

Comunidades de Prática: revisão dos estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente¹

COMMUNITIES OF PRACTICE: REVIEW OF SEMINAL STUDIES AND OF THOSE
DEVELOPED IN THE AREA OF TEACHER EDUCATION AND PRACTICE

Luciana Cabrini Simões **Calvo***

Resumo: O objetivo deste artigo é realizar uma discussão sobre o referencial de comunidades de prática (CPs). Para tanto, apresenta uma revisão dos estudos seminais (LAVE; WENGER, 1991; ECKERT; WENGER, 1994; WENGER, 1998a, 1998b; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002; dentre outros) e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente dentro de tal linha (e.g. ANDERSON, 2008; HABHAB-RAVE, 2008; SOUZA-SILVA, 2009; PERIN, 2009; HALU, 2010, dentre outros). Em linhas gerais, CPs são definidas como grupo de pessoas com objetivos e interesses comuns que interagem contínua e regularmente com o propósito de se desenvolverem e se aperfeiçoarem em um domínio específico (WENGER, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b). A ideia subjacente ao seu conceito é a de “parceria de aprendizagem” (WENGER, 2012) estabelecida entre aqueles que compartilham de uma mesma prática. Espera-se que esta revisão contribua com o estudo e com a prática daqueles envolvidos com o referencial em tela.

* Doutorado em Estudos da Linguagem – Ensino/Aprendizagem e Formação do Professor de Língua Estrangeira (2013) pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá. Contato: cabrinisimoes@gmail.com.

¹ Este artigo é parte da minha tese de doutorado (CALVO, 2013), orientada pela Prof.^a Dr.^a Telma Gimenez.

Palavras-chave: Comunidades de prática. Estudos seminais. Estudos da área de formação e atuação docente.

Abstract: This work aims at discussing the framework of communities of practice (CPs). In order to achieve this purpose, it presents a review of seminal studies (LAVE; WENGER, 1991; ECKERT; WENGER, 1994; WENGER, 1998a, 1998b; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002; among others) and of studies carried out in the area of teacher education and practice within such line (e.g. ANDERSON, 2008; HABHAB-RAVE, 2008; SOUZA-SILVA, 2009; PERIN, 2009; HALU, 2010, among others). Communities of Practice can be defined as groups of people with common interests and concerns who interact continuously and regularly aiming at learning together and developing themselves in a particular domain (WENGER, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b). The idea behind the concept is that of a “learning partnership” (WENGER, 2012) established between people who share the same practice. It is hoped that this review contributes to the study and practice of the ones involved with the framework in focus.

Keywords: Communities of practice. Seminal studies. Studies in the area of teacher education and practice.

Introdução

O referencial de comunidades de prática (CP) tem sido empregado em estudos das mais diversas áreas de conhecimento. Dentre as “colorações” variadas dos significados associados à CP, o que basicamente subjaz ao seu conceito é a ideia de ‘parceria de aprendizagem’ estabelecida entre pessoas que compartilham de uma prática comum^{2,3} e que “acreditam ser útil aprender a partir de e umas com as outras sobre um domínio particular” (WENGER;

² Na perspectiva de Wenger (2012, p. 2, grifo do original, tradução nossa), CP “se refere a um tipo de parceria de aprendizagem entre pessoas que compartilham algo que elas ativamente *fazem*, seja aprender um ofício, exercer uma profissão ou praticar um esporte”, por exemplo.

³ Todas as traduções das citações no corpo do texto e nas notas de rodapé foram realizadas por mim.

TRAUNER; LAAT, 2011, p. 9). Dessa forma, segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 41), os termos ‘comunidade’ e ‘prática’ em conjunto se referem a um tipo bastante específico de estrutura social [prática social] com um propósito particular. Conforme sugerem Wenger (1998a, p. 72) e Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 41), nem toda comunidade (e.g. “um bairro”) é uma CP e nem toda prática (e.g. “tocar piano”) faz com que surja uma. Portanto, ter uma mesma profissão ou função não basta para que se forme uma CP, a não ser que os membros interajam de forma regular e aprendam juntos (WENGER, 2001).

Com o propósito de realizar uma discussão sobre o referencial de comunidades de prática, neste artigo apresento alguns trabalhos seminais que exploram a noção de CPs e o seu conceito de aprendizagem; também reviso determinados estudos no contexto de atuação e formação de professores que recorreram às teorizações de CPs para embasar os seus trabalhos e proposições. Ressalto que as revisões apresentadas aqui já foram realizadas em meu estudo de doutoramento, conforme indicado na nota de rodapé 1.

1 Estudos Seminais sobre CPs

Apontados como pioneiros em abordar o termo comunidades de prática, Lave e Wenger (1991) se respaldaram em estudos de ‘*apprenticeship*’⁴ (nos contextos de parteiras, alfaiates, oficiais navais, açougueiros e membros da organização de alcoólicos anônimos⁵) para formularem suas questões sobre aprendizagem. Os autores concebem-na como parte da prática social, tendo como característica central a participação periférica legítima, que se refere ao processo pelo qual os novatos aprendem as práticas de uma comunidade e se tornam parte dela. Aprendizagem, portanto, implica

⁴ *Apprenticeship* é utilizado para se referir à aprendizagem informal que se desenvolve, geralmente, quando se aprende um ofício, em oposição àquela que acontece nos bancos escolares.

⁵ Lave e Wenger (1991, p. 65) elucidam que, embora não se possa descrever as atividades dos (ex)-alcoólicos anônimos como uma forma de *apprenticeship*, a aprendizagem que aquele estudo reporta assemelha-se com a dos quatro primeiros exemplos, servindo, assim, para enfatizar as características comuns entre eles.

tornar-se um participante e membro pleno, um determinado tipo de pessoa, ou seja, envolve a construção e a transformação de identidades.

Sobre a concepção de aprendizagem informal, os autores destacam que ela é geralmente considerada como uma relação direta entre o mestre e o aprendiz. No entanto, nos casos trazidos em sua obra, observaram que foram as relações estabelecidas entre os próprios aprendizes ou até com os outros mestres que organizaram as oportunidades de aprendizagem. Nos exemplos mencionados, os pesquisadores responsáveis por cada estudo retratado no livro salientam que “há pouco ensino observável, o fenômeno mais básico é a aprendizagem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 92).

Assim, é a prática da comunidade que cria um ‘currículo’ potencial que pode ser aprendido pelo novato com o acesso periférico legítimo. Conforme asseveram, “a aprendizagem em si é uma prática improvisada: um currículo de aprendizagem é revelado em oportunidades para engajamento na prática. Ele não é especificado como uma série de ordens para prática adequada” (LAVE; WENGER, 1991, p. 93).

Uma definição precisa ou mais bem elaborada do que seria uma CP não é trazida na obra (COX, 2005), como os próprios autores indicam (LAVE; WENGER, 1991, p. 42): “Há questões centrais que foram apenas pontuadas neste livro e que precisam de mais atenção. O conceito de ‘comunidades de prática’ é deixado como uma noção intuitiva, a qual serviu a um propósito aqui, mas que exige um tratamento mais rigoroso”.

Embora não discutam em maior profundidade o conceito de comunidades de prática, os pesquisadores enfatizam que, ao usar o termo comunidade, eles não estão sugerindo uma “entidade primordial de compartilhamento de cultura”. Eles reconhecem que os membros têm diferentes interesses, contribuem de maneiras diversas com a atividade e apresentam variados pontos de vista. Também afirmam que o termo não implica necessariamente copresença, um grupo identificável e bem definido ou com limites socialmente visíveis. Implica a participação em um sistema de atividade do qual os participantes compartilham entendimentos relacionados ao que estão fazendo e o que isso significa para suas vidas e para suas comunidades. Uma CP, conforme pressupõem,

... é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e o mundo ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática

tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, não menos porque ela fornece o apoio interpretativo necessário para fazer sentido de seu legado. Assim, a participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento exista é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (i.e., para participação periférica legítima) (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

Diante do exposto, Wenger (2003) elucida que ele e Lave pensaram na expressão ‘comunidade de prática’ porque o que reunia/ligava os membros era a prática que eles tinham em comum. Ademais, segundo o autor (2002, 2003, 2006a, 2011), e como já evidenciei, os estudos de aprendizagem informal nos quais se embasaram revelaram um conjunto complexo de relações sociais nas quais a aprendizagem acontece, principalmente durante as interações entre os aprendizes com diferentes níveis de experiência (e não só diretamente com o mestre, como geralmente se concebe). Desse modo, CP foi o termo utilizado para se referir a essa estrutura social [prática social] (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), ou à comunidade que age como um currículo vivo para o aprendiz (WENGER, 2006a).

Assim, de acordo com Wenger (2006a), ao terem em mente o conceito, começaram a observá-lo em vários outros lugares, mesmo onde não existia uma instituição oficial de aprendizagem informal, como em organizações ou em escolas, por exemplo (WENGER, 2002, 2011).

Nos estudos etnográficos conduzidos por Eckert em uma escola e por Wenger em uma organização – uma empresa seguradora (ECKERT; WENGER, 1994) –, os autores concluíram que a prática diária de viver em uma instituição (como uma empresa ou uma escola) não é configurada diretamente em seu nível, mas nas comunidades de prática locais. Eles definem CPs como

... um agregado de pessoas que se juntam em torno de algum empreendimento. Unidas por este empreendimento conjunto, estas pessoas vêm a desenvolver e compartilhar modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores – em suma, práticas – em função de

seus envolvimento conjuntos na atividade mútua (ECKERT; WENGER, 1994, p. 2).

Segundo os pesquisadores, o fato de viver em uma instituição é um empreendimento compartilhado por várias pessoas; então, elas formam CPs conforme se juntam para configurar esse empreendimento. Nesse processo, várias CPs podem ser constituídas em resposta à mesma estrutura institucional. Em consonância com Eckert e Wenger (1994, p. 2), o conhecimento que os participantes adquirem e as identidades institucionais construídas “podem ser, portanto, muito diferentes, dependendo das comunidades de práticas específicas nas quais eles configuram sua vida institucional”.

Na pesquisa realizada no contexto educacional investigado, Eckert observou diferentes grupos que se formavam, desenvolvendo práticas distintas de se relacionar com a instituição. De um lado, havia os ‘*jocks*’, que, por exemplo, se identificavam com as práticas da instituição; e, por outro lado, os ‘*burnouts*’, que se sentiam alienados pela escola e à margem dela.

No caso de organizações, Wenger (1990, 1991, 1998a; ECKERT; WENGER, 1994) cita a pesquisa que desenvolveu em uma seguradora⁶, na qual considerou um grupo de funcionários encarregados de processar requisições referentes a planos de saúde como uma CP. No texto de Eckert e Wenger (1994), o autor afirma que esses funcionários pareciam ter a mesma visão da instituição que os ‘*burnouts*’, no estudo de Eckert, tinham sobre a escola⁷.

⁶ Mais informações sobre este estudo serão trazidas posteriormente, quando da discussão da obra de Wenger (1998a).

⁷ Tal constatação pode ser verificada pelas afirmações (ECKERT; WENGER, 1994): “Como a visão dos ‘*burnouts*’ sobre escola, os funcionários da seguradora vêem o local de trabalho como uma necessidade, mas não o centro de seus mundos sociais. [...] e como os ‘*burnouts*’, estes funcionários não sentem nenhuma conexão com a hierarquia corporativa da instituição, até mesmo com a gerência local. [...] A corporação é uma instituição na qual eles compreendem suas responsabilidades diretas em termos de contrato de trabalho e medidas/mensuração de produção, mas que permanece como uma entidade não-conhecida em termos das práticas que a fazem funcionar” (p. 9). “Dentro e em resposta ao *framework* institucional, os funcionários formam uma comunidade de prática cuja prática não é apenas processar requisições, mas também criar um contexto para construir uma identidade viável como trabalhadores” (p. 14).

Ainda sobre o trabalho desses funcionários, Wenger (2002) comenta que, quando pediu permissão à direção para conduzir seu estudo, foi informado de que não havia aprendizagem acontecendo naquele contexto – era apenas uma ‘linha de processamento/montagem’. No entanto, enquanto observava o que ocorria lá, notou várias questões, respostas e conversas sobre a realização do trabalho – os funcionários recorriam uns aos outros como uma memória coletiva. Concluiu que eles não processariam muitas das requisições sem considerar uns aos outros como recursos.

De maneira geral, Wenger (1991) afirma que as CPs estão em toda parte, mas elas geralmente não coincidem com as organizações formais nas quais existem. Por exemplo, a escola divide os alunos em grupos de salas de aula formais, mas são os grupos sociais informais dos próprios alunos que compreendem/formam suas CPs.

No caso de empresas/companhias, Wenger (1998b) assevera que, mesmo quando as pessoas trabalham em grandes organizações, elas aprendem através da participação em comunidades mais específicas, formadas por pessoas com quem elas interagem regularmente. Novamente, essas “comunidades de prática” são quase sempre informais e distintas das unidades organizacionais⁸.

Outro exemplo na área organizacional é trazido pelas discussões de Brown e Duguid (1991), os quais se apoiam nos estudos etnográficos de Orr sobre técnicos de manutenção de máquinas Xerox. O objetivo dos autores foi mostrar como comunidades de trabalhadores emergem na organização para buscar soluções para determinados problemas, os quais não estão contemplados em manuais ou descrições canônicas de trabalho. Tais soluções ou improvisações foram constatadas principalmente nas histórias que os técnicos contavam uns para os outros ao se recordarem de casos

⁸ Veja a exemplificação de Wenger (1998b, p. 1): “Você é um funcionário encarregado de processar requisições referentes a planos de saúde para uma grande empresa seguradora. Você é bom no que faz, mas, embora você saiba de onde vem o seu pagamento, a corporação permanece uma abstração para você. O grupo com que você realmente trabalha é uma comunidade relativamente pequena de pessoas que compartilham suas condições de trabalho. É com este grupo que você aprende as complexidades da sua profissão, explora o significado de seu trabalho, constrói uma imagem da companhia e desenvolve um sentido próprio como um trabalhador”.

semelhantes ao do problema encontrado e ao buscar novas soluções para ele.

Conforme Hara (2009) e Cox (2005) reconhecem, embora Brown e Duguid tenham recorrido ao estudo de Orr para discutir CPs e aprendizagem no trabalho, este pesquisador não se utilizou de tal conceito. Segundo Hara (2009, p. 12), “quando se indagou a ele sobre o seu estudo, Orr respondeu que a sua intenção original em conduzir a pesquisa com os técnicos da Xerox não era estudar uma comunidade de prática, mas ilustrar as práticas de trabalho dos técnicos (comunicação pessoal, 1998)”. Dessa forma, Hara sugere que, sem usar o termo CP, Orr descreveu uma.

Por sua vez, a obra de Wenger (1998a) desenvolve mais as linhas gerais de sua Teoria Social de Aprendizagem e se baseia no estudo etnográfico realizado pelo autor em uma empresa de seguros para definir e explorar o conceito e os aspectos que caracterizam CPs. Assim, ao considerar a prática como fonte de coerência de uma comunidade, Wenger (1998a) introduz três dimensões da relação entre prática e comunidade: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado de modos de fazer coisas.

Em conformidade com Wenger, a primeira característica da prática como fonte de coerência de uma comunidade é o engajamento mútuo dos participantes. Sendo assim, a prática de uma CP existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujo significado elas negociam umas com as outras. Logo, a filiação em uma CP é uma questão de engajamento mútuo.

O autor pontua que, mesmo tendo essa característica como definidora de CPs, isso não implica homogeneidade, mas a criação de relações entre as pessoas. Wenger também alerta sobre a conotação positiva do termo ‘comunidade’:

Em particular, conotações de coexistência pacífica, apoio mútuo, ou fidelidade interpessoal não são assumidas, embora elas possam existir em casos específicos. Paz, felicidade e harmonia não são, portanto, propriedades necessárias de uma comunidade de prática (WENGER, 1998a, p. 77).

A segunda característica é a negociação do empreendimento conjunto. Segundo Wenger (1998a), o empreendimento é o resultado do processo

coletivo de negociação que reflete a complexidade do engajamento mútuo; é definido pelos participantes no processo de realizá-lo; e ele cria entre os membros relações de responsabilidade mútua que se torna parte integral da prática.

Conforme salienta o autor, o empreendimento conjunto não significa concordância – o empreendimento é conjunto não no sentido de que todos acreditem nas mesmas coisas ou concordem com tudo, mas no sentido de que é negociado de forma comum.

O empreendimento de uma CP, para Wenger, não é apenas uma declaração de propósito; negociar um empreendimento conjunto dá origem a relações de responsabilidade mútua entre aqueles envolvidos. Desse modo, definir um empreendimento conjunto é um processo, não uma concordância estática; produz relações de responsabilidade que não são apenas restrições ou normas fixas. Essas relações são manifestadas não como conformidade, mas como a habilidade de negociar ações como responsáveis por um empreendimento.

A terceira característica da prática como fonte de coerência da comunidade é o desenvolvimento de um repertório compartilhado. De acordo com Wenger (1998a), os elementos do repertório são heterogêneos – incluem rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no decorrer de sua existência e que se tornou parte de sua prática.

De um modo geral, Wenger (1998a) propala que, como uma ferramenta analítica, o conceito de CPs pode ser compreendido como uma categoria de nível intermediário, pois ele não se refere a uma atividade ou interação específica, nem a configurações mais amplas, como no caso de nações, cidades ou culturas. Devido ao fato de que uma CP não precisa ser reificada como tal nas representações feitas por seus participantes, o autor sugere alguns indicadores para observar a sua formação (WENGER, 1998a, p. 125-126). Tais indicadores revelam que as três dimensões de uma CP – engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado de recursos – estão substancialmente presentes.

Voltando aos funcionários da empresa seguradora que trabalham juntos todos os dias, Wenger (1998a) afirma que os considerou pertencentes a uma CP, pois estava interessado em compreender como esses profissionais fazem

sentido de suas atividades diárias no trabalho. Eles têm uma história regular/contínua de engajamento mútuo, negociam uns com os outros o que estão fazendo lá, como devem se comportar, suas relações com a empresa e os significados dos artefatos que usam; desenvolvem rotinas e instrumentos locais para apoiar seus trabalhos conjuntos; sabem a quem procurar quando precisam de ajuda e acolhem em suas comunidades novos aprendizes/estagiários para aprenderem suas práticas.

Wenger (2011), então, assinala que o conceito de CP agiu inicialmente como “um abrir de olhos”. Em sua acepção, foi uma chance para que os profissionais começassem a pensar sobre a aprendizagem como algo inerente ao trabalho, ou seja, as pessoas sempre aprendem informalmente umas com as outras. Assim, “foi uma maneira útil de ampliar a noção de aprendizagem para além do departamento de treinamento” (WENGER, 2011, p. 2). No entanto, o autor acrescenta que o conceito não ficou apenas como “um abrir de olhos”; as pessoas começaram a questionar como CPs poderiam ser facilitadas ou cultivadas nas organizações.

Dessa forma, mesmo reconhecendo a natureza emergente de CPs, Wenger (1998b) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) salientam que as organizações podem encontrar maneiras de cultivá-las. Sendo assim, a obra de Wenger, McDermott e Snyder traz uma perspectiva diferente, pois parece haver uma maior intenção em oferecer um ‘guia prático’ para as organizações cultivarem as suas próprias CPs, como os autores expõem:

Havia a necessidade de um livro para fornecer uma base comum para este movimento em expansão [o crescente interesse em CPs]. O livro anterior de Etienne [Wenger, 1998] serviu em parte a este propósito, mas ele estava dirigido a um público acadêmico e, na época em que foi escrito, a experiência aplicável em organizações era limitada. Nós três queríamos escrever um guia para praticantes, baseados em exemplos que descrevem como CPs poderiam fazer parte de como as organizações trabalham. [...] *Cultivando Comunidades de Prática* [título da obra] representa um passo importante para se mover da teoria para a prática. [...] esperamos que este livro encoraje um movimento mais amplo para aplicar os princípios de desenvolvimento de conhecimento baseado em comunidade para domínios além da área

empresarial – incluindo governo, educação e até arenas cívicas (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. x-xi).

Em relação à possibilidade de se cultivar CPs, Wenger, McDermott e Snyder (2002) indicam certos princípios que podem ser adotados para esse fim. Eles incluem: planejar para a evolução; abrir um diálogo entre perspectivas internas e externas; incentivar e reconhecer diferentes níveis de participação; desenvolver tanto espaços públicos como privados na comunidade; ter como foco seu valor para os membros e para a organização; combinar familiaridade e entusiasmo; criar um ritmo para a comunidade.

Os autores ainda parecem elucidar e desenvolver mais o conceito, apontando três elementos que CPs compartilham (domínio, comunidade e prática), e formulando a sua definição como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico e que aprofundam seus conhecimentos e *expertise* nessa área ao interagirem de maneira contínua” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4).

Essas pessoas não precisam trabalhar necessariamente juntas todos os dias, mas elas se encontram porque reconhecem o valor de suas interações. Dessa forma, em consonância com Wenger, McDermott e Snyder (2002), elas compartilham informações, percepções e conselhos, ajudam a resolver problemas, discutem suas situações, aspirações e necessidades, ponderam questões comuns, exploram ideias; podem criar ferramentas, manuais ou outros documentos ou podem simplesmente desenvolver um entendimento tácito que compartilham. No entanto, conforme prosseguem, elas acumulam conhecimento, tornam-se informalmente ligadas pelo valor que encontram em aprender juntas. Segundo os pesquisadores, com o tempo elas desenvolvem uma perspectiva única⁹ sobre seus tópicos, uma base de conhecimento, práticas e abordagens comuns; também desenvolvem relações pessoais e maneiras estabelecidas de interagir. Podem até desenvolver um

⁹ Apesar de afirmarem aqui que os participantes de uma CP desenvolvem uma perspectiva única sobre seus tópicos, os autores esclarecem, mais adiante, que a participação na comunidade não implica homogeneidade nem posições similares.

senso comum de identidade. Elas se tornam uma comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4-5).

A definição ou perspectiva trazida na obra é alvo de críticas por alguns autores, como, por exemplo, Cox (2005):

Agora a definição [de CP] é a de um grupo que está de certo modo interessado nas mesmas coisas, porém, não estão estreitamente ligados para realizar um empreendimento comum. O propósito é especificamente aprender e compartilhar conhecimento, não realizar o trabalho. Este é um conceito diferente daquele proposto [por Wenger (1998a, 1998b)], não é simplesmente uma mudança de tom ou posição, é simplesmente uma ideia diferente. Assim, a prescrição para a administração não é a de abrir espaços para os trabalhadores se apropriarem de um empreendimento conjunto, como sugerido no livro anterior de Wenger; ao invés disso, a idéia é a de criar ou incentivar novos grupos de pessoas que trabalham em empreendimentos (práticas) similares ou paralelos, não juntas, para criar novas práticas. Eticamente, houve uma mudança de um interesse em revelar e celebrar o valor do que as pessoas sabem, especialmente em trabalhos aparentemente mecânicos ou rotineiros, para um interesse em planejar uma ferramenta para a administração gerenciar ‘trabalhadores de conhecimento’ e especialistas em empresas importantes (COX, 2005, p. 534).

Embora Cox tenha um posicionamento crítico em relação à “idéia diferente” trazida nos livros de Wenger (1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), é possível também considerar reuniões ou encontros com outros colegas de profissão (seja no mesmo local de trabalho ou em um diferente) para promover oportunidades de aprendizagem e “compartilhar conhecimento” como um empreendimento conjunto/comum.

Assim, a visão é de que comunidades de prática apresentam-se de várias formas: pequenas ou grandes; localizadas ou distribuídas (como no caso daquelas que interagem por e-mail, por exemplo); homogêneas ou heterogêneas; dentro e entre fronteiras; espontâneas ou intencionais; institucionalizadas ou não reconhecidas (WENGER; MCDERMOTT;

SNYDER 2002); dentro de contextos organizacionais ou não (WENGER, 2006b).

Elas, ainda de acordo com Wenger (1998b) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), podem passar por diferentes estágios de desenvolvimento, os quais são caracterizados pelos níveis de interação entre seus participantes e os tipos de atividades desenvolvidas.

Apesar das variadas formas que CPs podem configurar, elas, no entanto, compartilham de uma estrutura básica, uma combinação de três elementos fundamentais (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 27, grifos do autor): “o *domínio* de conhecimento que define um conjunto de questões; uma *comunidade* de pessoas que se interessa por esse domínio; e a *prática* compartilhada que estão desenvolvendo para serem eficazes em seu domínio”.

Em relação ao domínio, os autores afirmam que ele une as pessoas, define a identidade da comunidade, inspira os membros a contribuir e a participar, guia suas aprendizagens e dá sentido a suas ações. Wenger, McDermott e Snyder (2002) sugerem que, sem um compromisso com o domínio, uma comunidade é apenas um grupo de amigos. Um domínio compartilhado, segundo eles, cria um sentido de responsabilidade em relação a um campo de conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de uma prática.

O segundo elemento definidor de CPs é a própria comunidade. De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), ela cria a estrutura social da aprendizagem; encoraja interações e relações baseadas no respeito e na confiança mútuos, a disposição para compartilhar ideias, expor a própria ignorância, fazer perguntas difíceis e ouvir atentamente. Os autores asseveram que a “comunidade é um elemento importante porque a aprendizagem é tanto uma questão de pertencimento quanto um processo intelectual” (p. 29).

Conforme Wenger, McDermott e Snyder (2002) expõem, uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que interage, aprende junto, cria relações e, no processo, desenvolve um sentido de pertencimento e comprometimento mútuo. Eles acrescentam que, para constituir uma CP, os membros devem interagir contínua e regularmente sobre questões importantes de seu domínio e, ao fazer isso, desenvolvem um entendimento compartilhado de seus domínios e uma abordagem para a prática.

Embora o conceito de comunidade conote coisas em comum, os pesquisadores ressaltam que ela não se caracteriza pela homogeneidade. De fato, com o passar do tempo, as interações dos membros são uma fonte tanto de pontos em comum como de diversidade, sendo que esta última contribui para uma aprendizagem mais rica, para relações mais interessantes e maior criatividade. Conflitos também fazem parte, sendo que “em boas comunidades, vínculos fortes resistem à discordância, e os membros podem até usar os conflitos como um modo de aprofundar suas relações e aprendizagens” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 37).

Por sua vez, a prática, como o terceiro elemento de CPs, denota uma série de modos socialmente definidos de fazer coisas em um domínio específico: “um conjunto de abordagens comuns e padrões compartilhados que criam a base para ação, comunicação, resolução de problemas, desempenho e responsabilidade” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 38). Esses recursos comuns, em consonância com os autores, incluem uma variedade de tipos de conhecimento, como “casos e histórias, teorias, regras, *frameworks*, modelos, princípios, ferramentas, especialistas, artigos, lições aprendidas, melhores práticas e heurísticas” (p. 38). Incluem tanto os aspectos tácitos e explícitos do conhecimento da comunidade como livros, artigos, bases de conhecimento, *websites* e outras fontes que a comunidade compartilha. Destacam ainda que ela incorpora um modo determinado de se comportar, uma perspectiva sobre os problemas e ideias, um estilo de pensar e, em muitos casos, uma postura ética. “Neste sentido, a prática é uma espécie de mini-cultura que une a comunidade” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 39).

Na visão dos pesquisadores, uma prática efetiva se desenvolve com a comunidade como um produto coletivo; ela é integrada no trabalho das pessoas e organiza o conhecimento de um modo que é útil para os membros, pois reflete as suas perspectivas. Cada comunidade tem um modo específico de tornar a sua prática visível pelos modos que compartilha e desenvolve conhecimento – algumas compartilham histórias, como no exemplo dos técnicos da Xerox, outras produzem artigos, como no caso de pesquisadores e cientistas. Os autores consideram que o desenvolvimento bem-sucedido de uma prática depende de um equilíbrio entre atividades conjuntas, em que os membros exploram ideias juntos, e a produção de “objetos” como documentos ou ferramentas.

Enfim, de acordo com Wenger (2004), a combinação dos elementos “domínio, comunidade, e prática” é o que possibilita CPs a produzirem conhecimento. O domínio estabelece o foco comum, a comunidade constrói relações que permitem a aprendizagem conjunta, e a prática centraliza a aprendizagem no que as pessoas fazem.

A título de ilustração, trago outros exemplos de formações de CPs, conforme evidenciados por Wenger. Podemos pensar nos Impressionistas em Paris, que, embora não pintassem juntos, conversavam bastante sobre pintura, de modo que se pode reconhecer essa influência mútua em suas respectivas pinturas. Portanto, a principal característica de uma CP, corroborando o autor, é a aprendizagem que praticantes realizam juntos em relação ao domínio de conhecimento que têm em comum. No caso dos Impressionistas, esse domínio era descobrir uma nova forma de dar vida às cores nas telas, e a prática que compartilhavam era uma série de técnicas em usar pinceladas para alcançar esse efeito (WENGER, 2006b, p. 162).

Outra configuração de CP (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002; WENGER, 2006a) ilustrada é a de um grupo de enfermeiras que se encontravam regularmente no almoço e, nesses encontros, discutiam os casos de seus pacientes. Com o passar do tempo, elas desenvolveram um conjunto, compartilhado de histórias de casos que usavam em suas práticas, para examinar novos problemas.

Um exemplo do meio virtual e não relacionado a uma profissão ou trabalho é o de uma CP de pacientes com uma doença que usam a *web* para se ajudarem a viver com ela e se manterem informados dos desenvolvimentos médicos (WENGER, 2006b; WENGER; WHITE; SMITH, 2009).

Após a discussão do referencial de comunidades de prática levando em conta os estudos seminais, apresento, a seguir, algumas pesquisas desenvolvidas no contexto de atuação e formação de professores que se sustentam no referencial em foco. Vale ressaltar que não realizo uma busca sistematizada ou um ‘mapeamento’ de estudos desenvolvidos. Apenas ofereço alguns exemplos para elucidar como o conceito de comunidades de prática tem sido adotado em trabalhos na área de formação e atuação docente. Sendo assim, estudos que discutem mais diretamente o referencial de CPs e têm como foco relato de pesquisas nos contextos de atuação e formação

docente foram selecionados para serem apresentados aqui¹⁰.

2 Comunidades de Prática no Contexto de Formação e Atuação Docente

Determinados estudos na área de formação e atuação docente recorreram ao referencial de CPs para fundamentarem suas proposições. De uma maneira sucinta, esses trabalhos elucidam ou discutem:

a) a aprendizagem ou a formação de futuros professores ao se envolverem com as práticas/atividades próprias da profissão e a emergência de CPs quando diferentes profissionais interagem entre si;

b) a aprendizagem de professores ou as suas ‘movimentações’ em seus locais/contextos de trabalho ao se engajarem (ou não) mais diretamente em atividades, tarefas ou práticas comuns com outros professores;

c) o desenvolvimento e a formação profissional em grupos / redes / comunidades de professores (dentro e entre instituições ou virtualmente) que se reúnem para aprender conjuntamente¹¹.

Para melhor compreensão dos pontos trazidos acima, em seguida realizo uma breve apresentação de alguns dos estudos desenvolvidos na área em questão. Os subtópicos seguintes se referem aos focos elencados acima.

2.1 Aprendizagem de futuros professores ao se envolverem com as práticas / atividades próprias da profissão e emergência de CPs

Voltando o seu olhar para a formação do futuro professor, Gimenez

¹⁰ Em minha tese, na parte “Estudos que analisam o uso da linguagem em comunidades (de prática)”, trago outros exemplos de estudos que adotam o referencial de CP no contexto de formação e atuação docente para ilustrar como alguns trabalhos sobre comunidades (de prática) analisam questões de linguagem nas interações entre seus membros.

¹¹ Embora separe os trabalhos por focos, eles se entrecruzam em determinados exemplos. Isto acontece, por exemplo, quando a aprendizagem ou a ‘movimentação’ no contexto de trabalho é possibilitada pela própria formação de um grupo de professores.

(2013) evidencia certos desafios¹² para quem trabalha nessa área. Frente aos desafios postos, ela discute possíveis alternativas para transformações nesse contexto, formuladas com base nas Teorias de Aprendizagem Sócio-histórico-cultural, em que o conceito de CP pode ter muito a oferecer.

Segundo a autora, tal conceito – particularmente a definição de aprendizagem subjacente – pode auxiliar na compreensão da “formação de professores como um processo de transformação identitária sustentado pelo engajamento gradual em atividades próprias da profissão” (GIMENEZ, 2013, p. 48). A formação docente na chamada “virada sócio-histórico-cultural”¹³ é concebida como “emergente de práticas contextualizadas, mediadas por conceitos reconhecidos e valorizados, e calcado na premissa de que os sujeitos constroem conhecimento nas inter-relações com outros e na participação em atividades constitutivas da profissão” (GIMENEZ, 2013, p. 49). Tais oportunidades, para a pesquisadora, podem ser criadas pelas disciplinas de prática de ensino, estágio ou por programas governamentais, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Além de suas considerações relativas à formação docente inicial, Gimenez (2013) ainda reconhece que programas como o PIBID e projetos de parceria universidade-escola têm procurado integrar a formação inicial e continuada em comunidades de aprendizagem, trazendo, assim, novas lentes para a formação docente, e, desta forma, possibilitando a constituição de espaços para negociação de identidades e sentidos da prática. Portanto, conforme afirma, ao promover oportunidades de interação entre diferentes profissionais, essas iniciativas podem contribuir para a emergência de CPs.

¹² Alguns dos desafios pontuados pela autora referem-se à pouca atratividade da carreira docente; ao fato de que muitos dos que fazem licenciatura não vão atuar em escolas ou não desenvolvem uma identificação com a profissão; à organização de alguns currículos de Letras ser divorciada das práticas escolares.

¹³ Outro estudo que se embasa na perspectiva da Teoria Sociocultural para defender a formação docente inicial por meio do engajamento e da participação em atividades específicas da profissão é o de Tem Dam e Blom (2006). Os autores argumentam em favor de uma formação que ofereça oportunidades para os alunos aprenderem por meio da participação e, como resultado, estimulá-los a desenvolver uma identidade profissional como professores.

2.2 *Aprendizagem de professores em seus locais/ contextos de trabalho ao se engajarem (ou não) mais diretamente em atividades, tarefas ou práticas comuns com outros professores*

O estudo de caso de Habhab-Rave (2008) usa o conceito de CP para explicar e compreender a aprendizagem no local de trabalho. A autora investiga duas CPs em duas escolas francesas, examinando as práticas dos professores de matemática e ciências e como tais práticas apoiam o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em relação à CP da primeira escola, ela observa dois elementos que geram aprendizagem e conhecimento dos membros, que são a colaboração e a comunicação entre eles. Na da segunda escola, os professores contam especialmente com as tecnologias de informação para se conectarem; e ao se engajarem em diálogos, há espaços para críticas – “por meio das críticas, idéias e perspectivas são continuamente desafiadas, revisadas e geralmente resultam em novas práticas. Desta forma, a crítica pode levar ao desenvolvimento da confiança e da camaradagem” (HABHAB-RAVE, 2008, p. 226).

O estudo nas duas escolas evidenciou algumas implicações relacionadas à aprendizagem no local de trabalho. Ambos os estudos enfatizaram a importância da comunicação, mesmo havendo diferenças entre comunicação informal e *on-line*. A aprendizagem observada nos estudos não foi explícita. No primeiro caso, os professores aprendiam uns com os outros colaborando, pedindo ajuda e resolvendo problemas juntos. No segundo, a colaboração pôde ser produzida eletronicamente. Nos dois casos, os membros tinham boa comunicação uns com os outros e tinham desenvolvido relacionamentos. Esses aspectos reforçaram a confiança entre eles e resultaram na evolução da comunidade. Em suma, de acordo com a autora, a aprendizagem foi possibilitada pela comunicação, crítica, diálogo, colaboração e pôde ser apoiada pela tecnologia.

Ainda sobre a aprendizagem no contexto de trabalho, Anderson (2008) utiliza o referencial em tela de duas maneiras: para apresentar e analisar a experiência de professores temporários, ‘horistas’, ao se engajarem no contexto de uma instituição de Ensino Superior; e para destacar o papel relevante que CPs podem desempenhar em apoiar esses professores e auxiliar seus desenvolvimentos profissionais.

A autora afirma que, apesar da importância desses profissionais de ensino, eles são geralmente ignorados e não conseguem acesso fácil a processos de desenvolvimento formal que o quadro de professores efetivos tem como certo. Os dados, coletados por meio de entrevistas, foram transcritos e analisados usando os conceitos de engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado (WENGER, 1998a).

Ao discutir os resultados, a pesquisadora elucida que, em muitos casos, tais professores raramente conseguem se mover para além da periferia dessa comunidade acadêmica, pois esta não é aberta o suficiente para permitir que tracem uma trajetória para o interior dela. Conforme constata, enquanto há uma variedade de oportunidades informais para o desenvolvimento de suas práticas, eles vivenciam dificuldades com os processos de engajamento mútuo e empreendimento conjunto. Ainda, as oportunidades para contribuírem com o desenvolvimento de um repertório compartilhado também são limitadas. Frente a essas dificuldades encontradas, Anderson (2008) traz algumas propostas (umas oferecidas pelos professores em suas entrevistas e outras que surgiram na análise dos dados) para que instituições de ensino superior encorajem a formação/o desenvolvimento de ambientes configurados como CPs para possibilitar uma participação mais efetiva desses profissionais na comunidade acadêmica. Algumas das propostas indicadas pela autora incluem o estabelecimento de contatos e comunicações virtuais entre os docentes; organizações de conferências anuais (ou mais frequentes) dos professores da universidade para que juntos possam identificar e tratar de questões coletivas prioritárias; dentre outras.

Não entrando diretamente no terceiro foco elencado de trabalhos, a pesquisa de Souza-Silva (2009) examina como CPs podem emergir em quatro instituições de Ensino Superior privadas no Sudeste brasileiro. Como justificativa para seu estudo, o autor parte da lacuna de que o referencial em questão toma por certo o surgimento espontâneo dessas comunidades, mas não investiga as variáveis que levam e possibilitam (ou não) a sua emergência.

Ao analisar e discutir os resultados dos dados obtidos (por meio de observação e entrevistas semiestruturadas), o pesquisador considera que apenas um grupo (de ensino) dentro de uma instituição se constituía numa CP – era um grupo informal que se encontrava espontaneamente a cada três semanas para discutir aspectos relacionados à formação e aprendizagem

docente. Ao investigar as causas que inibem o desenvolvimento de CPs nos referidos contextos, o autor verifica que a maioria das faculdades apresentava carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem “socioprática”¹⁴ e/ou ligados à valorização do elemento humano.

No que diz respeito à carência de valores relacionados à aprendizagem socioprática, dois inibidores foram observados nas falas dos participantes: “1) concepção de aprendizagem como algo que acontece eminentemente a partir de mecanismos explícitos e formais; e 2) concepção do conhecimento como um patrimônio individual, gerador de prestígio e poder” (SOUZA-SILVA, 2009, p. 183).

Quanto à carência de valores referentes à valorização do elemento humano, foram identificados dois grupos: “os sociolaborais e os concreto-econômicos”. Os inibidores do grupo sociolaboral podem ser pontuados como: “1) carência de relacionamento respeitoso e amistoso (principalmente entre os dirigentes e os professores); 2) carência de autonomia; 3) carência de reconhecimento e 4) existência de nepotismo” (SOUZA-SILVA, 2009, p. 184). Por seu turno, os inibidores do grupo concreto-econômicos foram assinalados como: “1) a existência de contrato de trabalho tipo horista; 2) a carência de remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado; e 3) a carência de recursos materiais de apoio à docência” (p. 185).

Ao elucidar os valores que inibem o surgimento espontâneo de CPs, o autor parte do pressuposto que são esses mesmos valores e crenças que possibilitam e favorecem o engajamento das pessoas em CPs. Assim, defende que

... sem a existência de uma cultura organizacional marcada por valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e à

¹⁴ Souza-Silva (2007, p. 53-54), com base principalmente em “Alvesson e Kärreman (2001), Gherardi, Nicolini e Odella (1998) dentre outros autores (Araujo, 1998; Wenger, McDermott e Snyder, 2002)”, apresenta duas perspectivas para a compreensão da aprendizagem organizacional: “a individual-cognitivista” e a “sócio-prática”. A perspectiva socioprática, segundo o autor, concebe o conhecimento como “1) sócio-relacional, 2) prático e 3) integralmente tácito e explícito” (SOUZA-SILVA, 2007, p. 54).

valorização do elemento humano, desfavorece-se a criação de condições cognitivas e afetivas tão importantes para que as pessoas se engajem mutuamente, fazendo florescer as comunidades de prática. O contrário também é verdadeiro (SOUZA-SILVA, 2009, p. 187).

2.3 Desenvolvimento e formação profissional em grupos / redes / comunidades de professores que se reúnem para aprender conjuntamente

Abordando agora de uma forma mais direta o terceiro foco elencado de trabalhos sobre CP (mas ressaltando que alguns aspectos do foco (b) também se fazem presentes), estes investigam a aprendizagem e o desenvolvimento de professores em grupos por eles formados. Tais grupos são motivados pelo próprio desejo desses profissionais (em seus contextos ou não de trabalho); por convite de outras pessoas, como um pesquisador, por exemplo; e para a realização de parcerias entre professores da educação básica, formadores de professores e alunos-professores, como exemplificado anteriormente por Gimenez (2013). Os estudos revisados em seguida ilustram esse foco.

O trabalho de Herrington et al. (2008) descreve um grupo de formadores de professores em uma universidade britânica que se formou e que se reunia para refletir acerca de questões concernentes ao processo de escrita e leitura, como também para discutir aspectos relacionados à formação docente, principalmente em resposta às reformulações das políticas governamentais em seus contextos.

Ao se engajarem nas discussões das reformas governamentais, os formadores refletiram sobre suas identidades como educadores e mostraram resistência frente ao modelo de formação de professores advogado pelo governo daquela época. Quanto ao envolvimento nas questões de escrita, os autores se identificaram como escritores e discutiram alguns pontos sobre a escrita acadêmica e sobre as suas experiências de escrita.

Os autores, então, asseveram que o foco da teoria de Wenger na “aprendizagem como participação social” e os componentes interconectados de significado-prática, comunidade e identidade mostrou ser útil para descrever e analisar esse novo espaço de aprendizagem que estavam formando:

Conversamos sobre tornar-se escritores acadêmicos, tentamos sustentar nosso engajamento mútuo na ação de melhorar nossa prática como professores-educadores e escrever sobre isso, refletimos sobre o modo como nos transformamos e como nossas identidades mudam – no nosso sentido de tornar-se. O conceito participativo subjacente à CP moldou profundamente a natureza de nossas aprendizagens (HERRINGTON et al., 2008, p. 206).

Ainda no contexto universitário, Halu (2010) atrela o referencial de CPs com as “propostas de questionamento conceitual, conforme vinham sendo concebidas por Jordão (2007a, 2007b, 2008a, 2009), Andreotti (2005, 2008) e pelo grupo envolvido no projeto OSDE a partir dos pressupostos do letramento crítico” (p. 194). A pesquisadora utiliza-se de tais referenciais para investigar um grupo de tutoras/formadoras de língua inglesa que trabalham juntas em um núcleo de extensão de uma universidade do Paraná (NAP-UFPR). Ao analisar as práticas com as quais estas professoras se envolvem (e desenvolvem), a pesquisadora investiga o desenvolvimento dessa comunidade de formadoras e as oportunidades de aprendizagem e formação continuada em tal contexto¹⁵.

Assim, ao considerar esse núcleo como um

... lócus para a formação de formadoras, desenha-se uma concepção de formação continuada baseada na possibilidade de aprendizagem pela participação em uma comunidade engajada em questionamentos conceituais sobre língua, conhecimento e educação, ancorados no respeito e interesse pela diferença (HALU, 2010, p. 6).

Com o olhar ainda para o cenário universitário, a CP investigada por Perin (2009) é constituída por formadores de professores de LI de diferentes

¹⁵ O contexto investigado por Halu (2010) – o Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná – também foi alvo de reflexões de suas participantes. Tais reflexões podem ser evidenciadas na coletânea organizada por Jordão, Martinez e Halu (2011).

universidades do estado do Paraná (ENFOPLI)¹⁶, que interage virtualmente e tem encontros presenciais anuais. Essa CP surgiu a partir da necessidade de formadores participantes dos NAPs¹⁷ de se engajarem em ações conjuntas referentes à formação docente inicial.

O objetivo do estudo de Perin (2009) foi o de analisar o desenvolvimento profissional de formadores a partir da perspectiva da participação em CPs. Para tanto, contextualiza a emergência dessa comunidade; caracteriza o ENFOPLI como uma CP, conforme os conceitos de domínio, prática e comunidade; e investiga a possibilidade da interação nessa CP criar oportunidades para o desenvolvimento profissional de seus membros.

Diante de alguns dos resultados da pesquisa, a autora reconhece que, como um contexto não institucionalizado de formação, o ENFOPLI emergiu e se modificou ao longo do tempo devido às diferentes formas de engajamento dos seus membros. Perin (2009) sugere também que, apesar de os formadores entrevistados perceberem tal espaço como importante para suas identificações como ‘formadores de professores de inglês’, muitos veem sua participação no grupo “como uma maneira de ter acesso a informações, porém demonstram pouca disponibilidade para se engajarem em discussões começadas por outros ou para iniciarem uma discussão” (p. 185).

¹⁶O ENFOPLI foi, ainda, objeto de investigação da pesquisa de Iniciação Científica de Corrêa (2010), que examinou as interações virtuais do grupo nos anos de 2008-2009. O estudo de Perin (2009), por sua vez, investigou essa comunidade no período de 2003 a 2007, analisando os relatórios de cinco encontros presenciais, os documentos produzidos pela comunidade, a sua *homepage* e as mensagens virtuais trocadas pelos formadores no *e-group*. Outro estudo, analisando a troca de mensagens longitudinalmente (PERIN, 2009; CORRÊA, 2010; CALVO; FREITAS, 2011), também foi desenvolvido por Calvo et al. (2013). As reflexões/contribuições realizadas nos primeiros eventos presenciais do ENFOPLI, assim como seus relatórios (em 2003 e 2004), foram documentadas em uma coletânea organizada por Cristovão e Gimenez (2005).

¹⁷Segundo Perin (2009), já existia uma iniciativa de formação de comunidades entre alguns desses formadores, pois já se engajavam em ações comuns nas atividades desenvolvidas nos NAPs. O NAP é um projeto de extensão em diferentes universidades públicas do Paraná voltado para trabalhar a formação continuada de professores.

Perin (2009) assevera ainda que, embora os professores participantes reconheçam que suas práticas tenham se transformado com a participação na comunidade, é necessária maior disponibilidade de tempo para se engajarem em empreendimentos conjuntos, facilitando, assim, o “desenvolvimento de projetos coletivos que viabilizem o compartilhamento de pesquisas e práticas” (p. 5). Conforme pressupõe a autora, o futuro dessa comunidade “dependerá das iniciativas de seus integrantes, tendo como base os sentidos que atribuírem às trocas e aos compartilhamentos proporcionados pelas interações presenciais e virtuais” (p. 188).

Caracterizado por interações no meio virtual, o estudo de Costa (2007) tem como objeto de investigação um grupo constituído majoritariamente de professores de LI, denominado ‘*Webheads in Action*’, que discute as tecnologias informativas a serviço da educação. “Trata-se, portanto, de um grupo de professores-alunos, que usam as tecnologias para aprender e para ensinar” (COSTA, 2007, p. 93). Ao considerar esse grupo como uma CP, a autora destaca que a aprendizagem desenvolvida naquele espaço reflete a natureza de seu currículo flexível, o qual é construído “à medida que a comunidade evolui na sua prática, avalia o seu desempenho, individual e coletivo, e (re)define o seu propósito” (p. 95). Dessa forma, a pesquisadora sustenta que tal modelo curricular é baseado na prática e em situações reais, objetivando uma aprendizagem contextualizada, em que a colaboração e a interação entre os membros possibilitam oportunidades de aprendizagem reflexivas e autênticas.

Nesse sentido, os resultados evidenciados pela pesquisadora são positivos em termos da construção curricular, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional possibilitados pela participação nessa CP, pois, neste último caso, os participantes vinculam as competências aprendidas nesse espaço com “a sua esfera de desempenho profissional, ao introduzirem e aplicarem os novos conhecimentos nas salas de aula, enquanto profissionais da educação” (COSTA, 2007, p. 95).

Voltando agora o olhar para uma CP de professoras primárias que se reúnem para discutir ensino de inglês para crianças, o estudo de Yildirim (2008) utiliza o referencial em foco ao refletir sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional. A partir do resultado de uma pesquisa anterior

realizada¹⁸, a pesquisadora convidou professores para constituírem uma CP com o objetivo de promover novas percepções e conhecimentos relativos ao ensino de inglês para crianças.

Ao examinar as representações sobre o ensino de inglês para crianças (particularmente em relação ao que é ser um professor eficaz) de uma das participantes antes e depois do estudo, a autora observa que houve um desenvolvimento/aprimoramento de suas teorias e construtos iniciais. Sendo assim, considerando a afirmação de Jenlink e Kinnucan-Welsch (2001 apud YILDIRIM, 2008, p. 244), de que “desenvolvimento profissional tem a ver com mudanças: mudanças nos indivíduos, suas perspectivas e teorias pessoais, e suas práticas”, a pesquisadora, apoiando-se no resultado explicitado acima, salienta que o engajamento na CP leva a esse tipo de desenvolvimento. Baseando-se nas entrevistas e nos diários reflexivos, ela notou também que todas as professoras ganharam novos *insights* referentes ao ensino de inglês para crianças. Segundo Yildirim (2008), as professoras descreveram um processo de construção de novos significados a partir de suas experiências que frequentemente coincidia com o emprego de novas atividades, materiais ou métodos de ensino.

As professoras, portanto, compreenderam suas participações na CP como uma ferramenta valiosa para compartilhar e gerar conhecimento por meio da colaboração com os pares. Elas consideraram o grupo como uma CP porque estavam interagindo sobre questões comuns a todas com um propósito compartilhado: examinar colaborativamente seus trabalhos de forma crítica e melhorar sua aprendizagem como também a de seus alunos. De um modo geral, nesse estudo a abordagem de CPs para o desenvolvimento profissional de professores mostrou ser vantajosa, pois

¹⁸ A autora afirma que reunir essas professoras (no total de três) para formar uma CP foi facilitado pelos resultados obtidos a partir de outra pesquisa, a qual investigou 82 professores com relação às suas percepções sobre ensino de inglês para crianças e como essas percepções influenciavam seu ensino (YILDIRIM; SEKER, 2004 apud YILDIRIM, 2008, p. 238). Essas professoras participaram da pesquisa e estavam entre os 66 docentes que não tiveram oportunidades, antes de começar suas profissões, de ter uma formação especial para trabalhar com crianças e também se encontravam entre os 36 que expressaram desejo para tal oportunidade.

... cria um ambiente de aprendizagem no qual os professores podem encontrar oportunidades para compartilhar, cooperar, compreender e apoiar uns aos outros; estarem cientes de seus pontos fortes e fracos; e aumentar suas percepções do ensino de inglês para crianças por meio de uma aprendizagem colaborativa, dialógica e reflexiva (YILDIRIM, 2008, p. 233).

Além desses estudos revisados em minha tese, compartilho alguns outros que realizei e que também investigaram interações de grupos de professores em contextos configurados como CPs: o meu trabalho de doutorado teve como foco de investigação um grupo de estudos de formadoras de professores de LI (do qual também fiz parte), caracterizado como uma CP (CALVO, 2013). Analisei o processo de negociação do empreendimento conjunto; os sentidos de participação na CP e as representações de aprendizagem das participantes do grupo. Também com olhar centrado neste grupo de estudos, a coletânea *Comunidades de Prática: aspectos da formação de professores de línguas em foco* (CALVO et al., 2014) compartilha

... reflexões resultantes das discussões das autoras, enquanto colegas da referida CP, sobre algumas das questões que emergiam de suas preocupações antigas ou momentâneas e, portanto, assumiam relevância no processo de interação contínua do qual participavam, tendo em vista seu desenvolvimento profissional (FREITAS, 2014, p. 12).

Voltando à revisão de trabalhos realizada, pode-se considerar que é possível empregar as lentes do referencial de Comunidades de Prática para analisar e discutir diferentes situações/contextos e oportunidades de aprendizagem, especialmente no campo de formação e atuação docente.

Nesse âmbito, observei que a maioria desses estudos marcou o potencial do *framework* ou da própria formação de CPs para: a) refletir sobre o processo de formação docente inicial, considerando a visão de aprendizagem das Teorias Sócio-histórico-cultural, principalmente do conceito de CP; b) analisar a ‘movimentação’ ou o engajamento de professores em seus contextos de trabalho; c) examinar as CPs ou grupos formados por docentes como favoráveis para seu desenvolvimento profissional.

Algumas investigações também apontaram lacunas no referencial de CPs (SOUZA-SILVA, 2009), justificando, assim, a realização de seu estudo para contribuir com o preenchimento dela (e.g. o fato de se conceber o surgimento espontâneo de CPs sem examinar as variáveis que levam e possibilitam, ou não, a sua emergência).

Além dessa questão, outras problemáticas foram identificadas por alguns autores, como Halu (2010), a qual questiona a visão de linguagem (e realidade) na obra de Wenger (1998) ao formular suas explicações de participação e reificação. A autora ainda traz a concepção de discurso com que ela se alinha (cf. as discussões de Foucault) para elucidar o modo como compreende a negociação e construção de significados.

O trabalho de Herrington et al. (2008), ao referenciar outros pesquisadores¹⁹, salienta questões de linguagem, letramento, poder e reificação em CPs – questões estas que, na acepção dos autores, não foram totalmente exploradas por Wenger²⁰. Os formadores, então, explicitam a forma como o grupo abordou ou estava ciente de tais pontos. Embora alguns deles tenham sido mais diretamente tratados, outros não foram totalmente explorados, como o exercício de poder de membros dentro do grupo e questões de ‘riscos de filiação’, apesar de reconhecerem os riscos de se revelar ‘(de se abrir)’ para os outros e de desafiar as políticas governamentais.

Considerações Finais

Neste artigo, discuti o conceito de comunidades de prática levando em conta os estudos seminais desse referencial. Trouxe também algumas pesquisas do contexto de atuação e formação de professores que recorreram às teorizações do referencial de CPs para embasar as suas proposições.

¹⁹ Os autores se respaldam em Barton e Hamilton (2005); Barton e Tusting (2005); Lea (2005); Tusting (2005).

²⁰ Ou, a meu ver, não foram necessariamente articuladas a determinados (ou a outros) campos de conhecimento, como fizeram alguns desses pesquisadores (citados por Herrington et al., 2008) para explorarem mais a fundo algumas das questões trazidas. Acredito que essas articulações do referencial de CP com outros campos de conhecimento são importantes para o aprimoramento ou aperfeiçoamento de determinados conceitos ou questões investigadas.

A revisão dos estudos seminais possibilitou um entendimento teórico mais aprofundado do referencial em foco; por sua vez, a revisão dos estudos da área de formação e atuação docente permitiu considerar algumas das maneiras como esse referencial tem sido utilizado na área. Apontei os potenciais de seu uso ou da própria formação de CPs para analisar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores. Evidenciei ainda algumas lacunas (ou pontos pouco explorados por Wenger) ou problemáticas que os estudos sinalizaram no referido enquadre teórico.

Espero que o artigo possa contribuir com o estudo e com a prática daqueles envolvidos com o referencial de comunidades de prática.

Referências

ANDERSON, V. Communities of practice and part-time lecturers: opportunities and challenges in higher education. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1. p. 83-102.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Providence, RI, v. 2, n. 1, p. 40-57, Feb. 1991.

CALVO, L. C. S. *Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000184698>>.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Uma análise das mensagens eletrônicas 2010-2011 do grupo de formadores de professores de língua inglesa do Paraná. In: ENCONTRO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS DO PARANÁ – ENFOPLI, 8., 2011, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2011.

CALVO, L. C. S. et al. A comunidade de prática ENFOPLI/PR em interação virtual: a natureza de suas mensagens eletrônicas. In: CALVO, L.

- C. S. et al. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas: Pontes, 2013.
- CALVO, L. C. S. et al. (Org.). *Comunidades de Prática: aspectos da formação de professores de línguas em foco*. Campinas: Pontes, 2014.
- CORRÊA, L. N. *Identidade e participação em Comunidades de Prática: uma análise do ENFOPLI*. 2010. Relatório (Iniciação Científica) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- COSTA, C. O currículo numa comunidade de prática. *Sísifo*, Lisboa, n. 3, p. 87-100, 2007.
- COX, A. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, Cambridge, MA, v. 31, n. 6, p. 527-540, 2005.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). *Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: ENFOPLI, 2005.
- ECKERT, P.; WENGER, E. From school to work: An apprenticeship in institutional identity. Learning and Identity Series. Institute for Research on Learning, Palo Alto, Calif., 1994. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2012.
- FREITAS, M. A. Apresentação. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). *Comunidades de Prática: aspectos da formação de professores de línguas em foco*. Campinas: Pontes, 2014.
- GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes, 2013. p. 41-54.
- HABHAB-RAVE, S. Workplace Learning in a Community of Practice: How do Schoolteachers learn? In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of Practice: creating learning*

environments for educators. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1. p. 213-231.

HALU, R. C. *Formação de formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

HARA, N. (Ed.). *Communities of practice*. Fostering peer-to-peer learning and informal knowledge sharing in the workplace. Berlin: Springer-Verlag, 2009.

HERRINGTON, M. et al. Space, resistance, and identities: University-based teacher educators developing a Community of practice. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1. p. 191-211.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University, 1991.

PERIN, J. O. R. *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SOUZA-SILVA, J. C. *Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática*. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *RAEeletrônica*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr./jun. 2009.

TEM DAM, G. T. M.; BLOM, S. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 22, p. 647-660, 2006.

WENGER, E. *Toward a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible*. 1990. Unpublished Doctoral Dissertation – University of California, Irvine. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

WENGER, E. Communities of practice: where learning happens. *Benchmark Magazine*, Fall Issue, 1991. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University, 1998a.

WENGER, E. Communities of practice: learning as a social system. *Systems Thinker*, jun. 1998b. Disponível em: <<https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

WENGER, E. Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies. *Draft*, Version 1.3, Mar. 2001. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/tech/index.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

WENGER, E. *Etienne Wenger on Communities of Practice*. Entrevista concedida a David Creelman, em 6 de outubro de 2002. Disponível em: <www.hr.com/.../communities/.../etienne_wenger_...>. Acesso em: 06 ago. 2012.

WENGER, E. *Interview with Etienne Wenger on Communities of Practice*. Entrevista concedida a Patricia Wolf, Knowledge Board, em 3 de novembro, 2003. Disponível em: <<http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/item.cgi?id=458>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, Jan./Feb. 2004.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. 2006a. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

WENGER, E. New ways of learning: the role of communities of practice with Etienne Wenger. *O&S*, Salvador, v. 13, n. 38, p. 161-164, jul./set. 2006b. Entrevista concedida a Jader C. Souza-Silva.

WENGER, E. *Etienne Wenger*. Entrevista concedida a Phaedra Brotherton, ASTD, em 19 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.astd.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2011/04/Etienne-Wenger>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

WENGER, E. Learning how to learn.

Psychotherapy Networker Magazine, Jan./Feb. 2012. Entrevista concedida a Ryan Howes. Disponível em: <<http://www.psychotherapynetworker.org/magazine/recentissues/2012-janfeb/item/1652-point-of-view>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School, 2002.

WENGER, E.; TRAUNER, B.; LAAT, M. *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum, 2011.

WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. Communities of practice: a glimpse of theory. In: WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. *Digital habitats: stewarding technology for communities*. CPsquare, 2009. p. 3-12.

YILDIRIM, R. Adopting Communities of practice as a framework for teacher development. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1. p. 233-253.

Recebido em: 14/11/2016
Aceito em: 15/01/2017