



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALINE HORA LOBO

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Maceió
2025

ALINE HORA LOBO

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Artigo científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Campos Cavalcante.

Maceió
2025

ALINE HORA LOBO

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Valéria Campos Cavalcante.

Artigo Científico defendido e aprovado em 26 / 09 / 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente da banca: Valéria Campos Cavalcante (CEDU/UFAL)

Membro examinador(a) Interno(a): Marinaide Freitas-Ferri (PPGE/CEDU/UFAL)

Membro examinador(a) Externo(a): Iolita Marques Lira (Ifal-Campus Maceió)

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM¹: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Aline Hora Lobo- UFAL

alinehoralobo87@gmail.com

Valéria Campos Cavalcante - UFAL

valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

RESUMO

Este trabalho, de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013), do tipo *Estado do Conhecimento* (Romanowski; Ens, 2006, p. 40), apresenta um recorte de uma pesquisa pibiquiana denominada “*Estado do Conhecimento em Permanência Escolar e Comunidades de Aprendizagem: os sentidos que se revelam*”, financiada pelo CNPq, que teve como objetivo estudar as categorias “Permanência Escolar” e “Comunidades de Aprendizagem”. Essa investigação articula-se a uma pesquisa matriz intitulada “*Permanência e Cultura Organizacional Escolar na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT): a construção de comunidades de aprendizagem*”, coordenada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em parceria com a Universidade do Porto (UP) e o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campi Maceió e Marechal Deodoro, no período de 2022 a 2025. Neste artigo, objetivamos socializar o mapeamento e a identificação dos autores recorrentes, bem como das principais abordagens teórico-metodológicas presentes no *corpus* advindo do levantamento de produções científicas, com foco na categoria “Comunidades de Aprendizagem”, publicadas no repositório da CAPES entre 2018 e 2022. Metodologicamente, tomamos por base a pesquisa bibliográfica e utilizamos a análise documental, por meio de estratégias de leituras sucessivas (Lima; Mioto, 2007). A pesquisa identificou doze (12) produções, predominantemente de base qualitativa, e evidenciou que os referenciais teóricos foram construídos majoritariamente com base nos trabalhos de Etienne Wenger (1991, 1998, 2000, 2002, 2003, 2007, 2010, 2015, 2016), seguidos das autoras Cochran-Smith e Lytle (1993, 1999, 2002, 2009). Os resultados deste estudo serviram de subsídio para a pesquisa matriz mencionada.

Palavra-chave: Comunidade de aprendizagem. Currículo. Estado do Conhecimento. Permanência escolar.

ABSTRACT

This work, with a qualitative approach (Lüdke; André, 2013), of the State of Knowledge type (Romanowski; Ens, 2006, p. 40), presents an excerpt from a PIBIC research project entitled *State of Knowledge on School Retention and Learning Communities: the meanings that are revealed*, funded by CNPq, which aimed to study the categories *School Retention* and *Learning Communities*. This investigation is articulated with a matrix research project entitled “*Retention and School Organizational Culture in Youth and Adult Education articulated with Technological Professional Education (EJA-EPT): the construction of learning communities*”, coordinated by the Federal University of Alagoas (UFAL), in partnership with the University of Porto (UP) and the Federal Institute of Alagoas (IFAL), Maceió and Marechal Deodoro campuses, from 2022 to 2025. In this article, we aim to share the mapping and identification of recurring authors, as well as the main theoretical and methodological approaches present in the corpus resulting from the survey of scientific productions, focusing on the category “Learning Communities”, published in the CAPES repository between 2018 and 2022. Methodologically, we

¹ Souza e Carmo (2019), ao estudarem a Teoria Social da Aprendizagem de Wenger (2001), identificaram que existem diversas denominações para *Comunidade de Aprendizagem*, tais como *Comunidades Profissionais de Aprendizagem*, *Comunidade de Prática Docente* e *Comunidade de Aprendizagem Docente*. Essas denominações se apresentam como desdobramentos das *Comunidades de Prática* (CoP), conceito criado por Wenger (1998). Neste artigo, manteremos fidelidade à terminologia empregada nos estudos analisados. As autoras adotam o termo *Comunidade de Aprendizagem*, em consonância com a pesquisa matriz.

based our research on bibliographic research and used document analysis, through successive reading strategies (Lima; Miotto, 2007). The research identified twelve (12) productions, predominantly qualitative in nature, and showed that the theoretical frameworks were mainly built on the works of Etienne Wenger (1991, 1998, 2000, 2002, 2003, 2007, 2010, 2015, 2016), followed by the authors Cochran-Smith and Lytle (1993, 1999, 2002, 2009). The results of this study served as input for the aforementioned main research project.

KEYWORDS: Learning community. Curriculum. State of knowledge. School retention.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS²

Em 2019, iniciei minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), sendo essa a minha sétima tentativa de concluir um curso superior. Antes, havia passado por graduações pertencentes às áreas da Saúde, das Ciências Humanas e das Ciências Exatas. Esses movimentos pendulares foram motivados por diversas situações, mas tinham um ponto comum: eu não me sentia pertencente a cada curso escolhido. Faltava algo que, à época, eu não sabia definir — apenas mais tarde, com maturidade, compreendi que não se tratava de uma questão de identificação profissional, mas de um sentimento de não pertencimento aos espaços vivenciados.

Nessas “andarilhagens” acadêmicas, durante esses anos de idas e vindas, optei por cursar Pedagogia. Em 2019, obtive êxito e passei a integrar o Centro de Educação (Cedu/Ufal), motivada pela expectativa de me formar e prestar concurso público federal. No entanto, no decorrer do curso, fui me envolvendo, me apaixonando e permanecendo — não apenas no sentido de “ficar”, mas de me transformar.

Meu primeiro envolvimento foi com o Pibid, no período de 2021 a 2022. O contato com a sala de aula e com suas responsabilidades proporcionou-me uma experiência ao lado de professores(as) experientes, o que foi fundamental para minha formação inicial. Essa vivência permitiu-me articular teoria e prática em um movimento contínuo de formação inicial e continuada. Ao término dessa etapa, concorri a uma bolsa de iniciação científica e fui aprovada.

Essa bolsa integrava a pesquisa matriz intitulada “*Permanência e Cultura Organizacional Escolar na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT): a construção de comunidades de aprendizagens*”, desenvolvida pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), pela Universidade do Porto (UP) e pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal), com financiamento do CNPq. O estudo teve como objetivo produzir conhecimento e contribuir para a construção, implementação e desenvolvimento de

² O item Considerações iniciais foi escrito em primeira pessoa do singular, por tratar-se do percurso acadêmico da autora Aline Lobo, cujo presente artigo configura-se como Trabalho de Conclusão de Curso.

comunidades de aprendizagens profissionais no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). A pesquisa apoiou-se em um trabalho colaborativo horizontal, visando favorecer a aprendizagem dos profissionais docentes e potencializar a aprendizagem dos(as) estudantes-trabalhadores(as) do Proeja, culminando na permanência escolar.

A última pesquisa — o *Pibic* —, desenvolvida no contexto da investigação matriz, buscou realizar um *Estado do Conhecimento* (Romanowski; Ens, 2006) com o propósito de identificar os sentidos e conceitos das categorias “permanência escolar” e “comunidades de aprendizagem”, respectivamente, em artigos publicados em periódicos compreendidos no período de cinco anos (2018-2022), bem como destacar os(as) autores(as) recorrentes.

O referido *Estado do Conhecimento* agregou-se à pesquisa matriz como contribuição para a produção de conhecimento e subsidiou a construção, implementação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem na EJA/EPT.

Das duas categorias que constituíram foco da investigação pibiquiana mencionada, o recorte escolhido para compor este artigo foi a categoria *Comunidade de Aprendizagem*, voltada para o aprendizado profissional colaborativo, com vistas a fortalecer, reconfigurar e aprimorar as práticas docentes — tema que vem ganhando destaque na área educacional por sua potencialidade em aproximar os(as) profissionais que, muitas vezes, se encontram na solidão do trabalho docente.

Este texto, que materializa o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), está estruturado em seis partes. As **Considerações Iniciais**, que ora apresento, incluem a minha trajetória acadêmica e o percurso de identificação com o objeto de estudo. Em continuidade, o item **“Conceituando as Comunidades de Aprendizagem”** discute os fundamentos teóricos dessa categoria. A terceira parte, **“Metodologia”**, apresenta os procedimentos norteadores do estudo em questão. Na sequência, o tópico **“Da Leitura Reflexiva à Construção de Sínteses”** expõe a sumarização das informações pertinentes às produções analisadas. A quinta parte, denominada **“O que a Leitura Interpretativa Revelou”**, relaciona os dados apresentados nas sínteses a fragmentos textuais das produções, culminando em interpretações à luz das análises realizadas. Por fim, a sexta parte apresenta as **Considerações Finais**.

2 CONCEITUANDO AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem faz parte do comportamento humano desde o nascimento. Aprendemos a nos relacionar com as pessoas e com o mundo por meio da observação e da

assimilação da cultura — seja ela social ou profissional —, pela ativação dos sentidos e por outros processos cognitivos. Essa interação proporciona o que Wenger (1998) denomina *aprendizagem social*, entendida como aquela que se constitui na própria experiência de participação no mundo. Assim, estudiosos, como o autor citado, demonstram interesse pelo processo cognitivo da aprendizagem sem desconsiderar o seu âmbito social.

Esse interesse fez das *Comunidades de Aprendizagem* um objeto de estudo relevante, por possibilitar espaços propícios à construção de saberes e de aprendizagens significativas. De acordo com Moser (2010), por meio da interação entre profissionais de diferentes áreas — como engenharia, medicina, entre outras —, busca-se a resolução de problemáticas relacionadas ao trabalho.

As *Comunidades de Aprendizagem* não são um fenômeno recente: remonta aos tempos de Roma e da Idade Média, e vêm se fortalecendo na contemporaneidade. Wenger (1998) as conceitua como grupos de pessoas interdependentes, detentoras de conhecimentos complementares, que se unem em um ambiente de engajamento voluntário e mútuo. Seu objetivo é desenvolver uma empreitada comum, criando espaços de partilha e produção de conhecimento que culminam em aprendizagens significativas, sustentadas pela interação contínua entre os participantes, que socializam, refutam e ressignificam práticas.

Nesse contexto, situam-se as *Comunidades de Aprendizagem* na Educação, as quais têm ganhado destaque diante das atividades docentes que, historicamente, tendem à execução individual de tarefas e a limitadas oportunidades de cooperação. Essas comunidades favorecem a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Santos (2020, p. 31) convida à reflexão sobre a cultura organizacional e os entraves provocados pela solidão docente, destacando que a colaboração entre professores(as) resulta em “[...] contribuições efetivas no desenvolvimento do currículo escolar, ao buscar elos significativos, bem como vencer barreiras existentes nos espaços da escola”.

Nessa direção, Souza e Carmo (2019) afirmam que a inserção em uma comunidade de aprendizagem possibilita a superação da solidão profissional dos(as) docentes. As autoras ressaltam a necessidade da construção de uma nova identidade profissional, capaz de romper com o individualismo da docência, ao promover a inserção em comunidades de aprendizagem — espaços de interação e colaboração reflexiva. Tais comunidades permitem a construção de conhecimento pedagógico confrontado com a prática instituída, corroborando a teoria de Wenger (1998).

Wenger (2001) enfatiza que existem três elementos que caracterizam uma comunidade de aprendizagem. O primeiro é o *domínio*, entendido como o interesse em uma competência

compartilhada e valorizada pela comunidade, que distingue seus membros e os mantém unidos. O segundo refere-se à *comunidade*, expressa pelo engajamento em atividades conjuntas, discussões e compartilhamento de informações, nas quais os participantes interagem e aprendem em torno de seu domínio. O terceiro é a *prática*, que abrange os repertórios, experiências, histórias e conhecimentos compartilhados. Além disso, o autor apresenta três dimensões constitutivas da prática, que se entrelaçam de forma dinâmica:

[...] **empreendimento conjunto** (que parte de: um empreendimento negociado; responsabilidade mútua; interpretações comuns; ritmos de trabalho); **repertório compartilhado** (fazer em conjunto; complexidade social; manutenção do grupo; diversidade); e, **engajamento mútuo** (histórias, estilos, ações, ferramentas, artefatos, discursos, conceitos e eventos históricos)". (Wenger, 1998, 5; 72 apud Nicolini; Xavier; Ayres, 2012, p. 4, Grifos nossos)

Para Wenger (1998, 2001), a integralidade dos elementos mencionados anteriormente, bem como das dimensões destacadas no fragmento acima, determina como uma comunidade de aprendizagem se comporta, quais são seus valores e como se manifestam as mudanças nos participantes em relação à perspectiva, ao compromisso e ao empenho para o desenvolvimento, o pertencimento e a transformação.

Enquanto Wenger (1998, 2001) centra seus estudos sobre a temática nos processos sociais de aprendizagem dos envolvidos, as autoras Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) fundamentam-se em subsídios teóricos voltados à compreensão do conhecimento produzido nas comunidades de aprendizagem, tendo como foco principal o(a) professor(a) e suas práticas.

Essa posição das pesquisadoras é explicada por Crecci e Fiorentini (2018, p. 5), ao afirmarem que as comunidades de aprendizagem se centram “[...] em relação à prática ou ao trabalho do professor em ensinar e aprender e [...] a produção/aprendizagem de conhecimentos [situa-se] PARA, NA e DA prática de ensinar e aprender” (grifo das autoras).

Segundo Cochran-Smith e Lytle (2002), ao se referirem aos conhecimentos “PARA a prática de ensinar e aprender”, contribuem para a melhoria da prática educacional dos(as) docentes. Já em relação aos conhecimentos “NA prática de ensinar e aprender”, consideram que a construção do saber ocorre à medida que refletimos sobre a práxis. Por fim, os conhecimentos “DA prática de ensinar e aprender” têm base na investigação sistemática dos elementos do processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, compreende-se que, enquanto Wenger (1998, 2001) foca o processo de aprendizagem em qualquer domínio da prática social — promovendo pertencimento e participação nas comunidades de aprendizagem —, as autoras Cochran-Smith e Lytle (2002)

evidenciam o caráter investigativo e crítico da prática docente. Ambas as perspectivas valorizam a aprendizagem coletiva e a interação entre pares, articulando tanto os aspectos sociais e culturais quanto as formas de construção do conhecimento voltadas à formação docente.

Nesse contexto, deve-se buscar propostas que contribuam para a aprendizagem, como as comunidades de aprendizagem, que favorecem a constante atualização dos saberes e a produção de conhecimento. De acordo com Moser (2010, p. 216), o baixo rendimento dos(as) estudantes pode estar relacionado a limitações no processo de ensino e aprendizagem que envolvem professores(as), estudantes, instituição e currículo, o qual, embora presumidamente estável, não acompanha o volume crescente de informações decorrente do impacto do uso da internet. Isso se deve ao fato de que a dinâmica dos processos comunicativos — antes mediada por correspondências entre pesquisadores(as) de diferentes países — passou, na contemporaneidade, a permitir o compartilhamento de dados e resultados em questão de minutos, diferentemente do processo analógico, que demandava meses para cada troca de correspondência.

Para Moser (2011, p. 211), com quem concordamos, a comunidade de aprendizagem constitui-se tanto em espaço de formação continuada quanto em espaço de produção de novos conhecimentos. A autora complementa que “o específico das CoP’s está no interesse de alargar e de aprofundar seus conhecimentos”, tendo seu foco em uma aprendizagem social, em que seus membros — participantes diversos unidos por um tema comum — comprometem-se a aprender, aprimorando e/ou adquirindo novos conhecimentos e compartilhando informações.

Nessa direção, as reflexões teóricas e os conceitos expostos possibilitaram compreender as diferentes dimensões que envolvem a implementação de comunidades de aprendizagem em ambientes educacionais, uma vez que fornecem a base teórica necessária para o entendimento do objeto de estudo investigado, evidenciando, portanto, a relevância e a necessidade de pesquisas sobre essa temática em contextos educacionais.

3 METODOLOGIA

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013), do tipo *estado do conhecimento*, que “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40) e apresenta condições de “[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais

aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados” (Romanowski; Ens, 2006, p. 46). Essa perspectiva vai ao encontro da nossa investigação, que nos possibilitou identificar indicações possíveis e “[...] contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

O estudo teve como foco a pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007), que nos permitiu realizar observações preliminares e, posteriormente, a análise propriamente dita dos artigos encontrados, considerando as *Leituras Sucessivas* propostas por Lima e Miotto (2007). Essas leituras são destacadas pelas autoras como estratégias metodológicas de leitura que seguem um percurso lógico para o desenvolvimento do conhecimento.

As pesquisadoras consideram essas leituras técnicas fundamentais, pois oportunizam um direcionamento imprescindível ao longo do levantamento, da seleção e da apreciação das produções, mantendo o rigor científico necessário. Tal orientação nos possibilitou desenvolver o processo de análise documental das produções que compõem o corpus da pesquisa, mediante a *Leitura Interpretativa* (Lima; Miotto, 2007), que se baseia na sumarização das produções durante a etapa reflexiva — exercício que realizamos a partir da leitura integral de cada texto analisado.

Metodologicamente, optamos pela plataforma digital da Capes, por se tratar de um dos maiores acervos virtuais e bases de dados de acesso livre das instituições de ensino e pesquisa de todo o país. Tomamos como norte as *estratégias de leituras sucessivas* (Lima; Miotto, 2007), que seguem um percurso lógico para o desenvolvimento do conhecimento — aspecto que explicitaremos mais adiante.

Tomando por base as referidas *Leituras Sucessivas* (Lima; Miotto, 2007), apresentamos, a seguir, o procedimento metodológico vivenciado no estudo em pauta: - **Leitura de reconhecimento** – primeira etapa, que consiste em selecionar o material que possa apresentar informações e/ou dados referentes ao tema, considerando as plataformas escolhidas para a pesquisa. Utilizou-se o descritor “comunidade de aprendizagem” no repositório da Capes, respeitando os seguintes filtros: língua portuguesa, revisão por pares e publicações compreendidas no recorte temporal de 2018 a 2022, estabelecido com o propósito de fornecer subsídios sobre a expansão e a difusão da temática, com foco nos cinco anos anteriores ao início da pesquisa matriz, de modo a aproximar os dados do período inicial de implementação da Comunidade de Aprendizagem proposta. A incursão ao repositório da Capes, considerando o descritor e os filtros mencionados, resultou no registro de 688 artigos; - na sequência, a **Leitura Exploratória**, fase que permitiu uma filtragem da etapa anterior — 688 produções —, considerando títulos e palavras-chave. Nesta etapa, assim como nas

posteriores, não foram utilizados recursos automatizados de Inteligência Artificial, sendo priorizada a condução integralmente manual pela autora, tanto pela importância da análise humana quanto pela disponibilidade intelectual potencializadora que a prática manual proporciona. Durante o procedimento de seleção, foram identificadas muitas repetições e um número excessivo de trabalhos não condizentes com a temática estudada. Dessa forma, o quantitativo declinou para um total de 27 produções; - na etapa da **Leitura Seletiva** — que busca identificar se as informações e/ou dados das produções selecionadas interessam, de fato, ao estudo —, foram observados, com rigor, se as produções apresentavam aprofundamento dos significados da temática. Nessa nova e demorada filtragem, dentre as 27 produções, foram identificadas 14 com foco em comunidade de aprendizagem que realmente se relacionavam ao trabalho docente, sendo necessária a exclusão de 02 produções, em virtude de o conteúdo referir-se a Comunidades de Aprendizagem em contexto internacional, não atendendo, portanto, aos critérios de seleção pré-estabelecidos. Dessa forma, permaneceram 12 publicações, conforme o quadro 1, que apresentaremos no item 5 “O que a Leitura Interpretativa revelou”.; -a etapa de **leitura reflexiva**, que se caracteriza como o estudo crítico do material, será apresentada e comentada no próximo item, e expõe a sumarização das informações relevantes e a construção de sínteses do *corpus* da pesquisa, destacando: título; autoria; objetivo do trabalho; tipo de abordagem metodológica; resultados na perspectiva da categoria analisada; e os conceitos de Comunidade de Aprendizagem; - a última etapa, a **leitura interpretativa**, na qual são construídas as interpretações que emergem do diálogo entre as informações identificadas e os excertos das próprias produções analisadas.

4 DA LEITURA REFLEXIVA À CONSTRUÇÃO DE SÍNTESES

Neste item, situamos, de forma comentada, a sumarização das informações contidas nas produções analisadas. Vejamos:

1 - O artigo *A construção de identidades em uma comunidade de prática na visão dos participantes*, de autoria de Silva e Oliveira (2018), é de natureza qualitativa, caracterizado como descritivo-interpretativo. Teve como objetivo analisar a constituição de identidades sob a perspectiva dos membros de uma Comunidade de Prática, composta por sete participantes vinculados ao Observatório da Educação Matemática da Bahia (OEM-BA), dentre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, estudantes de graduação, pesquisadores e/ou formadores de professores.

A análise dos dados sugere que a constituição identitária dos membros dessa CoP ocorre por meio de negociações e mudanças nas trajetórias, ainda que os participantes apresentem visões distintas. As falas revelaram três afiliações que refletem as características e dimensões das identidades: identidade como multifiliação, identidade como imaginação e identidade como engajamento ou compromisso mútuo.

A CoP é apresentada no artigo como um grupo de pessoas que compartilham um interesse ou preocupação comum, aprofundando seus conhecimentos e expertises por meio de interações permanentes, em um processo social que articula o individual e o coletivo na busca por uma construção mútua. Essa compreensão fundamenta-se em Wenger (1998) e em produções de Wenger, McDermott e Snyder (2002).

2 - O artigo *Comunidade de prática (CoP) e aprendizagem organizacional no contexto da gestão de pessoas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*, de autoria de Campos, Medeiros e Melo (2018), resulta de pesquisa de campo de natureza quanti-qualitativa, com caráter exploratório-descritivo. Busca compreender a inter-relação entre Comunidade de Prática (CoP) e aprendizagem organizacional a partir da percepção da gestão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estudo envolveu a aplicação de questionário misto a onze gestores (das coordenadorias e diretorias) da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFPB, obtendo dez respondentes.

Os resultados apontam que não há apropriação clara do conceito de Comunidade de Prática pela gestão (na perspectiva dos respondentes) e que as reuniões e interações existentes não são percebidas como eficazes na promoção da troca de experiências. Assim, os autores sugerem que as Comunidades de Prática, se existentes, não são formalmente estruturadas ou reconhecidas institucionalmente.

O conceito de CoP é definido como “um grupo de pessoas que interage regularmente para compartilhar (socializar/refutar/ressignificar) suas práticas, interesses ou objetivos de trabalho”, com base em Lave e Wenger (1998) e Wenger (2010). Os autores recorrem, ainda, a Zaccarelli e Godoy (2012) para caracterizar o engajamento mútuo, a negociação de significados e a participação conjunta.

3 - O artigo *Estudo da experiência de uma Comunidade de Aprendizagem docente no Portal da Amazônia*, de autoria de Muller e Carvalho (2018), buscou caracterizar, por meio de uma investigação-ação com abordagem qualitativa, o Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico de Ensino de Matemática (GETEMAT) como uma Comunidade de Aprendizagem, a partir de dados coletados com professores que participaram do projeto entre 2009 e 2011. Buscou-se,

ainda, compreender o tipo de conhecimento produzido pelo grupo, com base no referencial teórico de Cochran-Smith e Lytle (1993; 1999; 2002; 2009).

Em 2015, o projeto não teve continuidade, por não atender às expectativas quanto ao número de participantes, devido à entrada e saída constante de seus membros. No entanto, as autoras consideram que o GETEMAT, enquanto ativo, atuou como uma Comunidade de Prática ao proporcionar um espaço formativo contínuo aos professores e favorecer uma mudança identitária profissional, tornando-os reflexivos e motivados a transformar suas práticas educacionais.

Apoiando-se em Cochran-Smith e Lytle (1993; 1999; 2002; 2009), as autoras afirmam que a Comunidade de Aprendizagem configura-se como um espaço, físico e/ou intelectual, com suporte organizacional e social para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, uma vez que oportuniza momentos para “pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre o trabalho diário, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos, de forma planejada e intencional” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2462-2463). Ademais, fomenta reflexões sobre diferentes formas de compreender e produzir conhecimento, articulando teoria e prática de maneira colaborativa.

4 — O artigo *Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática?*, de autoria de Leite e Fontoura (2018), apresenta um estudo de caso com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi refletir sobre as possibilidades existentes na parceria universidade–escola básica, a partir de dois eixos: o estágio supervisionado e a formação docente, constatando-se o surgimento de uma Comunidade de Prática.

As autoras destacam que houve a formação de uma CoP como forma de enfrentamento às questões de defasagem e indisciplina observadas nas duas realidades investigadas, uma vez que os membros da comunidade se engajaram coletivamente na busca pela resolução desses problemas. Assim, constituiu-se um espaço de reflexão e proposição de intervenções que culminou na construção de um repertório compartilhado, contribuindo para a produção de saberes entre pares.

O conceito de CoP é fundamentado nas contribuições de Lave e Wenger (1998; 2002; 2007), que defendem a aprendizagem como um fenômeno social, destacando a relevância das relações sociais para a construção do conhecimento. Os autores apontam que uma CoP envolve um repertório compartilhado composto por recursos, linguagem, ferramentas, normas e estratégias de resolução de problemas, enfatizando a participação ativa como elemento essencial à aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se que a constituição de uma CoP pode favorecer o desenvolvimento profissional docente.

5 — O artigo *Programação no ensino de matemática utilizando o Processing 2: um estudo das relações formalizadas por alunos do ensino fundamental com baixo rendimento em matemática*, de autoria de Souza e Yonezawa (2018), apresenta uma abordagem qualitativa de caráter investigativo e analisou uma Comunidade de Prática de Programadores, com o objetivo de compreender como os alunos percebem a necessidade e a importância da matemática durante o processo de programação, bem como identificar as vantagens do uso de ferramentas de programação nas aulas de matemática.

Como resultados, os autores destacam que a utilização do software *Processing 2* como ferramenta pedagógica contribuiu com diversos avanços para os estudantes com baixo rendimento na área, tais como: apropriação de conceitos matemáticos de forma prática e contextualizada; percepção da relevância da matemática enquanto desenvolviam os códigos; colaboração mútua mediante o compartilhamento de conhecimentos; desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, de planejamento e de abstração; além do aumento da participação, demonstrando evolução nas oficinas, tornando-se mais autônomos, reflexivos e questionadores.

No estudo, foram mobilizados dois conceitos principais: Aprendizagem Situada e Comunidade de Prática, ambos fundamentados nas obras de Lave e Wenger (1998; 2000). As Comunidades de Prática, segundo Wenger (1998), “são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva” (Souza; Yonezawa, 2018, p. 272), o que permite aos estudantes “usar com precisão as habilidades apropriadas por meio da experiência e preparados para serem produtivos em suas vidas” (Souza; Yonezawa, 2018, p. 273). E, a Aprendizagem Situada “possibilita aos alunos participarem de situações autênticas, nas quais estão ativamente imersos em uma atividade ao usar a resolução de problemas (habilidades de pensamento crítico)” (Souza; Yonezawa, 2018, p. 273). Dessa forma, tais conceitos se complementam ao enfatizarem a participação ativa e o *saber-fazer* na resolução de problemas, promovendo a construção compartilhada do conhecimento.

6 — O artigo *Comunidades de Prática: a prática educacional na prática*, de autoria de Torinelli, Dutra e Paixão (2019), consiste em um estudo bibliográfico de caráter descritivo e busca refletir sobre os conceitos da prática educativa a partir da Teoria da Aprendizagem Social de Etienne Wenger, com o intuito de explicar o caráter social da aprendizagem humana e suprir lacunas teóricas, oferecendo subsídios aos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O estudo não apresenta a implementação de uma Comunidade de Prática; antes, centra-se em uma reflexão acerca da prática educativa dialogando com os fundamentos das

CoP. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que as comunidades de prática representam o envolvimento de pessoas em uma mesma atividade, ao compartilhar, experienciar e a aprender conjuntamente. Assim, ao relacionarem tais fundamentos às práticas educativas na EPT, evidencia-se a promoção de um espaço de aprendizagem coletiva e significativa, que potencializa a integração entre teoria e prática.

O conceito de Comunidade de Prática fundamenta-se em Wenger (1998; 2003), para quem um grupo que compartilha interesses comuns aprende e pratica simultaneamente, possibilitando a criação de identidades e do sentimento de pertença a partir da constituição de repertórios coletivos.

7 – O artigo *Condicionantes de Aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em Contextos de Comunidades de Prática*, de Estevam e Cyrino (2019), possui abordagem qualitativa, pautada na *Teoria Fundamentada* em Strauss e Corbin (1998) e Charmaz (2006), a partir de uma revisão de literatura e da análise das transcrições de 22 reuniões, buscando investigar os elementos de *Comunidades de Prática* de formação inicial e continuada, com foco em professores de Matemática, tendo como ponto de partida a interação com a *Comunidade de Prática Refletir, Discutir e Agir sobre Matemática (CoP-ReDaMat)*.

Os resultados sugerem que as *CoP's* se constituem em espaços que promovem o desenvolvimento, a construção de conhecimentos, experiências e reflexões sobre as práticas educativas, redimensionando suas práticas e sua identidade profissional.

O conceito de *Comunidades de Prática* foi baseado em Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998, 2002, 2010), que, na tentativa de caracterização dessa perspectiva a partir da *Aprendizagem Situada* (Lave; Wenger, 1991), definem quatro componentes interligados: significado, prática, comunidade e identidade. Nesse sentido, Wenger (1998) propõe três dimensões inter-relacionadas: engajamento/compromisso mútuo, empreendimento articulado/conjunto e repertório compartilhado; e, ainda, Wenger (2002) pressupõe três aspectos fundamentais e estruturantes: um domínio de conhecimento, uma comunidade de pessoas e uma prática compartilhada. Acrescentam, ainda, o conceito de *aprendizagem continuada*, em que a aprendizagem não é separada do contexto social e cultural do grupo, sendo parte integral do processo da *Comunidade de Prática (CoP)*.

8 – O artigo *Centro de Tecnologia Acadêmica da UFRGS como comunidade de prática e possibilidade de criação de espaços não formais de aprendizagem: um estudo etnográfico*, de Mega, Araújo e Veit (2020), apresenta uma abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, baseada nos indicadores propostos por Wenger (2001), que considera o compromisso mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. O estudo

busca avaliar como o referido Centro se configura, ou não, como uma *Comunidade de Prática (CoP)*. Constitui-se como um laboratório de criação e experimentação de tecnologias, implementado em 2012 por um grupo de 16 integrantes, entre professores e alunos da referida Universidade, incluindo processos colaborativos de estudos teóricos e desenvolvimento de projetos envolvendo *hiperobjetos* e eventos voltados ao ensino da Física.

O resultado do estudo etnográfico constata que o CTA é caracterizado como uma *Comunidade de Prática*, por se constituir de um grupo de pessoas mutuamente engajadas no desenvolvimento de projetos de forma colaborativa e que compartilham seu repertório no uso de técnicas, ferramentas, linguagens e ações de aprendizagem.

Nessa produção, o conceito de CoP é assumido como um espaço não formal de aprendizagem, que permite “[...] a prática como fonte de coerência de sua unidade e se caracteriza pela existência de um empreendimento comum, um compromisso mútuo entre os participantes e um repertório de falas e atitudes compartilhados” (Mega; Araújo; Veit, 2020, p. 3). E embasado em Lave e Wenger (1991); Castro (2015) e Gohn (2016).

9 – O artigo *Comunidades de Prática e a formação do professor que ensina Matemática revisitando teses e dissertações*, de Lima e Borba (2021), apresenta um levantamento de teses e dissertações brasileiras, com recorte temporal entre 2008 e 2017, caracterizando-se como um estado do conhecimento, visto que se limitou ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As autoras buscaram compreender se as pesquisas analisadas envolvem ações colaborativas e/ou tratam das especificidades dos conhecimentos docentes.

Como resultado, as autoras destacam que as CoP’s se mostram modelos eficazes de formação e desenvolvimento profissional, uma vez que promovem um espaço de aprendizagem colaborativa e contínua, configurando-se como uma alternativa aos programas tradicionais de formação continuada.

O conceito de Comunidade de Prática é apresentado na perspectiva de Wenger, McDermott e Snyder (2000), que definem CoP como “[...] um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou paixão por algo que fazem, de modo que haja uma interação regular entre eles” (Lima; Borba, 2021, p. 7), possibilitando o desenvolvimento profissional dos professores pela colaboração, participação e aprendizagem compartilhada.

10 – O artigo *Comunidades de prática locais do Ensino de Ciências: proposição de uma ferramenta de análise*, de Valois e Sasseron (2021), apresenta abordagem qualitativa, caracterizada como uma revisão bibliográfica. As autoras descrevem a construção de uma

ferramenta analítica denominada Comunidade de Práticas Locais do Ensino de Ciências (CoPLEC), fundamentada nos referenciais teóricos das Comunidades de Prática (CoP) e das Comunidades de Prática Científica (CoPC), que indica “[...] quais elementos permitem caracterizar a formação de comunidades de prática durante o estágio em ensino de ciências” (Valois; Sasseron, 2021, p. 183).

A aplicação dessa ferramenta possibilita analisar o envolvimento de licenciandos em comunidades de prática durante o estágio em ensino de Ciências, considerando: i) o posicionamento dos participantes; ii) a finalidade das atividades propostas; iii) o engajamento no grupo; iv) o compartilhamento de conhecimentos; e v) os recursos mobilizados para o planejamento das atividades pedagógicas.

O conceito de CoP é assumido como “grupos de pessoas que compartilham interesse, um conjunto de problemas [...] e que aprofundam seus conhecimentos e experiência na área interagindo continuamente” (Wenger; McDermott; Snyder, 2016 apud Valois; Sasseron, 2021, p. 182), ressaltando a natureza social da aprendizagem e a importância das interações e práticas compartilhadas. As autoras associam esse conceito à Aprendizagem Situada, compreendida como dimensão integral e inseparável da prática social.

Além disso, apoiando-se em Duschl (2008) e Stroupe (2014), ampliam o conceito mencionado ao considerar que a aprendizagem científica envolve o contato com elementos das ciências “para além da simples exposição a ideias científicas e epistêmicas reproduzidas e memorizadas” (Valois; Sasseron, 2021, p. 182), apresentando, assim, a denominação de Comunidade de Prática Científica.

11 – O artigo *Experiência mediatizada por grupo colaborativo: formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática no contexto amazônico*, de Gomes e Melo (2022), apresenta abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação. Os autores investigam a formação mediada entre professores de Matemática do município de Eirunepé e o Grupo Colaborativo de Ensino de Geometria de Eirunepé (GCEGE), grupo que se consolidou como uma Comunidade de Aprendizagem Docente, com o objetivo de compreender o processo de apropriação e ressignificação dos saberes e das práticas de ensino-aprendizagem desses profissionais.

Os autores evidenciam que os estudos colaborativos desenvolvidos no GCEGE constituíram uma importante ferramenta para o desenvolvimento profissional docente, pois o grupo proporcionou um espaço de troca de ideias, reflexões, discussões e ressignificação de saberes e práticas pedagógicas, auxiliando na superação de desafios e promovendo o enriquecimento dos conhecimentos dos participantes. Destacam, ainda, que a colaboração e o

apoio estabelecidos dentro do grupo são fundamentais para enfrentar os desafios geográficos, logísticos e estruturais do contexto amazônico.

A Comunidade de Prática é conceituada como um espaço colaborativo em que educadores, a partir de seus interesses e especificidades contextuais, reúnem-se para refletir, discutir, apropriar-se, produzir e ressignificar saberes e práticas docentes, com base em Souza Jr. (2003), Dullius e Fontana (2010), e Muller e Carvalho (2014). Os autores também fazem referência ao conceito de Aprendizagem Situada, compreendida como parte social e cultural do contexto de aprendizagem e constitui parte integrante da prática social, e não um processo individual de aquisição de conhecimento.

12 – O artigo *Programa de Apoio e Educação em Saúde Ambiental (Paesa) e a construção de uma Comunidade de Aprendizagem em Saúde Ambiental (Casa)*, de Schenkel e Fonseca (2022), apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter expositivo, e descreve o processo de construção da Comunidade de Aprendizagem em Saúde Ambiental (Casa)³.

Os resultados indicam a formação de 260 professores, com altos índices de aprovação, que reconheceram a relevância do conteúdo trabalhado para o desenvolvimento pessoal e profissional. A implementação da Comunidade de Aprendizagem possibilitou a troca de saberes entre profissionais do Estado, contribuindo para a produção de materiais educativos — como vídeos que retratam a realidade local — com vistas à ampliação da reflexão crítica, caracterizando uma formação significativa e promovendo a criação de redes colaborativas.

O conceito de Comunidade de Aprendizagem é fundamentado em Kilpatrick, Barrett e Jones (2003), que a caracterizam como um espaço no qual os participantes se envolvem em um processo contínuo de construção de conhecimento, pautado pela colaboração e compartilhamento de experiências, orientado a um objetivo comum.

Diante das sínteses expostas, no próximo item será realizada a Leitura Interpretativa, conforme destacam Lima e Miotto (2007), entrelaçando as compreensões acerca do conceito de Comunidade de Aprendizagem, apresentadas nas produções analisadas, com os autores recorrentes do referencial teórico adotado e com as interpretações analíticas decorrentes.

³ A ação de educação ambiental responsável pela Casa é uma de três ações de educação do Programa de Apoio e Educação em Saúde Ambiental (Paesa), realizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com apoio da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). O programa contou com três ações específicas, com públicos distintos: eixo formal, Casa, Povos e Comunidades Tradicionais. E teve como lócus os seguintes municípios: Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari.

5 O QUE A LEITURA INTERPRETATIVA REVELOU

Neste item, apresento a leitura interpretativa, fundamentada na sumarização realizada no tópico anterior (*leitura reflexiva*). O Quadro 1 reúne os títulos, autores, anos de publicação, terminologias e pesquisadores das doze produções que compõem o corpus e sustentam a construção do conceito de Comunidades de Aprendizagem.

Quadro 1: Produções/autores-as/ano da publicação, terminologia e pesquisadores-as.

PRODUÇÃO /AUTORES-AS/ANO DE PUBLICAÇÃO	TERMINOLOGIA	PESQUISADORES-AS
1- “A construção de identidades em uma comunidade de prática na visão dos participantes” de Silva e Oliveira (2018)	Comunidade de Prática	Wenger (1998, 2002)
2 - “Comunidade de prática (CoP) e aprendizagem organizacional no contexto da gestão de pessoas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)” de Campo, Medeiros e Melo (2018)	Comunidade de Prática	Wenger (1998, 2002, 2010)
3- “Estudo da experiência de uma Comunidade de Aprendizagem docente no Portal da Amazônia” de Muller e Carvalho (2018)	Comunidade de Aprendizagem Docente	Cochran-Smith e Lytle (1993; 1999; 2002; 2009).
4 - “Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática?” de Leite e Fontoura (2018)	Comunidade de Prática	Wenger (1998; 2002; 2007) Lave e Wenger (2002)
5- “Programação no ensino de matemática utilizando o Processing 2: um estudo das relações formalizadas por alunos do ensino fundamental com baixo rendimento em matemática” de Souza e Yonezawa (2018)	Comunidade de Prática	Wenger (1998; 2000) Lave e Wenger (1991) Lave (1993)
6 - “Comunidades de Prática: a prática educacional na prática” de Torinelli, Dutra e Paixão (2019)	Comunidade de Prática	Lave e Wenger (1991) Wenger (1998; 2003)
7- “Condicionantes de Aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em Contextos de Comunidades de Prática” de Estevam e Cyrino (2019)	Comunidade de Prática	Wenger (1998; 2002; 2010)
8- “Centro de tecnologia acadêmica da UFRGS como comunidade de prática e possibilidade de criação de espaços não formais de aprendizagem: um estudo etnográfico” de Mega, Araújo e Veit (2020)	Comunidade de Prática	Lave e Wenger (1991) Wenger (1998; 2002; 2010)

9- “Comunidades de Prática e a formação do professor que ensina Matemática revisitando teses e dissertações” de Lima e Borba (2021)	Comunidade de Prática	Wenger (1998; 2002) Cochran-Smith e Lytle (1999)
10- “ Comunidades de prática locais do Ensino de Ciências: proposição de uma ferramenta de análise” de Valois e Sasseron (2021)	Comunidade de Prática e Comunidade de Prática Científica	Lave e Wenger (1991) Wenger (2007; 2016) Wenger; McDermot e Snyder (2016) Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015)
11 - “Experiência mediatizada por grupo colaborativo: Formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática no contexto amazônico” de Gomes e Melo (2022)	Comunidade de Aprendizagem Docente	Souza Jr. (2003) Dullius e Fontana (2010) Muller (2014)
12- “Programa de Apoio e Educação em Saúde Ambiental (Paesa) e a Construção de uma Comunidade de Aprendizagem em Saúde Ambiental (Casa)” de Schenkel e Fonseca (2022)	Comunidade de Aprendizagem	Kilpatrick, Barrett e Jones (2003)

Fonte: Elaboração das autoras, 2025.

Realizando a Leitura Interpretativa do *corpus* exposto, identificamos que nos trabalhos elaborados por Silva e Oliveira (2018), Campo, Medeiros e Melo (2018), Leite e Fontoura (2018), Souza e Yonezawa (2018), Torinelli, Dutra e Paixão (2019), Estevam e Cyrino (2019), Mega, Araújo e Veit (2020), Lima e Borba (2021) e Valois e Sasseron (2021), o conceito de *Comunidade de Prática (CoP)* apoiou-se em Wenger (1991, 1998, 2003, 2010), que a define como grupos de pessoas, virtual ou presencialmente, que demonstram interesse sobre determinado tópico e aprofundam seu conhecimento e especialização por meio da interação contínua, compartilhando uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por algo que fazem, e que, mediante a convivência, aprendem e criam juntas.

Ao pensarem a prática educativa, Torinelli, Dutra e Paixão (2019) defendem que a *CoP* se constitui por sujeitos ativos que negociam suas formas de participação, desenvolvendo suas próprias histórias, as quais contribuem para a formação de uma prática. Na mesma direção, Lima e Borba (2021) concordam com Wenger (1998) ao defender que a associação entre os conceitos de *comunidade* e *prática* para a definição e o funcionamento de uma *CoP*.

Dessa associação entre *comunidade* e *prática* surgem três dimensões, mencionadas neste artigo, com base em Wenger (1998), definem as ações desenvolvidas na *CoP*: a) o engajamento mútuo; b) o empreendimento articulado; e c) o repertório compartilhado. Essas dimensões são utilizadas por Leite e Fontoura (2018) como parâmetro de análise de duas

situações de Estágio Supervisionado, buscando observar as aprendizagens em relação à ação de ensinar, apoiada pela ideia de participação, trabalho conjunto e compartilhamento de significados entre professor experiente e aprendiz da profissão docente (Wenger, 1998).

Inspiradas em Wenger, as referidas autoras ampliaram e consideraram as seguintes dimensões: a) compartilhamento de interesses comuns; b) engajamento em atividades docentes; c) empreendimento conjunto em prol da aprendizagem dos alunos; e d) compartilhamento do repertório de discurso e ação em torno do ato de ensinar. É a presença dessas dimensões nas situações analisadas que determina, para Leite e Fontoura (2018), o que se quer estabelecer na parceria com as escolas. Nesse sentido, compreende-se que “onde as pessoas se ajudam mutuamente, compreendem que é mais importante saber como dar e receber ajuda do que saber de tudo” (Mega; Araújo; Veit, 2020, p. 20).

De acordo com as autoras Leite e Fontoura (2018), uma *CoP* pode surgir a partir de um Estágio Supervisionado, com base em um eixo de articulação entre teoria e prática, em busca da resolução de um problema. Nesse sentido, alunas de estágio e professoras regentes precisam realizar estudos e pesquisas para desenvolver reflexões, discussões e práticas assertivas, as quais são determinantes para a constituição de uma *CoP*, de acordo com o teórico Wenger (2001).

A análise dos trabalhos que envolvem *Comunidades de Aprendizagem* voltadas para a área do conhecimento da Matemática indica que os(as) professores(as) sentem mais dificuldade com essa disciplina, visto que a formação inicial, por vezes, não abarca todos os conhecimentos necessários à prática docente, seja para o desenvolvimento da prática pedagógica, seja para a construção de materiais, seja para a troca de experiências e ideias, conforme indicado nas pesquisas de Silva e Oliveira (2018), Souza e Yonezawa (2018) e Gomes e Melo (2022).

Os artigos que apresentam implementação de *CoP* apontam a existência de reuniões focais, momentos de estudos teóricos, oficinas e/ou construção de projetos e um produto final, seja ele um material didático, um projeto ou a expertise em determinado assunto.

As reuniões focais podem ser diagnósticas e periódicas. Podem ocorrer como no artigo de Muller e Carvalho (2018), em que se organizaram em quatro etapas: (1) planejamento e organização para estudos dos textos teóricos sobre formação de professores e conteúdos matemáticos; (2) desenvolvimento de reuniões para discussões dos temas e sobre a utilização dos materiais manipuláveis e recursos didáticos; (3) reflexão e avaliação da prática docente e análise das dificuldades da aplicação das novas estratégias de ensino; e (4) produção de conhecimento a partir das reflexões e discussões, culminando em projetos práticos. Ou, ainda, como no caso da *CoP* apresentada por Souza e Yonezawa (2018), que se estabeleceu em um

período previamente definido, com encontros no início da implementação e após a finalização das oficinas de formação, destinando-se à discussão dos avanços conquistados.

As autoras Torinelli, Dutra e Paixão (2019, p. 8) destacam que uma *CoP* é constituída por um grupo de pessoas que “compartilham um empreendimento comum, é um sujeito coletivo capaz de aprender, que vai compor uma identidade e sentimento de pertença e criar um repertório de recursos simbólicos e materiais”, o que nos leva a compreender que ter uma boa prática pedagógica e recursos pedagógicos eficientes auxilia no alcance dos(as) alunos(as) de forma didática, apresentando-se, assim, como uma ação de permanência, seja ela simbólica ou material. Que vai na mesma direção da *Permanência Escolar*, entendida por Reis (2009), desdobra-se em uma dimensão material — relacionada às condições de subsistência (transporte, alimentação, bolsa, entre outras) — e em outra simbólica, relacionada à valorização da autoestima, ao apoio pedagógico, às relações de amizade, dentre outros aspectos.

Comunidade de Aprendizagem e *Comunidade de Prática* apresentam-se como termos equivalentes, sendo o último de maior recorrência. Ambos os termos, nos trabalhos *Estudo da experiência de uma Comunidade de Aprendizagem Docente no Portal da Amazônia*, de Muller e Carvalho (2018), e *Experiência mediatizada por grupo colaborativo: formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática no contexto amazônico*, de Gomes e Melo (2022), foram ampliados e incorporaram o vocábulo “Docente” à expressão originalmente cunhada por Wenger (1998). Da mesma forma, na produção *Comunidades de prática locais do Ensino de Ciências: proposição de uma ferramenta de análise*, de Valois e Sasseron (2021), houve essa ampliação com o termo “Científica”, sem, contudo, alterar o conceito norteador de *Comunidade de Aprendizagem*. A exemplo do artigo das autoras Valois e Sasseron (2021), *Comunidade de Prática* somada ao referido vocábulo culminou na terminologia *Comunidade de Prática Científica*, que, de acordo com Duschl (2008) e Stroupe (2014), direciona os empreendimentos de uma *CoP* para as práticas científicas, o ensino de Ciências e o desenvolvimento de práticas e normas voltadas à pesquisa científica;

A presença do conceito Aprendizagem Situada (Wenger, 2010, 2003, 2000, 1998), em três (3) produções, dos autores Souza e Yonezawa (2018), do autor e da autora Estevam e Cyrino (2019), e das autoras Valois e Sasseron (2021), que põe-na como perspectiva necessária para entender o processo de aprendizagem dentro de uma Comunidade de Aprendizagem. De acordo com Valois e Sasseron (2021, p. 183), ao investigarem comunidades de parteiras, de oficiais da marinha, entre outras, Lave e Wenger (1991) discutem “o caráter indivisível entre a aprendizagem e a prática profissional”, destacando,

ainda, “a natureza social da aprendizagem e do conhecimento, ou seja, a aprendizagem como participação”.

A “[...] aprendizagem é situada porque é prática e se dá em um determinado contexto no qual as pessoas que formam a comunidade possuem a mesma intenção para atingir um objetivo comum” (Valois; Sasseron, 2021, p. 184). Nessa direção, Souza e Yonezawa (2018, p. 272) complementam que “o aprendizado situado é cada vez mais envolvido com a tecnologia, em maneiras de ajudar as pessoas a aprender um conceito de forma diferente”. Corroborando essa compreensão, Estevam e Cyrino (2019, p. 229) destacam que o processo de aprendizado em uma *Comunidade de Aprendizagem* “[...] circunda aquele que aprende e o fazer [prática] desses grupos em um contexto histórico e social, o qual dá estrutura e significado ao que faz”.

Nessa trajetória, evidenciou-se que, das 12 produções analisadas, oito apresentam CoPs implementadas, sendo cinco voltadas à Matemática (*Grupo Colaborativo de Ensino de Geometria de Eirunepé – GCEGE*; *Comunidade de Prática Refletir, Discutir e Agir sobre Matemática – CoP-RedaMat*; *Comunidade de Prática de Programadores*; *Observatório da Educação Matemática da Bahia – OEM-BA*; *Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico de Ensino de Matemática – GETEMAT*), duas para a área de Ciências e Tecnologias (*Comunidade de Práticas Locais do Ensino de Ciências – CoPLEC*; *Centro de Tecnologia Acadêmica – CTA*) e uma para *Comunidade de Aprendizagem* em Saúde Ambiental (*CASA*).

Constatou-se, ainda, que o autor de maior destaque é o pesquisador suíço Etienne Wenger (1991, 1998, 2000, 2002, 2003, 2007, 2010, 2015, 2016), presente em nove produções, seguido pelas autoras Cochran-Smith e Lytle (1993, 1999, 2002, 2009), enquanto os demais autores foram citados apenas uma vez.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, que se materializa em TCC, é decorrente de um estudo pibiquiano tiveram como objetivo socializar o mapeamento de artigos sobre a categoria *Comunidade de Aprendizagem*, cujo levantamento adveio do repositório da Capes, considerando a temporalidade de 2018-2022. No percurso de análise das produções, alicerçadas nas *Leituras Sucessivas* (Lima; Mito, 2007), identificaram-se os principais autores e seus conceitos sobre *Comunidades de Aprendizagem* em produções científicas voltadas à Educação.

Os resultados interpretativos, nas doze (12) produções que constituíram o corpus deste estudo, indicam que a implementação de *Comunidades de Aprendizagem* — seja qual for a

sua terminologia — tem sido um espaço de formação que potencializa a prática educativa, permitindo que seus integrantes colaborem entre si a partir da construção de redes colaborativas, seja presencialmente ou em formato on-line, transpondo barreiras geográficas.

Compreendemos que o quantitativo encontrado foi ainda bastante limitado, o que não nos leva a fazer generalizações. Todavia, consideramos que se trata de uma temática com grande potencial na prática educativa do(a) docente, pois pode alavancar o processo de ensino-aprendizagem, dada a possibilidade de trocas teórico-práticas entre os profissionais da educação — o que inferimos que contribuirá sobremaneira para as interações em sala de aula.

É importante destacar que essas pesquisas sobre *Comunidade de Aprendizagem* envolveram, em sua maioria, as áreas das Ciências Exatas, o que nos permite afirmar que há uma vontade dos(as) professores(as) dessa área de romper com a solidão docente.

Tratando-se de um trabalho ainda em desenvolvimento, que envolveu um recorte temporal específico (2018-2022), registramos a expectativa de que a implementação de *Comunidades de Aprendizagem* se amplie nas diversas áreas do conhecimento — no nosso caso, especificamente, nas Ciências Humanas — para que possamos diagnosticar, a médio e longo prazos, estudos que apontem relações com a permanência escolar, como foi o objetivo da pesquisa-matriz que envolveu a EJA-EPT, modalidades ainda marcadas por muitos movimentos pendulares dos(as) estudantes.

Esperamos realizar outros estudos sobre essa temática, em parceria com outros(as) pesquisadores(as), formando uma rede de interlocução que permita ampliar a compreensão acerca das *Comunidades de Aprendizagem*, estimulando para que essa prática seja mais explorada e, assim, possa contribuir fortemente com o contexto educacional.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, I. M. S.; MEDEIROS, J. W. M. ; MELO, M. S. M. de. Comunidade de Prática (CoP) e Aprendizagem Organizacional no contexto da Gestão de Pessoas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **NAVUS: Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 1, p. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22279/navus.2018.v8n2.p17-26.634>. Acesso em: 10 set. 2025.

CASTRO, F. R. Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da Formação Integral? **Museologia e Interdisciplinaridade**, Brasília, v. IV, n. 8, p. 171-184, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/museologia.v4i8.17166>. Acesso em: 10 set. 2025.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan L. **Inside/Outside: teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press. 1993.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan L. **Relationship of knowledge and practice:** Teacher learning in the communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan L. Teacher Learning Communities. *In*: J. Guthrie (Ed.). **Encyclopedia of Education** (2nd ed.). New York: Macmillan. 2002.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan L. **Inquiry as stance:** practitioner research for next generation (pp. 118-166). New York: Teacher College Press. 2009.

CRECI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem docente. **Educação em Revista**, v. 34, p. e172761, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172761>. Acesso em: 10 set.2025

DULLIUS, M. M.; FONTANA, H. A formação de um grupo colaborativo para discutir sobre o processo de Ensino e Aprendizagem em cursos de engenharia. *In*: **XXXVIII – Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, Fortaleza (CE). 2010.

ESTEVAM, Everton José Goldini; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. Condicionantes de aprendizagens de professores que ensinam matemática em contextos de comunidades de prática. **Alexandria** (UFSC), v. 12, p. 227-253, 2019. Disponível em: (PDF) Condicionantes de Aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. Acesso em: 10 set. 2025.

GOHN, M. G. Educação Não Formal nas Instituições Sociais. **Revista do Programa de Pós graduação em Educação da Unochapecó**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em 10 set. 2025.

GOMES, Francisco Eugenio; MELO, Gilberto Francisco Alves. Experiência mediatizada por grupo colaborativo: Formação/desenvolvimento profissional de professores de matemática no contexto amazônico. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 86–98, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v1i1.1083>. Acesso em: 10 set. 2025.

KILPATRICK, S.; BARRETT, M.; JONES, T. Defining learning communities. *In*: Joint AARE/NZARE Conference, 2003, Auckland. **Anais [...]. Auckland**: Australian Association for Research in Education, 2003.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. *In*: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 165-173.

LEITE, Vania Finholdt Angelo; FONTOURA, Helena Do Amaral. Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática? **Revista Educação** (PUCRS. ONLINE), v. 41, p. 154-162, 2018. Disponível em: Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática? Acesso em: 10 set. 2025.

LIMA, Ana Paula Barbosa de; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. Comunidades de Prática e a formação do professor que ensina Matemática revisitando teses e dissertações.

Educação Matemática Debate, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1–30, 2021. Disponível em: DOI: 10.46551/emd.e202101. Acesso em: 10 set. 2025.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: SciELO Brasil - Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Acesso em: 10 set. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEGA, Daniel Farias; ARAÚJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela. Centro de Tecnologia Acadêmica da UFRGS como Comunidade de Prática e possibilidade de criação de espaços não formais de aprendizagem: um estudo etnográfico. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 22, p. e12139, 2020.

MOSER, A. Formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 210–244, 2012. Disponível em: DOI: 10.22169/revint.v5i10.172. Acesso em: 10 set. 2025.

MÜLER, Maria Cândida. GETEMAT - Uma Experiência de Formação de Professores dos Anos Iniciais em uma Comunidade de Aprendizagem. In: GONÇALVES JÚNIOR, M. A. ; CRISTÓVÃO, E. M; LIMA, R. C. R (Orgs.). **Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática**: repensar a formação do professor é preciso! Autores: CARVALHO, D. L ... [et al.]. Campinas, SP: FE/ UNICAMP. p. 40-49. Jun. 2014. Disponível em: DOI: 10.20396/zet.v26i2.8649997. Acesso em: 29 ago. 2025.

MÜLER, Maria Candida; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Estudo da experiência de uma comunidade de aprendizagem docente no Portal da Amazônia. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 299–317, 2018. Disponível em: DOI: 10.20396/zet.v26i2.864999. Acesso em: 29 ago. 2025.

MÜLER, Maria Candida; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Formação de docentes para o ensino de matemática: a experiência de grupos colaborativos de aprendizagem. **Rev. Educa**, Porto Velho (RO), 1(2), 17-29. 2014. Disponível em: DOI: 10.26568/2359-2087.2014.1203. Acesso em: 10 set. 2025.

NICOLINI, Alexandre Mendes ; XAVIER, Sergio de Souza; AYRES, Ana Beatriz Nascimento. Curso Superior, Corpo Docente e Qualidade da Formação: o papel do Engajamento Mútuo. In: **ENANPAD**, 2012, Rio de Janeiro. ENANPAD 2012, 2012. Disponível em: Microsoft Word - EOR1628.doc. Acesso em: 10 set. 2025.

PAIXÃO, Marcia V.; TORINELLI, A.; DUTRA, Marta G F . Comunidades de Prática: a prática educacional na prática. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 4, p. 56-74, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21575/25254774rmsh2019vol4n2707>. Acesso em: 10 set. 2025.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. 2009. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA. 2009. Disponível em: Microsoft Word - I PARTE _2_.doc. Acesso em: 10 set. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora . As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SANTOS, Ana Luisa Tenório dos. **As culturas organizacionais escolares: um estudo sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos**. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: [repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8424/1/As culturas organizacionais escolares - um estudo sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.pdf](https://repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8424/1/As%20culturas%20organizacionais%20escolares%20-%20um%20estudo%20sobre%20o%20trabalho%20docente%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf). Acesso em: 10 set 2025.

SCHENKEL, Maria Hermínia; FONSECA, Estefan Monteiro da. Programa de Apoio e Educação em Saúde Ambiental (Paesa) e a Construção de uma Comunidade de Aprendizagem em Saúde Ambiental (Casa). **EaD em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. e1705, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i2.1705. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1705>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Lilian Aragão da; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. A construção de identidades em uma comunidade de prática na visão dos participantes. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 490–513, 2018. Disponível em: DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n2p490. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, Eduardo Cardoso.; YONEZAWA, Wilson Massashiro. Programação no ensino de matemática utilizando Processing 2: um estudo das relações formalizadas por alunos do ensino fundamental com baixo rendimento em matemática. **Revista Brasileira de Ensino e Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 270-301, jan./abr. 2018. Disponível em: DOI: 10.3895/rbect.v11n1.5766. Acesso em: 10, set, 2025.

SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes; CARMO, Gerson Tavares do. Comunidade de aprendizagem docente: o desafio da formação de professores para o PROEJA. **Boletim Técnico do Senac**, v. 45, p. 88-97, 2019. Disponível em: DOI: 10.26849/bts.v45i2.772. Acesso em: 10 set. 2025.

VALOIS, Raquel Sousa; SASSERON, Lúcia Helena. **Comunidades de prática locais do ensino de ciências: proposição de uma ferramenta de análise**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 26, n. 3, p. 181-194, 2021 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p181>. Acesso em: 10 set. 2025.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona, España: Paidós. 2017.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, Meaning, And Identity** (20a ed.). New York, United States of America: Cambridge University Press. 2016.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept; *In*: BLACKMIRE, C (Ed.) **Social learning Systems ad Communities of Practice**. London: Springer-Velag and Open University, 2010. p. 179-198.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems. *In*: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; et al. (Eds.). **Knowing in Organizing: A Practice-Based Approach**. New York: M.E. Sharper, 2003.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, Etienne. **Comunidades de Práctica: Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept**. 2000. Disponível em: Microsoft Word - 09-10-27 CoPs and systems v2.0.docx

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

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *In*: BLACKMORE, C. (Ed.). **Social learning systems and communities of practice**. London, UK: Springer, 2010. p.179 1988.

WENGER, Etienne; LAVE, Jean. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. New York: Cambridge University Press, 1988.

Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, B. Communities of practice. A brief introduction. [online]. 2015. Recuperado de [Http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf](http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf)