

## **Representações visuais e a negociação de significados em possíveis Comunidades de Prática**

### **Visual representations and the negotiation of meanings in possible Communities of Practice**

**Renata Godinho Soares**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
renatasoares1807@gmail.com

**Caroline Pugliero Coelho**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
carolinepuglierocoelho@gmail.com

**Fabiola Gonzalez de Oliveira**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
fabigo2308@gmail.com

**Phillip Vilanova Ilha**

Universidade Federal de Santa Maria  
phillip.ilha@ufsm.br

**Cadidja Coutinho**

Universidade Federal de Santa Maria  
cadidja.coutinho@ufsm.br

**Raquel Ruppenthal**

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana-RS  
raquelruppenthal@unipampa.edu.br

#### **Resumo**

Este estudo tem por objetivo analisar a representação de contextos escolares a partir de desenhos de interação e colaboração entre professores na negociação de significados durante o cultivo de potenciais Comunidades de Prática. Foram sujeitos do estudo 63 professores dos anos finais do ensino fundamental, de quatro escolas públicas da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Utilizou-se como instrumento de investigação a representação visual e o significado sobre a realidade escolar destes quatro contextos, considerando a interação, a colaboração e a negociação de significados dos sujeitos enquanto idealizavam a imagem. Tal atividade objetivou perceber a importância da negociação de significados, elemento estruturante de uma Comunidade de Prática. Estes significados, embora individuais, se complementam e podem se

constituir no engajamento, na participação ativa, no empreendimento e na reificação de conhecimentos, produções ou sentidos, que são condicionantes importantes no cultivo de uma Comunidade de Prática.

**Palavras chave:** Aprendizagem; Formação de professores; Educação básica.

## Abstract

This study aims to analyze the representation of school contexts from drawings of interaction and collaboration between teachers in the negotiation of meanings during the cultivation of potential Communities of Practice. The study subjects were 63 teachers from the final years of elementary school, from four public schools in the Western Border of Rio Grande do Sul. Visual representation and meaning about the school reality of these four contexts were used as an instrument of investigation, considering the interaction, collaboration and negotiation of meanings of the subjects while idealizing the image. This activity aimed to realize the importance of negotiating meanings, a structuring element of a Community of Practice. These meanings, although individual, complement each other and can be constituted in the engagement, active participation, enterprise and reification of knowledge, productions or meanings, which are important conditioning factors in the cultivation of a Community of Practice.

**Key words:** Learning; Teacher training; Basic education.

## Introdução

A educação a todo momento desafia os professores a novas maneiras em desenvolver conhecimentos e inovar no seu processo de ensino. A formação docente é um movimento que possibilita ao professor novas competências e habilidades educacionais anteriormente não desenvolvidas (MUCHARREIRA, 2018).

Nóvoa (2009) dialoga sobre a importância de ações que centralizam-se nos contextos de cada escola e nas demandas e expectativas individuais e coletivas dos professores. Ao estar no local de trabalho do professor e utilizar-se deste para a formação do professor, podem ser percebidas mudanças de paradigmas, pois cabem aos próprios profissionais da educação que definem as estratégias formativas relacionadas diretamente a sua realidade escolar rompendo com uma delimitação previamente imposta pela gestão ou por formadores (IMBERNÓN, 2006).

Pensando na formação de professores que considere a realidade na qual os professores estão inseridos, relaciona-se o cultivo de Comunidades de Prática (CoPs). Estas por sua vez, possuem como principal característica a informalidade, o que não significa desorganização, porém não pode ser sinônimo de redes informais ou comunidades de interesse, pois estas servem para disponibilizar informações, enquanto que as CoPs buscam solucionar demandas ou ainda melhorar habilidades ou competências, sendo essas negociadas e empreendidas pelos próprios participantes da comunidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Para Estevam e Cyrino (2019), uma Comunidade de Prática pressupõe um compromisso mútuo que possibilite interações sociais do grupo de professores em busca de um empreendimento negociado em conjunto, ou seja, uma responsabilidade articulada assumida pelo grupo. De acordo com os autores supracitados, os professores precisam desenvolver recursos simbólicos

(conhecimentos) ou físicos (produtos) para que o empreendimento se constitua, assumindo a coerência da comunidade e criando o repertório partilhado. Tal repertório é considerado como o compartilhamento de experiências e histórias, interpretações de ações, significados, que não sendo iguais entre os envolvidos, se interrelacionam e se conjugam na prática que une o grupo.

Neste sentido, este estudo busca analisar a representação de contextos escolares em forma de desenhos, de modo que estes, demonstrando a interação e colaboração entre professores na negociação de significados, um dos pilares do cultivo de possíveis Comunidades de Prática.

## Metodologia

Este estudo é recorte de uma tese de doutorado que visa investigar como uma Comunidade de Prática multiárea pode contribuir na identidade profissional de professores dos anos finais do ensino fundamental. Quanto ao objetivo deste trabalho, busca-se responder ao problema: Como a representação do contexto escolar em forma de imagem pode dar indícios de interação e colaboração entre professores na negociação de significados em potenciais Comunidades de Prática?

A abordagem metodológica elencada para o estudo foi a pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória (GIL, 2010). Faz-se uso da análise de imagens elaboradas pelos sujeitos participantes do estudo, 63 professores dos anos finais do ensino fundamental, de 4 escolas públicas, de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Foram escolhidas intencionalmente, duas escolas municipais (E2 e E4) e duas escolas estaduais (E1 e E3).

Para a elaboração das imagens analisadas, fez-se uso de uma dinâmica para reconhecimento da realidade dos professores. Indagou-se aos professores sobre os pontos positivos (Que bom que...) e pontos negativos (Que pena que...) do contexto destes e vivenciados naquele momento. As respostas deveriam ser socializadas por meio de desenhos, de forma colaborativa, a fim de representar a identidade destes no contexto escolar. Esta dinâmica fez parte da imersão da pesquisadora principal nas quatro realidades (Quadro 1).

**Quadro 1:** descrição e localização das escolas.

Identificação da Escola	Localização	Rede	n° participantes
Escola 1 (E1)	Central	Estadual	16
Escola 2 (E2)	Periférica	Municipal	25
Escola 3 (E3)	Periférica	Estadual	8
Escola 4 (E4)	Central	Municipal	14

Fonte: Os autores (2022).

Para a análise das imagens utilizaram-se: (i) a interpretação de uma professora/pesquisadora externa ao projeto; (ii) as narrativas dos professores enquanto realizavam a construção do desenho, e (iii) as percepções da pesquisadora que estava presente com os grupos de professores.

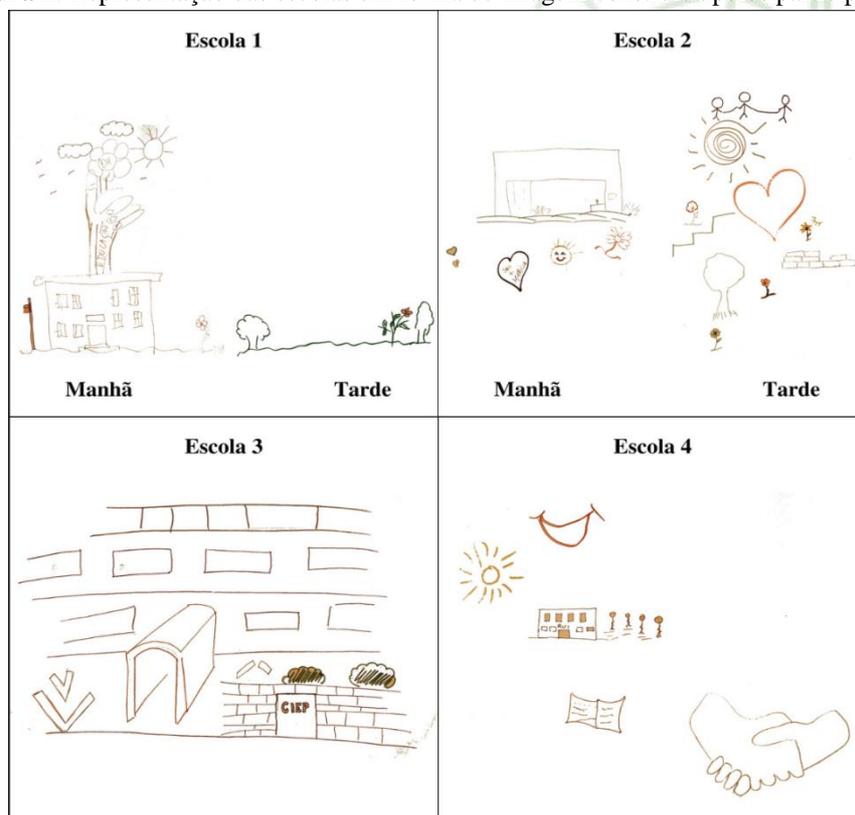
Salienta-se que o projeto de pesquisa do qual o recorte foi extraído, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de Ensino Superior sob parecer número 5.071.698.

## Resultados e Discussão

Ao se tratar da constituição de significados, percebeu-se a importância de considerar três dimensões de análise, por diferentes perspectivas. A **percepção de pesquisadora externa**, foi considerada importante como forma de complementar e fortalecer os achados a partir de um olhar extrínseco. A percepção a partir das **observações da pesquisadora principal**, que estava internamente envolvida com os participantes ao longo das interações, para tanto, foi realizada a partir de anotações do diário de campo da mesma. E por fim, **a representação por imagem** dos participantes, elaborada de acordo com a negociação de significados destes sobre a escola. A negociação dos significados, de acordo com Wenger (2010), é a forma de compreender qual é o cerne da comunidade e a sua perspectiva sobre o mundo e a sociedade na qual está inserida.

Convém considerar que a "imagem comunica e transmite mensagens" (MALTA, 2013, p.103). Dessa forma, é possível captar significados e informações a partir da análise de imagens. Neste sentido, para compreender a "representação da escola" que os diferentes grupos apresentavam utilizando imagens construídas de maneira colaborativa nas quatro realidades escolares. Estas estão apresentadas na Figura 2.

**Figura 2:** Representação das escolas em forma de imagem construída pelos participantes.



Fonte: arquivos da pesquisa.

A seguir apresentam-se as análises oriundas das três perspectivas de análise explicitadas na metodologia.

### ***Negociação de significados dos participantes durante a construção das representações***

Na construção da representação visual da escola 1, houveram negociações diferentes. O turno da manhã, percebido como o turno mais engajado desta escola, debateu sobre a representação da escola, considerando valores e atitudes, além dos elementos físicos. Ao menos quatro professores se envolveram na atividade, sendo que cada um deles deu um significado diferente

para a escola, sendo: o prédio, a mão (que é símbolo da escola na luta por uma educação de qualidade), elementos da natureza, e por fim, elementos esportivos, característica da escola (referência em jogos estaduais). Apesar de não discutirem entre si sobre como relacionariam os símbolos (fator importante na negociação), percebeu-se que estes se complementaram. Por outro lado, no turno da tarde, os professores presentes não se sentiram à vontade para desenhar, justificando a falta de criatividade e por “realizarem desenhos feios”. Depois de um período de conversa sobre a escola, no qual falaram da desmotivação, medo de utilizar recursos tecnológicos, uma professora levantou-se e desenhou um campo com flores, que seria para ela a base da escola, e pediu que outros colegas complementassem; porém, não houve manifestações com a solicitação da professora.

Na escola 2, o turno da manhã ao receber a atividade, dialogou e refletiu sobre o que os caracterizava enquanto grupo. Parte dos professores considerou importante identificar a fachada da escola e o símbolo da escola (a saber: um coração com a descrição “sou + Marília” no centro). Assim como na escola 1, na hora de negociarem quem iniciaria a representação, o grupo se percebeu acanhado. O professor de matemática então iniciou o desenho, esboçando a fachada da escola, e os demais professores foram colaborando com a construção e dialogando se o elemento representado se constituía como essencial ao grupo ou não.

Ao observar a negociação de significados do turno da tarde da escola 2, percebeu-se que os professores não consideraram o prédio da escola, na sua estrutura física (o que não se considera um fator negativo), mas manifestaram a necessidade de representar o que constituía de fato o grupo. Foi então negociado entre eles a importância da união (representado por bonecos entrelaçados); do afeto entre os colegas e também para com todos os integrantes da escola (coração); a construção do conhecimento (muro), que é um processo permanente e que sempre se faz acrescentando novas ideias, métodos e experiências; o crescimento do grupo desde antes do período de pandemia (escada com flor e a árvore), pautado pela amorosidade e engajamento do grupo como um todo; e, por fim, a beleza aconchegante encontrada por eles na escola (manifestada pelas flores e pelo sol).

Durante a negociação de significados da escola 3, os professores ficaram dialogando sobre quem iria realizar o desenho da representação. Em determinado momento uma professora se aproximou da cartolina, pegou uma caneta e logo soltou, dizendo não saber como realizar a atividade. Retomou-se a ideia da constituição do desenho, sendo “como vocês representam em forma de desenho o ambiente escolar no qual estão inseridos”. O professor de artes então, levantou-se, buscou um lápis e esboçou a fachada da escola, largou o lápis, sentou e cruzou os braços. Logo, uma professora foi até o desenho e frisou com caneta as demarcações e adicionou detalhes da estrutura física da escola.

Por fim, na escola 4 realizou a atividade e não houve discussão entre o grupo para elaborar a representação. Inicialmente, uma professora realizou no centro da cartolina o desenho da fachada da escola, sendo complementada por outras quatro colegas. Nessa representação, observou-se a simbolização do educar com alegria (sorriso), o conhecimento como um mundo de possibilidades (livro aberto), a parceria necessária entre os colegas para que a educação se torne mais significativa possível (mãos entrelaçadas) e a necessidade de esperar sempre (sol) embora tenham dias bons e outros nem tanto.

### *Interpretação das imagens pela percepção de uma pesquisadora externa*

Nesta seção, utilizou-se as anotações e reflexões da pesquisadora externa, e por isso, manteve-se a escrita original, em primeira pessoa. A representação do turno da manhã da escola 1 demonstra um grupo entrosado, unido e que compartilha dos mesmos anseios. De acordo com a fala da pesquisadora externa: “Ao meu ver o desenho representa que a escola é a base, a raiz para uma educação emancipadora”. Quanto ao turno da tarde, o desenho representa uma trajetória, um caminho a ser seguido, “partindo de um ponto com uma bagagem e chegando a outro ponto com a sua bagagem mais o que “floresceu” ou o que se aprendeu durante o caminho ou processo vivenciado”.

Ao analisar a escola 1, embora os desenhos tenham características diferentes entre os dois turnos, acredito que a simbologia se aproxime muito. Destaca-se a fala da pesquisadora:

“Observei nos dois desenhos da escola 01 um “florescer” ou seja, uma educação que se planta nos alunos e que dá seus frutos ao longo do caminho. Assim, entende-se a educação como um processo onde os professores são os germinadores do saber e a construção do conhecimento acontece de forma processual”.

Tal representação (E1) se aproxima de um conceito de educação emancipadora (FREIRE, 1983) em que o aluno é o protagonista da sua aprendizagem e, a partir desse caminho, terá condições de construir sua história e ser capaz de transformar a sua realidade. Mariani e Carvalho (2009, p. 2412) explicam que “a escola para se tornar o lugar da viabilização da educação emancipadora, precisa criar coragem de olhar para as suas estruturas, concepções e práticas pedagógicas e, mais do que simples olhar, precisa imbuir-se da coragem revolucionária para transformá-las”.

Quanto à escola 2, o desenho do turno da manhã representa uma escola alegre, iluminada e florida. Aparenta que os professores têm apreço por ela e pela educação que fazem. Por mais que represente o espaço físico, este se mostra aberto, significando que os professores são, também, abertos a novas possibilidades de ensino e aprendizagem. A pesquisadora ressalta que é “Um desenho significativo do ponto de vista educacional, pois se vê representações de construção, trajetória e afeto”.

De acordo com a pesquisadora, ao visualizar a imagem (E2), os professores têm consciência do seu papel enquanto educadores, sabem que uma educação de qualidade se dá a partir da construção do conhecimento e que eles são os orientadores nesse processo. Escreve que, “chama atenção os bonecos de mãos dadas, representando a união e a coletividade, acredito que demonstra o companheirismo dos professores/alunos e o entendimento de que todos devem estar juntos em busca de um objetivo em comum”, ou seja, uma escola de qualidade e uma aprendizagem que seja significativa para uma educação emancipadora.

Os dois desenhos da escola 2 apresentaram significações de afeto e de construção. De uma forma geral “penso que os professores estão entrosados e felizes no contexto que estão inseridos, entendendo o seu papel na busca de uma educação de qualidade, proporcionando experiências diversificadas aos alunos e receptivos para novas propostas de aprendizagem”. Os mesmos, também apresentar as flores e árvores, que demonstram, também, esse entendimento de processo, ou seja, de uma forma mais simbólica, o professor planta a semente do conhecimento no aluno que germinará ao longo do processo e em cada aluno nascerá de uma forma diferente, dependendo também de fatores externos: afeto, comprometimento, incentivo, esforço, entre outros.

De acordo com a análise da pesquisadora externa sobre a escola 3: “Esse desenho (ao meu ver) aparenta uma escola "tradicional", representando de forma concreta a aparência física da escola”. A pesquisadora complementa sua ideia sobre a E3: “Acredito que essa interpretação denota uma educação mais engessada em princípios tradicionais de ensino”.

As principais características da educação tradicional (também conhecida como Educação Bancária) são: a relação vertical entre professor e aluno, onde o professor é considerado o detentor do saber e o aluno um “depósito” desse saber; e a prática de um ensino mecanizado, onde se pensa na transmissão de conhecimentos, sem considerar o contexto dos alunos e da escola. Nesse modelo a centralidade do processo de ensino-aprendizagem paira em torno do professor, pois apenas ele é detentor do conhecimento (ANDRADE; FELIPE; MEDEIROS, 2020).

Por fim, em relação à escola 4, a pesquisadora percebeu um grupo sem muito entrosamento. Os desenhos foram realizados de forma isolada, apesar de remeter a uma escola unida e feliz, parece estar dividida por grupos distintos. A pesquisadora complementa: “Percebo professores acessíveis a novas propostas, dispostos a mudar ou transformar a escola/educação”. Na representação do prédio físico da escola (E4) com os bonecos, que seriam os alunos, dispostos em filas para entrar nessa escola, é relatado pela pesquisadora “percebo professores presos ao conceito tradicional de ensino, aproximando-se ao conceito de que o aluno é figura passiva do processo”. Sobre os diagnósticos que pairam sobre as ações escolares pautadas em uma concepção de pedagogia tradicional, os autores Andrade, Felipe e Medeiros (2020, p. 93) explicam que o processo de aprendizagem ocorre “através de um ensino bancário e memorístico, onde o professor tem uma postura autoritária quanto a escolha dos conteúdos e aos interesses dos alunos, formando alunos passivos e alienados”.

### ***Interpretação das imagens a partir da percepção da pesquisadora principal e os diálogos dos participantes***

Na escola 1, são dois grupos de professores distintos. Pela manhã, são professores engajados que buscam sempre as melhores estratégias para a construção de conhecimento por parte dos estudantes. Por outro lado, o turno da tarde apresentou certa resistência, e por alguns instantes aparentavam não querer estar ali. Dois professores auxiliaram na construção da representação no turno da manhã e apenas uma professora no turno da tarde.

Assim como na escola 1, os grupos de professores da escola 2 são grupos diferentes, mas que se complementam em suas diferenças. Durante a construção do turno da manhã, na escola 2, os professores inicialmente desenharam a representação física da escola, e em seguida, negociaram o que seria importante tratar do significado da escola para eles, o que explica os corações, o sol e o Girassol. O turno da tarde de imediato negociou o que a escola significava para eles, não considerando necessariamente a sua estrutura física. Os bonecos entrelaçados significam a união dos profissionais, o sol era a esperança e a luz que a escola proporciona, a escada significam os degraus do ensino-aprendizagem, que culmina em uma atividade de afeto (coração). A construção (tijolos), quis expressar a importância de cada professor na construção de uma educação melhor e de maior significado para a comunidade escolar. Já os elementos das flores e da árvore se caracterizam como a importância do crescimento e fortalecimento (árvore), sem esquecer a essência (flores) da educação, que são os estudantes.

É necessário que o ambiente educacional desenvolva ações e dinâmicas que estimulem o bom relacionamento entre professor, aluno e todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem

na comunidade escolar. Esta boa relação é capaz de criar vínculos afetivos que tendem a potencializar tal processo (TOMAS *et al.*, 2020). A afetividade possui influências fundamentais no desenvolvimento dos alunos. Wallon (1975) afirma que a afetividade é um domínio funcional desenvolvido a partir da ação de fatores orgânicos e sociais. Corroboram Goldani, Togatlian e Albuquerque Costa (2010, p. 13) dialogando que “a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem ocorre por meio das interações sociais” sendo assim “toda aprendizagem está impregnada de afetividade”.

Organizada em apenas um turno, a escola 3 se assemelha muito com o turno da tarde da escola 1, com professores de braços cruzados, e que aparentemente não gostariam de estar ali. O silêncio permeou por alguns instantes a atividade, alguns professores manifestaram estar pensando, quem sabe significados para a indagação exposta, ou quem sabe se questionando o porquê de estar ali. Tal fato relatado foi questionado por um dos professores, este indagou se havia a necessidade de realizar a atividade. Foi respondido que era uma dinâmica para aproximação entre pesquisadoras e escola, para entender melhor a representação deles para com o ambiente de trabalho e que não, não era obrigatório realizar a atividade se o grupo não quisesse. Neste momento, o professor de artes levantou-se e foi realizar o desenho da escola, tal e qual a escola apresenta estruturalmente.

Analisando o grupo como um todo, é possível perceber que quatro professores, recém ingressantes no magistério, se sentiam motivados e buscando novas possibilidades de ensino. Por outro lado, havia um grupo de professores cansados, e por vezes frustrados com o exercício da profissão, devido à desvalorização salarial, a indisciplina dos estudantes e a falta de comprometimento da família para com a educação dos filhos.

Campos e Viegas (2021) realizaram um estudo sobre a saúde mental no trabalho docente com professores de uma cidade da região sul do estado do RS, abordando temáticas como autonomia e sobrecarga. Dentre os resultados, os autores apontaram relatos que ilustram a forma como tais fenômenos estão presentes no cotidiano laboral dos professores, acarretando sofrimento e desgaste mental no trabalho. Os autores apresentam algumas possíveis “soluções” para sanar alguns dos fatores que causam o esgotamento docente:

[...] a contratação de outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais, monitores, entre outros, implicaria o melhor atendimento da comunidade e uma menor carga psíquica dos professores, que, hoje, em diversos momentos são demandados da cumprirem atividades para as quais não tem formação adequada (CAMPOS; VIEGAS, 2021, p.433).

Tal discussão ainda não abordou a questão da desvalorização salarial da profissão docente, questão histórica que acarreta muitos debates, envolvendo a precarização do ensino e a constante depreciação da educação nacional como um todo. Silva e Abreu (2020, p. 07) afirmam que é “urgente a revalorização da carreira docente, que sejam elaboradas políticas públicas que enobreça e dignifique o profissional da educação”. As mesmas autoras explicam que houveram avanços políticos em prol da profissão docente, porém ainda não são suficientes, exemplificando a lei do piso salarial, um quesito legalizado e assegurado no plano de carreira, mas que em algumas cidades brasileiras não se cumpre.

Percebeu-se alguns professores de braços cruzados, e que por vezes pareciam resistentes pela presença da pesquisadora e também em relação a atividade que estava sendo realizada. Durante os diálogos em grupo, foi possível perceber que o grupo de professores não trabalha de forma

interligada e percebe como muito difícil a organização de projetos ou atividades de forma a envolver além da sua componente curricular. O professor de artes destaca “Mais mudanças, é no diálogo” manifestando a importância de discutir demandas do contexto entre os pares. O professor de história relata as mudanças abruptas do sistema educacional e a falta de uma construção de processo de ensino-aprendizagem e de políticas educacionais contínuas, o que acaba desmotivando o profissional. O grupo considerou importante um planejamento colaborativo, momentos para trocar experiências e ideias, mas manifestou enquanto empecilhos a falta de tempo e sobrecarga em demandas para poder construir um processo de ensino interligado e contínuo.

Na escola 4 os professores manifestaram querer realizar a atividade, ao contrário da escola 3, porém, não se observou a negociação de significados por parte destes. Individualmente os professores foram organizando a representação individual sobre a escola: o sol caracterizava assim como na escola 1, a esperança em dias e num futuro melhor; o sorriso relacionava-se a importância da alegria para com a prática pedagógica; as mãos entrelaçadas, caracterizando um aperto de mãos manifestava a parceria necessária entre os professores para que o ensino seja efetivo. Já o livro e a escola representavam o conhecimento científico e o espaço onde este se constitui. A representação individual é importante, mas ao se tratar de Comunidades de Prática, a representação individual deve ser somada à representação coletiva, sendo uma complementar a outra. No entanto, não foi possível afirmar que a representação coletiva aconteceu durante a organização da representação da escola 4.

Essa percepção observada na escola 4 se aproxima de uma visão chamada Pedagogia da Esperança, proposta por Paulo Freire, sendo necessário relacionar as esferas éticas e estéticas como uma possibilidade de construção do conhecimento, a partir de experiências constituidoras de sujeitos críticos (BERKENBROCK-ROSITO, 2017). Paulo Freire (1992) já afirmava que ter esperança é uma atitude ética. Corroborando com essa ideia, Berkenbrock-Rosito (2017, p.19) complementa que “a esperança é uma atitude ética da experiência formativa da pessoa que só pode acontecer como possibilidade de uma educação que propicie o desenvolvimento de uma autonomia, por meio da participação democrática na sociedade”.

Ao considerar as representações em forma de desenho para interpretar a negociação de significados sobre os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, convém firmar que “A imagem se constitui como uma síntese de determinados temas, muitas vezes complexos”. Além de que “a utilização de representações gráficas, que apesar de simples, vão além do suporte meramente textual ou expositivo predominantes no magistério e produção acadêmica tradicionais” (MALTA, 2013, p.136). Não quer dizer que as imagens representam mais do que palavras, mas sim, de que as imagens, desenhos, expressões podem muitas vezes melhor explicitar, ou complementar falas e questionamentos dirigidos para com os sujeitos dos quais estamos, enquanto pesquisadores, investigando, colaborando e interagindo.

Concorda-se com Rocha e Cyrino (2019) a importância de indagar e ser indagado, considerando o compromisso para com suas justificativas de escolha, o que foi percebido ao longo da representação visual da escola 2, principalmente no turno da tarde, ao discutirem e justificarem o porquê da escolha de determinado elemento para a constituição da representação, embora visualmente os elementos pareçam desconectados, a argumentação e negociação de significados (individuais) formou visualmente a representação da qual o grupo (coletivo) se identifica. Complementam Estevam e Cyrino (2019), que a negociação de significados é contínua, e se manifesta por um processo de ir e vir, dar e receber, calcada por intervenções de

diversos fatores e perspectivas. Para Wenger (1998), este é um processo dinâmico, histórico, contextualizado e único, que envolve nossa relação com o mundo e com as pessoas.

### **Considerações Finais**

Buscando responder ao objetivo do estudo que versou sobre a análise da representação de contextos escolares em forma de imagens, de modo que estes, demonstrem a interação e colaboração entre professores na negociação de significados no cultivo de potenciais Comunidades de Prática, ficou explícita por meio das diferentes percepções (pesquisadora externa e interna) além da negociação por parte dos professores, que a escola 2, especificamente em seu turno da tarde foi o grupo que efetivamente negociou seus significados, sendo estes individuais e em concordância coletiva, para realizar uma representação que embora visualmente pareça desconexa, em sua elaboração e discussão, muito é significativa ao grupo em questão.

Ao buscar-se a representação visual nos contextos, alguns elementos servem de alerta para se pensar a formação de professores, bem como, as políticas atuais para e na formação de professores. Cabe atenção, seja por parte dos formadores, ou por parte de instituições gestoras, a necessidade de valorização salarial do professor, e também de cuidado para com a sua saúde mental, percebendo que embora tenhamos passado o período crítico de pandemia, alguns resquícios permanecem, e um destes é a desmotivação e esgotamento dos profissionais da educação.

Tem-se como perspectiva, ao longo da pesquisa, ir complementando as representações visuais, visto que os grupos em construção e em relação de negociação e participação irão modificando sua Identidade Profissional, visto que essa continuamente se modifica, com base nas experiências, discussões e na própria prática pedagógica. Almeja-se que, identificando a(s) possível(is) Comunidade(s) de Prática, consigamos destacar elementos que colaboram para tal Identidade destes profissionais. Sabe-se do desafio que é trabalhar com base em um grupo de professores de diferentes áreas do conhecimento, mas acredita-se na potencialidade de uma formação centrada na escola e baseada nas reais necessidades dos professores, para assim minimizar as dificuldades dos contextos estudados.

### **Agradecimentos e apoios**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

### **Referências**

ANDRADE, Ana Carolina; FELIPE, Edmáisson; DE MEDEIROS, Simone Alves. Da pedagogia tradicional a uma aprendizagem significativa. **Episteme Transversalis**, v. 11, n. 2, 2020.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. A estética da Pedagogia da Esperança: contribuições à formação de professores. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 9-26, 2017.

CAMPOS, Marlon Freitas; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, p. 417-437, 2021.

ESTEAM, Everton José Goldoni; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 227-253, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDANI, Andrea; TOGATLIAN, Marco Aurélio; DE ALBUQUERQUE COSTA, Rosane. **Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola: Contribuições da psicologia para a educação**. Editora E-papers, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

MALTA, Marcio Melo. Uma imagem vale mais: o uso das imagens na educação como elemento potencializador. **Conhecimento & Diversidade**, v. 5, n. 9, p. 130-139, 2013.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: Congresso Nacional de Educação e Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Formação contínua centrada na escola e currículo do mar-o caso de uma escola inaciana. **Educar em Revista**, v. 34, p. 285-302, 2018.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

ROCHA, Márcio Roberto da; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Elementos do contexto de uma Comunidade de Prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar frações. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 15, p. 169-189, 2019.

SILVA, Eloisa Arruda; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A Desvalorização da Profissão Docente no Brasil**. Disponível em: <http://45.4.96.19/bitstream/ae/11268/1/ELOISA%20%20ARTIGO%20APOS%20A%20APRTESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

TOMAS, Nataely dos Prazeres Sousa et al. Afetividade como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 5738-5749, 2020.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard Arnold; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge**. Harvard business press, 2002.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: **Social learning systems and communities of practice**. Springer, London, 2010.



**XIV  
ENPEC**

Caldas Novas - Goiás

p. 179-198. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-84996-133-2_11).  
Acesso em: nov. 2022.

