COMUNIDADES APRENDENTES NO BRASIL E PORTUGAL: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN DE BRASIL Y PORTUGAL:
CONTRIBUTOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL
PROFESORADO
LEARNING COMMUNITIES IN BRAZIL AND PORTUGAL:
CONTRIBUTIONS TO THE TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Adão Caron Cambraia (adao.cambraia@iffarroupilha.edu.br)*

Rosa Branca Tracana Pereira (rtracana@ipg.pt)**

Uianes Luiz Rockenbach Biondo (biondouianes@gmail.com)*

RESUMO

Este texto analisa o processo de desenvolvimento profissional docente de professores no Brasil e Portugal. Tem como problemática: Quais características estão presentes na Comunidade de Prática (CoP) para se transformar em Comunidade Aprendente (CA) e potencializar o desenvolvimento profissional do professor/formador? A proposta é desenvolver e investigar um processo de criação de uma CoP (estudo de caso), por meio de um espaço de interação presencial e no ciberespaço que propicie o Desenvolvimento Profissional Docente a partir de estudos, discussões, reflexões e produções escritas referentes a concepções, experiências e saberes partilhados porporcionando a transformação em CA. Os áudios das reuniões presenciais serão transcritos e as postagens no ciberespaço facilitarão a análise. Para análise dos dados, realizaremos o acompanhamento e sistematização dos estudos por meio da análise textual discursiva para produzir categorias de saberes docentes vivenciados no processo interativo. O texto parte de um referencial teórico sobre o processo de criação de CoP e a transformação em CA. Em seguida, é apresentada uma experiência realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) - Brasil, que proporcionou a transformação em CA. Por fim, é descrita a comunidade de prática em Portugal com características que potencializam a transformação em CA.

Palavras-chave: Comunidade de prática, Comunidade Aprendente, Formação de Professores, Currículo Integrado, Prática Profissional.

ABSTRACT

This text analyzes the process of professional development of teachers in Brazil and Portugal. Its main discussion: What characteristics are present in the Community of Practice (CoP) to become Learning Community (LC) and potentiate the professional development of the teacher / trainer? The proposal is to develop and investigate a process of creation of a CoP (case study), through a space of face-to-face interaction and in cyberspace, that fosters Professional Teacher Development from studies, discussions, reflections and written productions referring to shared conceptions, experiences and knowledge, providing the transformation into a LC. The audio of meetings will be transcribed and posts in cyberspace facilitate the analysis. To analyze the data, we will carry out the follow-up and systematization of the studies through discursive textual analysis to produce categories of teacher knowledge experienced in the interactive process. The text starts from a theoretical reference on the process of creating CoP and the transformation into LC. Then, an

experiment is presented at Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha (IFFAR) - Brazil, which provided the transformation in LC. Finally, the CoP in Portugal is described with characteristics that potentiate the transformation into a LC.

Keywords: Community of practice, Learning Community, Teacher training, Curriculum Integration, Professional Practice.

RESUMEN

Este trabajo analiza el desarrollo profesional de los maestros de Brasil y Portugal. Tiene como problemática: ¿Qué características están presentes en la Comunidades de Práctica (CoP) para transformarse en Comunidad Aprendiziente (CA) y potenciar el desarrollo profesional del profesor / formador? La propuesta es desarrollar e investigar un proceso de creación de una CoP (estudio de caso), a través de un espacio de interacción presencial y en el ciberespacio que propicie el Desarrollo Profesional Docente a partir de estudios, discusiones, reflexiones y producciones escritas referentes a concepciones, experiencias y saberes compartidos permitiendo la transformación en la CA. Los audios de las reuniones presenciales serán transcritos y los postes en el ciberespacio facilitarán el análisis. Para el análisis de los datos, realizaremos el acompañamiento y sistematización de los estudios por medio del análisis textual discursivo para producir categorías de saberes docentes vivenciados en el proceso interactivo. El texto parte de un referencial teórico sobre el proceso de creación de CoP y la transformación en CA. Después, se presenta una experiencia realizada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Farroupilha (IFFAR) - Brasil, que proporcionó la transformación en CA. Por último, se describe la CoP en Portugal con características que mejoran la transformación en la CA.

Palabras clave: Comunidad de práctica, Comunidad de aprendizaje, Capacitación docente, Integración Curricular, Prácticas profesionales.

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santo Augusto

** Instituto Politécnico da Guarda ESECD, UDI – Unidade de Desenvolvimento do Interior

Submitted: 16th October 2018

Accepted: 6th February 2019

INTRODUÇÃO

A formação de professores formadores é algo em aberto. Dificilmente há uma cultura que priorize a formação pedagógica no Ensino Superior e, raras vezes, identificamos movimentos de formação contínua que porporcionem um desenvolvimento profissional para professores formadores (Cerqueira, 2011; Almeida, 2018). O objetivo do texto é analisar o desenvolvimento profissional docente em diferentes contextos formativos, produzindo características que potencializam a transformação de Comunidades de Prática (CoP) em Comunidades Aprendentes (CA).

Para a criação da CoP foram utilizados espaços coletivos com uma combinação de aprendizagem presencial com interlocução e aprendizagem no ciberespaço, uma mistura de modalidades conhecida por Blended Learning (Graham, 2005). Na CoP visa-se a desenvolver estudos, planejamientos, discussões e ações coletivas e individuais pertinentes à recriação da prática curricular para transformar em CA.

A CoP foi implementada no Brasil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) Campus Santo Augusto, em um curso de Licenciatura em Computação¹, contando com oito membros; em caráter experimental, em Portugal no Instituto Politécnico da Guarda com três professores/formadores de um curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em conjunto com um professor e um bolsista de iniciação científica brasileiros, com vistas a caracterizar os diferentes percursos do processo de constituição da CA. Com isso, a problemática é: quais características estão presentes na CoP para se transformar em CA e potencializar o desenvolvimento profissional do professor formador?

Como caminho metodológico para análise da CoP escolhemos o estudo de caso, pois em ambos os locais (Brasil e Portugal) os membros da CoP são professores de um curso em específico. As reuniões presenciais foram gravadas e transcritas, e a interlocução no ciberespaço facilitou a seleção dos excertos para análise. O processo de construção e análise dos dados está pautada na Análise Textual Discursiva (Moraes & Galianzi, 2013), que permitiu identificar relações entre concepções de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e o processo formativo, categorizando ideias em torno da noção de Recriação da Prática Curricular. A Análise Textual Discursiva

pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes & Galianzi, 2013, p.12).

A nova compreensão que é comunicada e validada, conforme os autores citados, denomina-se metatexto, em que a linguagem escrita desempenha duas funções fundamentais: "A participação na produção de novas compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente" (Moraes & Galianzi, 2013, p.13). As categorias produzidas a partir de relatos, planejamientos e reflexões coletivas sobre experiências dos professores formadores do CoP/Brasil serão apresentadas como sistematização² para proporcionar a compreensão das características da CA.

¹ No Brasil, todos os cursos de Licenciatura são de formação de professores.

² Devido ao limite de espaço deste texto, os dados não serão aqui apresentados.

Para entender esse processo, no tópico 1, construímos um referencial teórico com características que proporcionam a transformação de CoP em CA. No tópico 2, construímos uma análise da CoP desenvolvida no Brasil, com duas categorias e cinco subcategorias que auxiliam na elaboração de características, que possuem indícios da transformação de CoP em CA. No tópico 3, é apresentada a grade de atividades proposta em Portugal, destacando as principais características iniciais da CoP.

1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE COMUNIDADES APRENDENTES

O conceito de Comunidade de Prática – CoP foi proposto por Etienne Wenger e Jean Lave, em 1991, ao desenvolverem um estudo com cinco comunidades de aprendizes de ofícios, em diferentes contextos e locais. Os autores defendem a ideia de que para cada contexto existe diferentes identidades e particularidades que possibilitam uma aprendizagem situada.

As CoP possuem três elementos estruturais, conforme Wenger (2004): domínio, comunidade e prática. O domínio é o interesse compartilhado que permite aos integrantes um senso de cooperação e os mantém unidos. A comunidade são os membros e os seus respectivos relacionamentos. A prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém, que é a temática de estudo, geralmente, definida nos primeiros encontros da comunidade; ou também a prática que é motivo de surgimento da CoP.

Comunidades de práticas são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou a paixão por um tema, e que aprofundam seus conhecimentos e experiências nesta área por interação contínua (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 4, tradução nossa).

Em estudo desenvolvido por Cyrino (2016) em quatro CoP de professores de Matemática, o foco da pesquisa concentrou-se no desenvolvimento da identidade profissional dos docentes e delimitou alguns elementos como fundamentais nas comunidades:

os repertórios compartilhados, relatos e discussões de suas práticas pedagógicas, existência de um plano de trabalho aberto e flexível, oportunidade de discutir suas produções escritas, experiências de vulnerabilidade, busca de equilíbrio de sentido de agência, conexões entre as observações e interpretações empíricas e um referencial teórico mais amplo, relatos e discussões de encontros anteriores (Cyrino, 2016, p. 166).

O ser humano vive em interação com seus pares em um ambiente histórico-cultural e o desenvolvimento da inteligência é o produto dessa interação (Vygotsky 2000; 2003). Os sujeitos transformam e são transformados nas interações. Como a profissão docente é marcada pelo trabalho em zonas indeterminadas da prática (Schön, 2000), imersas na incerteza, o professor precisa se tornar ativo para produzir saberes profissionais pertinentes ao pensar e ao fazer em sala de aula e as CoP podem se tornar uma forma aberta e flexível de produzir a formação docente.

Geralmente, os saberes produzidos nas zonas indeterminadas da prática são resolvidos individualmente e raramente são explicitados no coletivo (Zeichner, 2011). Promover uma formação pautada na interação é fundamental para explicitar saberes docentes e constituir professores ativos (Mion & Angotti, 2005), de forma que a teoria não seja colocada como precedente à prática, e que as decisões não sejam pautadas apenas na teoria, vista como uma verdade acabada, mas também na reflexão crítica sobre a prática, constituindo uma relação dialética entre a teoria e a prática, sobretudo na construção de um saber da ação pedagógica (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo & Simard, 2013).

De acordo com Loureiro (2010), explicitamos uma distinção entre saber e conhecimento abstrato: o primeiro é situado, contextualizado, constrói-se na e pela interação social, o que permite aos docentes desenvolverem uma competência relacionada às situações e aos problemas do dia a dia para transformar realidades e é possível de ser compartilhado no coletivo – que ocorre mediante a explicitação de um saber tácito, que Wenger (2011) denomina de *coisificação* (relatos de experiência oral ou escritos, etc.). O segundo faz alusão ao conjunto de significações que são descontextualizadas, geralmente estão presentes na formação por meio de pesquisas e artigos científicos. O processo de transformação de uma CoP em CA – temática da pesquisa – perpassa pela transformação de conhecimentos abstratos em saberes e vice-versa. Em outras palavras, além de compartilhar experiências curriculares deseja-se construir conhecimentos pertinentes ao ser professor.

Compreender-se e integrar-se em comunidades aprendentes de forma efetiva implica mudar o conceito de aprender. Não se aprende recebendo o conjunto pronto do outro, mas aprende-se na interação, fazendo parte de comunidades de interpretação que compreendem os fenômenos de interesse em uma perspectiva do grupo, então compartilhada e reconstruída por todos os participantes. Aprender em comunidades aprendentes é assumir-se parte de grupos com interesse e objetivos comuns, aprendendo a falar a linguagem desses grupos, construindo os pensamentos e modos de ser imerso nas comunidades das quais se participa (Galiazzi & Moraes, 2013, p. 264).

No contexto desse estudo, as CA constituem-se no momento em que os membros de uma CoP discutem crítica e reflexivamente sobre as práticas pautados em estudo coletivo (leituras; apresentações de textos; relatos de experiência e dificuldades do cotidiano da sala de aula; discussões; planejamentos para projetos integradores), interagindo com os demais membros da comunidade e refazendo dialeticamente teorias e práticas. Trata-se da criação de CA por meio da pesquisa-ação crítica e emancipatória (Carr & Kemmis, 1988), de interação/formação sistemática dos docentes atrelada com um trabalho referente aos registros diários da prática (escritos no ciberespaço e orais), permitindo processos de explicitação e reconstrução de saberes e conhecimentos, transformando uma CoP em CA.

Nas CA que constituem a pesquisa-ação crítica e emancipatória ocorre a continuidade do processo de pesquisa sobre a prática. O problema inicial pode ser resolvido, mas surgem novas problemáticas. Por isso, essa formação é concebida como uma espiral recursiva da pesquisa-ação: planejamento, ação, observação e reflexão. Nesse sentido, por meio da pesquisa-ação crítica e emancipatória potencializam-se os processos de desenvolvimento profissional, por colocar em tensão teoria e prática. A reconstrução dialética entre teoria e prática promove uma recriação da prática curricular e, conseqüentemente, um desenvolvimento profissional e vice-versa.

De outro modo, o desenvolvimento profissional se reduz e a prática se transforma em praticismo³. Ou ainda, privilegia-se somente "o treinamento", em que se pressupõe que há "uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula" (Imbernón, 2009, p. 51), imaginando que assim se solucionam os problemas da educação:

A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinho na pesquisa educativa soluções generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos (Imbernón, 2009, p. 51).

³ Praticismo é acreditar apenas na prática, o que estanca a prática, fazendo com que professores pensem que estão fazendo a melhor prática, sem nada de criticidade e transformação da realidade.

Demonstrando a necessidade de construir um novo paradigma para a formação docente, pautado na racionalidade comunicativa (Habermas, 1992; 2012), a qual possibilita compartilhar ideias e reflexões críticas para a formação dos professores. Trata-se de dar a palavra aos protagonistas da ação, “responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança” (Imbernón, 2009, p. 53), potencializando a relação dialética entre teoria e prática e proporcionando a criação de comunidades aprendentes.

2. COMUNIDADES APRENDENTES NO IFFAR/BRASIL

No curso de Licenciatura em Computação do IFFAR foi proposta a criação da CoP, denominada Desenvolvimento Profissional Docente na Licenciatura em Computação (DPDLiC)⁴. O DPDLiC é composto por oito professores formadores (pedagogos, profissionais de informática e cientistas da computação) com preocupações sobre como promover o desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, compreender com maior profundidade o referencial teórico do IFFAR, que é o currículo integrado. A criação do DPDLiC ocorreu no ano de 2014 e marca o início do processo de pesquisa-ação no curso.

No processo formativo vivenciado, produziram-se duas categorias de análise: a) Características do Desenvolvimento Profissional Investigado; b) Recriação da Prática Curricular.

A primeira categoria foi produzida com características iniciais da CoP, que são relevantes para a transformação em CA. A partir da categoria *Características do Desenvolvimento Profissional Investigado*, produziram-se duas subcategorias, Desenvolvimento Profissional em Rede e *Interações entre Licenciatura e Escola/Agrupamento de Educação Básica*⁵.

Na subcategoria *Desenvolvimento Profissional em Rede*, a criação e manutenção do DPDLiC abrangeu de forma complementar dois espaços de interação, um presencial e outro no ciberespaço, ambos imprescindíveis ao processo de recriação da prática curricular com enfoque crítico e emancipatório. Nesta subcategoria ressaltamos a importância de interações presenciais e no ciberespaço⁶, em que são expressas reflexões sobre características do entrelaçamento de linguagens oral e escrita na constituição do espaço interativo de comunicação, criando uma rede de conceitos com significados que contribuem com o desenvolvimento profissional na recriação da prática curricular⁷.

O DPDLiC proporcionou uma interlocução em rede entre os sujeitos e uma recriação da prática curricular. Para Gramsci (1982), a práxis transformadora da educação apenas ocorre em processos coletivos, sendo assim fundamentais estes espaços para transformar a educação. Nesses espaços prevalece a troca de relatos de experiência dos professores, no ciberespaço e presencial, visando a uma formação e transformação da profissão docente.

As interações realizadas no DPDLiC permitiram uma análise e reflexão das discussões, gerando novos entendimentos das práticas e teorias, pois, de acordo com Vygotsky (2003), o desenvolvimento do ser humano ocorre nas relações sociais que os indivíduos estabelecem

⁴ O DPDLiC surgiu como proposta do grupo de professores da Licenciatura em Computação pela necessidade de desenvolver pesquisas sobre a formação docente e currículo.

⁵ No restante do texto ao escrever interação Licenciatura e Educação Básica me refiro a uma categoria que traz características do espaço formativo, que reforça a importância da interação da formação inicial de professores com escolas/agrupamentos de Educação Básica para contribuir com o desenvolvimento profissional.

⁶ No plano colocado em ação no Brasil, ocorrem encontros presenciais mensais e o ciberespaço fica à disposição para quem desejar acessar. No ciberespaço são postados os planos de trabalho, textos e fóruns de discussão.

⁷ A categoria Recriação da Prática Curricular é analisada nos próximos parágrafos do texto.

com o meio social em que vivem, e esse meio oferece um conjunto de sentidos e significados que são internalizados pelos docentes, possibilitando desenvolvimento profissional em rede. Nesta categoria, a internalização é alavancada pelo entrelaçamento da oralidade e da escrita em diferentes artefatos, que ora escrevemos para organizar e complexificar o pensamento, ora verbalizamos por meio da oralidade para comunicar os estudos, dificuldades em sala de aula, criando sentidos e significados.

Como nos sonhos, a oralização da escrita lhe dá sentido, os muitos sentidos que muitas possíveis leituras irão desvendar, ou melhor configurar, pois só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar. A escrita se configura como rebus, isto é, como passagem da materialidade da letra para a significância que lhe confere a oralidade (Marques, 2001, p. 38).

Por meio da rearticulação de linguagens, ao socializar a escrita, ela nos escapa, corre o mundo. Outros sujeitos entram no diálogo e indicam novos olhares, novas concepções, que nos permitem repensar o texto, as teorias e práticas. Dessa forma, foi priorizado o encontro presencial para estudo coletivo, relatos de experiência, planejamentos, avaliações, acompanhamentos dos projetos e discussões, sem descartar o ciberespaço, que nesta CoP foi utilizado para sistematizar discussões e socializar projetos com os colegas, ou seja, como memória e repositório.

A ferramenta utilizada para interlocução no ciberespaço foi o *Moodle*. O ciberespaço foi organizado com as apresentações de capítulos de livros sobre o currículo integrado (apresentações eram feitas de forma presencial) distribuídos aos professores para estudo coletivo – cada professor apresentou um capítulo e foi discutido sobre como as teorias permeiam a ação docente. Além disso, também foram disponibilizados no ciberespaço fóruns para relatar as experiências desenvolvidas em sala de aula.

Os membros do DPDLiC têm a liberdade de escolha em utilizar ou não o ciberespaço, pois, como já explicado, há também o espaço presencial de formação para possibilitar a ampliação das interações.

A grande capacidade de veiculação de informações em comunidades virtuais deve-se aos contratos sociais mantidos nelas, que ainda que informais, promovem os sujeitos a agentes de software capazes de filtrar e selecionar informações. Tais relações mantêm-se devido à reciprocidade existente entre os membros da comunidade (Menezes, 2014, p. 290).

Essa reciprocidade entre os membros da CoP é ampliada na medida em que se controem interações também no ciberespaço. O ciberespaço no DPDLiC foi fundamental na ligação dos sujeitos, para que cada um se sentisse livre para colaborar, sugerir e modificar as formas de mediação do grupo. Ele pode ser mais utilizado em alguns momentos do que em outros. Ao propor a CoP com espaços complementares de interação, era esperada uma maior discussão nesse meio, mas a interação e os contratos sociais não ocorrem de imediato, é algo que precisa ser construído na CoP para potencializar a transformação em CA.

A subcategoria *Interação entre Licenciatura e Educação Básica* é potencializada no DPDLiC. Dificilmente, um projeto desenvolvido na prática curricular no curso de Licenciatura em Computação não contempla uma interação com a escola (Cabraia & Zanon, 2018). No DPDLiC, os professores relataram uma interação com a educação básica desenvolvida pelas práticas profissionais (Prática como Componente Curricular⁸ e Estágios) para facilitar uma recriação recíproca, da Licenciatura e da escola de Educação Básica, problematizando as dicotomias presentes na formação de professores e integrar a formação inicial da formação contínua.

⁸ A Prática como Componente Curricular é desenvolvida na Licenciatura em Computação desde o primeiro semestre. São 50 horas por semestre, totalizando 400 horas no curso e, no IFFAR, são momentos de interação com a escola de Educação Básica.

Para intensificar a interação entre a escola de Educação Básica e a Licenciatura, sugere-se promover “uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projetos conjuntos em que os futuros professores passam a participar” (Garcia, 1999, p. 100). Tal integração da prática formativa propicia a elaboração de conhecimentos transformadores da licenciatura e da escola, articulando, assim, o desenvolvimento profissional na recriação da prática curricular. Leite e Amaral (2018) também apontam que a própria aproximação da universidade com a escola básica, principalmente na realização de atividades como estágios gera novas CoP, resignificando rotinas e abrindo espaços para repositórios compartilhados.

Ao potencializar a interação e compartilhamento de projetos desenvolvidos nas escolas, o DPDLiC proporcionou aos professores formadores a criação de identidades docentes – demonstrando o valor formativo das CoP na construção da identidade profissional (Alves, Queirós & Batista, 2017) e uma melhor compreensão das necessidades das escolas, pois a categoria foi produzida pelo relato de articulações do desenvolvimento de projetos colaborativos com a escola e não apenas aproximações físicas com a mesma.

Na categoria *Recriação da Prática Curricular* ocorreu um “alargamento” da compreensão do conceito de currículo integrado, que, inicialmente, partiu do entendimento de que era sinônimo de interdisciplinaridade (subcategoria Interdisciplinaridade), transformando-se em ação por meio do projeto integrador com abordagem temática (subcategoria Projeto Integrador com Abordagem Temática) e, por fim, trazendo novos entendimentos do referencial teórico do IFFAR, que é o currículo integrado (subcategoria Currículo Integrado). Esse é um processo de desenvolvimento profissional docente que é defendido como primordial para a transformação de CoP para CA, uma construção permanente de aprendizagens dos professores/formadores.

A subcategoria *Interdisciplinaridade* foi manifestada nas falas de quase todos os professores envolvidos no processo formativo, o que traz indícios de uma concepção de recriação curricular como sinônimo de interdisciplinaridade que perpassa o coletivo docente, desde o início dos estudos realizados no DPDLiC.

A subcategoria se origina da preocupação com a fragmentação curricular e a sobreposição de atividades, presente na formação inicial de professores e ocasionada pela “necessidade” de seguir listas de conteúdos. Trata-se de uma desarticulação entre os conteúdos disciplinares da área específica e os Pedagógicos.

Essa desarticulação traduz, por um lado, uma forte ligação com a ideia de que o currículo é algo pronto e acabado e, geralmente, formulado por especialistas e, por outro, ocorre o que Morin (2006, p. 105-106) denomina de “risco de hiperespecialização do pesquisador”, de forma que o objeto da disciplina será percebido “como auto-suficiente”, em que “as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual faz parte” (Morin, 2006, p. 106).

Com vistas a superar a desarticulação e proporcionar uma recriação da prática curricular, com base em Lopes (2008), ao invés de transpor o conhecimento científico para o escolar é necessário priorizar a visão de uma *transformação de conhecimentos*, entendendo a realidade como unidade organizacional complexa (Morin, 2015) possível de ser criticamente apreendida quando a interdisciplinaridade é assumida como forma de pensar e entender o mundo sob o viés da colaboração na diversidade de saberes, em constante abertura, atitude e postura dialógicas, transformadoras, não como mera justaposição ou soma de conhecimentos. Assim, passamos a planejar colaborativamente os projetos integradores com abordagem temática, visando a uma integração curricular com o propósito de pensar a articulação entre as áreas e a interação com a realidade como totalidade histórica e dialética (Ramos, 2012).

A subcategoria *Projeto integrador com abordagem temática* é tratada com detalhes em Cambraia e Pedroso (2017) e Cambraia e Zanon (2018). Em ambos os textos é destacada a

necessidade do DPDLiC para a concretização do projeto integrador⁹, pois sem a interação permanente entre os professores formadores, percebiam-se desvios no projeto somente no final do semestre, não havendo mais tempo para correções.

O DPDLiC foi relevante na construção do movimento formativo para pensar coletivamente o planejamento, o acompanhamento e avaliação do projeto integrador, pois permitiu um melhor acompanhamento das ações por meio do ciberespaço, possibilitando correções de problemas ainda durante a execução das ações. Houve uma sintonia entre a abordagem temática e a organização curricular desenvolvida coletivamente e também registrada no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Computação, no que diz respeito à organização e à contextualização dos conteúdos, à articulação entre as diferentes disciplinas, à participação dos professores na recriação da prática curricular e na definição de estratégias de ensino. Essas propostas, envolvendo temas, sinalizam para que o ensino seja realizado numa dimensão integrada com a prática profissional.

A subcategoria *Currículo integrado* se mostrou fundamental para caracterizar o desenvolvimento profissional em construção. Denotou a necessidade de superar uma formação instrumental e pensar numa formação pelo mundo do trabalho, omnilateral (Saviani, 2013). O Currículo Integrado entende o trabalho como constitutivo do humano, não dividindo trabalho intelectual e trabalho material na constituição de um cidadão crítico, que seja capaz de sentir em si as dores do mundo e transformar a realidade (Araújo & Frigotto, 2015).

Há aproximações ao currículo integrado nas categorias anteriores. Essas evidências foram construídas ao se estudar o conceito em textos no DPDLiC. Esses estudos permitiram entender que o currículo integrado se trata de um processo dinâmico e utópico que se realiza no limite, como a metáfora do horizonte: quanto mais caminhamos para nos aproximar do horizonte mais ele se afasta. Isso não pode nos esmorecer e imobilizar; ao contrário, deve nos colocar em movimento permanente. Ou seja, o currículo integrado não é algo que nos permite uma acomodação, mas um permanente movimento de recriação da prática curricular.

A construção de novas concepções curriculares, porporcionada pelos estudo no DPDLiC, chamamos de recriação da prática curricular. Na categoria *Recriação da Prática Curricular* desenvolvemos uma compreensão de integração curricular que abarcou os conceitos de interdisciplinaridade, projeto integrador com abordagem temática e currículo integrado, como conceitos que se complementam, não se excluem como rotineiramente o pensamento simplificador nos condiona.

A categoria *Característica do Desenvolvimento Profissional* está intimamente relacionada com a categoria *Recriação da Prática Curricular*. Trata-se de um ciclo dialético da recriação curricular, ou seja, quanto mais desenvolvimento profissional docente mais ocorre a recriação da prática curricular e vice-versa. A constituição de uma CA significa proporcionar que esse processo seja permanente na formação de professores.

Caso se queira realizar essa experiência em outros cursos e/ou outras instituições, sugere-se que as escolhas das temáticas, dos textos, das tecnologias sejam repensadas para estarem de acordo com a cultura do grupo, pois essa formação não consiste num modelo para ser aplicado em outros contextos, trata-se de um esforço na tentativa de constituir uma CA, para um desenvolvimento profissional na recriação da prática curricular condizente com a realidade em que a comunidade está inserida. Alguns elementos desenvolvidos na CoP e que possibilitaram a transformação em CA no IFFAR/Brasil, como por exemplo, encontros presenciais e no ciberespaço, também foram propostos no Instituto Politécnico da Guarda (IPG) - Portugal, como veremos no próximo tópico.

⁹ O projeto integrador é desenvolvido na Prática como Componente Curricular e tem o objetivo de aproximar o estudante com a prática profissional desde o 1º semestre do curso.

3. CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE APRENDENTE NO IPG/PORTUGAL

Nesse tópico não será desenvolvida uma análise dos dados produzidos na CoP portuguesa. Será apresentado um conjunto de características presente na CoP. A proposta de criação de uma CoP no IPG/Portugal seguiu a ideia inicial de CoP brasileira com a diferença de que no Brasil existe desde 2014 e em Portugal trata-se de uma proposta de criação com possibilidades de continuidade ou não, dependendo da aderência dos projetos criados pelos membros participantes.

A sugestão inicial do plano de atividades (tabela 1) poderia ser reconstruída com os professores portugueses, desde que atendessem os objetivos do estudo proposto. Assim, na primeira reunião em Portugal ficou definido como temática de discussões a criação de projetos integradores na cultura tecnológica em escolas de Educação Básica, por ser um tema que está presente no IPG/Portugal, por meio da disciplina de Recursos didáticos, e é uma das propostas também do curso de Licenciatura em Computação do IFFAR/Brasil. Como já explicado no tópico 1, a CoP caracteriza-se pela abertura e possibilidade de construção de uma formação colaborativa com presença ativa dos professores para repensar trajetórias.

Tabela 1: Plano de atividades no IPG – Portugal

ATIVIDADES PREVISTAS
Tempo de Permanência (30 dias) Data de Início: 30/10/2018 Data de término: 01/12/2018
Criação e manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE.
1ª Reunião Presencial - Apresentação para o grupo de professores de Portugal da pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (desenvolvida no Brasil) e propor a pesquisa em Portugal convidando voluntários de um curso. Construir coletivamente (com os professores portugueses) a proposta de estudo coletivo. Selecionar recursos pedagógicos (quais necessidades de estudo coletivo do grupo – sugestão da pesquisa Integração curricular nos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). Apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem para formação docente (docentes Portugueses voluntários). Fórum: Quais as principais dificuldades enfrentadas nos ECS? Sugestão aos professores participantes: produção de um artigo para compor livro sobre a integração curricular nas práticas profissionais. Obs.: As reuniões presenciais serão gravadas.
Postagens de materiais no ambiente virtual com proposta de interação.
Interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem.
2ª Reunião Presencial – Reunião de estudo coletivo com apresentação de texto selecionado pelos professores participantes na primeira reunião. Apresentado por professores voluntários. Ciberespaço: Ampliar as discussões e sugerir um Fórum para relatos de experiência sobre a integração curricular no ECS, com objetivo de entender as principais concepções sobre integração curricular no ECS.
Acompanhamento das reuniões docentes, colegiados e de formação continuada.
Observação e participação nas aulas dos professores envolvidos na formação. Caso não seja possível, podemos entender como o estudo coletivo transforma ações pela entrevista semiestruturada. (Organizar questionário com o supervisor e orientador no exterior para aplicar para professores que atuam na orientação de estágios em cursos de formação docente).
3ª reunião Presencial - Entrevistas com professores portugueses para entender suas concepções sobre a formação docente e integração curricular e saber sobre o interesse na continuidade, articulando com a formação realizada no Brasil.
Categorização dos dados produzidos na pesquisa.
Relatório com as primeiras conclusões.
Cruzamento das categorias portuguesas com as categorias produzidas no projeto no Brasil.
Criação de uma comunidade de prática luso-brasileira.

O cruzamento das categorias ocorrerá mediante as interações em Portugal, analisaremos por meio das categorias já produzidas no Brasil para entender: Como ocorre o Desenvolvimento Profissional em Rede? Quais interlocuções prevalecerão na CoP (presencial ou ciberespaço)?

Como ocorre a interação com a escola/agrupamento da educação básica? Ocorrerá uma Recriação da Prática Curricular? Para escrever sobre essas categorias que desenvolvemos um processo de pesquisa-ação crítica e emancipatória também no IPG.

Diante disso, seguem características que são evidenciadas na criação da CoP/portuguesa, que proporcionam a transformação de saberes em conhecimento abstrato e vice-versa, potencializando desenvolvimento profissional docente e a transformação de CoP em CA: 1) Participantes voluntários e (re)planejamento da investigação-ação; 2) escrita reflexiva (pode iniciar no ciberespaço, mas se privilegia a produção acadêmica dos professores – os professores foram convidados a escrever artigos para um livro); 3) ensino híbrido (interação presencial e ciberespaço); 4) estudo coletivo (leitura de textos, discussões; relatos de experiência; planejamento colaborativo, acompanhamento da execução do projeto integrador na cultura tecnológica).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como proposta de continuidade da interlocução da CoP está prevista a criação conjunta (IFFAR/Brasil e IPG/Portugal) de projetos integradores da cultura tecnológica na Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental), para desenvolver em escolas de ambos os países. Os projetos foram pensados e, no momento, é uma fase de produção de materiais didáticos.

Além disso, os professores foram incluídos em uma Comunidade de Prática Virtual luso-brasileira¹⁰ para discutir sobre formação docente e dar continuidade ao processo interativo, construindo pesquisas futuras entre o IPG/Portugal e o IFFAR/Brasil.

Para transformação da CoP em CA não há uma única trajetória, o que possibilitou a transformação num contexto não significa que possibilitará em outro. A análise dos dados produzidos na CoP/Portugal mostrará a dinamicidade na construção da CA.

Por fim, a CoP brasileira possui algumas características que alavancaram a transformação em CA. Dentre as discutidas no texto, destacamos: 1) grupo de pesquisa-ação crítica e emancipatória; 2) utilização do ciberespaço e encontros presenciais de compartilhamento e discussões; 3) reflexão crítica sobre a prática; 4) tensão entre experiência e competência; 5) indissociabilidade entre teoria e prática; 6) transformação de saberes em conhecimento abstrato e vice-versa; 7) planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas profissionais de forma colaborativa; 8) Interação da formação inicial de professores com escolas de Educação Básica; 9) complexificação de conceitos por meio da recriação da prática curricular.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, M. M. (2018). Desenvolvimento Profissional e Perfis de Orientação Pedagógica na Docência no Ensino Superior. *Sisyphus: Journal of Education*. V. 6, issue: 03, p. 53-75. Lisboa: Universidade de Lisboa. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15275>

Alves, M., Queirós, P., Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*. V. 30 (2), p. 159-185.

Araújo, R. M. de L., Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80. Maio/Agosto.

¹⁰ Foi criado um grupo na rede social *facebook*.

- Cambraia, A.C., Pedroso, E. F. (2017). Construção Identitária do Professor de Computação na Integração Curricular: Dos Documentos à Ação. *Revista Contexto e Educação*. Editora UNIJUÍ. Ano 32; n. 103; set./dez. 2017.
- Cambraia, A. C., Zanon, L.B. (2018). Desenvolvimento profissional docente numa licenciatura: interlocuções sobre o projeto integrador. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23, <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230043>.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cerqueira, A. S. (2011). *O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Superior Privada: um devir em movimento*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Cyrino, M. C. C. T. (2016). Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. *Bolema*. v. 30, n. 54, p. 165-187.
- Galiazzi, M. C., Moraes, R. (2013). Comunidades Aprendentes de Professores: uma proposta de formação do PIBID-FURG. In: Galiazzi, M. C., Colares, I. G. (Eds.). *Comunidades Aprendentes de Professores: o PIBID da FURG* (pp. 259-275). Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Garcia, C.M.. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA,.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., Simard, D. (2013). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Graham, C. R. (2005). Blended Learning system definition, current trends, and future directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R.; CROSS, J.; MOORE, M. G. (Orgs). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. São Francisco: Pfeiffer Publishing, p. 3-21.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, I e II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2012). *Teoría do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalidade social*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Traduzido por: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- Leite, V. F. A., Amaral, H. (2018). Parceria entre Universidade e Escola Básica: formando uma comunidade de prática? *Revista Educação*. v. 41, n.1, p. 154-162.
- Loureiro, A. P. F. (2010). A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2). Universidade do Minho.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ,.
- Marques, M. O. (2001). *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. Ed. Ijuí: UNIJUÍ.
- Menezes, G. G. (2014). A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. *Educar em Revista*, n. 51, p. 238-299.
- Mion, R. A., Angotti, J. A. P. (2005). Em busca de um perfil epistemológico para a prática educacional em educação em ciências. *Revista Ciência e Educação*, v. 11, n.2, p. 165-180. 2005.
- Moraes, R., Galiazzi, M. C. (2013). *Análise Textual Discursiva*. 2. Ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Morin, E. (2006). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Traduzido por: Eloá Jacobina. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- Morin, E.. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. Traduzido por: Juremir Machado da Silva. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Traduzido por: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Traduzido por: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Traduzido por: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Wenger, E., McDermott, R.; Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E. C. (2004). KM is a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, v. 68, n. 3, p. 1- 8.

Wenger, E. (2011). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. 2ª imp. Madrid, España.

Zeichner, K. M. (2011). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.