



## Comunidade de Prática no ambiente escolar: questionário como instrumento de pesquisa

Andressa Freitas Lopes<sup>1</sup>

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo relata os caminhos para a construção e a validação de um instrumento de pesquisa que identifique a emergência de Comunidades de Prática (CoP) em ambientes de Educação Básica. Para tal, tem-se como percurso metodológico, pesquisas quali-quantitativas, com a confecção de questionários *survey*. A versão final do instrumento foi possível após validações, adaptações e testes de *layout*. Como resultado, obteve-se um questionário eletrônico com 32 itens de respostas em escala *Likert* e 1 questão dissertativa. Estas relacionam os quatro pilares fundamentais de uma CoP (engajamento mútuo, empreendimento conjunto, repertório compartilhado e senso de identidade e pertencimento) a oito espaços escolares constituídos por um coletivo docente. Após a aplicação online, em 2021, com professores atuantes na Educação Básica, o questionário viabilizou identificar efetivamente ambientes escolares longínquos da formação de uma CoP, que se aproximam desta e fortes constituintes de uma.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Questionário *Survey*. Ambiente Coletivo.


## Communities of Practice in the school environment: questionnaire as a research instrument


**Abstract:** This article reports the pathways for the construction and validation of a research instrument which identifies the emergence of Communities of Practice (CoP) in Basic Education environments. For such task, is used as methodological approach, quali-quantitative research, with the confection of survey questionnaires. The instrument's final version possible after validations, adaptations and layout tests. As result, it was obtained an electronic questionnaire with 32 items of Likert scale responses and 1 dissertative question. These relate the four fundamental pillars of a CoP (mutual engagement, joint venture, shared repertoire and sense of identity and belonging) to eight school spaces constituted by a teaching collective. After the on-line application, in 2021, with teachers working in Basic Education, the questionnaire allowed identifying effectively school environments far from the formation of a CoP, getting close to one and strong constituents of one.

**Keywords:** Teacher Formation. Survey Questionnaire. Collective Environment.

## Comunidades de Práctica en el ámbito no escolar: cuestionario como herramienta de investigación

**Resumen:** Este artículo relata los caminos para la construcción y validación de un instrumento de investigación que identifica el surgimiento de Comunidades de Práctica (CoP) en ambientes de Educación Básica. Para tal tarea, tenemos como enfoque metodológico, la investigación cuali-cuantitativa, con la elaboración de cuestionarios de encuesta. La versión final del instrumento fue posible luego de validaciones,

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) — Santa Maria (RS), Brasil. ✉ [dressa1004@hotmail.com](mailto:dressa1004@hotmail.com)   
<https://orcid.org/0000-0002-6529-7306>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) — Santa Maria (RS), Brasil. ✉ [luiz.neto@ufsm.br](mailto:luiz.neto@ufsm.br)   
<https://orcid.org/0000-0001-6170-1722>.

adaptaciones y pruebas de diseño. Como resultado se obtuvo un cuestionario electrónico con 32 ítems de respuesta en escala Likert y 1 pregunta de desarrollo. Estos relacionan los cuatro pilares fundamentales de una CoP (compromiso mutuo, empresa conjunta, repertorio compartido y sentido de identidad y pertenencia) a ocho espacios escolares constituidos por un colectivo docente. Después de la aplicación *on-line*, en 2021, con docentes de la Educación Básica, el cuestionario permitió identificar efectivamente entornos escolares alejados de la formación de una CoP, que están cerca de una y fuertes constituyentes de una.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Cuestionario *Survey*. Ambiente Colectivo.

## 1 Introdução

Diversas vezes “o exercício da docência é feito essencialmente de negociações e de estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas” (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008, p. 190). Estas, normalmente, precisam ser resolvidas prontamente, sem que possa, muitas vezes, refletir e considerar as possíveis implicações. Logo, um contexto do trabalho coletivo pode “fornecer os contornos para as tomadas de decisão individual e coletiva, orientando a postura do grupo frente aos dilemas da prática profissional” (CUNHA e BARBOSA, 2017, p. 311).

Essa troca de experiências e a partilha dos saberes auxiliam uma formação mútua em que, ao mesmo tempo que o professor forma, também se forma. O processo contínuo e permanente de aquisição de novos conhecimentos compartilhados pode trazer, em diversos ambientes, o enriquecimento na maneira de pensar, de agir e de resolver problemas. Assim, é indispensável “dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas” (ESTEVES, 2010, p. 52).

Nos ambientes escolares, esses momentos e espaços de diálogo podem ser exemplificados com as reuniões pedagógicas, os planejamentos anuais, as gincanas, as reuniões de escolha do livro didático, os colegiados, dentre outros. Dessa forma, pensar, refletir, estudar e compreender as potencialidades dos ambientes coletivos e colaborativos para a formação e para a qualificação docente mostra-se primordial. No entanto, como podemos criar, manter e sustentar esses ambientes em que os professores se relacionam, discutem, interagem, refletem e se (re)constroem enquanto professores?

Dentre as possibilidades para esse modo de trabalho, encontra-se a Comunidade de Prática (CoP). O termo Comunidade de Prática ou Comunidade de

Aprendizagem pode ser recente, mas a noção de trabalho em conjunto ou em equipe é tão antiga quanto os hominídeos. Diferentes noções de comunidades sociais vêm de longa data, tendo como exemplo os primeiros homens que moravam em cavernas e se aglomeravam em volta de fogueiras para (re)formular estratégias (MCDERMOTT e SNYDER, 2002). Wenger (1998) define o conceito de Comunidade de Prática como sendo:

Sentir-se vivo enquanto um ser humano significa que nós estamos constantemente engajados na busca/consecução de empreendimentos de todos os tipos, desde para assegurar nossa sobrevivência física até a procura de prazeres mais elevados. Na medida em que definimos estes empreendimentos e nos engajamos conjuntamente em sua busca, interagimos uns com os outros e com o mundo e afinamos nossas relações... Em outras palavras, nós aprendemos. No decorrer do tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a consecução de nossos empreendimentos quanto o atendimento de relações sociais. Estas práticas são então a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo por uma busca sustentada de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, então, chamar este tipo de comunidade, de Comunidades de Práticas (WENGER, 1998, p. 45, tradução nossa)

Desta maneira, o conceito de Comunidade de Prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998), mostra-se uma ferramenta pertinente para estudos e pesquisas relacionadas à formação de professores, sendo, assim, palco de cada vez mais pesquisadores em diversos países (RAMOS e MANRIQUE, 2015). Isto posto, as CoP têm se constituído como um espaço promissor para o desenvolvimento de pesquisas que procuram compreender as potencialidades para a aprendizagem e a formação de grupos com professores e/ou licenciandos (BELINE, 2012; NAGY, 2013, ENGELMAN *et al.*, 2017).

Desse modo, este artigo expõe parte dos resultados de uma pesquisa em Educação em Ciências. Dentro do levantamento de possíveis espaços/momentos escolares que se aproximam ou se distanciam de ser uma Comunidade de Prática, constatou-se a inexistência de um instrumento que investigue a presença ou não de uma CoP nesses ambientes, objetivo deste artigo. Logo, dar-se-á ênfase, nesta escrita, à construção e à validação de um instrumento de pesquisa que identifique a emergência de uma Comunidade de Prática em ambientes escolares relacionadas aos professores atuantes.

## 1.1 As Comunidades de Prática

A CoP é “composta por um arcabouço conceitual que reflete sobre a aprendizagem na sua dimensão social” (PAULINO, 2011, p. 25), ou seja, um grupo de sujeitos que se conectam a partir de um tema/interesse comum, em busca da aquisição de uma aprendizagem individual e coletiva permeada pelas relações sociais. De forma geral, são apontadas como importantes locais de criação de conhecimentos a partir do aprendizado coletivo. Essas comunidades são “oficinas intelectuais”, que buscam, da melhor maneira possível, aprender mais, solucionar dúvidas e resolver problemas (CAVALCANTI, GOMES E PEREIRA, 2001).

Para criar, manter e sustentar uma CoP, esta deve possuir três elementos estruturais primordiais (WENGER, 1998, 2002, 2010), o domínio, a comunidade e a prática. O domínio corresponde a um assunto, tema ou área específica do conhecimento que seja de interesse comum entre os sujeitos, ou seja, é aquilo que estabelece as fronteiras e, posteriormente, a identidade da comunidade. A comunidade é uma entidade dinâmica, na qual os sujeitos buscam e desenvolvem o domínio. Quanto à prática, considera-se um conjunto de repertórios compartilhados, estabelecidos pela comunidade, que incluem documentos, ideias, conhecimentos, ferramentas, linguagens, experiências, dúvidas e maneiras de abordar problemas recorrentes.

Para somar a essas, como demonstrado na Figura 1, são delimitadas na CoP três dimensões da prática, todas inter-relacionadas: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e um repertório compartilhado.

Figura 1: Dimensões da Prática de uma Comunidade de Prática



Fonte: Bolzani Junior (2004) a partir de Wenger (1998, p. 73)

O engajamento mútuo é aquele que dá sentido à CoP, criando laços entre os participantes por intermédio da interação entre os membros. Assim, mediante o engajamento, tarefas são realizadas em conjunto, utilizando-se do compartilhamento de ideias, de informações, de percepções e de conselhos, os quais, futuramente, darão sentido e/ou significado para o grupo. Nessa dimensão, mostram-se indivíduos comprometidos e engajados em ações, negociantes da significação, além de construtores do seu senso de pertencimento.

A dimensão do empreendimento comum/negociado/articulado contribui para compor a coerência e a coesão da CoP, visto que ele é o resultado de um processo coletivo, definido pelos membros ao longo do seu desenvolvimento e que reflete toda a complexidade do envolvimento mútuo. Vale ressaltar, que o empreendimento é comum não por ter sempre um consenso entre decisões ou porque os membros possuem as mesmas opiniões, mas porque ele é negociado de maneira comum, com boas relações, propostas de sugestões e um espaço agradável. Diante disso, tem em sua base o conceito da responsabilidade mútua, o que reflete a complexidade de uma Comunidade de Prática, uma vez que pode provocar a interferência em aspectos pessoais e interpessoais.

Por fim, na terceira e última dimensão da prática, tem-se o repertório compartilhado, no qual há contribuição para a coerência da comunidade, visto que objetiva criar recursos para as negociações e as discussões. Dentre eles, pode-se citar o conjunto de histórias, artefatos, experiências, arquivos escritos, procedimentos, documentos, políticas, eventos, ou, até mesmo, a criação de conceitos, símbolos, rotinas, jargões, dentre outros, que demonstrem o processo do engajamento mútuo. Esses elementos criados na CoP trazem um significado a todos os membros, já que não são fixos, mas dinâmicos e interativos, ou seja, podem ser interpretados e reconhecidos pela CoP que o desenvolveu e/ou (re)aplicados e (re)negociados para a produção de novos significados em distintos momentos.

Dessa forma, a aprendizagem na CoP é compreendida como uma prática social, na qual se faz necessária e primordial a associação das três dimensões supracitadas. Além disso, para que haja a presença e o funcionamento com êxito destas na CoP, os sujeitos precisam se sentir pertencentes e identificados com aquele grupo, precisam sentir-se parte de um todo. Portanto, a identidade ou o senso de

pertencimento surge da forma como a aprendizagem transforma quem somos, construindo histórias pessoais e coletivas nas comunidades (enquanto construímos nossa identidade, aprendemos). Essa, considerada “transformacional, transformadora, limitada ao contexto, e construída, mantida e negociada através da linguagem e do discurso” (VARGHESE et al., 2005, p. 23), sendo um nexos, coerente e primordial para o desenvolvimento da CoP.

## 1.2 As possíveis Comunidades no contexto escolar

Quando pensamos no papel do professor no espaço escolar, majoritariamente pensamos no exercício de lecionar. Todavia, fazem parte do cotidiano das escolas e dos professores, diversas outras atividades, como reuniões, planejamentos, discussões sobre o projeto pedagógico da escola, formações pedagógicas, colegiados e comissões, escolha do livro didático, comemorações em dias festivos, dentre outros. Neles, são oportunizadas a explicitação dos princípios que orientam as reflexões e as ações dos professores, favorecendo avanços individuais, coletivos e, conseqüentemente, voltados a melhorias na escola.

Assim sendo, elencam-se, a seguir, alguns espaços/momentos escolares em que há a formação de grupos entre professores, gestores e sociedade, os quais podem possibilitar a formação de uma CoP:

a) Reuniões Pedagógicas (RP): momento que há viabilidade de, juntamente aos demais professores, discutir suas dúvidas, seus anseios, suas alternativas, seus receios e suas práticas, contribuindo no seu desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2019).

b) Planejamentos: existem vários níveis que se complementam e se interpenetram, sendo considerados uma manifestação da prática social, inseparável da totalidade do contexto em que está inserida, suprimindo, assim, a dimensão do trabalho docente na perspectiva histórico-política (FREITAS, 1995).

c) Projeto Político Pedagógico (PPP): é entendido como a identidade da instituição escolar, ou seja, é o documento que distingue uma escola da outra por meio de elaboração e execução de metas. Logo, “constitui-se em um instrumento valioso de mediação entre as ansiedades, desejos e intenções dos sujeitos escolares e o planejamento de suas ações cotidianas” (SOUSA e CORRÊA, 2002, p. 73).

d) Comissões e colegiados: são organizações compostas por representantes da comunidade escolar, como: Associação de Pais, Mestres e Funcionários; Conselho Escolar; Conselho de Classe, e Grêmio Estudantil. Com papel fundamental na administração escolar, são considerados espaços de democratização da escola, constituindo-se um meio de gestão escolar que tem por finalidade auxiliar na tomada de decisões.

e) Escolha do Livro Didático: decorre do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como uma de suas responsabilidades, a distribuição sistemática, regular e gratuita de livros didáticos a estudantes da rede pública do país. Ainda hoje, ao associarmos os livros didáticos ao trabalho docente, percebe-se, em muitos casos, sua utilização como um instrumento central de apoio ao professor, podendo ser, até mesmo, sua única referência e/ou assumindo o papel do currículo escolar (FRISON *et al.*, 2009).

f) Formação continuada: ser professor significa estar em constante movimento de estudo e aperfeiçoamento de sua prática, na prospecção de uma práxis. Logo, “a complexidade da nossa sociedade demanda uma formação continuada, tendo em vista que a formação inicial se mostra insuficiente para lidar com todos os desafios que a escola apresenta” (PACÍFICO, DIAS e ALMEIDA, 2019, p. 30).

g) Participação em planejamentos e organizações de datas festivas, comemorações, eventos, gincanas: momentos que, por mais descontraídos que sejam, precisam também do coletivo escolar, trabalhando em colaboração. A festa não é só boa de participar, mas de pensar, pois antes de tudo, é um ato coletivo, extraordinário, extra temporal e extra lógico, valendo-se de um espaço privilegiado de diferenças, de criatividade, de coletividade e de sociabilidade (PEREZ, 2002).

Nota-se, então, que o trabalho coletivo, mais de uma vez, mostra-se basilar e vital para o desenvolvimento de um ambiente escolar democrático, acessível e, principalmente, um local onde os professores realmente sintam-se parte. Em todos esses espaços há a possibilidade de formação de uma Comunidade de Prática espontânea e natural.

## 2 Percursos Metodológicos

O presente trabalho apresenta como orientação às chamadas pesquisas

mistas, que contam como um elo *continuum* entre a pesquisa qualitativa e quantitativa (TEDDLIE e TASHAKKORI, 2009). Em defesa das pesquisas quanti-quali e da compatibilidade das duas formas, Eisner (1981) afirma que:

Cada abordagem ao estudo de situações educacionais provê de maneira única sua própria perspectiva. Cada uma ilumina a seu modo as situações que os seres humanos procuram compreender. O campo da educação em particular precisa evitar o monismo metodológico. Nossos problemas devem ser atacados de todas as maneiras que forem frutíferas [...] A questão não é contrastar qualitativo e não qualitativo, mas como abordar o mundo educacional. É para o artístico que devemos nos voltar não como uma rejeição ao científico, mas porque com ambos podemos atingir visão binocular. Olhar através de um só olho nunca proporcionou muita profundidade de campo. (EISNER, 1981, p. 9, tradução nossa)

Esta pesquisa abrangeu os dois enfoques entremeados, em que um sozinho não é suficiente, em que a colaboração entre os dois enriquecerá a coleta de dados e trará uma visão mais panorâmica de análise. Para tal, este trabalho retrata um recorte de uma pesquisa de mestrado, no qual dar-se-á ênfase para a etapa que diz respeito à construção de um questionário *survey*, que foi validado e aplicado a professores atuantes da Educação Básica, a fim de mapear as possíveis CoP frequentadas.

Segundo Marconi e Lakatos (2002), os questionários são instrumentos para coleta de dados formados por uma série ordenada de perguntas, que devem ser enviadas juntamente a uma nota ou carta, explicando a natureza da pesquisa. Os autores destacam a complexidade de sua elaboração, visto que exige cuidado na seleção das questões para a obtenção de informações válidas e fidedignas. Em complemento, Gil (2008, p. 121) define o questionário como “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

Ademais, enfatiza-se a importância de um pré-teste/validação do instrumento, no qual possui a finalidade de “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão, etc.” (GIL, 2008, p. 134). Os sujeitos que farão a validação podem responder ao questionário de forma crítica e sugestiva, assegurando, ao máximo, a validade e a precisão das questões.

Essa construção é uma “arte imperfeita”, pois não existe um passo a passo perfeito que garante total qualidade, sendo essencial a experiência, a pesquisa e o bom senso do pesquisador para evitar vários tipos de erros. No entanto, tem uma possível sequência lógica que o pesquisador deve seguir: pensar e planejar os objetivos, formular questões para chegar ao objetivo, definir texto e ordem das questões, testar o questionário em uma pequena amostra e, caso necessário, efetuar as correções (AAEKER *et al.*, 2001).

### **3 Resultados e discussões**

Atualmente, a CoP tem sido discutida e publicada como: mapeamento (RODRIGUES, SILVA e MISKULIN, 2017; WILBERT, DANDOLINI e STEIL, 2018), possível contribuição para a construção da identidade profissional (RAMOS e MANRIQUE, 2015; ESTEVAM e CYRINO, 2016), possível local para desenvolvimento de conhecimentos e de atividades, como planejamentos, aulas e experiências (ESTEVAM, CYRINO e OLIVEIRA, 2018), dentre outros. Contudo, apesar da CoP ter se constituído como um espaço promissor para o desenvolvimento de pesquisas que procuram compreender as potencialidades para a aprendizagem e a formação de grupos com professores e/ou licenciandos (NAGY, 2013, ENGELMAN *et al.*, 2017), não foi encontrado nenhum trabalho que estude a possibilidade de emergência das CoP pelos próprios membros da comunidade escolar.

Dessa forma, este artigo trará a construção, a validação e a aplicação de um instrumento que poderá ser utilizado por professores e gestores da Educação Básica, independentemente da área ou do nível de ensino. Estes poderão aprimorar ainda mais seus espaços escolares coletivos, tornando-se uma CoP, que permitirá conhecer melhor sua escola, seus estudantes, seus colegas, outras áreas, outros conhecimentos, além de concederem inúmeros momentos de qualificações, que auxiliam no aprimoramento da práxis docente, no convívio com o coletivo e no crescimento como ser humano. Esta, como espaços formativos da realidade docente, (re)aproxima os professores da pesquisa, da busca, da reflexão, da criticidade, da criatividade, do protagonismo e da autonomia.

#### **3.1 A construção do questionário**

Inicialmente, foi elaborado um questionário eletrônico, que continha como

objetivo inicial avaliar as possíveis Comunidades de Prática que permeiam a vida dos professores atuantes na Educação Básica. Para sua gênese, foram elaboradas algumas questões norteadoras, as quais analisavam as principais concepções prévias dos professores a respeito das Comunidades de Prática, como: “Você já ouviu falar de Comunidade de prática?”; “Mesmo que não tenha ouvido falar, qual sua concepção do termo Comunidade?”; “E do termo prática?”; “Unindo os dois termos, o que você acha que CoP representa?”; “Descreva (se existente) suas participações em grupos envolvendo um tema de interesse comum entre todos os sujeitos envolvidos?”; dentre outras. Ao levar essas questões para o grupo de estudos, verificou-se que as questões estavam vagas e abrangentes demais, que muitas respostas viriam curtas, sintéticas e desvinculadas dos nossos objetivos. Então, foi tomada a decisão de mexer na estrutura do questionário, bem como no conteúdo e na informação das indagações.

Em seguida, para uma segunda versão do seu desenvolvimento, foram utilizadas as informações obtidas a partir dos referenciais teóricos, tendo como pilar central o estudo elaborado por Julieta Wilbert, Gertrudes Dandolini e Andrea Steil (2018). Nesse, as autoras obtiveram os seguintes resultados quanto aos principais elementos embasadores para caracterizarem um grupo como uma CoP:

a) em 69% dos estudos são perceptíveis “*senso de pertencimento*” e de “*identidade*” por parte dos membros como característica que identifica que o grupo é uma CoP; alguns estudos, como Lewis (2017) e Nistor et al. (2014) sugerem a *existência de engajamento ou senso de identidade*, inclusive membros de CoPs mediadas por tecnologia. b) 85% dos estudos sugerem a existência ou indícios de **colaboração** entre os membros das CoPs estudadas empiricamente, ou mencionam colaboração como atributo de CoPs. c) *três dimensões* de CoP descritas por Wenger (1998): *o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado*, são explicitados como elementos centrais do conceito em 55% dos estudos. (WILBERT, DANDOLINI e STEIL, 2018, p. 110, *grifo nosso*)

Depois de estudada e discutida a versão 1 do instrumento e o estudo demonstrado por Wilbert, Dandolini e Steil (2018), construiu-se o questionário com os seguintes critérios definidores de uma CoP: engajamento mútuo, empreendimento compartilhado, repertório compartilhado e senso de pertencimento/identidade. O segundo questionário foi gerado a partir do aplicativo *Formulários Google*, em que há necessidade de conexão com a internet para abrir, preencher e enviar as respostas.

O questionário tem 33 itens, sendo a maioria de múltipla escolha, com escala de mensuração tipo *Likert*, de quatro níveis (1 — discordo plenamente, 2 — discordo,

3 — concordo e 4 — concordo plenamente). Logo, para cada pilar (engajamento mútuo, empreendimento compartilhado, repertório compartilhado e o senso de pertencimento/identidade) uma afirmação foi elaborada e correlacionada com os locais e com os espaços frequentados por grupos de professores atuantes na Educação Básica, como: reuniões da escola, planejamento de atividades interdisciplinares, discussões sobre o projeto pedagógico da escola, reuniões de pais e mestres, grupo de discussões e de estudos em ambientes de formação continuada, colegiados e comissões, formações pedagógicas e escolha do livro didático. Esse pode ser visualizado na imagem abaixo (Figura 2).

Figura 2: Exemplo da questão do questionário que relaciona quatro pilares de uma CoP com locais e espaços possivelmente frequentados pelos professores

Nos momentos listados abaixo (presencialmente ou remotamente), as **decisões** ocorrem através de uma **construção coletiva** (com a participação de todos), atingindo um significado ou resultado compartilhado.

	Discordo Plenamente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente
Reuniões da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento de atividades interdisciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussões sobre o Projeto Político Pedagógico da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões de pais e mestres (APM)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupos de discussões e estudo em ambientes de Formação Continuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegiados e Comissões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formações pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolha do Livro Didático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Para melhor compreensão, confeccionou-se a Quadro 1, que organiza cada pilar da CoP, com uma breve definição, seguida pela afirmação que a descreve no instrumento. Enfatiza-se, que todas as afirmações começam com “Nos momentos listados abaixo (presencialmente ou remotamente)”.

Quadro 1: Pilares da CoP, com sua breve definição, seguida pela afirmação presente no instrumento

Pilar	Breve definição	Afirmação
Engajamento mútuo	Dimensão da prática que permite a criação de laços entre os participantes, no qual, tarefas são realizadas em conjunto, utilizando-se do compartilhamento de ideias, informações e percepções	As decisões ocorrem através de uma construção coletiva (com a participação de todos), atingindo um significado ou resultado compartilhado
Empreendimento conjunto	Dimensão da prática que almeja o trabalho conjunto em busca de um objetivo negociado de maneira comum, com boas relações, propostas de sugestões e um espaço agradável. É o que contribui para compor a coerência e a coesão das CoP.	Ocorre a colaboração, a responsabilidade mútua, o envolvimento ativo e constante de pessoas que trabalham em direção a um objetivo comum
Repertório compartilhado	Dimensão da prática que objetiva criar recursos (histórias, artefatos, experiências, arquivos escritos, procedimentos, documentos, políticas) para as negociações e discussões	São utilizados recursos, termos, valores e jargões próprios do grupo para facilitar a troca, diálogo e interações dentro das discussões
Senso de pertencimento/identidade	Forma como a aprendizagem transforma quem somos, sendo um nexo, coerente e primordial para o desenvolvimento de uma CoP.	As pessoas participantes se sentem como “uma parte” de um todo, com sentimento de pertencimento e identidade

Fonte: Elaboração Própria (2022)

Ao final, apresentou-se uma questão em que são unificadas todas as características das afirmativas acerca de uma CoP, oferecendo a possibilidade de relatar, em caso afirmativo de participação, como foi sua experiência neste espaço (Figura 3).

Figura 3: Questão dissertativa do questionário acerca de CoP

Você já sentiu na sua vida profissional e/ou pessoal pertencente e identificado a um grupo onde \* as discussões e decisões ocorrem de forma horizontal (sem hierarquia) através de uma construção coletiva, de um envolvimento ativo e constante, além de utilizar recursos, termos, valores e jargões próprios do grupo para facilitar a troca e diálogo? Se sim, conte-nos um pouco sobre.

Texto de resposta longa

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Enfatiza-se, nesse momento, a preocupação e o cuidado com cada detalhe na construção desse instrumento de produção de dados. Entre os pontos primordiais para sua efetiva construção, frisa-se: o layout, a apresentação, a escolha das palavras para cada questão, a ordem dos itens, a separação das seções, o volume de perguntas, o tempo que seria gasto para respondê-lo, a cordialidade no convite e nos

agradecimentos e, até mesmo, a viabilidade de ser respondido no computador ou no celular.

### 3.2 A validação do instrumento

Posteriormente à confecção, iniciou-se a validação dos questionários em duas etapas. A primeira ocorreu em um curso de extensão online para professores da Educação Básica, realizado em outubro de 2020. O público era composto por professores atuantes com diferentes níveis de experiências, indo de 3 anos até mais de 30 anos de docência, com formações em diversas áreas, como Química, Ciências Biológicas, Pedagogia, Matemática e Letras. Ainda, originavam-se dos mais variados estados do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Roraima, São Paulo e Mato Grosso.

Nesta, obteve-se 29 participantes respondentes do questionário, no qual observou-se a ausência de dificuldade quanto à compreensão das questões, surgindo apenas dúvidas na compreensão se o instrumento era para ser respondido de acordo com suas experiências ou com aquilo que almejavam que fosse. O tempo de resposta ficou entorno de 20 minutos. Logo após discussões com os colegas do grupo responsável pelo curso, pequenas alterações no cabeçalho foram desenvolvidas, deixando mais claro que o questionário era para ser respondido de acordo com suas experiências e não como consideravam que deveria ser.

A segunda etapa da validação objetivou revisar e aperfeiçoar novamente os questionários, tendo como base a etapa anterior. Dessa forma, convidamos cinco professores que, mesmo não envolvidos com pesquisas relacionadas às Comunidades de Prática, possuíam uma relevante experiência de atuação em sala de aula na Educação Básica, nas áreas de Química, Física, Matemática, Pedagogia e Biologia. Para tal, foi acrescido ao questionário um espaço para sugestões após cada questão, além de uma área final para sugestões e críticas acerca do todo.

Aqui, obtivemos sugestões referentes a maior clareza nas afirmativas, adição da possibilidade de os espaços serem realizados presencialmente ou remotamente e a adição na questão dissertativa sobre a experiência poder ser tanto profissional quanto pessoal. Novamente, após a análise dessa validação, levando em conta as observações descritas pelos participantes, reelaboraram-se todos os aspectos do questionário elencados pelos professores. Frisa-se, que nenhuma questão foi retirada,

nem adicionada, e que a escala *Likert* se manteve entre quatro valores. Nesse caso, o tempo de resposta caiu para 15 minutos.

### 3.3 Uma prévia da aplicação dos questionários

Para a aplicação desse instrumento de pesquisa, foram enviados e-mails à Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED) e à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no qual era descrito uma breve explicação a respeito do objetivo do questionário e um pedido de seu encaminhamento a todos os professores que estejam em atuação na Educação Básica de escolas do Rio Grande do Sul. Também, como estratégia complementar, foram encaminhados e-mails aos professores da região de Santa Maria que, usualmente, recebem estudantes em momento de estágios requeridos pelos cursos de licenciatura.

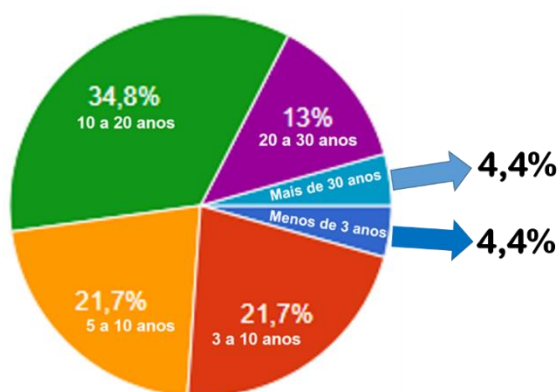
Os questionários no formato formulário online foram enviados, no primeiro semestre de 2021, aos e-mails da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED) e a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no intuito de que fossem repassados às direções das escolas, chegando até os professores atuantes do Ensino Básico. Contudo, devido ao pouco retorno encontrado (em parte justificado pela sobrecarga de trabalho em período pandêmico, e pelo excesso de questionários/pesquisas que a pandemia e as tecnologias trouxeram aos professores), resolveu-se enviar esse mesmo e-mail diretamente às direções das escolas de Santa Maria, São Sepé, São Pedro, São Vicente do Sul, bem como aos professores relacionados aos estágios curriculares supervisionados dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria.

Esse instrumento para coleta de dados ficou disponível do início de março até a metade do mês de abril de 2021. Após esse tempo, foram obtidas um total de 29 respostas. Todavia, destaca-se que serão utilizados para esta análise, um número total de 23 questionários, pois 6 formulários encontravam-se com respostas faltantes ou com respostas viciadas, ou seja, seguiam um mesmo e reconhecido padrão no decorrer de todo o instrumento (todas respostas marcadas em um mesmo espaço na escala de *Likert*).

A amostra de professores foi composta por 83% de mulheres e 17% de homens. Quanto às áreas de formação destes docentes, teve-se um amplo espectro de áreas contempladas, que são elas: Química, Pedagogia, Biologia, Educação

Física, Artes Visuais, Geografia, Matemática, Português, História e Física. A respeito do tempo de atuação, como demonstrado na figura 4, alcançou-se um maior percentual de professores que atuam entre 10 e 20 anos no ambiente escolar. Enfatiza-se, também, que, no geral, o público encontra-se no largo espectro que vai desde a pouca experiência, como aqueles com menos de 3 anos, até àqueles com uma grande experiência, lecionando há mais de 30 anos.

Figura 4: Distribuição do tempo de experiência dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração Própria (2021)

Acerca do local de atuação desses professores, alcançaram-se tanto ambientes escolares públicos quanto privados, bem como docentes que atuam em mais de uma rede escolar. Entre os 23 respondentes, 10 docentes trabalham em mais de uma escola, atuando em duas ou três instituições diferentes ao mesmo tempo. As escolas públicas prevaleceram, correspondendo a 85% do local de atuação dos nossos professores, enquanto a atuação exclusiva em redes privadas representa apenas 15% dos respondentes.

Destaca-se, que as características supracitadas existem como forma de conhecermos melhor nosso público, do mesmo modo que nos permite investigar se há correlação entre tempo de experiência e/ou rede escolar com a formação de Comunidades de Prática. Todavia, para início da nossa análise, olhar-se-á, exclusivamente, para a frequência das respostas em relação a cada espaço e momento, reconhecendo que cada sujeito faz o julgamento das alternativas do questionário a partir de suas experiências, de suas vivências, de seus valores e de suas exigências.

Assim, para a análise dos resultados, construímos a Tabela 1, que exhibe a frequência das respostas na escala *Likert* (DP-discordo plenamente, D-discordo, C-

concordo e CP-concordo plenamente), em comparação a cada afirmativa, do respectivo espaço e momento (nas linhas). Separamos e elencamos os resultados por locais e momentos relacionados ao ambiente escolar, na busca por facilitar a compreensão, bem como discutir os espaços/momentos que mais se aproximam ou se distanciam da formação de uma CoP.

Dois espaços/momentos escolares distanciam-se das dimensões da prática de CoP e do senso de pertencimento: os “Colegiados e Comissões” e as “Reuniões de Pais e Mestres”. Nesses, três pontos primordiais para a criação de uma CoP estão em direções opostas a esse espaço, possuindo uma taxa de frequência baixa (<75%) na coluna do concordo e concordo plenamente para a escala *Likert*.

Fato esse que contraria o exposto na literatura, na qual as Reuniões de Pais e Mestres e o Colegiado Escolar deveriam ser constituídos por representantes dos mais diversos segmentos, como pais, estudantes, professores, servidores e funcionários, sendo assim, “um instrumento de democratização das decisões, permitindo a vivência democrática de ideias, de necessidades comuns, de alternativas discutidas e compartilhadas coletivamente” (MARANHÃO, 2016, p. 6). No entanto, mesmo sabendo da dificuldade para alterar a estrutura das escolas, diante do viés economicista assumido nas políticas educacionais, podemos especular que, caso as CoP fossem empregadas para o efetivo funcionamento nesses espaços, contribuiriam para a descoberta, por parte desses sujeitos, do potencial que possuem na tomada de decisões.

Já os espaços referentes à “Escolha do Livro didático”, aos “Grupos de discussões e estudos em ambientes de Formação Continuada”, ao “Planejamento de atividades interdisciplinares” e às “Discussões sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola” são espaços que se aproximam da constituição de uma Comunidade de Prática. Aqui, estão alocados aqueles que possuíam pelo menos um dos pilares com valores de baixa frequência (<75%) na coluna do concordo e concordo plenamente da escala *Likert*.

Tabela 1: Frequência das respostas na escala Likert, em comparação a cada afirmativa (correspondente aos cinco pilares de uma CoP), do respectivo espaço/momento

	As decisões ocorrem através de uma construção coletiva (com a participação de todos), atingindo um significado ou resultado compartilhado				Ocorre a colaboração, a responsabilidade mútua, o envolvimento ativo e constante de pessoas que trabalham em direção a um objetivo comum				São utilizados recursos, termos, valores e jargões próprios do grupo para facilitar a troca, diálogo e interações dentro das discussões				As pessoas participantes se sentem como “ uma parte de um todo, com sentimento de pertencimento e identidade			
	DP	D	C	CP	DP	D	C	CP	DP	D	C	CP	DP	D	C	CP
Reuniões da escola	1	2	13	7	0	5	14	4	0	1	15	7	1	3	14	5
Planejamento de atividades interdisciplinares	1	4	11	7	0	8	10	5	1	2	13	7	1	3	16	3
Discussões sobre o Projeto Político	2	2	11	8	1	2	15	5	2	3	10	7	2	4	13	4
Reunião de pais e mestres	2	4	13	4	1	7	12	3	2	1	15	5	4	3	14	2
Grupos de discussões e estudo em ambientes de Formação Continuada	0	5	10	8	0	5	13	5	1	3	13	6	2	4	13	4
Colegiados e Comissões	0	5	12	5	1	4	13	5	1	6	12	4	3	4	14	2
Formações pedagógicas	1	3	9	10	0	5	13	5	1	4	13	5	2	3	13	5
Escolha do Livro Didático	1	4	11	7	1	6	12	4	1	4	11	7	3	3	13	4

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Casavechia e Pasquini (2015, p. 12, grifo nosso) têm uma fala sobre o PPP das escolas que pode ser transposto como uma justificativa para todas as demais encontradas nesta categoria:

A conquista da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola outorgada pela LBD, no entanto, não se aplica a realidade da maioria dos professores, gestores e principalmente da comunidade, **pois os conhecimentos que têm, são insuficientes para a construção do PPP de forma tão autônoma, quanto à necessária**, por isso, em muitas escolas este documento é cópia melhorada de modelos distribuídos por Núcleos Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação.

Portanto, essa caracterização pode nos auxiliar a pensar que nesses espaços escolares, por se tratar de leis, burocracias e normas, normalmente, já impostas e com poucas chances de mudanças, há uma corroboração a não identificação como parte daquele momento e daquela tomada de decisão. Dessa forma, o repertório compartilhado realmente não é o mesmo para todos, podendo acarretar, ainda, a ausência do senso de identidade e de pertencimento ao grupo. É aqui, então, que se reforça a importância da formação de uma CoP nesses espaços, pois com ela há a necessidade de uma relação interativa, dialógica e de confiança, que proporcionará aprendizagens efetivas tanto para quem participa quanto para os que desfrutam de seus resultados.

Ainda, são encontrados espaços e momentos que contêm os quatro pilares com alta frequência (>75%) na coluna do concordo e concordo plenamente da escala *Likert*. Nesse caso, as "Formações pedagógicas" e as "Reuniões escolares". Estes podem ser considerados locais potencializadores do movimento coletivo e colaborativo, que estimula habilidades individuais e prepara habilidades sociais que permitam ações coletivas para um ensino e uma aprendizagem cada vez mais eficiente. Se esse espaço for utilizado no desenvolvimento de uma CoP, para "estudar e analisar as situações que aparecem no cotidiano escolar e, em cima disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e de todo o processo de aprendizagem, estará contribuindo com o grupo na busca da qualidade do ensinar e aprender" (VOGT; MOROSINI, 2012, p. 2).

Por fim, infere-se, brevemente, nesta pesquisa, que todos os ambientes escolares, aqui colocados, têm potencial para serem uma Comunidades de Prática, alguns com maiores percalços, outros muito próximos de já serem. Nesse sentido,

encontraram-se espaços/momentos escolares longínquos da formação de uma CoP, ou seja, com maiores (mas não impossíveis) distanciamentos dos eixos formadores de uma, como os “Colegiados e Comissões” e “Reuniões de pais e mestres”. Também, verificou-se que existem espaços/momentos que se aproximam da formação de uma CoP, como a “Escolha do Livro didático”, “Grupos de discussões e estudos em ambientes de Formação Continuada”, “Planejamento de atividades interdisciplinares” e “Discussões sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola”. Por fim, obteve-se, nas “Reuniões Pedagógicas” e “Formações Pedagógicas”, todos os eixos da CoP presentes e reafirmados, sendo, assim, fortes constituidores de uma CoP.

#### **4 Considerações finais**

Este trabalho representa um recorte de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2022, em que objetivou-se conhecer os possíveis espaços/momentos escolares que se aproximam ou se distanciam de ser uma Comunidade de Prática. Contudo, como não foi encontrado na literatura nenhum instrumento para investigar a presença ou não de CoP em ambientes escolares, avançamos na construção e na validação de um instrumento que alcançasse o objetivo geral de uma pesquisa maior, ou seja, um questionário que investigue a existência de CoP em ambientes escolares frequentados por professores atuantes.

Esse questionário foi construído em diversas etapas, com muito estudo, discussões e aprimoramentos, além de duas validações com diferentes grupos de professores atuantes na Educação Básica. Para tal, pensou-se na escolha das palavras para cada questão, na ordem dos itens, na separação das seções, na quantidade de questões, na cordialidade do convite e dos agradecimentos, na viabilidade de ser respondido em diferentes dispositivos, e também, no *layout* mais adequado para plataforma e para o público alvo.

Dessa forma, chegamos a um instrumento para coleta de dados que contém quatro afirmações referentes aos quatro pilares fundamentais de uma CoP, que são as três dimensões da prática (engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado) e o senso de identidade e de pertencimento relacionados a oito espaços escolares construídos a partir de um coletivo docente. Logo, após pronto, o instrumento totalizou 32 questões em escala Likert (de quatro pontos) e uma dissertativa.

Por fim, esse questionário demonstrou-se efetivo no objetivo de identificar possíveis Comunidades de Prática em ambientes escolares, pois a partir de sua aplicação com professores da Educação Básica, foi visível reconhecer ambientes escolares longínquos da formação de uma CoP, que se aproximam da formação de uma CoP e fortes constituidores de uma CoP.

### **Agradecimentos**

Ao PPG Educação em Ciências (UFSM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro.

### **Referências**

- AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Marketing Research**. 7 ed. New York: John Wiley & Sons, 2001.
- BELINE, W. **Formação de professores de matemática em comunidades de prática: um estudo sobre identidades**. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) — Universidade Estadual de Londrina. Londrina.
- BOLZANI JÚNIOR, G. M. **Aprendizado em comunidades de prática como fator estruturante de processos participativos de inovação e desenvolvimento local: estudo de caso a implantação da metodologia DTR em São Mateus do SulPR**. 2004. 259f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) — Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba.
- CASAVECHIA, C; PASQUINI, A. S. A importância da discussão do Projeto Político Pedagógico no curso de Formação de Docentes. **Caderno PDE**, Londrina, v. 1, p. 1-17, 2015.
- CAVALCANTI, M.; GOMES, E.; PEREIRA, A. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para a ação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- CUNHA, R. O. C. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 306-314, set./dez. 2017.
- EISNER, E. W. On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. **Educational Researcher**, v. 10, n. 4, p. 5-9, 1981.
- ENGELMAN, R., SCHREIBER, D.; BOHNENBERGER, M. C.; BESSI, V. G. Aprendizagem em comunidades de prática: estudo em um grupo de pesquisa. **Contextus**, v. 15, n. 2, p. 34-58, maio/ago. 2017.
- ESTEVAM, E. J. G.; CYRINO, M. C. de C. T.; OLIVEIRA, H. Desenvolvimento do Conhecimento Estatístico para ensinar a partir da análise de tarefas em uma comunidade de professores de Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 32-51, 2018.

ESTEVAM, J. G.; CYRINO, M. C. de C. T. Comunidades de Prática como contexto para o desenvolvimento profissional docente em Educação Estatística. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1291-1317, 2016.

ESTEVEZ, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. (Org). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Livpisc, 2010, p. 45-61.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais. In: Anais do 7º Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Florianópolis: ENPEC, 2009, p. 1-13.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVE J.; WENGER, E. C. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARANHÃO. Secretária de Estado da Educação. **Colegiado escolar: consolidação da gestão democrática**. São Luis: SEE, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NAGY, M. C. **Trajetórias de aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma Comunidade de Prática**. 2013. 197f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) — Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

PACIFICO, M.; DIAS, A. C.; ALMEIDA, T. C. O trabalho coletivo pedagógico e os fatores para sua não efetivação. **Ipê roxo**, Jardim, n. 1, p. 29-47, 2019.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2019.

PAULINO, R. C. R. **Uma abordagem para apoio à gestão de comunidades virtuais de prática baseada na prospecção de participantes ativos**. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) — Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PEREZ, L. F. Antropologia das efervescências coletivas. In: PASSOS, M. (Org). **A festa na vida: significado e imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 15-58.

RAMOS, W. R.; MANRIQUE, A. L. Comunidade de Prática de Professores que Ensinam Matemática como Espaço de Negociações de Significados sobre a Resolução de Problemas. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 979-997, dez. 2015.

RODRIGUES, M. U.; SILVA, L. D.; MISKULIN, R. G. S. Conceito de Comunidade de Prática: um olhar para as pesquisas na área da Educação e Ensino no Brasil. **Revista**

**de Educação Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 16, p. 16-33, jan./jun. 2017.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, 2008.

SOUSA, J. V.; CORREA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, S. I. (Org). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 47-75.

TEDDLIE, C.; TASHAKKORI, A. **Foundations of Mixed Methods Research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences**. California: Sage, 2009.

VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 6, n. 4, p. 21-44, 2005.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 24-37, jan./jun. 2012.

WENGER, E. C. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER E. C. Communities of Practice and Social Learning Systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Org.). **Social Learning Systems and Communities of Practice**. London: Springer, 2010. p. 179-198.

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

WILBERT, J. K. W.; DANDOLINI, G. A.; STEIL, A. V. Transformações Conceituais de Comunidades de Prática da Aprendizagem Situada à Gestão Organizacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 8, n. esp., p. 102-117, 2018.