

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

**PUCPRESS**

Aprendizagem social e desenvolvimento profissional: as comunidades de prática de trabalhadores da educação¹

Social learning and professional development: education workers' communities of Practice

Aprendizaje social y desarrollo profesional: comunidades de práctica de trabajadores de la educación

Nathália Bastos ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^[a] Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

Luciana Mourão ^[b] ^[c] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^[b] Universidade Salgado de Oliveira | ^[c] Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Como citar: BASTOS, Nathália; MOURÃO, Luciana. Aprendizagem social e desenvolvimento profissional: as comunidades de prática de trabalhadores da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 353-371, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.AO07>.

Resumo

As Comunidades de Prática (CoP) têm ganhado destaque no campo da Educação como um espaço privilegiado de aprendizagem social. Este estudo buscou compreender os impactos da aprendizagem social promovida em CoP

¹ Agradecemos o apoio financeiro das seguintes instituições: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ. (E-26/200.517/2023); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (311162/2021-5); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (Código 001).

^[a] Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, e-mail: nathaliabastos03@hotmail.com

^[b] ^[c] Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília - UnB, com estágio pós-doutoral no Instituto Universitário de Lisboa - IUL, e-mail: mourao.luciana@gmail.com

no desenvolvimento profissional de trabalhadores da educação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez coordenadores(as) de CoP focadas em processos educacionais. A análise das entrevistas foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), resultando em cinco categorias, a saber: (i) lugar da CoP, (ii) desafios internos, (iii) desafios externos, (iv) impactos e (v) resultados das CoP. Essas categorias foram subdivididas em 16 subcategorias. A discussão teórica baseou-se principalmente na Teoria da Aprendizagem Social, sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Os achados indicam que a aprendizagem em interação com outros, a partir da relação entre comportamento, cognição e ambiente, promove uma racionalidade crítica que permite ao indivíduo analisar e melhorar continuamente sua prática. Esse processo gera efeitos que vão além do cargo ou função atual do indivíduo, uma vez que ele reflete também no âmbito pessoal e em outras áreas profissionais. Os resultados encontrados no presente estudo corroboram a literatura nacional e internacional existente sobre o impacto das CoP no aprimoramento de competências, desenvolvimento profissional e avanço na carreira.

Palavras-chave: Comunidades de Prática. Trabalhadores da educação. Desenvolvimento profissional. Aprendizagem social. Teoria Social Cognitiva.

Abstract

As Communities of Practice (CoP) have highlighted the educational field as a privileged space for social learning. This study seeks to understand the impacts of social learning promoted in CoP in the professional development of educational workers. Semi-structured interviews were carried out with ten CoP coordinators focused on educational processes. The analysis of the interviews was conducted by Bardin's Content Analysis (2016), resulting in five categories, namely: (i) place of CoP, (ii) internal challenges, (iii) external challenges, (iv) impacts and (v) results of CoP. These categories were further divided into 16 subcategories. The theoretical discussion is mainly based on the Theory of Social Learning, based on the perspective of Albert Bandura's Social Cognitive Theory. The figures indicate that learning in interaction with others, based on the relationship between behavior, cognition and environment, promotes a critical rationality that allows the individual to continually analyze and improve their practice. This process has effects that apply beyond the position or current function of the individual, once it also reflects in the personal sphere and in other professional areas. The results found in this study corroborate the existing national and international literature on the impact of CoP on the development of competencies, professional development and career advancement.

Keywords: Communities of Practice. Education workers. Professional development. Social learning. Social Cognitive Theory.

Resumen

Las Comunidades de Práctica (CoP) han ganado protagonismo en el ámbito de la Educación como un espacio privilegiado para el aprendizaje social. Este estudio buscó comprender los impactos del aprendizaje social promovido en la CoP en el desarrollo profesional de los trabajadores de la educación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez coordinadores de CoP enfocadas en procesos educativos. El análisis de las entrevistas se realizó utilizando el Análisis de Contenido de Bardin (2016), resultando cinco categorías: (i) lugar de la CoP, (ii) desafíos internos, (iii) desafíos externos, (iv) impactos y (v) resultados de la CoP. Estas categorías se subdividieron en 16 subcategorías. La discusión teórica se basó principalmente en la Teoría del Aprendizaje Social, desde la perspectiva de la Teoría Cognitiva Social de Albert Bandura. Los hallazgos indican que el aprendizaje en interacción con otros, basado en la relación entre conducta, cognición y entorno, promueve una racionalidad crítica que permite al individuo analizar y mejorar continuamente su práctica. Este proceso genera efectos que van más allá del puesto o función actual del individuo, ya que afecta también al ámbito personal y otros ámbitos profesionales. Los resultados encontrados en el presente estudio corroboran la literatura nacional e internacional existente sobre el impacto de la CoP en la mejora de habilidades, el desarrollo profesional y el avance profesional.

Palabras clave: Comunidades de Práctica. Trabajadores de la educación. Desarrollo profesional. Aprendizaje social. Teoría Social Cognitiva.

Introdução

Embora o conceito de Comunidade de Prática (CoP) tenha surgido há mais de três décadas (Lave; Wenger, 1991) e seja útil para compreender o caráter social da aprendizagem (Bandura, 1979; Vygotsky, 1978), ainda há poucos estudos sobre os seus efeitos no desenvolvimento profissional. O conceito faz referência a um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação e/ou paixão por um tópico comum que, através da colaboração e interação contínua, desenvolvem um conjunto de competências e aprimoram práticas em um movimento fundamentalmente social (Wenger-Trayner et al., 2023).

O desenvolvimento profissional, que vai além de uma progressão vertical e se caracteriza como um processo intencional e contínuo de aquisição de competências, tem uma relação direta tanto com a prática profissional, quanto com a aprendizagem social (Illeris, 2007; Fernandes; Mourão, 2020). Nesse sentido, especificamente na área da educação, as contribuições das CoP para a formação inicial e continuada de docentes vêm aumentando. Elas têm emergido na condição de espaço privilegiado para a aprendizagem, justamente por oferecerem a possibilidade de interagir, trocar experiências, negociar significados e explorar novos saberes (Imbernón; Shigunov; Silva, 2020).

Estudos empíricos sobre os impactos das CoP no desenvolvimento profissional, embora em pequena quantidade, têm oferecido perspectivas positivas ao identificá-las como uma estratégia de aprendizagem social (Monteiro; Mourão, 2017). Tais pesquisas evidenciam que os resultados positivos decorrem da construção coletiva do conhecimento e da reflexão dos membros sobre a própria prática, considerando um contexto real de trabalho, a atuação de outrem e o amparo de conteúdo científico (Bin-Hady; Busabaa; Abdullah, 2024; Oliveira; Prata, 2023; Passos et al., 2020). Além disso, as CoP oportunizam o (auto)conhecimento e a (auto)reflexão, favorecendo uma consciência crítica capaz de suscitar mudanças em busca de um saber/fazer mais aquilatado (Silva; Rausch; Santos, 2022). Nessa perspectiva, por meio da socialização do conhecimento, as CoP constituem um espaço potencializador para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional. Isso porque, à medida que o indivíduo participa de um espaço de cooperação dialogada, ele transforma sua maneira de pensar e seu comportamento na/para além da comunidade (Imbernón; Shigunov; Silva, 2020; Wenger, 1998).

Diante do exposto, o principal referencial teórico deste estudo é a Teoria da Aprendizagem Social, sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura. Na visão sociocognitiva de Bandura (1979), as ações humanas são resultado da relação triádica recíproca entre comportamento, cognição e ambiente, ocorrendo fundamentalmente pela observação de modelos e conseqüências decorrentes. Essa teoria considera que aprendemos via processos de atenção, retenção, reprodução e motivação intrinsecamente ligados a nós. Tal aprendizagem nos leva a realizarmos imitações permeadas de intencionalidade, previsão, autorreatividade e autorreflexão. Na prática, além de aprender o comportamento observado, somos capazes de adaptá-lo, criando outros comportamentos inclusive em contextos distintos.

O alinhamento entre as CoP e a Teoria da Aprendizagem Social se fortalece ao se reconhecer que a aprendizagem é um processo coletivo, especialmente em tempos de aprendizagem ubíqua e educação ao longo e ao largo da vida (*lifelong* e *lifewide*), em que novas formas de aprender estão sendo constantemente exploradas (Nóvoa, 2022). Nesse contexto, o presente estudo buscou entrevistar coordenadores(as) de CoP na área da educação para compreender as comunidades existentes, o papel que elas desempenham em suas vidas, os desafios enfrentados, os resultados obtidos e os impactos alcançados até o momento. A escolha por entrevistar coordenadores(as) fundamenta-se na ideia de que, para a criação e manutenção desses espaços, foi necessário o envolvimento de indivíduos comprometidos que acreditassem na proposta das CoP e assumissem a responsabilidade por sua implementação.

Método

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas para explorar as contribuições das CoP para os trabalhadores da educação. Na descrição do método e dos resultados, seguimos os Critérios Consolidados para Relatar Pesquisa Qualitativa (COREQ), conforme proposto por Tong, Sainsbury e Craig (2007).

Três critérios foram estabelecidos para participar da pesquisa: (i) ser trabalhador(a) da educação; (ii) ter ao menos seis meses na coordenação de uma CoP focada em processos educacionais; e (iii) a CoP ter no mínimo um ano de funcionamento. Dez coordenadores(as) de CoP participaram da pesquisa, número definido pela saturação dos dados (Ribeiro; Souza; Lobão, 2018). São nove mulheres e um homem com idades entre 28 e 53 anos ($M = 41,2$; $DP = 9,2$). Quanto à cor, são seis brancos(as), três pardos(as) e um(a) preto(a). Quanto ao estado civil, são seis casados(as)/vivem juntos, dois separados(as)/divorciados(as) e dois solteiros(as).

Quanto à formação acadêmica, seis possuem especialização, dois têm mestrado, um possui doutorado e outro possui graduação. O vínculo empregatício dos participantes inclui majoritariamente o serviço público municipal e o trabalho autônomo, com quatro respondentes em cada categoria, além de um servidor público federal e um trabalhador da iniciativa privada. Em termos de faixa salarial, 80% relataram rendimentos superiores a R\$ 7.500,00.

A docência foi a área de atuação predominante com quatro respostas, seguida do design instrucional e da consultoria educacional, com três respostas cada. Outras atuações incluem técnico administrativo da educação, tutoria e facilitador/mediador. O tempo de atuação na educação variou entre dois e 31 anos ($M = 18,5$; $DP = 5,4$) e o tempo de experiência em CoP entre um e 15 anos ($M = 5,9$; $DP = 5,4$). O tempo mensal dedicado à CoP variou de três a 160 horas ($M = 33,1$; $DP = 47,9$).

A descrição das CoP dos coordenadores(as) também é relevante, dado que o objetivo principal da pesquisa é analisar suas contribuições no desenvolvimento profissional dos membros. O tempo de existência das CoP variou de um a 15 anos ($M = 5,6$; $DP = 5,7$), similar ao tempo de coordenação dos respondentes. O número de membros variou significativamente, de cinco a 5.000. Sete CoP são gratuitas, duas são pagas e uma oferece atividades tanto gratuitas quanto pagas. Quanto à origem, oito foram criadas como CoP, uma emergiu de encontros pedagógicos e outra de um grupo de estudo. Cinco CoP são emergentes, quatro são legitimadas e uma é institucionalizada. Em termos de abrangência, quatro têm alcance nacional, duas são regionais, uma abrange a rede estadual de ensino, outra a rede municipal e duas são limitadas à instituição de ensino. O público-alvo das CoP inclui desde educadores até técnicos administrativos, pais de alunos e interessados na área da educação.

O roteiro semiestruturado das entrevistas incluiu perguntas como: (i) Como você descreve o trabalho desenvolvido na CoP que você coordena?; (ii) Quais as principais barreiras enfrentadas pelos membros na CoP?; (iii) Quais as suas atribuições como coordenador(a)?; (iv) Quais os principais resultados alcançados pela CoP?; e (v) Como a experiência de coordenar uma CoP impactou a sua vida? A duração das entrevistas foi estimada em uma hora, e o roteiro foi avaliado por uma juíza.

Antes da coleta de dados, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo comitê de ética sob o número CAAE 75440723.1.0000.9047. Todos os participantes concordaram em participar após serem informados sobre a natureza voluntária da pesquisa e o anonimato das respostas, manifestando seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Das dez entrevistas, nove ocorreram remotamente e uma presencialmente, todas gravadas para posterior transcrição. A duração das entrevistas variou de 25 a 64 minutos ($M = 47$; $DP = 13$). Para preservar o anonimato, foram removidas informações que pudessem identificar os participantes, e os nomes utilizados são fictícios.

As entrevistas foram analisadas segundo o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que permite explorar os sentidos e significados atribuídos pelos participantes. O processo seguiu três etapas: (i) pré-análise, (ii) exploração do material, e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante das transcrições, buscando uma compreensão aprofundada do material. Na exploração do material, a codificação foi realizada de forma indutiva, sem categorias pré-definidas, e as unidades de registro foram analisadas inicialmente de forma independente por três juízas, seguida de uma análise consensual. A análise temática foi aplicada, com as unidades selecionadas com base no sentido, e não na forma linguística. A categorização dos dados seguiu princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, utilizando critérios semânticos para definir as categorias e subcategorias. Em seguida, são apresentados os resultados e as discussões sobre os dados encontrados.

Resultados e discussão

Os resultados foram agrupados em categorias e subcategorias, conforme descrito nos procedimentos de análise de dados. A análise foi conduzida sob a perspectiva de que o desenvolvimento profissional é influenciado por fatores propulsores e inibidores. Ambos são elementos subjetivos ou objetivos, mas enquanto os primeiros podem favorecer e enriquecer a trajetória profissional, os segundos podem dificultá-la (Mourão; Fernandes, 2020). Os resultados obtidos evidenciam que as CoP se caracterizam como fatores propulsores (Monteiro; Mourão, 2017). Apesar dos desafios que elas ensejam, prevalece o fomento de motivações, metas, aspirações e competências, que favorecem o desempenho competente de seus membros. Isso fica claro nas cinco categorias que emergiram das entrevistas, a saber: Lugar da CoP, Desafios internos, Desafios externos, Resultados das CoP e Impactos das CoP. A seguir apresentamos e discutimos esses achados.

1. Lugar da CoP

Nesta categoria estão os relatos acerca dos três lugares que a CoP ocupa na vida dos(as) coordenadores(as), cada um deles intrinsecamente ligado à forma como interpretam o trabalho ali desenvolvido, bem como os objetivos da Comunidade (Lee; Ip, 2021). Cabe destacar que, guardadas as especificidades, os três lugares possuem um eixo comum: as CoP são representadas como lugar de resistência, busca por práticas educativas transformadoras, suporte mútuo, pertencimento, compartilhamento de repertórios, segurança emocional e intelectual. O objetivo da categoria é descrever o lugar das CoP e discutir como elas repercutem no desenvolvimento profissional de coordenadores(as) e membros. A seguir, são apresentados esses três lugares principais que emergiram das entrevistas.

1.1 Abertura ao novo e “*rebel learning*”

As CoP são espaços de “*rebel learning*” uma vez que não se limitam a ser um mero grupo de pessoas com interesses comuns. Elas representam o encontro intencional de indivíduos que buscam aprender, criar e compartilhar conhecimentos (Wenger, 1998). Como local de diversidade, onde os membros contribuem e expressam suas inquietações, as CoP simbolizam uma nova forma de os profissionais da educação se posicionarem frente ao que discordam, desconhecem ou desejam mudar. As falas a seguir ilustram essa percepção dos(as) coordenadores(as).

(Ela) é um trabalho de romper relações de poder dominante. [...] Quando eu chamo as pessoas para uma conversa, eu chamo para não saberem comigo, não é que eu vou dar uma aula ‘vim aqui pápápá e vou ensinar a vocês’. Não, eu chamei porque eu quero aprender (Cátia, CoP de 1 ano).

A comunidade tem muito essa perspectiva de quais mudanças nós podemos fazer. [...] Ela significa toda a minha rebeldia, porque eu sou dessas de desafiar o *status quo*. Eu critico, mas eu não sou aquela crítica que fica no sofá (Melissa, CoP de 1 ano).

As CoP oferecem uma oportunidade de aplicação dos conhecimentos, tal como uma gestora de CoP de dois anos destaca: "Eu posso colocar em prática os meus conhecimentos acadêmicos e as minhas vivências do dia a dia". Assim como outra gestora de CoP de três anos, que a descreve como "um laboratório de inovação aberta". Ancoradas na aprendizagem social, as CoP oferecem um espaço essencial para experimentação, erros, acertos e descobertas, influenciando a motivação das pessoas, que surge tanto de se observar o resultado, quanto do processo de aprendizagem em si (Freire, 1996; Wenger, 1998).

Nesse sentido, CoP como espaços de “abertura ao novo e *rebel learning*” representam a busca pela mudança do *status quo* presente em diversas práticas educacionais, que se encontram enraizadas em processos passivos de reprodução de conhecimento. As CoP estão associadas a um aprender com o outro e à inovação que pode vir a surgir, à retomada ou à atualização de práticas. Entretanto, como será discutido, por implicarem rupturas, as CoP enfrentam desafios no sistema educacional brasileiro que, apesar do discurso democrático e igualitário, mantém práticas baseadas na hierarquia, especialização e divisão do trabalho (Nóvoa, 2022).

1.2 Sonho do coletivo

Um ponto que se destacou nas entrevistas foi o da CoP simbolizar um “sonho do coletivo”, representando algo que o(a) coordenador(a) precisou em algum momento na sua trajetória profissional e não teve. Um grupo que, pelo pertencimento, engajamento mútuo e repertório compartilhado (Wenger, 1998), ofereceria o suporte necessário para enfrentar os desafios da profissão. Assim, as CoP ocupam o lugar de um “coletivo com coragem comunitária” por proporcionarem um espaço em que os indivíduos debatem e refletem suas realidades. Na Educação, reflexão essa que, por si só, já é um ato de coragem (Freire, 2018). Com as CoP, no entanto, esse ato não é assumido individualmente, mas com o apoio do coletivo, gerando uma visão mais ampla das responsabilidades e um senso elevado de autoeficácia. Como resultado, há uma maior implicação nas CoP e no contexto de trabalho, repercutindo significativamente no desenvolvimento profissional dos membros (Lee; Ip, 2021).

Ademais, as CoP desempenham um papel crucial no fortalecimento de conexões entre os membros ao contribuírem para mitigar ou eliminar a sensação de constrangimento diante das incertezas e do medo de críticas, comuns em qualquer coletivo profissional (Mourão; Fernandes, 2020). Ao promoverem cooperação e troca, as CoP também ajudam a reduzir o isolamento profissional e a (re)significar o conhecimento dos participantes (Oliveira; Prata, 2023). Essa percepção é evidenciada nos depoimentos a seguir:

É uma rede de verdade que apoia quem está na educação. Eu tive pouquíssimo apoio para resolver as questões do dia a dia e, puxa, eu nunca deixei de ter dúvidas, nunca entrei em sala 100% certa daquilo que eu ia fazer. [...] Como posso fazer para que as pessoas entrem em sala mais seguras e respaldadas por um grupo que as ajude a pensar no desafio? (Ilen, CoP de 1 ano).

A comunidade, para mim, tem força muito grande de coragem comunitária. [...] Para mim, é o sonho do coletivo. É essa coragem comunitária e esse senso de comunidade que eu não me sinto só (Cátia, CoP de 1 ano).

Apesar de ser um cenário cada vez mais requisitado, as CoP ainda são pouco presentes nas instituições escolares. É importante refletir, portanto, porque profissionais da educação não veem sua instituição como “uma rede de verdade que apoia” e, por vezes, saem do local de trabalho para buscarem outras pessoas para trocar experiências.

1.3 Compromisso social

Por fim, as CoP representam o compromisso social de retornar algo para a sociedade, de transmitir e perpetuar o que o(a) coordenador(a) compreende por educação e deseja em termos de mudança. A preocupação não está apenas com o próprio aprendizado, mas com o desenvolvimento da comunidade. Observa-se um desejo de contribuir na formação e no desenvolvimento dos indivíduos para que venham impactar seus locais de trabalho em um ciclo contínuo de retorno à sociedade. Verifica-se um sentido de “estou fazendo minha parte”, segundo a máxima de que a educação em si não transforma o mundo, mas ela muda as pessoas; essas, sim, capazes de transformá-lo (Freire, 2018). A satisfação do(a) coordenador(a) está em saber que a CoP existe e que ela contribui pelo fato de existir.

É muito mais uma missão de vida do que um negócio. É quase um trabalho social, eu tenho o compromisso social de devolver para o mundo a maravilhosidade que é isso aqui (Cátia, CoP de 1 ano).

Eu amo ser professora e lidar com o aluno, eu entendo que estar nesta posição (de coordenadora) possibilita que tudo aquilo que eu acredito e idealizo enquanto educadora possa ser repassado para os outros professores e isso chegue nos alunos (Joana, CoP de 5 anos).

A categoria Lugar da CoP evidencia que o ambiente é capaz de influenciar o nosso comportamento e que esse ambiente, em parte, é também criado por nossas ações. Bandura (1979), sob a perspectiva da aprendizagem social, resalta o papel estruturante do ambiente por meio da Teoria da Reciprocidade Triádica, na qual a aprendizagem depende tanto de fatores psicológicos e comportamentais, quanto dos ambientais, visto se tratar de um fenômeno contextualizado (Lave; Wenger, 1991; Mourão; Fernandes, 2020). No entanto, é preciso considerar que a influência desses fatores varia de indivíduo para indivíduo e sob diferentes circunstâncias (Bandura, 1979).

Para a presente análise, é possível afirmar que as CoP possuem a potencialidade de promover um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de seus membros, uma vez que os permite refletirem sobre suas práticas, os encoraja a dar *feedbacks* construtivos, a mudarem suas opiniões, a trabalharem em uma prática coletiva com vistas a atingir objetivos comuns, cujo fim é a educação (Sæbø; Midtsundstad, 2022). Cenário que pode fomentar ou ser alimentado por um senso de eficácia coletiva, isto é, pela crença compartilhada pelos membros de um grupo acerca de sua capacidade de, agindo coletivamente, atingir objetivos definidos (Bandura, 1979). Estudos mostram que um sentido elevado de eficácia coletiva promove uma orientação pró-social caracterizada pela cooperação com interesse no bem-estar de todos (Fernandéz-Ballesteros *et al.*, 2002), como exemplificado ao longo da categoria. Além disso, grupos com forte sentido de eficácia coletiva exercem influências empoderadoras em seus participantes, repercutindo em resultados e impactos palpáveis, o que será abordado à frente.

2. Desafios internos

Nesta seção são abordados os desafios internos vivenciados pelas CoP, a fim de detalhar as dificuldades apontadas, refletindo suas origens e implicações. Entre os desafios, estão o engajamento dos membros e a sobrecarga na coordenação, que podem estar relacionados à diversidade de interesses dos membros e à dificuldade de se estabelecer uma dinâmica colaborativa de caráter duradouro. Explorar tais questões nos fornece subsídios para buscar a sustentabilidade e relevância das CoP nos contextos em que estão inseridas, bem como o desenvolvimento profissional de seus membros (Sæbø; Midtsundstad, 2022). Os três principais desafios preponderantes nas entrevistas são detalhados a seguir.

2.1 Passividade dos membros

Pelos depoimentos, observa-se uma postura passiva de alguns membros das CoP. Essa postura é evidenciada quando eles demonstram querer "tudo mastigado" e não são proativos em propor discussões, estudos e formas de pensar em novas práticas:

Eu sinto que as pessoas têm uma postura muito passiva, 'eu vou lá e espero que alguém organize essa coisa para mim, porque eu quero ter conversa significativa, mas eu não quero mexer um pauzinho' (Cátia, CoP de 1 ano).

Eu percebo que as pessoas gostam de tudo mastigado. Tudo. Outro desafio é motivar a estudar. Isso é um ponto na Educação muito sério. Muitos (professores) estudam, mas muitos não gostam de estudar. Eles só querem fazer o que aprenderam há 15, 20, 10 anos (Joana, CoP de 5 anos).

Outro indício é a tendência de permanecerem na zona de conforto repetindo práticas antigas, comportamento conhecido como "síndrome da Gabriela", o que revela uma falta de adaptabilidade e prejudica a inovação. Sob a perspectiva da teoria da aprendizagem social, processos internos, como o da postura passiva, são eventos mediadores de comportamentos individuais. A natureza desses processos e sua consequente modificação podem ser compreendidas pela combinação entre condições de estímulos e respostas (Bandura, 1979). Assim, é relevante questionar, em uma perspectiva micro, como as CoP podem mitigar essa postura e, em uma perspectiva macro, como os contextos vivenciais dos membros influenciam seus comportamentos.

2.2 Autoeficácia baixa dos membros

Outro desafio é a autoeficácia baixa dos membros. Os depoimentos mostram que alguns sentem que não são capazes de atender ao solicitado. Aliado a isso, está o medo de errar ou de "parecer que não sabe":

Eles (os membros) querem colaborar, mas não sabem ou acham que não estão prontos o suficiente. [...] As pessoas não querem parecer que não sabem (Cátia, CoP de 1 ano).

Eu percebo entre os educadores muito medo. Tem também aquelas professoras que você sabe que elas são capazes, elas podem, entendem, sabem fazer, mas 'ai meu Deus, e se der errado?' (Carla, CoP de 15 anos).

A dúvida quanto à própria capacidade é um alerta, pois a forma como as pessoas interpretam os resultados do próprio comportamento influencia o ambiente em que se encontram e os recursos pessoais de que dispõem, os quais, por sua vez, moldam e alteram seus comportamentos futuros (Bandura, 1979). Esse desafio está relacionado ao anterior, já que a autoeficácia envolve o julgamento da própria capacidade de executar ações e atingir resultados. Quando uma pessoa acredita que não conseguirá tal feito, ela pode evitar fazer o que foi solicitado, temendo expor sua falta de habilidade.

Isso ocorre porque as crenças de competência pessoal são fundamentais para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais, sendo determinantes críticos na forma como os indivíduos regulam seus pensamentos e comportamentos (Bandura, 1979).

2.3 Sobrecarga do coordenador

A sobrecarga do coordenador é outro desafio, resultante do elevado volume de trabalho operacional. De acordo com os(as) respondentes, coordenar uma CoP envolve não apenas a dinâmica de funcionamento, mas também ter disponibilidade para acolher os membros e gerenciar as relações interpessoais. Isso faz com que algumas demandas de responsabilidade exclusiva do coordenador fiquem sobrecarregadas, como evidenciado a seguir.

Um desafio é o tempo, você ser ali a pessoa que precisa trazer as pessoas. É cansativo, sustentar comunidade é um desafio, envolve você, muitas vezes sozinha, lidar com um monte de camadas e pessoas. [...] Eu tenho um trabalho operacional muito grande (Melissa, CoP de 1 ano).

Eu tenho que trabalhar, alimentar as coisas dentro da CoP e ainda tentar criar para fora. Eu não tenho ajuda, sempre é 'conta comigo', mas não é assim que funciona, a gente sabe. Normalmente, quem inventa, aguenta. [...] Eu tenho que descentralizar isso (a organização da CoP), só que não é fácil, ninguém quer tomar a frente de uma comunidade, são poucas as pessoas que querem fazer isso (Priscila, CoP de 1 ano).

Os desafios apresentados levam a refletir sobre as dificuldades de se sustentar uma CoP, assim como a pensar em como estão relacionados com a concepção de agência humana de Bandura (1979), que propõe que somos agentes do nosso próprio desenvolvimento por meio de nossas ações. Esse conceito está ancorado na ideia de que nossas crenças pessoais nos permitem exercer controle sobre nossos pensamentos, sentimentos e ações, influenciando nosso comportamento.

No entanto, é essencial considerarmos o histórico de aprendizagem social dos membros, ou seja, suas experiências e as respostas por eles observadas em modelos ao longo de suas vidas, pois esse histórico molda a suscetibilidade à influência social do grupo e do ambiente (Bandura, 1979). Dependendo das consequências reforçadoras, o comportamento do observador é afetado por eventos sensoriais e respostas simbólicas, que funcionam como pistas para eliciar comportamentos semelhantes aos observados no futuro. Em situações de passividade e baixa autoeficácia, a agência dos membros está prejudicada e, como alternativa, as CoP podem investir em estratégias para promover novas experiências de aprendizagem social, reformulando o histórico de seus membros. No caso da sobrecarga da coordenação, apesar das adversidades, ela não tem impedido o trabalho dos coordenadores, indicando um elevado senso de agência que os mantém ativos na tomada de decisões sobre o caminho a seguir.

Essas reflexões ajudam a entender a influência do autocontrole individual por meio de padrões de desempenho, sejam eles auto recompensadores ou autopunitivos. A forma e intensidade da autorregulação envolvem a precisão de auto-observação, automonitoramento, julgamentos e reações avaliativas (Bandura, 1979). Nesse sentido, é importante que membros e coordenadores realizem uma interpretação contínua dos resultados de suas ações, bem como do conhecimento e das habilidades que possuem. O nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais em suas crenças do que em verdades absolutas, tanto que são essas crenças que determinam como elas utilizam seu conhecimento e habilidades. Todavia, não se deve confundir crença de autoeficácia com julgamento sobre as consequências de um comportamento. Uma pessoa pode acreditar que é capaz de algo, mas, se ela prever consequências indesejáveis desse comportamento, ela pode optar por adotar uma postura passiva. Nesse caso, a crença de autoeficácia pode vir a não se traduzir em ações correspondentes (Bandura, 1979).

3. Desafios externos

Fatores sociais, econômicos, institucionais e culturais podem atuar como barreiras ao funcionamento das CoP, pois elas não estão desvinculadas do ambiente externo que as cercam. Compreender como esses desafios afetam as CoP é basilar para enfrentar as adversidades, haja vista que elas impõem obstáculos adicionais a coordenadores/as na construção de um espaço colaborativo sustentável (Wenger-Trayner *et al.*, 2023). Nas entrevistas realizadas, três desafios externos se destacam pela frequência e pelo impacto, inclusive em termos da qualidade da participação dos membros. Tais desafios são explorados a seguir.

3.1 Cultura

Entre os desafios externos, a presença de uma cultura de aprendizagem que atravessa e impacta as atividades da CoP foi ponto recorrente. Os(as) coordenadores(as) relatam dificuldades dos membros em colaborar, construir conhecimentos coletivamente e atuar com autonomia, como evidenciado nos depoimentos abaixo. Esse cenário reflete, segundo os(as) entrevistados(as), a maneira tradicional como fomos ensinados a aprender.

Um desafio é a própria cultura de como você cria o conhecimento, a ideia de que você tem que cocriar com os outros e contribuir intelectualmente. [...] Eu vejo que algumas pessoas até querem colaborar e contribuir, mas não sabem fazer isso em equipe (Gisele, CoP de 3 anos).

Não tem como ignorar a forma como nós aprendemos. (As pessoas) não sabem lidar com a liberdade, com a ideia de ser protagonista e ter a iniciativa de produzir (Melissa, CoP de 1 ano).

Essas dificuldades são resultado de uma cultura de ensino-aprendizagem tradicional que persiste no sistema educacional brasileiro. Nesse modelo, o professor é a figura central e detentora do conhecimento, enquanto o aluno é o sujeito passivo responsável por receber, memorizar e reproduzir o conteúdo transmitido de forma expositiva (Freire, 2018). Essa abordagem, predominantemente conteudista e mecânica, privilegia o fornecimento de informações em detrimento da aplicação prática, o que destaca a importância das CoP como espaços para fomentar novas formas de aprendizagem e questionar as práticas vigentes.

3.2 Sistema educacional

Outro desafio externo é o sistema educacional, especialmente a dinâmica organizacional das instituições de ensino. As entrevistas revelaram dificuldades como a falta de liberação para participar das CoP durante o horário de trabalho, a pouca valorização profissional e a falta de continuidade das políticas públicas educacionais. Além disso, a falta de incentivo à formação continuada, condições precárias de trabalho e baixa remuneração são fatores que influenciam negativamente a motivação dos indivíduos, repercutindo em sua atuação e desempenho (Monteiro; Mourão, 2017). São fatores que também impactam nas CoP, como evidenciado nos depoimentos que se seguem.

Às vezes, a escola não libera a pessoa e ela ainda não tem influência suficiente para pedir uma dispensa, não tem tanta autonomia. A pessoa quer participar de um monte de encontro, mas não consegue porque não pode sair no horário de trabalho (Gláucia, CoP de 15 anos).

Tem a falta de continuidade das políticas públicas, você começa, toca, rompe barreiras... pode começar a tomar um fôlego para ampliar o processo, mas se deparar com mudança de prefeito, secretários e as coisas serem meramente secadas (Kleber, CoP de 2 anos).

3.3 Obtenção de recursos

Outro desafio é a obtenção de recursos para sustentar a CoP. Entre aqueles mencionados, dois se destacaram de forma unânime: tempo e verba. A verba é para aprimorar as práticas desenvolvidas e a expansão da CoP, seja em número de membros, diversidade ou alcance geográfico. No entanto, a busca por patrocínio também gera preocupações, pois representa um conflito com a autonomia desejada para a CoP. A falta de tempo decorre da dificuldade que os membros têm para participar dos encontros, devido a razões pessoais, sociais ou profissionais. Os(as) coordenadores(as) apontam um impasse em conciliar as demandas da CoP com suas próprias rotinas, o que afeta a dinâmica das atividades, os resultados e os impactos esperados. Essas dificuldades são evidenciadas nos depoimentos a seguir.

A verba (é um desafio) porque algumas ações poderiam ser aprimoradas, porém, é uma comunidade sem fins lucrativos, então não tem patrocínio de absolutamente ninguém. [...] Não é uma regra e nunca vai ser um impeditivo, mas acho que seria diferente se tivesse (Gláucia, CoP de 15 anos).

A questão que ocorre, às vezes, é o preparo de leitura e estudo, as pessoas não têm tempo, não conseguem se organizar ou têm outras questões pessoais (Gisele, CoP de 3 anos).

Os desafios evidenciam que sustentar uma CoP requer considerar diferentes fatores, inclusive externos. Isso porque a Comunidade pode necessitar de condições mais abrangentes que impactam no tempo e espaço para reuniões acontecerem, na estabilidade de sua composição e na organização de suas atividades. Essas condições podem tanto impulsionar quanto criar obstáculos, especialmente em escolas, dado o caráter rígido de sua estrutura funcional e organizacional (Nóvoa, 2022). Acreditamos, no entanto, em alguns caminhos para alcançar as mudanças necessárias. Em termos de infraestrutura, a adaptação de edifícios escolares para criar espaços abertos e adequados a estudos individuais e em grupo. Em termos curriculares, mudanças na matriz curricular para uma maior integração e liberdade entre disciplinas, promovendo trabalho colaborativo, expressão e imaginação. No âmbito organizacional, ajustes na grade horária podem facilitar a formação continuada e a qualificação profissional.

4. Resultados da CoP

Nesta categoria são apresentados os resultados da participação e da coordenação de uma CoP, representando os efeitos das interações, reflexões e colaborações ali ocorridas. Os achados foram organizados em três eixos: (a) âmbito interpessoal, voltado às relações entre os membros; (b) âmbito pessoal, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências; e (c) sentimentos e afetos positivos, referente a emoções, percepções e benefícios emocionais decorrentes da participação na Comunidade. Esses três eixos ilustram a amplitude e a profundidade dos resultados, ressaltando sua relevância para os processos de crescimento individual e coletivo.

4.1 Âmbito interpessoal

Os(as) coordenadores(as) relataram *networking*, produção colaborativa de artefatos, aprendizagem de comportamentos e aquisição de novos conhecimentos por meio da observação de modelos. Esses resultados permitem que os membros reflitam sobre sua própria atuação e desenvolvam uma visão mais ampla e sensível do ambiente de trabalho, alcançando um nível mais elevado de consciência (Passos, 2020). Esses aspectos foram identificados em CoP de um, três e 15 anos de existência, sugerindo que resultados interpessoais podem ser observados a curto, médio e longo prazos, mantendo-se ao longo das fases de amadurecimento das CoP.

O *networking*, óbvio, é gigantesco. [...] O principal resultado são as conexões, trocas e possibilidades de nos visitarmos mensalmente e conhecermos o infinito de cada escola, a particularidade, o que dá certo, o que dá errado (Gláucia, CoP de 15 anos).

Considero que o maior resultado não é acadêmico, mas o fato da pessoa se integrar, estudar, criar um artefato colaborativo e falar ‘Gostei do que vi, fiquei motivada, acho que vou fazer um mestrado na área’ ou ‘Estava tão perdida e com receio, mas vendo vocês eu consegui achar uma lógica na minha cabeça’ (Gisele, CoP de 3 anos).

4.2 Âmbito pessoal

No âmbito pessoal, uma gestora de CoP de um ano destaca que o maior resultado é ouvir dos membros: “Estou me desafiando a fazer coisas sozinha e que não fazia antes”, o que ela considera motivador. Outros resultados incluem o aprimoramento de competências, aumento da autoconfiança e desenvolvimento de novas habilidades e comportamentos:

Eu já tinha uma escuta ativa, mas eu acho que, depois que eu entrei para a coordenação, eu fiquei com a escuta mais ativa. Eu aprendi a escutar mais e falar um pouco menos (Ana, CoP de 2 anos).

Uma coisa que eu tenho aprendido e certamente vou levar para outros contextos é a habilidade de articular melhor os cenários, inclusive, de reverter a situação e, talvez, tirar alguma coisa boa disso (Gisele, CoP de 3 anos).

Esses resultados foram observados em CoP de um, dois e três anos, sugerindo serem de curto prazo. No entanto, também pode indicar que, a médio e longo prazo, os resultados evoluem para outro nível, como o interpessoal. A obtenção de resultados a curto prazo pode ser um incentivo para aqueles que desejam iniciar sua participação em uma CoP, mas têm dúvidas sobre a efetividade dos resultados.

4.3 Sentimentos e afetos positivos

Os(as) coordenadores(as) relataram sentimentos e afetos positivos relacionados às experiências nas CoP e aos resultados, incluindo satisfação, sensação de potência, impulsão, nutrição, felicidade e energia. Segundo a Teoria Social Cognitiva (TSC), os afetos positivos resultam de um processo de instigação vicária, que atua principalmente pela autoestimulação do indivíduo. Ou seja, ao observar a reação emocional do outro, estimulamos em nós pensamentos e emoções. Esse processo permite tanto personalizar a experiência do outro quanto adotar sua perspectiva. Ao nos instigarmos emocionalmente, podemos imaginar os resultados positivos de estarmos na mesma situação ou nos conectar com o que o outro sente (Bandura, 1979). Os depoimentos a seguir ilustram essa autoestimulação:

Eu tenho uma satisfação enorme de ver as pessoas se emocionando uma com as outras, fazendo amigos. [...] Me sinto impulsionada e potencializada pelo coletivo (Cátia, CoP de 1 ano).

Às vezes, os membros chegam cansados ou preocupados e com dor de cabeça e, depois daquela uma ou duas horas de encontro, eles saem leves, felizes e bem (Gisele, CoP de 3 anos).

Os resultados apresentados estão alinhados com a aprendizagem social promovida nas CoP, que possui uma estrutura que permite conexões e trocas de experiências a partir de diferentes realidades escolares. A interação e observação mútua entre os membros promovem a aquisição ou modificação de comportamentos a partir de modelos, programados ou incidentais. A aprendizagem por modelagem ocorre pela observação de pistas comportamentais dos outros, sendo efetiva para gerar respostas futuras que, de outra forma, teriam menor probabilidade de ocorrer apenas por tentativa e erro

(Bandura, 1979). A exposição a um modelo, no caso os outros membros da CoP, pode ter três efeitos: (i) aquisição ou modificação de padrões de respostas; (ii) inibição ou desinibição de respostas previamente aprendidas; e (iii) estimulação de respostas similares às do modelo — efeitos observados nos relatos apresentados.

Ressalta-se, entretanto, que a influência de um modelo depende de três fatores: (i) atributos do modelo; (ii) atributos do observador; e (iii) valor funcional do que foi observado. Ao observar o comportamento dos outros, consideramos suas características, comparamos com as nossas e avaliamos as consequências de suas ações para decidir se adotaremos ou não tais comportamentos (Bandura, 1979). Isso pode explicar por que, apesar da aprendizagem ocorrer, nem sempre há um impacto visível, considerando os desafios externos previamente mencionados e suas repercussões. Esse processo é codificado por quatro subprocessos interrelacionados: atenção, retenção, reprodução e motivação, reforçando que a imitação não é uma simples resposta estímulo-resposta.

5. Impactos

Por fim, nesta categoria são detalhados os impactos das CoP nos membros, nos(as) coordenadores(as), nas próprias Comunidades e no ambiente escolar. Tais impactos foram apontados pelos(as) entrevistados(as) como oriundos, direta ou indiretamente, da participação e da coordenação das CoP, evidenciando que dinâmicas colaborativas e reflexivas promovem transformações no campo prático em diferentes níveis. Os achados sinalizam que a participação em uma CoP enriquece a experiência de aprendizagem dos membros. Ademais, as CoP potencializam o acolhimento a diferentes formas de aprendizagem e de construção de conhecimento nas instituições educacionais (Nóvoa, 2022). A seguir, são apresentados os quatro níveis de impacto que emergiram dos depoimentos.

5.1 Impacto para os membros

Os impactos para os membros estão relacionados à criação de artefatos que geraram benefícios financeiros, progressões na carreira, novas funções e reconhecimento profissional no local de trabalho. Por exemplo, alguns membros relataram que desenvolveram cursos voltados para suas áreas de atuação a partir das aprendizagens adquiridas na CoP. Os depoimentos a seguir ilustram outros exemplos:

Muitas pessoas que ingressaram na comunidade, hoje, estão em uma posição diferente na escola. Era uma pessoa, de repente, um analista de tecnologia educacional e, hoje em dia, é um diretor pedagógico da instituição (Gláucia, CoP de 15 anos).

Gente que tinha 600 seguidores está se vendo com 6.000 seguidores porque os seguidores da nossa página estão migrando para lá. Eles estão se sentindo valorizados recebendo convites para estudos colaborativos, palestras, formação, consultoria e sei lá o quê (Ilen, CoP de 1 ano).

Esses impactos não se restringem à área de atuação atual dos membros, eles se estendem a outros campos profissionais, dentro e fora do local de trabalho. Isso confirma que as CoP contribuem para o desenvolvimento de competências que favorecem tanto o desempenho no trabalho quanto o avanço individual na carreira, o que, segundo a literatura, transcende o limite de uma única organização (Fernandes; Mourão; Gondim, 2019).

Observa-se que os impactos mencionados surgem em relatos de coordenadores(as) de CoP com durações que variam de um a 15 anos. Nos casos mais recentes, os impactos estão associados a oportunidades fora da instituição escolar, enquanto, nas CoP mais estabelecidas, esses impactos ocorrem dentro do ambiente escolar. Isso pode estar relacionado tanto com as barreiras previamente

mencionadas no sistema educacional quanto com uma maior abertura dos espaços educativos para as CoP e as oportunidades de desenvolvimento profissional que oferecem, ou uma combinação de ambos.

5.2 Impacto para o coordenador

Para os(as) coordenadores(as), os relatos apontam impactos tanto positivos quanto negativos. Entre os positivos, destacam-se convites para replicar a CoP em outros espaços, criar cursos de pós-graduação e ampliar sua atuação em diferentes ambientes educativos. Contudo, os impactos negativos incluem repercussões na saúde, no tempo e na vida financeira dos(as) coordenadores(as):

Eu já recebi convite para criar um espaço desse (no formato da CoP) dentro da universidade, também já recebi convite de instituições de ensino superior para criar uma pós-graduação, [...] convites derivados da comunidade (Melissa, CoP de 1 ano).

Em termos de impacto negativo, seria mesmo o meu pessoal, porque eu declino de algumas coisas pessoais para poder dar condição e atender as pessoas. Com certeza deixo de fazer alguma coisa para mim, deixo de ganhar dinheiro por algumas por ter esse trabalho (Gláucia, CoP de 15 anos).

Os impactos positivos implicam um desenvolvimento profissional em uma perspectiva ampla e de longo prazo, não restrita ao cargo ou posição atual do(a) coordenador(a), abrangendo, assim, o avanço na carreira. Já os impactos negativos afetam diretamente o momento presente de suas vidas, tanto profissional quanto pessoalmente, como evidenciado nos depoimentos. É importante notar que alguns desses impactos negativos podem estar relacionados à sobrecarga do coordenador.

5.3 Impacto para a CoP

Nesta subcategoria, consideram-se os impactos das CoP enquanto grupo, com foco na força do coletivo, no valor atribuído por observadores externos e nas transformações que as CoP experimentam sob esse olhar. Isso inclui não apenas a diferença que desejam fazer, mas também a evolução da comunidade e sua percepção interna e externa. Esses impactos são cruciais, pois influenciam o senso de pertencimento dos membros, a maneira como eles vivenciam a si mesmos e o mundo, e as renegociações de fronteiras entre as CoP e seu contexto (Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, B., 2020). Os seguintes depoimentos ilustram esses impactos:

Algumas pessoas indicam a comunidade, o que considero um valor, porque se você indicou, você gostou minimamente, acredita naquilo ou acredita que pode servir para o outro (Gisele, CoP de 3 anos).

As pessoas fugiam de mim porque achavam que eu ia pedir doação. Agora não, as pessoas estão vendo a gente como consultores, estamos chiques. Estão vendo a comunidade como uma consultoria muito competente que precisa ser consultada para qualquer coisa (Ilen, CoP de 1 ano).

Esse valor é baseado no julgamento dos membros, com variações na percepção de pessoa para pessoa. De qualquer modo, os impactos mencionados são consistentes com CoP que têm um a três anos de funcionamento, o que pode servir como um indicador positivo da motivação para novas CoP, pois demonstra que, mesmo a curto prazo, os impactos para as comunidades podem ser percebidos.

5.4 Impacto para a comunidade escolar

Embora nem todas as CoP analisadas estivessem vinculadas a instituições de ensino, foram considerados os impactos para a comunidade escolar, dado o foco nas áreas da educação. Esses

impactos não foram identificados em entrevistas com coordenadores(as) de CoP de um ano, o que pode estar relacionado ao fato de que tais impactos se manifestam a médio e longo prazo. Ressalta-se que os impactos listados são inferências feitas pelos(as) coordenadores(as), não havendo garantia de uma relação causal direta com as CoP. Entre os impactos observados, destacam-se:

A maior sacada e sucesso da CoP foi termos conseguido fazer uma ponte entre departamentos pedagógicos para entregar na sala de aula o que a gente mais quer, que é a qualidade (Gláucia, CoP de 15 anos).

Nós chegamos a fazer o comparativo das notas entre as unidades da rede (de ensino) e a aferir a qualidade das notas dos alunos daquelas que participam da CoP, elas sempre estão acima da média (Kleber, CoP de 2 anos).

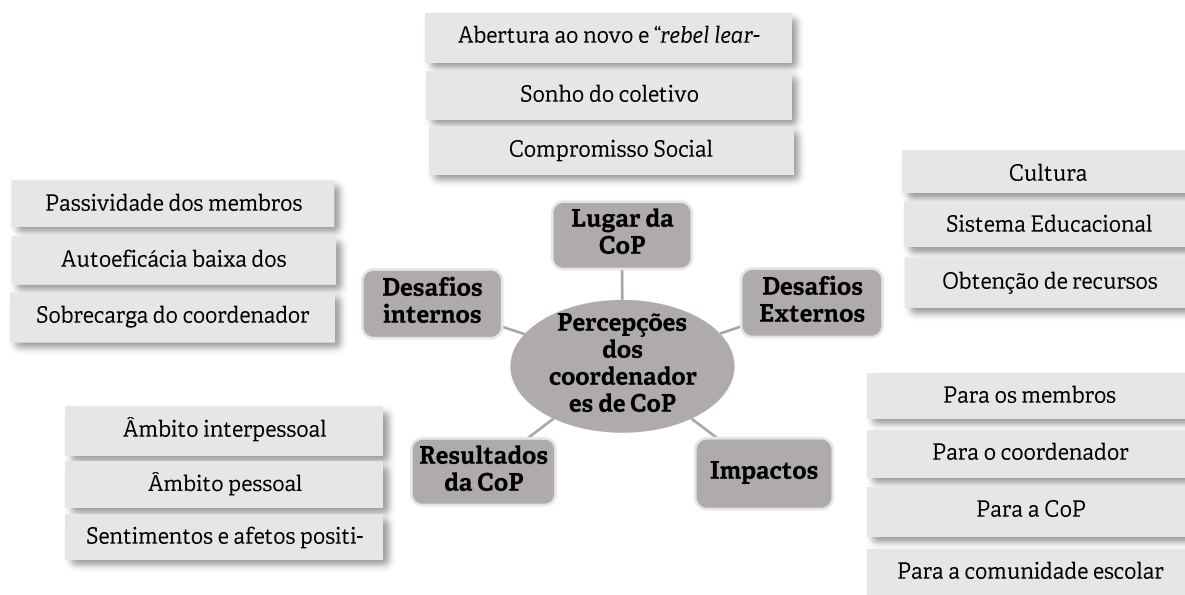
Para Sæbø e Midtsundstad (2022), esses impactos, que corroboram a literatura da área, podem ser explicados pela reflexão de segunda ordem promovida pelas CoP. Esse nível de reflexão permite a transição de uma análise focada na situação atual para uma análise mais crítica e prática sobre a atuação dos membros e seu contexto. Essa reflexão é incentivada por atividades como produção de artefatos, criação de congressos e *workshops*, e encontros para discutir o Projeto Político Pedagógico. Tais práticas, centradas no diálogo reflexivo, funcionam como catalisadores para a análise crítica dos membros sobre sua prática e a escola, levando-os a se responsabilizarem tanto pelo que fazem, quanto pelos resultados e impactos na sua escola (Sæbø; Midtsundstad, 2022).

Dessa forma, a participação e aprendizagem social em CoP permitem aos indivíduos não apenas aprenderem, mas também negociarem o significado de sua prática, transformando suas identidades e a estrutura social à qual pertencem (Wenger, 1998). Compreender a realidade em que estão inseridos possibilita que formulem hipóteses sobre os desafios presentes e suas soluções, e, com o apoio adequado, transformem essa realidade, influenciando tanto o mundo ao seu redor, quanto a si mesmos (Freire, 1996).

Síntese das percepções sobre as CoP

As cinco categorias e as 16 subcategorias que emergiram da análise de conteúdo dos depoimentos dos(as) coordenadores(as) de CoP confirmam resultados em curto e longo prazo, bem como ganhos pessoais, organizacionais e sociais. Apesar disso, os resultados advindos das entrevistas também apontam para um conjunto de desafios – internos e externos – que precisam ser enfrentados para que as CoP possam gerar os impactos que dela se esperam. A Figura 1 apresenta uma síntese da análise, com o detalhamento das categorias e subcategorias que emergiram dos depoimentos de gestores de CoP.

Figura 1 – Categorias e subcategorias de como as CoP são percebidas pelos coordenadores



Fonte: Elaboração própria (2024).

Como visto ao longo da seção, os achados deste estudo corroboram a literatura da área, especialmente o que Wenger-Trayner *et al.* (2023) trazem sobre benefícios das CoP e os cuidados que esse tipo de iniciativa requer. Na próxima seção, sintetizamos as principais conclusões, limitações e contribuições do estudo.

Considerações finais

Os resultados que emergiram das entrevistas corroboram a literatura sobre as CoP, sinalizando para um conjunto de benefícios de curto e longo prazo advindos das Comunidades. Entre eles, podem ser destacados: compartilhamento de dicas e ideias, formação de rede pessoal e profissional, melhor organização da prática individual, fortalecimento da identidade profissional, pertencimento a uma voz coletiva e impactos para os participantes, a comunidade escolar e a sociedade. Observou-se visível entusiasmo dos(as) coordenadores(as) ao falarem das CoP. Eles associam a Comunidade a um compartilhamento de informações, ajuda na resolução de problemas, sensação de segurança, confiança em si e nos outros, e a afetos positivos. Dessa forma, atribuem significativo valor à participação e à aprendizagem social promovida nas CoP.

Entretanto, os desafios apontados merecem atenção. Para que as CoP alcancem seu pleno potencial, é necessário alterar o contrato social em torno da educação, que ainda se baseia em sistemas de ensino conteudistas, hierarquizados, fragmentados e autocentrados. Faz-se necessária uma mudança de perspectiva que reconheça a capilaridade educativa, ou seja, que processos educativos ocorrem em diversos espaços além da educação formal. É crucial reconhecer que é através dos diferentes saberes e de seu compartilhamento que o profissional se constitui e a escola se transforma em um sistema pensante e reflexivo, voltado para a interação e colaboração permanentes.

A principal conclusão deste estudo é que a de que as CoP, por meio da aprendizagem social, apresentam-se como um caminho para o desenvolvimento de competências de seus participantes e para

mudanças no setor educacional. Em consonância com as teorias de aprendizagem social, o processo de ensinar e aprender com o outro, a partir da relação entre comportamento, cognição e ambiente, permite uma racionalidade crítica baseada na observação e reflexão. Nesse sentido, as CoP evidenciam-se como uma alternativa às pessoas para não apenas analisarem suas práticas com vistas a melhorá-las, mas também obterem novas experiências.

A partir dos achados advindos das entrevistas, observam-se um conjunto de contribuições deste estudo. Por um lado, ele traz reflexões para aqueles que se interessam e pesquisam estratégias de aprendizagem social. Por outro lado, ele também traz contribuições para quem coordena ou participa de uma CoP, ou para aqueles que almejam iniciar uma dessas comunidades, alertando para os desafios que precisam ser enfrentados, bem como para o lugar que essas comunidades ocupam e os importantes resultados e impactos que podem gerar.

Apesar das contribuições, como qualquer estudo, este também tem limitações, entre elas, a impossibilidade de generalização dos resultados, devido à própria natureza do método escolhido para a pesquisa. No entanto, o uso de entrevistas nos permite compreender as particularidades dos contextos e das subjetividades dos participantes. De modo que, os dados obtidos, mesmo que não generalizáveis, auxiliam na construção de modelos interpretativos sobre as CoP, a partir da definição de novas categorias analíticas (Minayo, 2014). Para dar continuidade à pesquisa sobre as CoP, novos estudos podem ouvir outros agentes envolvidos nas Comunidades, além de utilizar distintos métodos de pesquisa, como *surveys* ou estudos de observação participante.

Por fim, concluímos que as CoP oferecem um relevante suporte para o desenvolvimento profissional de seus participantes, uma vez que foram identificados impactos positivos para os seus membros e coordenadores. Ademais, foram observados impactos na própria CoP e na comunidade escolar, permitindo-nos afirmar que tais Comunidades também se apresentam como uma alternativa de (re)significação dos espaços sociais de aprendizagem. À guisa de conclusão, lembramos os dizeres de Zygmunt Bauman (2022, p.7): “As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade signifique”, é bom “ter uma comunidade”, “estar em comunidade”.

Referências

- BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1979. 247 p.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. 216 p.
- BIN-HADY, W. R. A.; BUSABAA, N. A.; ABDULLAH, L. A. H. The Role of Communities of Practice in Developing Yemeni EFL Teachers' Continuous Professional Development. *Revue Traduction et Langues*, Algérie, v. 23, n. 1, p. 143-160, 2024.
- FERNANDES, H. A.; MOURÃO, L.; GONDIM, S. M. G. Professional development: Proposition of a trans-occupational model from a qualitative study. *Paidéia, Ribeiro Preto, SP*, v. 29, p. 1-12, 2019.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. *et al.* Self-efficacy and collective efficacy: structural relationships. *Applied Psychology: An International Review*, United Kingdom, v. 51, p. 107-121, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 256 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 76p. (Coleção leitura)
- ILLERIS, K. Workplaces and learning. In: MALLOCH, M. L. *et al.* (org.). *The SAGE Handbook of workplace learning*. Londres, UK: Sage, 2011. p. 32-45.
- IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV, N. A.; SILVA, A. C. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Ibero Americana de Educación*, Madrid, España, v. 82, n. 1, p. 161-72, 2020.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
- LEE, D. H. L.; IP, N. K. K. The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, United Kingdom, v. 5, n. 2, p. 324-344, jan. 2021.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.
- MONTEIRO, A. C. F.; MOURÃO, L. Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, SC, v. 17, n.1, p. 39-45, 2017.
- MOURÃO, L.; FERNANDES, H. Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 250-272, mai-ago. 2020.
- NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar e valorização*. Salvador: Sec/IAT, 2022. 116 p.

- OLIVEIRA, A. M.; PRATA, R. V. Comunidade de prática em revisão: a formação de professores de ciências em pesquisas no Brasil e em Portugal. *Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 25, 2023.
- PASSOS, L. F. *et al.* Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 14, 2020.
- RIBEIRO, J.; SOUZA, F. N.; LOBÃO, C. Editorial: Saturação da Análise na Investigação Qualitativa: Quando Parar de Recolher Dados? *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 6, n. 10, p. iii-vii, abr. 2018.
- SÆBØ, G. I.; MIDTSUNDSTAD, J. H. How can critical reflection be promoted in professional learning communities? Findings from an innovation research project in four schools. *Improving Schools*, United Kingdom, v. 25, n. 2, p. 174-186, mar. 2022.
- SILVA, T. O.; RAUSCH, R. B.; SANTOS, C. Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Mariana, MG, v. 14, n. 29, p. 43-56, 2022.
- TONG, A.; SAINSBURY, P.; CRAIG, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32- item checklist for interviews and focus group. *International Journal for Quality in Health Care*, United Kingdom, v. 19, n. 6, p. 349-357, set. 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Boston: Harvard University Press, 1978. 159 p.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. 336 p.
- WENGER-TRAYNER, E. *et al.* *Communities of practice - Within and across organizations a guidebook*. Sesimbra, PT: Social Learning Lab, 2023. 240 p.
- WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. *Learning to make a difference: Value Creation in Social Learning Spaces*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2020. 290 p.
-

RECEBIDO: 28/10/2024
APROVADO: 16/12/2024
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/28/2024
APPROVED: 12/16/2024
PUBLISHED: 03/18/2025