlocução.

5 REFLETINDO SOBRE AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

São diversas as formas que as comunidades de aprendizagem docente¹⁴ se organizam e planejam o desenvolvimento profissional dos professores. As pesquisas

⁶ Com base nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (2002) apud Crecci e Fiorentini (2018, p. 5) as comunidades de aprendizagem referem-se “tanto a um espaço intelectual quanto um grupo particular de pessoas e, algumas

internacionais e nacionais realizadas nas últimas décadas passaram a dar maior ênfase ao desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente, porém mesmo neste contexto existem diferentes concepções e práticas, dependendo do significado dado ao processo de interação entre as comunidades e os seus participantes (CRECCI, 2016).

No intuito de ampliar este conceito, definir características o texto apresenta-se diversos aspectos característicos, conceituais e constitutivos dos diversos tipos de comunidade na visão de diversos autores, tais como: comunidades de prática (WENGER, 2013; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), comunidades com postura investigativa (COCHRAN SMITH; LYTLE, 1999, 2009) comunidades acadêmicas, escolares e fronteiriças (FIORENTINI, 2012; CRECCI; FIORENTINI, 2018) e por fim, a comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018), objeto de estudo deste trabalho.

5.1 Comunidades com postura investigativa e conhecimento do professor

As pesquisadoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999) apresentam três abordagens distintas sobre o conhecimento do professor, a aprendizagem docente e a prática profissional as quais relacionadas aos contextos da política educacional, pesquisas e práticas, buscam melhorar o aprendizado docente, quais sejam conhecimento *PARA, NA, DA* prática profissional. Nessa perspectiva, podem-se analisar as diferentes aprendizagens que foram identificadas no Grupo de Estudo Formazon.

- ✓ *Concepção para a prática* – Os pesquisadores no nível universitário geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias para que os professores o usem para melhorar sua prática profissional.
- ✓ *Concepção na prática* – São os conhecimentos mais essenciais no ensino, é aquilo que é conhecido como conhecimento prático, ou o que os professores competentes sabem, uma vez que está imbuído na sua prática ou nas reflexões que fazem sobre sua prática.
- ✓ *Concepção da prática* – São conhecimentos gerados quando os professores consideram as suas próprias salas de aula como locais para

vezes, um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores”. Segundo os autores, este espaço é propício para que os professores pensem, conversem, leiam, escrevam sobre suas práticas podendo incluir os contextos sociais, culturais e políticos nos planejamentos realizados de forma intencional.

uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, os mesmos aprendem quando geram conhecimento local trabalhando dentro das comunidades conectando o seu trabalho às questões sociais e culturais e políticas mais gerais.

A concepção *para* a prática - compreende o conhecimento formal ou teoria que são produzidos por pesquisadores nas universidades e por estudiosos de várias disciplinas e aplicados pelos professores na sua prática pedagógica, prevalecendo à ideia de que, quanto mais dominados estes conhecimentos (conteúdos, teorias, pedagogia, estratégias de ensino), mas a sua prática será efetiva. Este modelo coaduna com o modelo estrutural apontado por Nóvoa (apud FIORENTINI, 2008, p. 59-60):

O modelo estrutural fundamenta-se na racionalidade técnica para a qual o processo de formação se organiza a partir de uma proposta previamente organizada que pressupõe atualização de conhecimentos, informações e inovações metodológicas a partir de cursos instrutivos. Esses cursos são oferecidos por agências reconhecidas como detentoras de conhecimentos teórico-científicos os quais podem ser produzidos e sistematizados distanciados das práticas profissionais. A avaliação do resultado dessa formação é de responsabilidade das próprias instituições formadoras (NÓVOA apud FIORENTINI, 2008, p. 59-60).

Esse modelo é o que mais prevalece nas políticas educacionais, quando se refere à formação de professores, e está implícito que o docente é um solucionador de problemas da prática profissional, e que para melhorar o ensino basta apenas colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos, *workshops*, oficinas conduzidas pelos especialistas que estão fora da sala de aula.

A partir dessa visão “os professores e outros profissionais não são considerados geradores de conhecimentos ou capazes de teorizar sobre a prática de sala de aula, [...] são usuários aptos, não geradores” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 256). A consequência da compreensão do professor como técnico e especialista, que apenas aplica esses conhecimentos gerados, reflete nas situações de conflitos durante a ação educativa. Desse modo, a profissionalidade do professor é iluminada pelas teorias acadêmicas e conhecimentos sistematizados previamente.

É possível que existam comunidades que se reúnam para discutir as avaliações externas e adotem a perspectiva *para* a prática sem nenhuma reflexão, desse modo é necessário que estas comunidades adotem perspectivas mais críticas a fim de ligar esses testes a um contexto maior. Nesse sentido, que se vislumbram outras concepções de profissionalidade docente, a exemplo do professor reflexivo (CRECCI; FIORENTINI, 2018).

A concepção *na* prática refere-se ao conhecimento prático incluído na prática e nas reflexões que os professores competentes sabem e utilizam na sala de aula. Desse modo, os conhecimentos são produzidos de maneira tácita, portanto são considerados os mais importantes. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional ocorre a partir de uma perspectiva pragmática sendo necessário trabalhar em comunidade com seus pares.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999) a aprendizagem do professor ocorre num contexto formado por profissionais mais e menos experientes, comunidades de professores e outros tipos de colaboração, cujo propósito seja apoiar o trabalho coletivo em prol da reflexão sobre a prática, onde os professores mais experientes terão oportunidades para explicitar os conhecimentos presentes na experiência.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 262) esta perspectiva visa romper com a epistemologia chamada de racionalidade técnica, em que os profissionais são considerados como “solucionadores de problemas, que os problemas da prática profissional se apresentam de forma acabada, e que podem ser resolvidos instrumentalmente através da aplicação de teorias e técnicas embasadas na pesquisa”.

Conhecida como a “epistemologia da prática” ou “racionalidade prática”, relaciona-se aos conhecimentos do professor adquiridos na sua própria prática profissional através de ações, suposições, raciocínios e decisões. Essa concepção baseia-se “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização”, a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.19).

Nesta concepção *na* prática, a profissionalidade é construída mediante o processo de reflexão a partir do conhecimento em ação (CRECCI; FIORENTINI, 2018), expressado para a melhoria das práticas em sala de aula “*nas* reflexões do professor sobre a prática, *nas* investigações sobre a prática e *nas* narrativas sobre a prática” (COCHRAN-SMITH e LYTTLE, 1999 apud CRECCI e FIORENTINI, 2018, p. 9).

Nessa concepção, o conhecimento é adquirido pela reflexão deliberada sobre determinada experiência, sendo assim o professor é um profissional reflexivo que aprende a partir da reflexão sobre o conhecimento implícito nas práticas e ações contínuas de professores experientes (COCHRAN-SMITH, 1999).

Tendo essa perspectiva de desenvolvimento profissional, Crecci e Fiorentini (2018) denotaram algumas críticas a respeito da reflexão sobre a prática. Primeiro sobre o uso demasiado da palavra reflexão relacionada à formação, expressando mais um *slogan* do que uma experiência concreta. Segundo, este modelo não promoveu nenhuma mudança

institucional ou social, mas centrou-se apenas nas práticas individuais (CRECCI; FIORENTINI, 2018).

Essa orientação teórico-metodológica, embora já se constitua como reflexão sobre a prática desde a década de 1990, tem sido considerada por alguns críticos como uma visão reducionista sobre os processos de formação docente, ocasionando poucas transformações na realidade educativa, isto porque a reflexão foi reduzida à prática de ensino, mais especificamente, aos processos de ensinar e aprender na sala de aula (ARAÚJO; SILVA; SILVA, 2015).

É importante considerar que, se na primeira perspectiva *para* a prática, os professores eram “considerados usuários ou aplicadores do conhecimento acadêmico-científico”, na segunda perspectiva *na* prática os professores “são vistos como os próprios *designers* e arquitetos da ação educativa”. Entretanto, “por estarem situados em contextos locais e isolados, pode, com o tempo, tornar-se rotineiro, naturalizado e reprodutivo de relações e práticas, impedindo que o professor e sua docência possam se desenvolver e se transformar continuamente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 511).

Embora as pesquisadoras reconheçam que os professores aprendem e produzem conhecimentos relevantes na prática, mediante reflexão na ação e sobre a ação de ensinar e aprender, elas propõem que os professores também desenvolvam conhecimentos e teorias por meio da investigação da própria prática, constituindo comunidades investigativas locais conectadas com outras comunidades mais amplas ou globais (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

A aprendizagem e o conhecimento *da* prática pressupõem que a produção de conhecimento seja realizada tanto por professores novatos quanto por experientes que problematizam suas próprias práticas, bem como de seus pares, no próprio contexto de uso a partir de uma relação diferenciada com o conhecimento. Crecci e Fiorentini (2018, p. 6) destacam que nesta visão “não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico”. Além disso, Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 268) explicam:

a base desta concepção conhecimento-prática é que os professores, ao longo de sua vida, tem papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática, uma vez que suas salas de aula são locais de investigação, e ao conectar seu trabalho nas escolas a questões mais amplas, assumem um ponto de vista crítico na teoria e pesquisa de outros. Redes de professores, comunidades de investigação, e outros coletivos escolares nos quais os professores e outros somam esforços para construir conhecimento são o contexto privilegiado para o aprendizado do professor neste contexto (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 268).

Nesta concepção, o conhecimento da prática ocorre ao longo da trajetória pessoal e profissional dos professores que sendo os principais atores críticos na construção de

conhecimento, transformam suas salas de aula, seu contexto de trabalho escolar em local de investigação. Dessa forma, o questionamento é feito sobre a sua prática e sobre o conhecimento produzido por outros (teorias e pesquisas acadêmicas).

Nesse contexto, os professores aprendem colaborativamente em comunidades de aprendizagem ou em redes de ensino, ou seja, estas comunidades envolvem geralmente participação conjunta de professores e pesquisadores em posições diferentes uns em relação aos outros e que trazem diferentes tipos de conhecimento e experiência para o trabalho coletivo.

A prática profissional a partir desta visão é entendida para além do trabalho do professor na sala de aula, dessa forma, seu limite de atuação não se resume somente neste espaço da escola e no seu papel enquanto professor, coordenador pedagógico, gestor escolar ou outra função enquanto profissional da educação e nas atividades extraclasse. Nesta visão o termo prática ultrapassa para uma visão mais expandida da prática cujo enfoque baseia-se no contexto intelectual, social e cultural do ensino (COCHRAN-SMITH; LYTLE 1999), como bem afirmam:

Nesta concepção de aprendizado de professores, conhecimento da prática, enfatiza que os professores têm uma visão transformada e ampliada do significado do termo “prática”. O papel que tem os professores, como co-construtores de conhecimento, e criadores de currículo, se baseia em sua postura de teóricos, ativistas e **líderes escolares**. Esta imagem de prática acarreta responsabilidades maiores com relação às crianças e suas famílias, às transformações nas **relações com professores e outros profissionais no ambiente da escola**, e à maior ligação com comunidades e organizações comunitárias, **bem como às parcerias com universidades** (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 271) (Grifos nossos).

Dessa forma, Crecci e Fiorentini (2018, p. 10-11) revelam que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorrem “mediante participação em comunidades que adotam como prática a investigação sistemática e intencional do ensino e da aprendizagem”. Desse modo, a comunidade investigativa torna-se um espaço de problematização da docência. Cochran-Smith e Lytle (1999 apud CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 11).

Quando o trabalho em comunidades se baseia no conhecimento *da* prática – seja o trabalho referente à pesquisa do professor, pesquisa-ação ou investigação dos praticantes (*practioneers*) – o objetivo não é a pesquisa nem a produção de “descobertas”, como é geralmente o caso das pesquisas de universidades. Ao contrário, o objetivo é a compreensão, a articulação, e ao final a transformação das práticas e das relações sociais de forma a trazer mudanças fundamentais nas salas de aula, escolas, distritos, programas e organizações profissionais (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, APUD CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 11).

Nessa concepção de conhecimento, a figura principal é de professores trabalhando em conjunto com seus pares investigando as “próprias suposições, seu próprio ensino e desenvolvimento de currículo, e as políticas e práticas de suas escolas e comunidades. Isto significa que o aprendizado começa necessariamente com a identificação e a crítica das experiências, pressupostos e crenças” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 273).

Crecci e Fiorentini (2018, p. 11) advogam que a profissionalidade docente é baseada em uma postura investigativa e crítica. Considera-se nesta abordagem que “os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades”.

Nas comunidades investigativas as experiências de desenvolvimento profissional são questionadas sobre as práticas formativas de professores e formadores e como elas são sistematizadas. É nesse sentido que as práticas investigativas desenvolvidas nestas comunidades investigativas permitem o planejamento de atividades, desenvolvimento de material didático, produção de narrativas sobre a forma de ensinar e aprender, o compartilhamento de atividades desenvolvidas e estudos relativos à prática pedagógica (CRECCI; FIORENTINI, 2018).

Cochran-Smith e Lytle (2009); Crecci e Fiorentini (2018) consideram todos os professores em exercício como profissionais, embora muitos não acreditem que possam ser considerados como tais ou mesmo que estejam empregados em condições de trabalho opressivas. São profissionais porque estão envolvidos em atividades diárias, relacionais e incertas que ocorrem diante das mudanças constantes.

Para Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 6) “a *investigação como postura* é uma noção anti-hegemônica no sentido de que se choca com muitas ideias predominantes sobre ensino, aprendizagem, aprendizes, diversidade, conhecimento, prática, competência, evidência, escola, organização e objetivos educacionais”. Ou seja, “por um lado, colocamos a investigação como postura como uma noção que desafia as hipóteses predominantes sobre a prática; por outro, como uma noção afirmativa, transformativa baseada nos pontos de vista alternativos” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 6).

Nesse aspecto, as autoras apresentam duas instâncias de pesquisa/investigação mais comuns que se distinguem do enfoque da investigação como postura. Na primeira forma de investigação delimita exatamente os espaços e tempo do que se está buscando, do que está se ensinando, justamente por se tratar de um projeto de pesquisa em sala de aula com anuência de um programa de formação. Enquanto na segunda forma de pesquisa, os

profissionais ou/e pesquisadores não têm possibilidade de questionar os problemas que estão sob a sua responsabilização, são apenas receptores da informação. Contudo, nenhuma dessas transmite a ideia de investigação,

[...] como um hábito crítico da mente que informa o trabalho profissional em todos os aspectos, uma dinâmica e uma forma fluída de conhecimento e de estar no mundo da prática educacional que acompanha as carreiras profissionais e os ambientes educacionais (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 3).

De fato, não é raro nas Universidades, o acadêmico ficar à margem do processo de pesquisa, apenas executando instrumentos elaborados por outros, ou apresentando relatórios sobre as observações de aulas, entrevistas com gestores, equipe técnica da escola, sempre com as mesmas informações, as quais não apresentam nenhuma novidade para a prática educativa.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999) a investigação como postura está baseada nas relações existentes entre pesquisa, conhecimento e prática profissional gerado em comunidades de investigação. Na postura investigativa os professores investigam em comunidades para gerar conhecimento local e teorizar sobre sua prática.

Diante disso, existe um reconhecimento por parte das autoras relativa à “capacidade intelectual coletiva dos professores e apontam que, inseridos em comunidades investigativas, eles assumem a *postura investigativa* em relação ao conhecimento e à sua prática”. Dessa forma, propõe que imersos em grupos colaborativos os professores não apenas realizam pesquisas esporadicamente para cumprimento de um prazo, mas desenvolvem um modo de ser docente investigativo (CRECCI; FIORENTINI, 2018). Sendo assim:

Por ser uma noção poderosa e afirmativa que reconhece a capacidade intelectual coletiva dos professores em exercício (*practitioner*) para trabalhar em colaboração com outros, cujo intuito é o de transformar o ensino, a aprendizagem, a liderança e a educação, de acordo com princípios democráticos e objetivos de justiça social (COCHRAN-SMITH 2009, p. 1).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2009) o vocábulo “postura” é uma metáfora utilizada no campo da pesquisa qualitativa e refere-se às atividades e perspectivas intelectuais dos educadores ao longo de sua história profissional, significa a ótica pela qual observamos a realidade do contexto educacional e damos visibilidade aos fatos.

Empregamos a metáfora da postura para sugerir tanto ideias orientacionais como posicionais para fazer alusões às posições físicas do corpo, bem como às atividades e perspectivas intelectuais ao longo do tempo. Neste sentido, a metáfora tem o objetivo de **capturar as maneiras com que ficamos de pé, as maneiras com as quais vemos, e as lentes pelas quais observamos**. Ensinar é uma atividade complexa que ocorre dentro das redes sociais, históricas, culturais e de significado político. **Ao longo da vida, uma postura investigativa fornece um tipo de**

fundamentação dentro das culturas de reforma escolar em mudança e das agendas políticas rivais (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999b, p. 288-289 apud COCHRAN-SMITH, 2009, p. 2 e 3) (Grifos nossos).

Para as autoras, esta postura está relacionada como postura coletiva e não individual, portanto engloba o trabalho de um amplo grupo de profissionais da educação e não somente professores. Ou seja, líderes, professores escolares, professores universitários, mentores, formadores de professores, treinadores, enfim. Além disso, também a postura se relaciona ao trabalho dos professores em diversos ambientes educacionais, podendo ser ambiente formal e ambiente informal, a exemplo de escolas, universidades, museus, redes, etc.

Assim sendo, tem-se o reconhecimento de que os professores da escola básica produzem conhecimento, e que estes podem ser modificados mediante colaboração dos formadores da universidade e/ou através do engajamento dos professores em comunidades com postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; 2009).

É nessa perspectiva que Cochran-Smith e Lytle (1996) referenciada por Day (1999) defendem a criação e a consolidação de comunidades investigativas de professores investigadores, acadêmicos que se envolvem com outros professores, na busca coletiva de sentido para a sua vida profissional, seu ensino e suas condições de trabalho, através da investigação.

Cochran-Smith e Lytle (1999, 2009) através de suas análises sobre a pesquisa dos professores sobre suas práticas e a aprendizagem e desenvolvimento profissional em comunidades investigativas, passaram a defender que a pesquisa realizada de forma intencional e sistemática, a qual dar voz aos professores seria a base para modificar os conhecimentos em educação.

Crecci e Fiorentini (2013) em seu trabalho sobre o “Desenvolvimento Profissional de Professores em comunidades com Postura Investigativa” identificaram participantes de nove grupos colaborativos formado por professores da escola básica, acadêmicos e futuros professores que são mobilizados os estudos e constituídas sistematizações sobre os modos de ensinar e aprender matemática nas escolas.

Nesse aspecto, os autores concebem o grupo colaborativo como *comunidades com posturas investigativas*, tendo em vista que práticas de reflexão e investigação sobre os modos de ensinar e aprender matemática nas escolas, podem levar os participantes a desenvolverem uma postura investigativa diante da prática escolar (CRECCI; FIORENTINI, 2013). Essa posição investigativa se refere ao conhecimento e as práticas educativas.

Desse modo, a partir dos questionários com perguntas abertas, enviados via e-mail obtiveram a resposta de vinte e oito professores que participaram de oito diferentes grupos, as quais evidenciaram mediante análise de conteúdo, três diferentes práticas, consideradas pelos professores como promotoras de aprendizagem e de transformação da prática pedagógica nas escolas, quais sejam: (1) práticas de escrita e compartilhamento de narrativas sobre a própria prática, (2) práticas de reflexão e compartilhamento de experiências de sala de aula e (3) práticas de análise e investigações da prática pedagógica.

Em relação às práticas de escrever e compartilhar narrativas, Crecci e Fiorentini (2013, p. 16) constataram que o depoimento dos professores participantes é uma fonte rica de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, pois promove sentido, problematiza, vislumbra mudanças tanto para os que narram suas histórias quanto para aqueles que são interlocutores.

As práticas de reflexão e compartilhamento de experiências de sala de aula revelam que, através dos grupos, os professores têm possibilidades de modificarem os modos de ensinar e aprender matemática na escola básica. Considerando as relações de colaboração, socialização e discussão das atividades desenvolvidas em sala de aula, alguns professores destacam as reflexões que os levam às soluções situadas em suas próprias práticas (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 16-17).

Essas discussões e análises das práticas também são realizadas a partir de outros olhares e contextos teóricos. Considera-se, a partir dos depoimentos feitos pelos professores ocorre aprendizagem docente, a partir do momento que os professores compartilham reflexões sobre suas experiências de sala de aula e formula pontos de apoio entre essas práticas; obtendo soluções e mudanças no seu fazer pedagógico, além de dar sentido para as suas práticas pedagógicas (CRECCI; FIORENTINI, 2013).

Crecci e Fiorentini (2013) concluem dizendo que, as aprendizagens decorrentes de um processo de análise e investigação da prática pedagógica, ultrapassam os limites da sala de aula promovendo o desenvolvimento profissional, direcionam novos olhares para as políticas públicas em relação à formação continuada de professores, qual seja: investir na capacidade de professores se organizarem em comunidades locais de estudo e investigação tendo com isso o apoio dos órgãos públicos e a colaboração da universidade para estudar os problemas da prática escolar.

5.2 Comunidades de prática e a teoria social da aprendizagem

A noção de comunidade de prática é reconhecida como um contexto profícuo de aprendizagem, tanto que tem sido reconhecida na literatura nacional e internacional como foco de muitas pesquisas. Para Sousa-Silva e Schommer (2008), a aprendizagem decorre de um processo de participação e interação entre e através das pessoas. Dessa forma, não fica restrito na mente dos indivíduos, um processo individual, mas se fundamenta nas relações de pessoas que estão engajadas em uma comunidade de prática.

Na visão de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) *comunidade de prática* é definida por um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou paixão por algo que fazem e que interagem regularmente para aprofundar seus conhecimentos e experiências com intuito de fazer melhor.

Corroborando com esta discussão à luz do referencial proposto por Lave (2013), a *aprendizagem situada* faz parte de nossas atividades contínuas do mundo social, é nesse sentido que o conhecimento e a aprendizagem da prática são indissociáveis da prática social. Essa relação se consubstancia pela relação entre pessoas, ações e situações da prática social.

Para Lave (2013) as teorias da atividade situada à aprendizagem ao apropriar-se de abordagens socioculturais, proporcionam aspectos diferentes sobre a aprendizagem e seus contextos, tendo em vista que se contrapõe às teorias que separa a cognição do mundo social, pois certamente as teorias cognitivistas separam a experiência, do social e da mente.

De fato, as teorias convencionais da aprendizagem enfatizam o aspecto descontextualizado de algumas formas de conhecimento e transmissão do conhecimento, entendendo assim que a aprendizagem está apenas contida na mente do educando e excluindo o mundo social. Dessa forma existe uma dicotomia entre a mente e o mundo vivenciado (LAVE, 2013).

Esse processo de compartilhamento de informações em que as pessoas se ajudam na resolução de problemas e nas discussões de situações, aspirações e necessidades, reverberam o valor que existe nas interações que ocorrem constantemente entre os indivíduos do mesmo grupo, como bem corroboram os autores citados:

Eles acumulam conhecimento e se tornam informalmente ligados pelo **valor que encontram na aprendizagem juntos**. Este valor não é meramente instrumental para o seu trabalho. Isto também acumula na satisfação pessoal de conhecer colegas que entendem perspectivas do outro e de pertencer a um grupo interessante de pessoas. Com o tempo, eles desenvolvem uma perspectiva única sobre seu tópico, bem como um conjunto de conhecimentos, práticas e abordagens comuns (WENGER, MCDERMOTT E SNYDER, 2002) (Tradução nossa).

Trata-se de ultrapassar as técnicas, pois não se trata somente do conhecimento, é preciso avançar em direção ao desenvolvimento de relacionamentos pessoais e de estabelecer formas de interação entre os participantes, pensar nos significados desse convívio social e dessa forma constituir a identidade de uma comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

A discussão sobre comunidade de prática interligada a abordagem sócio-prática, apesar da sua importância nos estudos sobre aprendizagem organizacional, ainda se revela de forma elementar nas pesquisas acadêmicas que tratam sobre a formação de professores, demonstrando assim como é importante pesquisar este assunto (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Contudo, Souza-Silva e Schommer (2008) em alguns estudos já realizados, têm revelado o potencial das comunidades de práticas tanto para o trabalho colaborativo como para a formação de gestores e professores ou pesquisadores, a exemplo disso informa que “[...] comunidade de prática formada por gestores são altamente significativas para a aprendizagem desses profissionais como potencial para promover aprendizagem tanto para os membros da comunidade quanto para organização” (ANTONELLO; RUAS, 2005; LUCENA; MELO, 2006; SCHOMMER; FRANÇA FILHO, 2006 apud SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008, p. 116) .

Existe um leque de estudos que apresentam as comunidades como catalisadoras do desenvolvimento profissional docente que conduzem a um novo papel que pode ser desempenhado por gestores e professores mediante o processo ensino e aprendizagem, como pode ser observado nas palavras de Souza-Silva e Schommer (2008, p. 116).

[...] **explorar o papel das comunidades de prática como poderoso instrumento na formação de professores no ensino superior** pode nos conduzir, indiretamente, a uma reavaliação sobre **métodos tradicionais de ensino-aprendizagem** e sobre o papel do professor em sala de aula, fazendo-o refletir sobre sua ação docente. Isso abre horizontes para reflexões sobre a possibilidade de o docente **romper com o tradicional papel de autoridade suprema e incontestada, dono de todo o saber, para assumir-se numa função de facilitador do processo de aprendizagem** em sala de aula. Tal mudança pressupõe uma postura que melhor incentiva o diálogo, os debates, as trocas de experiências e significados e, sobretudo, uma maior valorização do conhecimento prático, profissional e vivencial dos alunos, enriquecendo sobremaneira a negociação de significados (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008, p. 116 grifos nossos).

O termo comunidade de prática consolidou-se como um contexto de importante aprendizagem entre 1991 e 1998, quando Etienne Wenger, suíço, mestre em inteligência artificial, juntamente com Jean Lave, uma antropóloga norte-americana, professora da

Universidade da Califórnia lançou o livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (WENGER, 2013), cujo conceito chave é o de Participação Legítima Periférica (PLP) em que um indivíduo inserido aprende à medida que se engaja nas atividades dessa comunidade (SANTO JR, 2014).

Nesse sentido, a Teoria Social da Aprendizagem surge junto ao termo de comunidades de prática a partir dos estudos de diversas teorias. Os pesquisadores compreenderam que a aprendizagem não pode vir dissociada do aspecto social e que as atividades desenvolvidas pelos sujeitos levam a aprendizagem e são sempre situadas.

Os estudos sobre a Teoria Social da Aprendizagem surgiram em 1998 com o foco principal na aprendizagem como participação social. No entanto, a visão de participação aqui apresentada não é somente de um superficial engajamento em determinadas atividades, mas trata-se de um processo mais amplo, de ser participante ativo das práticas de comunidades a fim de construir identidades relativas a essas comunidades de práticas (WENGER, 2013, p. 248).

Ainda para estes autores, as comunidades de práticas criam valores múltiplos e complexos para os seus membros e para a própria comunidade. Esses valores podem ser criados a curto e em longo prazo. “Eles podem ser mais ousados em assumir riscos ou tentar novas coisas, sabendo que eles têm uma comunidade para apoiá-los. Eles podem coordenar esforços e encontrar sinergias” (idem, p. 14).

Em curto prazo, os participantes podem ter ajuda com problemas imediatos, portanto gastam menos tempo procurando informações ou soluções, e a partir das perspectivas de seus pares, eles criam melhores soluções e tomam melhores decisões, mas também constroem valor a partir de uma prática contínua, uma estratégia de longo prazo que permitirá que os membros possam se desenvolver profissionalmente. Esses resultados podem ser tangíveis (que se pode perceber, pode ser tocado) ou intangíveis (que não tem existência física, não pode ser tocado).

O valor que as comunidades criam inclui **resultados tangíveis**, como um manual de normas, habilidades aprimoradas ou custos através do acesso mais rápido à informação. Inclui também **menos tangível** resultados como um **senso de confiança ou uma maior capacidade de inovar** [...]. Articulando o valor das comunidades em termos de seus **efeitos tangíveis** no desempenho lhes confere a legitimidade eles precisam administrar o conhecimento de maneira eficaz. Mas ainda é importante lembrar-se que alguns de seus maiores valores estão em **resultados intangíveis**, como as **relações que constroem entre as pessoas, o sentimento de pertença eles criam, o espírito de investigação que geram o profissional confiança e identidade que conferem aos seus membros** (WENGER; MCDERTTOT; SNYDER, 2002, p. 15).

A estrutura básica de uma comunidade de prática baseia-se na combinação de três elementos que são fundamentais: “**um domínio** de conhecimento, que define um conjunto de questões; **uma comunidade** de pessoas que se preocupam com este domínio; e **a prática compartilhada** que eles estão desenvolvendo para ser eficaz em seu domínio” (WENGER, MCDERMOTT; SINYDER, 2002, p. 27, tradução e grifos nosso).

Nessa visão, o domínio, a comunidade e a prática fazem parte do modelo estrutural apresentados nesta discussão, de modo que a relação entre esses elementos vai possibilitar o desenvolvimento, a evolução e o potencial de uma comunidade.

O **domínio** referem-se às aspirações, objetivos que uma comunidade almeja alcançar, são as questões relevantes para a comunidade de prática as quais exigem compromisso e responsabilidade dos membros participantes ao compartilhar os conhecimentos. “O domínio se bem definido pode legitimar a comunidade por afirmar seus propósitos e valores para os membros e outras partes interessadas. O domínio inspira os membros a contribuir e participar, orienta seu aprendizado e dá sentido às suas ações” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 27 tradução nossa).

Nessa perspectiva, o domínio “define a identidade da comunidade, seu lugar no mundo, e o valor de suas conquistas para os membros e para os outros. [...] A identidade da comunidade depende em boa parte da importância do seu domínio no mundo” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 31). Desse modo, o domínio, enquanto a razão principal de existência de uma comunidade deve ser relevante, pois é ele que irá consolidar a identidade de uma comunidade de prática e fazê-la importante para os seus membros.

O domínio desloca-se de acordo com a importância dada aos assuntos tratados pela comunidade, quando o foco da organização e as paixões e aspirações dos membros participantes estão em conexão, o desenvolvimento de comunidades é conseguido plenamente. Caso a comunidade não esteja interligada a um domínio, seus participantes podem sentir-se desmotivados e desinteressados, inclusive pode proporcionar o declínio da comunidade.

Uma comunidade de prática, segundo Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p. 34) “não é apenas um site, um banco de dados ou coleção de melhores práticas. É um grupo de pessoas que interagem, aprendem juntos, constroem relacionamentos e, no processo, desenvolvem um senso de pertencer e comprometer-se mutuamente”. Esse comprometimento mútuo denota a quebra de hierarquia tradicional dentro das organizações e promove o envolvimento e o comprometimento de todos.

Dessa forma, uma **comunidade de prática** formada por pessoas que pertencem a um grupo social identificam-se quando percebem que existe um foco em comum, estes são identificados quando estão envolvidos em atividades sobre o domínio de interesse, compartilhamento de informações e construção de relacionamentos que permitem a aprendizagem em conjunto (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Sendo assim:

A comunidade cria o tecido social da aprendizagem. Uma forte comunidade promove interações e relacionamentos baseados em respeito mútuo e confiança. Encoraja a vontade de compartilhar ideias, expor a ignorância, fazer perguntas difíceis e ouvir cuidadosamente. Comunidade é um elemento importante porque aprender é uma questão de pertencimento, bem como um intelectual processo, envolvendo tanto o coração quanto a cabeça (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER 2002, p. 34).

Nessa perspectiva, a construção da história e identidade de uma comunidade desvela alguns pressupostos que possibilitam um sistema de aprendizagem social. Considerando que a identidade comunitária depende a importância dada. Desse modo, partilhar essa visão global equivale manter o respeito e confiança pelas perspectivas individuais. Logo, respeitar o ponto de vista de cada um é uma tarefa essencial na construção de uma comunidade de prática, contudo requer saber lidar com excesso de conhecimento, conhecer uns aos outros e acreditar na competência daqueles que estão participando do grupo (WENGER, MCDERMOTT; SNYDER 2002).

Construir uma comunidade de prática, também requer interação, logo, “os membros devem interagir regularmente em questões importantes para o seu domínio. Além disso, essas interações devem ter alguma continuidade” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002, p. 34). Não se trata apenas de conversas informais em cursos de capacitação, pelo contrário, a interação contínua é à base desse processo de construção da história e identidade de uma comunidade em que os membros compartilham suas aprendizagens e abordam às suas práticas, a partir de relações pautadas no respeito e na confiança (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002).

De acordo com Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p. 35) “cada membro é um indivíduo único dentro da comunidade”, desse modo, a interação não visa homogeneizar os pontos de vistas de seus participantes, até porque isto não garante o sucesso na construção de uma comunidade, mas considera que as comunidades podem ser um terreno propício para o engajamento mútuo, desse modo, a diversidade deve contribuir para a aprendizagem, relacionamentos e maior criatividade.

Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) asseveram que uma comunidade de prática não pode ser constituída de forma unilateral pela administração, para ser eficaz o engajamento em uma comunidade deve ser pessoal e voluntário, portanto, os membros não devem ser forçados a participar, mas sim incentivados como afirmam os autores: “a participação certamente pode ser incentivada [...]. Às vezes é preciso um pouco de estímulo para as pessoas descobrirem o valor de aprender juntas” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002, p. 36).

Embora a participação seja voluntária, os membros de uma comunidade devem ser estimulados a participar, pois “o sucesso da comunidade dependerá da energia que a própria comunidade gera, não em um mandato externo” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 36). Para os autores essa dinâmica dentro da comunidade irá depender da liderança que deve ter legitimidade interna, da reciprocidade, abertura para aprender e uma base de investigação coletiva.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz os resultados, discussão e interpretação dos dados obtidos através da análise das notas de campo foram gerados a partir da observação participante, análise documental como relatórios, currículo *lattes*, produções textuais e das transcrições de áudios dos 12 encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia Paraense (FORMAZON), realizados no período de 2017 e 2018.

É importante dizer que, as narrativas do terceiro eixo de análise foram produzidas em um evento denominado mesa redonda, oriundo da participação no Estágio Supervisionado

de Docência da pesquisadora principal sob o tema “as contribuições do FORMAZON para o seu processo formativo” ocorrida no início do ano de 2019 na Universidade Federal do Oeste do Pará.

6.1 Eixo I: Características, concepções e evidências que consolidam uma comunidade acadêmica colaborativa

Nessa subseção apresentamos as quatro categorias que denominamos de temas e os respectivos subtemas que se relacionam com as características que consolidam uma comunidade acadêmica colaborativa: liderança compartilhada, postura investigativa, motivação e processo de construção colaborativa. Essas temáticas surgiram após a decodificação dos dados recolhidos de cada encontro para composição deste estudo.

É importante dizer que, a decodificação não seguiu uma ordem cronológica dos encontros, mas traduziu aprendizagens que simbolizam características, concepções e evidências que consolidam uma comunidade acadêmica colaborativa, descritas através dos episódios interativos.

Ressalta-se que, os subtemas, parcerias no processo de construção e a divisão de tarefas, foram sistematizados e relacionados às discussões e reflexões sobre a pesquisa e a prática e às suas características significativas, fatores que favoreceram as características de uma liderança compartilhada.

Quadro 7 - Ocorrências de temas e subtemas nos Encontros do FORMAZON

TEMAS	SUBTEMAS
Motivação para participar de um grupo colaborativo (05)	1) interesse pessoal como necessidade intrínseca; 2) perspectivas de colaboração; 3) contribuições para o desenvolvimento profissional, analisados à luz do referencial teórico.
Liderança compartilhada (05)	1) parceria no processo de construção colaborativa 2) Divisão de tarefas
Postura investigativa	1) dificuldades dos participantes com a constituição e elaboração dos projetos; 2) anseio em ampliar o olhar sobre a postura investigativa; 3) reflexão sobre a prática e aprendizagem compartilhada.

Processo de construção colaborativa (06)	<ol style="list-style-type: none"> 1) o potencial formativo relativo ao apoio emocional e teórico metodológico; 2) o senso de pertencimento advindo desse processo; 3) contribuições com aspectos ligados à prática educativa; 4) discussão e reflexão sobre a relação teoria e prática e a 5) construção colaborativa entre acadêmicos e professores da escola.
---	---

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2019.

6.1.1 As motivações que mobilizam parceiros para participar de uma comunidade acadêmica colaborativa

Fiorentini (2013) afirma que são diversos os motivos que mobilizam os professores a querer fazer parte de uma comunidade colaborativa e assim ter apoio e parceiros para compreender e enfrentar os problemas que se apresentam à prática docente, como por exemplo, os desafios da inovação tecnológica, o desenvolvimento de pesquisas sobre a própria prática e a busca do próprio desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento de uma comunidade colaborativa depende em grande parte do envolvimento voluntário de seus membros. Sendo assim, aspectos como a voluntariedade, identidade e espontaneidade são características que constituem o trabalho colaborativo (FIORENTINI, 2013). Essas características buscam:

um grupo autenticamente colaborativo é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações do grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos e, de outro, sofrer pressões e questionamentos externos e/ou conflitos internos (FIORENTINI, 2013, p. 60).

Vale ressaltar que o FORMAZON é formado por alunos de graduação, graduados, alunos de pós-graduação, mestres, professores escolares e docentes da universidade que participam voluntariamente, sem nenhum tipo de punição por falta de frequência ou assiduidade, exceto para os pós-graduandos que necessitam estar vinculados ao Grupo de Estudo e Pesquisa.

Nesse processo, todos são importantes para o crescimento e sucesso da comunidade colaborativa, como advogam Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p. 35, tradução nossa) “cada membro é um indivíduo único dentro da comunidade”, tendo em vista que esta pode ser um terreno propício para o engajamento mútuo, em que a diversidade deve contribuir para a aprendizagem, relacionamentos e maior criatividade.

Para identificar esse tema sobre **“motivações que mobilizam a participação em uma comunidade colaborativa”**, foram adotadas as frequências dos códigos que foram

extremamente úteis para a análise, denotando elemento de rigor e sistematicidade, também confiança para a tabulação e interpretação (GUEST; MACQUEEN; NAMEY, 2012) e, principalmente para fornecer uma visão geral dos temas frequentes em relação à motivação.

Desse modo, após a leitura dos dados e codificação de todos os encontros classificados e associados, foram encontrados três subtemas: (i) interesse pessoal como necessidade intrínseca; (ii) perspectivas de colaboração; (iii) contribuições para o desenvolvimento profissional, os quais foram analisados à luz do referencial teórico e interligados aos episódios formando o título dessa subseção.

Essas discussões foram mais recorrentes em três encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa FORMAZON, sendo um encontro no dia 16/10/2017, outro no dia 27/10/2018 e por fim, o encontro do dia 27/11/2018. Dentro desse diálogo, buscamos saber o que influencia a motivação ou até mesmo falta dela em um grupo colaborativo, uma vez que várias partes do debate foram realizadas nesses três encontros, faziam esses questionamentos sobre motivações e o que levava os professores a participar de uma comunidade colaborativa.

O primeiro encontro do ano de 2017, realizado pela docente da Universidade I, se deu a partir do relato da pesquisa de pós-doutorado Formação de professores em uma comunidade colaborativa no interior da Amazônia escrito por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018). O segundo encontro realizado no ano de 2018 teve a discussão do texto de Fiorentini (2013) intitulado “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” e em terceiro lugar, a discussão do texto “A formação de professores em grupos colaborativos: concepções, dificuldades e contribuições” (BASSOLI; LOPES, 2015).

A pesquisa realizada por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) detectou diversos elementos mobilizadores de participação na comunidade FORMAZON, entre eles, a aproximação com o campo da prática e a interlocução entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar e, ainda a melhoria na formação dos professores, mudanças no grupo e ainda no comportamento de participantes (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Nessa análise, associamos a definição do tema motivação para participação em uma comunidade colaborativa, ao engajamento mútuo, o qual está relacionado ao processo de participação ativa numa comunidade, à vontade de aprofundar-se no domínio de conhecimento (WENGER, 2013).

TRANSCRIÇÃO DO 1º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 27/10/2017

DU- I: É... o caminho...O que a literatura tem demonstrado que essa participação, ela parte de um interesse, entendeu? Você tem uma busca, você tá buscando alguma

coisa e você participa do grupo porque você acha que o grupo vai responder aquela tua demanda.

MS- 4: *De verdade. Por que eu quis participar do grupo Formazon? Porque eu acho que com a pesquisa eu acho que melhorei muito, foi isso. Mas eu não tinha isso claro.*

DU- I: *Pois é, mas é uma busca obviamente a partir do seu interesse, mas tem o momento de pico dentro da sua participação. Tem dias que a discussão não te interessa, às vezes tu não estás a fim de estar ali, isso acontece, é natural que isso aconteça com todas as nossas relações, não é sempre que vai te agradar. Quando a gente tem interesse e consciência do que a gente está buscando, a gente tende a permanecer dentro do grupo. Entendeu? Então isso é muito interessante, acaba sendo uma busca pessoal, uma busca individual.*

No episódio interativo acima descrito, há reflexões das participantes sobre o interesse individual como mobilizador da participação dos professores no FORMAZON. Esse interesse pela pessoa humana está relacionado ao objetivo comum de uma comunidade, que se reúne na busca de mais conhecimentos para sua prática pedagógica.

Durante o diálogo, a docente atribuiu a motivação para participação ao interesse pessoal e individual dos participantes, pois buscavam no grupo respostas para as suas demandas da prática. Como demonstrou a MS-4, o motivo da sua participação se deu em virtude da pesquisa, inclusive apontou esse fator, como preponderante para o seu desenvolvimento acadêmico. Nessa interação, a DU-I afirma que não basta somente o interesse, mas a permanência depende da consciência do que se busca.

Percebemos que a aprendizagem da mestranda pode ser associada a uma *aprendizagem como fazer* (WENGER, 2013), considerando que o desenvolvimento da pesquisa como fator mobilizador possibilitou condições favoráveis para o desenvolvimento acadêmico, como demonstrado na fala da MS-4 “*eu melhorei muito*”. Desse modo, assim como a MS-4 que entrou pelo interesse em buscar fundamentos teórico-metodológicos para a prática da pesquisa acadêmica, muitos outros participantes também sentiram essa mesma necessidade de buscar orientação para elaboração de projetos de pesquisa acadêmica (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

O diálogo e a reflexão em conjunto aumentam as possibilidades de aprendizagem quer sobre uma prática pedagógica, quer sobre uma pesquisa, trazendo contribuições para o enfrentamento dos obstáculos que surgem no chão da escola. Professores e acadêmicos que participam de uma comunidade colaborativa identificam-se quando percebem que existe um foco em comum. Essa identificação ocorre quando estão envolvidos em atividades sobre o domínio de interesse, que são as suas aspirações, seus objetivos, além do compartilhamento

de informações e construção de relacionamentos que permitem a aprendizagem em conjunto (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Desse modo, o interesse em participar de uma comunidade colaborativa foi associado também ao reflexo do comportamento humano, portanto, envolve além da competência técnica e comportamental, a pessoa em si, com sua identidade profissional. Menezes (2014) assevera que, quanto maior é a consciência do professor em relação à sua condição de professor, tanto mais rico e diversificado é o seu desenvolvimento, ou seja, quanto mais o professor tem essa consciência da sua função, sobre suas responsabilidades e capacidade, mais terá possibilidades de se perceber como profissional e como pessoa em sociedade.

Na sequência da análise, identificamos as contribuições e os entraves que facilitam ou dificultam a participação em uma comunidade colaborativa. Entre eles podemos citar: a maior aproximação com o campo da prática através da troca de experiência; o grupo como espaço de sustentação das experiências pedagógicas; a participação como voluntariedade e não como obrigação, a individualidade como discurso de separação entre o mundo da universidade e o mundo da escola. Nesse contexto, descrevemos a inter-relação dessas temáticas, conforme a transcrição abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 2º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 27/10/2017

DU- I [...] Então são N motivações ou motivações múltiplas que mobilizam os professores a fazer parte dos grupos colaborativos [...] A aproximação com o campo da prática e a construção de pontes entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar [...] Não sei se vocês conseguiram perceber mas em muitos momentos essa interação ela possibilitou uma rica troca de experiências que vocês próprios começaram a colocar dúvidas sobre como conduzir o trabalho na escola [...].

MS- 4: Professora, por que parou?

DU-I: O que parou?

MS- 4: A participação da escola, dos professores.

*DU-I: Acabei de falar. Motivações múltiplas que movimentam os professores a participar de uma comunidade investigativa. São motivações múltiplas. **E a gente não tem como ter esse controle e eles não são obrigados.** Entendeu? Fica em aberto. Isso se demonstra... Observe MS-4, observe, isso se demonstra pela própria participação de vocês. Terminou o mestrado porque você sabe enquanto aluno do mestrado é obrigado estar no grupo porque o teu currículo exige.*

(...)

MS- 5: Quase que eu esqueço...

DU-I: Desculpe, cortei tua linha de raciocínio.

*MS- 5: [...] uma vez me confrontei com essa pergunta também. **E... na realidade depende muito dos professores da escola não da universidade em si. Mesmo que a Universidade faça todos os esforços,** eu lembro que o professor Universitário, ele fazia uma formação com os professores – da Universidade indo até a escola e quando a gente chegava na escola, a gente falava com os professores de porta em porta das salas de aula, e daí que os professores não tinham tempo, colocavam n dificuldades. E nos últimos dias eles faziam tipo um descaso ficava nós dois*

*esperando mais ou menos uma hora e meia esperando que outros viessem (inaudível). Pelo menos a relação com o grupo ele depende muito da escola. (inaudível), por exemplo, aqui nota-se uns crescimentos nos últimos meses, nos últimos oito meses cresceram assim de forma... aqueles professores vieram inicialmente por conta do grupo de trabalho deles lá da escola, mas depois quatro permaneceram porque **tinha o interesse** de fazer o mestrado. Ou seja, mas depois quando ela viajava na defesa do doutorado, eles não ficaram nesse grupo entende, assim vieram por **interesse** e(inaudível) [...] então a intenção não é a pesquisa não é o conhecimento, não é a metodologia, é motivo pessoal, essa busca [...]. Acho que a dificuldade existe ainda que a universidade tenha a iniciativa a gente ver essa dificuldade (inaudível) da escola.*

DU- I: *É, pode ser pessoal, a gente não **pode negar que o grupo é importante nesse processo de sustentação dessas experiências**, dessas práticas que os professores vivenciam, são suportes importantes, em especial nesse **contexto de formação** que nós temos aqui, centrado na racionalidade técnica, que não te dar condições de desenvolver uma prática vinculada à realidade que você vive, em especial ao professor da escola do campo. Não temos uma formação que forneça à complexidade a dimensão do que é ser professor numa classe multisseriada, numa escola de várzea. Você vai pra lá, você foi e os conflitos que você vivenciou são tamanhos que te expulsam do espaço, foi isso que aconteceu com você, né? Fazem-te desistir porque você não encontra na teoria suporte para a sua manutenção.*

Nesse diálogo, a docente da universidade I afirma que são inúmeros os fatores que mobilizam os professores para participarem dos grupos colaborativos. Para a docente, um dos motivos dessa participação é simbolizado pela construção de uma ponte entre o conhecimento acadêmico e o escolar, interação que promove uma rica troca de experiências, tendo em vista que muitos acadêmicos sentem dúvidas de como conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula.

Como vimos, a comunidade colaborativa vem romper com os diversos questionamentos relacionados aos conhecimentos da universidade, de modo que o saber profissional discutido no âmbito dessa comunidade, aproxima a comunidade dos discursos da prática pedagógica, através da troca de experiências. É nessa interação que compreendemos a aprendizagem como uma abordagem socioprática, pois é nela que emerge a noção de comunidade de prática, contexto profícuo de aprendizagem (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008). Nessa concepção, a aprendizagem define-se da seguinte forma:

Como fruto das interações entre as pessoas, e intimamente vinculada aos contextos sócio-interacionais e profissionais. Nessa vertente, a compreensão da aprendizagem migra de uma ênfase meramente cognitiva para uma perspectiva sócio-laboral. Em outras palavras, para tal abordagem, a aprendizagem se dá não somente na mente das pessoas, mas, fundamentalmente, nas relações sociais entre os indivíduos engajados numa prática por meio da qual intercambiam experiências, conhecimentos e significados (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008, p. 106) (Grifo nosso).

Para os autores supracitados, nesta perspectiva social, a aprendizagem decorre de um processo de participação e interação entre e através das pessoas. Dessa forma, não fica

restrito na mente dos indivíduos, um processo individual, mas se fundamenta nas relações de pessoas que estão engajadas em uma comunidade de prática.

Destacamos também desse episódio trechos da fala da mestranda MS-4 em que a mesma questiona o motivo da ausência dos professores escolares durante as reuniões, de modo que a docente da Universidade I ressalta que existem diversos tipos de motivações, considerando que a participação não é uma imposição e não há um controle que provoque essa obrigação.

Durante o diálogo, a DU I deixou claro que a participação nesta comunidade não se dava pela obrigação, mas sim pela voluntariedade. Tal participação ficou clara no diálogo entre a professora da universidade e a acadêmica, principalmente na resposta dada por ela: *“Acabei de falar. Motivações múltiplas que movimentam os professores a participar de uma comunidade investigativa. [...] E a gente não tem como ter esse controle e eles não são obrigados. Entendeu? Fica em aberto” (DU-I).*

Percebemos que a docente da universidade age de maneira satisfatória nesta comunidade colaborativa, não impondo a participação dos membros, quer sejam professores escolares quer sejam acadêmicos. Wenger, McDermott e Snyder (2002) asseguram que para ser eficaz o engajamento em uma comunidade, deve ser pessoal e voluntário, ou seja, os membros não devem ser forçados a participar, mas incentivados. Isto porque a participação pode ser incentivada e depende de estímulo para as pessoas descobrirem o valor de aprender juntos.

Como se trata de um grupo aberto, todos os participantes eram livres para entrar e sair da comunidade, exceto os mestrados que pelo regulamento do PPGE, mestrado em Educação da UFOPA, não tinham esse mesmo privilégio, pois estes têm regimento próprio, como afirma a docente da universidade I: *“[...] ele se vincula por uma demanda da própria pós-graduação que tem que está vinculado a um grupo de pesquisa. [...] O que eu observei e tenho defendido isso, a gente cria dentro do grupo um círculo virtuoso” (DU-I).*

Para a docente, o acadêmico que continua participando de um grupo de estudos e pesquisa em nível de pós-graduação, mesmo após concluí o mestrado, tem maiores possibilidades de continuar seus estudos, pois esse começa a pesquisar, produzir, publicar, portanto, um círculo virtuoso que empodera o pesquisador.

De imediato, é evidenciada uma “aprendizagem como pertencimento” (WENGER, 2013), pois a docente da Universidade I tem como pressuposto que a participação é reconhecida como uma competência dessa comunidade. Se considerarmos que o conhecimento envolve a participação ativa em comunidades sociais e que as informações

explícitas é apenas uma parte desse processo, podemos evidenciar também indícios de uma “aprendizagem como transformação”, principalmente pela maneira que estes membros estão sendo envolvidos em práticas significativas, através de recursos que promovam essa participação (WENGER, 2013).

O diálogo sobre a ausência da participação dos professores escolares possibilitou outras reflexões entre a docente da universidade e as acadêmicas da pós-graduação. Durante o diálogo, a MS-5 enfatiza que ainda que a universidade crie estratégias de aproximação com a escola, percebe dificuldades nesse envolvimento. Do seu ponto de vista, a motivação é exclusivamente pessoal, tendo em vista que, nesse caso, o interesse adveio do próprio grupo de trabalho da escola, permanecendo somente àqueles que tinham interesse em cursar o mestrado.

Em relação à participação na própria comunidade FORMAZON, a MS-5 percebe que os professores apenas buscaram na comunidade colaborativa aquilo que tinham necessidade para sua formação, visto dessa forma pela ótica da “*aprendizagem como fazer*”, considerando que houve o envolvimento dos professores através da colaboração reflexiva por meio de textos, práticas de pesquisas e problematização da própria prática pedagógica.

Para efeitos de contextualização, essa participação dos professores da escola no FORMAZON – que a mestranda se refere, iniciou-se a partir do II semestre de 2015 como local de referência e de fortalecimento da articulação entre a universidade e a escola (CASTRO, 2018). Como revelam Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), essa integração dos professores escolares ao FORMAZON passou por diversas discussões, momentos de tensões e negociações entre docentes da universidade e professores escolares, devido às dúvidas de ambas as partes, principalmente na condução do processo, pois embora acreditassem na inovação, o mais comum era que a universidade fosse até à escola.

Consideramos que esse confronto pode encontrar respaldo na histórica resistência dos professores, como sendo reflexo do individualismo que prevalece dentro das quatro paredes da sala de aula que impede os professores de dar *feedback* uns aos outros (DAY, 1999) e do abismo existente entre o mundo dos pesquisadores e o mundo dos professores (ZEICHNER, 2011).

Zeichner (2011) atribui essa divisão à prática de pesquisa realizada na universidade, ao fato dos professores não sentirem suas produções sendo utilizadas em citações e programas de formação. O autor também apresenta outros fatores que corroboram para essa falta de entusiasmo, como uma linguagem especializada inacessível e a forma

negativa como são descritos na literatura, as quais denotam uma compreensão de que os pesquisadores são insensíveis às circunstâncias vivenciadas.

Para que haja uma quebra dessa cultura do individualismo é necessário associá-lo ao desenvolvimento profissional, de forma que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional sejam partilhados, mesmo tendo a compreensão de que alguns professores preferem a privacidade por considerá-la mais segura (DAY, 1999). De alguma forma, é isso que as comunidades colaborativas proporcionam, a quebra desse individualismo e a restituição da colaboração entre professores e acadêmicos.

Como afirma Castro (2018) sobre o FORMAZON, esse espaço foi eficaz para que os professores escolares socializassem suas experiências e participassem das discussões relativas aos desafios da prática pedagógica, junto aos processos investigativos sobre formação de professores e políticas educacionais, reflexões que foram ampliadas a partir da interação entre docentes da universidade e acadêmicos da graduação e pós-graduação.

Vale lembrar que o grupo enquanto uma comunidade acadêmica colaborativa se tornou naquele momento espaço de sustentação das experiências e novamente vimos revelar-se uma *aprendizagem como fazer*, considerando que embora os conflitos fossem inevitáveis, o ambiente foi propício para que os professores aprendessem novas formas de desenvolver as suas práticas pedagógicas e suas pesquisas, o que revelou tanto o *conhecimento na prática* quanto o *conhecimento da prática* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

É nesse sentido que a DU-I considera que a comunidade foi importante nesse processo, principalmente porque existe uma formação pautada na racionalidade técnica que não possibilita condições para o desenvolvimento de uma prática baseada na realidade, especialmente o professor da escola do campo com classes multisseriadas. Portanto, o fato de os professores terem participado em dado momento e depois se distanciados, não desvaloriza a eficácia das discussões realizadas na comunidade FORMAZON.

Diante da complexidade das tarefas e projetos do dia a dia em um determinado serviço, especialmente àqueles mais difíceis e muitas vezes inviáveis, torna-se imprescindível recorrer aos esforços de uma equipe de trabalho. É assim que a colaboração tem-se tornado uma estratégia fundamental de formação de professores de forma bastante útil para a resolução de problemas ou dificuldades que se apresentam no campo profissional (BOAVIDA; PONTE, 2002; PONTE; SERRAZINA, 2003).

Nesse episódio abaixo, a análise baseia-se em inter-relacionar os diversos temas, motivação, participação e desenvolvimento profissional docente, a fim de compreender os diversos questionamentos sobre a participação em uma comunidade colaborativa. No diálogo,

a DU-I faz questionamento sobre como se cria estratégias para participar de um grupo de forma mais consciente, uma vez que todo esse processo é apontado como reflexo do comportamento humano.

TRANSCRIÇÃO DO 3º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 16/10/2018

DU-I: *Eu vejo isso tudo como um processo que é sobretudo reflexo do nosso comportamento, do humano, é muito natural, tu precisas ter uma motivação para justificar ou promover a tua participação, a gente vê esse movimento aqui [...]Então cada um de nós tem uma motivação, cada um de nós tem em todos os grupos que nós participamos nós temos algo que nos motiva, eu preciso disso né? Eu como humana preciso disso, eu preciso dessa motivação, eu quero...*

MS-I: *No segundo semestre fica mais cheio.*

DU- I: *No segundo semestre fica mais cheio, então á natural esse movimento, é do humano, mas como é que dentro desses grupos e dos diferentes grupos, dentro de um grupo que é a nossa sala de aula por exemplo, como é que eu motivo, como é que eu crio estratégias para essa participação, eu diria mais consciente ou mais clara sobre a contribuição do grupo para o meu desenvolvimento, então como você consegue enxergar que o que você tá fazendo aqui agora contribui para o teu desenvolvimento profissional, eu não preciso tá lá, mas eu vou por que? O que que tem ali que eu acho que é importante. Eu já ouvi alguns relatos das pessoas dizerem assim: eu não posso me distanciar da universidade, por que eu entendo que é um espaço que contribui pra eu estar atenta par necessidade de eu continuar pesquisando, continuar estudando, de continuar produzindo alguma coisa, por que eu tenho, aí olha a coisa da motivação né, eu tenho pretensões futuras, e isso é legítimo, não é problema não, eu acho que essa ambição ela é legítima, é um movimento natural, agora como é que a gente garante essa participação?*

(...).

PE-3: *Nesse caso entra a questão da prova, para tentar motivar a questão da troca, o quê que você tá me oferecendo desse contexto.*

DU-I: *é inevitável, no caso do aluno da educação básica ele é mais imediato, é de curto prazo, então eu quero a minha nota, isso motiva a minha participação. No nosso caso, quer dizer, como já estamos mais maduros, essa motivação, essa vinculação aos grupos ela tem uma perspectiva que é de longo prazo (...).*

Na visão da DU-I toda e qualquer forma de participação é legítima. É legítimo o fato de ter mais participação no segundo semestre, é legítimo as pessoas entenderem que não podem se distanciar por reconhecerem a universidade, e considerarem esse contexto colaborativo como um espaço de formação contínua, até mesmo a necessidade de continuar pesquisando, estudando e produzindo, e fazer tudo isso por algum anseio futuro, mesmo que seja competitivo, é tudo legítimo.

Lave e Wenger (1991) dizem que, a participação periférica legítima faz jus aos diversos tipos de participação em uma comunidade, sendo assim, até uma participação parcial, a exemplo de um recém-chegado não é de forma alguma descartada desse interesse. A análise desse interesse perpassa pela capacidade de entender a pessoa com seus valores, crenças educativas, o estágio da vida e da sua carreira e o modo como tudo isso se relaciona,

entendendo que esse processo terá implicações no seu desenvolvimento profissional, nas relações estabelecidas e principalmente em suas escolhas (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

A DU-I também associou esse movimento de motivação para participação como processo em longo prazo, ao desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, fez menção à motivação do aluno que exige resultados em curto prazo e de forma compensatória. Como exemplo, estão os cursos de formação que são realizados como eventos formativos (MIZUKAMI, 2002), ao contrário da participação em uma comunidade colaborativa em que a vinculação dos participantes garante um desenvolvimento profissional ao longo da vida, como bem afirmou a DU I:

*Então na noção que a gente tem é desenvolvimento ao longo da vida, , que a gente vai precisar estar sempre vinculado ao grupo, principalmente nós que estamos na academia, vinculados a grupo que produzem conhecimento, por quê? **porque longe desses grupos o nosso fazer não se sustenta.** Nessa profissão, nós somos professores, a gente precisará estudar continuamente, nós escolhemos essa profissão, então parar de estudar nunca mais, então a vinculação garante a nossa estabilidade profissional, o nosso reconhecimento profissional (DU-I, Encontro do dia 16/10/2018).*

Nessa visão, uma comunidade colaborativa é o *locus* ideal de desenvolvimento profissional docente contínuo, estabilidade e reconhecimento profissional, tendo em vista a produção de conhecimento é a base de sustentação do fazer pedagógico, e o professor grande aliado nesse processo de produção de conhecimentos.

O desenvolvimento profissional docente “pode ser potencializado pela convivência em espaços colaborativos que permitam e incentivem a interação entre professores e pesquisadores e o compartilhamento de saberes e experiências” (MENEZES, 2014, p. 104). Nessa perspectiva, a interação com os demais participantes em colaboração em grupos e comunidades permitirá avançar em sua prática e em sua relação enquanto indivíduo.

A análise do episódio interativo a seguir traz trechos de um discurso que retrata o momento de iniciação dentro de uma comunidade colaborativa, sobre a forma como ocorre o momento de intersecção nos discursos, à abertura à colaboração e de que modo a busca pelo desenvolvimento profissional docente influencia a colaboração reflexiva, tornando esse contexto propício para a aprendizagem e os participantes motivados para participar.

TRANSCRIÇÃO DO 4º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 16/10/2018

DU- I: *É aquele momento que você se inicia no grupo você está se situando, o quê que eu estou fazendo aqui, o quê que eu estou buscando.*

PE- 3: *Essa sou eu.*

*DU- I: Na verdade todos nós, porque tem determinados momentos que você começa a entrar em conflito, né, por exemplo, que vinculação tem a discussão que eu tô fazendo aqui hoje com meu projeto de pesquisa? Por que eu tenho **interesse** imediato na pesquisa que eu estou fazendo, mas como é que isso pode me ajudar entendeu? Todavia tem um aspecto que é muito importante da gente observar essa adesão ela se dá, claro que você tem que ter um objetivo, mas ela se dá no momento que você percebe que no desenvolvimento do trabalho colaborativo [...] **Então vai chegar o momento de intersecção**, você vai começar a olhar o professor nessa escola tem o trabalho muito isolado, essa pesquisa aqui vai te ajudar a entender, poxa, é uma possibilidade de trabalho, **é uma colaboração**, se esse professor tivesse desenvolvido dentro dessa escola um trabalho em grupo [...] o trabalho dele ou o modo de enfrentar esse problema teria sido diferenciado então você vai encontrando vários caminhos para várias questões que inicialmente parecia que não tinha aderência dentro daquela discussão, então acho que esse é um dos aspectos que a gente considera bem relevante nessa perspectiva de trabalho colaborativo, e você vai começar a perceber que todas as coisas se interconectam em relação.*

*PE-4: Eu particularmente me encaixo muito naquela questão da **busca do desenvolvimento profissional**. Eu trabalhei como professora um ano, e ficava nas vezes desesperada: eu não vou conseguir, eu não vou dar conta, por que o estágio eu acho insuficiente pra preparar a gente pra sala de aula, a aí a professora sabe, ano passado eu participei pouco tempo porque eu trabalhei, então como eu voltei eu pego muito na fala dos colegas assim a gente percebe que não foi só minha essa dificuldade né, e que nem a senhora falou, a gente aprende muito, a fala, um texto, uma leitura, eu percebo que eu preciso amadurecer pra voltar pra sala de aula e fazer um bom trabalho.*

DU- I: A gente não tem vergonha de colocar nossos problemas da prática, nos grupos fechados não, nos grupos fechados eu só vou discutir esse texto, só essa referência, o que eu faço na escola não interessa então na perspectiva que a gente tá trabalhando não, (inaudível) mas eu tenho esse problema, como é que eu desenvolvo isso?

No diálogo acima, o debate inicia pela DU-I a qual afirma que a adesão ao grupo gera conflitos em relação ao que se busca, “*pois que vinculação tem a discussão que eu estou fazendo aqui hoje com meu projeto de pesquisa?*”. Para a docente, essa resposta virá no momento em que se desenvolve o trabalho colaborativo, num dado momento de intersecção advindo dos diversos olhares e problemáticas das práticas escolares é que surge a solução para os problemas individuais através de uma interconexão nos discursos.

Fica clara que a noção de colaboração reflexiva ocorre exatamente nesse ponto de intersecção como um processo sociointeracional “em que os indivíduos não só resgatam seus repertórios pessoais de experiências, mas também ativam o repertório de competências sociais, favorecendo contextos fecundos para a geração de conhecimentos inovadores sobre uma prática” (SOUSA-SILVA; DAVE, 2007, p. 62). Esta noção aponta a comunidade como um campo fértil para intensificar o processo de reflexividade, isto porque aciona as dimensões interacional e prática ativando o repertório coletivo de experiências, cenário propício para que a colaboração reflexiva ocorra fluentemente.

Nesse diálogo, a PE-4, deixa claro sua consciência sobre a lacuna deixada pela formação inicial quando declarou que o estágio supervisionado não foi suficiente para a sua preparação, uma vez que no exercício da função de professora imperou um sentimento de desespero e insegurança pela falta de experiência em sala de aula. Diante disso, atribuiu a participação dentro da comunidade colaborativa, como um momento de muita aprendizagem, amadurecimento acadêmico e profissional, reflexo das leituras, das discussões e experiências do outro, os quais contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

De fato, o estágio supervisionado apesar de ser uma espécie de superação da dissociação entre teoria e prática, possibilitando ao licenciando uma reflexão crítica à luz do referencial teórico, das situações práticas de ensino e a construção de um repertório diversificado, tem se tornado apenas uma exigência burocrática, sem nenhuma reflexão. No entanto, essa falta de maturidade relacionada à inexperiência com a realidade escolar entra em contradição com os documentos orientadores que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (SCHWADE, 2018).

Como observado, as problemáticas encontradas na formação inicial, as quais incluem a falta dessa relação entre teoria e prática e o distanciamento entre escola e universidade não se deve à legislação, pois, tanto a Resolução CNE/CP 1/2002 como a Resolução CNE/CP 2/2015 visam atender às principais demandas contemporâneas para a formação de professores, mas existem dificuldades de colocar em prática essas orientações (SCHWADE, 2018).

Para essa pesquisadora, a Resolução CNE/CP 2/2015 estabelece quatrocentas horas de atividades práticas que devem ser distribuídas ao longo do processo formativo e quatrocentas horas de estágio supervisionado. Nessa visão, as horas referentes à prática não devem ocorrer somente no final do curso, mas durante todo o curso através da inter-relação entre teoria e prática como base para o exercício da função, através de uma colaboração contínua advindo das instituições universidade e escola.

No que tange à relação universidade e escola, os projetos de formação docente devem ser guiados, conforme essa mesma Resolução, pela articulação entre essas duas instituições de modo que haja a **colaboração contínua** entre elas. Essa parceria **viabiliza uma preparação de futuros professores** situada na realidade escolar da rede pública de ensino e norteadas pelas necessidades de cada contexto educacional em particular (SCHWADE, 2018, p. 28).

Em consonância com essa articulação de colaboração contínua que possibilita a formação de professores, vimos que, na comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON através de uma colaboração reflexiva revelou ser o meio mais eficaz para encontrar novas

formas de agir, tendo em vista os fenômenos que surgem no cotidiano da *práxis* organizacional (SOUSA-SILVA; DAVEL, 2007).

Sendo assim, esse compartilhamento de informações em que as pessoas se ajudam na resolução de problemas e nas discussões de situações, aspirações e necessidades, sintetizam o valor que existe nas interações que ocorrem constantemente entre os indivíduos do mesmo grupo e na aprendizagem dos participantes, como bem enfatizam os autores abaixo:

Eles acumulam conhecimento e se tornam informalmente ligados pelo **valor que encontram na aprendizagem juntos**. Este valor não é meramente instrumental para o seu trabalho. Isto também acumula na satisfação pessoal de conhecer colegas que entendem perspectivas do outro e de pertencer a um grupo interessante de pessoas. Com o tempo, eles desenvolvem uma perspectiva única sobre seu tópico, bem como um conjunto de conhecimentos, práticas e abordagens comuns (WENGER, MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 5) (Tradução nossa).

Nesse aspecto, aprendizagem e satisfação andam juntos, principalmente pela perspectiva de outros que passam a assumir, pelo sentimento de pertencimento a um grupo, começam a desenvolver uma perspectiva única sobre determinado conhecimento. É a partir de uma vivência de trocas de experiências e conhecimentos que ocorre esse movimento de crescimento e colaboração, o qual gera motivação e possibilita o desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que, a formação inicial é a primeira fase desse longo processo formativo (GARCIA, 1999).

No mesmo enunciado, a DU-I continua relacionando à abertura dada pela comunidade à discussão, como um grupo aberto que impulsiona a participação dos membros, cujos membros tendem a perder timidez e colocar seus problemas da prática em evidência, fatores que são alheios aos grupos endógenos: *“nos grupos fechados não, nos grupos fechados eu só vou discutir esse texto, só essa referência, o que eu faço na escola não interessa, então não é essa perspectiva que a gente tá trabalhando não”* (DU-I, 16/10/2018).

Como já foi dito, o FORMAZON não é uma comunidade endógena, voltada somente para problemas teóricos (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018), mas sim uma comunidade acadêmica colaborativa que possibilita a reflexão das práticas e a produção e o compartilhamento de conhecimentos.

O quadro a seguir sintetiza as características e evidências da motivação para participação na comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON que foram relacionadas às aprendizagens, conforme, quadro conceitual aqui proposto, o qual diz respeito ao referencial teórico.

Quadro 8 - Características, concepções e evidências da motivação para a participação na Comunidade Colaborativa FORMAZON

CARACTERÍSTICAS DA MOTIVAÇÃO	EVIDÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO	APRENDIZAGEM
Interesse pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de apoio/fundamentos teóricos-metodológicos para a prática da pesquisa acadêmica. 	Aprendizagem como fazer
Perspectiva de colaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da voluntariedade; • Troca de experiências; • Momento de intersecção entre pesquisa e prática; • Necessidade de ampliar a percepção interna da colaboração. 	Aprendizagem como pertencimento
Contribuições para o desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade colaborativa reconhecida como sustentação das experiências e de práticas vivenciadas; • Subsídio para uma formação inicial insuficiente; • Transformação de si e de práticas; • Amadurecimento acadêmico e profissional. 	Colaboração reflexiva

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse estudo, demonstramos apenas recortes dos episódios que encenavam as interações sobre essa temática, diálogos que foram realizados no período analisado e relacionados às aprendizagens. No entanto, percebemos que, de fato, são múltiplos os motivos que levam à participação em uma comunidade colaborativa (FIORENTINI, 2013). No entanto percebemos que a motivação no FORMAZON pode ser relacionada ao desenvolvimento profissional e a aprendizagem, à medida que identificamos que os participantes possuem interesse pessoal, fator admitido pela busca de apoio e de fundamentos teórico-metodológicos para a prática da pesquisa tem-se uma *aprendizagem como fazer*, um conhecimento PARA a prática aprofundando-se para um conhecimento DA prática profissional.

Da mesma forma, percebe-se que essa motivação foi conduzida por perspectivas colaborativas que afirmam a aprendizagem como pertencimento, ao passo que existe voluntariedade, troca de experiências, momentos de colaboração entre pesquisa e prática. Esse pertencimento se fortalece pela necessidade de ampliar a percepção interna de colaboração.

A contribuição da comunidade para o desenvolvimento profissional docente dentro dessa temática remete ao reconhecimento do grupo como base de sustentação das experiências e de práticas vivenciadas, portanto, um subsídio para a formação inicial

apresentada como deficitária. A comunidade também contribuiu para o desenvolvimento profissional quando se refere à transformação de si e de práticas.

6.1.2 Liderança compartilhada em uma comunidade acadêmica colaborativa

O tema a **Liderança compartilhada em uma comunidade colaborativa**, busca apresentar como se desenvolveu a liderança na comunidade FORMAZON, nele abordamos dois subtemas, a parceria na construção colaborativa e a divisão de tarefas.

A liderança compartilhada ou corresponsabilidade são características de um trabalho colaborativo, as quais tem relação direta com a construção de um sentido de pertencimento e de compromisso compartilhado com o projeto e o trabalho do grupo, que em grande parte depende da compactuação de saberes, concepções e dos lugares assumidos por cada membro do grupo (FIORENTINI, 2013).

No FORMAZON, essa temática surgiu dentro de quatro encontros. O primeiro encontro, realizado no dia 12/05/2017, data em que houve orientações sobre os projetos e a discussão da pesquisa de uma mestranda sobre “O professor iniciante na profissão docente na escola do campo”. O segundo tema surgiu no encontro do dia 09/06/2017 quando a docente especifica a dinâmica de trabalho do Grupo em estudo, logo no início desse encontro.

Seguem mais dois encontros, um no dia 27/10/2017, data em que a DU-I fez a apresentação da sua pesquisa de pós-doutorado, e o outro no dia 02/10/2018, momento em que houve a discussão da proposta de trabalho sobre Grupos colaborativos e organização dos grupos de trabalho.

No episódio abaixo, constata-se registros que retratam a forma que a liderança foi compartilhada, processo que ocorreu tanto durante o processo de construção colaborativa, quanto durante a divisão de tarefas. A discussão abaixo revela que, a DU-I, através de uma postura colaborativa e democrática possibilitou a abertura ao diálogo, à reflexão e às contribuições dos professores, graduados e pós-graduandos:

TRANSCRIÇÃO DO 1º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 12/05/2017

DU- I É: *lembrando que todos nós somos parceiros nesse processo de construção, então vocês não estarão olhando o trabalho da mestranda 1, mas vocês estarão vendo o trabalho de vocês, então essas indicações que são feitas aqui, não são só pra MS-1, vale para todo mundo, então o que ela colocou como questão? O que eu posso trazer para a reflexão sobre a minha questão de pesquisa, disso que estão dizendo para a questão da mestranda? O problema que a mestranda está apresentando, da metodologia que ela está colocando no trabalho dela? Como eu vejo o meu trabalho a partir do trabalho dela? Como é que eu posso contribuir também para o trabalho da MS-1, um trabalho que estar em construção, tá?*

MS- 1: Dentro do campo da Formação de professores né? A gente tem identificado que o tema Professor iniciante, é:: tá sendo pouco investigado aqui no Brasil. É::: Huberman, no seu estudo, ele acabou identificando que dentro da fase de desenvolvimento do professor ...

DU-I Agora a gente quer ouvir o que vocês acham sobre o trabalho da mestranda alguém tem alguma contribuição, alguma dúvida?

40-PE-2: Tá aberta?

41-DU-I: Tá aberta, fique à vontade.

Nesse diálogo, a DU-I deixa claro que todos são parceiros nesse processo de construção do conhecimento, sendo assim, era comum, a cada apresentação dos trabalhos de pesquisa, abrir a oportunidade para que todos os participantes tivessem vez e voz na construção das pesquisas, a fim de estimular a participação de todos.

Essa chamada para a colaboração mostra-se explícita na fala da DU-I quando a mesma interroga se algum participante tem alguma contribuição. Isso pressupõe que a liderança estava aberta às colaborações e os participantes além de contribuírem para a construção da pesquisa, traziam reflexões da prática pedagógica e das políticas educacionais, como também identificavam problemáticas na relação teoria e prática no que diz respeito à falta de preparação específica para lidar com alunos das diversas modalidades.

Durante a construção dos projetos e pesquisas, a coordenadora possibilitava a construção compartilhada do conhecimento sobre o projeto e temática em discussão e os participantes se sentiam corresponsáveis para contribuir com ideias, reflexões e experiências que corroboravam para a aprendizagem da mestranda e conseqüentemente para aprendizagem de todos que estavam participando. Com base nisso, os membros participantes atuavam como “companheiros de aprendizagem e de pesquisa” como bem destaca Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 23):

O ponto chave, entretanto, consiste em que todos os participantes desses grupos – sejam eles professores iniciantes, professores experientes, formadores de professores, facilitadores ou pais – **atuem como companheiros de aprendizagem e de pesquisa**. Consultores e interlocutores externos, além da teoria e da pesquisa escritas a partir de múltiplas perspectivas estão quase sempre entre os recursos empregados por esses grupos. **Todavia, o intento subjacente afasta-se radicalmente da ideia de simplesmente extrair estratégias de documentos políticos, da literatura acadêmica ou de materiais instrucionais já publicados** (grifos nossos).

Comparamos a interlocução dos participantes como parceiros nesse processo de aprendizagem e pesquisa a um projeto conjunto em prol de um aprofundamento no domínio de conhecimento, cujo principal fator de engajamento se deu pela dedução da *aprendizagem*

como fazer, pois, a mestranda recebia contribuições tanto dos professores escolares como dos acadêmicos para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Identificamos neste episódio o primeiro ponto de intersecção colaborativa nesse processo de construção da pesquisa, porque envolve diferentes perspectivas e de forma reflexiva. Isso ocorre quando a liderança desta comunidade investigada pressupõe que as reflexões ali discutidas sejam do interesse de todos, como bem afirma a docente universitária: “*O que eu posso trazer para a reflexão sobre a minha questão de pesquisa, disso que estão dizendo para a questão da mestranda? Como é que eu posso contribuir também para o trabalho da MS-1, um trabalho que estar em construção?*” [17].

Além da postura de uma liderança democrática em todas as reuniões, também era notável a preocupação com a construção permanente de um espaço coletivo para discussão das pesquisas e práticas, considerando que a produção escrita era um desafio para todos os participantes, como revela este trecho:

TRANSCRIÇÃO DO 2º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 09/06/2017

DU-I O FORMAZON teve uma forma bem específica de trabalho, no primeiro semestre na construção dos projetos. Temos projetos de diferentes níveis, tem pessoal que já tá no mestrado na pós-graduação, tem gente que tá no primeiro semestre de mestrado, tem alunos de graduação, tem ex-alunos, né? Então a temática que nós estamos trabalhando no semestre é a pesquisa, a elaboração do projeto e a constituição desses projetos. E o nosso trabalho é um trabalho coletivo, então não é um trabalho centrado na minha figura, enquanto professora. O trabalho é de todo grupo, ele colabora [...] participa desse processo de construção que nós entendemos que é colaborativo. Então todas as contribuições são todas bem vindas e todas as colocações que eles fazem servem para todas, mesmo que eu não esteja dialogando [...] (DU-I, 09/06/2017) (Grifos nossos).

Nota-se que a docente especifica a forma de trabalho na comunidade e deixa claro a dinâmica que está conduzindo neste momento, que é a elaboração de projetos através da colaboração de todos, todavia, tira do centro das atenções à figura da formadora e passa a responsabilidade de construção do conhecimento para o coletivo, a fim de que todos se sintam pertencentes a esta comunidade.

Observa-se neste relato uma “aprendizagem como pertencimento” (WENGER, 2013), pois existe nas suas colocações um desejo que todos os participantes sintam-se como parte desse processo de construção. É evidente que existe uma identificação da docente com as práticas que são desenvolvidas nesta comunidade, as quais ela almeja que seja compreendida por todos.

Essa aprendizagem como pertencimento é demonstrada pela DU-I através da valorização dos conhecimentos construídos na comunidade. Essa preocupação com as discussões da comunidade FORMAZON já foi evidenciada quando a mesma escreveu sobre suas memórias enquanto fundadora deste grupo através de uma narrativa que analisa a transformação de uma comunidade acadêmica endógena para uma comunidade acadêmica colaborativa, conforme o episódio do dia 27/10/2017, transcrito abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 3º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 27/10/2017

Quer dizer... não precisa ser centrado em mim o grupo, essa discussão não precisa ser centrada numa única pessoa que academia disse que é quem sabe e não é verdade porque houve vários momentos de conflitos que eu não sabia a resposta, quando a gente chega nesse nível a gente começa a perceber que o conhecimento não é hierarquizado como ensinaram para gente existem nível diferentes de conhecimento e cada pessoa tem um conhecimento particular e cada um pode ajudar o outro. [...] você saiu daqui se reuniu em outro espaço em outro contexto, mas a postura de colaboração você levou, entendeu? Então você sempre tem alguma coisa que você pode ajudar o outro e isso é muito legal a gente conseguir perceber isso. Então as minhas memórias ajudaram a descrever alguns aspectos da constituição da comunidade (DU-I).

Por este relato presumimos que as reuniões não eram realizadas de forma unilateral, mesmo diante dos conflitos, pois as pessoas que participam de uma comunidade possuem níveis diferentes de conhecimentos. É nesse contexto que o conhecimento não pode ser hierarquizado, mas deve coexistir dentro de um contexto de colaboração, como afirma Wenger, Mcdemortt e Snyder (2002) a interação não visa homogeneizar os pontos de vistas de seus participantes, até porque isto não garante o sucesso na construção de uma comunidade, mas deve possibilitar o empreendimento mútuo.

Vistas por esse ângulo, as comunidades de prática não podem ser cultivadas da mesma forma que se desenvolve uma estrutura organizacional tradicional, pois o desenvolvimento deve fomentar participação, para além de atividades como planejamento, gestão e organização das atividades. É um processo dinâmico e natural do desenvolvimento, mediado pela busca dos interesses de todos, (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Os processos naturais de desenvolvimento não podem ser ignorados em uma comunidade colaborativa, pois são as fontes de conhecimentos, as experiências dos membros, a identidade da comunidade, bem como o seu desempenho. Em virtude disso, se deve aprender a trabalhar com esses processos e dinâmicas, cultivando as comunidades (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Dentro do tema **liderança compartilhada**, destaca-se à negociação das responsabilidades que devem ser assumidas por cada um dos participantes (FIORENTINI,

2013). Nesse aspecto, o segundo episódio referente ao ano de 2018 evidencia um encontro, o qual teve como liderança, a docente da universidade II (DU-II), vice coordenadora do Grupo de Estudo e pesquisa FORMAZON que retomou a participação nesta comunidade a partir de meados do ano de 2018, pois a mesma estava afastada para cursar o doutorado.

Nesse diálogo, o assunto sobre a divisão de tarefas abordada pela DU-II enfatizava que os participantes precisavam assumir compromisso diante das atividades do grupo, considerando que somente as coordenadoras não seriam suficientes para atender a todas as demandas, portanto, solicitou o apoio de todos para atualização dos registros do FORMAZON.

TRANSCRIÇÃO DO 4º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 02/10/2018

Com relação a divisão de tarefas [...] Primeira coisa, nós precisamos ter os registros do FORMAZON mais organizados, atualmente nós não estamos com bolsistas [...] mas enquanto não temos isso, nós temos que contar com quem está participando continuamente, quem está no mestrado, quem ainda vai entrar, mas o que a gente precisa fazer? [...] A ideia é que a gente tenha um material de registro do FORMAZON [...] quem se propõe? Eu preciso de pessoas, olha professora eu quero ficar nessa equipe aí! Preciso de pessoas para ficar responsáveis pela frequência, passar frequência e organizar [...] (DU-II, Encontro do dia 02/10/2018).

É importante deixar claro que esses registros apontados pela DU-II se referem a essa nova linha de pesquisa assumida pelo FORMAZON, pois embora os participantes vivenciassem essa colaboração na prática, os aspectos teóricos ainda não estavam esclarecidos. Vale ressaltar que dentro da linha da educação do campo e formação de professores, o grupo possui registros, fruto das produções de seus participantes, formado pelas mestrandas, professores escolares e formadores da comunidade FORMAZON.

No entanto, dentro dessa nova proposta de conhecimento, apenas tinha como produção o artigo de Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), intitulado “Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia” e a tese de doutorado de Castro (2018) “Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará” que mesmo sendo pesquisada na escola teve como pano de fundo essa colaboração entre universidade e escola.

No enunciado abaixo, a DU-II fala da necessidade do grupo resgatar as suas memórias através de um inventário de pesquisa. O objetivo era enriquecer os registros e também dar suporte para outras pesquisas, dessa forma, sugeriu o envolvimento de todos do grupo para essa organização. Nessa visão, a DU-II também relatou a necessidade de pessoas

para organizar as frequências, com isso solicitou, além das frequências, um resumo das atividades de cada encontro em forma de ata, como podemos ver no episódio abaixo:

Com o anúncio das atividades que seriam divididas e depois de várias insistências feita pela formadora “*quem aceita? quem se propõe? quem se dispõe?*”, os participantes começaram a se manifestar. Ressalta-se que outras tarefas precisavam ser direcionadas, como os responsáveis pelo material de estudo, pelas gravações, pelas transcrições e pela organização dos arquivos. Nesse aspecto, observamos que todos foram solícitos mediante as tarefas propostas e o discurso seguiu apontando outras atividades.

TRANSCRIÇÃO DO 6º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 02/10/2018

DU-II: é para organizar, ficar responsável pela gravação, organizar o arquivo em uma pasta, inclusive eu vou ensinar como é que organiza as pastas no inventário de registro. A outra coisa, nós vamos fazer exercício de escritas dos encontros, então todos vão ter que passar os registros escritos e a pessoa que tiver responsável de fazer o inventário vai organizar todos os registros que vieram lá no inventário. Obviamente nós vamos precisar de pessoas pra fazer transcrição, isso vai ser um trabalho para um bolsista futuro quando tivermos um bolsista, mas se não tiver as transcrições pode ser feito em outro momento, os registros que nós vamos fazer agora não vai perder-se de vista.

DU-II: [...] agora vamos para a proposta, pra construção colaborativa, eu fiz um pequeno quadro da proposta, eu estive com a DU-I, esse quadro não tá 100%? não tá 100%, foi o que eu fiz, eu iniciei a organização desse quadro com a MS-6 e foi discutido com a DU-I [...] A proposta que está em construção ainda, a gente vai caminhar um pouco esse semestre, para gente ver o que a gente consegue avançar, no final do semestre a gente faz uma discussão vê o que vai reformular pro semestre que vem e assim por diante. Nós vamos precisar organizar nesse tipo de trabalho também um calendário de atividades que já é o calendário que está previsto pra esse semestre no grupo.

Constatamos que, todos concordaram sobre a necessidade dessa organização, e, assim, estavam assumindo a responsabilidade por cada tarefa, inclusive o próprio grupo estava definindo que coordenava as atividades, portanto, um processo colaborativo e uma representação de uma liderança compartilhada.

Essa manifestação por assumir as atividades, representa reciprocidade, convergência e entendimento mútuo em prol de um objetivo comum, pois ouve significado entre aquilo que estava sendo proposto e compartilhado e aquilo que estava sendo refletido pelos participantes (FIORENTINI, 2013; WENGER, 2013).

De fato, um grupo colaborativo precisa assumir responsabilidades, como afirma Fiorentini (2013, p. 62) “desde o início de um projeto ou grupo colaborativo são negociadas as responsabilidades a serem assumidas por cada um dos participantes”. Segundo o autor,

antes da divisão de tarefas, o grupo precisa ter claro, o que é o trabalho colaborativo, só depois o papel que cada um irá assumir será definido pelo grupo.

Creemos que nessa reunião, a pauta foi invertida, pois primeiro iniciamos com a divisão de tarefas e logo em seguida com a proposta para a construção colaborativa, como ressalta a DU- II na sequência. Na realidade era uma proposta que estava em construção, mas no decorrer do diálogo houve a compreensão que realmente o grupo necessitava amadurecer o conceito de colaboração, temática que discutiremos posteriormente no eixo 2.

De modo geral, a liderança presente mostrou através dessa ideia que busca um entendimento comum dentro da comunidade, demonstrando senso de pertencimento (WENGER, 2013, FIORENTINI, 2013) e compromisso com o trabalho do grupo. Para finalizar, podemos dizer que as líderes DU- I e DU-II demonstraram abertura ao diálogo, à reflexão e às contribuições dos participantes, suscitando dessa discussão amigos críticos (companheiros de aprendizagem) e uma construção permanente de um espaço coletivo de produção de conhecimento.

Compreendemos que, uma comunidade não pode ser constituída de forma unilateral pela administração, para ser eficaz, o engajamento em uma comunidade deve ser pessoal e voluntário, em que os membros sejam estimulados a participar, pois “o sucesso da comunidade dependerá da energia que a própria comunidade gera, não em um mandato externo” (WENGER, MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 36). Para isso, essa dinâmica dentro da comunidade irá depender da liderança que deve ter legitimidade interna, da reciprocidade, abertura para aprender e uma boa base de investigação coletiva.

Nesse sentido, evidencia-se uma liderança compartilhada, à medida que se tem voluntariedade e participação, no entanto, essa dinâmica dentro da comunidade irá depender da liderança que deve ter legitimidade interna, da reciprocidade, abertura para aprender e uma base de investigação coletiva.

6.1.3 Processo de construção colaborativa

Através desse tema **processo de construção colaborativa** foi possível verificar como ocorre o rompimento entre o trabalho isolado dos especialistas e professores. Entendemos que o processo de interação em um grupo colaborativo entre acadêmicos e professores escolares ocorre através de um **processo de construção colaborativa**, cuja colaboração pode ser vista respectivamente como uma atividade de pesquisa e de formação (DESGAGNÉ, 2007). Desse modo, a colaboração ganha destaque quando o diálogo é

permitido entre os atores participantes e revela à presença de objetivos em comum, qual seja a reflexão da prática a partir da própria pesquisa durante a realização dos encontros na comunidade pesquisada.

Destaca-se que, os dados coletados foram encontrados dentro de 02 encontros, sendo a maior frequência de episódios no encontro do dia 12/05/2017 em que extraímos 04 episódios e com menor frequência o encontro do dia 29/09/2017 com 02 episódios. Os subtemas foram fundamentais para a construção desse conhecimento, portanto, entre eles, estão: (i) o potencial formativo relativo ao apoio emocional e teórico metodológico, bem como o senso de pertencimento advindo desse processo; (ii) contribuições com aspectos ligados à prática educativa; (iii) discussão e reflexão sobre a relação teoria e prática e a (iv) construção colaborativa entre acadêmicos e professores da escola.

Ressalta-se que os participantes da comunidade investigada eram formados tanto por acadêmicos como professores escolares, as suas contribuições se davam tanto em relação à estrutura formal do projeto como relacionavam aos aspectos da prática escolar. Embora a literatura questione à centralidade dos conhecimentos da universidade, em relação ao saber profissional, no FORMAZON, esse apoio foi recíproco, tanto da universidade para a escola, como da escola para a universidade. A análise dos episódios interativos comprovou essa reciprocidade, principalmente àqueles que não tinham nenhuma experiência com a sala de aula.

No episódio abaixo, identificamos que os saberes dos professores foram utilizados na produção de conhecimentos, para que os discursos estivessem mais próximos do campo de atuação. Sendo assim, rompeu-se o paradoxo que separava os saberes provenientes dos especialistas e aqueles produzidos pelos professores, dessa forma, a partir desse momento todos que participavam da discussão começaram a dar as suas contribuições para a pesquisa. Nesse aspecto, comprovou-se que a falta de experiência da MS-1 em relação à sala de aula, não interferiu na interação entre os participantes, como descrito no diálogo abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 1º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 12/05/2017

PE- 2: *Para começar assim anterior apresentação da MS-1, que leva jeito no trabalho, ela já tinha me falado assim um pouco sobre o trabalho, das angustias, das incertezas que a gente vai construindo juntamente com a pesquisa, e: pra mim ela relatava da dificuldade com a própria identidade com a pesquisa. E no grupo, o que eu tenho que dar como contribuição, na verdade no que eu recebi de contribuição eu acho que aqui mesmo, nessa sala quando a gente fazia apresentação dos nossos projetos. Preocupa mesmo, como você mesmo coloca se não teria mais questionários aplicados aos pais a fazer? [...] durante toda a sua exposição dá entender que seu desejo não seria investigar o ingresso desse*

*professor iniciante, mas a atuação desse professor iniciante, porque o ingresso seria quase uma resposta simples, ele ingressa dessa forma ou daquela forma, mas... **no meu ponto de vista**, você pode não ter inscrito isso aí, mas eu acho que tem muitas questões, muitos sujeitos envolvidos né, você poderia trazer a partir do ponto de vista do professor, como ele mesmo se percebe atuando enquanto professor iniciante...**acho** com relação aos objetivos porque seja isso que precise delimitar melhor. Qual é o meu objetivo mesmo, eu quero investigar a forma que ele ingressa, o ingresso dele ou eu quero analisar a atuação dele?*

***DU- I:**Eu imaginei mesmo que tem muita coisa, a gente pode pegar da **MS-1** ()*

***PE- 2:** Exatamente, mas assim **MS 1**, eu sei que nesse momento, depois que a gente chega da apresentação a gente chega em casa e não quer nem pegar mais nisso aqui*

***MS- 1** Ahn hã ...*

***PE- 2:** Porque dá mesmo esse nó mas acho que esse momento para quem já viveu a experiência, nós somos privilegiado por tá passando **abrindo para essas contribuições porque muita gente não tem, aí vai ouvi lá na hora que vai qualificar** ...mas a sua pesquisa é muito interessante, porque você pode abrir para várias análises, essa formação que recebeu, a própria formação específica para o professor do campo, como a:: formação geral pode atuar em qualquer escola como professor iniciante dentro dessas disciplinas..... muito interessante a pesquisa, acho que só falta assim sentar mesmo ali com a nossa orientadora e:: enxugar mesmo para chegar... porque aí vai se juntando, juntando, e parece que tudo é importante, mas quando você consegue apontar a minha questão é essa, aí você consegue... lincando esses fios e conduzindo para responder à pergunta inicial que você levantou, porque precisa dar essa resposta à sociedade.*

Os enunciados acima revelam as dificuldades sentidas pela mestrandia durante o processo de pesquisa, suas angústias e incertezas, ao mesmo tempo em que revela o potencial formativo do grupo colaborativo no que diz respeito ao apoio emocional e posteriormente o apoio às práticas de reflexão e investigação de seus membros, características própria dos grupos colaborativos (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Fiorentini (2013) enfatiza os diferentes tipos de apoios que os membros recebem durante a sua participação nesses grupos, tanto apoio emocional, quanto apoio teórico metodológico. O incentivo emocional é dado para eventuais soluções de problemas, isso faz com que aumente a confiança, a autoestima e o respeito mútuo dos participantes e também contribui para que as relações se tornem mais francas, abertas e sem imposições de ideias.

O autor fala também do suporte teórico metodológico o qual é dado às inovações pedagógicas, e às investigações e às tentativas de escrita de professores. Esse apoio é evidenciado na implementação de mudanças nas práticas pedagógicas, tentativas de escrita dos professores. Pode ser caracterizado pelo suporte que a universidade proporciona aos professores escolares através de conhecimentos teóricos e científicos, materiais didáticos e assessorias pedagógicas (FIORENTINI, 2013).

Na sequência do diálogo, a PE-2 ao dizer que: “*E no grupo, o que eu tenho de dar como **contribuição, na verdade no que eu recebi de contribuição** eu acho que aqui mesmo, nessa sala, quando a gente fazia apresentação dos nossos projetos*”, remete-se ao fato de que

enquanto membro, a sua participação seria uma forma de retribuição às contribuições que recebeu no período que apresentava os seus projetos de pesquisas.

A partir dessa ótica, adotou-se um senso de pertencimento (WENGER, 2013) em relação à comunidade investigada, como um espaço privilegiado de compartilhamento ao dizer que muitos acadêmicos não têm essa oportunidade. Desse modo, verificou-se que a professora escolar ao relacionar às suas aspirações à comunidade, evidencia uma aprendizagem como pertencimento (WENGER, 2013), por aquilo que ficou na sua memória durante a sua trajetória nessa comunidade, pelo desejo de retribuir e pela demonstração do compartilhamento das experiências, principalmente quando fala sobre as influências do grupo no seu processo de desenvolvimento com a pesquisa.

Para Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p. 31) é o domínio que “define a identidade da comunidade, seu lugar no mundo, e o valor de suas conquistas para os membros e para os outros”. Para os autores, o domínio refere-se às aspirações, objetivos que uma comunidade almeja alcançar, são as questões relevantes para a comunidade de prática as quais exigem compromisso e responsabilidade dos membros participantes.

Sobre a pesquisa, a PE-2 questionou se a MS-1 não deveria analisar a atuação do professor iniciante, não somente o ingresso desse professor, já que a resposta estaria muito clara. Sendo assim, nessa primeira intervenção sugeriu que a mestranda reavaliasse os seus objetivos. Finaliza ressaltando o valor da pesquisa, como um grande campo de análise, sugerindo ainda que junto com a orientadora a mestranda subtraia de seu texto algumas questões desnecessárias.

Nesse momento do diálogo inicia um processo de construção colaborativa em relação à pesquisa da MS-1, pois as sugestões referem-se tanto à mudança na estrutura do projeto, como em relação às reflexões sobre a prática educativa. Nessa interlocução, detectamos um ponto de intercessão que demarca bem os interesses, tanto do pesquisador quanto do professor, consistindo assim a confiabilidade da produção dos conhecimentos, tanto na forma quanto na melhoria da prática.

Essa interação representada por esse momento de discussão e colaboração em relação à apresentação da dissertação da mestranda está inserida tanto na *concepção para a prática* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), momento que o projeto recebe direcionamentos dos participantes, como também pode ser caracterizada como uma *aprendizagem como fazer* (WENGER, 2013), pois exprime perspectivas.

Nesse contexto, a parceria somente se constituiu porque cada um daqueles que buscavam essa interlocução, mesmo sendo diferente, complementavam o que era oferecido

por outros parceiros. Desse modo, ao participar desse processo de colaboração com a pesquisa de professores e acadêmicos, os participantes entram em processo de aperfeiçoamento e reflexão sobre a ação, sobre a sua prática (DESGAGNÉ, 2007). Essa dupla perspectiva, pesquisa e formação, podem ser entendidas da seguinte forma:

Os práticos não serão necessariamente chamados a participar nas tarefas formais de pesquisa: definição de um quadro conceitual para tratar o objeto de pesquisa, metodologia de coleta e de análise de dados e, enfim, produção e difusão de resultados. Em todo caso, o pesquisador pode sozinho ser o responsável por essas tarefas que, de fato, são da sua responsabilidade enquanto pesquisador, ou ainda, pode estar acompanhado de assistentes de pesquisa para fazê-las. Antes de tudo, é **preciso compreender bem o que aquilo que será solicitado aos docentes e a sua participação, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente** [...] É do interior desse processo de reflexão e de compreensão, construída acerca de uma determinada situação prática escolhida pelos docentes, que o pesquisador, na interação com eles, investiga o objeto de pesquisa (DESGAGNÉ, 2007, p. 13).

Sobre a fala do autor, entendemos que, o pesquisador deve ter sensibilidade e considerar à prática e os docentes nos seus pontos de vista e limites de sua atuação, do mesmo modo que os docentes devem ser sensíveis à pesquisa, levando em conta o pesquisador e os limites da sua pesquisa, para um processo de construção colaborativa. Nesta pesquisa, como os participantes da comunidade investigada eram formados tanto por acadêmicos como professores escolares, as suas contribuições se davam tanto em relação à estrutura formal do projeto como relacionavam aos aspectos da prática escolar.

Sendo assim, estão entrelaçadas tanto atividades formais da pesquisa, quanto a estrutura de um projeto, e o professor, por sua vez, estará refletindo sobre os aspectos ligados à sua prática docente. Nessa pesquisa, o processo de construção coletiva foi real, os professores escolares revelaram as ações da prática educativa, no entanto, observamos que o FORMAZON não segue somente uma linha, como essa apontada por Desgagné (2007), a qual remete ao fato de falar somente o que for solicitado aos docentes, pelo contrário, no grupo pesquisado, os docentes têm liberdade para contribuir com as reflexões sobre aspectos ligados à prática docente da forma mais natural possível, conforme consta no episódio abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 2º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 12/05/2017

PE- I: *Eu queria fazer três perguntas, a primeira é::: se tá se pensando em alguma atividade com esses professores em sala de aula, () no campo, se tá pensando nesse profissional também, se bem que eu não percebi isso aí, só apontei. A outra questão é... outra questão é indígena, como educação indígena é trabalhada na educação do campo .. eu não sei também é até no nono ano?... se ficaria muito amplo né, mas se tiver, é mais uma demanda.*

DU- I: *A escola que você vai fazer é:*

MS-1 Fica na região do eixo forte, ali no Cucurunã na Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e ali na Vila Nova é... Antonia da Silva Barbosa

DU-I: Mas não são escolas indígenas?

MS- 1: Não, não são escolas... indígenas

DU-I: Mas essa questão apontada é de se pensar... mais alguém?

PE- 1: () Também tem a questão burocrática, apesar que a educação do campo que tem problemas que vão acontecer ou que pode acontecer que você não percebe, e o diretor da escola é de suma importância, é importante, responsabilizar todos os atores..

[...]

DU- I: MS-1 Eu acho que você avançou bastante, eu gosto do teu trabalho, vejo um amadurecimento, um domínio maior do referencial [...] dar de perceber na tua fala que tu tens ampliado o referencial teórico, é importante que você entendam esse ciclo de vida profissional dos professores, houve uma divisão nas etapas... da... do exercício profissional, da entrada na carreira, da nossa vida (inaudível) e ela pegou uma parte de ciclo de vida da profissão que é inserção profissional que segundo a teoria é de zero a cinco anos de zero a sete anos. Então esses anos iniciais são considerados a entrada na carreira, são considerados à iniciação profissional, talvez isso pode ter gerado essa leitura da PS2, uma diferença, pela necessidade de explicitar, entre ingresso e atuação essas duas coisas elas estão embutidas dentro da literatura, mas também é como esse professor lida com essa entrada sem ter uma experiência, sendo que entre cinco e sete anos ainda é um professor iniciante. Acho que é uma questão que deve ser pensada. Acho que o teu título está muito longo, acho que você precisa ser mais objetiva, eu fiz uma sugestão: professor iniciante na escola do campo, mas eu quero dizer isso você já diz na metodologia quando você situa o espaço do teu trabalho, isso você tá com tanta necessidade de amarrar o espaço que você repete essa informação em vários momentos do teu texto, isso deixa o texto cansativo, então dar uma filtrada.

Durante essa discussão, a PE-1 buscou dar as suas contribuições a partir de uma perspectiva mais voltada para a prática de sala de aula. Desse modo, questionou se a mestrandia já havia pensado em alguma atividade para o professor, e se a mesma havia refletido melhor sobre esse profissional que trabalha no campo e ainda, se tinha pensado em incluir a questão dos indígenas, já que estava realizando sua pesquisa na educação do campo.

Notamos o interesse da PE-1 em buscar estratégias para melhorar a prática docente, visto que sugeriu ações voltadas para o exercício profissional de todos envolvidos, de forma que todos fossem responsabilizados pelos problemas que poderiam ocorrer na trajetória dos professores iniciantes. Essa reflexão sobre a prática advinda da perspectiva da professora escolar traz para o cenário da universidade cenas do que ocorre no cotidiano da escola. Essa postura se revela no conhecimento na prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), e denota uma “aprendizagem como experiência” (WENGER, 2013), em que a professora compartilha problemáticas que interferem no processo educacional sobre o qual está inserido o professor iniciante.

De acordo com Sousa-Silva e Davel (2007) as comunidades de prática constituem-se campo fértil para intensificar o processo de reflexividade, isto porque aciona as dimensões interacional e prática, ativando o repertório coletivo de experiências. A

colaboração reflexiva é o meio mais eficaz para encontrar novas formas de agir tendo em vista os fenômenos que surgem no cotidiano da *práxis* organizacional.

Desse ponto de vista, às experiências declaradas intensificam o processo de conhecimento da mestranda e demais professores iniciantes, sobre quais condições atua esse professor. Evidenciamos neste debate a interligação da professora escolar e demais membros da comunidade, demonstrado pelo engajamento a partir da declaração de seus interesses, mobilizados de certa forma pela própria reivindicação da sua função enquanto professora escolar e coordenadora pedagógica.

Esse anseio da professora escolar manifestou-se quando a mesma questionou se a mestranda iria inserir em sua pesquisa, atividades práticas que viessem solucionar a problemática, bem quando revelou aspectos considerados entraves para a melhoria da atuação desse profissional. De fato, não se pode analisar o desenvolvimento profissional dos professores sem trazermos para a reflexão os aspectos profissionais (GARCIA, 1999).

A descrição encerra com a fala da DU-I destacando o amadurecimento e ampliação do referencial teórico realizado pela MS-1. Essa avaliação realizada pela docente sinaliza a colaboração da comunidade acadêmica FORMAZON para o desenvolvimento profissional acadêmico. A docente também fez menção à pesquisa explicando as etapas da iniciação à docência. Seguiu suas considerações enfatizando que o título da pesquisa estava muito longo e repetido várias vezes ao longo do texto, sendo assim, sugeriu mais objetividade. Essa interlocução que movimenta da prática para pesquisa reverbera o sentido da construção colaborativa.

No diálogo abaixo os participantes buscavam compreender o contexto das questões norteadoras em que estavam inseridos os professores iniciantes. Nesse processo de discussão surgiram vários temas, um deles foi a respeito à lotação e a permanência desse professor iniciante na escola do campo, como veremos no diálogo abaixo:

**TRANSCRIÇÃO DO 3º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA
12/05/2017**

DU- I: Exatamente! Então, esse ambiente hostil que a escola cria para receber esse professor iniciante leva-o a abandonar a carreira, daí ele começa a criar estratégia para não participar, criar estratégias para não ir, são faltas frequentes, justificativa para ausência, saída mais cedo, quando chega o estagiário, ele se apega com o estagiário, ele foge da sala, talv ez a gente critica o professor, responsabiliza o professor, mas esquece que não' foram criadas as condições para permanência daquele sujeito no espaço da escola, isso justifica o trabalho da MS-1 [...]. Então o problema central do problema da MS-1 é como ocorre o ingresso da profissão docente na escola do campo. Acho que falta aí se você for analisar lá na sua questão de pesquisa, acho que falta aí um ajuste para colocar esse impacto na tua questão ...

PE- 2: Quem vai pro campo é por que não conseguiu lotação na cidade.

DU-I: Em geral quem vai pro campo é uma forma de castigo, aquele professor mais crítico, que a escola não anda dando conta [...] então esse tipo de coisa dá para comprometer e influenciar no trabalho do professor.

MS- 5: Eu queria fazer uma colocação, só pra MS-1 pensar essa questão aí. Acontece que os professores, em especial de ciências tem essa formação de educação urbana, então todo modelo de educação, do currículo é voltado pra educação urbana então assim, não seria pensar como o professor é recebido, primeiro é fazer uma indagação, como o próprio professor iniciante qual é realmente é o objetivo dele né? [...]Então assim, é só para pensar mesmo qual é, o que é que esse professor iniciante quando ele recebe essa proposta, essa lotação pra ele, então o que é que ele espera encontrar? aí você vai ver já várias respostas do que a comunidade pode, do que tu podes esperar da comunidade para tua resposta não influenciar na resposta da pessoa que vai tá respondendo teu questionário, entendeu?

DU- I: Eu acho que nesse sentido que a MS-5 tá falando, vale a pena pensar nesse campo de formação, de que modo a tua formação inicial contribuiu pra tua atuação profissional? Nesse contexto aí de conhecer o quê que é a realidade da escola do campo, você sabia o que ia te esperar aqui? já tinha visitado uma escola do campo?

O pronunciamento da DU- I mostra que o professor é refém desse processo marcado pela falta de estrutura e condições materiais, portanto, desestimulante para continuar sua carreira. Na sequência, a PE- 2 associa a ida dos professores para o campo como uma estratégia de lotação, por sua vez a docente da universidade I relaciona essa lotação a questões políticas que também poderia ser uma influência. Em linhas gerais, a construção desse discurso possibilitou perceber a presença de diversos pontos de vista.

Nessa questão tem o exemplo da MS-5 que fez uma reflexão sobre o modelo de formação de professores de ciências voltado para a educação urbana, o qual, no seu ponto de vista, o questionamento não seria pensar como este professor iniciante é recebido, mas sim o que este professor espera encontrar nessa comunidade. Nesse sentido, DU-I concordou que podia ser interessante pensar nesse campo de formação e inclusive inserir questionamentos sobre as contribuições da formação inicial para a atuação profissional, se os professores obtiveram conhecimentos para atuar na realidade da escola do campo.

O episódio abaixo apresenta uma discussão das dificuldades enfrentadas na educação do campo pelos professores iniciantes. Esse diálogo traz configurações sobre as dificuldades encontradas pelos professores na formação inicial, tanto em relação à Educação do Campo como em outras modalidades de ensino. Ressalta-se que a problemática da teoria e prática e a complexidade da prática educativa estiveram presentes no discurso desses participantes, como podemos ver:

**TRANSCRIÇÃO DO 4º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA
12/05/2017**

MS- 1: *A literatura coloca muito sobre essa formação inicial, a gente olha principalmente aqui na universidade, o único curso que trabalha a educação do campo é a Pedagogia e ainda se o aluno quiser, pra fazer a disciplina que ela é optativa, de repente a gente vê que a universidade ela não tem essa preocupação com as classes do campo, não é a escola da cidade, é aquela mesma estrutura em relação aos alunos também, a...*

AC- 1: *Ela não é mais optativa, é obrigatória, é obrigatória só no curso de Pedagogia.*

MS- 1: *Mas em relação a outros cursos, como é que fica? e os professores que eu tô, que estão participando da minha pesquisa, nenhum contato, nenhum é formado na área de Pedagogia, já percebo que não tem um direcionamento para atuar na educação do campo. A universidade acaba não motivando a eles a lerem nada sobre educação do campo*

MS- 6: *Muitos deles têm um curso de formação a distância.*

MS- 1: *Alguns são formados aqui na UFOPA mesmo, mas a gente percebe assim a dificuldade (inaudível).*

MS- 3: *Sobre essas questões do campo...na verdade a formação inicial dentro da universidade deveria já proporcionar a ele alguma vivência ou alguma experiência né? então o problema tá lá na raiz que é a formação, por isso que ele chega lá e não sabe de nada.*

PE- 1: *E isso vale pra todas as temáticas [...]a gente recebe aluno da educação especial e não sabe como lidar com aluno, eu como coordenadora pedagógica...*

(...)

PE 2: *Eu estou afastada da SEDUC há dois anos, mas na SEDUC, quando eu estava na sala de aula, eu já senti na pele três alunos especiais no terceiro ano do ensino médio. Quando eu fiz o curso de Pedagogia, os grupos seletivos, educação especial, educação de jovens e adultos e educação ambiental, eu não fiz educação especial por que eu nunca me identifiquei, a questão das libras, meus dedos não conseguiam fazer, não dava.*

(...)

PE- 1: *e aí é que tá, nós temos que saber qual é a necessidade desse aluno e até onde vai, por que dentro do laudo ele já vai, o que tu vais fazer pra aquele aluno ser realmente incluso na escola, que as vezes tu quer que o aluno aprenda o que tu tá ensinando lá, não vai servir, esquece, não vai servir, ele vai lá pra socialização, pra interação, pra adquirir convívio, é pra isso que ele tá lá, tens uns que vão buscar experiência, mas não avança[...].*

AC-1: *O formador não tem esse conhecimento de prática, de dentro da sala, por que quando o professor formador vem pra cá pra dar aula para nós, na graduação, ele traz a teoria ta ta ta ta ta, mas ele não tem a prática. Quando você se deparar com alunos nessas condições, ele está ali pra socializar, para tal. Não! olha, ele tem que aprender, você vai dar o seu jeito*

Nessa discussão, a MS-1 associa a dicotomia entre a literatura e a política de formação voltada para Educação do campo, alegando que a Universidade não tem essa preocupação com as classes do campo, pois não motiva os acadêmicos a lerem sobre o assunto. Sobre isso, a MS-3 ressalta a importância de a universidade proporcionar alguma experiência, pois a falta desta vivência tem configurado um problema na raiz dessa formação. A PE-1 ressaltou que essa proposta poderia ser ampliada para outras modalidades, tendo em vista que a escola pública é diferenciada. Na sequência, a AC-2 concluiu que o formador também necessita desse conhecimento da prática da sala de aula, tendo em vista que o mesmo somente traz a teoria para a sala de aula.

Essa problemática envolvendo a relação teoria e prática advém da relação que os acadêmicos e professores mantêm entre si, decorrente da cultura profissional marcada pela racionalidade técnica, pela supervalorização do conhecimento teórico que muitas vezes exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (FIORENTINI et al. 2011).

Para Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2011) esse conflito entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão, coloca o professor diante de um paradoxo. De um lado, o professor reduzido à condição de técnico que busca sua atualização por meio de cursos que foram pensados conforme os saberes dos especialistas, baseados em pesquisas e reflexões teóricas que simplificam a prática complexa da sala de aula.

E de outro lado, um professor pautado pelos saberes da prática, com um modo de ser e agir ligado ao fazer pedagógico, que busca sua autonomia intelectual e profissional, como sujeito ativo/reflexivo participativo/investigativo, produtor de conhecimento, que participa da elaboração das inovações curriculares e atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo (FIORENTINI; SOUSA JR; MELO, 2011).

O diálogo abaixo exemplifica bem o papel dessa construção colaborativa nesse contexto, em que tanto a liderança quanto os participantes foram fundamentais para o processo, na qual também está embasada a visão de prática. Nessa discussão, a DU-I inicia com uma reflexão relacionada à necessidade da MS-1 aprofundar as suas leituras a fim de conhecer melhor o objeto de estudo. Logo em seguida chama os participantes para o diálogo para que pudessem contribuir com a metodologia que deveria ser aplicada nessa pesquisa, especificamente quais sujeitos participariam da observação da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO DO 5º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 29/09/2017

DU-II: [...] A MS-2 já entendeu o ponto de intercessão, mas quando se fala em poupar caminhos, a gente poupa mas a gente precisa conhecer, é importante se debruçar sobre a literatura para compreender o que é esse coordenador pedagógico, você fez o curso de letras sabe o que é um coordenador pedagógico, mas precisa ler mais. **Agora eu tenho dúvidas se os sujeitos permanecerão aí eu peço ajuda de vocês, professores e gestores também, você precisa pensar como eles vão contribuir com trabalho ou talvez seja importante só pegar esse coordenador pedagógico, eu não sei, o que vocês acham?**

ME-2: Ele vai pegar esse coordenador enquanto sujeito. Ela vai pegar esse coordenador enquanto ela tá atuando né?

MS-3: Esse coordenador vai tá mediando o trabalho do professor da manhã quanto da tarde, penso que pode ser visto o que esses professores pensam sobre o trabalho desse coordenador.

DU-I: Ou o que o professor achou do trabalho do coordenador?

ME-2: *Eu penso que o foco é esse, o trabalho do coordenador. Não é o que o professor faz. Que seja bem claro é o papel do coordenador.*

DU-I: *Pensa sobre isso.*

MS-6: *Acho que podia pegar algum pensamento dos professores, porque querendo ou não eles fazem parte de um todo.*

MS-3: *Não sei em que momento, mas o fato da observação, a entrevista, com quem? A observação só do coordenador? Só dos professores? Deveria pensar que observação é essa, poderia pensar como a MS-6, os professores são importantes para o processo da educação integral, que todos os autores estejam envolvidos, mas em que momento esses professores participariam dessa observação para a sua compreensão do processo que é a questão.*

MS-1: *Acho que na observação né? O trabalho em sala de aula, no entorno da escola, como é organizado essas atividades na sala, como acontece isso na prática?*

MS-2: *Então, nesse momento professora DU-I como a MS-6, a MS-1 esses sujeitos professor, gestor da escola eles entrariam nessa observação pra entender o cotidiano da escola.*

DU-I: *Pode ser, mas você não vai decidir isso, porque esse momento da observação, que é a tua entrada na escola, é o momento de definir se esses sujeitos vão ser incorporados ou não.*

Nesse episódio, após a DU-I solicitar a colaboração dos participantes “*eu peço ajuda de vocês*”, todos os que estavam presentes apresentaram suas colocações em relação à ao tema proposto. Nesse momento, verifica-se que à medida que os acadêmicos colaboram com a pesquisa, também refletem sobre a prática do coordenador pedagógico, como por exemplo, o *coordenador como mediador dos professores* (MS-3), o *professor como parte de toda a coletividade* (MS-6); os *professores como atores principais nesse processo de educação integral* (MS-3).

Nesse diálogo, os participantes puderam refletir criticamente sobre os aspectos da prática de um coordenador pedagógico, o que traduz práticas de reflexão e investigação, associada à *aprendizagem da prática* (COCHRAN-SMITH; LYLTE, 2009). Contudo, eram propostas que poderiam ser associadas à pesquisa ou não, iria depender da decisão do pesquisador, que era livre para aceitar ou não as ideias propostas, como se destaca o diálogo abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO DIA 6º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 29/09/2017

PE-1: *Lá na minha escola tem o projeto mais educação. É muito importante ter essa escuta, porque muitas vezes o coordenador precisa fazer um trabalho, mas é engessado pela gestão ou o gestor quer que ele faça o trabalho administrativo e aí fica de lado o trabalho pedagógico, e na escola de tempo integral é bem complicado isso aí tem que ver se esse mesmo pedagogo atende em tempo integral [...]*

PE-1: *Ela vai trabalhar também com a jornada ampliada. Aí tem q ver se esse pedagogo também responde por esse turno, porque a carga horária do pedagogo no estado é de 150 horas, não sei como é no município. Então, são 6 horas, só se ele fazer quebrado.*

DU-I: *Essa é uma observação válida.*

PE-1: *E as experiências do tempo integral é diferente e o pedagogo quebrar o horário os dias da semana, porque ele não acompanhada nada, pois se acontecer*

um fato na terça o pedagogo não tá é um situação bem complicada, então você precisa ver a questão do tempo dele.

DU-I: Essas observações são importantes MS-2 porque vai reportando para você pensar qual caminho você toma, ok? Deixa eu só dizer uma coisa que é importante destacar, eu estou lembrando da primeira apresentação, que tu apresentastes pra mim, ela evoluiu, cresceu né?

Essas análises da prática promoveram diversos olhares os quais fizeram com que os professores presentes na reunião, compartilhassem experiências, fizessem conexões com a pesquisa, vislumbrassem soluções e novos sentidos para “o fazer pedagógico”. Nesse diálogo, a professora escolar o (PE-1) fez o complemento da discussão relacionada ao episódio anterior, enfatizando a realidade do coordenador escolar ao destacar características do trabalho pedagógico, questionando se o mesmo atendia em tempo integral, tendo em vista que as experiências desse período eram diferentes dos coordenadores pedagógicos que trabalhavam em período normal.

Cochran-Smith e Lytle (2009) relaciona essa perspectiva da prática a uma visão ampliada da prática ao enfatizar que, quando os professores assumem uma postura investigativa e são considerados como ativistas e produtores de conhecimento, desenvolvem uma visão mais profunda com as comunidades e parcerias escola-universidade, além de perceberem a si mesmo como líderes. Sendo assim,

[...] sob a perspectiva da investigação como postura, os professores em exercício que atuam em salas de aulas e escolas são considerados como pesquisadores com importantes perspectivas êmicas e ideias altamente relevantes e importantes sobre o que é necessário acontecer em escolas específicas e nas salas de aulas, de forma a melhorar a educação dos estudantes. Essa é uma representação de uma interpretação mais complexa da “prática baseada em evidência” que democratiza radicalmente a pesquisa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 20).

De fato, os professores que atuam em salas de aula e escolas têm uma prática baseada em evidências sobre o que ocorre no chão da escola. Da mesma forma que possuem ideias relevantes sobre o que deve ser feito para melhorar a educação. É nesse sentido que Cochran-Smith e Lytle (2009) dizem que o potencial transformativo do ensino, da aprendizagem e da pesquisa decorre da necessidade de reconhecer que os professores em exercícios são também pesquisadores e estão envolvidos em colaborações significativas e trocam hipóteses sobre a prática no âmbito das escolas e universidades.

6.1.4 Postura investigativa em uma comunidade colaborativa

Através desse tema **postura investigativa**, assinalamos as dificuldades sentidas pelos pesquisadores e professores durante o desenvolvimento da pesquisa, tanto em relação à

falta de aprofundamento teórico quanto em relação às dificuldades relacionadas à elaboração de projetos de pesquisa, ao mesmo tempo em que identificamos a necessidade da criação de um espaço contínuo e colaborativo que contemple a apreciação das pesquisas e escritas narrativas pelos pares.

A postura investigativa em uma comunidade colaborativa ocorre quando professores universitários, acadêmicos (graduados, graduandos e pós-graduandos) e professores escolares produzem conhecimento coletivamente e constituem posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos. Dentro dessas comunidades as práticas educativas são questionadas, desse modo, permitem planejar atividades, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender, compartilhar e realizar estudos sobre as questões da prática pedagógica (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2009; CRECCI; FIORENTINI, 2018).

É nesse sentido que buscamos analisar os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma investigação com postura investigativa na comunidade FORMAZON. Essa discussão envolve a participação conjunta dos educadores dos diversos níveis de ensino e acadêmicos graduandos, graduados e pós-graduandos, com distintos conhecimentos e experiências uns dos outros para contribuir com a aprendizagem sobre a pesquisa. Uma interação considerada satisfatória para a elaboração de projetos e o desenvolvimento das pesquisas, contexto em que pode ser destacado o nível de postura investigativa daqueles que estavam participando.

É importante lembrar que, apesar da teoria e as pesquisas escritas serem bastante mencionadas, estes não foram os únicos recursos empregados na comunidade investigada, se assim fosse, seria um retrocesso às formas tradicionais de conhecimento, fechadas em si mesmo ao invés de ser campo aberto para o questionamento de diversas perspectivas relacionadas aos problemas educacionais ou solução destes. Contudo, é através desta interação advinda das orientações nas dissertações e das falas e do silêncio das reuniões entre a aprendizagem do professor e dos acadêmicos que os significados e os sentidos serão construídos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Desse modo, mediante a leitura dos dados e codificação de todos os encontros os temas foram classificados em três subtemas: (i) dificuldades dos participantes com a constituição e elaboração dos projetos; (ii) anseio em ampliar o olhar sobre a postura investigativa; (iii) reflexão sobre a prática e aprendizagem compartilhada, formando um tema definitivo denominado de **“A postura investigativa em uma comunidade colaborativa: desafios e perspectivas”**.

Esses subtemas foram mais frequentes em 03 encontros, todos do ano de 2017. Vale ressaltar que em todos os encontros a problemática central voltou-se para às dificuldades de elaborar um projeto de pesquisa, problemas que atingem desde a elaboração do referencial teórico até manter uma postura investigativa mediante essa elaboração e discussão.

No primeiro episódio, o diálogo é referente ao dia 12/05/2017 ainda dentro da discussão sobre “O professor iniciante na profissão docente na escola do campo”, observamos quais foram à dificuldade de o participante aprofundar o referencial teórico e a possibilidade de associar a discussão da pesquisa à prática pedagógica. Na sequência, a discussão refere-se ao dia 30/05/2017 na apresentação sobre “A estrutura do projeto de pesquisa e apresentação e discussão dos projetos”, em que encontramos a preocupação da docente com a construção do projeto de pesquisa devido às dificuldades apresentadas, principalmente com o referencial teórico e a reificação das aprendizagens que ocorrem dentro desta comunidade.

No terceiro encontro relacionado ao dia 10/10/2017, cuja discussão se deu em torno do texto: “A revisão da bibliografia em tese dissertações: meus tipos inesquecíveis de Alda Judith Mazzotti” foi importante destacar o medo que as participantes sentem ao se posicionar dentro de um texto, sendo assim, identificamos possibilidades de ampliação da postura investigativa.

Destaca-se dentro desse estudo sobre postura investigativa em uma comunidade colaborativa, o ambiente propício no que diz respeito à aprendizagem sobre a constituição e a elaboração conjunta de projetos de pesquisas; o anseio por ampliar o olhar sobre a postura investigativa; a reflexão sobre a prática e a aprendizagem compartilhada, fatores que apontam elementos fundamentais relacionados à teoria social da aprendizagem de Wenger (2013) e das concepções e dimensões da aprendizagem enfatizadas por Cochran-Smith e Lytle (1999; 2009).

No episódio interativo abaixo, trouxemos trechos de um diálogo realizado no início da reunião, antes da apresentação da pesquisa da MS-1. Nesse debate, a docente da universidade I dialoga com os participantes sobre a necessidade de aprofundamento do referencial teórico para elaboração dos projetos, alertando sobre a necessidade de os conceitos ficarem explícitos em cada trabalho. Segue assim a primeira descrição desta sequência:

TRANSCRIÇÃO DO 1º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 12/05/2017

DU- I: [...] A ACADÊMICA está trazendo para gente, uma perspectiva de trabalho hã...é/ com a interdisciplinaridade na educação infantil em escolas do campo, né? Mas ainda assim, mesmo que a ACADÊMICA já tenha uma inserção é:: teórica é:: no campo da interdisciplinaridade, ou, um trabalhotem mais de um ano, não é

*ACADÊMICA que você desenvolveu lá no:: Pro docência, que tinha um projeto financiado e que trabalhava a perspectiva da interdisciplinaridade? .. Observe que isso não é simples de fazer. **Ainda assim ela tá com dificuldade em definir qual a questão de pesquisa, né?** Aí eu te pergunto a mesma coisa que eu perguntei pro PROFESSOR a mesma coisa que eu perguntei para vários outros de vocês, né? Então, qual o problema a ser investigado? Então no trabalho que ela me dar, tem indícios de problemas de pesquisa, mas ele precisa ser explicitado. **E aí vale a sugestão que eu coloquei para o professor e coloquei para os outros que me devolveram o trabalho também, a necessidade de um aprofundamento teórico. Então os conceitos que vocês estão trabalhando são conceitos que precisam ser aprofundados ... ()** Agora, talvez vale a pena no teu referencial teórico, você pensar sobre essas questões, eu tenho um livro lá que discuti a interdisciplinaridade na pós-graduação eu posso te:: te emprestar, mas vou consultar se não tem ele em pdf, se chama Interdisciplinaridade, em ciência, tecnologia e inovação.*

AC- I: Eu tenho.

DU- I: Tu tens? Vocês compraram ... então comece a ler, começa lendo com aquele, aquele artigo que fala da interdisciplinaridade no que a UFPA no::: (), se não estou enganada, fala do curso do () (no grupo de alunos no estado do Amazonas). Então comece por lá, nesse estudo, nesse momento, tá.

A descrição e análise das falas em negrito permitiu que a docente da universidade trouxesse para a discussão e problematização as dificuldades enfrentadas relativas à **postura investigativa** de muitos pesquisadores, como por exemplo, o aprofundamento do referencial teórico. Consideramos que esta dificuldade é herança advinda dos anos iniciais do ensino fundamental, situação que se evidencia com a transição do ensino médio para o superior, a qual por falta de uma vinculação entre o ensino e a pesquisa, muitos alunos demonstram uma grande falta de interesse nos trabalhos científicos, comprometendo a construção do conhecimento.

No diálogo, a DU- 1 enfatiza a dificuldade que a acadêmica tem ao planejar e desenvolver sua pesquisa sobre a interdisciplinaridade, apesar da sua imersão teórica sobre este tema durante a graduação. Dessa forma, apresenta sugestões de como a acadêmica poderia aprofundar os seus conhecimentos teóricos, citando livros e artigos, alertando sobre a importância de evidenciar pesquisas já produzidas sobre o tema em estudo.

Dentro dessa discussão, a professora escolar que estava participando da reunião fez a conexão com da temática interdisciplinaridade com a sua prática pedagógica, questionando que a força disciplinar estava presente dentro da escola, inclusive a coordenação pedagógica de sua escola exigia que nas oficinas e projetos os conteúdos estivessem expressos claramente. Essa fala levou a coordenadora a enfatizar que existia uma cultura brasileira, no entanto era preciso avançar nesses estudos.

Partimos da compreensão de que a pesquisa, apesar de ser essencial na vida acadêmica e profissional do professor, por contribuir como um suporte teórico metodológico nas atividades curriculares, carrega consigo uma complexidade em relação à elaboração do

projeto e o desenvolvimento da pesquisa de um modo geral. Para Ludke (2005) uma das causas é a baixa integração com o ensino, e a maior consideração é dada à prática pedagógica, enquanto a prática da pesquisa fica relegada o segundo plano. Trechos abaixo, retirado do encontro do dia 12/05/2017, revelam isso:

Observe que isso não é simples de fazer. Ainda assim ela tá com dificuldade em definir qual a questão de pesquisa, né? tem mais de um ano, não é ACADÊMICA que você desenvolveu lá no:: Pro docência, que tinha um projeto financiado e que trabalhava a perspectiva da interdisciplinaridade? Observe que isso não é simples de fazer. Ainda assim ela tá com dificuldade em definir qual a questão de pesquisa, né? (DU-I, encontro do dia 12/05/2017).

Chama a atenção o fato de que, mesmo com os programas de iniciação científica na graduação, como condição para as bolsas de estudos, ainda prevaleça à dificuldade com a pesquisa. A prática da pesquisa somente se atenua na pós-graduação, através dos cursos de especialização, mestrado e doutorado (SANTOS, 2012). Nessa direção, a teoria e metodologia são os aspectos principais dessa complexa relação entre o professor e a pesquisa (LUDKE, 2012).

Para esta autora não se pode questionar a teoria quando se propõe fazer uma pesquisa, pois é ela que trará munições para questionar os dados, bem como buscar compreender a trama de relações que envolvem as problemáticas de cada pesquisa. É a teoria quem vai estabelecer a distância, a posição em relação ao objeto de estudo e permitir que o mesmo seja analisado a partir de diversos olhares, contribuindo assim para o avanço do conhecimento.

Alves Mazzotti (2001) reitera algo em relação à teoria dizendo que: “ao não situar o problema na discussão mais ampla sobre o tema focalizado, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de seu próprio estudo, restringindo, assim, o número de interessados em seus resultados” (p. 41). Nessa visão, a utilização do referencial teórico simboliza um foco melhor nas questões a serem investigadas, contribuindo para as análises dos dados, entendimento e construção da teorização do pesquisador.

No entanto, por mais que a coordenadora aponte o referencial teórico o mesmo não é suficiente para dialogar com a questão de pesquisa, com a realidade da prática educativa. Isto porque o saber do professor não deve ser baseado no saber aplicar a teoria, mas saber transformar este conhecimento e articulá-lo ao contexto trabalhado (FIORENTINI; SOUSA JR; MELO, 2011).

Ainda que a sugestão de estudar como se elabora um projeto de pesquisa, tenha se configurado no início como um “conhecimento PARA a prática, percebemos um movimento

que revela o “conhecimento NA prática”, quando a professora escolar trouxe reflexões da prática educativa permitindo que concepções fossem construídas e desconstruídas em torno da temática, como visto na continuação desse episódio aqui abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 2º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 12/05/2017

PE-I: Professora? Só fazendo uma colocação, quando fala de Educação infantil, de interdisciplinaridade, a gente percebe eu trabalhei oit... nove anos com a educação infantil, a gente percebe uma força externa na sala de aula, a gente não vê isso, a gente coloca **disciplinas dentro de oficinas pra trabalhar o conteúdo, por mais que é:: esteja tudo interligado o conteúdo, mas a, a coordenação pedagógica, ela exige, ela força que a gente faça essa disciplina que tá, coloque, diga onde está. Eu não sei se é a força aqui do Norte ou se é força de uma outra cultura ..**

DU- I: É força de toda uma cultura, BRASILEIRA, força de uma cultura brasileira. Eu não quero que a gente tenha dificuldade de pensar essa interdisciplinaridade na relação, porque a lógica parece ser que você precisa ser bom disciplinarmente para você poder se arriscar no campo da interdisciplinaridade. Então, se eu sou bom numa coisa, aí que eu posso tentar fazer leituras com outros campos, aí a gente até argumenta, mais a vida é interdisciplinar, ela sempre foi interdisciplinar, a gente vive de forma interdisciplinar. Então como é trabalhar esse conceito tá? É::: Acho que é bom você pensar outros estudos que abordam a questão da interdisciplinaridade, de um modo geral de olho na educação infantil, se tem outros estudos, **sempre referencial teórico é fun-da-men-tal e depois, é:: tentar vincular isso no campo da justificativa, to falando pra ACADÊMICA, mas vale pra todo mundo, em que o seu estudo avança em relação a outros que já foram, que já foram realizados ... né? Em que seu estudo tá avançando**

Na continuação desse diálogo, a professora escolar fez menção à exigência imposta pela escola no que diz respeito à cultura disciplinar, expondo um pouco da sua experiência na educação infantil de quase uma década. Uma reificação bastante pertinente, tendo em vista que o assunto abordado pela coordenadora e a acadêmica era sobre a interdisciplinaridade.

Em seguida, a docente da universidade I confirma a assertiva de que existe uma cultura disciplinar, porém alerta que os professores e acadêmicos não podem ter dificuldades para pensar interdisciplinarmente, tendo em vista que a vida é interdisciplinar, portanto, novamente fala sobre a importância dos participantes verificarem outros estudos que tratem dessa temática. Compreendemos que essa indicação das leituras dos referenciais teóricos realizado pela docente, nada mais é que abrir possibilidades para solução de um problema educacional, qual seja a dificuldade em elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa e refletir sobre as práticas educativas.

O terceiro episódio interativo abaixo demonstrou mais uma vez a preocupação da docente da universidade com a construção do projeto de pesquisa, desse modo, inicia

mencionando as dificuldades que os participantes estavam sentindo nesse processo de constituição e elaboração dos projetos, como transcrito abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 3º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 30/05/2017

DU-I: *Eu estava tentando evitar de fazer, por que eu achei que a gente fosse construir isso no coletivo, mas eu tô vendo que essa dificuldade ela ainda tá bem presente. Então a nossa dinâmica é de construir esse projeto passo a passo a partir do levantamento da indagação ou seja da questão de pesquisa, uma outra etapa é a descrição dos objetivos, na sequência o aprofundamento do referencial teórico e metodológico, mas eu tô sentindo essa necessidade de vocês estruturarem o projeto de vocês () Agora vale apenas uma recomendação que é algo que eu tenho sentido falta é o referencial teórico, ele precisa ser amadurecido pra você poder chegar na sua pesquisa, então sem leitura vai ficar muito difícil você montar uma questão de pesquisa [...]*

DU- I: *Então é evitar de ficar na superficialidade da coisa, e ser influenciado pelos nossos sentidos, os nossos sentidos nos traem [...] Então eu vou ser influenciado por quem? Por um referencial teórico consistente [...] Então o nosso trabalho enquanto estudiosos, enquanto pesquisadores é () tentar observar de cima e ter uma visão mais ampla possível da realidade. Então para antagonizar essa leitura mais ampla possível da realidade você vai precisar elevar os seus conhecimentos, e como é que você faz isso? Lendo, estudando, fazendo o aprofundamento teórico tá?*

(APÓS EXPLICAR TODOS OS PASSOS COM ALGUMAS INTERVENÇÕES)

MS- 5: *Ei professora (inaudível) eu tinha dificuldade pra entender, pegar os autores e () o que está por dentro desse diálogo mais nosso, mais originalizado, mais local. E aí de repente, acatando essas suas sugestões, de ler outros textos, outros autores e hoje eu tenho propriedade, posso perceber pra essa escrita que eu utilizo essa contextualização mais local como um conectivo para incluir o autor seguinte, com que a teoria dele já está relacionada a algum texto que eu trabalhei.*

DU- I: *Mais isso MS5, é fruto de um exercício que a gente tem preguiça de fazer.*

MS- 5: *Sim, sim, mas eu tinha muita dificuldade.*

DU- I: *É o exercício da escrita, aí eu volto a reforçar a necessidade de vocês fazerem isso, tem que escrever, mais do que escrever, é submeter a escrita à apreciação de seus pares. A gente tá tentando construir aqui esse espaço coletivo de discussões, () por que vocês tem muita vergonha de se expor, mas é um momento, um espaço necessário, por que nós não temos muitos espaços como esses mesmo dentro da academia, a gente acaba ficando muito sozinho discutindo a gente e a gente mesmo, então a gente precisa se expor mais e esse espaço é pra isso tá?*

Tendo em vista as dificuldades dos membros da comunidade para elaboração de um projeto, a docente da universidade reforça a ideia e necessidade de trazer à compreensão a sequência de como se faz um projeto de pesquisa. Durante a discussão destaca a importância de um referencial teórico consistente através da leitura e do estudo, admitindo isso como um fator essencial nesse processo.

Compreendemos que a busca desse conhecimento sobre o projeto de pesquisa, sobre este estilo, representa mais uma vez a “aprendizagem como participação” e também se relaciona com o que Cochran-Smith e Lytle (1999) denominam de “conhecimento para a prática”. Pois é uma demonstração clara de uma comunidade que necessita conhecer os passos

para a realização de uma pesquisa, atividade que foi realizada através de uma exposição oral em slides.

Esta abordagem assemelha-se a uma abordagem Individual-Cognitiva em que a individualidade é o elemento fundamental na aprendizagem. Essa abordagem desconsidera todo o contexto do aprendizado e depende essencialmente do cognitivo para desenvolver o seu aprendizado. Para Sousa-Silva e Schommer, (2008, p. 109) a perspectiva individual cognitivista “concebe o conhecimento como sendo de natureza cognitiva e codificada”. O cognitivo, também denominado de conhecimento abstrato é obtido por meio de conceitos e habilidades cognitivas, já o codificado é aquele traduzido por informações e comunicação explícita por meio de sinais e símbolos como livros, manuais e meios eletrônicos de armazenamento de informações codificadas.

Enquanto a abordagem individual-cognitivista desconsidera o contexto do aprendizado e depende essencialmente do cognitivo para desenvolver o seu aprendizado, a abordagem sócio-prática difere em relação à aprendizagem e sua transmissão, pois nesta visão o conhecimento é construído na prática (SANTOS et al. 2015), nela que emerge a noção de comunidade de prática, reconhecida como um contexto profícuo de aprendizagem (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Quando a MS 5 refere-se as suas dificuldades iniciais e demonstra a reificação do conhecimento ao se comportar como uma profissional reflexiva deliberando sobre a sua experiência de construção de conhecimento nesse processo de desenvolvimento da pesquisa. A reificação baseia-se no modo como a mesma passou a dialogar com o referencial teórico, conectando-se com o contexto local, sendo este que lhe daria abertura para dialogar com os próximos autores, suporte que lhe foi dado a partir das interações na comunidade em estudo, como vimos nesse trecho:

Ei professora (inaudível) eu tinha dificuldade pra entender, pegar os autores e () o que está por dentro desse diálogo mais nosso, mais originalizado, mais local. E aí de repente, acatando essas suas sugestões, de ler outros textos, outros autores e hoje eu tenho propriedade, posso perceber pra essa escrita que eu utilizo essa contextualização mais local como um conectivo para incluir o autor seguinte, com que a teoria dele já está relacionada a algum texto que eu trabalhei (MS5).

Ao compartilhar essa aprendizagem, a percepção da acadêmica assemelha-se a primeira dimensão referenciada por Cochran-Smith e Lytle (2009) quando afirma que os contextos globais em unidade com o conhecimento local produzido pelos professores em suas comunidades, pode ser resposta para as questões mais amplas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009). Compreendemos que a perspectiva individual cognitivista está mais relacionada ao

“conhecimento para prática”, entretanto, neste episódio analisado percebemos um movimento em direção à “aprendizagem como fazer” a qual envolveu o “conhecimento na prática”, pois envolve a reflexão da prática de pesquisa.

Mesmo que esse aspecto da investigação com postura investigativa esteja em processo, existe por parte da DU- I um incentivo aos membros da comunidade colaborativa para o exercício da escrita e para a apreciação desta a partir de um processo colaborativo. Além disso, o contexto é considerado um ambiente formativo apropriado para amenizar a grande dificuldade que muitos professores e acadêmicos sentem em relação à expressão oral em público.

Verificamos nesta afirmativa o movimento que a comunidade acadêmica colaborativa faz em direção ao “conhecimento da prática” e à aprendizagem como transformação. Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 268) explicam que:

a base desta concepção conhecimento-prática é que os professores, ao longo de sua vida, tem papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática, **uma vez que suas salas de aula são locais de investigação, e ao conectar seu trabalho nas escolas a questões mais amplas, assumem um ponto de vista crítico na teoria e pesquisa de outros.** Redes de professores, comunidades de investigação, e outros coletivos escolares nos quais os professores e outros somam esforços para construir conhecimento são o contexto privilegiado para o aprendizado do professor neste contexto.

Nesse contexto os professores aprendem colaborativamente em comunidades de aprendizagem através da participação conjunta de professores e pesquisadores que têm posicionamentos, conhecimentos e experiências diferentes uns em relação a outros sobre suas pesquisas e teorias.

Durante a discussão do texto: A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis de Alves Judith Mazzotti (1992) no 9º encontro do dia 10/10/2017, percebemos indícios desse processo, pelo menos uma sinalização de que existe um anseio que torne a postura investigativa, primazia nas reuniões. Ao final do debate os participantes da comunidade tiveram a oportunidade de colocar suas impressões sobre o texto, relacionando-o às suas atitudes em relação à pesquisa.

TRANSCRIÇÃO DO 4º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 10/10/2017

MS-2: *E eu queria trazer aqui uma atividade, um momento de encontro [...] e eu gostaria de trazer alguns pontos pra gente estar dialogando. O primeiro deles é discutir com o grupo quais são as impressões do texto, numa fala bem breve de cada uma, o que que o texto está trazendo de reflexões, quais são as nossas impressões a respeito deste texto, pra que a gente possa fechar.*

MS-1: *Isso pra mim é assim, é algo que me remete a pensar no que eu estou escrevendo (inaudível) e isso chama atenção pra que eu possa organizar até mesmo agora lá no meu texto.*

MS- 3: *Eu também parto do princípio da MS-1 [...] parece que se eu não colocar uma citação do fulano não tá confirmando o que eu tô dizendo, parece que é uma coisa obrigatória sabe?*

MS- 1: *Acho que a gente tem um certo medo parece de se deixar colocar (inaudível) por que a gente tem uma ideia sobre nosso objeto, a gente tem sim, o problema é a gente deixar claro mesmo [...]*

MS- 2: *Esta parte que a MS-1 colocou é importante também [...] nós temos algo para contribuir também, então a gente se colocar, a gente se posicionar eu acho que é coragem, é construção, é um negócio que você tá ali diariamente construindo, já tem uma certa visão, então, estar perto disso, conseguir concretizar isso, é coragem, eu acho que a gente tem que ousar mesmo, por que se não a gente vai ficar na mesmice. Eu gosto muito da visão da MS-5 e me paro para escutar a MS-5, por que a MS-5 se coloca mesmo, ela assume uma condição e eu acho muito interessante essa coisa do ativismo, queria muito ser assim, vai tanto da formação da gente né, que vai modificando, eu acho que convivendo mais com pessoas assim, vai modificando a gente. Então esse crescimento, fazer parte de grupos, vai fazendo com que você se sinta mais forte, eu acho interessante essa colocação.*

MS- 5: *sobre o texto pra mim ele é um texto esclarecedor [...] eu tenho duas coisas desconhecidas que é o objeto que eu não conheço nada, e uma teoria que eu preciso conhecer, pra eu conhecer a teoria eu preciso conhecer meu objeto, aí a minha dificuldade é exatamente essa, eu conheço muito meu objeto e agora parece que tudo aquilo que eu vi na teoria ele faz parte, ele pertence, então eu agora preciso fazer filtros, mas pra eu não me tornar repetitiva com relação a escrita, pra minha escrita acadêmica não ser muito parecida com a tese ciclano de 2010 por exemplo, então eu preciso fazer um filtro diferenciador, que vá pegar outros autores, que vá revelar outra prática dentro daquilo que é identidade, dentro daquilo que é educação, dentro daquilo que [...] mas eu acredito que o que tu precisas agora é criar ponto de partida, o meu objeto é esse, a resposta da pesquisa é essa aqui, então tá, a resposta é essa aqui, agora eu preciso ir nos autores que vão falar sobre isso, ou seja, eu tô fazendo talvez o inverso de muitos pesquisadores, [...] de todo modo pra mim é confortável, eu não preciso sair, eu não preciso me desesperar, eu preciso ler, eu preciso ler aqueles autores pra poder sistematizar dentro de uma ordem de fato de que, o autor x e o autor y eles trabalham, eles dialogam entende, com o que o meu sujeito está dizendo, o meu sujeito não pode ficar muito distante daquilo que o autor falou, meu sujeito ele não é o teórico, meu sujeito é sujeito do senso comum [...] então assim, é um desafio muito grande.*

Esse episódio traz trechos das falas das mestrandas sobre o que interfere no desenvolvimento da pesquisa, principalmente na produção escrita. Após o convite da MS-2 para apresentar as impressões e reflexões do texto, a MS-1 inicia falando que o texto a fez refletir sobre o seu modo de escrever e de se organizar para isso. Em seguida a MS-3 declara que sua maior dificuldade se relaciona às citações [102] ao que a MS-1 atribui essa postura ao medo de se posicionar dentro do texto.

Percebemos que as declarações das pesquisadoras revelam as dificuldades no desenvolvimento de suas pesquisas, principalmente quando essa investigação requer uma postura crítica. Consideramos que o enfoque dado à pesquisa dentro das universidades tem provocado esses sintomas na prática de pesquisa de muitos investigadores acadêmicos, que

ficam à margem do processo de pesquisa, apenas executando instrumentos elaborados por outros, ou apresentando relatórios sobre as observações de aulas, entrevistas com gestores, equipe técnica da escola, sempre com as mesmas informações.

Para Cochran-Smith e Lytle (2009) são pelo menos duas instâncias mais comuns de investigação. A primeira delimita-se exatamente ao espaço e tempo do que se está buscando, do que está se ensinando, justamente por se tratar de um projeto de pesquisa em sala de aula com anuência de um programa de formação. Na segunda, os investigadores não têm possibilidade de questionar os problemas que estão sob a sua responsabilidade, são apenas receptores de informação.

Nesse sentido, nenhuma dessas formas de investigação transmite a ideia de investigação como postura, ou seja, como “um hábito crítico da mente que informa o trabalho profissional em todos os aspectos, uma dinâmica e uma forma fluída de conhecimento e de estar no mundo da prática educacional que acompanha as carreiras profissionais e os ambientes educacionais” (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009, p. 3).

Sob essa ótica, as academias possuem necessidades de construir posturas críticas e gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades investigativas, local em que as práticas investigativas são questionadas. É através da capacidade intelectual coletiva dos professores que se admite uma atitude investigativa em relação ao conhecimento e a prática (CRECCI; FIORENTINI, 2018).

Notamos que é dentro da comunidade colaborativa investigada que surge uma necessidade e admiração por uma postura crítica, a qual foi comparada, como visto na transcrição em negrito, como posicionamento de coragem, construção diária, visão ampliada e ousadia. Dessa forma, a participante MS-2 tece elogios a uma amiga crítica, pela sua condição ativista, uma formação crítica diante das circunstâncias, assim, afirma: “[...] *eu acho que convivendo mais com pessoas assim, vai modificando a gente. Então esse crescimento, fazer parte de grupos, vai fazendo com que você se sinta mais forte, eu acho interessante essa colocação*” (MS-2).

De acordo com esse ponto de vista, a vivência nesse ambiente a partir da convivência com pessoas que revelam um posicionamento crítico dentro de uma comunidade acadêmica colaborativa possibilita o crescimento, fortalecimento e a transformação do outro e de si mesmo. Day (1999) analisa a participação de amigos críticos em comunidades ao dizer que toda reflexão sobre a realidade atual de forma estimuladora, pressupõe apoio prático e moral, e define as amizades críticas da seguinte forma:

baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada. O papel de um amigo crítico é de proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança (DAY, 1999, p. 79).

Esse posicionamento nos mostra que dentro do grupo floresce uma postura investigativa e crítica (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009), cuja visão transcende para uma “aprendizagem como pertencimento” (WENGER, 2013) pela percepção relacionada ao grupo como possibilidade para essa postura, para esse desenvolvimento e também para uma “aprendizagem como transformação”, à medida que nesse convívio de um grupo colaborativo os participantes se sentem transformados e fortalecidos pela interação com o outro.

Os produtos da reificação produzidos nesta discussão pela MS-5 podem ser associados à reflexão sobre a prática, logo, a aprendizagem pode ser compreendida como “aprendizagem como transformação” (WENGER, 2013), pois ocorre a partir de um olhar crítico sobre suas próprias experiências, transcendendo para novas aprendizagens quando diz:

eu não preciso me desesperar, eu preciso lê, eu preciso lê aqueles autores pra poder sistematizar dentro de uma ordem de fato de que, o autor x e o autor y eles trabalham, eles dialogam entende, com o que o meu sujeito está dizendo, o meu sujeito não pode ficar muito distante daquilo que o autor falou, meu sujeito ele não é o teórico, meu sujeito é sujeito do senso comum (MS-5)

Dentro desse processo de reflexão relativo à postura investigativa da mestranda, percebemos uma ressignificação da prática por meio da aprendizagem compartilhada. É dentro desse relacionamento das experiências individuais conjuntamente com os demais atores sociais que acontece a “aprendizagem como fazer” pelo compartilhamento e envolvimento mútuo e a “aprendizagem como transformação” pela mudança na sua postura investigativa, pela sua criação pessoal dentro do contexto da comunidade.

Diante dos aspectos apresentados sobre a investigação com postura investigativa, existe por parte das docentes da universidade I e II um incentivo aos membros da comunidade colaborativa para o exercício da escrita e para a apreciação desta a partir de um processo colaborativo. Sendo assim, o contexto pesquisado pode ser considerado um ambiente formativo apropriado para amenizar a grande dificuldade que muitos professores, acadêmicos e alunos escolares sentem em relação a atitude investigativa.

6.2 Eixo II: As interações em uma comunidade acadêmica colaborativa

Esta segunda subseção corresponde ao II eixo de análise, a qual foi denominada de “As interações em uma comunidade acadêmica colaborativa”, elencamos os desafios para o estabelecimento dessas interações. Para essa análise, os dados foram codificados a partir de 05 encontros, os quais foram associados a 14 episódios interativos, formando duas temáticas definitivas que foram fundamentais para esse estudo, quais foram: (i) o fortalecimento da identidade colaborativa na comunidade FORMAZON e (ii) A interlocução entre a universidade e a escola sob o olhar das participantes.

Nessa subseção serão analisados dois temas conforme as notas de campo da pesquisadora principal e as transcrições dos áudios. Na primeira temática, utilizamos 03 encontros, sobre os quais foram agregados 10 episódios que originaram subtemas e revelaram as dificuldades e desafios para o fortalecimento da colaboração e identidade da comunidade FORMAZON. As dificuldades apresentadas se deram em torno da falta de publicação pelos membros do grupo, falta de práticas integradoras no que se refere à relação universidade e escola, a necessidade de compreender o conceito de colaboração, o apelo pelo amadurecimento interno no que diz respeito ao termo colaborativo. Os desafios giraram em torno da compreensão do termo colaboração e do entendimento de como estes grupos se organizam, e a possibilidade de construção uma metodologia própria de trabalho que possibilite o desenvolvimento de grupos colaborativos nas escolas municipais e estaduais.

O segundo tema deu se em torno de 02 encontros e 04 episódios, cujas dificuldades associaram-se ao desenvolvimento de projetos científicos, tanto por parte dos alunos, acadêmicos e professores, cujos casos se observou o desejo por uma mudança de postura investigativa. Os desafios relacionaram-se as estratégias que evidenciaram a consolidação desse processo, considerados como uma plantação que ainda está sendo adubada, a exemplo da exposição dos projetos das professoras escolares desenvolvidos com o apoio da comunidade colaborativa FORMAZON e a posterior publicação desses relatos que é o desafio maior evidenciado nessas discussões. Segue o quadro 9, para verificarmos como o eixo II está estruturado:

Quadro 9 - As interações em uma comunidade acadêmica colaborativa: perspectivas e desafios.

TEMA	SUBTEMAS PERSPECTIVAS	- SUBTEMAS DESAFIOS
	1) O fortalecimento da identidade colaborativa na comunidade Formazon.	1) a falta de publicações sincronizadas e coletivas. 2) os questionamentos em relação à identidade da comunidade e sobre o conceito

AS INTERAÇÕES EM UMA COMUNIDADE ACADÊMICA COLABORATIVA		de colaboração adotado pelo grupo.
	2) Elementos significativos entre a interlocução universidade e a escola	1) dificuldade de alunos e professores em desenvolver projetos científicos; 2) desejo por mudança de postura investigativa; 3) a resolução da problemática entre teoria e prática; 4) estratégias que evidenciam a consolidação desse processo a partir da interlocução entre a universidade e a escola.

Fonte: Dados da pesquisa.

6.2.1 O fortalecimento da identidade colaborativa na comunidade FORMAZON

Segundo Pimenta (2009) “a identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. É partindo dessa visão que sentimos a necessidade de os participantes entenderem esse processo de colaboração que emergia e se transformava concedendo novas características ao FORMAZON.

Observando as reuniões da comunidade pesquisada, notamos que, por mais que as reuniões fossem pautadas em uma metodologia colaborativa, fazia-se necessário discutir esse tema, de modo que tanto a pesquisadora como uma das docentes percebeu que faltava essa clareza do conceito. Desse modo, essa discussão sobre a necessidade de fortalecer a compreensão da colaboração e da identidade do grupo, partiu de dois pontos principais: 1) a falta de publicações sincronizadas e coletivas e, 2) os questionamentos em relação à identidade da comunidade e sobre o conceito de colaboração adotado pelo grupo. Esse debate iniciou formalmente em três encontros: 10/08/2018; 02/10/ 2018 e 27/11/2018.

Nesse primeiro encontro do início do segundo semestre de 2018, o debate ocorreu em torno da falta de produções coletivas dentro da comunidade FORMAZON, as palavras da DU-II enfatizam essa dificuldade enfrentada por todos os participantes, pois estes, somente liam e discutiam e não tinham nenhuma produção coletiva ao final do semestre. Para esse debate, outras perspectivas foram relacionadas, destacou-se, porém, a necessidade de quebrar o silêncio relacionado às produções dos professores escolares, como segue no diálogo abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 1º EPISÓDIO INTERATIVO - ENCONTRO DO DIA 10/08/2018

DU-II: Uma coisa assim que eu tenho observado muito até desafiei para desenvolvermos práticas integradoras. É porque assim, o campo da formação é pensado muito distante do campo da prática. Vocês tem uma imagem de escola e de

aluno bem diferente do mundo real. [...] então, a gente precisa caminhar para esse campo da prática, precisa caminhar para isso, então, como trabalhar, **criar esse movimento internamente, no sentido dos textos que a gente discute, como trabalhar esses textos**, como fazer essas dimensões (inaudível), o que acontece com as pessoas que vem pra cá? se a instituição é distanciada do que eles tem lá escola, aqui será a mesma coisa. Agora como nós podemos criar a partir do grupo, mecanismo construir um diálogo junto com a escola. [...] Outro ponto que a gente precisa criar outros termos no grupo FORMAZON, diálogo com outros grupos, criar uma interface interna na instituição e externa com as escola. [...] Então a gente trabalhasse grupos colaborativos no semestre com estudos de textos com abordagem teórica com questões práticas também. E nós estudássemos grupos específicos, tá?

DU-I: Nós temos dois textos e um livro, e-book da AC-2 e da PE-4 que é o tcc dela sobre educação integral, e outro texto resultado também de TCC. Mas foram trabalhos isolados, mas não tivemos uma ação, a gente fazia antigamente, uma ideia sincronizada de produção. A ideia é que a gente **reponha essa ação sincronizada de produção, para que todo mundo tenha essas produções sincronizadas, e o grupo estimule essas produções sincronizadas, e coletivas**, acho que esse é o aspecto mais importante. Nós tivemos mapeando esse fim de semana e a gente vai ter múltiplas possibilidades. E para essas produções a gente vai precisar da **participação de todos** vocês para que, sejam **protagonistas dessas publicações**, mas também que sejam **colaboradores na organização das demais produções**, assim, no trabalho com a escola. A gente está com a **proposta de sistematização dos trabalhos que os professores já tem, de experiências que eles tem vivenciado**. Então vocês são as **pessoas mais qualificadas para analisar esse processo de sistematização**, que vai ocorrer. Essas publicações elas precisam sair, porque a gente tá vendo aí uma comunidade, mais ..uma brecha no que a gente tem visto de produções de professores de escola pública. **Tem um silenciamento nessas produções**, tem até uma certa, eu diria discriminação, de quem olha de fora, em relação a **produção dos professores das escolas**, a gente tem visto uma experiência, eu particularmente vi no ano passado, com bastante entusiasmo, as produções dos grupos da UNICAMP, dos professores que participam do grupo de sábado, mas essas produções elas estão aí elas precisam ser vistas, a Universidade precisa reconhecer que existe conhecimento produzido pelos professores das escolas, e **quanto mais a gente se aproximar desses conhecimentos, mas a gente está possibilitando a formação de professores**, a gente tá acreditando que esse é um caminho interessante. A gente tá retomando esse projeto que já tem mais de um ano, que nossos compromissos outros impediram de dar continuidade e precisa agora fazer isso.

MS-4: Eu gostei da ideia da DU-II, mas você não acha que vai sobrecarregar, em termos de leitura, de pesquisa. Pra você é excelente, mas tem que olhar o lado do outro. O que que tu acha, MS-2?

MS-2: Sobre o que?

MS-4: Sobre leitura, produção, o que vai ser cobrado.

MS-2: **Tudo é um processo né MS-4.** Presta atenção, nós temos aqui alunos dentro do grupo que ainda está no mestrado, outros já estão saindo, outros está em fase de qualificação, outros defesa, e assim tem todo um panorama, cada aluno um perfil de aluno, aqui dentro.

MS-2: temos também professores escolares, professores da faculdade, posso colocar né professora?

DU-II: nós temos que ter um caminho de organização de trabalho que a gente consiga integrá-los.

Para a DU-II essa falta de publicações semestral estava relacionada à falta de práticas integradoras, pois os membros participantes da comunidade FORMAZON, vinculados à universidade tinham um conhecimento totalmente desvinculado da realidade escolar. No entanto, essa integração somente poderia ser possível, através de um movimento

de colaboração interno entre universidade e escola, cujo foco era fortalecer essa integração. Segundo a DU-II, era preciso criar um movimento interno a fim de criar um diálogo com a escola, ou seja, um movimento, cujo intuito era o amadurecimento da ideia de colaboração, para então ampliação dos grupos colaborativos nas escolas.

Nesse aspecto, a DU- I segue dialogando sobre a falta de publicações, enfatizando que os trabalhos até então publicados foram realizados de forma isolada, sendo assim, um dos objetivos da discussão era repor uma ideia sincronizada e coletiva de produção textual. A DU-I enfatizou alguns pontos que seriam fundamentais para a sistematização das produções dos professores escolares, em que envolveria a participação de todos os acadêmicos e pós-graduandos, como essenciais nesse processo de sistematização dos trabalhos, por se tratarem de pessoas qualificadas para isso.

Para a DU-I o momento era propício para fazer reconhecidas as produções feitas pelos professores, desse modo discorreu sobre o silenciamento nas produções, como um tema que já vem sendo discutido dentro da literatura (ZEICHNER, 2011; FIORENTINI, 2012; COCHRAN-SMITH, 2009) e da experiência das publicações que observou na UNICAMP, no grupo de sábado (GdS) (CRISTÓVÃO, 2015; CRECCI, 2016; CRECCI; FIORENTINI, 2013) enquanto realizava a sua pesquisa de pós-doutorado. A docente enfatizou ainda que essa aproximação dos universitários com a escola era uma possibilidade de formação de professores, como vimos na sua declaração abaixo:

Tem um silenciamento nessas produções, tem até uma certa, eu diria discriminação, de quem olha de fora, em relação a produção dos professores das escolas, a gente tem visto uma experiência, eu particularmente vi no ano passado, com bastante entusiasmo, as produções dos grupos da UNICAMP, dos professores que participam do grupo de sábado, mas essas produções elas estão aí elas precisam ser vistas, a Universidade precisa reconhecer que existe conhecimento produzido pelos professores das escolas, e quanto mais a gente se aproximar desses conhecimentos, mas a gente está possibilitando a formação de professores, a gente tá acreditando que esse é um caminho interessante. A gente tá retomando esse projeto que já tem mais de um ano, que nossos compromissos outros impediram de dar continuidade e precisa agora fazer isso (DU-I, Encontro do dia 10/08/2018).

Mediante as declarações feitas pelas líderes da comunidade, foi oportuno saber como os integrantes do FORMAZON estavam tendo a compreensão dessa ideia de colaboração, tendo em vista que as observações concluíam que muitos participantes não tinham clareza do conceito e dessa nova identidade do grupo, que agora agregava às suas linhas não somente Educação do campo, mas também o desenvolvimento profissional em grupos colaborativos. É dessa forma que a MS-6 afirma que havia uma necessidade dos participantes se apropriarem dessa ideia de colaboração, pois a identidade do grupo se revestia

desse novo conceito e de um processo, sobre o qual precisavam se sentir protagonistas. O enunciado abaixo revela que as observações que denotavam a falta de clareza sobre o conceito de colaboração adotado pela comunidade FORMAZON, estavam em sintonia com o ponto de vista de alguns membros do grupo, como visto no diálogo abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 2º EPISÓDIO INTERATIVO – ENCONTRO DO DIA 10/08/2018

MS-6: *Professora, eu vejo assim também, que a gente tem que se apropriar dessa ideia de colaboração, da identidade do grupo, que é um grupo colaborativo. Eu vou escrever sobre colaboração, mas todo mundo tem que ler o meu trabalho e se identificar, realmente é um grupo colaborativo. Essa identidade precisa estar em cada um dos membros do grupo. É importante que se questionem: realmente é colaborativo? eu participei disso? eu contribui com isso? Às vezes eu me questiono, será que os participantes estão vendo isso que eu estou lendo aqui?*

MS-4: *Mas faz pouco tempo né professora?*

DU-I: *Não, faz muito tempo!*

MS-4: *Que começou essa ideia de grupo colaborativo? faz pouco tempo... Que a gente começou a ler, a esclarecer mais a ideia faz pouco tempo... Nãooo faz pouco tempo.*

DU-I: *O referencial teórico...A base teórica você tem razão, mas a gente sempre trabalhou assim.*

MS-4: *A gente sempre trabalhou, mas a gente nunca teve isso muito claro.*

MS-6: *É disso que eu estou falando dessa coerência.*

O questionamento da MS-6 sobre a responsabilidade da comunidade sobre a sua identidade, em adotar uma ideia de colaboração e refletir se realmente os membros estavam sendo protagonista do processo, fez com que a MS-4 revelasse insistentemente um conhecimento elementar sobre a temática, assim dizendo “*a gente sempre trabalhou, mas a gente nunca teve isso muito claro*”. Nesse sentido a DU-II reconheceu que o referencial teórico era realmente novo, no entanto a prática já era desenvolvida dentro do grupo. Para a MS-6 essa coerência entre o que estava escrito e as ideias de colaboração consideradas pelo grupo era fundamental para que os integrantes aprovassem o presente estudo.

Embora a MS-4 faça parte de um contexto colaborativo, visto nas confraternizações, nas trocas de conhecimento e nos diversos tipos de apoio, emocional, profissional e pessoal entre os membros, esse novo conceito de colaboração relacionado à escola e universidade não estava claro para a mestranda. É com base nisso que, Fullan e Hargreaves (2001) enfatizam que é vital que compreendamos o significado do termo colaboração, pois muitas vezes o que é dito por colaboração, não compreende a realidade de muitas instituições, considerando que nem sempre um ambiente agradável pode ser comparado com a excelência, isto porque a troca de anedotas sobre os alunos e apoio moral não significa ser colaborativo.

Os autores ainda destacam que as culturas colaborativas se exprimem em todos os aspectos da vida escolar, desde os gestos até nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão e em toda demonstração de afeto dentro e fora da escola, nas pequenas confraternizações, em toda essa mistura de vida pessoal e profissional, no reconhecimento, na gratidão e no compartilhamento de ideias e recursos está implícito a colaboração (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Durante a discussão, surge mais um conflito vivenciado pela MS-4, a mesma questiona se essas produções realizadas em conjunto não levariam os universitários a uma **sobrecarga**, considerando que os mesmos teriam que associar leitura, pesquisa e produção. Nesse aspecto a MS-2 explica que é um processo e destaca a heterogeneidade do grupo, como um fator importante para essa colaboração. Na sequência, a DU-II explicou que era fundamental construir esse caminho de organização para que os professores escolares pudessem ser integrados. Diante dessa intervenção, a MS-4 continua lançando a preocupação com a sobrecarga de trabalho, nesse aspecto, recebeu contribuições da docente DU-I, como podemos ver na sequência do episódio abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 3º EPISÓDIO INTERATIVO - ENCONTRO DO DIA 10/08/2018

MS-4: Mas tem que ver se não vai sobrecarregar...

MS-2: Não vai sobrecarregar

DU-I: Não sobrecarrega, se você tiver um bom plano de estudo. Eu acho que isso tá faltando também. [...] Isso ajuda a responder a pergunta da MS-4 também, não, não sobrecarrega. **Por que não sobrecarrega?** porque a natureza deste grupo é colaborativa, daí as questões da tua tese, você vai trazer para as discussões aqui desse grupo. Vai continuar sendo assim, essas questões vão ser entremeadas nas discussões sobre a caracterização desses grupos colaborativos. É isso que a gente vai continuar fazendo. Vai continuar fazendo o que a gente sempre fez, só que **a professora DU-II tem razão, entendendo como é que esses grupos se organizam teórica e metodologicamente, a gente vai inclusive construir uma metodologia de trabalho, que pode se caracterizar como própria do FORMAZON, de repente a gente constrói aqui dentro algo de novo diferente do que existem em outros espaços do país. E, o nosso desafio é desenhar isso como uma possibilidade de formação contínua, é aí que a gente quer chegar. Endógena de quem estar no contexto da universidade, mas trazendo também os grupos que são fora da universidade, a gente quer essa possibilidade de abertura.**

DU-II: E nós amadurecemos no sentido de que a gente consiga desenvolver grupos dentro da escola. O que nós trabalhamos com a tese? A construção de grupos dentro da escola. Nos organizamos teórica e metodologicamente para desenvolvermos os grupos. A ideia do curso que a gente pretende ofertar futuramente é sobre a liderança de grupos colaborativos é para desenvolvermos outros grupos, se nós não aprendermos a melhorar o desenvolvimento que nós já temos, porque estamos em processo de desenvolvimento, amadurecermos isso aqui, nós não vamos ter suporte suficiente para trabalharmos com os professores, porque são muito mais críticos e exigentes em relação ao trabalho da universidade.

A MS-4 inicia esse episódio dizendo “mas tem que ver se não vai sobrecarregar...”. Pois para ela, a colaboração nas produções que seriam realizadas entre a escola e a universidade tomaria tanto o seu tempo, pois estava na fase de construção da dissertação de mestrado, quanto dos professores escolares que já possuem uma sobrecarga intrínseca.

Nessa visão, Fullan e Hargreaves (2001), destaca dentro dos problemas fundamentais para a mudança, que a sobrecarga está em primeiro lugar, pois de fato, existe uma intensificação relativa às obrigações do professor, a qual está nas legislações educacionais, nas portarias de lotação, sem contar a complexidade da preparação de aulas, as diversidades das turmas e o compromisso com os resultados escolares. Tendo em vista que, enfrentam todas essas expectativas. Os mesmos autores advogam que, o professor deve trabalhar mais colaborativamente com os colegas, a fim de partilhar e desenvolver em conjunto as suas competências, ao risco de tentar lidar sozinho com as exigências.

No entanto, quando se fala de relacionar a pesquisa e a produção colaborativa, a MS-2 garantiu que a associação da pesquisa e a produção colaborativa não iriam afetar o estudo desenvolvido pelos universitários. Nessa direção, a DU-I reafirma esse ponto de vista dizendo que, a universitária que a mesma não iria se sentir sobrecarregada se tivesse um bom plano de estudo. De todo modo, aliar pesquisa e produção não iria sobrecarregá-la, porque a natureza do grupo é colaborativa.

Vale lembrar que a DU-II não se esquivou da necessidade da compreensão de como os grupos se organizam teórica e metodologicamente, nem descartou a possibilidade de construir algo novo, diferente dos grupos já existentes. Assim, conclui dizendo que: “*o nosso desafio é desenhar isso como uma possibilidade de formação contínua, é aí que a gente quer chegar [...] mas trazendo também os grupos que são fora da universidade, a gente quer essa possibilidade de abertura*” (DU-I, Encontro do dia 10/08/2018).

Essa colocação da DU-I está prevista dentro de uma visão ampliada e transformativa da prática o que implica responsabilidade entre ser um professor e ser pesquisador, pois não existe essa dicotomia entre investigação e prática, entre ser um professor e ser pesquisador, mas as suas produções estão relacionadas (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009). É a mesma visão apontada por Desgagné (2007) como um projeto de colaboração que coloca o pesquisador e o docente em um processo de co-construção e conseqüentemente o aperfeiçoamento da prática profissional como em uma formação contínua em que ambos estarão refletindo sobre a ação.

A partir dessa noção, a DU-II, enfatiza mais uma vez, a necessidade de amadurecer internamente a ideia de colaboração, visto que a ideia pressupõe maior desenvolvimento do grupo FORMAZON, considerando que dentro das escolas os professores vivenciam um maior nível de criticidade e nesse aspecto, os universitários deveriam estar preparados para lidar com as diversas situações que ocorrem na escola, ou seja, possuídos de amadurecimento sobre a ideia de colaboração.

A interligação das pesquisas com as práticas faz parte da dinâmica do FORMAZON, portanto, uma discussão que visa responder ao questionamento da MS-4 no encontro anterior, foi discutida nesse episódio do dia 02/10/2018, o qual se relaciona às demais linhas de pesquisa que também fazem parte da comunidade e que também interessava aos participantes, a exemplo da educação do campo, o principal foco do surgimento do grupo. Tudo isso estava indefinido para alguns dos membros que sentiam necessidade de interligar as suas demandas de pesquisa e de práticas bem como as perspectivas em relação a essa nova discussão de grupos colaborativos. Veremos no episódio, a seguir:

TRANSCRIÇÃO DO DIA 4º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 02/10/2018

PE- 1: *O meu questionamento é outro também, além desse tema dos grupos colaborativos, no ano de 2019 a gente vai ter outra temática? por exemplo, eu não pretendo pesquisar sobre grupos colaborativos na minha pesquisa de mestrado, o meu foco é educação indígena, por eu ser indígena, por eu militar nessa causa, acho que nós temos que contribuir pedagogicamente nessa causa indígena, e o meu foco é a educação indígena, o meu trabalho eu comecei falando sobre a inserção dos indígenas na universidade, a questão do preconceito, de como nós indígenas somos tratados no ambiente acadêmico, que não é fácil viver aqui dentro, não é fácil, então como eu que sou professor, que sou formada em uma universidade eu consigo não ser essa coisa que eu fui formada na universidade, já que eu fui formada com tanto preconceito, **com tanta dificuldade, a minha intenção no momento era trabalhar dessa forma, que outras propostas o grupo tem além dos grupos colaborativos pra gente estar se aprofundando nessa discussão? não podemos fugir da diversidade, ela está posta, tá enraizada.***

MS-6: *Essa é uma preocupação também que eu estava aqui pensando, qual o foco de estudo do nosso grupo, do FORMAZON? porque no Seminário pós graduação, foi apresentado como grupo que estuda educação do campo.*

DU-II: *Foi o que eu escutei antes de entrar no grupo.*

MS-6: *Pois é, nós temos que ter claro isso, qual é nosso foco de estudo? até porque eu preciso para colocar na minha pesquisa.*

MS- 7: *Mas eu acho que é por que também a princípio o foco do estudo era voltado para formação de professores que atuavam no campo.[...] por conta disso, para muita gente ideia original dele continua perdurando, não percebem que já perpassaram outros conceitos, **outras coisas que estão agregando valor ao FORMAZON.** Então o que originou ele era essa formação de professores que estavam voltados para esse público do campo, isso foi muito difundido, então dentro de Santarém o FORMAZON é referência para esse tipo de estudo, então acaba fazendo que os demais não percebam que já teve uma evolução e já tem outros conceitos.*

PE- 1: *Mas não dá para perceber se o FORMAZON não me disser que a temática foi mudada, está sendo ampliada.*

*MS- 7: Não é que seja mudada (inaudível) cresceu o foco dele, por que o pessoal (inaudível) tem outros limites que a educação também precisa alcançar [...]por isso que o FORMAZON tem essa perspectiva, mas tem muita gente que ainda está vinculada (...) por que nós também temos essa variedade de competências (...) de falar de temas que estão vinculados ao próprio grupo. Então é importante que para além da gente conhecer, a gente também possa fazer que os outros conheçam as novas facetas do próprio grupo, **por que nós mesmos não nos reconhecemos enquanto grupo**, eu por exemplo, isso é novo pra mim, eu não tenho nenhum tipo de conhecimento quanto ao conceitos de que maneira ele se aplica, como ele se aplica no meio da nossa realidade, até por que não é o foco do meu estudo e também eu tô retornando agora pro grupo, e não sabia que já tinha mudado isso, pra mim era educação do campo e formação de professores em geral, e agora esse novo conceito tem feito uma nova avaliação sobre que seja o FORMAZON também.*

DU- II: Eu queria fazer um comentário de como é que eu vejo, eu participo do FORMAZON há 3 anos, eu vim para o FORMAZON em 2015, vim por causa da minha pesquisa do doutorado, uma outra coisa, um detalhe tá, as práticas e as pesquisas sobre, colaborativas, estão dentro do campo de formação de professores, então não mudou nesse sentido, apenas a discussão sobre a formação de professores ganhou uma nova face [...]isso é fato, o FORMAZON está em processo de ampliação, ampliação dos conceitos originais que deram origem a criação do grupo, formação de professores e educação do campo, tá? agora a perspectiva da formação de professores dentro do desenvolvimento profissional, dentro das práticas colaborativas se aplicam pra qualquer área, pra qualquer contexto tá? quando ela falou aqui da educação do campo, educação indígena, já me veio umas questões de como linkar práticas educativas com educação indígena, entendeu? por exemplo, que práticas são mais adequadas para o processo de integração dos indígenas dentro da universidade e onde é que tá o papel das práticas colaborativas dentro disso entendido? por que assim, quando eu discuto a perspectiva de prática dentro da tese, eu discuto numa perspectiva que a gente chama de cruzamento de excedente de visão, e esses cruzamento de excedente de visão ele se aplica pra todo e qualquer processo de integração, o trabalho com os indígenas na universidade tem que ser feito numa perspectiva de integração, de integração de excedentes de visão, e as práticas colaborativas tem papel fundamental nessa perspectiva de formação, tá, então eu já vi a interface com o processo indígena, então práticas colaborativas pra educação do campo, perfeito, não mudou nada em relação aos conceitos originais, entendeu? é formação de professores e educação do campo.

No diálogo a PE-1 destaca a importância do conhecimento dos grupos colaborativos, tendo em vista o papel que a universidade tem desempenhado ao longo dos anos, como instituição escolar isolada da realidade escolar, fatores observáveis nos estágios e pesquisas que não trazem nenhum retorno para a sala de aula. Essa discussão levou a professora escolar questionar sobre como ficariam as suas pretensões de pesquisa, tendo em vista que o seu foco era educação indígena, como que a comunidade FORMAZON iria aprofundar esse conhecimento.

A MS-7 concordou que a princípio o foco do grupo era voltado para a educação do campo, porém enfatizou que outros conceitos têm agregado valor ao FORMAZON, que mesmo sendo referência para a comunidade em geral, sua temática original sofreu uma evolução nos seus pressupostos de conhecimento. Todavia, a PE-1 ressalta que essa mudança nos conceitos necessitava ser anunciada para que todos tomassem conhecimento. Dentro desse contexto, a MS-7 afirma que não se trata de mudança, mas de crescimento, ampliação

de conhecimentos e competências assumidas pelo FORMAZON que tanto os membros como os outros que não fazem parte desta comunidade necessitam conhecer, assim revela a sua incerteza quanto à identidade do grupo e a necessidade de elevar os seus saberes também em relação a essa comunidade colaborativa.

Por que nós mesmos não nos reconhecemos enquanto grupo, eu, por exemplo, isso é novo pra mim, eu não tenho nenhum tipo de conhecimento quanto ao conceitos de que maneira ele se aplica, como ele se aplica no meio da nossa realidade, até por que não é o foco do meu estudo e também eu tô retornando agora pro grupo, e não sabia que já tinha mudado isso, pra mim era educação do campo e formação de professores em geral, e agora esse novo conceito tem feito uma nova avaliação sobre que seja o FORMAZON também (MS-7).

Ficou evidente na fala da MS-7 a falta de conhecimento sobre a temática colaboração e como a mesma estava alheia à comunidade FORMAZON. A mestranda deixou clara a necessidade que tinha, assim como todos os participantes de conhecer melhor essa proposta. Uma das implicações para a falta de conhecimento da MS-7 se deu em virtude da mesma não ter participado anos anteriores. Contudo, notemos que, embora os membros vivenciassem esse processo de colaboração, faltavam mais leituras sobre a temática.

A DU-II, mesmo tendo apenas três anos de participação dentro dessa comunidade, a qual teve como motivação sua pesquisa de doutorado, reconhece que as práticas e as pesquisas estão dentro do campo de formação de professores, portanto, percebe esse novo conceito apenas como uma nova face da formação de professores. Percebe que FORMAZON está em processo de ampliação desses conceitos originais, encaminhando-se para o desenvolvimento profissional em grupos colaborativos que se aplicam a qualquer área do conhecimento, portanto, questiona “[...] *que práticas são mais adequadas para o processo de integração dos indígenas dentro da universidade e onde é que tá o papel das práticas colaborativas dentro disso entendido*” (DU-II).

Para a docente, é essencial esse questionamento, tendo em vista que a comunidade se torna um campo aberto para a discussão dessas temáticas, o que pode ser feito através do excedente de visão, que se aplica, para todo e qualquer processo de integração, como disse a DU-II “*o trabalho com os indígenas na universidade tem que ser feito numa perspectiva de integração, de integração de excedentes de visão, e as práticas colaborativas tem papel fundamental nessa perspectiva de formação*”. Nessa perspectiva, a pesquisa sobre a educação indígena seria integrada dentro desse contexto, então, a partir dessa integração que o conhecimento pode ser produzido.

Conforme a DU-II era necessário fortalecer o processo de colaboração internamente para que este pudesse ser expandido para as escolas. Desse modo, o intuito foi envolver todo o grupo nessa perspectiva do trabalho colaborativo, a fim de amadurecer a perspectiva interna de colaboração, considerando que a comunidade buscava uma perspectiva futura de produção coletiva, a qual se daria a partir do amadurecimento, estudo e planejamento dos participantes. Isso pode ser visto no início desse episódio que discute a proposta de trabalho do FORMAZON para o segundo semestre/2018:

TRANSCRIÇÃO DO 5º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 02/10/2018

DU-II: Com relação a organização das atividades do semestre [...] acho que internamente no FORMAZON nós precisamos ter um trabalho colaborativo mais forte, para poder nós fortalecermos a relação colaborativa com a escola, nós precisamos compreender isso internamente pra poder trabalhar isso externamente, então essa ideia da produção colaborativa primeiro nós vamos produzir internamente, e a partir do semestre que vem é que eu quero começar a focar mais nesses trabalhos com as escolas, é por isso que esse ano, esse fim de semestre e de ano é pra nós amadurecermos, estudarmos, nos planejarmos, para produzirmos internamente tá?

Para a DU-II havia necessidade de fortalecer esse trabalho colaborativo, pois esse era um ponto chave para desenvolver a colaboração na escola: **“como é que nós vamos aprender a fazer colaboração com a escola se nós não amadurecermos internamente? então essa é a proposta desse estudo”**. (DU-II, Encontro realizado no dia 2-02/10/2018). Para tanto, era necessário obter conhecimento, desenvolver uma sequência de estudos e produção de textos. A ideia era a partir dos estudos, mapear e organizar as leituras. Notamos que, insistentemente a DU-II falava da falta de amadurecimento interno sobre o conceito de colaboração. Seguem dois encontros em que a DU-II destaca a mesma preocupação.

TRANSCRIÇÃO –6º EPISÓDIO – ENCONTRO DIA 02/10/2018

DU-II: [...] Primeiro motivo, pra nós desenvolvermos melhor a perspectiva colaborativa internamente, segundo motivo, conhecermos o que já tem feito, aprender com quem já percorreu as estradas, e depois, nós, conhecendo melhor esses caminhos, colocando em prática melhor esses caminhos, vamos poder caminhar melhor com a escola tá? como é que nós vamos aprender a fazer colaboração com a escola se nós não amadurecermos internamente, então essa é a proposta desse estudo. Qual é a ideia? nós desenvolvermos uma sequência de estudos, estudos com produção de texto, então nós tentamos montar uma coletânea com os nossos textos produzidos sobre trabalho colaborativo, tá? estamos com essa construção nessa perspectiva, tá, é o estudo exploratório sobre pesquisas e práticas de grupos colaborativos no Brasil, qual é a ideia? [...] Então, o que que nós queremos saber? conhecer sobre trabalho com grupos, como os grupos se constituem, como é que eles se desenvolvem, o que os grupos tem produzido, qual é a dinâmica de trabalho desenvolvidos por grupo, como é que esses grupos trabalham, o que caracterizam essa perspectiva de colaboração no âmbito do grupo, em termos de pesquisa e de práticas desenvolvidas. Então a ideia é que a

gente possa estudar os grupos que já existem no Brasil, grupos colaborativos, e nós possamos conhecer esses grupos dentro desses elementos que estão postos aí, isso seria uma espécie de orientação para os trabalhos dos grupos de trabalho.

[...]Nós precisamos compreender isso internamente para poder trabalhar isso externamente. Então essa ideia de produção colaborativa, primeiramente nós vamos produzir internamente, e a partir do semestre que vem é que eu quero começar a focar mais nesses trabalhos com as escolas, é por isso que esse ano, esse fim de semestre e de ano é para nós amadurecermos, estudarmos, nos planejarmos para produzirmos internamente tá? [...] (DU-II, Encontro do dia 16/10/2018).

Depois da constatação da necessidade de desenvolver essa perspectiva colaborativa, o episódio abaixo dar ênfase no planejamento de estudo sobre a referida temática, cujo objetivo principal era buscar esse conhecimento. Nesse aspecto, diversos participantes teceram as suas contribuições, destacando a importância dessa proposta. Vale ressaltar que as observações da pesquisadora sobre a dificuldade que o grupo tinha sobre conceito de colaboração, também foi visto nesse episódio, no entanto outras contribuições foram possíveis, a partir das intervenções, abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 7º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 02/10/2018

DU-II: *Então assim, qual a minha ideia? Que a gente possa a partir desses que nós mapeamos organizarmos responsáveis pelo estudo e a produção [...]. Então eu penso que são textos que podem ajudar todo mundo a compreender a proposta colaborativa, por onde começar? como serão nossas equipes? Quem quer ficar com quem? Essa é a pergunta. Eu já tenho a proposta dos dois textos, esse aqui especificamente ele já traz um mapeamento de alguns grupos que ajuda vocês a enxergarem um pouco mais e à medida que eu vou encontrando textos que possam ajudar a fazer esse levantamento, eu vou enviando também, mas eu queria saber aí quem quer ficar aonde?*

MS-8: *Professora, como vai ficar essa dupla, a gente pode escolher ou vai ser um mestrando e um professor, um da universidade e um da escola, como é?*

PE-3: *Eu, particularmente prefiro ficar na parte da leitura, é mais apropriado, o nosso tempo é curto e na hora de ler eu tenho mais facilidade(inaudível)*

DU-II: *Certo, tá! então, participar da leitura e discussão dos textos aqui no grupo e ajudar na leitura dos textos que forem produzidos, pra ajudar melhorar. Então o que que nós poderemos fazer? Cada uma de vocês poderia ficar num grupo diferente, tá? participam dessa produção nessa condição, mas isso não invalida meninas, não invalida a autoria dentro do trabalho tá? serão autores do mesmo modo.*

PE-3: *mas nessa questão dessa pesquisa não entra a prática não?*

DU-II: *lá na escola?*

PE-3: *É?*

DU-II: *Não, é um estudo teórico, é para gente entender como funciona esses grupos, pra nós melhorarmos aqui, no objetivo de entendermos como melhorarmos o trabalho com a escola, entendido professora? só explicando um pouquinho por que você não acompanhou, não conhece o trabalho da Escola X, acho que isso a PE-1 também viveu só uma parte do percurso, a PE-1 só viveu o percurso de 2014, nós ficamos 2015, 2016 e 2017 com algumas reuniões, nós começamos com esse modelo de formação com encontro sobre os projetos professora, como a gente iniciou lá no Y, depois nós constituímos um grupo de estudo e pesquisa na escola, que é o GEPEMI, o grupo que nós vamos reativar agora oficialmente nessa parceria com o...*

MS-6: *A partir do momento que a gente lê esses textos a gente vai entender e solidificar esse conceito. Por que um grupo colaborativo? [...] eu tenho que ter um conceito de colaboração, qual é o nosso conceito aqui do grupo? então a partir desses textos nós vamos levantar esse conceito de colaboração.*

DU-II: *Entenderam isso aí? compreender conceitualmente como é que aparece a perspectiva de trabalho de colaboração dentro dos grupos pra nós definirmos internamente qual vai ser a perspectiva colaborativa adotada nesse grupo e nessa relação com a escola. é isso que a MS-6 tá colocando. Eu tive outra ideia também, que nós poderíamos também dividir, eu e a DU-I pra cada uma de nós dar suporte para as duplas.*

PE-1: *Eu penso que essa proposta de trabalho vai deixar que o grupo mais inteirado do que é realmente um grupo colaborativo, qual o objetivo dele, a que ele se propõe né? e qual o objetivo desse grupo linkar com a escola. Quando eu estudava na universidade eu sempre reclamava que a universidade ficava muito nos seus guetos e que a escola não via participação né? a gente sente muita falta disso, inclusive os estágios vão e não voltam né? Não me recordo de nenhuma, eu estou no estado há dez anos, de um retorno de uma pesquisa pelas escolas que eu já passei, muitos estagiários passaram por lá. Nas escolas que eu trabalho os estagiários não tem problema de não ter espaço, sempre tem espaço pra pesquisar na escola que eu acho que é importante, esse grupo vai trazer essa dimensão dessa necessidade teórica quando a gente conhecer o que é, pra que serve e qual o objetivo,*

No episódio acima, a DU-II inicia compartilhando as responsabilidades em relação à busca da compreensão dessa proposta colaborativa: “Por onde começar? Como serão nossas equipes? Quem quer ficar com quem? Essa é a pergunta”. Para a DU-II o ideal era que as duplas representassem a interface entre a universidade e a escola, mas devido o tempo desfavorável para os professores escolares se organizarem nesse propósito, a sugestão foi que ajudassem na leitura da construção do texto, que isso não inviabilizaria a questão da autoria dentro do texto.

Desse modo, quando a PE-3 mencionou se não teria prática dentro da escola, foi informada pela DU-II que o estudo tinha como foco a compreensão do funcionamento do grupo para o melhoramento do trabalho com a escola. Para a MS-6 a leitura dos textos sobre colaboração iria permitir a compreensão e a consolidação desse termo. A DU-II corrobora dizendo a partir de outras perspectivas, o FORMAZON poderia adotar a sua própria perspectiva.

Para a PE-1 essa proposta de trabalho deixaria a comunidade pesquisada, inteirada sobre o que é de fato um grupo colaborativo “*Qual o objetivo dele, a que ele se propõe né? E qual o objetivo desse grupo linkar com a escola?*” (PE-1). Isto, pois, dentre as suas memórias, existiam elementos que enfocavam o distanciamento entre a escola e a universidade, revelando que a universidade fica distante, em seus guetos, sem participar da vivência da escola, nos estágios apenas vão e não retornam mais, como enfatizou: “*não me recordo de nenhuma, eu estou no estado a dez anos, de um retorno de uma pesquisa pelas escolas que eu já passei*”.

Sobre o debate acima, a professora escolar (PE-3) pontuou que realmente existe essa dicotomia entre a escola e a universidade. Nesse contexto ressaltou que a sua ida até a universidade não tinha sido por acaso, mas recebeu um convite para participar através de um estudo sobre projetos que estava realizando na escola. Nesse diálogo a DU-II enfatiza os desafios do grupo para a melhoria dessa relação universidade e escola, como traz o enunciado abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 8º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 02/10/2018

PE-3: *Primeiro que eu caí assim de surpresa, aparentemente eu estou surpresa com tudo isso, não conhecia o grupo (inaudível) o que que a universidade tem a oferecer e cheguei até aqui através (inaudível) um estudo sobre projeto na escola e ela me convidou pra vir até aqui pra conhecer, eu estou a princípio pra conhecer mas me interessei, eu achei interessante, e eu gostei da ideia e eu gostaria de contribuir de alguma forma no que eu posso, e a única forma que eu posso até aqui que eu vi é na introdução do trabalho nos textos e colaborando, mas em questão de colaboração que eu observo muito é que **as universidades não vão até a escola, não vem a colaboração das universidades até as escolas, não chega, só é um grupo fechado, é sempre um grupo fechado, não vai até nossas escolas pra levar algumas práticas e que possam trazer mais benefícios quanto a educação em geral, a princípio é isso, entendeu? eu tenho interesse de conhecer mais e a única forma de conhecer é estando aqui, é participar também, ampliar mais, abrir mais a mente.***

DU-II: *Então assim, um dos nossos desafios aqui nesse grupo é fazer isso, é construir caminhos para aprendermos sobre colaboração para construirmos uma interface com a escola, para irmos para a escola entendeu? então esse é um dos nossos desafios dentro do grupo.*

PE-3: *Só forma aqui e solta, aí sai os profissionais, a universidade ela não tem uma colaboração com a escola entendeu? Em relação aos profissionais ela não fica mais presente, ela corta o vínculo.*

DU-II: *Uma coisa eu queria pontuar PE-3, nesse processo, que a gente quer encaminhar futuramente, é pra institucionalizar esses grupos de interface na escola, [...]os grupos de interface, é trazer pessoas da escola pra dentro da universidade, para os grupos, é de ir ambientando nesse mundo de estudo, de pesquisa, pra que aqueles que vem da escola se inseri nos seus mestrados não tenham um impacto tão grande, por que aqui você pode passar por uma iniciação de estudos teóricos, de levantamento, de compreender metodologia de pesquisa, de entender pesquisas que estão em andamento, e isso diminui o impacto quando você se insere dentro de um programa de pós-graduação tá? por que a partir da escola, do que você faz lá, você já pode encaminhar para um trabalho de pesquisa que você já faz na escola.*

A professora escolar PE-3 inicia sua fala dando o seu parecer sobre colaboração, tanto em relação ao aspecto da sua participação, sobre as contribuições que daria para a introdução do trabalho, como também sobre a falta de colaboração da universidade para a escola, como bem destacou “*só forma aqui e solta, aí sai os profissionais, a universidade ela não tem uma colaboração com a escola entendeu?*”. A professora segue considerando a universidade como um grupo fechado, o qual não agrega práticas e nem benefícios para a comunidade escolar. Portanto, a única forma de conhecer melhor seria participando e ampliando mais os seus conhecimentos.

Em seguida a DU-II ressaltou que, um dos objetivos do grupo, é justamente esse, construir caminhos para essa colaboração. Desse modo, destaca que um dos caminhos para essa interação seria através da institucionalização desses grupos nas escolas. A DU-II chamou de grupos de interfaces, pois objetivo é fazer esse movimento trazer da escola para a universidade e da universidade para a escola. O objetivo relacionado à universidade é fazer com que esse grupo vá se ambientando mediante os estudos, as pesquisas para que não tenham um impacto tão grande no decorrer do mestrado, tendo em vista que perpassa pelo estudo teórico, compreensão da metodologia, entre outros.

No último encontro do dia 27/11/2018, a DU-II confirma a assertiva e que a participação nos encontros formativos nas escolas como uma estratégia fundamental para o fortalecimento e comprometimento e amadurecimento de uma perspectiva de colaboração. Considerando que a falta de motivação para participar desses encontros produz integrantes sem compromisso, como dito pela MS-1, a solução seria fortalecer a participação através desse processo de interação, como traz o enunciado abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 9º EPISÓDIO- ENCONTRO DO DIA 27/11/2018

MS-1: *eu acabei lembrando agora essa questão da motivação enquanto alguém que tá participando do grupo colaborativo, fiquei pensando aqui no FORMAZON, porque também as vezes nem sempre nós estamos motivados, nem sempre nós estamos comprometidos, as vezes não dá em função de estarmos em outras atividades a gente acaba ficando meio assim, tá tudo bem? tá tudo bem... A gente acaba se perdendo um pouco, parece que esse pouco da motivação primeira, porque nós estamos no grupo de pesquisa, muitas vezes assim por nós não estarmos tão motivados a gente acaba só levando algumas situações e não se comprometendo de fato como deveria.*

DU- II: *é por isso que eu sempre insisto que nós precisamos amadurecer internamente essa perspectiva da colaboração. [...]Por isso que eu tenho insistido de que vocês me acompanhem nessas idas para escola, quando a escola me chama eu sempre quero que tenha alguém do FORMAZON, para vocês irem vivendo, vivendo esse processo de interação, vai numa escola, vai na outra, na outra, então sempre tem alguém por que aí vai ter uma experiência, você vai viver naquele contexto, naquele mundo, e isso vai abrindo a visão de vivenciar um processo de colaboração com a escola [...] [...] mas alguma coisa? mais alguém? AC-2, MS-8... (...)*

PE-4: *eu digo assim, todo aluno deveria participar de um grupo de estudo durante a graduação, por que enriquece muito, muita gente não conhece, a gente sabe, eu falo por mim assim, porque a cabeça que eu tenho hoje há um ano atrás não é a mesma [...]a gente aprende, eu não sou muitas vezes de falar, mas eu assimilo muita coisa quando eu ouço falarem, e a gente muda nossa visão. Olha o professor [...] se ele se permitisse pelo menos uma vez ao mês participar de um debate desses, aos poucos ele vai mudando, ele consegue mudar o trabalho dele, ele consegue melhorar a visão, por que é um processo, a gente tem que conhecer, tem que se permitir, a gente vai amadurecendo.*

De acordo com a MS-1 a falta de participação, gera a falta de motivação e comprometimento com a comunidade colaborativa. É nesse sentido que a DU- II informa que

é necessário que os participantes adotem uma perspectiva da colaboração e encaminhem-se para o processo de ida às escolas, de acordo com essa ótica, a participação nas escolas possibilitará principalmente àqueles que não têm experiências com a escola, vivência desse processo de colaboração.

Para finalizar esse episódio, abordamos a fala da PE-4, a qual enfatiza que o acadêmico deveria participar de uma comunidade colaborativa para enriquecer sua aprendizagem e assim ter novas perspectivas. Nesse sentido, a PE-4 revela que embora o grupo enriqueça a aprendizagem e traga a mudança de visão de mundo, concorda que é uma temática ainda muito desconhecida no meio acadêmico, assim, aponta como alternativa que os professores se permitam participar, conhecer e amadurecer. Notamos que a PE-4 está desenvolvendo uma *aprendizagem como transformação* (WENGER, 2013), à medida que nasce com ela o desejo de que outros tomem conhecimento dos benefícios da comunidade colaborativa.

De fato, o surgimento da colaboração como possibilidade para a produção de conhecimento profissional por meio de estudos das problemáticas traz consigo os desafios assimilados pelos professores em sua prática pedagógica. A partir do momento em que o grupo colaborativo enriquece a aprendizagem e produz a transformação de conceitos que vislumbrem práticas educativas promissoras, tem-se uma nova concepção de formação de professores em contextos colaborativos, portanto, um propósito real de pode elevar a capacidade intelectual dos professores em exercício, quanto aprimorar a aprendizagem dos estudantes, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e democrática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Se o interesse perpassa pelo envolvimento mútuo uma das primeiras características de uma comunidade de prática (WENGER, 1998), é óbvio que a falta dessa participação irá cessar esse interesse e envolvimento mútuo. Para Wenger (1998) ser membro de uma comunidade de prática é, portanto, uma questão de engajamento real, não é somente dizer que pertence a uma comunidade e manter relações pessoais com algumas pessoas, mas sim, manter um engajamento mútuo organizado em torno dos propósitos que a comunidade possui.

No entanto, são diversos os desafios que interferem na constituição e desenvolvimento dos grupos colaborativos (FIORENTINI, 2013). Um desses desafios está relacionado ao tempo para reunir, tendo em vista que a maioria dos professores estão ocupados em sua jornada de trabalho que é geralmente tripla (FERREIRA, 2003). Na comunidade de FORMAZON muitos professores que participam dos encontros justificam a

ausência devido a indisponibilidade de carga horária, pois geralmente os encontros são na terça-feira, um dia letivo em todas as unidades escolares, contudo não fizemos um estudo mais detalhado da falta de participação, pois esse não era o foco desta pesquisa.

A pesquisa de Rosa (2017), na busca de constituir um grupo colaborativo constatou em sua pesquisa três fatores que contribuem o número reduzido de participantes, quais sejam: i) indisponibilidade de carga horária; ii) insatisfação dos professores com a profissão e condições de trabalho e iii) acomodação” (ROSA, 2017, p. 134). Como podemos ver o contexto mais amplo de atuação e todas as suas problemáticas desde as condições de trabalho até o status profissional e identidade interferem no processo de desenvolvimento profissional docente, na constituição e no desenvolvimento de um grupo colaborativo.

Da mesma forma, Ferreira (2003) dentro de um processo de constituição de um grupo colaborativo afirma que a maioria dos professores estavam sobrecarregados e sem disposição para os encontros que geralmente eram aos sábados. Na sua pesquisa, outros fatores também foram considerados como entraves desse processo, tais como: a falta de financiamento e apoio aos professores e as condições atuais da escola pública, tanto no que diz respeito aos recursos e suporte para a organização quanto à participação e implementação da proposta.

Em nossa investigação, mesmo diante dos obstáculos, a docente II assevera que a motivação só é possível se os participantes do grupo adotarem uma perspectiva de colaboração, uma identidade colaborativa. Na concepção da DU-II a colaboração ocorre por meio da interação com os professores da escola no próprio lócus de trabalho, a escola. Nessa proposta está implícito que os professores da escola básica produzem conhecimento, e que mediante a colaboração dos universitários e/ou através do engajamento dos professores em comunidades colaborativa, ambos os conhecimentos podem ser modificados (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2009).

6.2.2 Elementos significativos entre a interlocução universidade e a escola

Essa interface entre a escola e a universidade iniciou com o desenvolvimento do trabalho de doutorado da DU-II no período de 2013 a 2018 que trouxe para o FORMAZON a discussão que desenvolve nas escolas de educação básica a partir da formação sobre projetos de iniciação científica para a feira de ciências.

Desse modo, nessa análise apresentamos elementos significativos que foram encontrados nessa interlocução entre a universidade e a escola, os quais se fazem presentes

desde as primeiras interações entre professores e acadêmicos nas discussões dos projetos das mestrandas até à sua evidência na escola básica, por meio de relatos das professoras escolares, quais destacamos: (i) dificuldade de alunos e professores em desenvolver projetos científicos; (ii) desejo por mudança de postura investigativa; (iii) a resolução da problemática entre teoria e prática e (iv) estratégias que evidenciam a consolidação desse processo a partir da interlocução entre a universidade e a escola.

Nesse episódio interativo participaram na reunião do FORMAZON, as docentes da universidade e a professora escolar que atuava na formação de professores realizada na escola sobre a elaboração e acompanhamento de projetos para a Feira de Ciências. Durante o debate, a referida professora relatou a dificuldade dos alunos com os projetos científicos e a seu anseio por uma mudança de postura investigativa. Nessa discussão, tanto a professora escolar quanto as docentes da universidade, destacaram a problemática da teoria e prática como um dos entraves desse processo, como veremos no episódio, a seguir:

TRANSCRIÇÃO DO 1º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 16/10/2018

PE- 3: *Todos tem muita dificuldade pra fazer projetos até mesmo pra execução, o maior problema é execução do projeto, muitas vezes até elaborar projeto mas na hora da execução a gente encontra muitos problemas que dificultam a ação final e a gente não tem muito, não sabe como lidar com a ação e a gente queria entender melhor de que forma pode se ajudar, a Universidade pode ajudar, até com texto, com um entendimento maior de como a gente conseguir ter um resultado mais positivo, com os projetos. Sempre o maior problema vem ser a execução, muitos alunos eles fogem, outros não querem, outros tem dificuldades, outros não conseguem, outros inventam problemas, outros realmente tem dificuldade, então fica um grupo muito diversificado e que há um, a gente não sabe como lidar com todas as situações na maioria das vezes.*

(...)

DU- I: *A execução é o que a gente quer construir, desenvolver na verdade, a habilidade de fazer um registro disso, então o quê que a gente tem percebido? a Universidade produz muito saber mas a escola também produz um tipo saber.*

PE- 3: *Diferenciados.*

DU- I: *Diferenciados, e na leitura que a gente faz não hierarquizado, então não é o saber da Universidade maior do que o saber da escola.*

PE- 3: *Por que ali você tem a prática e aqui você tem a teoria, muitas vezes a prática não é levado a teoria, aliás a prática aqui não tá incluindo a teoria, abandonando a teoria que é levado a grosso modo.*

DU- I: *O que a gente tá desconfiando é que você produz um saber lá que não tem teoria que o embase, que precisa ser referendado, que alguém pode fazer isso, entendeu?*

PE- 3: *Exatamente isso, esse é o problema maior.*

DU- II: *Que muitas vezes as nossas teorias também elas são desvinculadas da realidade.*

Nesse diálogo, a PE- 3 apresentou as dificuldades dos alunos em elaborar e executar projetos, apontando a universidade como fonte principal para lidar com as diversas situações que se apresentam. Percebemos que a PE-3 valorizou a universidade como fonte

suprema de saber para resolução dos problemas da prática, e como consequência indícios de confiabilidade e anseio por uma aliança colaborativa.

Além de possuir uma ótica formalizada sobre o papel da universidade como detentora da teoria, a PE-3 reconheceu que estabelecendo essa parceria, poderia ter resultados eficazes de cooperação e colaboração quer fosse através dos textos ou de maiores explicações, isto porque na sua análise esse conhecimento que culminaria no sucesso dos projetos, apresentava-se inicialmente, como dois processos bem distantes um do outro.

Essa postura da professora escolar apresenta indicações de uma “aprendizagem como pertencimento” (WENGER, 2013), pois encontra no grupo um ponto de apoio para suas realizações enquanto professora, além de uma “aprendizagem como transformação” (WENGER, 2013), pois não somente revelou como estava atuando a universidade, mas cercou-se de estratégias que lhe possibilitariam soluções para as suas angústias, seu trabalho com os alunos, fator que reverbera um desejo por mudança, por novas práticas pedagógicas.

Na realidade, a PE-3 encontrou liberdade dentro de uma cultura colaborativa para expor a sua problemática, como bem expressa Fullan e Hargreaves (2001, p. 89) em uma cultura colaborativa, “o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio. Nelas, os professores não perdem tempo e energia a tentar proteger a sua imagem”, ou seja, dentro dessa cultura o professor tem sua voz valorizada, além de ser reconhecido em seus propósitos, portanto, não se restringe em solicitar auxílio para as suas problemáticas.

Enquanto observamos na literatura diversos questionamentos relacionados à centralidade concernentes aos conhecimentos da universidade e a perda do entusiasmo de muitos professores pelos conhecimentos universitários (TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2011) em grupos colaborativos há um rompimento dessa tradição de formação docente e de produção de “conhecimento para a prática”, de modo que se constitui uma aliança colaborativa entre formadores, futuros professores da universidade e professores da escola básica.

Para a docente da universidade I, uma das formas de execução propiciada pela comunidade FORMAZON tem como pressuposto o registro das atividades, habilidades que serão construídas durante este processo de construção de práticas colaborativas, pois considera que tanto a universidade como a escola produzem saberes diferenciados, de modo que o registro desses saberes provenientes da academia e daqueles produzidos pelos professores escolares no exercício da profissão não podem se sobrepor.

Essa proposta dada pela docente mediante a problemática apresentada pela professora escolar caminha para indícios de uma comunidade com postura investigativa, portanto, um “conhecimento da prática”, cujas práticas dos professores devem ser tomadas como objeto de estudo e problematização. Segundo Fiorentini (2012, p. 242) as práticas pedagógicas podem ser analisadas mediante interpretação e questionamentos dos “conceitos/saberes mobilizados e os sentidos e finalidades subjacentes a alguma prática (ou episódio) de sala de aula. Essa prática pode ser narrada ou observada/registrada (em vídeo ou em texto) pelos participantes”. De modo que, a importância disso está no fato de que com o passar dos anos essas práticas podem tornar-se válidas e apropriadas para uso de professores e da cultura escolar.

Embora a professora escolar afirme que na universidade existe a teoria e na escola a prática e de que esta não está sendo realizada na prática, a fala da DU-I emite outra percepção sobre essa relação. Para a docente, há uma grande possibilidade de existirem saberes que são produzidos na escola que não tem teoria para seu embasamento, portanto, necessitam ser referendados. Por sua vez, a DU-II encerra dizendo que pode ser também que essas teorias estejam desvinculadas da realidade vivenciada.

De todo modo, na ótica dos participantes da comunidade investigada, teoria e prática se apresentam como duas faces necessárias nesse processo educativo, portanto, um paradoxo real nas concepções de professores e acadêmicos. O primeiro refere-se à teoria como dissociado da prática, da realidade dos estudantes e o segundo que os saberes escolares não possuem teorias para o seu embasamento.

De fato, os saberes são diferenciados, enquanto o saber dos especialistas baseia-se em pesquisas ou reflexões teóricas e está mais focado em formas abstratas e idealizadoras da prática, o saber da prática envolve mais a dimensão do fazer pedagógico. Entretanto, esse problema se aprofunda quando o saber teórico relativo à produção científica é considerado como verdade absoluta e quando aplicado na prática sem que sejam contextualizados (FIORETINI; SOUSA JR; MELO, 2011).

É preciso esclarecer que o referencial da prática é fundamental para dar significados ao conhecimento teórico, pois estes são conhecimentos carregados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais (FIORETINI; SOUSA JR; MELO, 2011). Em linhas gerais, o saber do professor não deve ser baseado no saber aplicar a teoria, mas saber transformar este conhecimento e articulá-lo ao contexto trabalhado, o que exige um profundo conhecimento da teoria.

Essa concepção de saber docente e de prática pedagógica reflexiva é desafiadora no sentido de requerer dos professores uma postura investigativa e crítica em relação à sua própria prática e em relação aos conhecimentos historicamente produzidos, através de uma articulação com os professores escolares e acadêmicos, tendo em vista a produção de saberes e o desenvolvimento curricular da escola com base na sua investigação (FIORENTINI, SOUSA JR; MELO, 2011). O debate em torno da aproximação das universidades com as escolas envolve o porquê e como ocorre esse processo, como está descrito abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 2º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 16/10/2018

DU- I: *Esse movimento que é trabalhoso, que tem sido feito das universidades de aproximação com as escolas, ele decorre primeiro da percepção de que a universidade ela não forma para atuar na educação básica. Então a formação que a gente dá na universidade ela não é suficiente para subsidiar o trabalho docente do professor, então por isso que a formação da universidade é chamada mesmo de formação inicial. Uma outra questão é que a formação continuada ou a pseudo formação continuada que a universidade tem feito ou que as secretarias de educação tem promovido elas também não são suficientes pra aproximar as práticas dos professores, principalmente por que são formações esporádicas, são cursos com temáticas dispersas, são cursos que não seguem um processo [...].*

PE- 3: *Eu lembro do primeiro dia que eu vim aqui, essa foi minha questão, praticamente a universidade forma e abandona e aí fica na (inaudível)*

DU- I: *Registra isso, a universidade forma e abandona, é isso mesmo. Forte e verdadeira. E ela não tem ajudado, na verdade ela tem se negado a ajudar na formação continuada efetiva desse professor da escola básica, quais são os programas de formação continuada efetivos que nós temos? Nós não temos, nós temos programas esporádicos, não temos.*

DU-II: *Além de ser esporádico, é um problema que eu levanto na tese, é para sujeito isolado, você não pensa a formação continuada para os coletivos escolares, esse é um dos dramas de determinados modelos de formação, esse foi um dos motivos pelo qual eu vim pedi abrigo no FORMAZON, porque eu participei muito tempo da prática do CPADC, onde a formação continuada é pensada, você cria a proposta de formação, daí você abre vagas e os professores se inscrevem voluntariamente [...] e isso não trabalha o fortalecimento do coletivo escolar [...] agora nós estamos fazendo outro movimento que é de ir lá, entendeu? Você está aqui mas eu também estou lá, nós também estamos lá, entendeu? No outro caso não, o nível de interação com a escola nessa via era menor, entendeu, bem mais, então eu tive uma dificuldade de centralizar a formação daqui da universidade para fazer na escola [...] Eu tô sendo rebelde, por que não coaduna com o modelo que está previsto no projeto, entendeu? Os projetos lá são para os professores virem na universidade, se quiser, não tem compromisso com o coletivo da escola, você entendeu? Então quando eu falo de via de mão dupla é isso, os professores da escola participarem conosco e a gente ter o processo da formação lá na escola com o coletivo da escola, visando não somente o desenvolvimento daquele professor isoladamente mas no sentido da gente buscar romper com essa perspectiva individualista da formação continuada, mas é pensar no desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, quanto institucional, daquele lugar onde aquele sujeito está.*

(...)

DU I: *E a gente não ia saber sobre a escola sem ir lá.*

DU- II: *Por que você veio aqui, você viveu aqui o ambiente do grupo, a mesma coisa não é você contar sobre teu espaço escolar vindo aqui no grupo, sem eu ir lá, outra coisa é eu ir lá, por que eu já estive lá, eu já dialoguei com vários profissionais lá do teu ambiente e então eu tenho um olhar sobre teu ambiente.*

DU- I: Aí você mostra o pano de fundo do que tem sido a formação dentro da universidade, eu professora estou falando de uma escola que eu idealizei, para o meu aluno, eu não conheço essa escola, como é que ele vai sair daqui pra essa escola, para ser professor nessa escola se quem disse pra ele como é a escola também não sabe como é a escola, tem uma experiência de uma escola do tempo que ele era estudante, é uma crítica que a gente se faz, né, então a universidade precisa de fato dessa aproximação se não a gente não muda esse cenário da escola básica [...].

Nesse diálogo, a docente da universidade I considera como um processo difícil esse movimento de aproximação com as escolas, visto que o conhecimento adquirido durante a formação inicial não é suficiente para auxiliar o professor em sua prática docente, levando-o a ser constantemente atualizado para superar as deficiências dessa formação. A formação continuada, por sua vez, é identificada apenas como uma *pseudo*formação, tendo em vista que são realizadas através de eventos formativos conhecido como cursos aligeirados e descontínuos (MIZUKAMI, 2002; FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Diante desse processo a professora afirma que “a universidade forma e abandona” (PE-3). Certamente, se observarmos o que a própria docente da universidade I diz sobre a universidade, perceberemos a eficácia dessa afirmação, qual seja: **“ela tem se negado a ajudar na formação continuada efetiva desse professor da escola básica**, quais são os programas de formação continuada efetivos que nós temos? Nós não temos, nós temos programas esporádicos, não temos” (DU-I) (Grifos nossos).

A discussão entre as docentes e a professora escolar sobre o papel da universidade em relação à formação do professor, reafirmam a distância que existe entre a formação docente e a realidade escolar. Exaurimos dessa discussão que a universidade reconhecida como produtora de conhecimento não atua como participante da formação continuada de professores da educação básica, de modo que a sua função fica comprometida pela falta dessa interlocução entre acadêmicos (graduação e pós-graduação) mediante os problemas da escola atual.

Outrossim, o processo de desenvolvimento profissional reconhecido como direito de todos os professores que ocorre durante todo o processo de formação inicial e continuada, nesse caso, fica retido apenas na formação continuada, modelo de formação bastante questionado por se tratar apenas de acumulação de cursos, ao invés de pautar-se na preparação da reflexividade crítica sobre as práticas de modo que os professores responsabilizem-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional como protagonistas do processo educativo (NÓVOA, 1997; DAY, 1999).

Postulamos na voz da docente da universidade II que os programas criados dentro da universidade além de serem esporádicos também são pensados de forma individualista e sem foco no fortalecimento do coletivo escolar. Um modelo pautado no conhecimento para a prática, pois a formadora apenas aplica a teoria sem nenhuma reflexão, comumente reúnem para discutir os índices de aprendizagem (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, 2009; CRECCI; FIORENTINI, 2018).

Contudo, partindo de uma “aprendizagem como transformação” (WENGER, 2013) nasce um movimento de ir até o coletivo escolar, o qual segundo a docente da universidade II foi respaldado pela comunidade colaborativa FORMAZON, isso fez com que a mesma associasse essa quebra do modelo formativo focado em cursos e técnicas a um tipo de “rebeldia”, como bem declarou durante a discussão: *“eu tô sendo rebelde, por que não coagula com o modelo que está previsto no projeto, entendeu? Os projetos lá são para os professores virem na universidade, se quiser, não tem compromisso com o coletivo da escola, você entendeu?”* (DU-II).

Nesse sentido, a DU-II alega que essa aproximação é uma via de mão dupla porque os professores escolares que participam do FORMAZON, também participam da formação com o coletivo escolar, rompendo com o isolamento do professor e com a perspectiva individualista da formação de professores, encaminhando-se para o próprio processo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dentro do próprio contexto em que se encontra inseridos os sujeitos. Para a docente II, essa participação na escola possibilita a vivência no grupo e o olhar sobre os diversos profissionais e seus contextos de trabalho.

Esse movimento inclui-se dentro da terceira dimensão relacionado ao conceito de investigação como postura, uma vez que as docentes compreendem nesse processo a comunidade colaborativa como catalisadora de aprendizagem do professor, pois envolve a coletividade no intuito de contribuir para o sucesso escolar dos estudantes e na geração de mudanças educacionais (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Essa integração entre professores e acadêmicos rompe com o isolamento do professor, “problema fortemente enraizado. Muitas vezes suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela História” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 23) e culmina em um espaço de produção e compartilhamento de conhecimentos fazendo com que professores e acadêmicos trabalhem em colaboração.

O episódio encerra com a fala da docente I afirmando que os acadêmicos que saem da universidade, apenas idealizam um tipo de aluno e um tipo de escola, assim explica “como é que ele vai sair daqui para essa escola, para ser professor nessa escola se quem disse para ele como é a escola também não sabe como é a escola, tem uma experiência de uma escola do tempo que ele era estudante, é uma crítica que a gente se faz” (DU-I).

Notamos nesse pronunciamento da docente I que “aprendizagem como fazer” e a “aprendizagem como experiência” (WENGER, 2013) têm sido relegadas pela relação verticalizada entre a universidade e a escola, desse modo, o profissional graduado que deveria estar apto para atuar na prática da sala de aula, não se sente preparado para exercer suas atividades, pois não participou de um processo formação permanente de reflexividade que englobe teoria/prática/teoria, dispõe apenas de experiências estudantis, desconsiderando o fato de que as escolas são contemporâneas, necessitando de posicionamentos críticos construídos nesse novo tempo.

Embora existam princípios da racionalidade técnica que permeiam as práticas docentes dos docentes universitários, a comunidade investigada fornece estratégias que consolidam esse movimento de aproximação entre a universidade e a escola. Como advogam Sousa-Silva e Davel (2007) as comunidades de prática constituem-se campo fértil para intensificar o processo de reflexividade isto porque aciona as dimensões interacional e prática ativando o repertório coletivo de experiências.

O episódio abaixo em que PE-1 e PE-3 apresentam a feira de projetos que aconteceu na escola a partir das orientações da comunidade pesquisada retrata bem o movimento feito pela comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON, revelando assim um “conhecimento da prática” a partir de uma postura investigativa, pois não somente professores, mas também docentes universitários, acadêmicos (graduados e pós-graduados) e coordenadores pedagógicos desenvolvem um modo de ser investigativo (CRECCI; FIORENTINI, 2018) a partir de suas próprias demandas escolares.

Este diálogo aponta para a quarta dimensão, apontada por COCHRAN-SMITH; LYTLE (2009) qual seja o aprimoramento da aprendizagem do aluno, aumentando suas chances mediante uma sociedade mais justa e democrática. O episódio complementa-se pela participação das docentes da universidade, professora escolar e acadêmicas, e marca o início de um novo processo de investigação com postura investigativa, pois é nele que se concretiza os primeiros passos para a sistematização de um livro com as narrativas dos projetos realizados nas escolas com as quais o FORMAZON tem parceria.

Essa narrativa evidencia os benefícios dessa relação entre a universidade e a escola, um deles é o desenvolvimento de uma postura investigativa, em que fica claro nas práticas desenvolvidas na escola. Para isso, o episódio inicia com trechos da narrativa da coordenadora pedagógica e da professora escolar sobre a feira de projetos científicos realizada na escola. A coordenadora, denominada aqui de PE-1 inicia falando do projeto geral, cuja intencionalidade era inserir os alunos no conhecimento científico, como descrito neste episódio a seguir referente ao dia 11/12/2018:

TRANSCRIÇÃO DO 3º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 11/12/2018

*PE-1: [...]Então nós elaboramos um projeto matriz para apresentar o tema aos professores [...] a nossa intenção maior não era apenas ter conhecimento do senso comum, **mas que eles pudessem produzir conhecimento científico**, nem que seja o começo, nem que seja começar a pensar na pesquisa, naqueles detalhes que acabam deixando muitas vezes a gente preocupado de como realizar um trabalho, mas eu não sei fazer isso, eu não sei fazer aquilo, eu acabo não fazendo. Mas a ideia é que o aluno comece a perceber, eu tenho o senso comum, eu sei fazer mas eu tenho alguém que já pensou nisso, já tenho que ver a literatura pra isso então eu tenho que me respaldar pro meu trabalho não ficar vazio.[...] **E o que motivou a parceria com a Universidade?** Mostramos o projeto para os professores. Olha esse é o projeto, daí eles tinham que entregar um pré-projeto, fazer a inscrição do projeto, aí começou os murmuriosinhos... projeto? E não sei o que, não sei o que...não sei fazer projeto mais não, faz tempo que eu não escrevo, foi quando pensamos, **vamos atrás de alguém para dar uma formação** porque para os colegas, eu não posso só dizer faz e não dar subsídios, não ajudar, é igual no ensino médio, tu passa a pesquisa, não sei se agora mas na minha época era assim, **a professora passava a pesquisa fonte bibliográfica, nem sabia se existia, dava o tema e te vira.** Não, eu preciso oportunizar e aí como eu já havia, já conhecia o trabalho da DU-II [...] Aí entrei em contato e ela aceitou o desafio né? por isso fizemos a feira porque talvez não saísse tão boa. **Então nós tivemos três encontros apenas de formação onde a DU-II passou várias orientações para os colegas, se dispôs a ler os projetos e começou a movimentar e olha só, tivemos quinze trabalhos apresentados** (PROFESSORA ESCOLAR 1 – Encontro do dia 11/12/2018).*

A professora escolar 1 sob a ótica do chão da escola destaca as dificuldades sentidas pelos professores e alunos no que diz respeito a elaboração de projetos de pesquisa. Desse modo, relaciona os motivos da parceria com a universidade às essas dificuldades, cujo apelo feito à universidade, especialmente ao FORMAZON, perpassa pela escrita dos projetos, o qual estava sendo um dos entraves para a realização de uma Feira Científica em sua escola, como consta nos trechos acima.

O relato da professora permite-nos inferir que mesmo diante deste grande desafio que estava permeando a sua atuação, que era a falta de uma postura investigativa, a mesma não hesitou em buscar auxílio junto à universidade. Desse modo, traz à tona os modelos de pesquisas realizadas no ensino médio, ressaltando a falta de orientação para a pesquisa nesse nível de ensino, de modo que em uma atitude revolucionária à prática que tinha vivenciado,

instigou professores e alunos a conhecer, de fato, os passos para o desenvolvimento de um projeto.

Consideramos também que, embora a professora escolar 1 acreditasse que os professores eram detentores de conhecimento e que estes poderiam ser modificados mediante a colaboração com a universidade (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999, 2009) ela reconheceu a deficiência da investigação em sua escola. Para isso, recorre a reflexividade, à aprendizagem como experiência (WENGER, 2013) trazendo à memória, todas as experiências possíveis.

Percebemos que emerge da postura da coordenadora uma postura ampliada da sua prática, à medida que não se limita apenas ao falar e fazer, mas requer à aprendizagem dos alunos, ao passo que relaciona o professor em exercício ao ser pesquisador, não se contentando com essa falta de postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009). De fato, o desenvolvimento profissional que se fundamenta na mudança de pensamento e de prática para a busca da melhoria da aprendizagem dos alunos está nas mãos dos professores (DAY, 1999).

Desse modo, o papel da universidade foi essencial para essa parceria, para essa colaboração. Mais uma vez, houve a quebra desse paradigma que separa o teórico e o prático, aquele que trabalha na escola e aquele que trabalha no ensino superior. Isso teve a ver com as oportunidades dadas para ambas as organizações (universidade e escola).

Como afirma Day (1999, p. 291) “estas relações implicam oportunidades regulares para a partilha de conhecimento, destrezas e experiências, proporcionadas por um conjunto de situações diferenciadas de aprendizagem, que encerram, ao mesmo tempo, um desafio e uma estratégia de apoio”. Essa visão está clarificada no registro abaixo dentro da fala da PE-1, a qual também é coordenadora da escola:

O que mais eu percebi como a coordenadora foi que no chão da escola [...] temos um grupo de alunos que sim, só precisam de alguém dizer vai, eu te ajudo, eu estou contigo. Percebi também um nascer do interesse dos professores em ter esse conhecimento, sair um pouco da rotina da sala de aula e sair para campo, pesquisar, ter outros conhecimentos [...] e aí que entra a parceria com a Universidade, e a Universidade foi fundamental na pessoa da docente da universidade II pra gente fazer esse trabalho, assim a gente fica muito feliz, agradece muito mesmo a colaboração e a disposição de estar ali para trabalhar conosco, então era isso gente, obrigada. (PROFESSORA ESCOLAR 1).

Essas palavras justificam o que de fato proporciona essa parceria, para os alunos e professores para além de uma visão tradicional e de culturas individualistas. Denotamos uma *aprendizagem como transformação*, à medida que a professora escolar 1 reconhece que

através da colaboração entre professores e alunos, alunos e alunos, escola e universidade é possível avançar para uma cultura colaborativa.

Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 90) são essas culturas colaborativas que “criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de serem enfrentadas em isolamento-, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos”. Isso é o que podemos ver a partir dos relatos da professora escolar 3, que também participou do projeto da Feira de Ciência científica juntamente com a professora escolar 1, nesse registro demonstra-se que todo o apoio recebido dentro da comunidade colaborativa e também com o apoio levado até à escola foi legitimado no processo de desenvolvimento da professora e dos alunos.

Esse relato da PE-3 sobre o projeto desenvolvido, denominado de *Ler e Refazer, gêneros textuais*, discute a importância do letramento, atividades de leituras, cujo propósito específico era fazer com que o aluno lesse, analisasse, refletisse e comparasse todas as habilidades de leitura (PE-3). A narrativa das atividades realizadas revela que todas as sugestões dadas pela docente da universidade foram inseridas nas suas práticas como algo proveitoso que teve efeitos eficazes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como prescrito no episódio abaixo:

TRANSCRIÇÃO DO 4º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 11/12/2018

*[...]coloquei assim também que foi uma forma, tem a finalidade de apresentar um caminho, um caminho de orientar, de promover ações dentro da escola pra melhorar esses resultados dos alunos, então por exemplo, eu fiz uma atividade com o 1º ano **que ela me deu um livro que trabalhava o diário, ela passou pra mim a leitura do diário, eu peguei e li, e a partir do momento que eu li, eu percebi que eu poderia elaborar uma atividade** a partir daquela leitura aí eu levei os alunos para sala de leitura, eles escolhem os livros, eu não determino o que eles vão ler, eles escolhem, chega lá eles escolhem os livros e eles levam para sala, eu dou um prazo pra ler, 3 semanas, 2 semanas, dependendo do volume do livro, a partir daí eu faço rodas de leitura, a roda pra cada um contar, resumir ou então eles escrevem o resumo do livro que eles leram, e assim eu comecei a relacionar, na sua vida tem alguma coisa, alguma relação, uma comparação em relação a essa história que o colega leu? Aí alguém levanta a mão cada um dando testemunho na sua vida de que aconteceu algo parecido, assim a questão do relacionar. **É simples, mas essas coisas antes eles não conseguiam fazer, eles não conseguiam relacionar, e outras, inúmeras mais atividades que foram feitas, que elas estão já registradas, a professora mandou eu registrar, antes eu não registrava nada das atividades que eu fazia, então o que eu percebo é que hoje nós já começamos a ter um movimento, um murmúrio, assim uma motivação dos alunos em buscarem os livros, eles já começaram a seguir ao rumo da sala de leitura, eles já estão começando a se adaptar, eles já estão querendo fazer os trabalhos, então isso para mim está sendo muito gratificante, está sendo proveitoso pros alunos, eu já começo a perceber mudanças neles a partir daí [...].Então é essa questão que me motivou mais, que o aluno colocou em prática todo o seu sentido, pois no momento de transformar as obras em novos gêneros ele precisará ser agente de sua própria aprendizagem, então é aí que acontece a mágica, que ele se transforma no aprendiz por que ele tem a obrigação de transformar, e aí no momento de cada***

apresentação ao ser observado o comportamento dos alunos envolvidos em mostrar suas habilidades de leitura e escrita os participantes do projeto farão indicação de livro, de textos e livros como o bem maior, então chega aquela parte que mostram o livro, que mostram o que eles leram através das apresentações e assim finaliza tudo.

De acordo com a PE-3, mesma necessitava realizar alguma atividade para que melhorassem os resultados dos alunos. Desse modo, a professora inicia o seu relato destacando que o projeto de leitura realizado foi fruto de uma das indicações realizada pela DU-II que lhe orientou em uma das reuniões, como podemos ver na fala da professora: “eu fiz uma atividade com o 1º ano que ela me deu um livro que trabalhava o diário, ela passou pra mim a leitura do diário, eu peguei e li. A partir do momento que eu li, eu percebi que eu poderia elaborar uma atividade”.

Novamente o conhecimento produzido pela professora e pelos alunos deslumbra a primeira dimensão e a segunda dimensão apontada por Cochran-Smith e Lytle (2009) ao referirem sobre o conhecimento gerado dentro de uma comunidade colaborativa e que abrange a aprendizagem dos estudantes. Esse posicionamento da professora escolar é reforçado pelas experiências de Cristóvão (2015, p. 110) quando diz que “quando um professor participa de uma comunidade de aprendizagem com postura investigativa, sua relação com os alunos e com o conhecimento tende a mudar, ganhando força e autonomia para transformar sua prática profissional”.

A professora segue explicando a dinâmica e o resultado da atividade, apontando detalhes de como os alunos já estavam conseguindo relacionar a leitura às situações da vida cotidiana, uma habilidade que apesar de ser considerada simples, os alunos não conseguiam. Vale ressaltar que os diários ou narrativos dos professores, fazem parte de uma das modalidades de investigação apontada por Fiorentini (2011), neles os professores registram suas atividades, analisam e interpretam.

Outra estratégia abordada pela PE-3 também foi sugerida pela DU-II durante os encontros, a qual diz respeito às anotações realizadas durante o percurso do projeto. Esses registros têm possibilitado a percepção das aprendizagens dos alunos, inclusive mudanças relacionadas à postura em relação à leitura, como observamos no relato a seguir:

a professora mandou eu registrar, antes eu não registrava nada das atividades que eu fazia, então o que eu percebo é que hoje nós já começamos a ter um movimento, um murmúrio, assim uma motivação dos alunos em buscarem os livros, eles já começaram a seguir ao rumo da sala de leitura, eles já estão começando a se adaptar, eles já estão querendo fazer os trabalhos, então isso para mim está sendo muito gratificante, está sendo proveitoso para os alunos, eu já começo a perceber mudanças neles a partir daí (PE-3).

O relato acima da professora PE-3 relaciona-se ao aprendizado de professores que ocorre por meio da construção de um *conhecimento da prática* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) referindo-se ao momento em que a mesma analisou os trabalhos dos jovens e adolescentes, investigando, registrando como eles estão construindo o conhecimento. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) essa análise sempre envolve algum tipo de coleta de dados e interpretação sistemática, por isso que, o registro deve ser bastante cuidadoso para não perder os detalhes do processo, assim, afirmam que:

Uma das imagens mais contundentes de aprendizado por meio da geração de conhecimento *da prática* é a imagem de professores envolvidos em investigação oral. O estudo da prática através da investigação oral se baseia em conversas profundas sobre o trabalho de estudantes e professores, sobre observações e reflexões, feitas por professores, na sala de aula, sobre material e práticas curriculares, sobre documentação e artefatos relacionados à vida escolar. Apesar da análise destas fontes de dados ser fundamentalmente oral e construída na interação social de um grupo particular, boa parte da documentação é escrita, assim como os relatórios do grupo. Eles permitem que os professores revisitem e reexaminem suas análises conjuntas (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p.25).

Para as pesquisadoras, essas reflexões e trocas de experiências entre professores e estudantes darão sentido ao trabalho cotidiano da escola. Dessa forma, é evidenciada nesse discurso, a imagem de comunidade, à medida que a própria professora apresenta sinais de que nessa interação está reconstruindo o seu aprendizado. Para Cochran-Smith e Lytle (1999) o conhecimento é construído socialmente à medida que os professores da universidade e os professores escolares trocam suas experiências.

O diálogo abaixo segue entre as professoras, docentes e mestres que discorrem sobre as oportunidades dadas pela universidade e pela escola, capacidade de acreditar no outro, o novo redirecionamento do Formazon com as escolas de Educação Básica e finaliza com uma metáfora entre as duas líderes que associam essa nova dinâmica a um canteiro de plantas em que está apenas começando a mexer na terra, mas, que, no entanto, depende de bastante água. O grande destaque do episódio encontra-se em um grande desafio para o Formazon, qual seja transformar as experiências de sala de aula em uma produção científica, como segue:

TRANSCRIÇÃO – 5º EPISÓDIO – ENCONTRO DO DIA 11/12/2018

DU- I: O bellissimo trabalho que vocês mostram aqui, faz a síntese do esforço que a gente está tendo desde o ano passado de sistematizar essas experiências e elas trazem essas experiências sistematizadas e aí eu vou fazer uma provocação, um desafio né? Eu penso que o que a gente tem feito dentro da nossa sala de aula, dentro das escolas, precisa ser visto, precisa ter visibilidade, então o desafio é que vocês transformem essa apresentação que vocês fizeram aqui em um material escrito, tá? Então o primeiro passo é pegar tudo. O que vocês apresentaram

contém uma organização lógica de uma produção científica, você apresenta um objetivo, apresenta uma justificativa, o trabalho de vocês apresenta uma metodologia, apresenta conclusões, eu senti apenas falta de um referencial teórico que subsidia, eu sei que ele está por traz, mas ele precisa aparecer no trabalho escrito. Vocês demonstraram que é um material que precisa ser compartilhado, então se a gente ficar só na apresentação aqui no grupo, só no áudio das análises que a gente vai fazer depois, a gente não terá o alcance do que a gente pretende com ele, com essas experiências que vem sendo desenvolvidas, mostrar para escola que os professores são protagonistas dessa mudança, dessas transformações que as escolas estão precisando, essa mudança ela não vem de fora, ela vem de dentro da escola e o trabalho vocês demonstraram isso, tá?

DU- II: *A nossa principal arma é aproveitarmos com unhas e dentes todas nossas oportunidades de aprender, e assim, o trabalho dela é muito bom, eu penso que a gente como Universidade, as vezes a universidade usa seu espaço. Para mim, abrir esse espaço do FORMAZON pra conhecer essas experiências dos professores, darmos essa oportunidade para os professores nos fazerem entender o que eles vivem, o que eles fazem, o que eles conseguem fazer ...*

PE- I: *Eu acho muito importante na educação o acreditar, quando a gente propõe na escola a feira, sabia que não ia ser fácil, não foi fácil realizar a feira, obviamente não foi fácil, mas eu percebi assim, que os professores tem um potencial muito grande mas tem medo de se expor, exemplo disso é a PE-3, ela sabe disso que eu falo sempre isso pra ela. Como pedagoga tenho que perceber o professor que quer que o aluno aprenda que não quer ir pra lá só cumprir o calendário, o cronograma. Também tem professor que faz muito bem aquele trabalho em sala de aula mas tem muito medo porque ninguém acreditou nele que tivesse condições de ir lá e fazer. Então alguém tem que dizer que ele pode fazer aquilo, apesar dele ser formado as vezes tem uma pós graduação, mas é tanto tempo parado dentro da escola, tanta coisa que as escola nos suga que a gente acaba não conseguindo ver esse outro lado, da publicação. Tu vais publicar, o que? Espera, calma? Onde? Nós temos que ver, mas alguém acreditou que a gente veio aqui e falou, ah PE-1 apresentar lá no Formazon, tá, a gente vai... quer dizer a gente vai né por que alguém acreditou que a gente podia fazer. Quando a Universidade começar a acreditar que as escolas são laboratórios vivos, de muitas possibilidades, a gente consegue mudar, eu acho que esse espaço aqui pra discussão, ela precisa ser ampliado, ele precisa ter mais braço, precisa abraçar a escola, precisa acolher as escolas, é lá que tem público, esses meninos que tem aula com a PE-Inão terão problema de escrever, por que elas ensinam, elas orientam, elas dão aula. Então o que FORMAZON está fazendo, eu acho que é isso que precisava na Universidade, eu sempre reclamei muito da Universidade está só nas suas paredes, nos seus guetos, mas eu percebo há uma abertura hoje e nós precisamos alcançar o quanto mais, quanto mais pessoas tiverem dispostas a acreditar nos professores, a acreditar no trabalho da escola a gente vai fazer história né, a gente faz história em Santarém, Santarém faz história por aí, nós temos muitos talentos, não só na escrita, mas na música, na dança, e na escola a gente precisa começar a acreditar, obrigada FORMAZON.*

DU-I: *ME-I queria falar?*

ME-I: *Eu queria parabenizar o grupo FORMAZON, as duas líderes, DU-I e DU-II, fazendo as leituras numa perspectiva colaborativa a gente entendeu que todas somos líderes né? Então, pelo caminho que esse grupo tem tomado né com o direcionamento de retomar essa relação com a educação básica, eu acho professores que ficou muito mais dinâmico o trabalho, vindo nas reuniões com essa interface com a educação básica as experiências fantásticas que tem sido apresentadas aqui ao longo desses dois anos, isso dinamizou muito mais nosso trabalho, eu gostaria de parabenizar tudo que tem sido realizado aqui e na escola, nessa interação que tem sido nesses dois anos, já acompanho alguns anos sobre o FORMAZON sobre os últimos caminhos que ele tem traçado nesses, e isso é muito interessante, muito dinâmico, parabéns.*

DU-I: *ainda tem muito o que avançar né DU-II?*

DU-II: estamos apenas no começo, estamos mexendo a terra sabe, descobrindo algumas coisas...

DU-I: e torcendo pra chover

A apresentação das experiências da PE-I e PEII representou uma síntese de toda produção do FORMAZON ao longo de dois anos, no sentido de concretizar as ideias emanadas pelas DU-I ou DU-II ao longo dos encontros do FORMAZON. Nesse sentido, a DU-I considerou como um “belíssimo trabalho”, atribuído ao fato das professoras terem sistematizado essas experiências, bem como o fato das professoras atenderem esse grande desafio, qual seja transformar todo esse relatório em uma produção escrita.

Desse modo, a DU-I prosseguiu falando que o trabalho desenvolvido não pode representar só crescimento pessoal, mas deve sair dentro das quatro paredes da sala de aula a fim de ser apreciado pela comunidade acadêmica e social. Nessa visão, afirmou: *“eu penso que o que a gente tem feito dentro da nossa sala de aula, dentro das escolas, precisa ser visto, precisa ter visibilidade”*.

De acordo com a DU-I a importância desse compartilhamento estava em mostrar para a comunidade que os professores são protagonistas dessa mudança, dessa transformação que se pretende nas escolas, mostrar também que essas mudanças não vêm de fora, mas vem de dentro da escola, como demonstrado no trabalho das professoras. Para realização desse grande desafio DU-I ofereceu o suporte necessário para que as professoras fundamentassem o trabalho a partir de uma organização lógica de uma produção científica, reforçando que só faltava o referencial teórico para a sua concretização.

Para a DU-II essa colaboração entre a universidade e a escola possibilita a aprendizagem e dar oportunidade para os professores apresentarem suas experiências, ao mesmo tempo em que oportuniza a Universidade aprender com a vivência dos professores, suas ações e experiências.

Para Cristóvão (2015, p. 111) “essa liberdade de compartilhar no grupo as suas dificuldades permite trazer para o contexto do grupo nesse espaço de estudo/problematização do grupo) o cotidiano da sala de aula e da escola, com seus dilemas e dificuldades”. É dessa relação colaborativa entre universidade e escola que nascem as problematizações, sugestões, discussões, concepções que vão sendo construídas e incorporadas no fazer das professoras, nas atividades que elaboram e nas suas defesas de como realizam.

Na sequência, a PE-I afirma que essa integração depende da valorização do outro, da capacidade de acreditar no potencial, pois muitas vezes o professor se retrai por inibição mesmo ou porque nunca foi valorizado ou ainda porque não tem ninguém, que em meio a

rotina lhe incentive a buscar mais conhecimento. Desse modo reflete que se a universidade começar a pensar nas escolas como “*laboratórios vivos, de muitas possibilidades a gente consegue mudar*”. Para a professora, a universidade precisa valorizar o saber que existe nas escolas, as experiências exitosas realizadas por professores e alunos, desse modo, o melhor lugar para isso será dentro desse espaço que permite a valorização das práticas, a exemplo da comunidade colaborativa FORMAZON, sendo assim, afirmou:

*Eu acho que esse espaço aqui pra discussão, ela precisa ser ampliado, ele precisa ter mais braço, precisa abraçar a escola, precisa acolher as escolas, é lá que tem público, esses meninos que tem aula com a PE-3 não terão problema de escrever, por que elas ensinam, elas orientam, elas dão aula. Então o que **Formazon** está fazendo, eu acho que é isso que precisava na Universidade, eu sempre reclamei muito da Universidade está só nas suas paredes, nos seus guetos, mas eu percebo há uma abertura hoje e nós precisamos alcançar o quanto mais, quanto mais pessoas tiverem dispostas a acreditar nos professores, a acreditar no trabalho da escola a gente vai fazer história né, a gente faz história em Santarém, Santarém faz história por aí, nós temos muitos talentos, não só na escrita, mas na música, na dança, e na escola a gente precisa começar a acreditar, obrigada FORMAZON (PE-1).*

Essa discussão, que inclui o FORMAZON como espaço de discussão das práticas educativas, instrumento que possibilita essa valorização do trabalho dos professores também teve a participação da ME-I que após felicitar a iniciativa das líderes em relação a esse caminho de relacionamento com a educação básica, concluiu que com essa interface a comunidade ficou muito mais “*dinâmica e as experiências fantásticas*” com essa interação.

Nessa perspectiva, a DU-I replicou que ainda precisaria avançar muito, a mesma coisa foi confirmada pela DU-II a qual fez uma comparação dessa prática do FORMAZON com uma plantação ao dizer “*estamos mexendo a terra sabe, descobrindo algumas coisas...*” pensamento que foi complementado pela DU-I “*e torcendo para chover*”. Essa mesma analogia relacionada ao cultivo foi enfatizada por Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) que afirmaram ser essa uma comparação apropriada tendo em vista que as comunidades necessitam ser cultivadas de forma ativa e sistemática, tanto para o seu benefício quanto para o benefício dos membros, conforme declaram:

Uma planta cresce sozinha, seja a semente cuidadosamente plantada ou soprada pelo vento. Você não pode puxar o caule, folhas ou pétalas para fazer uma planta crescer mais rápido ou alto. No entanto, você pode fazer muito para **incentivar plantas saudáveis**: até o solo, garantir que eles tenham **nutrientes suficientes**, forneçam água, protejam o direito quantidade de exposição ao sol, e protegê-os de pragas e ervas daninhas. Também são algumas coisas que não sabemos fazer, como puxar uma planta para verificar se tem boas raízes. Da mesma forma, algumas comunidades de prática **crecem espontaneamente outros podem exigir semeadura cuidadosa**. Contudo, em ambos os casos, as organizações **podem fazer muito para criar um ambiente em que possam prosperar: valorizando o que eles aprendem, disponibilizando tempo e outros recursos** para sua trabalho,

incentivando a participação e removendo barreiras (WENGER; MCDERMOTT E SNYDER; 2002, p. 12).

De fato, assim como se faz com as plantas, é importante cultivar, incentivar e nutrir a participação de uma comunidade de prática, pois enquanto algumas plantam crescem espontaneamente outras necessitam de cuidados para crescer, solidificar, gerar impacto e contribuir inteiramente para o processo.

Segundo os autores, as comunidades de prática não podem ser cultivadas da mesma forma que se desenvolve uma estrutura organizacional tradicional, pois o desenvolvimento deve extrair e fomentar *participação* e não planejamento, gestão e organização das atividades. Isto porque o processo exige negociação. Portanto, “você não pode agir unilateralmente. [...] seu poder é sempre mediado pela própria busca dos interesses da comunidade. Você não pode violar os processos e dinâmicas naturais de desenvolvimento que fazem em função da comunidade” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 14).

De acordo com Wenger; Mcdermott e Snyder (2002, p. 14) “cultivar as comunidades de prática em um contexto organizacional é uma arte”. Portanto, não se pode ignorar os processo naturais de desenvolvimento de uma comunidade colaborativa, como as fontes de conhecimentos, as experiências dos membros, o sentido e a identidade da comunidade, mas deve, sim compreender a trabalhar com esses processos e dinâmicas, construindo valores.

Conforme Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) as comunidades constroem valores a partir de uma prática contínua, uma estratégia em longo prazo que os membros possam se desenvolver profissionalmente. Sendo assim, esses resultados podem ser tangíveis (que se pode perceber, pode ser tocado) ou intangíveis (que não tem existência física, não pode ser tocado).

O valor que as comunidades criam inclui resultados **tangíveis**, como um manual de normas, habilidades aprimoradas ou custos através do acesso mais rápido à informação. Inclui também **menos tangível** resultados como um senso de confiança ou maior capacidade de inovar [...] Articulando o valor das comunidades em termos de seus efeitos tangíveis no desempenho lhes confere a legitimidade eles precisam administrar o conhecimento de maneira eficaz. Mas ainda é importante, lembre-se que alguns de seus maiores valores estão em **resultados intangíveis**, como as relações que constroem entre as pessoas, o sentimento de pertença que eles criam, o espírito de investigação que geram no profissional confiança e identidade que conferem aos seus membros (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 15).

Isso equivale dizer que além dos resultados tangíveis que são os conhecimentos geridos de maneira eficaz – conhecimento para a prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE,

2009), a comunidade deve considerar os resultados intangíveis, os relacionamentos, o sentimento de pertencer-aprendizagem como pertencer de fato a essa comunidade (WENGER, 2013) e o espírito de investigação, aqui tratada como a postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Para tanto, todas as discussões realizadas nesses encontros tiveram por base a construção da colaboração com a escola, cujo princípio de integração e realização dessa interface escola e universidade é a valorização do outro, neste caso, do professor escolar, das suas produções e das suas necessidades, assim estará rompendo com isolamento dos professores e o silenciamento das suas produções. Entretanto, é preciso ainda olhar para si mesmo, buscando alcançar resultados intangíveis, principalmente o sentimento de pertencimento e o espírito de investigação.

6.3 Eixo III: Narrativas de desenvolvimentos profissional dos participantes de uma comunidade colaborativa

Dentro dessa subseção buscamos como referenciais teóricos àqueles que enfatizam a concepção de Desenvolvimento profissional docente DPD, como processo de transformação (FIORENTINI; CRECCI, 2013) numa perspectiva de formação contínua que envolve múltiplas etapas formativas, não somente a formação pessoal, mas também a profissional e a institucional, tanto de forma individual como em colaboração (GARCIA, 2009; PASSOS, 2006), associadas ao referencial de comunidades de aprendizagem (COCHRAN-SMITH; LYLTE, 1999, 2009), WENGER (2013), entre outros autores que estão o formando o quadro teórico dessa dissertação.

6.3.1 Experiências de Desenvolvimento Profissional da ME-I

A ME-I começou a integrar e participar dos encontros da comunidade acadêmica colaborativa Formazon no ano de 2014 pelo fato de ter sido aprovada no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da UFOPA. Dessa forma, mesmo trabalhando e estudando, nesse período de dois anos, em que cursou o mestrado, sempre participou ativamente das reuniões, com publicações e participação em eventos.

Entretanto, um fator preponderante para a sua participação no FORMAZON foi à realização da sua pesquisa, denominada “A experiência da pedagogia da Alternância na escola

comunitária casa familiar de Belterra”, resultado de três meses de experiência como coordenadora pedagógica na casa Familiar Rural de Belterra-Pará. Para ela, essa participação foi fundamental para o seu ingresso no Grupo de estudo e pesquisa FORMAZON, conforme, relatou: *“foi uma experiência que me moveu a fazer o mestrado, a entrar de fato no grupo de pesquisa, então foi uma experiência pessoal, pedagógica, profissional que me abriu caminhos”*.

Segundo relato da ME-3, a motivação para participar do FORMAZON, partiu da experiência, portanto, uma *aprendizagem como experiência* (WENGER, 2013), pois são as experiências vividas que traz significado ao que aprendemos. Conforme Larrosa (2002) essa experiência é algo que nos afeta de alguma forma, produz afetos, deixa marcas, efeitos, como, acrescenta: “Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

É com base nessa experiência como sinônimo de abertura, de receptividade, como ponto de ancoragem, de passagem e acontecimentos sem oposições, que se espelha o desenvolvimento profissional da ME-I, que relacionadas à sua participação no FORMAZON abriu caminhos, como disse a mesma, para outras formas de crescimento e desenvolvimento profissional. É importante dizer que essa experiência foi bastante exitosa para a ME-I, pois como veremos nesse relato, trouxe outras oportunidades:

Voltando a questão profissional, eu trabalho na Pró reitoria de ensino graduação desde que eu entrei na universidade em 2013, finalizei a minha dissertação e na gestão passada a diretora máxima da universidade que era a Reitora ela sabia do trabalho que eu tinha desenvolvido na Pedagogia da alternância e houve um convite do ministério Público pro Estado do Pará para um servidor compor um GT¹⁵[...]Então percebiam que aquela formação lá de Belterra ela me levou para o mestrado, que fez com que eu melhorasse a minha prática pedagógica dentro do meu trabalho, a minha vida profissional porque a gente não é o mesmo, há uma modificação, daí você é linkado, você é pensado como tem questões voltadas para discussões que você faz, como foi o caso do ministério público que eu fui lembrada por ser especialista nessa área, daí a gente faz uma discussão também, porque a gente articula com diversos segmentos, com segmentos da educação do campo, segmento quilombolas, com os agricultores, depois a gente faz uma discussão bem ampliada, eu trago também isso para o grupo de pesquisa (ME-I) (Grifos nossos).

¹⁵ Esse GT se chama Comitê Gestor do PRONERA do Ministério Público Estadual e qual era o objetivo desse comitê? Ele trabalhar em articulação com o INCRA para que o INCRA pudesse receber os projetos dos cursos para ser cruzados com o PRONERA seja especialização, da educação básica, educação... de graduação, dos vários níveis da educação, ele recebe e se estabelece um comitê, esse comitê é responsável pelos projetos que foram (inaudível) Santarém, Altamira e sabendo da minha formação ela me indicou como titular, da UFOPA como representante da UFOPA e hoje eu faço parte desse comitê que tem interlocução com o Ministério público e com o INCRA então quando chegam os projetos destas regiões a gente faz a análise técnico pedagógica para mandar para Brasília para aprovação.

De fato, a experiência lhe possibilitou um desenvolvimento profissional baseado no movimento de transformação (FIORENTINI, 2013). A sua experiência não limitou o seu desenvolvimento profissional (DAY, 1999), pelo contrário, elevou as interações dentro da comunidade com temáticas voltadas para a Educação do campo.

Em 2017, esteve ausente da maior parte das reuniões, devido a sua gravidez, mas em 2018 retorna para participar das diversas atividades das reuniões e se depara com uma nova temática, uma nova linha constituída por grupos colaborativos. Desse modo, impactada, atribui diversas características para o FORMAZON como vimos nesse relato:

*Quando eu volto para o grupo eu me **deparo com os grupos colaborativos**, com as discussões dos grupos colaborativos, então isso **foi impactante** pra mim porque eu estava no viés de discutir educação no e do campo e quando eu retorno eu me deparo com uma **temática nova** que é apresentada o professor já pesquisando, se debruçando sobre os grupos colaborativos. **O Formazon também é dinâmico**, ele não é estático ele não tem um fim em si, ele é um processo porque eu vejo que é assim que ele tem que ser. É um movimento que a gente tem feito porque eu falava assim em uma reunião, professora o formato que a gente tá encaminhando para este grupo é um formato **bem dinâmico**. O que ocorria? A gente tinha reunião com os egressos seja graduação, seja de pós-graduação, os orientandos da DU-I, os convidados e ficava **aquela discussão entre nós mesmos, às vezes falando de uma prática que a gente não tinha vivenciado**. E a proposta do grupo hoje é **uma proposta que se diferencia. Professor e alunos, é uma proposta de uma forma de fazer uma interlocução com a educação básica**.*

Em seu relato da ME-I afirma que ficou impactada com essa nova linha de pesquisa que trata sobre os grupos colaborativos, pois o professor escolar, membro que até pouco tempo não participava do grupo, já está pesquisando, produzindo. Assim compreende que o grupo não é estático, mas dinâmico pelo fato de não está mais fechado em si, ou seja, não é mais uma comunidade endógena que discute somente entre si, sem relação com a escola, mas parte de uma interlocução com a Educação Básica. Esse ponto de vista da ME-I ratifica o que dizem Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) sobre a transformação do FORMAZON que passou de uma comunidade endógena para uma comunidade colaborativa.

O relato abaixo da ME-I nos possibilita dizer que essa aproximação com as escolas possibilitou um conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009) à medida que o grupo provocou discussões relacionadas aos problemas e potencialidades da educação básica. A ME-I fala do valor atribuído a formação daqueles que participam da comunidade, considerando como muito, considerando que as discussões estão mais próximas, dizendo assim:

*Essa aproximação com as escolas da educação básica seja no nível fundamental seja no nível médio, **ela tem agregado muito à nossa formação** eu percebo assim a diferença daquele momento em que as discussões eram mais internas e desse momento que as discussões elas são mais próximas, os problemas, as potencialidades da educação básica, porque quando a gente fala educação básica parece que a gente só vê problemas, só vai para grupo discutir problemas, problemas de ensino aprendizagem, mas **existem muitas potencialidades** também na escola. Então o grupo tem feito isso, tem discutido os problemas e as potencialidades da educação básica tem feito essa conexão, essa interlocução com a educação básica, então nos dois últimos anos, o grupo tem trabalhado esse diferencial*

Segundo a ME-I o FORMAZON tem feito o diferencial, ao discutir tanto as problemáticas como as potencialidades da realidade escolar. Essa problematização é realizada dentro de um processo de reflexão contínua, esse é o fio condutor (MIZUKAMI, 2002) que possibilita a formação contínua, fazendo com que o universitário vivencie, ainda que seja professor no início da docência, dos desafios que se apresentam na escola contemporânea.

Gama e Fiorentini (2009) enfatizam que os professores que estão em início de carreira quando participam de grupos de estudo em que participam os professores experientes, tendem a perceber que todos possuem problemas na prática pedagógica e que a própria diversidade que existe dentro desse grupo pode possibilitar a ajuda mútua. Diante disso, a ME-I faz menção sobre as contribuições da comunidade para a sua formação.

*Esse momento que eu vivo no Formazon é um **momento de troca, de compartilhamento, de conhecimento, é um momento que eu contribuo com o grupo, ele contribui para mim, eu melhoro a minha prática pedagógica, ressignifico a minha prática pedagógica** sempre no meu trabalho, nas minhas questões pessoais e profissionais. E eu também estou me preparando para o momento que eu irei fazer doutorado. Nesse momento eu ainda espero um aqui na UFOPA, mas quem sabe no momento futuro, mais amadurecido eu possa buscar em outro espaço. De maneira todas essas questões que eu mencionei agora elas impactam no processo formativo, no processo formativo enquanto estudante e no processo formativo enquanto servidor desta Universidade, eu percebo que a gente consegue contribuir muito mais com as discussões, ampliar as discussões, ampliar as possibilidades, os campos de discussão quando a gente está imerso num local que possibilita essas discussões, Então, no mais é isso.*

Compreendemos que a relação entre a ME-I e o Formazon, constitui-se uma *aprendizagem como transformação* (WENGER, 2013) tendo em vista que possibilita essa interação, troca e compartilhamento de conhecimento, uma *aprendizagem como fazer* (WENGER, 2013) utilizando para isso a ressignificação da sua prática pedagógica.

Esse processo de produção de novos significados e interpretações sobre o que sabemos, fazemos, dizemos e conhecemos, tem possibilitado através das interações um novo significado para as práticas da ME-I, ou seja, novas aprendizagens, portanto o

desenvolvimento profissional quer no âmbito pessoal, acadêmico e interinstitucional. Isso só é possível quando há abertura para trocas de conhecimentos.

6.3.2 Experiências de Desenvolvimento Profissional da MS-I

A MS-1 ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará no ano de 2008 e no segundo semestre do ano de 2009 no Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia paraense – FORMAZON como bolsista de Iniciação científica pela FAPESPA.

Dessa forma, através da conclusão de curso de graduação (TCC) sob o título: A formação docente no município de Santarém (2009/2011) no ano de 2012 a mesma teve a oportunidade de fazer parte da publicação do livro “Formação de professores: pesquisa com ênfase na Escola do Campo” através da publicação do resultado da sua pesquisa no capítulo 6 sob o título: A legislação educacional e as exigências de formação docente.

Ressalta-se que a mesma não teve nenhuma experiência com a educação básica, pois todo esse período de 2010 a 2016 atuou como bolsista no Programa Nacional escola de Gestores pela FAPESPA. Insere nesse mesmo ano de 2016 o seu ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação, cujo título da dissertação denominou-se “O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia paraense” em que a defesa aconteceu no dia 13 de setembro de 2018. Atualmente atua como supervisora do núcleo de ensino e pesquisa HMS/UPA pelo Instituto Pan-americano de Gestão – IPG.

Percebe-se que de uma forma bastante disciplinada, a participante universitária traça o seu perfil, com bastante ênfase ao que se propõe que é a produção científica, com um diferencial, a mesma não estava inserida em nenhuma escola e em nenhuma instituição. Suas únicas experiências com a educação básica são através dos Estágios Supervisionados e através da pesquisa, que a mesma tem uma visão panorâmica da realidade escolar, contudo sua fala reflete a importância dos Grupos de Estudo e Pesquisa e das suas pesquisas para a comunidade acadêmica.

Odellius et al. (2011) em seus estudos sobre grupos de pesquisas, enfatizam que o desempenho dos pesquisadores de modo colaborativo tem sido, inclusive, incentivado por órgãos de fomento à pesquisa, que estimulam de forma persistente a formação dos grupos de pesquisa nas universidades. Eles ressaltam que no Brasil essa prática é organizada pelo CNPq (financiamento, bolsa de produtividade e bolsas de iniciação científica), que entre tantas

atividades confere as informações dos grupos com (ODELLIUS et al. 2011), como percebe-se na fala da MS-1:

*A partir da pesquisa, da bolsa de iniciação científica e também do trabalho de conclusão de curso de graduação a gente teve a oportunidade de fazer a publicação do livro. Então o livro que nós publicamos tem como título Formação de professores pesquisa com ênfase na escola do campo. Tem o resultado da minha pesquisa a partir do capítulo 6 que ficou intitulado **A legislação educacional e exigência de formação docente**. A gente traz um resumo sobre a pesquisa realizada durante esses anos. Esse é o segundo livro do Formazon, o qual foi lançado sobre a temática **aprendizagem da docência**, esse segundo livro tá ressaltando mais pesquisas voltadas para a educação do campo. **Então... 2013** também ainda continuando no Formazon, fiz especialização em Gestão Escolar a minha proposta foi discutir como o gestor escolar acaba articulando a formação continuada do professor no espaço da escola, a minha preocupação era verificar... a gente percebe que o pedagogo já tem essa função, já tem como missão de desenvolver a formação continuada dos professores, no entanto, às vezes esbarra no posicionamento do diretor eu fui também verificar se de repente, se realmente haveria né? essa dificuldade de desenvolver o trabalho por causa do posicionamento do diretor. Então a proposta do trabalho de especialização se voltou para isso a gente acabou confirmando que certa resistência, que certa dificuldade dos pedagogos estarem realizando a formação continuada dos professores na escola é devido essa ausência de apoio do diretor na escola. A gente teve a oportunidade de publicar esse artigo no livro *Gestão Escolar democrática: o projeto político pedagógico*, que foi um livro autorizado pelas professoras Lilian Colares e pela professora Solange Ximenes.*

Considerando o destaque que a MS-1 deu para o seu desenvolvimento acadêmico, podemos considerar que o FORMAZON é um espaço, que, enquanto grupo de estudo e pesquisa pode ser considerado um contexto colaborativo que tem “o intuito é facilitar o intercâmbio e a troca de informações na comunidade acadêmica e científica, preservando a memória da atividade científica e tecnológica no país” (ODELLIUS et al. 2011, p. 201).

Pode-se dizer que uma das práticas do FORMAZON está relacionada às pesquisas que são discutidas de forma colaborativa, sem deixar de ter o rigor necessário para a sua validação. Vale ressaltar, que embora a mestranda tenha dado maior ênfase às suas publicações as demais participantes que estavam na mesa redonda também ressaltaram em maior ou menor grau suas publicações.

Mas apesar da MS-1 demonstrar um *conhecimento para prática* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009) quando demonstra o seu conhecimento, e também apresentar forma uma *aprendizagem como fazer* (WENGER, 2013) em virtude do seu envolvimento com o fazer pesquisa, a mesma demonstrou bastante aberta às colaborações dadas pelos participantes do grupo para a sua pesquisa, intitulada “O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia paraense”. Tanto é que tem mais de cinco episódios que se referem as interlocuções que se deram dentro da apresentação do trabalho da MS-1.

Buscando responder sobre as contribuições do FORMAZON para o seu desenvolvimento, a MS-1 questiona a si mesma: ***Então por que o FORMAZON? O que eu tenho aprendido durante esses anos que eu estou no FORMAZON? (MS-1)***

O que eu destaco aqui pra vocês amadurecimento pessoal e profissional, responsabilidade pela minha própria formação e a do grupo, porque algo muito interessante é esse compartilhar que a gente tem, apesar da gente está em diferentes níveis de formação e até mesmo de atuação profissional a gente consegue ter um diálogo, isso é uma aprendizagem pra gente (MS-1).

Para a mestrandia, o seu desenvolvimento profissional e pessoal é de sua própria responsabilidade, tanto a sua formação como a formação do grupo. De fato, denota-se uma emergência por novos profissionais que estejam em condições de atuar com competência nesse novo contexto social atual, e isso exigirá profissionais autônomos, capazes de administrar o seu próprio processo de aprendizagem com responsabilidade (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). Mesmo que a busca pelo DPD tenha se tornado comum nos discursos políticos e pedagógicos o profissional deve ter compromisso e dedicação com a sua aprendizagem profissional contínua.

Contudo, a MS-1 cita a sua aprendizagem e a aprendizagem do grupo, que é o compartilhar conhecimento, mesmo que sejam participantes com diferentes níveis de atuação e formação é necessário que exista o diálogo, porque isso faz parte de uma cultura colaborativa. Desse modo, a MS-1 demonstra um senso de colaboração ao se preocupar com a aprendizagem do outro. Isso também caracteriza uma *aprendizagem de pertencimento* (WENGER, 2013), pois apresenta disposição em colaborar com o grupo. É desse modo que os indivíduos são valorizados em uma cultura colaborativa, quando demonstram que tem algo a contribuir, pois nem todos são iguais, assim a interdependência tende a ser valorizada (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Outro fator apontado pela MS-1 está relacionado ao incentivo que a mesma recebe da liderança para participar, pois nem sempre se sente motivada para participar devido as questões profissionais, como podemos ler no enunciado abaixo:

a questão da motivação e do incentivo também, se vocês conhecem bem a DU-I. Ela sempre está nos motivando a buscar espaço profissional, até mesmo esse amadurecimento pessoal. Então acho que isso é um legado para que a gente possa continuar também no Formazon. Em alguns momentos a gente se encontra meio desestimulado, ou então meio triste por causa do horário de trabalho ou por causa de outras situações familiares que acabam também impedindo da gente tá diretamente no Formazon, mas a gente tem esse comprometimento e também essa responsabilidade que a gente faz parte de um grupo e que se sente bem no grupo e que a gente também quer ter essa troca, de crescer profissionalmente mas também

poder fazer com que outras pessoas ao entrar no grupo possam também ter esse crescimento como nós tivemos (MS-1).

De acordo com a fala da MS-1 é essencial ser motivado a participar das reuniões, porque no desenvolvimento profissional está implícita a questão profissional, a carga horária que deve ser cumprida, os horários que são estabelecidos, enfim. Não se pode falar de desenvolvimento docente sem falar da profissionalização pois é uma situação vista na “intensificação do trabalho, na ampliação da prestação de contas, na diminuição dos recursos, incluindo tempo e energia, os recursos mais preciosos de todos e no aumento do sistema administrativo (DAY, 1999, p. 24).

Dentro desse contexto a MS-1 relaciona o motivo do desânimo à falta de tempo para participar ao mesmo tempo em que cita a DU-I como uma das componentes que incentiva à sua participação. “*Ela sempre está nos motivando a buscar espaço profissional, até mesmo esse amadurecimento pessoal. Então acho que isso é um legado para que a gente possa continuar também no FORMAZON*”. É nesse sentido que o papel da liderança se torna essencial no FORMAZON, um legado que deve servir como exemplo, como disse a MS-1. Segundo Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) fomentar a participação é um dos objetivos principais de uma comunidade de aprendizagem, dessa forma os participantes necessitam ser incentivados, são como plantas que devem ser cultivadas.

6.3.3 Experiências de Desenvolvimento Profissional da MS-2

A MS-2 ingressou no mestrado acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará, mesmo ano que iniciou sua participação no Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON. Ressalta-se que durante 09 anos atuou como professora no Ensino médio e também teve experiência como bolsista no Programa de Escola de Gestores da Educação Básica em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA onde ministrou disciplinas para as Especializações em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Inclusive o seu projeto para seleção de mestrado em educação é resultado de uma experiência adquirida na especialização em gestão pedagógica quando atuava nessa coordenação.

Atualmente, MS-2 está exercendo a função de professora, pela qual foi admitida através de um processo seletivo através da Prefeitura. Também exerce suas atividades docentes em uma universidade privada na qual também foi contratada por meio do currículo e de uma banca de seleção onde leciona disciplinas comuns nos mais diversificados cursos como administração, enfermagem, nutrição, fisioterapia.

Inicialmente a sua relação com o FORMAZON se deu através do Programa de Colaboração acadêmica (PROCAD), um programa que atua entre as três universidades- Universidade Federal do Oeste do Pará UFOPA, Universidade de Rondônia – UNIR e a Faculdade de Educação em Campinas – UNICAMP através de pesquisas que se integram e formam eixos de discussões sobre a Educação integral.

E o que era o Formazon? Não tinha ideia o que era o grupo de pesquisa, o que eles faziam, o que eles dialogavam. Então a gente lá dentro começou pelo PROCAD, Programa de Colaboração acadêmica entre a Universidade, a UFOPA, a UNIR Universidade de Rondônia e a UNICAMP são pesquisas que se integram dentro dessas três universidades e formam eixos de discussões sobre a educação integral. Então dentro desse grupo do Formazon e também fazendo parte deste grupo de pesquisa do PROCAD agente investigou as escolas, e uma dessas escola é a escola a qual eu realizo a minha pesquisa (MS-2).

No início a MS-2 não tinha ideia do que era o FORMAZON, porém essa tríade FORMAZON, PROCAD e Educação básica, revelou se de forma fundamental no desenvolvimento profissional da MS-2, tendo em vista que proporcionou a mesma o conhecimento da realidade escolar do Ensino Fundamental, um nível de ensino, qual ela não tinha tido contato, pois somente tinha atuado no Ensino Médio e no Ensino Superior, desse modo essa conjuntura proporcionou a ampliação dos seus saberes, através de leituras e publicações, como bem enfatiza o discurso abaixo:

Dentro deste grupo eu destaco que a ampliação das leituras foram essenciais para a construção daquilo de tudo aquilo que eu sou hoje. Realizando duas publicações entre elas, um artigo, Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo feito em colaboração com VASCONCELOS; NUNES; XIMENES-ROCHA, 2019, e um capítulo de um livro “Elementos da diversidade amazônica na formação de professores presentes nos estudos realizados pelo grupo de estudo e pesquisa FORMAZON/UFOPA 2012-2016” (SILVA; NUNES; XIMENES-ROCHA, 2018) (MS-2).

É notório que a participação da MS-2 favoreceu a ampliação do seu conhecimento teórico e prático, à medida que obteve contato com as escolas municipais. Foram fatores que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa da mestranda que até então tinha uma experiência limitada do seu campo de atuação. Essa ampliação do conhecimento da MS-2 pode ser comparada a *investigação como postura* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009). De acordo com essa visão a relação entre conhecimento e prática profissional e pesquisa faz com que os professores gerem conhecimento dentro de comunidades com postura investigativa. As publicações da MS-2 são evidência desse construto adquirido pela mesma nesse contexto colaborativo, como segue na fala abaixo:

Publicação de artigos também, o grupo possibilita muito essa produção, fiz um artigo com MS-3, publicado. Fiz outro com a MS-6, publicado. E as experiências que a gente vai trazer agora para vocês que estão sendo vistas na escola já vai ser objeto de outro trabalho dentro do grupo que tratam justamente dessas pesquisas aqui entre a universidade e a escola, esse diálogo de aproximação.

Essa fala da MS-2 já é uma consequência daquilo que as líderes já traziam como reflexão para o grupo a respeito da produção e publicação científica tanto dos acadêmicos como dos professores. Essas pesquisas confirmam a assertiva de que o FORMAZON é uma comunidade que possibilita o aprendizado do professor, a partir do momento que ocorre a identificação e críticas das suas próprias experiências. Nesse caso, o objetivo não são as descobertas, mas a compreensão, a articulação e a transformação das práticas (CRECCI; FIORENTINI, 2018). O enunciado abaixo dá significado a participação de professores e pesquisadores em uma comunidade acadêmica colaborativa como o FORMAZON.

E aqui a gente fala dos avanços, quando você entra no grupo de pesquisa que você se aproxima do diálogo entre professores com todas as realidades que eles estão vivenciando, você tem um avanço na dinâmica da escola. Isso aqui eu acredito que eu ganho muito, porque chegar numa turma, eu nunca tinha ministrado aula para sétimo, oitavo e nono ano, nesse nível de escolaridade eu ainda não tinha presenciado na minha trajetória, chegar numa turma nesse nível de escolaridade com aquelas crianças eu achava que fosse ser fácil. Não, tá tranquilo. Eu tenho um filho adolescente em casa, eu dou conta dele, ele me obedece, vai ser tranquilo lá com aquelas crianças. Só que eles me ignoravam, faziam que não tinham ninguém na sala de aula, um caos instalado, todas as dinâmicas que eu inventava não davam certo, eu tive que rever minhas práticas (MS-2).

Para a MS-2 os avanços que apresentou junto à dinâmica da escola é decorrente do diálogo estabelecido entre os professores e as realidades que cada um vivencia, além das discussões sobre a pesquisa. Essa concepção está associada ao *conhecimento da prática*, de forma que envolve a participação conjunto de professores e pesquisadores, cada um em sua posição apresenta diferentes tipos de conhecimento e experiências para o trabalho desenvolvido individualmente (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

O projeto realizado na escola pela MS-2 com seus alunos representa a quarta dimensão da investigação como postura: conhecimento, prática e comunidade, cujo objetivo é elevar a aprendizagem dos alunos e as suas chances de participação. Esse projeto pressupõe uma *aprendizagem como transformação* (WENGER, 2013; FIORENTINI, 2013), se compararmos as dificuldades sentidas pela MS-2 e os resultados do seu trabalho com esse projeto.

Segue o relato da MS-2 sobre o projeto desenvolvido na escola:

O projeto que nós fizemos ano passado na escola foi um projeto para turma de nono ano, onde eu usei um documentário, com práticas que dialogam com o contexto daquelas crianças, foi engrandecedor. Quando a gente chegou à sala de aula com a sugestão de trabalhar o documentário, eu nunca tinha trabalhado o documentário na minha vida. Então nós fomos juntos fazer um levantamento de possibilidades para estar construindo esse documentário. E esse documentário... “O projeto documentário, práticas realizadas na escola, o nome do documentário, foi cenários descritivos, se pode ser escrito pode ser filmado”, então fizemos a logomarca, mandamos fazer camisetas, todos alinhados no dia da apresentação. Foram 18 minutos o documentário, e relatava o que? A escola ideal. A partir de um texto produzido na sala de aula, visitamos um jornal do bairro, vimos como era a produção do texto jornalístico, vimos como era a reportagem, a notícia, o link da notícia, a manchete, tudo isso vai no jornal e viemos com essa coisa na cabeça sobre a escola ideal, chegamos na sala de aula fomos escrever o texto da escola ideal, e esse texto foi um texto de muita crítica, pois nós não temos quadra, não temos um espaço arborizado, não temos uma quadra coberta, não temos um local para digitar os nossos textos, sala de informática, laboratório, não temos! Esse contexto de falta foi todo relatado no texto deles, e aí por que a gente não vai filmar isso? Por que a gente não vai filmar, daí pegamos todos esses elementos do textos escrito e transformamos em uma outra linguagem que é a linguagem da imagem. Então pegamos o depoimento da diretora, da coordenadora pedagógica, do vice-diretor, da professora, tem momentos que eu estou na sala de aula, tem momentos que eu estou também fazendo parte do documentário, mas o mais gratificante que fez todo diferencial no documentário foi a fala dos alunos, meninos que não falavam, meninos que não sabiam se expressar, levantar a mão e dizer professora quero fazer parte do documentário. E foi muito bacana porque meninos que viviam em whatsapp só procurando porcaria na internet, chegou em casa, olha só que coisa bacana. Nessa tarde eu não vou dar, era uma arde de sexta-feira, quando ele chegou com essa ideia. Ele disse professora eu não sei o que é documentário, eu abri na internet e digitei escola ideal e apareceu Rubem Alves falando. O que foi que você ouviu, daí eu botei ele na frente, tudo no celular, não temos câmera de última geração para trabalhar na escola, tudo no celular e o bacana que o aluno do nono ano, menino de 14 anos, levantou a mão e disse eu vou fazer a edição toda para a senhora, eu fiz um curso de cerimonialista, ele dizendo, e eu sei fazer todo o roteiro, então toma o pincel tá no quadro e organize direitinho como será cada tomada do documentário, e ele fez. Então nessa tarde eu não dei aula. Eu filmei, nós filmamos o aluno falando, o que ele tinha visto o Rubens Alves falando. Nisso a gente ganha muito quando a gente percebe que partiu vem dos alunos essa criação e a gente ver que partiu deles a iniciativa de vir no quadro e organizar todas as tomadas e o filme saiu. Então esse momento foi o momento da exposição, aquela faixa ali parece trilha de cinema, de um filme, tudo feito pela professora. Material recortado, as fotos de eles eu imprimir na impressora preta e branca, característica de filme antigo, foi o momento da exposição de trabalho quando eles estavam expondo o trabalho com aquelas camisetinha com a logomarca do projeto, e falando, gente, veio lágrimas nos meus olhos, a diretora não percebeu, mas eu chorei, de ver aqueles meninos empoderados, de ver aqueles meninos falando já com uma linguagem acadêmica, meninos que no início do ano me ignoravam, já está ali naquele projeto tão grandioso, eu digo pô se eu quiser fechar a minha trilha docente neste momento, eu acho que fecharia com chave de ouro.

Percebe-se que a MS-2 assumiu para si uma atitude investigativa, fator que estimulou o desenvolvimento dos seus alunos, que fazem o mesmo que a professora. De acordo com Cochran-Smith e Lytle, (2009, p. 27) “se os professores que são bem informados fazem perguntas e apresentam problemas; o mesmo fazem seus alunos”. Além disso, em todo esse processo de construção desse projeto está implícito características de um processo de

desenvolvimento profissional, à medida que a professora trabalhou em conjunto, obteve novos conhecimentos e aprendeu juntamente com os seus alunos (GARCIA, 1999). A mágica acontece porque de alguma maneira a sua prática foi transformada, portanto, tem-se uma aprendizagem como transformação (WENGER, 2013, FIORENTINI, 2013). Podemos dizer que o FORMAZON desencadeou essa transformação, à medida que permitiu a MS-2 a refletir sobre a sua prática, seja a partir das pesquisas ou através das vivências e experiências de outros.

6.3.4 Experiências de Desenvolvimento Profissional da MS-3

A MS-3 ingressou no Grupo de Pesquisa e Estudo FORMAZON no ano de 2008, logo após o seu ingresso na turma de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2007 pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Durante os anos de 2008 e 2009 a atuou como bolsista de iniciação científica pelo CNPq pela UFPA. No período de 2010 a 2011 teve a oportunidade de fazer o intercâmbio internacional e estudar por um ano na Universidade de Milo em Portugal. No seu retorno, no ano de 2011 tornou-se bolsista do PARFOR sobre políticas, mas como o PARFOR trabalhava muito sobre a questão da educação do campo, a mesma começou a discutir sobre a formação do professor da escola do campo. Durante esse percurso realizou mais um intercâmbio na UNICAMP onde teve oportunidade de conhecer a região sudeste, cuja discussão sobre a formação de professores é mais intensa.

Sendo assim, é uma das participantes mais antigas do FORMAZON, atualmente atua como coordenadora pedagógica, e sua história com esse grupo relaciona-se bastante com a questão da produção científica, tanto pelas dificuldades sentidas inicialmente, como o conhecimento e as experiências adquiridas, como relatou:

A minha relação com o Formazon é muito importante porque eu não sabia fazer um resumo científico, tinha que entender isso porque a gente precisa resumir tanto, um negócio desse tamaninho é tanta coisa para falar num negócio desse tamaninho. Lá vai eu fazer o meu primeiro resumo, [...] a gente vai o que? ganhando experiência, a gente vai aprender né? quando a gente participa, quando a gente se envolve a gente vai aprendendo, a gente vai adquirindo conhecimento. Aí depois veio o tal do resumo expandido, Artigo! A professora disse MS-3 não é aí não. Não tem nada a ver.

O relato confirma que a MS-3 apresentava dificuldades com a escrita, em fazer resumos e artigos, mas com a experiência, aquisição de bolsas, intercâmbios e sua inserção no FORMAZON, seus conhecimentos foram sendo ampliados, houve aprendizagens. “Então essa gama de conhecimento científico, então esse conhecimento, esse contato acadêmico foi

muito importante quando eu fui bolsista porque eu aprendi a escrever” (MS-3). Nessa visão, as experiências foram amadurecendo e agregando valores à sua prática de ensino. Podemos dizer que há indícios de uma *aprendizagem como fazer* (WENGER, 2013), uma vez que houve o envolvimento com o fazer pesquisa.

Em 2014, distanciou-se do FORMAZON por razões pessoais, porém retornou pois sentia uma inquietude na educação básica e o seu desejo era fazer algo para melhorar, foi quando resolveu voltar para o FORMAZON.

Eu decidi voltar para o Formazon porque eu precisava estudar, eu precisava conhecer aquele ambiente onde eu estava atuando, era uma escola de tempo integral no campo, uma realidade totalmente diferente da qual eu estava acostumada, então eu voltei para o Formazon. Foi no segundo ano que eu consegui aprovação do mestrado, fui aprender um pouco mais, voltei a estudar sobre a formação dos professores e o mestrado resultou na dissertação “A formação continuada dos professores na perspectiva de educação integral” não foi só exatamente sobre a formação, mas à formação continuada a formação que é dada a esses professores para atuar lá dentro da escola, porque afinal de contas são eles que executam a política dentro da escola e quando o professor não tá preparado para receber a política, o que ele vai fazer o que? ele vai fazer de qualquer jeito e não vai sortir um efeito positivo como foi pensado né?

Ficou claro nesse enunciado emitido pela MS-3 que o FORMAZON representa um espaço em que os professores buscam a teoria para entender o espaço em que estão atuando. Ao mesmo tempo em que denota um conhecimento para a prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), também pode ser a representação de que nos grupos colaborativos os participantes recebem diferentes tipos de apoios, um deles é o apoio teórico metodológico (FIORENTINI, 2013). Nota-se na MS-3 uma aprendizagem como pertencimento (WENGER, 2013), ao adotar a comunidade como um espaço que possibilita essa busca de conhecimento.

Conforme a MS-3, o FORMAZON está intrinsecamente ligado com a sua trajetória acadêmica, profissional tendo em vista que a sua formação foi construída ao longo da sua participação. Desde a graduação que o FORMAZON tem sido suporte para as discussões, ora sobre os conhecimentos teóricos, ora sobre as práticas pedagógicas. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2009) o professor aprende e se desenvolve profissionalmente quando participa de comunidades colaborativas, principalmente quando tem como prática o ensino e a aprendizagem.

Além disso, quando inserido nesse processo de desenvolvimento profissional contínuo, o membro de um grupo acumula não somente conhecimento e reflexão sobre a prática, mas deseja socializar os saberes produzidos, a fim de contribuir para que outros professores tenham acesso a produção científica.

*Então, eu não tive a oportunidade para voltar para a mesma escola, quando eu sai do mestrado, mas voltei à escola para fazer esse feedback do que eu escrevi com o que eu percebi para dar esse feedback à escola. E agora eu estou trabalhando na zona urbana, quando eu comecei eu comecei desde lá do início da graduação na área rural, então foi um dos choques, **mas ainda assim eu pretendo fazer doutorado e dar continuidade a essa pesquisa através dos grupos colaborativos que é levar para a escola essa discussão esse envolvimento maior do professor conhecer no que ele trabalha**, quais são as políticas, conhecer de fato os conceitos o que é educação integral? O que é tempo integral? Eu ainda sinto essa necessidade porque o que a gente percebeu na pesquisa é que os professores não têm formação, são formações paralelas que nem sempre estão voltada para a realidade desse profissional, então é um pouquinho disso.*

Diante disso, a MS-3 externa os seus anseios, o desejo de continuar pesquisando e inserir a sua pesquisa dentro da perspectiva grupos colaborativos, e assim levar para a discussão os conceitos educação integral. Na sequência, essa fala da falta de formação voltada para a realidade escolar. Essa visão da MS-3 reverbera a nova discussão inserida dentro do sobre os grupos colaborativos. Perspectiva, que rompe como o modelo de ensino tecnicista qual vem de fora para dentro, para um conhecimento produzido de forma colaborativa entre os seus pares. Fato que demonstra a visão de Fiorentini e Crecci (2013) quanto ao desenvolvimento como um processo de transformação dos sujeitos dentro do campo profissional ao longo do tempo e uma *aprendizagem como transformação* (WENGER, 2013).

6.3.5 Experiências de Desenvolvimento Profissional da AC-3

A AC-3 é formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Ingressou no FORMAZON em 2015 como orientanda, cujo TCC foi intitulado “as experiências pedagógicas da política de educação integral PNE no Mais Educação” na escola afro-amazônica do Murumuru. O Murumuru é uma comunidade localizada na Rodovia Curuáuna, Santarém. A acadêmica se interessou pela temática devido ser do interior dos Arapiuns, e por achar apropriado contextualizar a sua área.

Em relação às contribuições do FORMAZON para o seu processo de desenvolvimento profissional, o primeiro ponto destacado pela AC-3 refere-se às suas dificuldades com a escrita. No entanto, confessa que o seu engajamento no FORMAZON facilitou a sua aprendizagem, haja vista que o mesmo é representado como um suporte para o seu desenvolvimento. As palavras abaixo confirmam essa assertiva:

O meu primeiro projeto de TCC, era horrível... parecia assim que a gente nunca iria amadurecer...então ele nos dá esse suporte acadêmico pra isso. Então esse meu TCC virou um artigo e foi publicado no livro do PROCAD. Foi um livro só sobre experiência da educação integral. Educação integral eu mesma não sabia, então eu

fiz todo esse resgate dessa conceituação e eu levei para a parte da comunidade (AC-3). Nós também produzimos um artigo em 2017. O Formazon tem uma parceria com o Grupo GEREPUAZ da UFPA de Belém e o Ministério Público Estadual, então nós fizemos um trabalho voluntário no MPE, eu a MS-3, MS-1, MS-4, AC-2 e fizemos o levantamento dos dados das escolas do campo da região Oeste do Pará. Eram quantos Municípios? Seis municípios? Foi mais... mas nem todos deram retornos... Então ..MP entrou com uma ação nesses município para saber o levantamento de como estava nesses municípios a infraestrutura, alimentação e merenda escolar. Então nós levantamos esses dados e produzimos um artigo que ainda não foi publicado, mas os dados foram apresentados no Fórum da Educação do campo lá no ministério público estadual de 2017.

Importante observar que a acadêmica reconhece o FORMAZOM como um suporte acadêmico e que à medida que se integrou com os demais colegas para produzir artigos e realizar parcerias engajou-se na comunidade. É fato que, quanto mais engajada uma pessoa estiver em uma comunidade e tiver mais participação ativa, mais aprendizagem terá adquirido. O aprofundar-se no seu domínio de conhecimento é um importante fator de engajamento. Isso demonstra uma aprendizagem como fazer ao mesmo tempo em que uma aprendizagem como pertencimento (WENGER, 2013), pois que produz conhecimentos também se sente parte desse processo.

Nesse aspecto, o engajamento da AC-3 foi intensificado pela participação nas produções científicas, pelo trabalho voluntário junto ao Grupo Gerepuaz e Ministério Público a fim de realizar esse levantamento dos dados das escolas do campo. Vale ressaltar que uma das linhas, aliás, a primeira linha de pesquisa é a Educação do campo, inclusive o trabalho de conclusão de curso da AC-3 está dentro dessa linha. Faz parte das dimensões de uma comunidade de prática, o engajamento mútuo (WENGER, 2003 apud SOUSA-SILVA; DAVEL, 2007).

Em seguida, a AC-3 destaca uma experiência com uma turma de Acelera Brasil¹⁶ no ano de 2017 em decorrência do seu afastamento do grupo, foi um período em que a mesma preferiu se isolar ao invés de procurar ajuda para o Grupo de Estudos. Essa experiência da AC-3 serviu como um processo para que a mesma pudesse engajar-se de fato no FORMAZON, conforme destaca o relato:

Em 2017 eu trabalhei como professora pelo município, a minha experiência assim foi uma coisa assim, horrorosa quando eu cheguei na sala de aula... Vocês conhecem o acelera Brasil, o Programa? Eu peguei uma turma de acelera Brasil ... E, eu na primeira semana saí da sala de aula chorando. Eu não vou dar conta, eu

¹⁶ Acelera Brasil promove a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao participarem da proposta, os alunos aprendem o suficiente para saltar até dois anos escolares, ao mesmo tempo em que resgatam sua autoestima e desenvolvem outros aspectos socioemocionais.

não vou conseguir, eu não sei. Só que o meu erro foi o seguinte, ao invés de eu procurar ajuda, tanto é que nesse ano eu quase não participei do grupo de estudo. Ao invés de eu procurar ajuda, não, eu me isolei, então eu saía da sala, gente! Segunda-feira uma tristeza, quando dava sexta-feira, eu dizia graças a Deus, acabou! Sabe, ao invés de eu procurar ajuda, eu me isolei. Daí quando eu voltei para o Formazon, de verdade, ano passado, conversando com a MS-2, ela me falou assim: “professora, quando eu comecei como professora esse ano foi uma tragédia, ela disse eu tive que me desfazer dos meus conceitos e começar tudo de novo”. Eu falo assim, todo aluno, todo graduando deveria participar de um grupo de estudo porque é diferente (inaudível) tem muita diferença, porque as reuniões, os debates você aprende muito. Eu sou a única do grupo que ainda não é mestranda, mas eu aprendo muito com elas.

A acadêmica associa a sua experiência na sala de aula como algo horrendo e relaciona isso a sua falta de participação nas reuniões. Nesse sentido, ao invés de buscar ajuda, preferiu se isolar, como ela mesma disse: “na primeira semana saí da sala de aula chorando. Eu não vou dar conta, eu não vou conseguir, eu não sei. Só que o meu erro foi o seguinte, ao invés de eu procurar ajuda, tanto é que nesse ano eu quase não participei do grupo de estudo” (AC-3).

Considerando que os primeiros anos os professores são principiantes e estão ainda lutando para firmar a sua própria identidade pessoal e profissional (GARCIA, 1999), a experiência com alunos com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º no, pode ter sido de fato, uma experiência ruim, qual exige muito mais experiência e conhecimento do professor. Para Gama e Fiorentini (2009) esse sentimento frustrante do professor em início de carreira decorre da dicotomia existente entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas e a complexidade da realidade escolar, muitos acadêmicos não têm dimensão dos desafios que perpassa a prática pedagógica.

Contudo, do seu ponto de vista o FORMAZON contribui para ampliar os conhecimentos dos professores iniciantes por meio dos **debates realizados nos encontros do grupo e das experiências de outros membros**. Isso representa uma colaboração reflexiva, a qual “refere-se a um processo sociointeracional, em que os indivíduos não só resgatam seus repertórios pessoais de experiências, mas também ativam o repertório de competências sociais, favorecendo contextos fecundos para a geração de conhecimentos inovadores sobre a prática” (SOUSA-SILVA; DAVEL, 2007, p. 62). Todo esse processo também é constatado na relação entre escola e universidade, como afirma a acadêmica:

E essa relação universidade escola, ano passado o grupo já tinha essa troca, mas eu não participava, nós começamos acompanhar algumas escolas. Então o Formazon está dando esse apoio nos projetos, na formação e avaliação de projetos. Então está tendo essa troca, então cada vez que eu vou lá, o último foi no dia 5, que eu

fui..5 de fevereiro a gente ouviu os professores contarem as experiências, daí eu digo ah, assim que tem que ser, porque eu não sabia lidar na sala de aula, a cabeça que eu tenho hoje, em 2017 eu não tinha não.

A acadêmica faz uma reflexão relacionada ao apoio que o FORMAZON dá a essa interlocução universidade e escola, ao afirmar que essa troca de conhecimento proporcionada tem contribuído para a sua formação. Para a acadêmica essa colaboração reflexiva, momento em que cada um expõe sua vivência e experiência tem enriquecido seu aprendizado. Percebe-se na comunidade, através dessa relação tanto na escola pelas vozes dos participantes que estão lá e participa na Universidade, quanto pelas vozes daqueles que estão somente na Universidade que o FORMAZON é um campo fértil para intensificar esse processo de reflexividade porque ativa o repertório coletivo de experiências, isso proporciona desenvolvimento profissional tanto para os universitários quanto para os professores escolares, como bem finaliza a AC-3:

*Resumindo, não é fácil, tanto é que o Formazon me dá essa base. Mas assim, eu coloquei aqui embaixo: **proposta colaborativa, parceria, companheirismo, apoio e compartilhamento**. Como eu falei, a minha cabeça de hoje é muito diferente, esse amadurecimento. Então é assim as experiências compartilhadas pelos textos lidos, nada é em vão. Então o grupo **tem muito isso essa parte desse apoio**, só que você tem que falar, porque às vezes você tem problema, ela não sabe, mas se você falar ela vai te ajudar. Então todo o grupo de pesquisa tem isso, nossa eu sou muito feliz por estar no Formazon por ter essa possibilidade de conhecimento. Acho que todo acadêmico deveria ingressar, acho que muitos não ficam sabendo porque os grupos são muito fechados, mas é muito válido. Então é isso, a minha enorme trajetória profissional.*

A aprendizagem como pertencimento (WENGER, 2013) resignificada pela acadêmica produz essa segurança, fazendo com que a comunidade torne-se a base do seu desenvolvimento. A mesma expressa que suas ideias tem sido transformadas pelo amadurecimento, tendo em vista que os textos são úteis, logo o desenvolvimento profissional ou mesmo a aprendizagem docente surge como aprendizagem como transformação (CRECCI; FIORENTINI, 2013; WENGER, 2013), acompanhado de satisfação pessoal (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Tal como colocado pela acadêmica, a proposta colaborativa, a parceria, o companheirismo, o apoio e o compartilhamentos, são os valores que a comunidade exprime. E como assevera Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), esse valor surge da unidade, do aprender juntos, acumulando satisfação pessoal. Quando se caminha em direção ao conhecimento e estabelece formas de relacionamentos e de interação, os significados emergem, é exatamente nesse processo que se identifica a identidade de uma comunidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

6.3.6 Experiências de Desenvolvimento Profissional da PE-1

A PE-1 possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA- desde 2003, também é Pós-Graduada em Gestão Educacional desde 2005 pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) atualmente a professora é especialista em Educação pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA). Após atuar em diversos níveis e modalidade de ensino, a mesma resolve ingressar no Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON, pelo incentivo dos colegas, tendo em vista que era uma forma de se disciplinar para o estudo e uma oportunidade para a mesma ingressar no Mestrado em Educação, pois era um sonho profissional a ser realizado.

Ao ser questionada sobre quais as contribuições do FORMAZON para o seu desenvolvimento profissional, como foi o seu processo de inserção neste grupo, a mesma intitulou esse momento como o FORMAZON e o desejo de aprender, e fez questionamentos para si mesma: Como é que acontece isso aí? Como é que cheguei no FORMAZON?

Dessa forma, enfatizou que ingressou no FORMAZON no ano de 2017, inicialmente pelo desejo de entrar no mestrado, um exemplo disso foram as duas apresentações de projetos, além disso, foi uma forma de autodisciplinar-se para os estudos, tendo em vista que não tinha muito tempo devido a sua carga horária de trabalho. Contudo, ao adentrar no FORMAZON a professora teve ampliou suas percepções.

*E assim eu fiz, vir para cá em 2017, fiz o projeto, analisaram. Como a MS-1 colocou no início da sua fala é **um grupo colaborativo**, que não importa se eu sou só especialista, a doutora que é uma coordenadora, temos mestres e aqui dialogamos como se nós fossemos todos iguais teoricamente, como se fossemos, não somos. Mas **nós somos pessoas, nós somos humanas, então o grupo é muito acolhedor no sentido deixar você falar**, mas se você tiver acudado, com medinho. Tem gente que pode falar é a DU-I que tá lá, é a DU-II agora, as meninas que são mestres que estão lá, eu tenho mal a educação básica você vem aprender! você se dispõe aprender! E o Formazon é esse espaço de aprendizagem coletiva de construção do conhecimento coletivamente. E no Formazon eu percebi que além de eu consegui o tão desejado mestrado eu poderia juntar, olha porque o **Formazon é um espaço de construção coletiva do conhecimento no que tange a pesquisa na escola**. Ser pedagoga na escola pública não é fácil. As dificuldades são imensas, agora vai para periferia?*

Na visão da professora todos colaboram, dialogam igualmente, sejam os doutores, mestres, especialistas, professores, como se fossem todos iguais na questão do conhecimento, embora não sejam assim enfatiza a questão humana, e a liberdade que todos têm para participar. Essa fala fortalece o ponto de vista de Cochran-Smith e Lytle (2009) quando dizem que todos agem como colegas professores e pesquisadores, mesmo nas suas posições, cada

um traz diferentes conhecimentos e experiências para o trabalho coletivo. E nessa outra perspectiva em relação grupo, a professora destaca características de uma cultura colaborativa, no sentido de ser acolhedor.

O FORMAZON enquanto espaço de construção coletiva de conhecimento no que tange a pesquisa na escola, estava intensificando a sua interlocução com as escolas. Nessa ligação das universidades com as escolas, os professores se tornam co-construtores de conhecimento e sua postura se baseia a de teóricos, ativistas e líderes, considerando que a imagem de prática se relaciona em maiores responsabilidades com os alunos, os pais e demais coletivo de professores no ambiente escolar (COCHRAN-SMITH; LYTLE).

Cochran-Smith e Lytle diferenciam a pesquisa do professor e pesquisa acadêmica não como hierarquia mais por reconhecer as peculiaridade e importância de cada uma delas, desse modo destaca-se a aprendizagem e desenvolvimento em comunidades (CRECCI; FIORENTINI, 2016). Para a professora essa interligação, foi nomeada como uma parceria que dar certo, visto que foi fundamental para pensar a escola e as suas problemáticas relacionadas a pesquisa:

Então dentro do grupo... porque é assim a visão que nós temos da escola pública é verdade é que lá a gente não faz pesquisa, a gente pode não fazer pesquisa científica, mas tem muitos trabalhos muito bacana que acaba não sendo visto por falta de orientação e não que os professores não sejam capacitados. A sala de aula ela nos engole, o dia a dia do professor é engolido. O dia a dia do professor é engolido porque o dia é frustrante porque vem pai, vem aluno, vem professor é um monte de gente cobrando... (PE-1).

Com esse ponto de vista a professora justifica a dificuldade em fazer em elaborar e executar projetos, problema esse que foi encontrado tanto entre os acadêmicos, com os alunos e com os professores, à falta de orientação e também à profissionalização relacionada às obrigações do professor.

De fato, essa complexidade e exigência emitida, aos profissionais da educação, tanto pelas condições reais de ensino. Isso faz com que os professores se sintam poucos valorizados, sem prestígios e sem autonomia. É nesse sentido que muitos professores permanecem amarrados a prática e métodos tradicionais (MORGADO, 2011; TARDIF; LESSARD, 2009; IMBERNÓN, 2009).

Diversos estudos buscam formas de (re) valorizar e devolver o protagonismo e o reconhecimento que os professores merecem quanto à construção efetiva da autonomia curricular e assim constituir a profissionalidade docente (MORGADO, 2011).

Nesse processo, os grupos colaborativos apresentam-se como uma alternativa, tendo em vista que um dos objetivos é promover a autonomia dos professores e o desenvolvimento dos alunos, como bem afirmou a professora: “*daí eu falo no cenário da escola que eu trabalho [...] Porque o Formazon eu estou dizendo que nos deu possibilidade da educação básica ter olhar sair dos muros da periferias*”.

A professora está se referindo o apoio teórico metodológico dado pelo FORMAZON, através da DU-II para a Feira de Projetos Científicos. O objetivo era mudar pedagogicamente a escola, era um anseio de todos os professores que houvesse essa revolução e a fim de melhorar a autoestima e os índices de desenvolvimento da escola, desse modo uma das alternativas foi firmar a parceria com o FORMAZON para que a feira de projeto tivesse de fato, um caráter pedagógico e científico.

Mas vamos pensar em reativar o projeto? Foi quando nós fizemos a parceria com o Formazon. Como se deu essa parceria? Foi pela necessidade de se ter realmente um trabalho pedagógico com pesquisa na escola que os alunos apresentassem trabalho científico, com banner que eles soubessem realmente o que iriam apresentar que fosse minimamente nos moldes científicos. Então pensamos nessa feira de científica que coordenou foi uma professora que é mestre é bióloga e professora na escola, o laboratório multidisciplinar e o apoio pedagógico junto com a gestão. Já que a gente quer conhecimento científico a gente apresenta as orientações sobre o que queríamos, queremos projetos, queremos banners queremos tudo nos moldes científicos. Terminou a reunião e os professores....Nossos colegas sabem fazer projetos mas tem tempos que a gente não pratica, vamos pedir ajuda de quem está na prática. E eu já conhecia a DU-II no Formazon. Um casamento tá dando certo.

A professora aponta que a parceria com o FORMAZON surgiu pela necessidade de se ter um trabalho pedagógica com a pesquisa, para que os alunos fossem imersos no campo científico. Conforme Fiorentini (2013) esse mesmo suporte teórico metodológico é encontrado no Grupo de Sábado (GdS). Considerando que as práticas educativas e as pesquisas fazem parte do domínio do FORMAZON, faz sentido dizer que “o domínio inspira os membros a contribuir e participar, orienta seu aprendizado e dá sentido às suas ações” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 27).

Para esses autores, o domínio desloca-se de acordo com a importância dada aos assuntos tratados pela comunidade, quando o foco, as paixões e as aspirações dos participantes estão em conexão, o desenvolvimento é conseguido plenamente. É nesse sentido que essa parceria acontece, porque o FORMAZON atua com esse apoio, orientação em relação ao aprendizado de professores e alunos, como vimos a forma que foi abordado pela professora para contribuir com esse projeto:

Primeiro porque nós queríamos nos moldes científicos e nós percebemos que os professores estavam com dificuldades em elaborar os projetos e nós sabíamos que eles têm conhecimento para isso, porém eles não estavam naquele momento com tantas condições de escrever. O que pensamos? Vamos pedir colaboração do Formazon.

De modo geral, as comunidades colaborativas elas atuam para tornar visível a produção de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Notou-se que no percurso dessa feira de projetos alguns professores partiram da pesquisa empírica e comprovaram a sua eficácia, no caso da PE-3, que desenvolveu o seu projeto a partir dos diários.

Em síntese, essa integração é uma forma de valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, do potencial de cada professor, dos saberes e experiências realizadas por professores e alunos, portanto, um caminho para possibilitar a interlocução com a educação básica e promover o aprendizado e a participação social de todos os alunos. Isso demonstra que a professora não somente pensou no seu desenvolvimento pessoal, mas também no seu desenvolvimento institucional (GARCIA, 1999).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições da comunidade acadêmica colaborativa FORMAZON para o desenvolvimento profissional dos docentes da universidade, acadêmicos e professores escolares. Através dessa investigação buscou-se identificar o apoio ou influências dessa comunidade para o desenvolvimento profissional dos seus participantes através das aprendizagens que emergiram a partir das interações estabelecidas nesse contexto.

Realizou-se isso através das gravações em áudio, observação participante com registro de campo, pesquisa documental do currículo *lattes*, das publicações sobre a temática e dos cronograma e narrativas de seis professoras participantes do grupo sobre as contribuições da referida comunidade para o seu desenvolvimento profissional. Os materiais após serem tratados através da análise temática foram organizados em três eixos conforme os episódios interativos e analisados conforme quadro conceitual com foco na aprendizagem do professor, comunidades de prática, comunidades com posturas investigativas, colaboração e reflexões sobre o desenvolvimento profissional.

A pesquisadora principal desta pesquisa começou a ter contato com o grupo no primeiro semestre de 2017, mesmo período da sua entrada no Mestrado acadêmico em Educação, a convite da sua orientadora prof.^a Dra. Solange Ximenes Rocha. É importante dizer que a postura de um pesquisador em um ambiente desconhecido é muito complexa. Vale ressaltar o que diz Bogdan e Biklen (1994, p. 125) “Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica em regra geral um pouco de fora esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais”.

Dessa forma, um dos maiores impactos vivenciados nessa pesquisa, recaiu no fato de dar sentido às falas dos participantes, pensar no fato de que as interações teriam que evidenciar uma dimensão colaborativa, fator que causava incertezas, tendo em vista a vivência de anos em uma prática individualista, sendo assim, faltava maior percepção em relação a essa transformação pessoal e profissional dos participantes e da pesquisadora, porém à medida que se intensificava a permanência no grupo e a apropriação do referencial teórico, pudemos identificar que dentro de uma comunidade colaborativa a interação se dava tanto pela busca do conhecimento, em relação aos conceitos teóricos, quanto pelo compartilhamento das ideias vivenciadas na prática pedagógica.

Foi nesse sentido que a observação foi se alterando ao longo desses dois anos de pesquisa, principalmente, somente a partir do ano de 2018 que nos consideramos realmente

uma pesquisadora participante, de modo que fomos construindo um olhar mais crítico sobre o trabalho do grupo. Esse detalhe se fortaleceu com os nossos questionamentos: - De que forma uma comunidade acadêmica colaborativa contribui para o processo de desenvolvimento profissional de seus participantes? 1) Quais as características, concepções e evidências que consolidam este grupo como colaborativo? - 2) como se estabelecem as interações entre os participantes membros do grupo? -3) Quais as contribuições do grupo para o desenvolvimento profissional dos participantes a partir das aprendizagens baseadas nas interações estabelecidas dentro do grupo?

Esta pesquisa insere-se no campo da formação e desenvolvimento profissional de professores desse modo, abordamos inicialmente que os desafios propostos pelas políticas de formação continuada de professores evocam um discurso que prima pela execução de práticas inovadoras, contudo ainda nota-se um foco de formação transmissiva, a qual tem se configurado apenas em eventos formativos (MIZUKAMI, 2002), aquelas em que especialistas externos ministram palestras, seminários sem considerar as reais demandas da prática pedagógica. Portanto, uma formação individualizada e focalizada no desenvolvimento da proposta curricular que não possibilita espaços para produções e reflexões coletivas.

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor (GARCIA, 1999, FIORENTINI; CRECCI, 2013; DAY, 1999, MIZUKAMI, 2002; PONTE, 2017) atestam que a aprendizagem do professor ocorre a partir de um processo contínuo, movimento que acontece de dentro para fora, através de um processo de transformação ao longo da vida, dentro de um contexto que possibilite a reflexão, a interação e a convivência das pessoas com seus pares e com toda a comunidade educacional, ou seja, em grupos colaborativos.

Vale ressaltar que o processo de interação das aprendizagens dentro da comunidade FORMAZON perpassa pelas três diferentes perspectivas de conhecimento *para – na- da* prática profissional (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999) até às aprendizagens como fazer, aprendizagem como pertencimento, aprendizagem como experiência e como transformação (WENGER, 2013), esta última associa-se ao desenvolvimento profissional apontado por Fiorentini e Crecci (2013) como processo de transformação dos sujeitos, de constituição dos sujeitos, de vir a ser, de transformar-se ao longo da vida.

Ao caracterizar o processo de consolidação de um trabalho colaborativo vivenciado no período de 2017 e 2018 pudemos considerar o FORMAZON como um grupo colaborativo. O Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores (FORMAZON), aqui denominado de comunidade acadêmica colaborativa por ser formado por docentes da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), professores escolares da Educação Básica e

estudantes da graduação e pós-graduação, tem como domínio comum de interesse a educação, as práticas educativas, as pesquisas acadêmicas e a interlocução com as escolas de educação básica. Sendo assim, não se trata de uma comunidade com características endógenas, fechado em si mesmo, mas de uma de uma comunidade aberta e heterogênea por ter como membros participantes de diferentes áreas do conhecimento que participam de forma voluntária e espontânea.

Segundo Fiorentini (2013) voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada e corresponsabilidade; confiança e apoio mútuos são características de um grupo colaborativo. Dentro dessas características foram encontradas quatro temáticas que atestaram o Formazon como uma comunidade colaborativa: as motivações para participar de uma comunidade colaborativa; a liderança compartilhada, o processo de construção colaborativa e a postura investigativa.

Dentro desse campo da **motivação para participar do FORMAZON**, percebemos três características relacionadas à participação em uma comunidade colaborativa, as quais podem ser relacionadas ao desenvolvimento profissional e a aprendizagem. Nesse contexto, identificamos que os participantes possuem interesse pessoal, manifestado pela busca de apoio, e fundamentos teórico-metodológicos para a prática da pesquisa, o que denota uma *aprendizagem como fazer*, um conhecimento *para a prática* aprofundando-se para um *conhecimento da prática* profissional.

Identificou-se também que essa motivação foi conduzida por perspectivas colaborativas que afirmam a *aprendizagem como pertencimento*, ao passo que existe voluntariedade, troca de experiências, momentos de colaboração entre pesquisa e prática. Esse pertencimento se fortalece pela necessidade de ampliar a percepção interna de colaboração. A contribuição da comunidade para o desenvolvimento profissional docente dentro dessa temática remete ao reconhecimento do grupo como base de sustentação das experiências e de práticas vivenciadas, portanto, um subsídio para a formação inicial apresentada como deficitária.

O papel da liderança dentro do FORMAZON manifestou indícios democráticos e de abertura ao diálogo e reflexão das práticas pedagógicas, foram fatores que possibilitaram as contribuições de professores e acadêmicos no processo de co-construção colaborativa do conhecimento, o que levava os participantes a atuarem como companheiros de aprendizagem e de pesquisa. Dessa interação emergiram aspectos da aprendizagem como pertencimento, por parte da docente, pelo desejo que todos se sentissem parte da construção colaborativa. Desse

diálogo emergiram outras aprendizagens no momento que inicia a construção dos projetos, os quais foram pautados na prática e na experiência.

Notou-se também que embora a corresponsabilidade tenha iniciado com certa fragilidade, no início da divisão de tarefas, sendo acionados pela persistência da líder para organização e sistematização dos trabalhos desenvolvidos, com o decorrer da discussão, todos foram solícitos mediante as tarefas mostrando espontaneidade, e os próprios membros do grupo passaram a fazer parte da coordenação, demonstrando reciprocidade e entendimento mútuo no trabalho colaborativo.

O **processo de construção colaborativa** reflete a *concepção da prática* pois há evidências integração entre especialistas e professores escolares, à medida que todos participavam do processo de construção da pesquisa. Ressalta-se que a falta de experiência de uma das pesquisadoras com a sala de aula não interferiu na interação, pelo contrário, revelou o potencial formativo em relação ao apoio emocional e teórico metodológico. A própria identidade da comunidade através do senso de pertencimento foi identificada e trazida à memória por uma das participantes. Sendo assim as contribuições foram tanto em relação estrutura do projeto quanto aos aspectos da prática pedagógica. Sendo assim, tem-se uma investigação e reflexão associada à aprendizagem da prática.

Quanto à **postura investigativa**, foram encontrados alguns desafios, relacionados a dificuldade dos estudantes (graduação e pós-graduação) com a constituição e elaboração dos projetos, falta de compreensão da temática, apesar da imersão teórica e participação em programas de iniciação científica, além do medo de se posicionar dentro do texto. Contudo, identificamos possibilidades de ampliação dessa atitude investigativa, a partir das reflexões sobre a prática feita por uma das professoras escolares e também no compartilhamento de aprendizagens pela mestrandia, no momento em que demonstrou o modo que passou a dialogar com referencial teórico, apresentando-se como uma profissional reflexiva e de visão ampliada, demonstrando transformação da sua atitude investigativa. Notou-se também o desejo por uma postura crítica a partir da convivência com pessoas que revelam um posicionamento crítico, fator considerado como crescimento, fortalecimento e transformação de si e do outro.

O segundo eixo, pautou-se nas **interações** estabelecidas na comunidade FORMAZON, perpassaram por dois temas: o fortalecimento da identidade colaborativa e os elementos de uma postura investigativa entre a universidade e a escola, os quais foram permeados por dificuldades e desafios. A necessidade de fortalecimento da identidade colaborativa se dava tanto pela falta de publicação como pela falta de compreensão do termo

colaboração. Identificou-se que alguns participantes, apesar de vivenciarem o processo de colaboração dentro do FORMAZON, desconheciam o referencial teórico, e ainda havia a insegurança de como relacionar essa nova temática com as suas pesquisas. Desse modo, os maiores desafios estavam em quebrar o silenciamento das produções dos professores escolares, a partir da colaboração entre os acadêmicos e os professores, como também a necessidade de aprofundar o referencial teórico sobre os grupos colaborativos, para isso era necessário avançar para uma metodologia própria de trabalho a fim de promover o desenvolvimento de grupos nas escolas. Nesse caso, o planejamento foi fundamental para elevar as metas da comunidade FORMAZON.

A interlocução entre o Grupo FORMAZON (universidade) e a escola iniciou pela problemática relativa à elaboração e execução de projetos científicos, pois esses são alguns dos fatores que levam as professoras escolares a considerar a universidade como principal fonte de saber e de certa forma requerer esse retorno para a escola, propondo uma aliança colaborativa. Essa colaboração facilitou o desenvolvimento de aprendizagens como pertencimento, pelo apoio recebido e aprendizagem como transformação, ao cercarem-se de estratégias que lhes possibilitam a solução para o trabalho escolar, para o desenvolvimento dos alunos e professores.

Nesse sentido, a Feira de projetos científicos realizada na escola retratou bem o movimento que marca o início de um novo processo de investigação como postura dentro dessa comunidade pesquisada, tendo em vista que foram sistematizados os primeiros passos para a produção de um livro a partir das narrativas dos projetos realizados nas escolas com as quais o FORMAZON tem parceria. De modo geral, as narrativas das professoras evidenciaram os benefícios dessa relação universidade e escola porque houve uma quebra de paradigmas, a partir das oportunidades dadas para ambas as instituições e houve também a ampliação de atitudes investigativas.

Destaca-se nesse processo que as professoras não se conformaram com a falta de postura investigativa de seus alunos e professores, portanto aceitaram as sugestões das docentes para o melhoramento das suas práticas, como o diário e os registros, os quais foram inseridos em suas práticas como algo proveitoso e eficaz, conforme a professora foram atividades que promoveram o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois os mesmos conseguiram atingir objetivos, nunca antes alcançados.

O terceiro eixo relativo relacionado às narrativas das participantes vem mostrar as contribuições do FORMAZON para o desenvolvimento profissional dos professores. Quanto à entrada e permanência na comunidade FORMAZON entre todas as participantes prevalece o

interesse e motivação dos participantes no que diz respeito ao apoio teórico em relação ao referencial teórico para entender as questões da prática, embasamento para as pesquisas científicas, para entrada nos cursos de pós-graduação e apoio metodológico nessa interlocução entre universidade e escola. Desse modo a busca de conhecimento tanto teórico quanto pedagógico tanto para si (pessoal) como para os alunos e comunidade escolar em geral. Nesse sentido, as publicações de artigos, dissertações, teses e livros fazem parte do incentivo dessa comunidade para a permanência e produtividade dos seus participantes.

Quanto ao processo de colaboração, o compartilhamento de ideias, o ato de compartilhar situa-se como uma característica da comunidade e das participantes em especial, isso envolve o compartilhamento de pesquisas, projetos e experiências, fator que envolve tanto senso ou aprendizagem de pertencimento em relação a uma identidade de grupo fortalecida, como uma aprendizagem como transformação no sentido de querer mudar a si e os outros. Esse compartilhamento torna-se uma via de mão dupla, tanto para as professoras escolares que buscam estratégias e referenciais para suas práticas na escola, quanto para as acadêmicas que adquirem saberes e experiências da prática.

Os achados nos possibilitam perceber que a comunidade colaborativa FORMAZON contribui para o desenvolvimento profissional de seus participantes, tanto docentes da universidade, professores escolares e estudantes (graduação e pós-graduação), proporcionando tanto apoio quanto aos aspectos teóricos quanto aos aspectos pedagógicos, os quais agem diretamente na transformação pessoal, profissional e institucional com vistas a produção da formação da identidade individual e coletiva.

Partindo dessas considerações, o grupo torna-se especial tanto para os professores iniciantes como para os experientes, pois alcança resultados como confiança, segurança, embasamento teórico e sustentabilidade para a prática pedagógica, além do sentimento de pertencimento, espírito investigativo, portanto, um desenvolvimento profissional voltado para transformação não somente profissional, mas também pessoal, emocional e social.

O estudo aponta desafios quanto à ampliação da postura investigativa relacionada à produção escrita com base na pesquisa empírica e conceitual a ser adotado no processo contínuo dessa comunidade e à colaboração permanente entre a universidade e escola. Essa produção de novos significados exige estudos mais aprofundados sobre questões teórico-metodológicas e da própria temática que está sendo implementada – grupo colaborativo, logo, faz-se necessário o fortalecimento da interação entre universidade e escola por meio de ações desenvolvidas que promovam essa interação, seja no âmbito escolar, seja no âmbito universitário.

Concluimos que o FORMAZON, como um grupo colaborativo poderá fomentar ações para a formação de professores em secretarias municipais e estaduais, tendo em vista que pode ser catalisador do desenvolvimento profissional contínuo de professores novatos e experientes. Outros estudos que busquem a compreensão da formação de gestores e professores que participam de grupos colaborativos entre universidade e a escola podem ser aprofundados a partir de diversas perspectivas, tais como programas educacionais, metodologias de ensino, desenvolvimento emocional, professores iniciantes, formação contínua. Também a formação de grupos de alunos do ensino fundamental e médio, bem como graduandos, visando o desenvolvimento de projetos de iniciação científica, são temas eficazes que podem contribuir com a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; SILVA, S. M. F. M.; MENDES, G. S. C. V. A formação de professores no desafio de democratização da educação básica. In: SANFELICE, J. L.; SIQUELLI S. A. (Org.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016 set./dez. 2012.
- ALMEIDA; H. N. **O uso de *lesson study* como ferramenta para o desenvolvimento profissional de professores de inglês da educação básica pública de Santarém-Pa**. [Dissertação]. Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
- ALMEIDA; K. L. S. **Lesson study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de letras-inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará**. [Dissertação]. Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. PERRENOUD, P. ALTET, M. CHARLIER, E. (Org.). 2 Ed. **Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-32.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. Estudo de caso – seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**. Volume 19, número 1, janeiro - abril 2015. Disponível: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>. Acesso em: junho de 2017.
- ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000100057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: maio de 2019.
- ARAÚJO, I. A. F. **Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica** [Dissertação]. Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
- BASSOLI, F. LOPES, J. G. S. A formação de professores em grupos colaborativos: concepções, dificuldades e contribuições. In: BASSOLI, F. LOPES, J. G. S. CESAR, E. T.

(Org.). **Contribuições de um Centro de Ciências para formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 59-80.

BENITES, V. C. **Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática**. [Dissertação]. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013.

BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e Problemas. In: GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 43-55, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-BoavidaPonte%20%28GTI%29.pdf>.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa>. Acesso em: maio de 2019.

BONDÍA-LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Brasil, n. 19, jan-abr. 2002, p. 20-28.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores/ Secretaria de Educação Fundamental em Brasília: MEC; SEF, 2002**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: maio de 2019.

CASTRO, C. S. **Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará**. [Tese] Belém, 2018.

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

COELHO, M. A. V. M. Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.25, n.2, maio/ago.2017, p.345-361. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:f5pmyKEIyyUJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: maio de 2019.

CRECCI, V. FIORENTINI, D. **Comunidades de investigação e possibilidades de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012**.

CRECCI, V. FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, v.15. n. 1. jan./abr. de 2013a.

CRECCI, V. FIORENTINI, D. **Práticas de desenvolvimento profissional em comunidades de professores que ensinam matemática**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178–034X. Curitiba-Paraná. 18 a 21 de julho de 2013b.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. [Tese]. Universidade de Campinas, 2016.

CRECCI, V; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educ. Rev.** Belo Horizonte , v. 34, e172761, 2018. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100111&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 May 2019. Epub Jan 18, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761>.

CRISTOVÃO, E. M. CASTRO, J. F; Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência. **Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 158-174, jan./jun. 2013 | Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep.

CRISTOVAO, E. M. **Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente**. [Tese]. Universidade de Campinas, 2015.

DAMIAMI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 1999.

DESGAGNÉ, S.; O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal. v. 29, n. 15. p. 7-35, maio/ago. 2007.

DINIZ-PEREIRA. J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014 Disponível: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: maio de 2019.

FAZENDA. I. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. - 7 ed. aum. - São Paulo, Cortez, 2010.

FERREIRA, A. A. **Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação**. [Tese]. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. [Tese]. Universidade de Campinas, 2003.

FIorentini, D. A pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 21, núm. 29, 2008, p. 43-70. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Rio Claro, Brasil.

FIorentini, D. **Cartografias do trabalho docente: um balanço 16 anos depois**. Universidade Estadual de Santa Cruz na Bahia, 2014. Videoconferência com docentes e pós-graduandos.

FIorentini, D. Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. **SISYPHUS Journal of Education**, v.1, n. 3, p. 152-181, 2013.

FIorentini, D. Pesquisas praticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. ARAUJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 47-76.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n. 65, p. 505-524, abr-jun. 2016.

FIorentini, D; JUNIOR, A. J. S.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). 2 Ed. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 307-335.

FIorentini, D. **Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622016000200137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: março de 2017.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Portugal: Porto Editora, 2001

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. [Tese]. Universidade de Campinas, 2007.

GAMA, R. P.; FIorentini, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 11, n. 3, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. O (Orgs) 4 ed. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 8, n. 23, p. 153-171, jul. 2008. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4003>. Acesso em: maio de 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n.37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: junho de 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: maio de 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, Vol. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. **Políticas e práticas na formação de professores perspectivas no Brasil.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/61734045/politicas-e-praticas-de-formacao-de-professores-perspectivas-no-brasil?utm_source. Acesso em: maio de 2019.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GUEST, G.; MACQUEEN, K. M.; NAMEY, E. E. **Applied thematic analysis.** United States America: Sage, 2012.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (Org.).** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MACHADO JR, A. G. **Aprendizagens compartilhadas de formadores de professores: o caso da licenciatura integrada em educação em ciências, matemática e linguagens.** [Tese]. Universidade Federal do Pará: Belém, 2014.

LAVE, J. A prática da aprendizagem. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 235-245.

LESSARD, C. O.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBANEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p. 38-62 jan/mar.2016.

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

MAGALHÃES, J. E. P. Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 109-136, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/309>. Acesso em: fevereiro de 2017.

MELLO, R. M. A. V. de; CURY, C. R. J. **O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil**. RBPG, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1087 - 1116, dezembro de 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.571>. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/571>. Acesso em: março de 2017.

MENEZES, P. H. D. **Desenvolvimento profissional de professores: a influência da vivência em um grupo colaborativo**. [Tese]. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MENEZES, P. H. D. Desenvolvimento Profissional do professor de física: colaboração, mudança e conscientização. In: CAMARGO, S. et. al. (Orgs). **Controvérsias na Pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. [Tese]. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentido e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO; B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653 n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

OLIVEIRA, D. A. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas**. XVI ENDIPE. Unicamp: Campinas, 2012.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeo formação. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). 2 Ed. **Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 135-158.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). 2 Ed. **Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 161-182.

PIMENTA, S. G. E.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Ed. Cortez, São Paulo, SP, p. 17 – 52, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). 7ª Ed. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, J. P. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 21-53.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Zetetiké: Revista de Educação Matemática**, v.11, n. 20, p. 9-55, 2003. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/view/2482/2242>.

ROSA, F. B. **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)**. [Tese]. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

SANTOS JUNIOR, J. B. **Grupos colaborativos de professores de química como uma possibilidade articular a atividade de trabalho colaborativo pedagógico com o desenvolvimento profissional**. [Tese]. Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, E. O. S. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. Cad. **Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100. P. 281-300, set.-dez, 2016.

SANTOS, M. G. D.; PEREIRA, F. A.; SILVA, J. C. S.; CASTRO, M. A. R. Aprendizagem Socioprática e Individual - Cognitiva na Empresa Júnior Brasileira. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 309-339, 2015. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37428/aprendizagem-sociopratica-e-individual-cognitiva-na-empresa-junior-brasileira/i/pt-b>. Acesso em: abril de 2019.

SANTOS, V. C. **A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial.** [Tese]. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática aspectos teóricos e estudos recentes. **Redequim**, v.1, n. 1, out., 2015. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/download/1262/1024>. Acesso em: maio de 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHWADE, K. L. **Lesson Study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará.** 2018. 165 p. [Dissertação]. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2018.

SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F.; MIURA, I. K. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: pautas para a gestão de pessoas. **Rev. bras. orientac. prof.** São Paulo , v. 12, n. 2, p. 227-240, dez. 2011 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902011000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: abril de 2019.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 47, n. 3, p. 53-65, jul. 2007. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/36924>. Acesso em: abril de 2019.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Revista Organização e Sociedade**, v.15, n. 44, p. 105-127, 2008. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/291/a-pesquisa-em-comunidades-de-pratica--panorama-atual-e-perspectivas-futuras/i/pt-br>. Acesso em: abril de 2019

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago 2000 n° 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: junho de 2019.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 34, n. 123, p. 551-571, June 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: maio de 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WENGER, E. Uma teoria social de aprendizagem. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. C. **Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge**, Harvard Business School Press, Cambridge, USA, 2002, 304 pages (ISBN 1-5781-330-8).

XIMENES-ROCHA, S. H.; FIORENTINI, D. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 267-284, maio 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/28842>. Acesso em: maio de 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M. FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (Org.). 2 Ed. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 207-236.

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ICED/UFOPA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
(TCLE)**

PESQUISA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM UMA COMUNIDADE ACADÊMICA COLABORATIVA: Uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA

Eu, _____ Nacionalidade _____;
Idade _____; Estado Civil; _____ estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima citada que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação PPGE/UFOPA, pela mestrandia Alessandra Neves Silva, sob a Orientação da Prof^a Dr^a Solange Helena Ximenes Rocha. O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições de uma comunidade acadêmica colaborativa para o processo de desenvolvimento profissional dos seus participantes. A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora grave os áudios das reuniões, faça as descrições das observações e realize as entrevistas, com questões voltadas para a problemática da pesquisa. Estou ciente que as informações obtidas têm como única finalidade a compreensão do problema de pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada garantindo meu anonimato. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a Orientadora da pesquisa Prof^a Dr^a Solange Helena Ximenes Rocha pelo telefone (93) 99141-6611 ou e-mail: solange.ximenes@gmail.com, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Santarém, PA, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Mestranda responsável pela pesquisa

Professora Orientadora

* Caso queira entrar em contato com a pesquisadora, a Professora Alessandra Neves Silva, encontrá-la no endereço: Tv. 23 com a Rua 28, n° 212, pelos telefones - celular (93) 991669407

APÊNDICE C - FREQUÊNCIA DOS SUBTEMAS MAIS COMUNS COM CITAÇÕES ILUSTRATIVAS I

TEMAS/SUBTEMAS	1	2	3	4
O PAPEL DA LIDERANÇA	EPISÓDIOS			
<p>Parceria no processo de construção colaborativa <i>[...] lembrando que todos nós somos parceiros nesse processo de construção (DU-I)</i></p> <p><i>[...] põe lá no teu título, volta lá ... agora a gente quer ouvir o que vocês acham sobre o trabalho da mestranda alguém tem alguma contribuição, alguma dúvida? (DU-I)</i></p> <p><i>PE-X tá aberta?</i> <i>DU-I: tá aberta, fique à vontade.</i> <i>E o nosso trabalho é um trabalho coletivo, então não é um trabalho centrado na minha figura, enquanto professora. O trabalho é de todo grupo, ele colabora com [...] participa desse processo de construção que nós entendemos que é colaborativo. Então todas as contribuições são todas bem vindas e todas as colocações que eles fazem servem para todas, mesmo que eu não esteja dialogando [...]</i> (DU-I).</p>	01	01		
<p>Divisão de tarefas e necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo na escola <i>Com relação a divisão de tarefas, que aí a gente vai precisar assumir compromissos né, do que nós vamos, eu já estou numa correria de trabalho, de disciplinas, de projetos em andamento, daqui a pouco vai ter orientação também, então, eu preciso do apoio de vocês para que a gente consiga caminhar com as coisas devidamente (DU-II, Encontro do dia 16/10/2018).</i></p> <p><i>[...] A ideia é que a gente tenha um material de registro do FORMAZON [...] quem se propõe? Eu preciso de pessoas, olha professora eu quero ficar nessa equipe aí! Preciso de pessoas para ficar responsáveis pela frequência, passar frequência e organizar [...]</i> (DU-II, Encontro do dia 16/10/2018).</p>			02	
<p>Reconstituindo a identidade da comunidade FORMAZON.</p> <p><i>mas eu acho que é por que também a princípio o foco do estudo era voltado para formação de professores que atuavam no campo.[...] por conta disso, para muita gente ideia original dele continua perdurando, não percebem que já perpassaram outros conceitos, outras coisas que estão agregando valor ao FORMAZON.</i> <i>mas não dá pra perceber se o FORMAZON não me disser que a temática foi mudada, está sendo ampliada (PE-I).</i></p> <p><i>não é que seja mudada (inaudível) cresceu o foco dele, por que o pessoal (inaudível) tem outros limites que a educação também precisa alcançar [...]</i>Então é importante que para além da gente conhecer, a gente também possa fazer que os outros conheçam as novas facetas do próprio grupo, por que nós mesmos não nos reconhecemos enquanto grupo, eu por exemplo, isso é novo pra mim, eu não tenho nenhum tipo de conhecimento quanto ao conceitos de que maneira ele se aplica, como ele se aplica no meio da nossa realidade (MS- X (ana hiarley).</p> <p><i>uma outra coisa, um detalhe tá, as práticas e as pesquisas colaborativas, estão dentro do campo de formação de professores, então não mudou nesse sentido, apenas a discussão sobre a formação de professores ganhou uma nova face [...]</i>Jisso é fato, o FORMAZON está em processo de ampliação, ampliação dos conceitos originais que deram origem a criação do grupo, formação de professores e educação do campo, tá? agora a perspectiva da formação de professores dentro do desenvolvimento profissional, dentro das práticas colaborativas se aplicam pra qualquer área, pra qualquer contexto [...]então eu já vi a interface com o processo indígena, então práticas colaborativas pra educação do campo, perfeito, não mudou nada em relação aos conceitos originais, entendeu? é formação de professores e educação do campo.</p>				

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE D - FREQUÊNCIA DOS SUBTEMAS MAIS COMUNS COM CITAÇÕES ILUSTRATIVAS II

TEMAS/SUBTEMAS	1	2	3	4
POSTURA INVESTIGATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EPISÓDIOS	TOTAL DE			
<p><i>Dificuldades dos participantes com a constituição e elaboração de projetos</i> <i>E aí vale a sugestão que eu coloquei para o professor e coloquei para os outros que me devolveram o trabalho também, a necessidade de um aprofundamento teórico (DU-I)</i></p> <p><i>[...] sempre referencial teórico é fun-da-men-tal e depois, é:: tentar vincular isso no campo da justificativa, isto falando pra ACADÊMICA, mas vale pra todo mundo, em que o seu estudo avança em relação a outros que já foram realizados ... né? Em que seu estudo está avançando ... (DU-I)</i></p> <p><i>Eu estava tentando evitar de fazer porque eu achei que a gente fosse fazer, construir isso no coletivo, mas eu tô vendo que essa dificuldade ela ainda tá bem presente, então a nossa dinâmica é de construir esse projeto passo a passo a partir do levantamento da indagação ou seja da questão da pesquisa (DU-I)</i></p> <p><i>Agora uma recomendação que é algo que eu tenho sentido falta é o referencial teórico, ele precisa ser amadurecido para você chegar na sua pesquisa, então sem leitura vai ficar muito difícil você montar uma questão de pesquisa (DU-I).</i></p> <p><i>acho que a gente tem um certo medo parece de se deixar colocar (inaudível) por que a gente tem uma ideia sobre nosso objeto, a gente tem sim, o problema é a gente deixar claro mesmo [...](MS-I)</i></p>	02	01	01	
<p><i>Anseio por ampliar o olhar sobre a postura investigativa</i> <i>a gente se posicionar eu acho que é coragem, é construção, é um negócio que você tá ali diariamente construindo, já tem uma certa visão, então, estar perto disso, conseguir concretizar isso, é coragem, eu acho que a gente tem que ousar mesmo, por que se não a gente vai ficar na mesmice. Eu gosto muito da visão da MS-5 e me paro para escutar a MS-5, por que a MS-5 se coloca mesmo, ela assume uma condição e eu acho muito interessante essa coisa do ativismo, queria muito ser assim, vai tanto da formação da gente né, que vai modificando,</i></p>				
<p><i>Reflexão sobre a prática e/ aprendizagem compartilhada</i></p>				
<p><i>eu tenho duas coisas desconhecidas que é o objeto que eu não conheço nada, e uma teoria que eu preciso conhecer, pra eu conhecer a teoria eu preciso conhecer meu objeto, aí a minha dificuldade é exatamente essa, eu conheço muito meu objeto e agora parece que tudo aquilo que eu vi na teoria ele faz parte, ele pertence, então eu agora preciso fazer filtros, mas pra eu não me tornar repetitiva com relação a escrita (MS-5)</i></p> <p><i>eu não preciso sair, eu não preciso me desesperar, eu preciso ler, eu preciso ler aqueles autores pra poder sistematizar dentro de uma ordem de fato de que, o autor x e o autor y eles trabalham, eles dialogam entende, com o que o meu sujeito está dizendo, o meu sujeito não pode ficar muito distante daquilo que o autor falou, meu sujeito ele não é o teórico, meu sujeito é sujeito do senso comum [...] então assim, é um desafio muito grande (MS-5)</i></p>				
<p><i>Postura investigativa na interface entre a escola e a universidade</i></p>				

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE E - FREQUÊNCIA DOS SUBTEMAS MAIS COMUNS COM CITAÇÕES ILUSTRATIVAS III

TEMAS/SUBTEMAS	1	2	3	4
MOTIVAÇÕES PARA PARTICIPAR DE UM GRUPO	TOTAL DE EPISÓDIOS			
<i>Interesse/Motivos pessoais</i>				
<i>[...] É... o caminho...O que a literatura tem demonstrado que essa participação, ela parte de um interesse, entendeu?(DU-I)</i>	01	02	01	
<i>De verdade. Por que eu quis participar do grupo Formazon? Porque eu acho que com a pesquisa eu acho que melhorei muito, foi isso. Mas eu não tinha isso claro. (MS-4)</i>				
<i>[...] aqueles professores vieram inicialmente por conta do grupo de trabalho deles lá da escola, mas depois quatro permaneceram porque tinha o interesse de fazer o mestrado. Ou seja, mas depois quando ela viajava na defesa do doutorado, eles não ficaram nesse grupo entende, assim vieram por interesse (MS-5).</i>				
<i>Então cada um de nós tem uma motivação, cada um de nós tem em todos os grupos que nós participamos nós temos algo que nos motiva, eu preciso disso né? Eu como humana preciso disso, eu preciso dessa motivação, eu quero... (DU-I).</i>				
<i>Perspectiva de colaboração</i>	02		01	01
<i>E a gente não tem como ter esse controle e eles não são obrigados. Entendeu? Fica em aberto (DU-I)</i>				
<i>[...]Não sei se vocês conseguiram perceber mas em muitos momentos essa interação ela possibilitou uma rica troca de experiências que vocês próprios começaram a colocar dúvidas sobre como conduzir o trabalho na escola (DU-I).</i>				
<i>Então vai chegar o momento de intersecção, você vai começar a olhar o professor nessa escola tem o trabalho muito isolado, essa pesquisa aqui vai te ajudar a entender, poxa, é uma possibilidade de trabalho, é uma colaboração, se esse professor tivesse desenvolvido dentro dessa escola um trabalho em grupo [...] (DU-I).</i>				
<i>[...] é por isso que eu sempre insisto que nós precisamos amadurecer internamente essa perspectiva da colaboração. [...]Por isso que eu tenho insistido de que vocês me acompanhem nessas idas para escola, quando a escola me chama eu sempre quero que tenha alguém do FORMAZON (DU-II).</i>				
<i>Contribuições para o desenvolvimento profissional</i>				
<i>[...] a gente não pode negar que o grupo é importante nesse processo de sustentação dessas experiências, dessas práticas que os professores vivenciam (DU-I).</i>	01		01	01
<i>[...]Jeu particularmente me encaixo muito naquela questão da busca do desenvolvimento profissional. Eu trabalhei como professora um ano, e ficava as vezes desesperada: eu não vou conseguir, eu não vou dar conta, por que o estágio eu acho insuficiente para preparar a gente pra sala de aula [...] (AC-2)</i>				
<i>[...] se ele se permitisse pelo menos uma vez ao mês participar de um debate desses, aos poucos ele vai mudando, ele consegue mudar o trabalho dele, ele consegue melhorar a visão, porque é um processo, a gente tem que conhecer, tem que se permitir, a gente vai amadurecendo (AC-2)</i>				
<i>Falta de motivação para participar de uma comunidade colaborativa</i>				
<i>Falta de Compromisso</i>				01
<i>[...] por que nós estamos no grupo de pesquisa, muitas vezes assim por nós não estarmos tão motivados a gente acaba só levando algumas situações e não se comprometendo de fato como deveria (MS-1).</i>				

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO A – CALENDÁRIO FORMAZON



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL –
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA FORMAZON (FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE)
CALENDÁRIO DE ENCONTRO – 1º SEMESTRE**

TEMA: Formação Docente como espaço de Desenvolvimento profissional

DATA	ATIVIDADES	HORÁRIO
20/03/2018	ATO PÚBLICO	9:00 às 11:30
03/04/2018	Texto: Quando acadêmicos e professores se unem para construir a docência como uma profissão baseada na investigação. (Dario Fiorentini) Resp. Prof. Dra. Solange Ximenes	9:00 às 11:30 SALA H304
17/04/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do trabalho: Escola de Tempo integral e o papel do coordenador pedagógico em debate. Resp. Mestranda Márcia • Pré-defesa: O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia. Resp. Mestranda Patrícia Mascarenhas. • Apresentação do trabalho: Comunidade Acadêmica colaborativa na formação contínua – Resp. Mestranda Alessandra Neves 	9:00 às 11:30 SALA H304
08/05/2018	A definir	9:00 às 11:30
22/05/2018	A definir	9:00 às 11:30
05/06/2018	A definir	9:00 às 11:30
19/06/2018	A definir	9:00 às 11:030

2º SEMESTRE	MÊS	DATA	HORÁRIO
	AGOSTO	07/08/18	9:00 às 11:30
		21/08/18	9:00 às 11:30
	SETEMBRO	04/09/18	9:00 às 11:30
		18/09/18	9:00 às 11:30
	OUTUBRO	02/10/18	9:00 às 11:30
		16/10/18	9:00 às 11:30
		30/10/18	9:00 às 11:30
	NOVEMBRO	13/11/18	9:00 às 11:30
		27/11/18	9:00 às 11:30
	DEZEMBRO	11/12/18	9:00 às 11:30

REFERÊNCIA :

FIorentini, Dario. Quando acadêmicos e professores se unem para construir a docência como uma profissão baseada na investigação IN: MIRANDA, Estela M. Newton A. Paciulli Bryan. Formación de profesores, curriculum sujetos y prácticas educativa 2ª ed. - Uniquillo: Narvaja Editor, 2015, 288 p.