

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILUSA ROSSARI

**A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA VOLTADAS AO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CURITIBA

2019

MARILUSA ROSSARI

**A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA VOLTADAS AO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

Rossari, Marilusa

R823c
2019 A criação de comunidades de prática voltadas ao desenvolvimento
profissional docente na educação superior / Marilusa Rossari; orientadora,
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. -- 2019
120 f.; il.: 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2019.
Bibliografia: f. 91-96

1. Professores – Formação. 2. Comunidades de prática. 3. Aprendizagem em
situação de prática. 4. Processo de ensino – Aprendizagem.
I. Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos. II. Pontifícia Universidade Católica do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 125
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Marilusa Rossari

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às 18h30min, reuniu-se na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.ª Dr.ª Fabiana Marini Braga, Prof.ª Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga, Prof.ª Dr.ª Cinthia Bittencourt Spricigo e Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, para examinar a Tese da doutoranda **Marilusa Rossari**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 21h30. A avaliadora Prof.ª Dr.ª Fabiana Marini Braga, participou da banca de Defesa de Tese por videoconferência e está de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere a publicação de artigos e apresentações em eventos devido à importância e atualidade de temática abordada.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Fabiana Marini Braga Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Cinthia Bittencourt Spricigo [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski [Assinatura]

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, por ter me acompanhado em minha trajetória acadêmica, pela oportunidade de viver este momento, pelo aprendizado e por ter acreditado em minha pesquisa. Agradeço a parceria desde o mestrado, o incentivo e as dicas preciosas.

À Rede Marista de Solidariedade do Grupo Marista, por confiar em meu trabalho e contribuir com meu desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando chegar a esta importante etapa da minha formação acadêmica. Fazer parte desta equipe me motivou a buscar sempre novos desafios para que eu pudesse dar respostas às demandas que me foram apresentadas. Foram muitas as pessoas especiais que encontrei nessa caminhada. Agradeço o incentivo para que eu concluísse esta etapa. Muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), pelo aprendizado, trocas e reflexões durante este percurso acadêmico. Vocês são parte importante desta conquista.

À banca composta pelas professoras, Ilma Passos Alencastro Veiga, Joana Romanowski, Fabiana Marini Braga, Cinthia Bittencourt Spricigo, minha gratidão pela parceria e meu reconhecimento pela trajetória de todas.

À direção e coordenação do Centro de Ensino e Aprendizagem (CREARE), pela oportunidade e disponibilização dos dados da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Educação superior (CIDES), pelas trocas e parcerias, pelas angústias compartilhadas, pelo aprendizado e reflexões sobre a pesquisa.

À minha mãe, Amélia Biondo Rossari, por nunca ter medido esforços para que eu pudesse estudar e ir em busca dos meus sonhos. Gratidão pela sua abnegação, seus cuidados e sua generosidade, por ter me mostrado o caminho do trabalho e da determinação. A vida não foi fácil para você, eu sei, mas nem por isso deixou de querer uma vida melhor para seus filhos. Gostaria de ter a força e coragem que teve em tempos bem mais difíceis que os meus e, ainda hoje, aos 82 anos, me acompanha, mesmo de longe. Muito obrigada por ter cuidado da Duda quando eu mais precisei. Terá sempre meu amor e minha admiração.

Ao meu pai, Bergamino Rossari (in memoriam), exemplo de dignidade e amorosidade, um pai muito especial. Seus ensinamentos estão sempre presentes em

minha vida. Sinto por você não estar aqui para partilhar este momento, mas sei que, onde estiver, está feliz por mim.

À Maria Eduarda, minha parceira de todas as horas. Sinto orgulho da pessoa que você está se tornando. Minha futura fisioterapeuta, faça a diferença e espalhe amor por onde for! És uma menina muito preciosa, sou grata à vida por ser sua mãe e poder partilhar contigo tantas coisas boas. Gratidão também por ter tido o privilégio de ter acompanhado todas as diferentes fases de sua vida, vê-la amadurecer e realizar suas próprias escolhas. Tivemos o privilégio de, por um ano, estudar na mesma universidade, eu no último ano do doutorado e você em seu primeiro ano de graduação. Desejo-lhe o melhor da vida, hoje e sempre, em tudo que fizer.

Aos meus irmãos e irmãs, Alecir, Denise, Odair, Alzumir, Alvair, Diane, Gilvair e Patrícia, minhas referências de pessoas íntegras que nunca mediram esforços para ir em busca de seus sonhos. Pessoas que, acima de tudo, conservaram o coração puro e solidário, mesmo diante das dificuldades da vida. Agradeço por todas as vezes que me apoiaram e estenderam as mãos, especialmente, quando mais precisei. Sem seu apoio, eu não estaria vivendo este momento tão especial em minha vida. “A gratidão é a memória do coração” (LAO TSE). Sinto-me privilegiada pela família que tenho e, mesmo geograficamente distante nos últimos anos, sempre senti a presença e o apoio de vocês em minha vida.

Às minhas cunhadas e cunhados, Albino, Neudete, Ivete, Janete, Márcio, Isana, Sara e Valter, pelas conversas, torcida e parceria nestes anos de convivência.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, que são muito especiais para mim, não tenham medo de sonhar, sonhem grande. Brilhem sempre!

Por fim, gostaria de dizer que saio desta experiência com uma perspectiva enriquecida, transformada, pois, se o olhar do pesquisador influi na realidade pesquisada, o inverso também é verdadeiro.

Hoje tenho a impressão de que tudo começou ontem. Não sou a mesma... O que posso dizer é que “a vida tem sempre razão”, como disse Vinicius de Moraes.

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza
Daquilo que eu sei,
Nem tudo me foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Chorei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!

(LINS; MARTINS,1998)

RESUMO

Entende-se o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de transformação e constituição do docente ao longo do tempo, principalmente em contextos coletivos. Entre as alternativas para que o desenvolvimento profissional do docente da educação superior ocorra está a participação em comunidades de prática, apontadas como um meio para o estabelecimento de relações, promoção e sustentação de mudanças educacionais. Este estudo tem por objetivo analisar a possibilidade de constituição de uma comunidade de prática que tenha como finalidade o estímulo de práticas reflexivas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma ação promovida pelo centro de ensino e aprendizagem de uma Instituição de Educação Superior denominada neste estudo CAFÉ-Pedagógico. Como referencial teórico estabelece-se uma relação entre os conceitos de desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; VEIGA, 2006; 2010; CUNHA, 2010), reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1991; 1995; 2000) e aprendizagem situada (VYGOTSKY, 2008). Este estudo de caso foi realizado em uma ação proposta por uma instituição de educação superior privada de Curitiba – Paraná. A análise foi realizada utilizando ciclos de codificação (SALDAÑA, 2013), com apoio do software ATLAS.ti. O corpus de análise foi composto de: 123 e-mails trocados entre a equipe gestora/formadora para a constituição do CAFÉ-Pedagógico; 11 horas e 45 minutos de gravação nos encontros do CAFÉ-Pedagógico; e entrevistas com 22 docentes e 4 componentes da equipe gestora/formadora. Os resultados apontam que a proposta do CAFÉ-Pedagógico fomenta o desenvolvimento profissional docente por meio do compartilhamento e reflexão das práticas. O CAFÉ-Pedagógico apresenta como princípios: a colaboração e troca de experiências entre pares, diferentes níveis de participação dos docentes, e orientação de suas trajetórias por meio de um ciclo de vida. Quanto à sua estrutura, o CAFÉ-Pedagógico apresenta os componentes essenciais de uma comunidade de prática: o domínio, que diz respeito às temáticas discutidas, a comunidade, representada por seus membros e a prática que representa o desafio que mobiliza os membros da comunidade. A reflexão da prática docente e a melhoria da qualidade de ensino são práticas desenvolvidas no CAFÉ-Pedagógico. Contudo, faz-se necessário avançar no que se refere ao cuidado com partilhas monopolizadas e a necessidade da construção de uma proposta coletiva de trabalho pela comunidade. Outros desafios a serem considerados são o fortalecimento da autonomia docente, o aprofundamento teórico das temáticas e a sistematização do conhecimento produzido. Conclui-se que os fatores à implementação de uma comunidade de prática perpassam pelo engajamento dos docentes; a colaboração entre pares; a partilha e reflexão da prática e pelo apoio institucional. Desta forma, para que a estrutura do CAFÉ-Pedagógico se constitua como uma comunidade de prática é necessário potencializar a autonomia docente por meio da autogestão do grupo; organizar a sistematização do conhecimento produzido nos encontros, bem como possibilitar o aprofundamento teórico nas dinâmicas dos encontros.

Palavras-chave: Comunidades de prática. Aprendizagem situada. Reflexão sobre a prática. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

Faculty development is a continuous process of formation and transformation of faculty over time, mainly in collective environments. Among the alternatives for faculty development to occur in higher education, there is the participation in communities of practice (CoPs), regarded as a way to establish relationships and to promote and maintain educational change. My study analyzes the possibility of establishing a community of practice that fosters reflective practices in faculty development. The CoP would be set up within an initiative organized by the Center for Teaching and Learning at a major university; here, I call such event “CAFÉ-Pedagógico” (lit. Pedagogical Coffee). To support my study, I have established a relationship between the concepts of faculty development (MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; VEIGA, 2006; 2010; CUNHA, 2010), reflective practice (SCHÖN, 1991; 1995; 2000), and situated learning (VYGOTSKY, 2008). This case study was conducted within an initiative proposed by a university in Curitiba, Paraná. The data were analyzed using cycles of coding (SALDAÑA, 2013) in the ATLAS.ti software. The data corpus was composed by: 123 emails exchanged within the managing team during the setting-up of CAFÉ-Pedagógico; 11 hours and 45 minutes of recordings at CAFÉ-Pedagógico meetings; and interviews with 22 faculty members and four members of the managing team. I have found that CAFÉ-Pedagógico fosters faculty development through sharing and reflecting upon practice. CAFÉ-Pedagógico is based on the collaboration and exchange of experiences between peers, offers different levels of participation for faculty, and addresses faculty experiences from a life cycle approach. Regarding its structure, CAFÉ-Pedagógico has the main components of a CoP: the domain, which relates to the discussed subjects; the community, represented by its members; and practice, which denotes the challenge that marshals the members of the community. CAFÉ-Pedagógico fosters reflective practice and the improvement of the quality of teaching. However, it is necessary to make advancements in preventing monopolized sharing and having the community build a collective program. Other challenges to be considered are the strengthening of faculty autonomy, the scholarly enhancement of the discussed subjects, and the systematization of the produced knowledge. I argue that the factors to implement a CoP involve faculty engagement, peer collaboration, sharing and reflecting upon practice, and institutional support. In this way, for CAFÉ-Pedagógico to be established as a CoP, it is necessary to strengthen faculty autonomy by allowing the group to self-manage; to systematize the knowledge produced during the meetings; and to allow for a scholarly enhancement in the proceedings.

Keywords: Community of practice. Situated learning. Reflective practice. Faculty development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Características das comunidades de prática no ensino superior no contexto internacional.....	30
Figura 2 – Características das comunidades de prática no ensino superior no contexto nacional	31
Figura 3 – Níveis de participação de seus membros em uma comunidade	44
Figura 4 – Componentes de uma teoria social de aprendizagem: uma criação inicial.....	46
Figura 5 – Estágio de desenvolvimento de uma comunidade de prática	52
Figura 6 – Referencial teórico da pesquisa	55
Figura 7 – Etapas do Estudo de Caso.....	56
Figura 8 – Contexto da pesquisa.....	57
Figura 9 – Opções metodológicas da pesquisa.....	58
Figura 10 – Ações desenvolvidas pelo Centro de Ensino e Aprendizagem.	60
Figura 11 – Processo de criação do CAFÉ-Pedagógico	61
Figura 12 – Etapas da metodologia da pesquisa	62
Figura 13 – Frequência dos docentes participantes da pesquisa nos encontros.....	66
Figura 14 – Princípios elencados a partir dos convites do CAFÉ-Pedagógico	73
Figura 15 – Expressões dos docentes a respeito dos componentes de uma comunidade de prática	74
Figura 16 – Níveis de participação dos docentes do CAFÉ-Pedagógico	76
Figura 17 – Estágios do CAFÉ-Pedagógico.....	77
Figura 18 – Dinâmica de leituras prévias, segundo equipe gestora	78
Figura 19 – Visão da equipe gestora sobre a inserção de textos nas ações do CAFÉ-Pedagógico.....	79
Figura 20 – Visão da equipe gestora sobre a inserção de textos nas ações do CAFÉ-Pedagógico.....	80
Figura 21– Melhoria na qualidade de ensino a partir das entrevistas com os docentes.....	80
Figura 22 – Grupo autogestionado na perspectiva docente	82

Figura 23 – Perfil do mediador a partir da perspectiva da equipe gestora	83
Figura 24 – Distanciamentos do CAFÉ-Pedagógico e uma comunidade de prática	88
Figura 25 – Presença dos componentes de uma comunidade de prática no contexto do CAFÉ-Pedagógico	90
Quadro 1 – Estrutura da tese	19
Quadro 2 – Autores da pesquisa.....	20
Quadro 3 – Componentes de uma comunidade de prática	51
Quadro 4 – Temáticas discutidas no CAFÉ-Pedagógico	61
Quadro 5 – Ciclos de codificação.....	69
Quadro 6 – Códigos gerados pelo primeiro ciclo de codificação (SALDAÑA, 2013)	71
Quadro 7 – Códigos do primeiro e do segundo ciclo de codificação da observação do CAFÉ-Pedagógico com docentes	71
Quadro 8 – Códigos do primeiro e segundo ciclo de codificação.....	72
Quadro 9 – Consecução dos objetivos da pesquisa	72
Quadro 10 – Expressões dos docentes a respeito dos componentes de uma comunidade de prática	75
Quadro 11 – Fatores essenciais para o fortalecimento uma comunidade de prática	86
Quadro 12 – Principais resultados da pesquisa	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação da participação por Escolas no CAFÉ- Pedagógico em 2016	64
Tabela 2 – Participantes da pesquisa	67
Tabela 3 – Tempo de docência dos entrevistados	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CoP	- Comunidades de Prática
DEAS	- Diretoria Executiva da Ação Social
ERIC	- <i>Education Resources Information Center</i>
GM	- Grupo Marista
IES	- Instituição de Educação superior
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não Governamental
Pibid	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNPG	- Plano Nacional de Pós-Graduação
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RMS	- Rede Marista de Solidariedade
SESU	- Secretaria de Educação superior
UNESCO	- Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura
Unoesc	- Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	ESTRUTURA DA TESE	18
2	GÊNESE DA PESQUISA	21
2.1	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	28
2.2	ESTADO DA ARTE DA PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
2.2.1	Pesquisas Internacionais.....	29
2.2.2	Pesquisas Nacionais.....	30
3	REFERENCIAL TEÓRICO	32
3.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	32
3.2	A REFLEXÃO COMO DIMENSÃO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	35
3.2.1	Reflexão coletiva: reconstrução da prática e do contexto educacional.....	38
3.3	ESPAÇOS E TEMPOS DOCENTES: LUGARES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	39
3.4	COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	41
3.4.1	Comunidade de Prática e sua base teórica: a aprendizagem situada	42
3.5	APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	52
3.6	DISCUSSÃO DO QUADRO TEÓRICO	54
4	CAMINHOS DA PESQUISA	56
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA	58
4.2	RELATO DA COLETA DE DADOS	61
4.2.1	Observação	63
4.2.2	Levantamento do histórico do planejamento do CAFÉ-Pedagógico	64
4.2.3	Levantamento dos vídeos.....	64
4.2.4	Entrevistas	65
4.2.5	Perfil dos participantes da pesquisa	67
4.3	RELATO DA ANÁLISE DE DADOS.....	68
5	RESULTADOS	73

5.1	PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CAFÉ-PEDAGÓGICO.....	73
5.2	PRÁTICAS DESENVOLVIDAS DURANTE O CAFÉ-PEDAGÓGICO QUE FOMENTAM O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	78
5.3	FATORES ESSENCIAIS AO FORTALECIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA REFLEXIVA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	84
5.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre nossa história de vida é como compor uma canção. Contudo, essa canção não se faz só, isolada das coisas, das relações; faz-se a partir de muitas histórias e memórias. Cada um de nós constrói a própria história, a qual é carregada de diferentes sentimentos: alegrias, descobertas, tristezas, conquistas, desejos, perdas e surpresas.

Penso que a vida é mesmo surpreendente. Há alguns anos, por diversas razões, não imaginava viver este momento tão especial. Minha realidade estava muito distante da academia, do universo da pesquisa, mas sempre esteve perto o desejo de mudança. Chegar a esta etapa da minha formação torna tudo muito mais especial: tudo valeu a pena.

Sendo a oitava filha de uma família de descendentes de italianos, meus pais sempre trabalharam na lavoura e dela tiravam o sustento para a criação dos nove filhos. Agradeço imensamente aos meus pais por tudo que fizeram por mim. Com o pouco que possuíam, me proporcionaram uma educação baseada em valores éticos e me encorajaram a seguir minha vida de forma íntegra e solidária.

Em 1981, então com sete anos de idade, em Linha Água Bonita, interior de Seara (SC), na escola multisseriada, iniciei minha história escolar. Não imaginava que aquela escola seria o início de uma bela caminhada, que me abriria tantas portas e me levaria a tantos lugares; possibilitaria, ainda, contribuir como educadora transformadora, na formação de crianças e jovens que, assim como eu, desejam abrir-se para novas oportunidades e desafios, bem como para a possibilidade de escolhas conscientes.

De casa, saí aos 16 anos para cursar o ensino médio e trabalhar, foi minha primeira experiência de independência, de lá até aqui, foram muitas andanças. Apesar das dificuldades, sinto orgulho de ter chegado até aqui. Certamente, o desejo de mudar de 'lugar' sempre me motivou a seguir em frente, pois a pessoa que sou hoje é o resultado das escolhas que fiz, das oportunidades que tive ao longo desses anos e, especialmente, das pessoas que acreditaram em meu potencial humano e profissional, que perceberam em mim o desejo de aprender, de crescer, de me tornar uma mulher e uma profissional comprometida com a vida, com as pessoas e com minha profissão.

Entrei para o educação superior tardiamente, escolhi ser pedagoga e me formei na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), em Chapecó (SC). Na sequência, vieram três especializações, que contribuíram muito com minha prática junto à Organização Não Governamental (ONG) Verde Vida Programa Oficina Educativa, minha primeira atuação profissional na área, na qual permaneci durante sete anos.

A oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) se deu a partir de uma escolha de mudar de cidade e de estado. Em 2009, com minha filha, Maria Eduarda, na época com oito anos de idade, mudei para Curitiba (PR), onde dei continuidade às minhas atividades profissionais, iniciadas em 2006, na Rede Marista de Solidariedade¹ (RMS) do Grupo Marista² (GM). No fim do ano de 2010, realizei o processo seletivo para ingresso no programa de Mestrado na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, tendo sido selecionada e orientada pela Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, quem me acompanha até os dias de hoje. Concluir o mestrado, em 2013, foi uma das grandes alegrias que a vida permitiu-me viver.

Em 2014, o desejo de continuar minha trajetória acadêmica e fortalecer minha atuação profissional impulsionou-me a participar do processo seletivo para o Doutorado na PUCPR. Com muita satisfação, ingressei em março de 2015.

Alcançar essa etapa de formação não foi apenas mérito meu; tive o privilégio de conhecer em minha caminhada pessoas muito especiais, as quais são exemplos de generosidade, determinação e parceria. Algumas ainda caminham ao meu lado, outras seguiram outros rumos, mas guardo todas em meu coração.

Tornar-me pesquisadora abriu-me novos horizontes e muitas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Os caminhos da minha vida profissional no GM mudaram ao longo dos 12 anos de atuação e minha trajetória acadêmica foi a base que possibilitou construir um caminho sólido no campo educacional, superando os

¹ A Rede Marista de Solidariedade é uma das frentes do Grupo Marista que atua na promoção e defesa dos direitos das infâncias e juventudes, bem como estratégias de incidência política e fomento à educação para a solidariedade. Atende diretamente 16 mil crianças e jovens de maneira contínua.

² O Grupo Marista é uma instituição filantrópica que atua nos estados da região Centro-Sul do Brasil - Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e na cidade de Goiânia. O Grupo atua nas áreas da educação básica à universidade, na solidariedade com escolas sociais e na saúde.

desafios que se apresentaram ao longo dos anos e as mudanças vividas, levando em consideração a contemporaneidade da educação, necessitando de novos conhecimentos, promovendo a autonomia e o desenvolvimento profissional.

Há 20 anos, em minha primeira experiência na atuação de coordenação pedagógica, participei das primeiras discussões sobre formação de docentes. Em 2006, já no GM, em Chapecó, agora na função de diretora de escola, o desejo era formar equipes multidisciplinares para atuar na formação dos docentes, articulando os saberes e buscando sentidos entre todos os atores que compõem a escola.

Após sete anos na gestão das unidades de educação, em 2013, na cidade de Curitiba, surgiu a oportunidade de atuar na Assessoria Educacional do Ensino Fundamental e Médio, realizando o acompanhamento pedagógico das unidades educacionais maristas, assegurando eficiência na utilização das soluções educacionais, bem como dos diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento da proposta educacional, estimulando a pergunta, a dúvida, a crítica, a criatividade e a inovação, ou seja, promovendo questionamentos que contribuíssem para que o docente se tornasse reflexivo e crítico em sua prática, sempre voltada à promoção e defesa de crianças e jovens. Essa atuação deu-se em parceria com a equipe da Diretoria Executiva da Ação Social (DEAS) da RMS, finalizada em dezembro de 2017.

No ano de 2018, novos cenários profissionais apresentaram-se no contexto do GM. Assumi a direção regional de Curitiba e dos projetos especiais em sete unidades da RMS, com a responsabilidade de manter um diálogo estratégico entre a área educacional e de negócios do setor de solidariedade e de acompanhar o desenvolvimento do plano estratégico do GM, contribuindo para a melhoria dos índices de qualidade educacional da rede juntos às demais áreas da mantenedora.

Minha vivência profissional ao longo dos anos possibilitou construir diálogos e traçar caminhos que me conduziram a reflexões, inquietações e questionamentos acerca da educação em diferentes contextos. Contudo, trabalhar diretamente com as unidades educacionais direcionou meu olhar para a complexidade do desenvolvimento profissional docente, o qual representa uma necessidade permanente e desafiadora.

O desejo de constituir redes de aprendizagem entre pares sempre esteve muito presente em meu campo profissional, pois, independente da função, sempre houve o desejo de movimentos de troca e de busca por uma nova configuração no processo de desenvolvimento profissional docente coletivo. Além disso, ao considerar as

necessidades educacionais das instituições acadêmicas deve-se aliar a construção de redes de relacionamentos articulados e equilibrados entre o sentir, o pensar e o agir na ressignificação de vivências dos docentes.

Outra necessidade presente na realidade da escola era o desejo de envolver toda a comunidade acadêmica na sua dinâmica, perpassando pela problematização e reflexão das demandas emergentes do contexto escolar, implicando a aprendizagem de todas as pessoas, considerando as percepções de mundo construídas a partir das vivências, o respeito mútuo e a transformação do sentido da educação para aquele grupo de pessoas com objetivos comuns.

Com esses e tantos outros anseios, minha trajetória na educação foi se constituindo, provocada, principalmente, pela necessidade de criação de espaços reflexivos da ação docente, por meio do diálogo com a realidade, provocando os diversos atores do contexto educativo a se tornarem pesquisadores da sua própria prática, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional docente parte de uma perspectiva dialógica com pares por meio de uma dinâmica de questionamentos, reflexões sobre a prática, estudos, pesquisas e buscas por soluções para as situações exigidas nessa atividade mantendo a curiosidade epistemológica, tanto no processo de ensino como na aprendizagem. O desenvolvimento profissional docente ultrapassa a recorrente ideia de justaposição entre formação inicial e formação continuada, deve ser entendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de busca por soluções aos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida pessoal e profissional dos docentes (MARCELO GARCIA, 1995).

Por essa lógica, entende-se o desenvolvimento profissional docente como processos de mudança em relação ao trabalho, os quais ocorrem ao longo da vida profissional, por meio de atividades de formação continuada e de autoformação. Além disso, para que o desenvolvimento profissional docente ocorra, considera-se a perspectiva do professor aprendente ao longo da vida.

No âmbito da educação superior, para que o desenvolvimento profissional ocorra, as instituições de educação superior precisam se tornar espaços aprendentes, o que implica reconhecer sua incompletude, suas fragilidades e contradições, promovendo ações de interação, cooperação e construção coletiva, articulando teoria e prática a fim de qualificar o ensinar e o aprender, possibilitando refletir sobre a

prática docente, a qual deve estar articulada aos contextos nos quais os docentes atuam (CUNHA, 2012).

Neste contexto, o CAFÉ-Pedagógico³, promovido pelo centro de ensino e aprendizagem de uma de uma instituição de educação superior, caracteriza-se como uma comunidade de prática voltada ao desenvolvimento profissional docente por constituir-se como um grupo que compartilha um objetivo comum, fomentando o aprendizado coletivo e a inovação na organização entre pares.

Em sua dinâmica de atuação, o CAFÉ-Pedagógico, apresenta características envolvendo práticas reflexivas no contexto do desenvolvimento profissional docente na educação superior.

1.1 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está composta de cinco capítulos, conforme sistematizado no Quadro 1, iniciando pela introdução, a qual destaca a motivação da construção da tese, fornecendo uma visão geral da pesquisa; até as considerações finais, capítulo no qual se articulam os resultados aos objetivos da pesquisa.

³ Nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição e dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Estrutura da tese

Estrutura da Tese	Tópicos da Estrutura	Síntese do Conteúdo
INTRODUÇÃO	Apresentação pessoal Apresentação do tema	Apresenta trajetória de vida da pesquisadora e como o tema da pesquisa permeou seu caminho profissional e acadêmico.
GÊNESE DA PESQUISA	Problema Objetivos Tese Revisão sistemática	Problematiza a pesquisa a partir do desenvolvimento profissional docente na educação superior, articulado com a reflexão sobre a prática, por meio da aprendizagem situada em comunidades de prática; e apresenta um estudo sobre as pesquisas nacionais e internacionais que articulam estes conceitos na educação superior.
REFERENCIAL TEÓRICO	Desenvolvimento profissional docente no educação superior	Aprofunda e amplia o conceito de desenvolvimento profissional docente, em um contexto de ensino e aprendizagem mais amplo, contribuindo para o crescimento das pessoas e das instituições.
	Reflexão sobre a prática	Descreve práticas que potencializam o desenvolvimento profissional docente individual e coletivo.
	Aprendizagem situada em Comunidades de Prática	Descreve a aprendizagem pautada em Comunidades de Prática
CAMINHOS DA PESQUISA	Contexto da pesquisa Coleta dos dados Relato dos dados	Descreve os procedimentos de investigação adotados para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: fontes de dados, instrumentos, técnicas de análise.
RESULTADOS	Apresentação e discussão dos dados da pesquisa	Apresenta os resultados da pesquisa
	Implicações do estudo, limites e recomendações	Destaca as consequências e os limites da pesquisa, bem como oferece recomendações para estudos futuros.
	Considerações finais	Apresenta as reflexões relacionadas aos resultados alcançados na pesquisa.

Fonte: autoria própria (2018).

Neste primeiro capítulo são apresentados fatos relevantes da trajetória de vida da pesquisadora até o presente momento, bem como os eventos profissionais e acadêmicos que culminaram no desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo é apresentada a gênese da pesquisa, justificativa e problematização.

O terceiro capítulo discorre sobre os pressupostos teóricos que orientam o percurso de investigação iniciando com a temática do desenvolvimento profissional docente na educação, articulado à reflexão sobre prática e aprendizagem situadas no âmbito das comunidades de prática. O Quadro 2 sintetiza os autores que contribuíram para a constituição do referencial teórico. Na coluna Tópico estão listadas as

temáticas discutidas no referencial teórico da pesquisa, seguida da coluna autores que contribuem para a temática e na última coluna o contexto e o nível de ensino no qual os autores selecionados para o referencial teórico realizaram seus estudos. Destaca-se aqui a relevância deste quadro, visto que, diversos autores listados realizam pesquisas tanto no âmbito da educação básica quanto da educação superior.

Quadro 2 – Autores da pesquisa

Tópico	Autores	Contexto dos Estudos
Desenvolvimento profissional docente na educação superior	(VEIGA, 2010, 2006)	Formação de professores para Educação Superior
	(VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012)	Aprendizagem do docente da Educação Superior
	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)	Programas de desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior
	(CUNHA, 2010; 2012)	Ensinar e aprender no âmbito da educação superior
	(ZABALZA, 2004)	Desenvolvimento profissional de professores universitários
Reflexão sobre a prática	(DEWEY, 2007)	Interação contínua entre o sujeito e seu ambiente. Reflexo particular do meio social, o indivíduo.
	(SCHÖN, 1991; 2000)	Desenvolvimento do conhecimento por meio da experimentação na prática por meio da tomada de consciência
	(FREIRE, 1987; 1982)	Diálogo igualitário por meio da participação
	(ALARCÃO, 2001)	Reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação
Aprendizagem situada em comunidades de prática	(LAVE; WENGER, 1991)	Aprendizagem situada em comunidades de prática
	(WENGER; SNYDER, 2001)	Componentes de uma comunidade de prática
	(WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002)	Níveis de participação nas comunidades de prática auto organizadas
	(WENGER, 2000; 2008; 2013)	Estágios de desenvolvimento de uma comunidade de prática
	(VYGOTSKY, 2008)	Teoria sociohistórica
	(AUBERT; FLECHA, A., GARCÍA, 2008)	Aprendizagem dialógica
	(FLECHA, 1997)	Inteligência cultural e interações

Fonte: autoria própria (2018).

O capítulo quatro destaca os caminhos percorridos para a materialização deste estudo e o relato da análise de dados.

O capítulo cinco apresenta o resultado da pesquisa, bem como as considerações finais, limites e recomendações do estudo.

2 GÊNESE DA PESQUISA

A discussão sobre a temática do desenvolvimento profissional do docente na educação superior vem se constituindo desde a década de 1980. Embora recente, esse campo de pesquisa tem se tornado bastante promissor para aqueles que investigam aspectos inerentes à atuação profissional do docente da educação superior. Relacionado à atuação profissional, o desenvolvimento profissional docente se caracteriza por ser um processo tanto individual quanto coletivo.

É importante considerar que o desenvolvimento profissional docente é um processo acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive, fazendo parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva.

Em parte das instituições de educação superior, embora os professores possuam experiência significativa e anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A respeito disso, outros autores também apresentam definições para o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2009), aponta que o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Consciente de que a prática docente revela saberes plurais e heterogêneos, os quais são frutos da história sociocultural, se reconhece a complexidade da prática, seus sentidos e significados promovidos pelas interações sociais.

Desse modo, o trabalho docente tem o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagens que sejam relevantes para os estudantes. Por esse

viés, é imprescindível que os docentes sejam convencidos da importância de ampliar, aprofundar e melhorar sua competência profissional e pessoal (MARCELO GARCIA, 2009).

Sendo assim, o constante retorno à prática de reflexão sobre a caminhada como estudante e como docente é o que pode fazer avançar seu fazer pedagógico (CUNHA, 2010). Essa consideração se faz necessária, pois o professor da educação superior precisa se constituir como um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, mediando e problematizando o contato com o mundo do conhecimento e a realidade social em que se inserirão como profissionais (ALMEIDA, 2011).

A docência na educação superior emerge como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores para atuar nesse nível de ensino. A formação do docente voltada ao educação superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma ela deve se organizar. A principal característica da legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio (MOROSINI, 2000).

No Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes, faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 –, a questão da formação do professor do educação superior é tratada de forma pontual e superficial (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a LDBEN, em seu art. 66, é bastante tímida. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Morosini (2000) aponta que a LDBEN se abstém de definir o professor universitário, em especial no que se refere à sua formação didática, contudo em outros níveis de ensino, o professor é bem identificado. Nessa perspectiva, parte-se do princípio que a competência para atuar como professor universitário advenha do domínio da área de conhecimento na qual atua.

Ainda em relação à mínima regulamentação existente sobre a formação do professor do educação superior, Veiga (2006) concorda com Pimenta e Anastasiou (2002) ao evidenciar que essa lei não concebe à docência universitária como processo

de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Educação superior ou Didática do Educação superior, especificamente voltada à formação docente.

Percebe-se que a formação para a docência não é prestigiada na pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador. Esse aspecto é salientado por Cunha (2010) quando aponta que a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Nesse aspecto, a formação docente para a educação superior fica a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo – especificamente, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação superior (Sesu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) – determina os parâmetros de qualidade institucional e muitas IES organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros.

De modo geral, a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários devem considerar as seguintes questões:

[...] sentido e significado da formação: que tipo de formação? Formação para quê?
Conteúdo da formação: formação sobre o quê?
Destinatários da formação: formação para quem?
Agentes da formação: quem deve ministrá-los?
Organização da formação: que modelos e metodologias? (ZABALZA, 2004, p. 146).

A partir dessa reflexão, tem-se como premissa que a maior parte dos docentes universitários não possui formação específica⁴ para o 'ensinar', mas, a despeito disso, ensinam e são bem-sucedidos, em muitos momentos, provavelmente em decorrência de saberes oriundos da experiência aliados a saberes disciplinares. Por essa lógica, qualquer iniciativa formativa, na maioria das vezes, fica a cargo de projetos individuais (MOROSINI, 2000).

Contudo, tem-se vivenciado um período de diversas alterações no sistema da educação superior. Dentre elas, estão: a expansão das IES, o aumento do número de vagas para ingresso de estudantes no educação superior e a diversidade cultural decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Por esse viés, a complexidade aumenta e, com ela, acresce também a gama de desafios que os educadores que atuam na educação superior têm para enfrentar e buscar alternativas de resolução.

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) evidenciam que as iniciativas de intervenção das próprias instituições na formação pedagógica de seus professores são ínfimas. Desse modo, é necessário refletir sobre quais processos formativos em andamento são capazes de favorecer o desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, é importante elucidar o conceito de processo formativo.

A perspectiva de formar o docente para atuar na educação superior não apresenta diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Como supracitado, esse é um aspecto pouco abrangido pela legislação e, quando há pontos referenciados, esses são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor. "É importante que as instituições de educação superior, além de manterem os programas de pós-graduação stricto sensu, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho (VEIGA, 2006, p. 93). Com isso, reitera que a permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.

Essa necessidade também foi levantada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, o qual diagnosticou que a expansão da pós-

⁴ Em observância à legislação, o docente do educação superior deve ser portador de diploma que lhe confira o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor), mas, para ensinar, ou seja, para exercer a docência nas IES, precisam também dominar os conhecimentos pedagógicos (PIMENTA; ANASTASIOU (2002); (CUNHA, 2010);(VEIGA, 2006).

graduação deveria ter quatro vertentes: (i) a capacitação do corpo docente para as IES, (ii) a qualificação dos professores da educação básica, (iii) a especialização de profissionais para o mercado de trabalho e (iv) de pesquisadores para empresas públicas e privadas. Afora isso, constatou também o insuficiente número de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (BRASIL, 1996).

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que embora o sistema pouco se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do educação superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência como os “índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 143). Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização.

Por essa lógica, três classes de competências são esperadas de um professor do educação superior. Competência, nesse contexto é o que fará com que o indivíduo resolva situações do seu cotidiano e durante toda a vida em um processo no qual, de maneira inter-relacionada, o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais (ZABALA; ARNAL, 2010) concebendo situações de aprendizagem, propondo tarefas complexas e desafios que estimulem (todos) os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 22).

A primeira refere-se à competência em determinada área de conhecimento, com elevado domínio dos conhecimentos, quer adquiridos na formação básica, quer adquiridos na atividade profissional. Tal domínio, em face da velocidade com que o conhecimento se modifica, requer constante atualização, o que é conseguido pela atividade de pesquisa e participação em eventos científicos ou realização de cursos (MASETTO, 2009).

A segunda é a competência pedagógica, a qual envolve conhecer em profundidade o processo de ensino e aprendizagem e os fatores que afetam sua dinâmica, bem como a qualidade dos seus resultados. Inclui, ainda, a capacidade de

estabelecer adequadas relações com os alunos e entre eles, possuir a visão holística do currículo, dominar as tecnologias educacionais, entre outras.

Por fim, a terceira competência engloba o exercício da dimensão política, uma vez que, como cidadão, ao docente não é dado o direito de negligenciar a realidade social, a vida em sociedade, devendo ter uma visão crítica da própria educação como processo social. O conhecimento de natureza pedagógica representa a compreensão dos docentes acerca da melhor maneira de contribuir para a assimilação⁵ dos conteúdos científicos específicos pelos estudantes (FREIRE, 1987).

Aprendemos de formas diferentes e, portanto, o professor precisa ser capaz de entender e atender essa diversidade existente na sala de aula. Pensando nisso, o autor afirma que não basta o contato com os conteúdos para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o educando relacione seus conhecimentos prévios com os novos e que utilize seus esquemas de conhecimento para analisá-los e apreendê-los (ZABALA, 1998).

Cunha (2012) destaca a omissão no que diz respeito à responsabilidade de refletir, sistematizar, problematizar, investigar e produzir conhecimentos formadores. Assim, ao longo do tempo, o campo da educação superior vem sofrendo prejuízos e distorções pelo silêncio da pedagogia em pensar a prática educativa dos professores desse nível educacional.

Historicamente o campo da pedagogia “não teve identificações com a educação superior” (CUNHA, 2012, p. 12). É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido sobre esse campo, o qual pouco reivindicou. A universidade, espaço fundamental da crítica social, tem tido dificuldade em olhar criticamente para si. É possível dizer que há certa soberba cultural que dificulta à autocrítica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições acadêmicas (CUNHA, 2012).

A universidade é um espaço privilegiado de produção de conhecimento, contudo ainda requer atenção especial no debate na profissionalidade em relação ao desenvolvimento profissional docente. “A universidade tem sido morosa e resistente a pensar a si própria”. É necessário um maior volume de pesquisas que problematizem a pedagogia universitária, com o intuito de fortalecê-la como campo científico. (CUNHA, 2012, p. 298).

⁵ A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (WADSWORTH, 1996).

Dentre as abordagens, Cunha (2012) sugere pesquisas que possam analisar experiências positivas de ensinar e aprender no âmbito da educação superior, como metodologia de construção de conhecimentos e patrocínio a narrativas que possam valorizar a condição humana da docência. Por esse viés, conforme explica Masetto (2003), devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento dos docentes no educação superior.

O CAFÉ-Pedagógico – ação de uma instituição de educação superior, caracterizado como estudo desta pesquisa, fomenta a relação das práticas profissionais docentes em processos tanto individuais quanto coletivos. Logo, as reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente na educação superior em contextos colaborativos permeiam esta investigação, considerando que é o espaço no qual o docente tem a oportunidade de se relacionar com outros profissionais e sentir-se apoiado, podendo trocar experiências e obter informações relevantes, atividade que envolve todo o grupo, (re)construindo permanentemente sua prática. Isso converge com o contexto de aprendizagem situada⁶ em comunidades na educação superior.

Dessa forma, o problema de pesquisa volta-se para a questão: **qual a possibilidade de constituição de uma comunidade de prática que tenha como finalidade o estímulo de práticas reflexivas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma ação promovida pelo centro de ensino e aprendizagem de uma Instituição de Educação Superior denominada CAFÉ-Pedagógico?**

A partir desta questão, propõe-se como tese desta pesquisa que O CAFÉ-Pedagógico, promovido pelo centro de ensino e aprendizagem, caracteriza-se como uma comunidade de prática voltada ao desenvolvimento profissional docente por constituir-se como um grupo que compartilha objetivos comuns, fomentando o aprendizado coletivo e a inovação na organização entre pares.

⁶ A aprendizagem situada é assim nomeada em virtude de o aprendizado depender do contexto de uma atividade e da situação real na qual o conhecimento foi produzido.

2.1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Para a consecução desta pesquisa propõem-se como objetivo geral: analisar a possibilidade de constituição de uma comunidade de prática que tenha como finalidade o estímulo de práticas reflexivas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma ação promovida pelo centro de ensino e aprendizagem de uma Instituição de Educação Superior denominada CAFÉ-Pedagógico.

Para se atingir este objetivo geral a pesquisa foi encaminhada a partir dos seguintes objetivos específicos:

- verificar a presença dos princípios para o desenvolvimento de uma comunidade de prática no processo de criação do CAFÉ-Pedagógico;
- correlacionar as práticas desenvolvidas durante o CAFÉ-Pedagógico com as que fomentam o desenvolvimento de uma comunidade de prática;
- identificar fatores críticos e de sucesso para o fortalecimento de uma comunidade de prática que contribua à prática reflexiva voltada ao desenvolvimento profissional docente.

2.2 ESTADO DA ARTE DA PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para constatar a relevância desta pesquisa, foi realizado o mapeamento das produções científicas, tendo como finalidade a investigação da temática do desenvolvimento profissional docente em comunidades de prática na educação superior disponível em artigos científicos, teses e dissertações.

Nesta etapa, reunimos a mais recente base de evidências sobre aprender em comunidades de prática, seus principais fluxos e tendências. Os conceitos reunidos e discutidos nesta revisão de literatura poderão contribuir com as instituições educacionais a potencializar seus processos formativos.

2.2.1 Pesquisas Internacionais

Para mapear o estado atual nas bases internacionais foi realizada a revisão de literatura com os descritores “community of practice and professional development in higher education” (comunidade de prática e desenvolvimento profissional docente no ensino superior). Os descritores na base de dados da ERIC (ProQuest) e da SCOPUS (Elsevier).

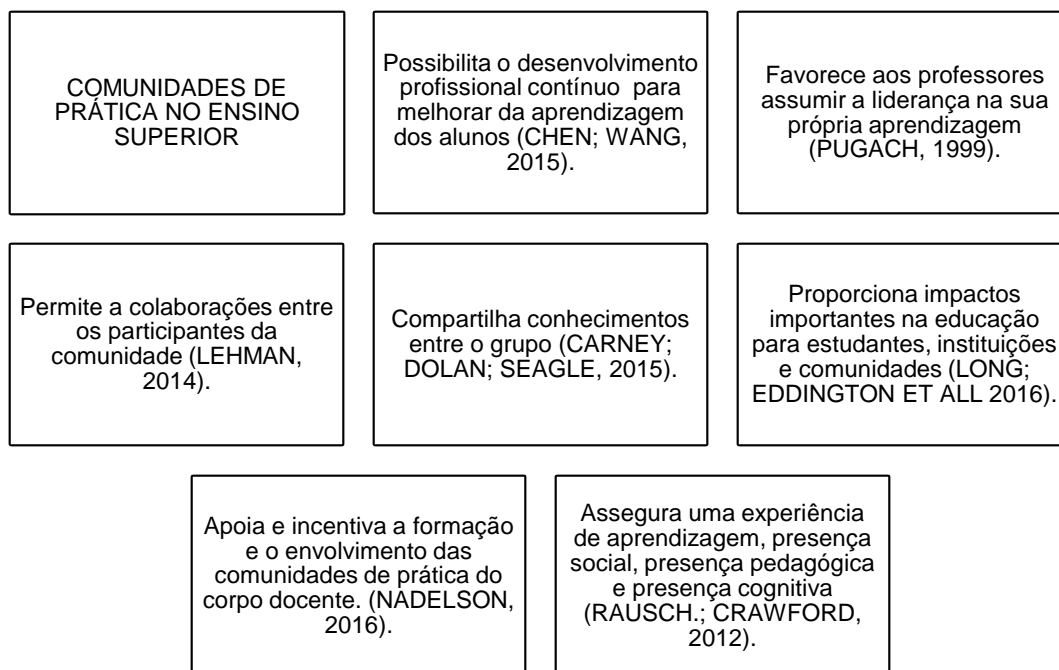
Após aplicados os critérios de exclusão, resultaram ao final 5 artigos que apontam as comunidades como meios que emergem em resposta ao interesse ou posição comum por meio de grupo de pessoas interessadas em compartilhar ideias e experiências (APÊNDICE A).

A revisão destaca a organização de comunidades de prática como alternativa de espaços de formação docente na promoção no uso de estratégias de aprendizagem em sala de aula.

As diferentes configurações das comunidades possibilitam atingir um público bastante diverso e são uma ótima oportunidade para docentes refletirem e reverem as suas práticas, configurando-se em uma ferramenta para potencializar a ação docente e a aprendizagem dos alunos (WONG, 2010).

A revisão sistemática da pesquisa aponta as comunidades de prática como alternativa das instituições de educação superior na potencialização um ensino e de uma aprendizagem de qualidade, colocando ênfase no nível organizacional, pois as comunidades sustentam e encorajaram os profissionais e resultam pessoalmente e profissionalmente em benefícios para todos, como também para as respectivas instituições. As comunidades, promovem ainda uma intervenção estrutural na graduação e na pós-graduação ou em iniciativas de aprimoramento do currículo, ou na identificação e avaliação dos resultados de aprendizagem de alunos e professores nas práticas como meio de potencializar o ensino e a aprendizagem (Figura 1).

Figura 1 – Características das comunidades de prática no ensino superior no contexto internacional



Fonte: autoria própria, a partir da base Scopus e Proquest (2018).

2.2.2 Pesquisas Nacionais

No âmbito nacional, a pesquisa foi realizada na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações - BDTD a partir das palavras-chave “desenvolvimento profissional docente no educação superior”. A pesquisa apontou 11 produções acadêmicas (APÊNDICE B).

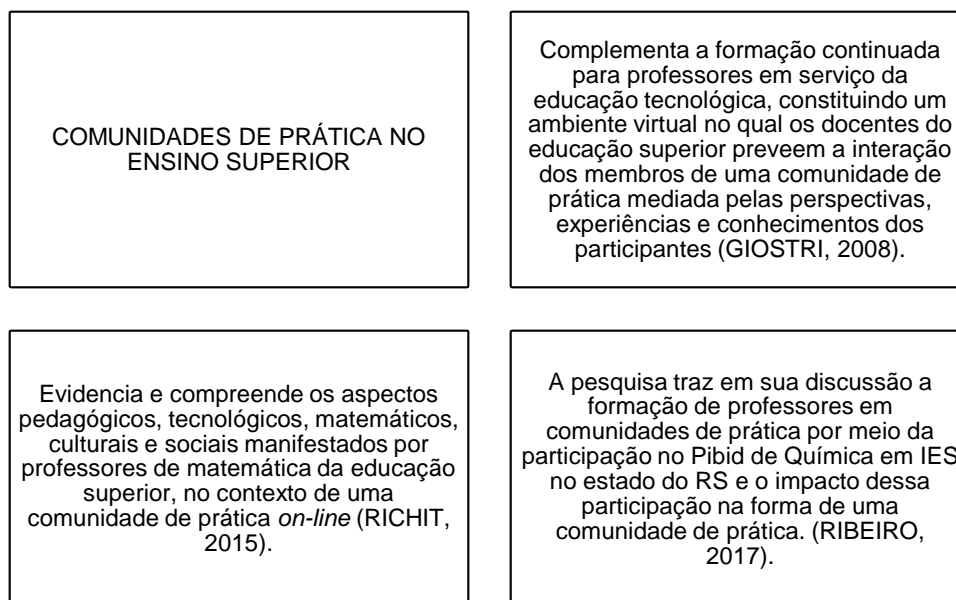
Na segunda etapa do levantamento, utilizando o descritor “professor reflexivo no educação superior”, foram encontradas 120 teses e dissertações e, após aplicação dos filtros, restaram 7 pesquisas que discutem a reflexão da prática de professores na educação superior no Brasil (APÊNDICE C).

Quando voltamos nossa busca para o “desenvolvimento profissional docente em comunidades de prática na educação superior”, três pesquisas foram identificadas (Figura 2). Contudo, as pesquisas discutem a formação e não o desenvolvimento profissional docente, além disso, duas são caracterizadas como comunidades de práticas virtuais e somente em uma pesquisa a comunidade de prática ocorre presencialmente.

O levantamento das pesquisas nas bases nacionais possibilitou a identificação de atributos importantes voltadas ao contexto desta pesquisa, contudo a temática

ainda apresenta desafios no cenário de comunidades de prática como recurso para desenvolvimento profissional docente na educação superior (Figura 2).

Figura 2 – Características das comunidades de prática no ensino superior no contexto nacional



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

Os estudos analisaram o desenvolvimento profissional docente na educação superior na perspectiva do paradigma do professor reflexivo. Nesse contexto, as comunidades de prática caracterizam-se como meio de compartilhamentos de conhecimentos ou de vivências das práticas que possuem ou adquiriram durante o exercício de suas profissões ou por meio de seus estudos (LAVE; WENGER, 1991).

Diante do cenário, considera-se o fomento do desenvolvimento profissional docente na educação superior em comunidades de prática um tema bastante relevante e com possibilidades de ampliação de pesquisas para que a proposta se fortaleça de forma consciente, permanente, organizada e sistemática.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é apresentado o referencial teórico da pesquisa, o qual discorre sobre o desenvolvimento profissional na educação superior voltado à reflexão da prática docente em comunidades de prática e/ou aprendizagem, para além de uma etapa formativa. A finalidade do capítulo é apresentar uma discussão atualizada que possibilite uma discussão aprofundada da pesquisa, articuladas aos resultados empreendidos junto aos docentes e a equipe gestora/formadora do CAFÉ-PEDAGÓGICO.

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Durante algum tempo, ocorreram generalizações e definições que aproximavam termos como desenvolvimento profissional, reciclagem, desenvolvimento de professores, formação contínua, formação em serviço ou simplesmente aperfeiçoamento (MARCELO GARCIA, 1999). As expressões podem se aproximar, ou seja, o conceito de desenvolvimento profissional docente pode integrar o de formação contínua num contexto de aprendizagem mais vasto, por esta contribuir para o crescimento das pessoas e instituições (DAY, 2007).

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas, dependendo de situações, principalmente, ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas. Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional docente, ele vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

A formação de professores, “entendida na dimensão social deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera política pública” (VEIGA, 2010, p. 15).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995). A Formação de professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e

coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Nessa perspectiva, após a formação inicial, os docentes e as instituições visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do docente. Isso remete ao desenvolvimento profissional no que se refere ao conjunto de processos de mudança do profissional em relação ao trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, tendo em vista seus desejos e projetos de vida, por meio de uma motivação intrínseca, protagonizada pelo próprio participante sobre si. Logo, esse processo, é condicionado pelas circunstâncias sociais e políticas que envolvem os participantes da prática educativa.

As discussões sobre o desenvolvimento profissional docente surgiram na literatura educacional para demarcar uma diferenciação entre o processo tradicional e não contínuo de formação docente (PONTE, 1998) com um movimento permanente de reflexão sobre a prática em processo dinâmico e atualizado.

Contudo, o conceito de desenvolvimento profissional docente foi se alterando na última década, motivado pelo entendimento de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

As definições conceituais, tanto as mais recentes quanto as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo que pode ser individual ou coletivo, mas se deve contextualizar no local de trabalho do docente, a instituição, e contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, mediante experiências de diferentes índoles, formais e informais.

O conceito de desenvolvimento profissional docente foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos, por influência de organismos internacionais (OLIVEIRA, 2012), como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em relação ao contexto brasileiro, cabe destacar que a LDBEN prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996). Nesse contexto, nos últimos anos, diariamente há notícias de novos projetos voltados para supostas melhorias do ensino e da

aprendizagem, os quais incluem iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional de professores.

Expectativas novas e expandidas recaem sobre as instituições de ensino e provocam novos desafios para o desenvolvimento profissional docente, exigências complexas da sociedade do conhecimento, dos contextos socioculturais e educacionais e das necessidades específicas de desenvolvimento de cada país. Esse cenário demanda do docente profundo conhecimento, criatividade, flexibilidade, abertura ao novo, natureza social e afetiva, como a capacidade de trabalhar com outros, resposta à diversidade de tipos observados nas escolas e gestão dos conflitos sociais que são expressos neles.

Em face a todas essas exigências, a tarefa central do docente continua a ser o ensino e a aprendizagem, para os quais existem ferramentas que nem sempre se conformam com o que é necessário.

Há uma tensão entre as exigências e as possibilidades, entre o capital cultural e o pedagógico e sua capacidade de responder às suas expectativas. As oportunidades para o desenvolvimento profissional docente necessitam contribuir para reduzir as tensões e aumentar a eficácia do seu trabalho (AVALOS, 2006).

Nesse movimento, o desenvolvimento profissional docente surge para demarcar uma diferenciação em relação à ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. Desse modo, é um termo guarda-chuva para diversos tipos de atividade, processos e concepções de formação docente (SOWDER, 2007).

Cabe destacar que o próprio conceito possui diferentes acepções. Nesta tese, optou-se por continuar utilizando o termo “desenvolvimento profissional docente” para destacar o processo contínuo de transformação e constituição do docente ao longo do tempo, principalmente em contextos coletivos.

3.2 A REFLEXÃO COMO DIMENSÃO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A expressão “pensamento reflexivo” originou-se das formulações de John Dewey⁷, na década de 1930, sobre a compreensão da realidade e a construção de

⁷ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano. Com a teoria Escola Nova, o autor contrapôs ao sistema tradicional de educação, propondo o modelo de ensino e aprendizagem

significados a partir das experiências vividas. A reflexão consiste na capacidade de distinguir entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. “Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 2007, p. 157).

À luz das ideias de Dewey (2007) a prática docente aproxima-se muito mais de uma “ação reflexiva” do que de uma “ação rotineira”, porque se acredita que a reflexão “implica intuição, emoção e paixão aliada aos conhecimentos técnicos e acadêmicos e à busca por soluções lógicas e racionais. Sendo assim, para refletir sobre a experiência, é necessário compreendê-la de forma ampla e, para isso, é essencial uma reflexão sobre o próprio ato de ensinar e de aprender, de forma individual e coletiva.

No âmbito da epistemologia da prática docente, o conceito de profissional reflexivo surgiu mais recentemente nos trabalhos de Shon (1991)⁸ para quem o conhecimento prático consiste na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades.

Shon (1991) inspirou toda uma geração de pesquisadores brasileiros a propor, também para os professores, um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática. Sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é um tipo de conhecimento que se revela na ação e, aliado à reflexão na ação e à reflexão sobre a ação, constitui o pensamento prático do professor. Esses componentes, que não são independentes, completam-se na intervenção prática e possibilitam a formação de um profissional prático reflexivo. Schön (1991; 2000) assinala que a ‘reflexão na ação’ se refere à tomada de decisão por parte do professor quando este está ativamente envolvido no ensino, ou seja, quando reflete no meio da ação, sem interrompê-la. Considerar essas questões é

focado no aluno como sujeito da mesma. A teoria prevê ainda, que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno. Importante ativista e defensor da democracia, também participou de movimentos em defesa das causas sociais.

⁸ Donald Schön (1930-1997) foi um pedagogo e filósofo estadunidense, centrou seu trabalho como pesquisador e consultor nos temas sobre aprendizagem organizacional e sobre a reflexão na educação.

reconhecer que elas devem continuar orientando os processos de formação de docentes universitários.

A 'reflexão sobre a ação' acontece antes e depois da ação. É um ato mais pensado, que permite a análise, reconstrução e reestruturação da prática, bem como o diálogo entre colegas. Já a reflexão sobre a reflexão na ação implica uma compreensão mais abrangente e envolve uma investigação sobre assuntos de ordem moral, ética, política e instrumental, presentes no pensamento e na prática dos professores.

Para assumir uma postura reflexiva, Schön (1991) destaca a necessidade de o docente analisar diferentes aspectos da prática pedagógica, tais como: a compreensão de sua matéria pelos alunos, os tipos de relação interpessoal que se estabelecem entre ele e os alunos, bem como a dimensão burocrática da prática pedagógica. Deste modo se admitirmos que o movimento de profissionalização, em grande parte, é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (SCHÖN, 1992).

Mediante o reconhecimento de que um pensar reflexivo conduz a interpretações articuladas e conscientes, o diálogo consigo, bem como o diálogo com os outros, (incluindo aqueles que construíram conhecimento e são referência) e o diálogo com a própria situação (SCHÖN, 1991) permite o docente construir seu conhecimento prático por meio de processos de reflexão e de tomada de consciência.

Sacristan (1999) assinala que o efeito da reflexividade é a geração da consciência sobre a ação, expressa na forma de representações, lembranças ou esquemas cognitivos e/ou crenças que podem ser comunicados. Por meio da comunicação, é alimentada a memória do material para pensar sobre ações presentes e passadas, bem como para orientar as futuras. No entanto, a qualidade desejável dos resultados e a reflexão da prática docente precisam estar centradas no distanciamento da ação, para poder visualizá-la, analisá-la e entendê-la na incorporação da ciência no fazer cotidiano, nas representações sobre o ensino e o professor, na meta-reflexão, isto é, na reflexão sobre os planos anteriores.

Os saberes próprios à docência e os processos de aprendizagem, até há alguns anos, eram relegados a segundo plano, deixados para o contexto da prática,

fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje, sabe-se pouco sobre os caminhos que o professor percorre para aprender a ensinar.

Recentemente, à docência no educação superior começou a tomar consciência da própria formação, que não se “[...] restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador” (MASETTO, 2009, p. 13).

Desse modo, o saber docente é nutrido pelas teorias da educação potencializadas pela prática. Assim, a teoria e a reflexão sobre a prática têm importância fundamental na formação dos docentes, pois dotam os participantes de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, bem como de si como profissionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A docência, na concepção de Masetto (2009) não é apenas uma ação estável que se forma a partir de atividades descompromissadas e sem a observância de critérios e partes integrantes desse compromisso social, mas sim a partir de uma constante ressignificação da atuação profissional no campo em que se está atuando. Masetto (2006) destaca ainda o comportamento formativo na reflexão sobre a ação e determina como elemento ou postura basilar para a reflexão da ação refletida, o que se dá quando o professor que reflete na sua ação, ou seja, durante seu exercício profissional, o docente começa a refletir em um momento posterior.

Esse processo configura-se como algo de grande importância para o docente que, durante sua ação, é surpreendido pelo seu aluno e, num momento posterior e noutro local, continua a refletir sobre o ocorrido, marcando, assim, um elemento de referência para sua formação e determinação de sua identidade profissional de professor. Schön (1995) subscreve para que se estabeleça o processo de reflexão do docente como ressignificador de sua própria prática.

A prática profissional, segundo Schön (1991) desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre, pois, o contexto representa diferentes interesses e valores. A reflexão é um processo de construção de significado que leva o aprendente de uma experiência a outra já com uma compreensão maior de outras ideias e experiências;

é uma forma sistemática e disciplinada de pensar que inclui as seguintes fases: 1) interpretação espontânea da experiência; 2) identificação do problema; 3) possíveis explicações para o problema; 4) desenvolvimento de soluções e 5) esforços para resolver o problema.

Schön (1995) também destaca a necessidade de repensar a relação entre conhecimento, aprendizagem e ensino para emergência de uma nova epistemologia da prática profissional, a qual supere a epistemologia técnico-instrumental e privilegie o saber.

Ao surgir uma situação de grande dificuldade ou complexidade, é possível contorná-la ou enfrentá-la; e assim, ao pensar e refletir, o docente começa a observar o seu contexto, analisando melhor as condições. Essas, por sua vez, constituem-se por fatos a serem tratados, e, tecnicamente, esses fatos observados são chamados de dados. Logo, a reflexão é possível quando o professor tem uma base de conhecimentos (práticos e científicos) sobre os quais pode refletir. Esse pensamento reflexivo exige capacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento. Ela repousa no ato de pensar sobre a reflexão na ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, dessa forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia. Esta tese estabelece um refletir coletivo sobre o desenvolvimento profissional docente. A seção a seguir, discute a possibilidade de espaços reflexivos, por meio de ações compartilhadas de produção coletiva, ampliando a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais.

3.2.1 Reflexão coletiva: reconstrução da prática e do contexto educacional

Ao refletir no grupo, os docentes identificam entre si necessidades e problemas em comum, com os quais convivem, mas que não tiveram a oportunidade de discutir em conjunto. No espaço das sessões reflexivas, encontram abertura para se colocar como participantes reflexivos e percebem a importância de refletir para a compreensão do próprio trabalho.

Ao identificar a importância da reflexão no/para o coletivo, sugere-se o início de um processo que tende a se intensificar e a se tornar mais complexo, provocando importantes transformações.

É fundamental, no entanto, avançar na reflexão dos processos formativos na docência no educação superior, a partir da experiência dos docentes. Mediante o

reconhecimento de que um pensar reflexivo conduz a interpretações articuladas, Alarcão (2001) pontua que os contextos formativos, com base na experiência, na expressão e no diálogo, assumem um papel de grande relevância, classificando-os como um triplo diálogo, pois a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

A teoria social da aprendizagem em comunidades de prática, desenvolvida por Lave e Wenger (1991), aponta que toda aprendizagem é situada em uma prática social que acontece mediante participação ativa em práticas de comunidades sociais e construção de identidades com essas comunidades. Os saberes em uma comunidade de prática são produzidos e evidenciados por meio de formas compartilhadas de fazer e entender dentro da comunidade, as quais resultam de dinâmicas de negociação, envolvendo participação ativa e reificação de sua prática (LAVE; WENGER, 1991, p. 168–169).

A participação se baseia sempre em negociações e renegociações de significados situados no mundo. Isso implica que o entendimento e a experiência estão em constante interação (LAVE; WENGER, 1991). Deste modo, compreende-se a participação como um processo pelo qual os membros de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, pensam e produzem conjuntamente.

3.3 ESPAÇOS E TEMPOS DOCENTES: LUGARES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Desde a década de 1960, mais acentuadamente a partir dos anos 2000, tem-se vivenciado um período de alterações no sistema de educação superior, dentre elas: a expansão das IES, o aumento do número de vagas para ingresso de estudantes ao educação superior e a maior diversidade cultural decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Nota-se, nesse cenário o aumento da complexidade e, com ela, o acréscimo também da gama de desafios que os docentes que atuam no educação superior têm para enfrentar e buscar alternativas de resolução.

Isaia e Bolzan (2007) a esse respeito, destacam que, apesar de os docentes serem responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação para a docência não tem sido valorizada pela maioria das IES, nem pelas políticas voltadas ao educação superior.

Entende-se que esses aspectos precisam ser levados em conta pelas IES, na medida em que estas se configuram como lócus de formação de diferentes profissionais que atuam na sociedade, caracterizando-se, portanto, como espaço de tomada de decisões formativas (ZABALZA, 2004).

Desse modo, ao refletir sobre os processos de aprendizagem docente, demanda atentar para a experiência e conhecimentos que estão sendo construídos cotidianamente por esses participantes nos diferentes espaços de formação. Destaca-se, ainda, a necessidade de organização de lugares formativos que ultrapassem iniciativas pontuais e esporádicas.

A aprendizagem da docência na educação superior exige esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar os processos formativos dos docentes da educação superior. Para tanto, faz-se necessária a ampliação de espaços institucionais direcionados ao compartilhamento de experiências, dúvidas e ao auxílio mútuo, de modo a favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, importantes para a construção do papel docente e como forma de valorização do desenvolvimento profissional (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Tendo em vista a perspectiva da aprendizagem situada no desenvolvimento profissional em comunidades de prática e de aprendizagem, como possibilidade de investigação sobre a experiência de participação de docentes nesses espaços, é necessário, contudo, entender o conceito de comunidade.

Comunidades, geralmente, são descritas como grupos de pessoas (por exemplo, uma cidade, uma escola) ligadas por um interesse comum e que definem suas identidades pelos papéis que desempenham e pelas relações que compartilham na atividade do grupo. De acordo com o *Dicionário de sociologia* “comunidade é uma coletividade na qual os membros estão unidos por laços tanto mais fortes quanto é certo não se tratar de laços explícitos e de contrato, mas se alimentam do passado comum, da tradição, do mito, do sangue etc.” O conceito “visa captar a especificidade das formas de sociabilidade” (GAZENEUVE; VICTOROFF, 1982, p. 241).

Contudo, uma comunidade pode existir ao longo do tempo, apesar de uma mudança de participantes, desenvolvendo seu próprio método de cultura e comunicação à medida que amadurece. Elas podem proporcionar um ambiente seguro para as pessoas envolverem-se e aprenderem, por meio da observação, interação e discussão com os colegas, pois visa à aprendizagem dos estudantes, articulada com melhorias nas relações dentro e fora da escola, buscando reflexos

efetivos também na comunidade de entorno. Tal posicionamento é o indício de que há várias nuances que marcam sua formação, de acordo com o contexto em que se encontra.

3.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Comunidades de prática são definidas como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou um tópico e que aprofundam seus conhecimentos e experiências nessa área, interagindo em uma base contínua (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Além disso, são estruturas sociais auto organizadas, responsáveis pela construção do conhecimento aplicado na prática do dia a dia.

Wenger (2013) ressalta que esses profissionais reúnem-se em ambientes formais, não formais e informais com entendimento sobre aprender e suas funções de maneira distinta: os indivíduos entendem o aprender como uma questão de se envolver e contribuir para as práticas de suas comunidades; essas entendem o aprender como uma questão relacionada ao refinamento da sua prática e à garantia de novas gerações de membros; e as organizações entendem o aprender como uma questão relativa à manutenção das comunidades de prática interconectadas, as quais compartilham práticas, perspectivas antropológicas, gestão do conhecimento e aprendizado em contexto de interação pelos quais a organização aprende e, assim, torna-se efetiva e valiosa como organização.

Por essa lógica, a aprendizagem ocorre pelo engajamento em ações e interações, as quais estão inseridas na cultura e na história. “Por meio dessas ações e interações locais, a aprendizagem reproduz ou transforma a estrutura social na qual ocorre” (WENGER, 2008, p. 13).

3.4.1 Comunidade de Prática e sua base teórica: a aprendizagem situada

A aprendizagem situada⁹ apoia-se nos princípios de que o conhecimento precisa ser apresentado e aprendido no contexto real do indivíduo, isto é, com os elementos e aplicações que naturalmente envolveriam esse conhecimento, e de que

⁹ A atividade situada não separa ação, pensamento e suas formas histórico-culturais coletivas da atividade localizada, interessada, conflituosa e significativa (LAVE, WENGER, 1991).

a aprendizagem requer interação social e colaboração. “A perspectiva da aprendizagem situada se contrapõe à tradição funcionalista que inclui a separação da cognição do mundo social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 59).

No conceito desenvolvido por Lave e Wenger (1991) a situação ou contextualização da atividade pode ser qualquer simples atributo empírico de uma atividade diária ou uma aprendizagem baseada na experiência e do contexto de uma atividade e da situação real na qual o conhecimento foi produzido.

A escolha teórica pela perspectiva da aprendizagem situada está apoiada no argumento da aprendizagem como aspecto integral da prática social. A aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável da prática social e trata das possibilidades transformadoras de ser e se envolver como participantes histórico-culturais plenos e completos no mundo (WENGER, 2008). Os aportes das teorias histórico-culturais, sob a óptica da aprendizagem situada de Wenger (2000) e da aprendizagem social em comunidades de prática, são os eixos teóricos principais desta pesquisa.

Os estudos sobre a aprendizagem situada iniciaram-se na década de 1980, na antropologia. A produção de Lave e Wenger (1991) foi influenciada, principalmente, pela antropologia contemporânea e pelas teorias sociológicas sobre a prática. Wenger (2008) por sua vez, apresenta algumas das influências teóricas na construção da teoria social da aprendizagem, procurando posicioná-la na interseção entre teorias de prática, de estrutura social, de identidade e de experiência situada.

Compartilhamentos, cooperação, interação, negociação, observação, aperfeiçoamento e significado descrevem o desenvolvimento da cognição no contexto, apropriando-se de abordagens socioculturais distribuídas por uma estrutura complexa de pessoas agindo em cenários, nas relações entre eles.

A aprendizagem situada possui suas raízes na teoria sociohistórica, partindo da concepção de Vygotsky (2008) de tratar a aprendizagem a partir da prática social. Lave e Wenger (1991) assumem essa mesma perspectiva de aprendizagem com foco no processo de internalização tratando-a como participação crescente das pessoas em comunidades de prática, na elaboração da concepção de prática social e na linguagem como forma de atividade no interior de uma comunidade de prática.

Assim sendo, a principal função da linguagem é a interação social, pois seu desenvolvimento, criação e utilização são impulsionados pelo social e conseguinte necessidade individual de comunicação.

As produções realizados por Lave desde a década de 1990, com ênfase na aprendizagem situada, evidenciam uma aproximação com os estudos de Vygotsky, ao referir-se ao conhecimento, ao pensamento e ao significado como produções da atividade cotidiana e social.

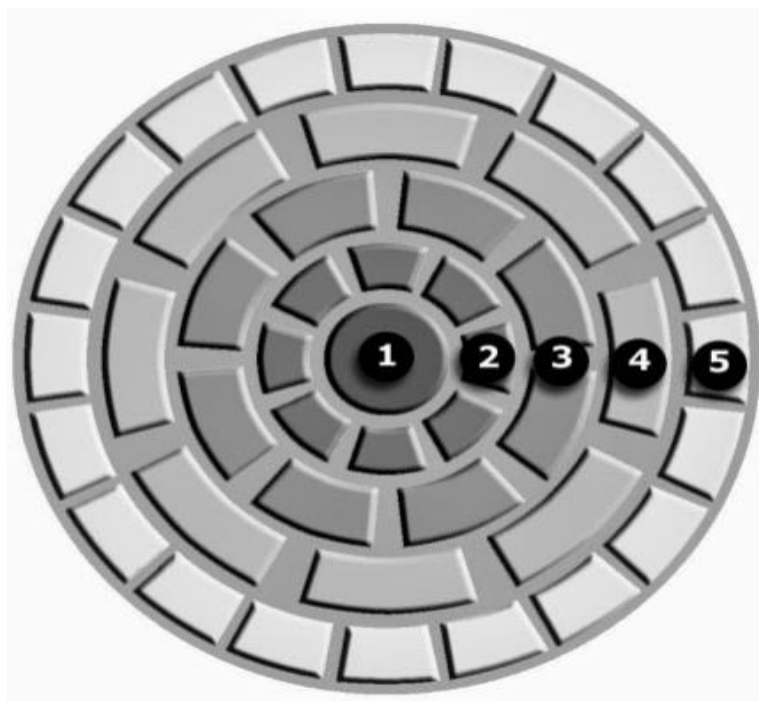
Analisar a aprendizagem a partir de um processo de participação, propicia uma interação mútua, uma releitura do modo a propiciar a articulação entre contexto, a participação, identidades e aprendizagens, como uma atividade ligada ao contexto.

Nesses termos, ressalta-se que é por meio da habilidade de desenvolver atividades complexas e projetos que exigem cooperação que a aprendizagem situada reúne os indivíduos e lhes incute confiança nos relacionamentos. Para isso, a ação na comunidade de prática inicia-se com uma pergunta ou situação e, baseada na reflexão conjunta, tem implicações marcantes no que se refere ao engajamento e à formação de identidades, beneficiando a organização e seus membros.

A participação, no contexto de comunidades de prática, refere-se a tomar parte, a compartilhar atividades, empreendimentos e repertórios com outros, implicando tanto ação quanto conexão. É um processo ativo, que vai além do engajamento numa atividade específica com certas pessoas, na medida em que implica definição de identidades.

Nessa perspectiva, há vários níveis de participações possíveis em uma comunidade (Figura 3), os quais moldam a identidade dos participantes.

Figura 3 – Níveis de participação de seus membros em uma comunidade



LEGENDA:

1. Grupo principal
2. Membro ativo
3. Participação periférica
4. Participação ocasional
5. Acesso passivo

Fonte: Lave; Wenger (1991, p. 110).

I. Grupo principal: os mais interessados estão no 'núcleo' da comunidade.

Membro ativo: indivíduos participantes e que ficam ao redor do 'núcleo'.

Participação Periférica: são participantes 'novatos' na comunidade, que ainda não se integraram completamente.

Participação Ocasional: indivíduos que estão fora da comunidade participando ocasionalmente.

Acesso Passivo: indivíduos que estão fora da comunidade e não participam de nenhuma atividade. Estes indivíduos se utilizam os materiais produzidos pela comunidade, através do *site* ou do sistema de Intranet da organização (LAVE; WENGER, 1991).

O participante, ao integrar uma comunidade, compartilha um interesse comum a todos os integrantes, mas, ao ingressar nela, não abandona sua história de vida, sua prática social nem seus conhecimentos prévios; é o dono de uma identidade. Na aprendizagem situada em uma comunidade de prática esses saberes identitários são compartilhados e, nesse processo de compartilhamento, são delineadas as práticas para que o interesse comum seja contemplado.

Os dois primeiros grupos (principal e ativo) são aqueles formados pelos indivíduos mais engajados. Eles são o coração da comunidade de prática e guiam a comunidade na sua agenda de aprendizados. O grupo ativo (15% a 20%) são pessoas que frequentam reuniões, eventualmente participam de fóruns, porém sem a intensidade e a regularidade do grupo central.

Os três últimos grupos (periférico, ocasional e passivo) são membros que assistem a interatividade dos que estão nos grupos principal e ativo, fazem parte deste grupo em torno de 65% a 75% da comunidade.

Entretanto, os autores Wenger, McDermott e Snyder (2002) alertam que tais membros não são passíveis. Eles têm seus próprios *insights* das discussões e os colocam em prática fazendo um bom uso do aprendizado. Esses diferentes níveis de participação são variáveis. Muitas vezes um membro participa ativamente durante alguns meses e depois vai para periferia. Já membros periféricos podem encontrar algum interesse maior e tornarem-se ativos. O ideal para uma CoP é criar atividades que possibilitem todos os participantes se sentirem membros efetivos, apesar dos diferentes níveis em que se encontram.

Nesse sentido, Lave e Wenger (1991) explicam que a passagem da participação inicial ou periférica para uma “plena participação” na comunidade não é linear, ocorre em movimentos espirais. Além disso, esse caminho ou mudança de posição dentro da CoP também conduz à construção de identidade dentro dessa comunidade, porque as intenções de uma pessoa para aprender são empenhadas na dinâmica sociocultural da comunidade a qual está integrada e o resultado da aprendizagem é configurado pelo processo, de natureza evolutiva, de se tornar um participante pleno daquela comunidade.

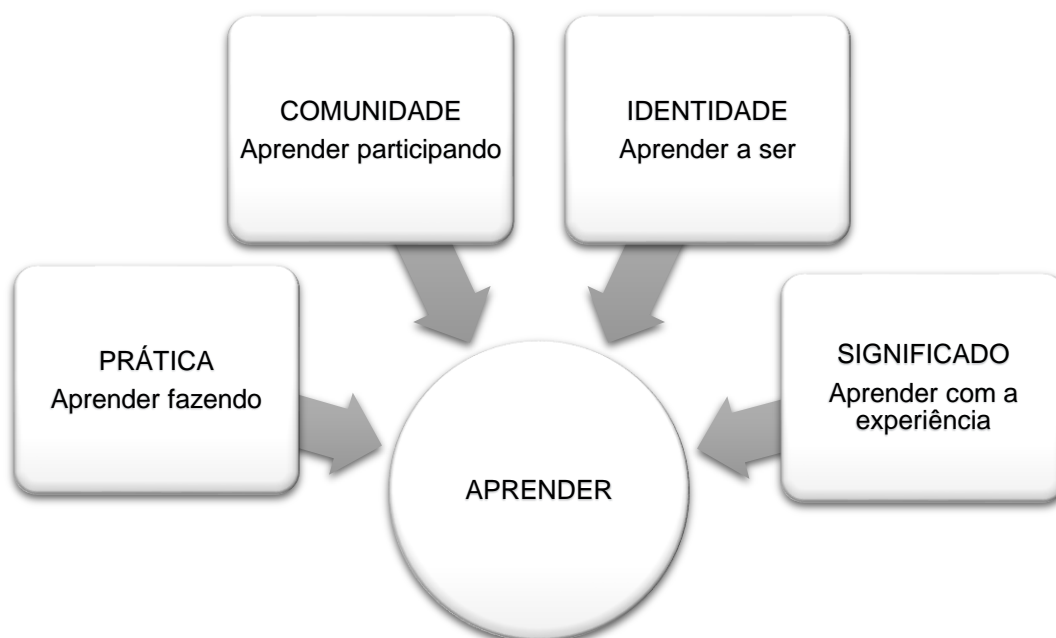
Em grupos que compartilham práticas de trabalho, existem fontes de aprendizado essenciais, vivenciadas a partir do cotidiano e das trocas relacionais, no contato entre os aprendizes e os mais experientes. Com o passar do tempo, suas aprendizagens acumulam, passando a participar do ofício com a legitimação e aproximação ao núcleo. Do mesmo modo, a participação periférica ocorre em decorrência das múltiplas e diferentes formas de engajamento dos membros no grupo, bem como dos modos de alocação nos campos de participação definidos pela comunidade de prática. As mudanças na localização e perspectivas variam de acordo com a trajetória de aprendizagem dos atores envolvidos.

O desenvolvimento da identidade é um processo que ocorre por meio do engajamento em uma comunidade de prática, pelo processo de participação periférica legitimada. Esse conceito resgata a ideia da figura do aprendiz, pois é uma forma de falar sobre as relações entre novatos e veteranos, e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991).

Nos ambientes de aprendizado, a reificação¹⁰ mediante atividades desenvolvidas no grupo molda o aprendizado, sendo o conhecimento repassado a todos os participantes. Já a participação periférica constitui um processo interativo no qual o aprendiz desempenha diferentes papéis e tipos de responsabilidade, em distintos contextos de aprendizagem, buscando o direito de ser reconhecido como um membro ativo da comunidade de prática. Essa possibilita ao participante, progressivamente, juntar seu conhecimento individual à cultura da comunidade, além de propiciar o sentimento de pertença ao grupo, por meio da construção e reconstrução de significados, do que é ser membro de uma comunidade de prática. “Ser capaz de participar de forma legítima periférica implica que os recém-chegados tenham amplo acesso a arenas de prática maduras” (LAVE; WENGER, 1991, p. 110).

A organização proposta por Wenger e Snyder (2001) é permeada pelo contexto da própria experiência (identidade) de participação (prática) no mundo. Isso é possível porque nós, seres humanos, somos seres sociais. Para que ocorra tal aprendizagem por meio da participação social, são consideradas quatro componentes extremamente importantes, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Componentes de uma teoria social de aprendizagem: uma criação inicial



Fonte: adaptado de Wenger (2008).

¹⁰ Segundo Wenger (1998, p. 58), é o processo de dar forma às nossas experiências pela produção de objetivos que congelam essa experiência em 'coisas'.

De acordo com Wenger e Snyder (2001) os quatro componentes podem ser caracterizados da seguinte maneira:

- a) significado: uma maneira de falar da capacidade (de mudar) – no individual e no coletivo – de experimentar a vida e o mundo como algo significativo;
- b) prática: uma forma de falar de recursos históricos e sociais compartilhados; sistemas e perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo na ação;
- c) comunidade: um modo de abordar as configurações sociais, em que nossos empreendimentos se definem como buscas valiosas e nossa participação é reconhecida como competência;
- d) identidade: uma maneira de discutir a respeito de como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades.

Não se pode pensar em prática e identidade de forma independente, ou seja, elas são e têm em si “[...] imagens espelhadas uma da outra” (WENGER; SNYDER, 2001, p. 188). Aprender faz parte da natureza humana e não significa simplesmente assimilar conteúdo ou mecanizar uma ação, mas envolve uma dimensão mais complexa do participante, inclusive sua participação, identificação e prática em comunidades. Aquilo que significamos é o que produz aprendizagem.

Essas práticas são as responsáveis tanto pela busca de um empenho individual quanto dentro da comunidade/grupo do qual o participante está inserido, pois quando definimos estes empreendimentos e participamos em sua consecução, interagimos com os demais e com o mundo e em consequência ajustamos nossas relações com o mundo e com os demais (WENGER; SNYDER, 2001).

Quando participa da experiência de procurar as informações para conhecer, o docente adquire o verdadeiro significado do aprender: não precisa que exista uma transmissão do conteúdo, pois a teoria social da aprendizagem não é uma organização exclusivamente acadêmica. Essa perspectiva pode abarcar ações cotidianas, políticas, projetos organizacionais técnicos, além do sistema educacional.

Não há atividade que não seja situada. A ênfase é direcionada à compreensão acerca da pessoa em sua totalidade, no lugar da recepção de um corpo de conhecimento físico sobre o mundo. Nessa perspectiva, o participante, a atividade e o mundo constituem-se mutuamente (WENGER; SNYDER, 2001). Desse modo, a teoria social da aprendizagem supõe que o ser humano seja um agente intencional e reflexivo, dotado de prerrogativa de auto direção, no que concerne ao comportamento.

Wenger e Snyder (2001) reforçam que a teoria social da aprendizagem é um marco conceitual que direciona um conjunto de princípios e recomendações gerais para compreender e possibilitar a aprendizagem. Seu centro de interesse é compreender a aprendizagem como participação social, o que significa entendê-la como um processo de participação de maneira ativa em práticas das comunidades sociais e construção de identidades em relação a essas comunidades.

Para Wenger (2000) o fato de sermos seres sociais é um aspecto central da aprendizagem e conhecer depende de ativo engajamento no mundo e em seus empreendimentos. O conhecimento seria uma questão de competência em relação a iniciativas valorizadas socialmente e os significados atribuídos às experiências das pessoas em seu engajamento no mundo são o que, no limite, a aprendizagem produz.

A natureza das comunidades de prática e da complexidade das relações entre seus participantes, reconhece e valoriza a presença de conflitos e suas diferentes formas de negociação contínua com o qual uma comunidade precisa lidar para se manter como tal e garantir um processo de aprendizagem e de colaboração

Tensões entre os membros de uma comunidade são geradas por diferentes posições na hierarquia ou acessos a recursos simbólicos e materiais, por exemplo, podem ser corrigidas ao se compreender os processos das comunidades de prática.

O trabalho colaborativo implica na responsabilidade e reflexão partilhadas e incluindo as dimensões do envolvimento mútuo, partilha e iniciativa conjunta nos contextos formativos. As dimensões permitem não só caracterizar o processo organizacional da comunidade, mas também definir as principais estratégias para o desenvolvimento das atividades realizadas nos processos de aprendizagem colaborativa (ROGERS, 2000).

Uma das razões para que o trabalho colaborativo não se encontre plenamente instalado na cultura das instituições de ensino deve-se ao modo como o trabalho docente está estabelecido, com a fragmentação das diferentes áreas disciplinares, cujos professores detentores de cada uma dessas disciplinas “raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, no sentido de as melhorar com base num saber coletivamente construído” (ROLDÃO, 2007, p. 29).

O engajamento mútuo envolve as competências de cada membro, o que cada um sabe, o que faz, bem como a habilidade que cada um possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, logo, ao conhecimento e às ações complementares dos demais membros. Sabe-se, portanto, que pode haver competências que se

sobreponham, mas não que haja homogeneidade entre os membros. Por meio do engajamento mútuo, é possível estabelecer laços que ultrapassem os relacionados aos objetivos daquela comunidade, por razões pessoais ou sociais, tornando as fortemente ligadas entre si.

Por essa lógica, a formação de comunidades orientadas para o desenvolvimento dos processos colaborativos compreende a criação de uma cultura de participação coletiva nas interações que suportam as atividades de aprendizagem dos seus membros. A criação da comunidade de aprendizagem pressupõe que todos os membros do grupo, incluindo o professor ou tutor, encontrem-se envolvidos num esforço de participação, partilha e construção conjunta das representações de conhecimento.

Pedagogicamente, segundo Barros (1994) a implementação do aprendizado colaborativo em espaços de ensino está sustentada pelos seguintes pilares:

- a) interdependência positiva entre os participantes do grupo: é o elemento central da aprendizagem colaborativa, devido ao fato de que reúne um conjunto de características que facilitam o trabalho em grupo em relação à sua organização e funcionamento;
- b) contribuição individual: refere-se à capacidade de dominar e executar parte do trabalho pelo qual o estudante se responsabilizou. Os participantes sentem-se parte importante e ativa do processo e passam a assumir uma postura de responsabilidade em relação à sua própria aprendizagem e à do grupo. Assim, surgem as contribuições individuais, dando início ao processo de colaboração, a fim de alcançar os objetivos comuns estabelecidos;
- c) desenvolvimento das habilidades interpessoais e de atividades em grupo: é um dos pontos mais complexos da metodologia da aprendizagem colaborativa, pois é necessário ensinar aos alunos as habilidades sociais essenciais para colaborar. Também é preciso que os estudantes envolvidos nas tarefas do grupo estejam motivados a usar essas habilidades (BARROS, 1994).

Esses grupos nos quais há um processo constante de participação e, geralmente, apresentam certo grau de informalidade, sendo uma construção teórica importante subjacente a determinado modelo de aprendizagem. Desse modo, por meio de um processo de participação periférica legítima, a aprendizagem na qual as pessoas criam identidade com um grupo, o qual atua como espaço dessas práticas compartilhadas.

A comunidade de prática implica uma visão da aprendizagem como processo social. Para aprender, é necessário participar, se envolver ativamente em processos sociais, construir e reconstruir uma identidade de pertencimento à comunidade de prática. Compreendida nesses termos, a aprendizagem está sempre situada dentro de alguma comunidade de prática, pontuando que elas são estruturas sociais dinâmicas que requerem “cultivo” para que possam emergir e crescer. Para tanto, três componentes estruturais caracterizam as CoP, cuja combinação as constituem. Por esse viés, Cabe aos seus membros a tarefa de conservá-las e desenvolvê-las.

O que determina e identifica essas comunidades é o comprometimento dos participantes com o ‘domínio’, ou seja, o assunto e, por conseguinte, deverem ter uma competência nessa área que os distinga dos membros ou dos participantes de outras comunidades abertas que não exigem essas competências e domínio do tema de que tratam. Sendo assim, não se trata da simples troca ou exposição de informações por afinidade, mas sim aprender sobre determinado assunto, aqui denominado domínio.

Com relação à ‘comunidade’, os membros, ao contrário das outras comunidades, comprometem-se a trocar informações sobre o assunto de seu domínio. Não são simples diletantes que passam o tempo ou estão conectados. A comunidade de prática constrói-se quando eles estão dispostos a ter uma relação que os habilite a aprender uns com os outros.

No tocante à ‘prática’, os membros dessas comunidades são profissionais que estão dispostos a estudar problemas ou situações-problema ou desenvolver recursos ou instrumentos, conforme seu domínio (Quadro 3).

Quadro 3 – Componentes de uma comunidade de prática

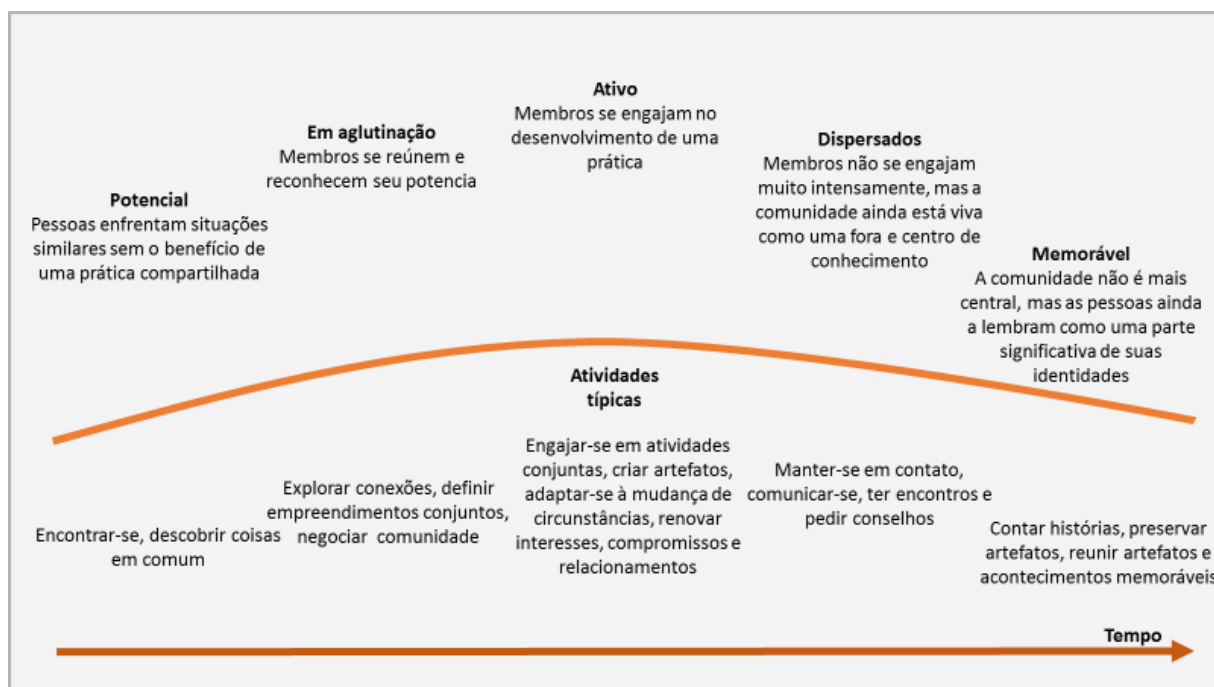
Componentes	Descrição
Domínio	Representa uma identidade, um domínio de interesse. Os membros de uma comunidade possuem um compromisso com o domínio e compartilham uma competência que os distingue de outras pessoas que não são membros da comunidade.
Comunidade	Para atender aos interesses relacionados a seu domínio, os membros participam de atividades e discussões em conjunto, ajudam uns aos outros e compartilham informação. São construídos relacionamentos que permitem que um membro aprenda com o outro. Além disso, não é necessário que todos os membros se conheçam diretamente ou trabalhem diariamente juntos para participar de uma mesma comunidade.
Prática	Os membros de uma comunidade de prática são os praticantes de um determinado assunto. Conseqüentemente, eles trocam histórias, experiências, ferramentas, formas de resolução de problemas, e outros recursos viabilizando a geração de práticas compartilhadas.

Fonte: a autora, baseada em Wenger; McDermott; Snyder (2002).

Assim, constata-se que a uma comunidade de prática envolve muito mais do que conhecimento técnico ou habilidades relacionadas ao desenvolvimento de tarefas, pois a maneira como se organiza, em torno de área específica de conhecimento ou atividade, desenvolve um senso de identidade em seus membros. Portanto, é o compartilhamento das práticas de forma contínua que define a formação e desenvolvimento das comunidades de prática.

Na linha do tempo, Wenger (2008) elenca algumas atividades típicas de cada estágio do seu desenvolvimento. Uma comunidade de prática no estágio potencial ainda está descobrindo suas possibilidades. No estágio seguinte, o crescimento conjunto, as conexões já começam a ser estabelecidas, o que dá início às atividades, ponto alto das comunidades de prática – quanto mais tempo manter-se em atividade, mais incorporada e alinhada à estratégia da organização ela estará; além disso, certamente conseguiu envolver as pessoas, pois são elas que a mantêm viva. No estágio de dispersão, o envolvimento é menor e os contatos diminuem. O último estágio, memorável, é aquele no qual as pessoas lembram e preservam os artefatos e resultados conquistados no passado (Figura 5).

Figura 5 – Estágio de desenvolvimento de uma comunidade de prática



Fonte: Wenger; MCdermott; Snyder, (2002, p. 36).

Os estágios de desenvolvimento, na fase potencial, demonstram uma rede fraca de trabalho, de pessoas com tópicos e necessidades semelhantes. Na etapa de coalisção, os membros unem-se e iniciam uma comunidade de prática. Na fase ativa, a comunidade é estabelecida e segue por meio do ciclo de atividades. Já na etapa de dispersão, a comunidade vive fora de suas atividades e as pessoas mudam. Quando a comunidade faz parte da identidade individual, em que cada um coleciona memórias e as repassa, chegou-se à fase das memórias.

Esse cenário não se mantém estático como um modelo e deve ser visto como um ponto de partida para considerar as maneiras complexas pelas quais os participantes negociam e lutam por seus interesses e entendimentos nas práticas da comunidade, as quais se entrelaçam com práticas de configurações sociais mais amplas baseadas no princípio do diálogo igualitário.

3.5 APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A aprendizagem dialógica baseia-se no princípio do diálogo igualitário por meio da qual entende-se que as pessoas aprendem mediante interações com outras pessoas.

A concepção do diálogo igualitário é corroborada por contribuições de alguns dos autores mais relevantes na área da educação, dentre os quais, Vygotsky. Segundo ele, toda aprendizagem acontece em um primeiro momento no plano social (intersubjetivo) e, posteriormente, é apropriada pelo sujeito no plano individual (intrasubjetivo). De forma que tudo aquilo que incorporamos como aprendizagem, vem sempre precedido de uma interação, até que passa a fazer parte do sujeito (VYGOTSKY, 1995).

Com objetivo de analisar estratégias educacionais que contribuem para a construção do conhecimento, o INCLUD-ED PROJECT¹¹ (2011), baseia-se em diálogos igualitários em que as falas não são classificadas como melhores ou piores, mas apreciadas como diferentes. Este princípio confere à atividade educativa uma nova maneira de estabelecer-se: o que vale a partir deste modelo é a força que tem cada argumento e não o poder que ocupa a pessoa que o apresenta.

A aprendizagem dialógica produz interações “favorecendo a criação de sentido pessoal e social, guiadas por princípios de solidariedade e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores” (AUBERT; FLECHA; GARCÍA, 2008, p. 167).

Coerente com a sociedade atual, em que múltiplas e acessíveis fontes de informação estão ao alcance de todos, a escola como transmissora privilegiada de conhecimento perde seu lugar e deve buscar novas formas de ensinar, baseadas no diálogo e na participação de todos os integrantes da comunidade acadêmica. Essa perspectiva de aprendizagem configura uma mudança importante na forma como se compreende a aquisição de conhecimento no contexto educacional.

Para aprender, as pessoas precisam de situações de interação. Não se necessita somente de muitas interações e que estas sejam diversas, mas também que o diálogo que se estabelece esteja baseado em pretensões de igualdade, e não de poder, o que significa que todos têm conhecimento para contribuir, reconhecendo-se, assim, a inteligência cultural em todas as pessoas (FLECHA, 1997).

¹¹ O projeto INCLUD-ED, analisou estratégias educativas que contribuem para superação das desigualdades e promoção da coesão social, bem como aquelas que geram exclusão social realizada em diversos países da Europa. O projeto explora como os resultados educacionais influenciam oportunidades de emprego, acesso à habitação e à saúde, e participação nos espaços públicos para os integrantes desses grupos vulneráveis e para todos os integrantes da sociedade.

Mediante o diálogo, transformam-se as relações, o entorno e o próprio conhecimento, de maneira que a aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, “favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão guiadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores” (AUBERT; FLECHA; GARCÍA, 2008, p. 167).

A aprendizagem dialógica contribui para a democratização, ao permitir a participação de todos os membros da comunidade em igualdade de condições promovendo mudanças significativas em seu contexto (FREIRE, 1987).

Essa natureza de diálogo envolve todos que aprendem, uma vez que todos influenciam a aprendizagem de todos. Ainda para Freire (1987), o diálogo é um processo interativo mediado pela linguagem e, para ser de fato dialógico, precisa acontecer de maneira horizontal, é condição para a construção de conhecimento, convida a uma postura crítica e envolve uma preocupação em conhecer o pensamento de cada ator que participa da situação interativa.

Assim, o diálogo não é um instrumento que leva as pessoas a defender e a manter as suas posições, como acontece nos debates, mas ao contrário: sua prática está voltada para estabelecer e fortalecer vínculos.

3.6 DISCUSSÃO DO QUADRO TEÓRICO

A construção do referencial teórico da tese oportunizou o levantamento de elementos-chave importantes para a análise dos dados coletados.

As comunidades de prática possuem interesses compartilhados em um domínio, uma prática e uma comunidade composta por pares (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

As comunidades de prática constituem-se em um instrumento para o desenvolvimento do capital intelectual, e conseqüentemente de suas competências individuais e organizacionais (Figura 6).

Figura 6 – Referencial teórico da pesquisa



Fonte: autoria própria (2018).

A interconexão dos elementos constitutivos do referencial teórico da pesquisa potencializa o fortalecimento das ações que potencializam o desenvolvimento profissional docente por meio das comunidades de prática.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

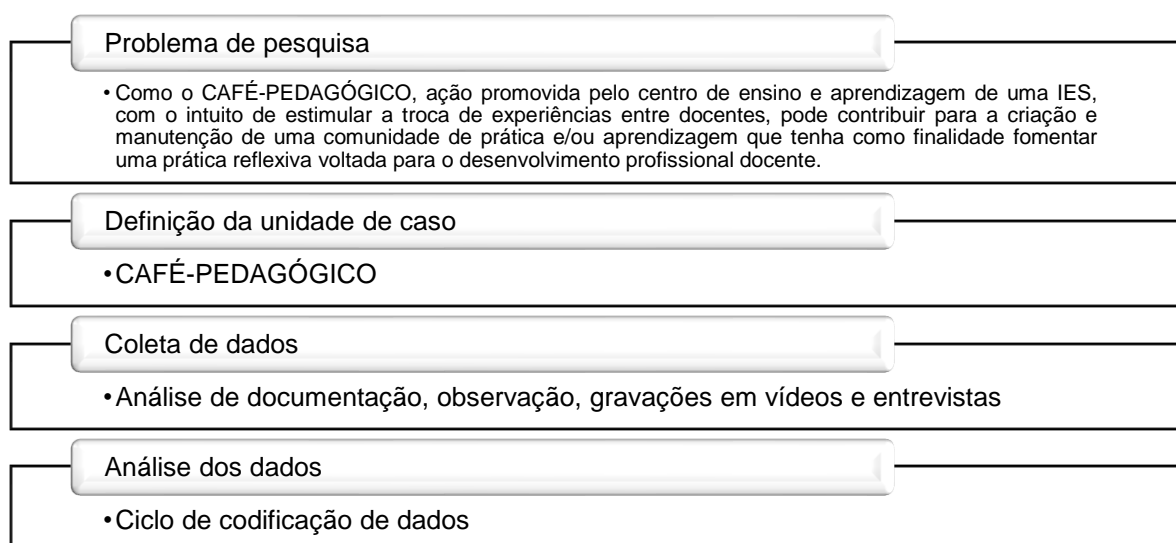
A metodologia de investigação da pesquisa corresponde à escolha das etapas, procedimentos e estratégias utilizadas na coleta e análise de dados. Considerando o quadro teórico eleito, os objetivos propostos, as questões a que se pretende responder e as condições disponíveis para implementação desta investigação, optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, os participantes da investigação não são reduzidos às variáveis isoladas, mas entendidos como parte de um todo no seu contexto natural (MERRIAN, 1988). Este tipo de pesquisa é aplicado quando se sente, como investigador, a necessidade de compreender de forma complexa determinada questão, dar poder aos participantes para que tenham voz e para que suas interações tenham valor, assim como entender as ambiguidades e complexidades e desenvolver teorias (CRESWELL, 2014).

A opção pela pesquisa qualitativa deve-se à necessidade de encontrar uma concordância entre o problema de estudo e uma abordagem que permitisse uma melhor compreensão das características do CAFÉ-Pedagógico, utilizando uma orientação interpretativa para a análise dos fenômenos observados, dentro de seu contexto de vida real.

Dentre os métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa qualitativa, optou-se pelo Estudo de Caso (Figura 7).

Figura 7 – Etapas do Estudo de Caso

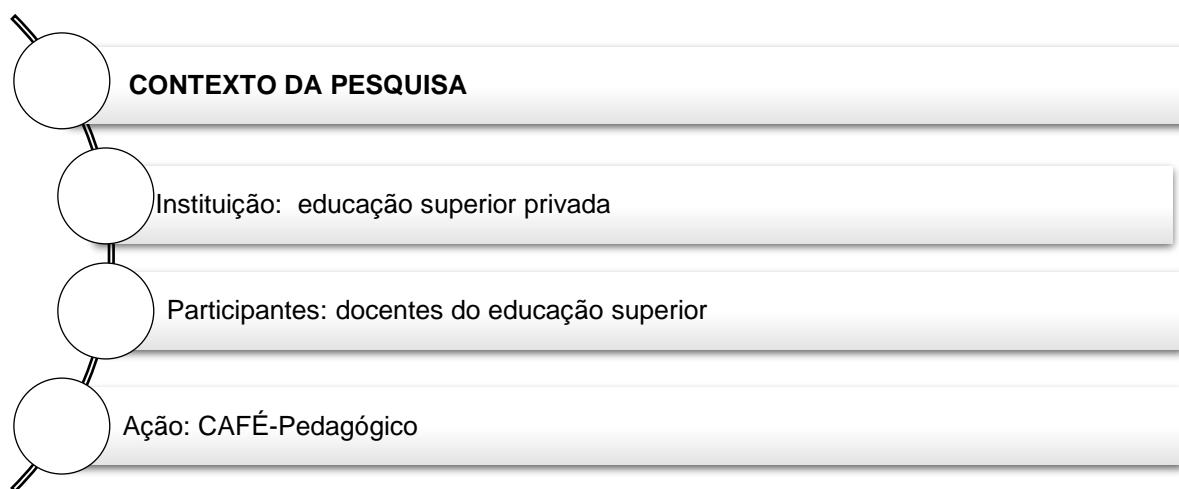


O estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 39) é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Nesta estratégia de pesquisa, o investigador “explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos”. Para esta exploração se faz necessário o uso de múltiplos procedimentos de coleta (CRESWELL, 2010, p.38).

O estudo de caso é único, particular, distinto dos outros, mesmo que depois venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, onde o investigador deve recolher os dados em momentos diferentes, em situações variadas e com variedade de tipos de informantes (LÜDKE, ANDRÉ, 2004).

O cenário da pesquisa (Figura 8) apresenta-se com atenção especial ao contexto em que se desenvolve a ação à medida em que o caso está estritamente ligado à situação específica.

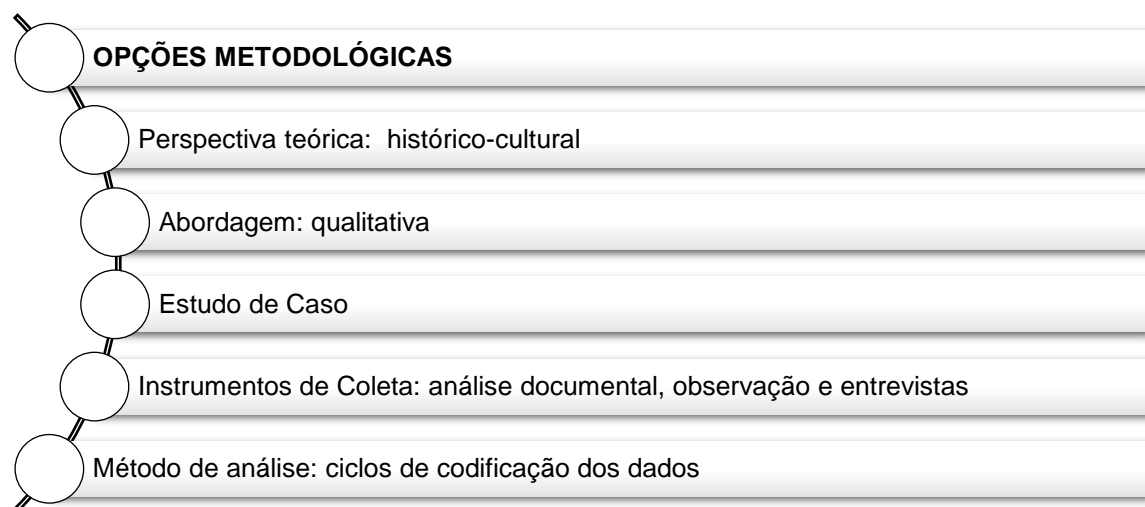
Figura 8 – Contexto da pesquisa



Fonte: autoria própria (2018).

A partir do contexto da pesquisa, apresentamos as opções metodológicas (Figura 9) para auxiliar no levantamento e tratamento dos dados da pesquisa.

Figura 9 – Opções metodológicas da pesquisa



Fonte: autoria própria (2018).

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O centro de ensino e aprendizagem é um núcleo de assessoria da Diretoria de Inovação Acadêmica, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da IES estudada. Sua ação é um espaço de criação e de atividade, portanto, de reflexão, inovação e transformação gradual e contínua, de forma coletiva e participativa, uma vez que a profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho.

O Programa está organizado em um conjunto de processos formativos interrelacionados em diversos espaços e tempos para que o docente tenha continuamente oportunidades de formação. Compõe-se de oficinas, espaços de debate, atendimentos individuais e em grupos, um simpósio anual de práticas docentes, com publicação eletrônica de anais do evento, um prêmio para professores que se destacam na qualidade do ensino e uma conferência bianual sobre inovações no ensino superior.

Em fevereiro de 2015, a Pró-Reitoria de Graduação e a Diretoria de Suporte à Graduação criaram o referido centro na IES. Os docentes que compõem o centro permanecem com dedicação parcial à sala de aula na graduação e pós-graduação, o que traz o diferencial de que eles também vivenciam os desafios discutidos na formação, além de desenvolver as oficinas dentro da perspectiva institucional (MEYER; VOSGERAU, 2018).

O centro apresenta-se como um dos núcleos centrais de irradiação dos cinco princípios orientadores das relações de ensino e aprendizagem da IES. A autonomia¹², a dedicação, a cooperação, o senso crítico e a honestidade são emblemas orientadores para que os alunos deixem a situação inativa e apática e se assumam cada vez mais como estudantes ativos e diligentes, em busca do conhecimento (PUCPR, 2014, p. 5).

O centro de ensino e aprendizagem dinamiza o ensino por competências¹³, a aprendizagem ativa aprofundada onde os professores têm sido qualificados com uma sólida base teórico-prática, por meio de oficinas e ações: *Devising 21st Century Higher Education with* (bienal); Simpósio de Prática Docente (anual); PUC ID - O modo de educar (semestral); CAFÉ-Pedagógico (mensal) entre outras ações (CREARE, 2018).

A organização das suas atividades demonstra a articulação com a pesquisa e as estratégias institucionais para desenvolvimento da graduação (Figura 10).

¹² Os sujeitos se reconhecem como inconclusos e experimentam de forma mais apropriada a autonomia como princípio educativo no seu sentido pleno: aquele que o capacita para o exercício da autonomia na vida social, com vista à transformação das realidades de injustiça e opressão, com esperança no futuro (FREIRE, 2000, p. 80).

¹³ Competência, nesse contexto traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, mobilizando um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações (PERRENOUD, 2000, p. 30).

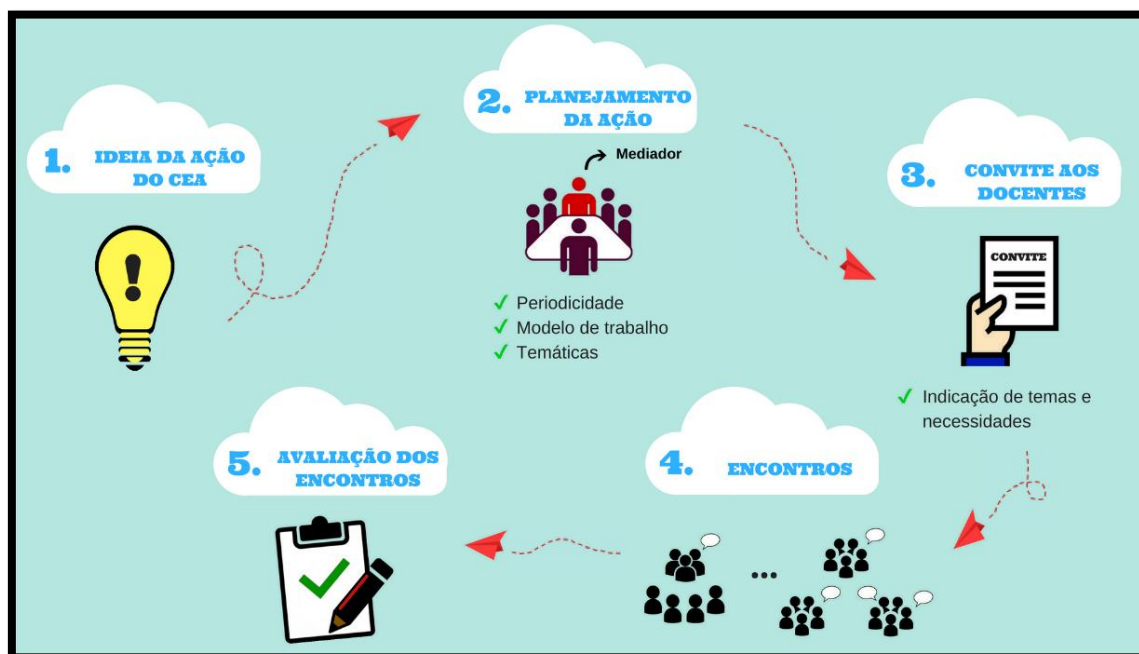
Figura 10 – Ações desenvolvidas pelo Centro de Ensino e Aprendizagem.



Fonte: a autora, a partir das informações do Centro de Ensino e Aprendizagem (2018).

O Café-Pedagógico é um evento mensal temático, criado em 2015 onde os docentes conversam sobre suas experiências de ensino. Caracteriza-se como um ambiente informal e acolhedor para compartilhamento de experiências. Visa criar um espírito de comunidade e incentivar os docentes a refletir sobre suas práticas para levar os estudantes a desenvolver aprendizagens mais profundas (Figura 11).

Figura 11 – Processo de criação do CAFÉ-Pedagógico



Fonte: autoria própria (2018).

Nessa configuração de atuação, as seguintes temáticas foram discutidas no período de observação da pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 – Temáticas discutidas no CAFÉ-Pedagógico

Temáticas
Experiências de avaliação da aprendizagem: espantando o bicho de sete cabeças.
Cooperação e aprendizagem na metodologia trezentos.
Impactos do <i>Devising 21st</i> na reflexão sobre as práticas de ensino.
Engajamento dos estudantes: professores compartilham suas experiências com metodologias de aprendizagem ativa.
Meu processo de formação continuada: professores compartilham o caminho que têm percorrido para seu desenvolvimento profissional como docentes.
Desafio no trabalho em equipe: professores compartilham os desafios e experiências com as metodologias que demandam o trabalho em equipes em sala de aula.
<i>Feedback</i> : professores compartilham suas experiências de <i>feedback</i> oferecido aos estudantes.
Docência criativa.

Fonte: a autora, a partir dos dados do CREARE (2018).

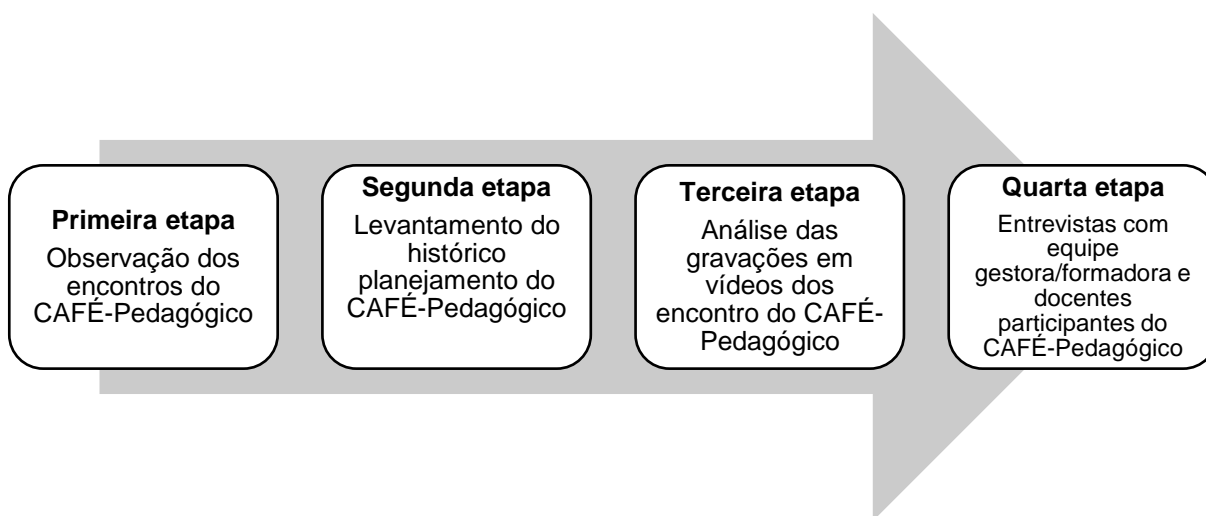
4.2 RELATO DA COLETA DE DADOS

Para iniciar a pesquisa foi encaminhada para apreciação do comitê de ética o projeto da pesquisa. Após aprovação (Anexo 1), foram consideradas as possibilidades de levantamentos de dados para a realização de um estudo de caso é o uso da triangulação de métodos, empregando múltiplas de evidências (YIN, 2010, p. 57). Durante todo o processo da pesquisa foram respeitadas as questões pertinentes ao

estudo no que diz respeito à obtenção de autorização para o estudo, bem como o consentimento dos participantes.

Para atender este requisito foram considerados a observação, o levantamento do histórico do planejamento do CAFÉ-Pedagógico, a análise dos vídeos dos encontros, bem como entrevistas com gestores/formadores do CAFÉ-Pedagógico e os docentes participantes do encontro, conforme Figura 12.

Figura 12 – Etapas da metodologia da pesquisa



Fonte: autoria própria (2018).

Na primeira etapa ocorreu a observação direta do CAFÉ-Pedagógico, no período de setembro de 2016 a junho de 2017.

Durante todo o processo, foi analisada a dinâmica dos encontros, as metodologias utilizadas, a participação, as interações e reflexões dos docentes produzidas durante a ação.

Na segunda etapa da pesquisa, iniciou-se o levantamento do histórico, mediante *e-mails* trocados entre a equipe organizadora/formadora do centro, contendo informações sobre a criação e planejamento do CAFÉ-Pedagógico, com posterior análise do processo de implementação.

Na terceira etapa, realizou-se a análise das gravações em vídeos dos encontros realizados pelo centro de ensino e aprendizagem. Na quarta etapa, foram realizadas entrevistas com a equipe gestora/formadora do centro de ensino e aprendizagem, bem como com os docentes que participaram do CAFÉ-Pedagógico

4.2.1 Observação

A pesquisa que utiliza observação como instrumento de coleta de dados requer uma série de decisões, sendo necessário definir quem e o que deverá ser observado, onde será realizada a observação, qual será a frequência das observações e como serão registrados os dados.

As observações dirigem o pesquisador para a compreensão do caso, sendo preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos, de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final (STAKE, 1995).

Na observação de campo, é dada uma atenção especial ao contexto, proporcionando experiências vicárias ao leitor, ou seja, dar a sensação de ter estado lá; assim, as circunstâncias em que ocorrem as situações precisam ser muito bem descritas, incluindo plantas, mapas, desenhos, fotos etc. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o cultural, o social, enfim, todos aqueles que contribuem para entender o caso (STAKE, 1995).

A aplicação de um protocolo (APÊNDICE D) contribuiu para aumentar a confiabilidade dos registros realizados pelos pesquisadores; em outras palavras, contribui para com o rigor científico da pesquisa, necessário e imprescindível para que os dados sejam confiáveis e sua análise seja a mais próxima e fiel da realidade encontrada. Também auxiliou nas questões dúbias em relação aos comportamentos que devem ser observados.

A observação direta foi realizada durante os encontros do CAFÉ-Pedagógico no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017, totalizando sete encontros.

Com relação a participação dos docentes (Tabela 1) a escola politécnica e de ciências da vida foram as que tiveram o maior número de docentes participantes nos encontros em 2016.

Tabela 1 – Representação da participação por Escolas no CAFÉ-Pedagógico em 2016

Escolas	Participantes 2016	Escolas	Participantes 2017
Arquitetura e Design	11	Arquitetura e Design	12
Ciências da Vida	50	Ciências da Vida	34
Comunicação e Artes	10	Comunicação e Artes	6
Direito	6	Escola de Direito	6
Educação e Humanidades	32	Educação e Humanidades	16
Medicina	4	Escola de Medicina	1
Negócios	39		
Politécnica	69		

Fonte: autoria própria, a partir dos dados do CAFÉ-Pedagógico (2018).

Ao analisarmos o contexto referente a participação dos docentes no ano de 2017, as escolas politécnica e de ciências da vida, assim como no ano anterior, tiveram maior representatividade nos encontros do CAFÉ-Pedagógico ().

4.2.2 Levantamento do histórico do planejamento do CAFÉ-Pedagógico

Para realizar a análise, nesta fase do estudo, foi realizada uma primeira organização do material, quando se tornou indispensável olhar para o conjunto de documento (*e-mails*) para mapear a trajetória e conhecer os caminhos percorridos para a elaboração do CAFÉ-Pedagógico, bem como a produção decorrente dele, resultante de questões suscitadas em meio à sua execução. Nesse contexto, foram levantados ao total 125 *e-mails* trocados entre a equipe gestora/formadora da do CAFÉ-Pedagógico promovido pelo do centro de ensino e aprendizagem.

4.2.3 Levantamento dos vídeos

Nesta etapa, foram levantadas as gravações realizadas pelo centro de ensino e aprendizagem dos encontros do CAFÉ-Pedagógico, contabilizando 11 horas e 45 minutos de material a ser analisado.

Contudo, o uso das gravações em vídeo não dispensa a observação participante. Esta etapa representa o aperfeiçoamento da observação, uma vez que permite repassar a cena gravada quantas vezes sejam necessárias para se atentar aos detalhes e pormenores ali presentes, bem como discutir, com aqueles que estiveram presentes nas cenas gravadas o seu significado, proporcionando melhor compreensão da situação. O próprio material levantado dirigiu o estabelecimento dos temas que viriam a compor as categorias de análise da pesquisa.

4.2.4 Entrevistas

A entrevista é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversa denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias (LAPASSADE, 2005). Ela põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: aquele que conduz a entrevista e o outro que é convidado a responder, a falar de si. As entrevistas, ao serem organizadas, podem ser estruturadas ou semiestruturadas, dirigidas ou semidirigidas, com um roteiro estabelecido e objetivos claros sobre quais informações e contribuições poderão fornecer na busca por respostas às necessidades do pesquisador e à devolução aos entrevistados.

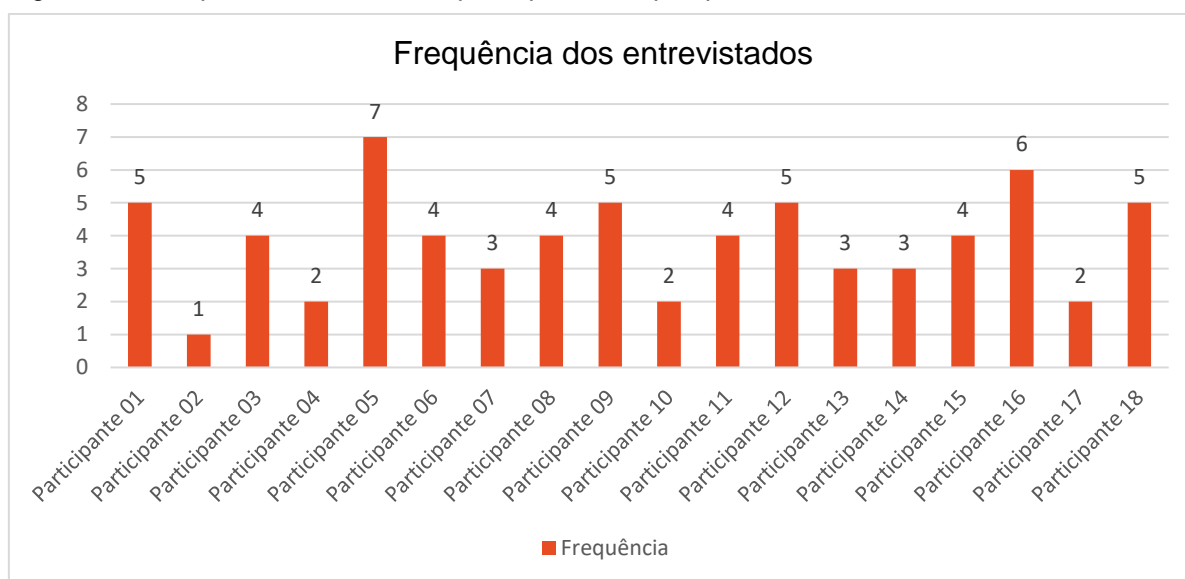
Stake, (1995) fornece boas sugestões sobre como conduzi-la: antes de tudo, alerta que, se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, poderá não atingir seu objetivo.

É essencial, no entanto, pré-testar a entrevista numa situação similar à real, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário.

A entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987) p. 146). Permite, assim, que haja uma aproximação entre os participantes envolvidos na situação estudada. O pesquisador, ao utilizar instrumentos diversos de coleta de dados, como a entrevista, por exemplo, deve entender como se comportar nos seus vários momentos, desde o contato inicial, passando pela condução da entrevista.

Com relação a participação dos docentes na pesquisa, o cenário se apresenta com a seguinte configuração (Figura 13).

Figura 13 – Frequência dos docentes participantes da pesquisa nos encontros



Fonte: autoria própria, a partir dos dados do CAFÉ-Pedagógico (2018).

A partir das informações coletadas, constatamos que nenhum dos docentes que fizeram parte da pesquisa participou de todos os encontros realizados durante o período observado (2016/2017). Não houve registro da frequência dos entrevistados nos encontros por parte dos quatro membros da equipe gestora do CAFÉ-Pedagógico.

No processo de coleta de dados foi fundamental seguir alguns procedimentos, tais como: Definir o local adequado para a realização da entrevista; obter o consentimento do participante da pesquisa (APÊNDICE E); utilizar procedimentos de registros adequados e ser um bom ouvinte (CRESWELL, 2014) e realização do convite aos docentes participantes da pesquisa (APÊNDICE F).

Nesta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os docentes (APÊNDICE G) e com a equipe gestora/formadora do CAFÉ-Pedagógico (APÊNDICE H).

Para a realização das entrevistas, foi realizada a validação para verificar a linguagem e abordagem mais adequadas e para trazer mais segurança ao entrevistador na apresentação do propósito de estudo e em relação aos demais procedimentos. A partir das primeiras transcrições e codificações, o protocolo foi novamente revisado e atualizado.

4.2.5 Perfil dos participantes da pesquisa

Para o levantamento dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os docentes participantes do CAFÉ-Pedagógico e com a equipe gestora/formadora da ação, totalizando 22 participantes, sendo: 15 mulheres e 7 homens. Nenhum dos entrevistados possui menos de 29 anos. Seis docentes possuem entre 29 e 34 anos. Onze possuem entre 35 e 44 anos; Quatro possuem entre 45 e 54 anos; e um participante com 60 anos. Outra característica analisada refere-se ao contexto da formação inicial dos docentes da IES: apenas seis participantes são licenciados e 16 são bacharéis lotados em diversas Escolas (Tabela 2).

Tabela 2 – Participantes da pesquisa

Escolas e respectivos cursos de graduação de origem dos entrevistados.Escola	Curso de graduação	Número de participantes
Arquitetura de arquitetura e designer	Arquitetura	2
Escola Politécnica	Engenharia química	1
Educação e Humanidades	Filosofia	1
Direito	Direito	2
Escola de negócios	Ciências contábeis	1
Escola Politécnica	Ciências da computação	2
Escola Politécnica	Informática	1
Educação e Humanidades	Química	2
Educação e Humanidades	História	1
Escola de negócios	Administração	2
Ciências da Vida	Ciências Biológicas	1
Escola Politécnica	Engenharia mecânica	1
Educação e Humanidades	Letras	2
Escola Politécnica	Engenharia elétrica	1
Escola Politécnica	Engenharia de alimentos	1
Ciências da Vida	Medicina	1
Total de Participantes		22

Fonte: autoria própria (2018).

Em relação ao tempo de docência, verificou-se, o período de atuação especificamente no educação superior, na instituição de ensino pesquisada (Tabela 3).

Tabela 3 – Tempo de docência dos entrevistados

Tempo de Docência no ES	Número de participantes entrevistados
Menos de 1 ano	0
Entre 1 e 3 anos	1
Entre 4 e 6 anos	6
Entre 7 e 25 anos	12
Entre 25 e 35 anos	3
Entre 35 e 40 anos	0
Mais de 40 anos	0

Fonte: a autora a partir do ciclo profissional de Huberman (1992).

4.3 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS

A análise, na pesquisa qualitativa, consiste inicialmente na preparação e organização dos dados (textos transcritos ou imagens, vídeos), seguidas da sua redução a temas por meio de um processo de codificação e condensação de códigos, para finalmente apresentar sua representação em figuras, tabelas ou discussão (CRESWELL, 2014). No caso da referida pesquisa, o referencial selecionado foi Saldaña, (2013) que trata do processo de análise de dados no paradigma qualitativo, focalizando o processo de codificação em suas formas variadas, sugerindo que a escolha de uma das técnicas deve estar diretamente associada ao tipo de questão proposto pelo pesquisador. O software utilizado para análise foi o ATLAS.ti¹⁴.

Verifica-se a importância da contribuição de Saldaña (2013) na apresentação de dois ciclos de codificação, contendo 31 diferentes possibilidades de composição de códigos, pois a codificação é um processo provisório entre o processo de produção dos dados e a análise extensiva desses dados, lapidando os resultados encontrados.

Observam-se as possibilidades descritas (Quadro 5) para ampliar as possibilidades e a criatividade da codificação pelos pesquisadores.

¹⁴ ATLAS.ti é um software utilizado em pesquisa qualitativa de dados textuais, gráficos, áudio e vídeo.

Quadro 5 – Ciclos de codificação

PRIMEIRO CICLO DE CODIFICAÇÃO		
Método Gramatical	Método Elementar	Método Afetivo
Codificação por atributo	Codificação Estrutural	Codificação de Emoções
Codificação por magnitude	Codificação descritiva	Codificação por valores
Subcodificação	Codificação literal	Codificação de versos
Codificação simultânea	Codificação de processo	Codificação de avaliação
	Codificação inicial	
Método Literário e de Linguagem	Método Exploratório	Método Procedimental
Codificação dramática	Codificação Holística	Codificação de protocolos
Codificação de motivo	Codificação provisória	Esboço de materiais culturais
Codificação de narrativa	Codificação de hipótese	Codificação de domínios e taxionomias
Codificação de diálogos		Codificação de casualidades
CICLO DE TRANSIÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO		
Codificação eclética Mapeamento de códigos Código de <i>Landscaping</i> Diagrama de modelo operacional		
SEGUNDO CICLO DE CODIFICAÇÃO		
Codificação de padrões Codificação Focada Codificação axial Codificação teórica Codificação elaborativa Codificação longitudinal		

Fonte: Saldaña (2013, p. 60)

Saldaña, (2013) sugere a realização de uma pré-codificação, com leitura e reflexão dos dados, sublinhando, negritando e circulando todas as palavras e frases que merecem atenção como chaves de evidência que possam embasar suposições. Já a teoria de elaboração de memos¹⁵ refere-se à pré-codificação, que propõe a construção de questionamentos, análises pessoais e teóricas acerca do que foi destacado como importante na etapa anterior, sondando causas e efeitos.

É possível associar e combinar os 31 métodos de codificação apresentados no primeiro ciclo na pesquisa fenomenológica, sempre atrelado à questão da pesquisa

¹⁵ Espaços para que o pesquisador já esboce o produto de seu trabalho, em forma de texto.

(SALDAÑA, 2013). Na conclusão do primeiro ciclo, iniciou-se o intermediário, com ênfase na compreensão dos resultados que surgiram após a codificação.

Para tanto, foi necessário conferir maior atenção às memos, fonte das percepções, interpretações e análises ocorridas no primeiro ciclo. Saldaña (2013) propôs ainda, a criação de gráficos, tabelas de correlação, mapas conceituais ou esquemas para auxiliar o pesquisador a encontrar as respostas para a questão da pesquisa. Com o propósito de refinamento dos dados, realizou-se o segundo ciclo de codificação.

A análise das entrevistas dos docentes e equipe gestora do café foi realizada para o primeiro ciclo de codificação por meio do método gramatical, com a codificação de valores.

A codificação de valores é apropriado para estudos qualitativos, representando suas perspectivas, explorando valores culturais, identidade, intrapessoal e experiências de participantes interpessoal e ações em estudos de caso (MERRIAN, 1988). Também é aplicável para notas de campo (Quadro 6).

Quadro 6 – Códigos gerados pelo primeiro ciclo de codificação (SALDAÑA, 2013)

Código	Definição
Comunidades de prática	Aprendizado coletivo, por meio da troca de conhecimento entre pares.
Qualidade de ensino	Resultado desejado com a eficácia requerida.
Fatores críticos	Meios de identificar as fragilidades de um resultado em relação ao objetivo definido.
Fatores de sucesso	Meios de identificar o sucesso de um resultado em relação ao objetivo definido.
Grupo autogestionado	Aprendizado coletivo, por meio da troca de conhecimento entre pares gerido pelo próprio grupo
Trocas de experiências	Estratégia formativa por meio de construção coletiva eficaz

Fonte: autoria própria (2018).

Entre o primeiro e o segundo ciclos, situa-se o ciclo intermediário, no qual se busca compreender os resultados que emergem das codificações realizadas. As *memos* criadas na etapa de pré-codificação são fontes importantes para as análises realizadas nesta etapa.

Os métodos de codificação do segundo ciclo são formas avançadas de reorganizar e reanalisar dados codificados por meio de métodos de primeiro ciclo. O objetivo primário durante o segundo ciclo de codificação é desenvolver um senso de categorização conceitual e uma organização teórica um partir de sua matriz de códigos de primeiro ciclo (Quadro 7).

Quadro 7 – Códigos do primeiro e do segundo ciclo de codificação da observação do CAFÉ-Pedagógico com docentes

Observação		
Códigos Primeiro ciclo	Códigos do Segundo ciclo	Definição
Comunidades de prática	Comunidade	Promove interações baseadas no aprendizado conjunto e o compartilhamento de informações.
	Domínio	Compartilha interesse comum, com o qual os participantes estão comprometidos.
	Prática	Desenvolve um repertório compartilhado de recursos.

Fonte: adaptado de Saldaña, (2013).

Os códigos utilizados no primeiro e segundo ciclo estão descritos no Quadro 8).

Quadro 8 – Códigos do primeiro e segundo ciclo de codificação

Entrevistas com docentes		
Códigos Primeiro ciclo	Códigos do Segundo ciclo	Definição
Comunidades de prática	Fatores de sucesso	Aprendizado coletivo, por meio da troca de conhecimento entre pares.
	Fatores críticos Não mudou	
Qualidade de ensino	Trocas de experiências	Resultado desejado com a eficácia requerida.
	Desafios	
	Críticas positivas	
	Não percebo	
Grupo autogestionado	Concordo	Aprendizado coletivo, por meio da troca de conhecimento entre pares gerido pelo próprio grupo.
	Não concordo	
	É possível dentro da escola	
Trocas de experiências	<i>Feedback</i>	Qualifica os resultados de aprendizagem
	Troca de experiências	Estratégia formativa por meio de construção coletiva eficaz
	Práticas reflexivas	Potencializa o desenvolvimento dos docentes

Fonte: adaptado de Saldaña, 2013).

O quadro a seguir (Quadro 9) ilustra o processo de análise para a consecução de cada um dos objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 9 – Consecução dos objetivos da pesquisa

Objetivos	Fontes/Instrumentos utilizados para o Estudo de Caso	Ciclos de Codificação Aplicados
Verificar a presença dos princípios para o desenvolvimento de uma comunidade de prática no processo de criação do CAFÉ-Pedagógico.	E-mail trocados entre Equipe gestora/formadora; Entrevista com Equipe gestora/formadora.	codificação de valores.
Correlacionar as práticas desenvolvidas durante o CAFÉ-Pedagógico com as que fomentam o desenvolvimento de uma comunidade de prática.	Observação da pesquisadora (audiovisuais dos encontros) Entrevistas com docentes;	codificação de valores. codificação elaborativa
Identificar fatores críticos e de sucesso para o fortalecimento de uma comunidade de prática que contribua à prática reflexiva voltada ao desenvolvimento profissional docente	Entrevistas com docentes	codificação de valores.

Fonte: autoria própria (2018).

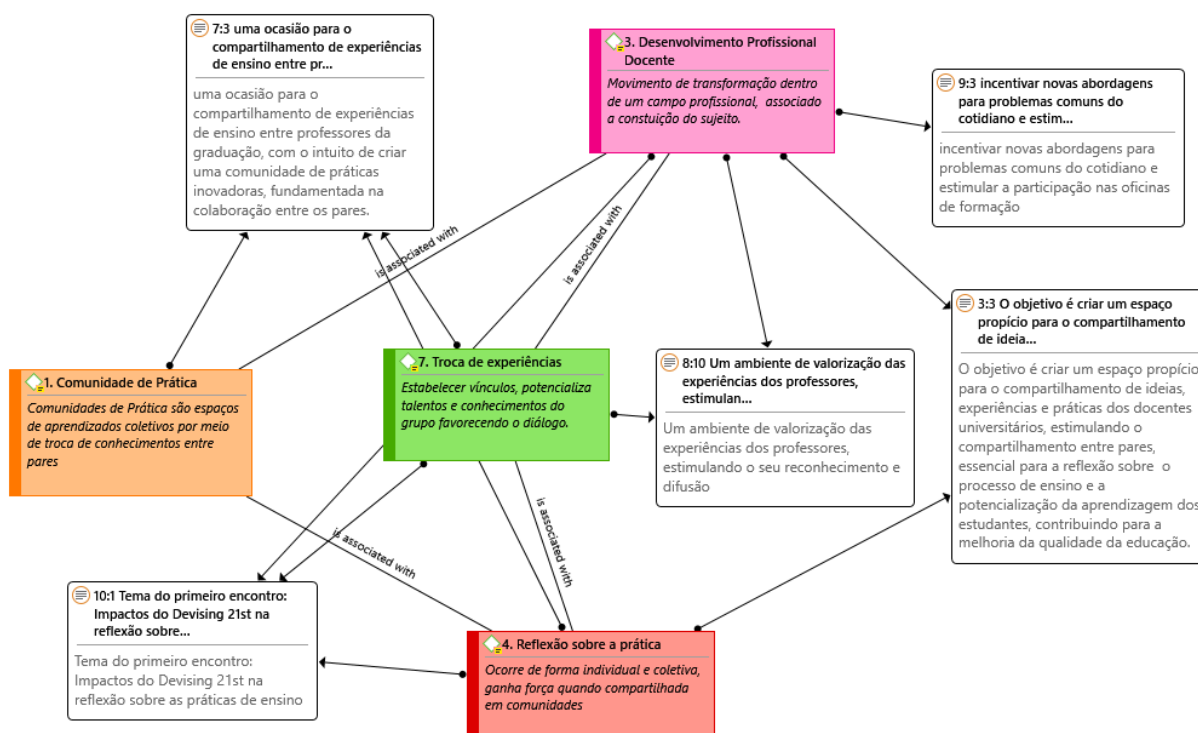
5 RESULTADOS

A partir da análise, buscou-se identificar como o CAFÉ-Pedagógico promovido pelo centro de ensino e aprendizagem de uma IES, constituído com o intuito de estimular a troca de experiências entre docentes, pode contribuir com a constituição de uma comunidade de prática que tenha como finalidade o estímulo de práticas reflexivas voltadas para o desenvolvimento profissional docente.

5.1 PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CAFÉ-PEDAGÓGICO

Observa-se que o planejamento das ações do CAFÉ-Pedagógico já trouxe em seus textos alguns princípios da proposta para o desenvolvimento profissional docente na educação superior articulada com a ‘colaboração entre pares’, ‘reflexão sobre a prática’ e a ‘troca de experiências’ em contextos de ‘comunidades de prática (Figura 14).

Figura 14 – Princípios elencados a partir dos convites do CAFÉ-Pedagógico

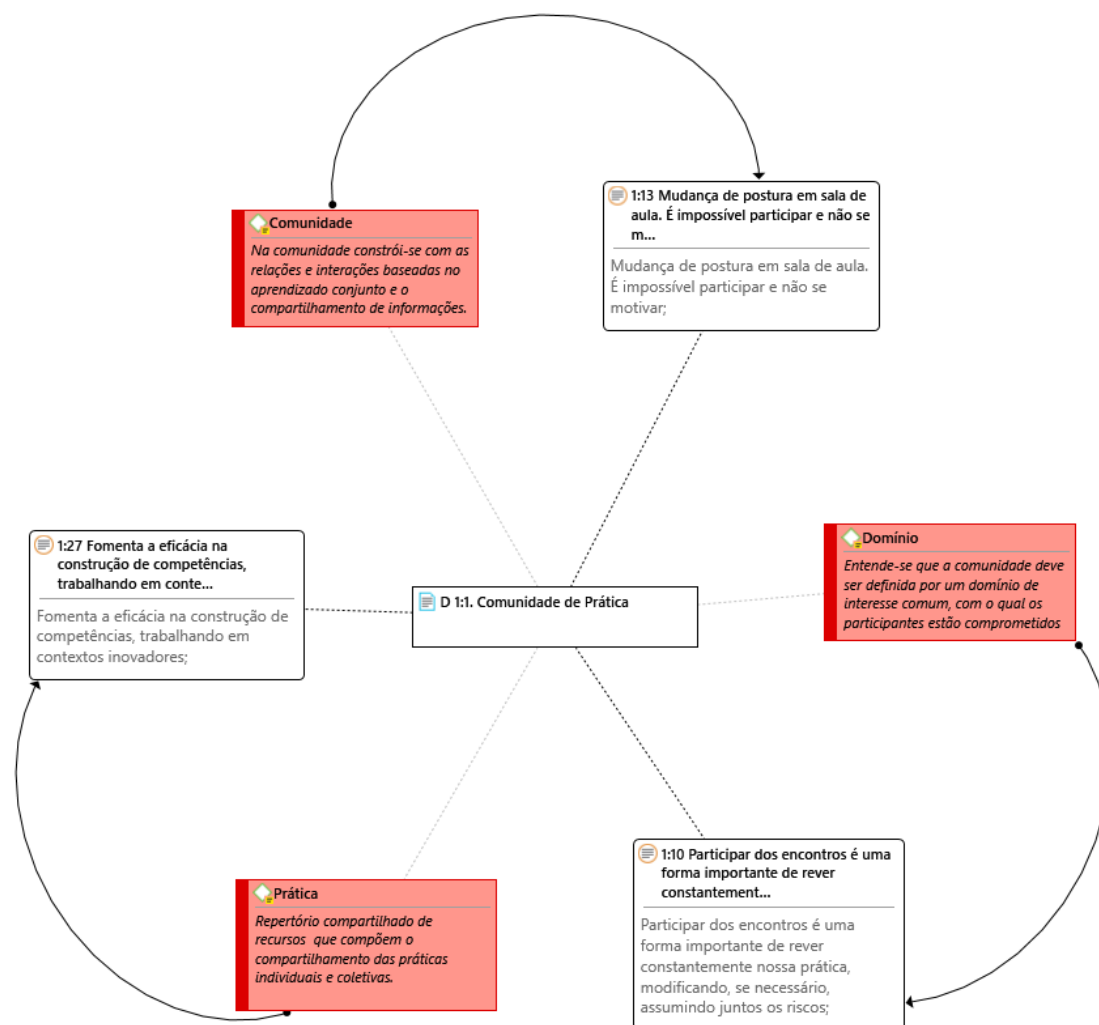


Fonte: autoria própria (2018).

Os elementos em destaque nos convites traduzem o alinhamento entre a equipe gestora/formadora do CAFÉ-Pedagógico com a expectativa dos docentes na estruturação de espaços coletivos de reflexão sobre a prática docente em um cenário de aprendizagem situada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente na educação superior.

Outro aspecto estruturante considerado como princípio fundamental para a criação de uma comunidade de prática (Figura 15) são os componentes que a constituem (domínio, comunidade e a prática).

Figura 15 – Expressões dos docentes a respeito dos componentes de uma comunidade de prática



Fonte: autora, a partir da transcrição dos audiovisuais.

Quadro 10 – Expressões dos docentes a respeito dos componentes de uma comunidade de prática

Componentes da CoP	Expressões mencionadas pelos professores
O domínio	Somos docentes refletindo sobre nossa própria prática;
A Comunidade	Participamos como forma de motivação, pois superamos a cultura isolamento do ensino; A colaboração gera sucesso nas iniciativas; Como membros da comunidade somos também aprendizes; Aprendemos construindo um sentido de pertença.
A prática	Possibilita rever constantemente nossa prática, modificando, se necessário, assumindo juntos os riscos; Impacta positivamente as práticas de ensino e de aprendizagem; Inspira e motiva, o que gera desafios; Fomenta a eficácia no trabalho em contextos inovadores; Possibilita melhora os resultados organizacionais.

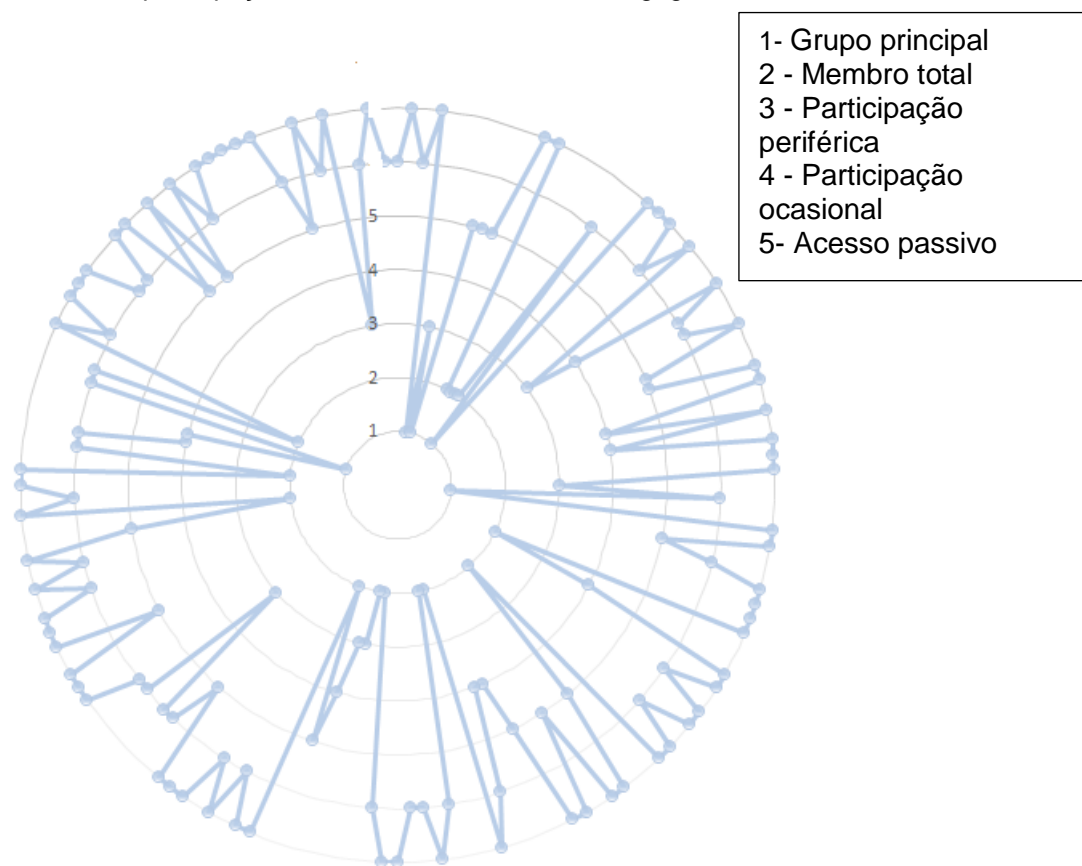
Fonte: a autora, a partir das transcrições dos audiovisuais.

O registro das expressões dos docentes realizadas durante a observação dos encontros (APÊNDICE I) possibilitou identificar os componentes que constituem uma comunidade de prática presentes na estrutura do CAFÉ-Pedagógico.

A configuração do CAFÉ-Pedagógico, a partir dos componentes, permite gerenciar o conhecimento produzido desenvolvendo um repertório próprio recorrente da prática compartilhada.

A frequência dos membros nos encontros é outro princípio fundamental para o sucesso de uma comunidade de prática. Com relação aos níveis de participação (LAVE; WENGER, 1991), a presença dos docentes no CAFÉ-Pedagógico variou de acordo com a representação (Figura 16).

Figura 16 – Níveis de participação dos docentes do CAFÉ-Pedagógico



Fonte: autoria própria, baseada nos dados do CAFÉ-Pedagógico (2018).

Um pequeno grupo denominado “principal”, é caracterizado como núcleo do CAFÉ-Pedagógico e possui uma frequência dos docentes de 100% nos encontros.

Os participantes do segundo grupo, são os membros “totais” e ficaram ao redor do núcleo. Os docentes que compõe o nível periférico são os novatos e ainda não se integraram completamente ao grupo. Para Lave; Wenger (1991, p. 95) a “periferalidade” legitimada proporciona aos recém-chegados mais do que um posto de observação, envolve participação como forma de aprendizagem sendo absorvidos pela 'cultura da prática'.

A participação ocasional e o acesso passivo são representados pelos docentes que estão mais afastados do núcleo e quase não participam das atividades do CAFÉ-Pedagógico.

Contudo, é importante considerar na dinâmica do grupo que todos os participantes se sintam membros efetivos, independentemente do nível em que se encontram, pois o resultado da aprendizagem é configurado pelo processo, de natureza evolutiva, de se tornar um participante pleno daquela comunidade.

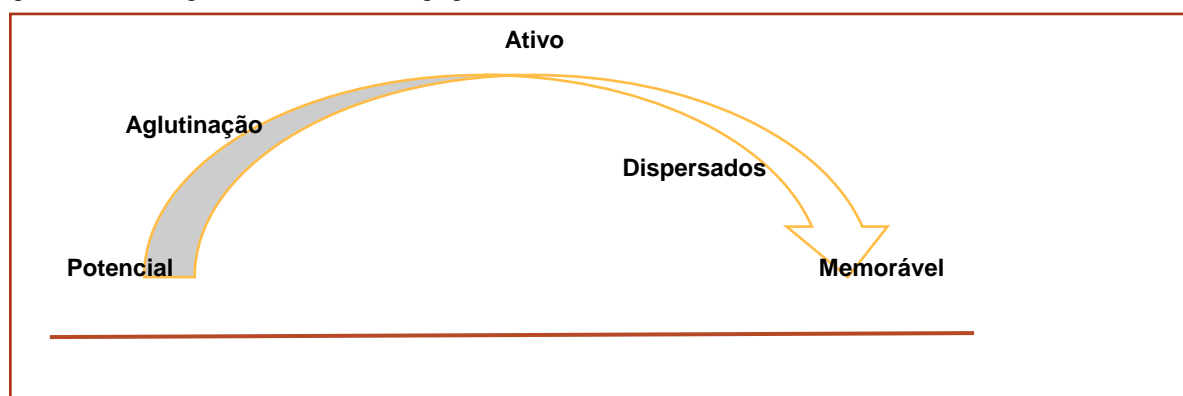
Identificar as etapas de desenvolvimento de uma comunidade de prática, caracteriza-se como outro princípio fundamental para sua sustentação, pois elas possuem um ciclo de vida que resulta em diferentes etapas.

Com relação à trajetória de uma comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) o CAFÉ-Pedagógico iniciou suas atividades em seu estágio potencial por intermédio da equipe gestora do centro de ensino e aprendizagem. O estágio potencial é onde os participantes se reconhecem pelos desafios e necessidades comuns em suas práticas, contudo, ainda estão descobrindo suas possibilidades.

Após esse estágio, a aglutinação é a fase onde os docentes reconhecem sua potência e iniciam a troca de experiências e as conexões já começam a ser estabelecidas.

No momento atual o grupo encontram-se no estágio ativo, onde a maioria dos seus membros encontram-se engajados no desenvolvimento de uma prática e alinhada à estratégia da organização sendo possível acompanhar sua evolução (Figura 17).

Figura 17 – Estágios do CAFÉ-Pedagógico



Fonte: autora, baseada em Wenger; MCdermott; Snyder (2002, p. 36).

A partir da proposta dos ciclos de vida de uma comunidade de prática, percebemos que a estrutura do CAFÉ-Pedagógico reflete os estágios de desenvolvimento. São constituídas por gerações, ou seja, não têm membros fixos e novos membros estão sempre ingressando e engajando-se em suas práticas.

Os princípios para o desenvolvimento de uma comunidade de prática são orientados pelos componentes que as constituem; pela proposta de trabalho da comunidade envolvendo a colaboração entre pares; troca de experiências entre os

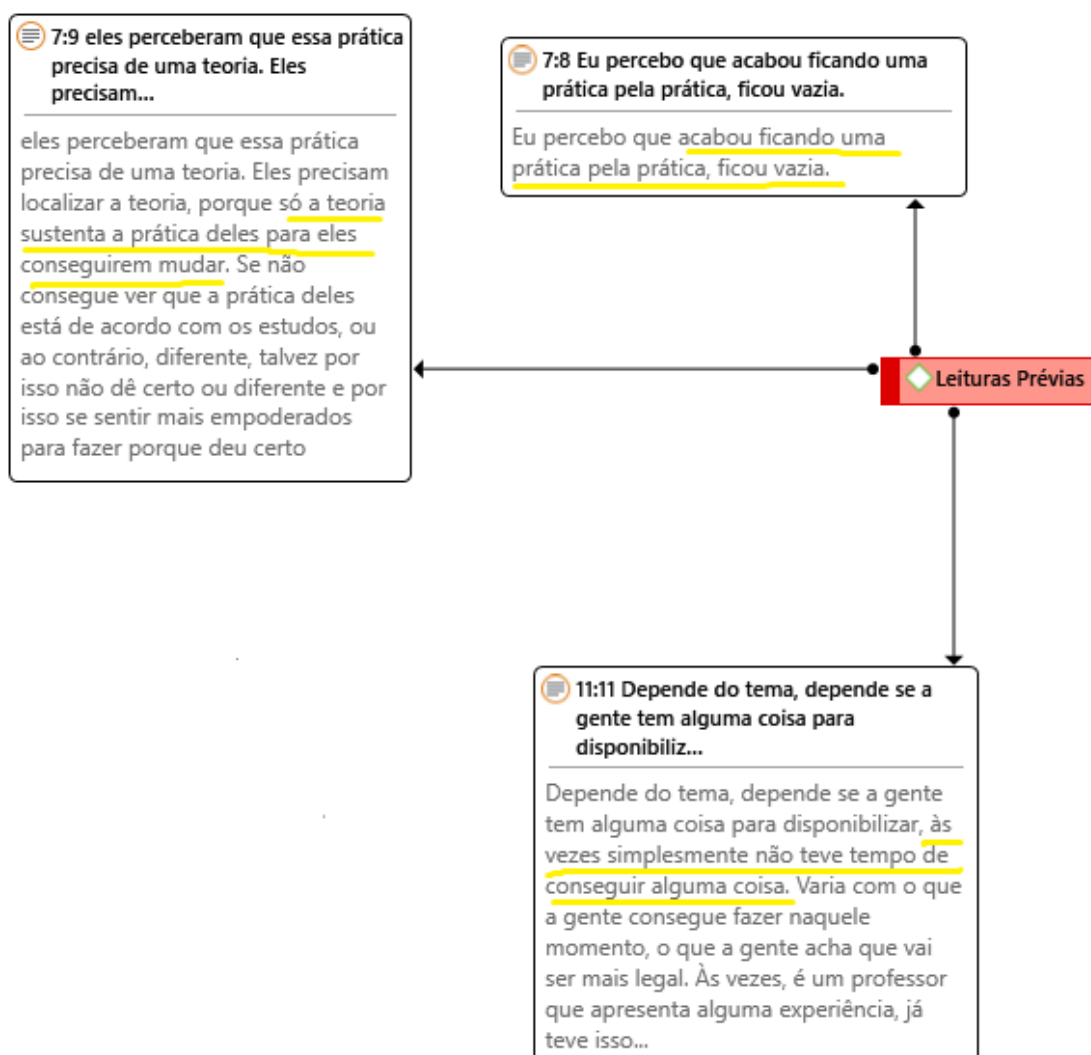
docentes, culminando na cultura da reflexão permanente da prática em um ambiente situado, estruturado por um domínio, uma comunidade e uma prática.

Caracteriza-se também como princípio, os níveis de participação dos docentes nos encontros e no acompanhamento do ciclo de vida da comunidades.

5.2 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS DURANTE O CAFÉ-PEDAGÓGICO QUE FOMENTAM O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

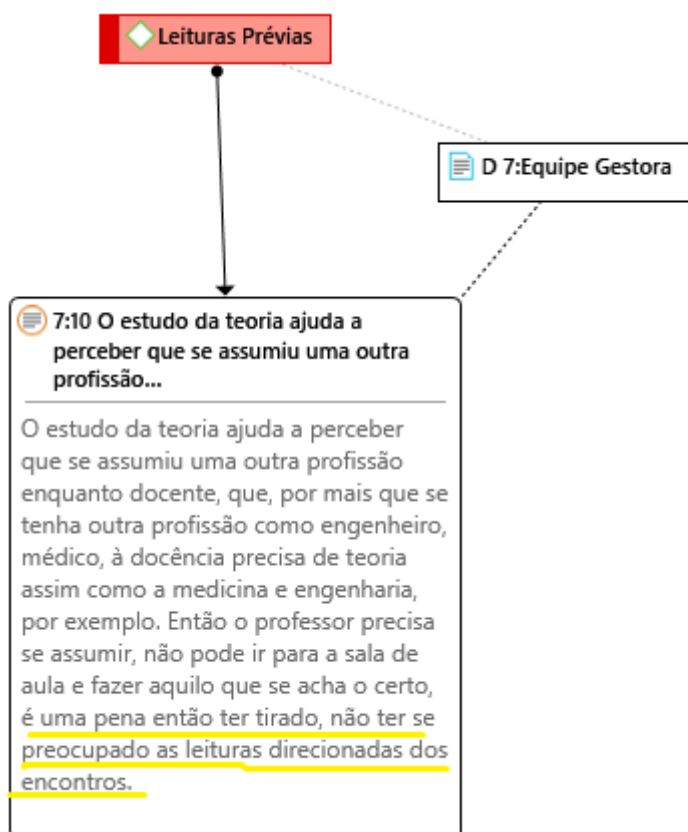
A constituição de práticas que fomentam uma comunidade na perspectiva do desenvolvimento profissional docente perpassam pelo aprofundamento teórico alinhado com a reflexão sobre a prática para qualificar o ensinar e o aprender (Figura 18).

Figura 18 – Dinâmica de leituras prévias, segundo equipe gestora



A prática não existe no abstrato, mas porque as pessoas engajam-se em ações cujos significados são negociados entre elas. Ser membro de uma comunidade implica engajamento mútuo. Na visão da participante 07, o fato da descontinuidade dos estudos causou arrependimento (Figura 19).

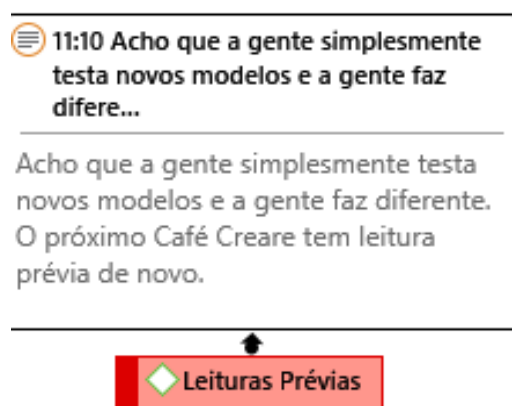
Figura 19 – Visão da equipe gestora sobre a inserção de textos nas ações do CAFÉ-Pedagógico



Fonte: autoria própria (2018).

Na perspectiva da equipe gestora, a dinâmica do dia a dia fez com que a escolha e o envio dos textos para os docentes fossem deixadas em segundo plano conforme participante 11 (Figura 20).

Figura 20 – Visão da equipe gestora sobre a inserção de textos nas ações do CAFÉ-Pedagógico

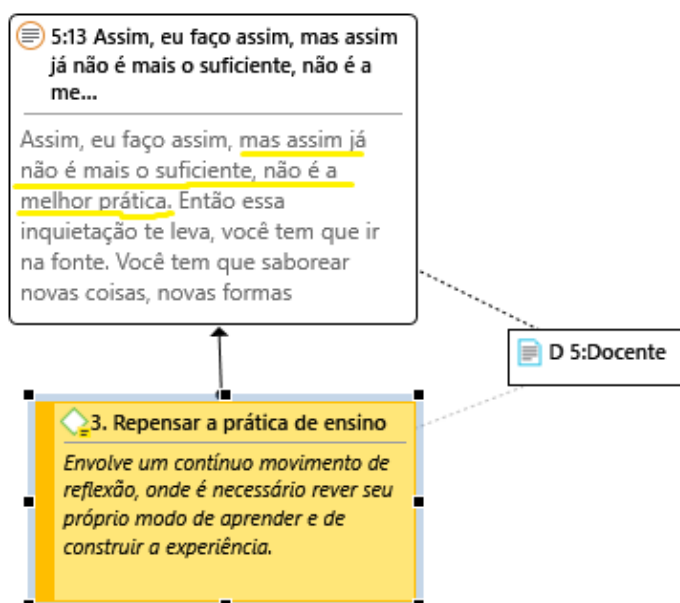


Fonte: autoria própria (2018).

A opção de envio de textos prévios pela equipe gestora/formadora do CAFÉ-Pedagógico para os docentes nos encontros foi uma experiência relevante, contudo a equipe gestora optou por experimentar outras metodologias para o desenvolvimento dos encontros (PARTICIPANTE 11).

A necessidade do aprofundamento teórico no contexto do CAFÉ-Pedagógico, reforça a intencionalidade das estratégias para melhorar a qualidade do ensino (APÊNDICE I) como forma de qualificar a ação docente (Figura 21).

Figura 21– Melhoria na qualidade de ensino a partir das entrevistas com os docentes



Fonte: autoria própria (2018).

Com relação a mediação do grupo, os apontamentos dos participantes variam entre os que concordam com a atual estrutura, e os que acreditam que seja possível

o grupo constituir-se sem a interferência de um mediador e ainda, os que acreditam que seja possível, porém, dentro das Escolas da IES, em pequenos grupos.

[...] talvez possa acontecer, por conta da afinidade de professores, porém dentro das escolas, e isso vai criando um cimento, vai amalgamando os professores. Para nosso grupo, que a gente tem um relacionamento pessoal sensacional, muito divertido, muito amistoso, é uma satisfação, até (PARTICIPANTE 07).

Contudo, para alcançar a autonomia, de acordo com o participante 11, faz-se necessária uma maior maturidade do grupo. Deste modo, a mediação pode circular. A hora que acontecer isso, daí a cultura mudou.

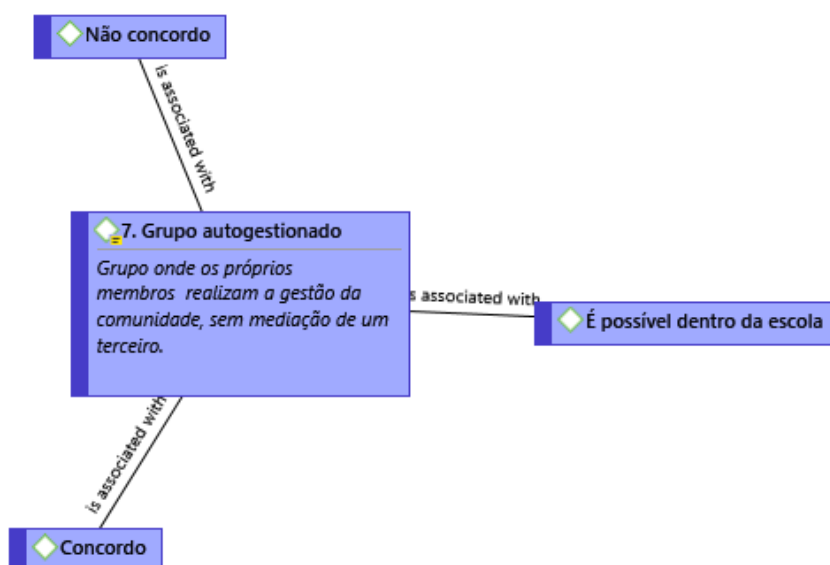
Sob o ponto de vista do participante 2, é importante que a estrutura do CAFÉ-Pedagógico vá incentivando, estimulando os docentes e ir se afastando, dando assim autonomia ao grupo.

Contudo, se por um lado há uma perspectiva positiva em relação a autogestão, existem posicionamentos contrários. Para o participante 06, seria inviável no contexto do CAFÉ-Pedagógico. A mediação é necessária, pois refere-se à “dificuldade da aderência dos docentes à formação sem a intervenção da equipe gestora e a necessidade do rompimento do engessamento que existe entre pares e o mediador quebra.

Para o participante 03, a perda de foco entre os docentes é algo recorrente, aí entra o mediador “eu acredito que é importante o papel do mediador porque eu vejo que muitos assuntos levantados nesses encontros, os professores acabam fugindo do tema”. A falta de tempo para o participante 9, é um limitador para a organização e gestão destes espaços.

Sobre a autonomia do grupo, o participante 05 aponta que não há viabilidade, pois os docentes acabam fugindo do tema proposto pelo encontro, demonstram dificuldade de se organizar com horários, e não haveria controle nas conversas paralelas (Figura 22).

Figura 22 – Grupo autogestionado na perspectiva docente



Fonte: a autoria própria (2018).

Para o participante 12, membro da equipe gestora/formadora, a constituição de um grupo autogestionado é possível, Contudo, essa possibilidade não foi levantada durante o planejamento dos encontros do CAFÉ-Pedagógico (APÊNDICE L)

Quando analisamos as características/perfil do mediador na percepção da equipe gestora do CAFÉ-Pedagógico encontramos elementos importantes (Figura 23) relacionados ao seu papel na dinâmica dos encontros.

Figura 23 – Perfil do mediador a partir da perspectiva da equipe gestora



Fonte: autoria própria (2018).

Para o participante 11, faz sentido o papel do mediador na condição de um sujeito que faça perguntas, que inspire, que seja dinâmico, que conheça os membros de comunidade e seus potenciais, contudo não seja o centro das atenções.

A gente sempre foi meio no feeling. Na verdade, a equipe nunca profissionalizou o café. A gente nunca parou e disse: vamos combinar como é que tem que ser o comportamento do mediador. A gente nunca fez isso. Talvez pudéssemos ter pensado em uma estratégia de todo mundo ser mediador, de circular mais isso (PARTICIPANTE 11).

As práticas desenvolvidas no CAFÉ-Pedagógico que fomentam uma comunidade de prática apontam para a necessidades do aprofundamento teórico das

temáticas discutidas nos encontros; a melhoria da qualidade do ensino; e a mediação do CAFÉ-Pedagógico.

5.3 FATORES ESSENCIAIS AO FORTALECIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA REFLEXIVA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Uma comunidade de prática voltada ao desenvolvimento profissional docente é orientada por alguns fatores essenciais que devem ser observados para o fortalecimento de uma comunidade. Destacamos 32 fatores de sucesso apontados pelos participantes da pesquisa e 16 fatores críticos (APÊNDICE N - Fatores críticos do café-pedagógico) relacionados aos encontros.

O fator ‘troca de experiencias’ é importante para o participante 9, pois o CAFÉ-Pedagógico é um espaço de “troca de experiências”, quer dizer, está todo mundo tentando aprender, implementar, monitorar, ter feedback das ideias que está implementando em sala, e identificando coisas que falham, que dão errado, ou que dão errado no seu planejamento, ou que dão errado na sua execução.

Já para o participante 16, a ‘colaboração entre pares é fundamental, pois “os encontros fazem você saber que você faz parte de um time, de uma coletividade, que se empenha e trabalha para um objetivo comum, e que as vitórias e as derrotas, parciais, que a gente tem nessa caminhada, são ‘compartilhadas’ pelos nossos colegas, também”.

” Refletir sobre aquilo que se fez, colocar aquilo para as outras pessoas para também alimentar a reflexão de outras pessoas, eu vejo isso acontecendo no café” (PARTICIPANTE 21).

Outro fator bastante citado na fala dos docentes é a possibilidade de refletir sobre a própria prática. Na correria do dia a dia, ter um momento de parada, de ‘reflexão da prática’, acho que isso é fundamental. Acho que são poucas instituições que fazem isso (PARTICIPANTE 03). Acredito que individualmente você até reflete, mas quando é coletivo, o resultado é muito mais efetivo (PARTICIPANTE 20).

É comum aos participantes da pesquisa o reconhecimento da potencialidade do CAFÉ-Pedagógico na constituição de seu processo formativo que ocorre por meio das interações (trocas e aprendizados) entre os docentes da instituição e das fragilidades que se apresentam durante o processo.

Contudo, ao longo da existência do CAFÉ-Pedagógico muitos desafios foram superados, contudo ainda existem alguns apontamentos realizados pelos docentes a serem levados em consideração para qualificação da prática considerados “críticos”.

A forma de abordagem para a participação do CAFÉ-Pedagógico foi questionada pelo participante 4. “Chantagem. Ou você adere ou não adere. É isso. Essa é uma crítica que eu faço. Traduzindo, foi imposto, “não foi construído coletivamente”. Para o participante 4, o CAFÉ-Pedagógico centra-se na política institucional, desta forma “*não foi algo dialogado*, de cima para baixo”.

A escuta dos membros é algo que, precisa ser aprimorada para o participante 15, pois “às vezes o professor só quer ser escutado, não necessariamente a equipe gestora/formadora precisa dar soluções. Nesses casos, penso que eu era a única que não tinha pensado nesta solução”.

Os erros e os insucessos da prática docente não são partilhados, normalmente os cases partilhados eram de sucesso, contudo, o insucesso faz parte da aprendizagem possibilitando aos professores a partilha de experiências e a interação entre os pares da mesma instituição (PARTICIPANTE 07).

Partilhar a escuta. Inclusive porque na oficina que tivemos no (devising), que era para coisa da escuta, não se praticou a escuta. O primeiro que falava, apareciam 15 soluções mágicas (PARTICIPANTE 15).

Para o participante 14, seria importante “sistematizar as práticas” para que todos tivessem acesso ao material/conhecimento produzido.

Os apontamentos realizados pelos participantes da pesquisa em relação à dinâmica do CAFÉ-Pedagógico permite realizar um paralelo entre os fatores essenciais que constituem uma comunidade de prática em relação ao CAFÉ-Pedagógico (Quadro 11).

Quadro 11 – Fatores essenciais para o fortalecimento uma comunidade de prática

Fatores essenciais de uma comunidade de prática	CAFÉ-Pedagógico
Surge da necessidade e mobilização de seus membros	Surge por meio da iniciativa da IES
Favorece a partilha de práticas	Favorece a partilha de práticas
Aprendizagem é situada	Aprendizagem é situada
Relacionamentos são mútuos sustentáveis	Relacionamentos são mútuos sustentáveis
Repertório compartilhado	Repertório compartilhado
Favorece a reflexão sobre a prática	Favorece a reflexão sobre a prática
Duração indeterminada	Duração indeterminada
Sistematização do conhecimento produzido	Não há sistematização do conhecimento produzido
Aporte teórico para as discussões	Não há aporte teórico
Diferentes níveis de participação	Diferentes níveis de participação
Componentes: Comunidade – prática e domínio	Componentes: Comunidade – prática e domínio
Autogestão do grupo	Equipe gestora é responsável pela dinamização do grupo

Fonte: autoria própria (2018).

De acordo com os dados da pesquisa, o CAFÉ-Pedagógico se constitui em um espaço que possui várias características que se aproximam de uma comunidade de prática, contudo, observamos que alguns fatores que necessitam ser incorporados a sua dinâmica para que se configure em uma comunidade de prática.

A configuração CAFÉ-Pedagógico se distancia da configuração de uma comunidade de prática em seu processo de constituição; na autonomia de seus membros, no aprofundamento teórico e na sistematização da produção do conhecimento.

A estrutura que caracteriza o CAFÉ-Pedagógico surge por iniciativa da instituição de educação superior, diferentemente de comunidade de prática que se configura a partir da necessidade e mobilização de seus membros. Deste modo, a forma de constituição do grupo acaba por influenciar o nível de autonomia de seus membros, pois na comunidade de prática não se estabelece uma estrutura de gestão que direciona as ações, aumentando o nível de autonomia de seus membros. Na configuração do CAFÉ-Pedagógico, a equipe gestora/formadora organiza e dinamiza as atividades do grupo.

A ausência da sistematização do conhecimento produzido pelo grupo de docentes no CAFÉ-Pedagógico é outro fator que distancia as práticas dos grupos.

Por fim, a ausência de proposta de aprofundamento teórico dos docentes é outro aspecto que distanciam as práticas de uma comunidade de prática do CAFÉ-Pedagógico.

A seguir, apresentamos a síntese dos principais resultados da pesquisa (Quadro 12).

Quadro 12 – Principais resultados da pesquisa

Objetivos específicos da pesquisa	Resultados da pesquisa
Princípios para o desenvolvimento de uma comunidade de prática no processo de criação do café-pedagógico	componentes: prática- comunidade e domínio; engajamento dos docentes; reflexão sobre a prática; compartilhamento das experiências. diferentes níveis de participação dos docentes; ciclo de vida da comunidade.
Práticas desenvolvidas durante o café-pedagógico que fomentam o desenvolvimento de uma comunidade de prática	aprofundamento teórico das temáticas; melhoria da qualidade de ensino; reflexão sobre a prática; fortalecer a maior autonomia docente.
Fatores essenciais ao fortalecimento de uma comunidade de prática reflexiva voltada ao desenvolvimento profissional docente	engajamento dos docentes; reflexão sobre a prática colaboração entre pares; partilha da prática; apoio Institucional
	partilhas são monopolizadas; proposta não foi construída coletivamente; sistematização do conhecimento produzido

Fonte: autoria própria (2018).

A partir dos dados levantados, ressaltamos que o contexto do CAFÉ-Pedagógico assume um papel importante na criação e no compartilhamento do conhecimento individual e organizacional. Sua dinâmica depende de uma gama de fatores que agem como propulsores ou inibidores ao seu bom desenvolvimento a partir de uma aprendizagem socialmente construída.

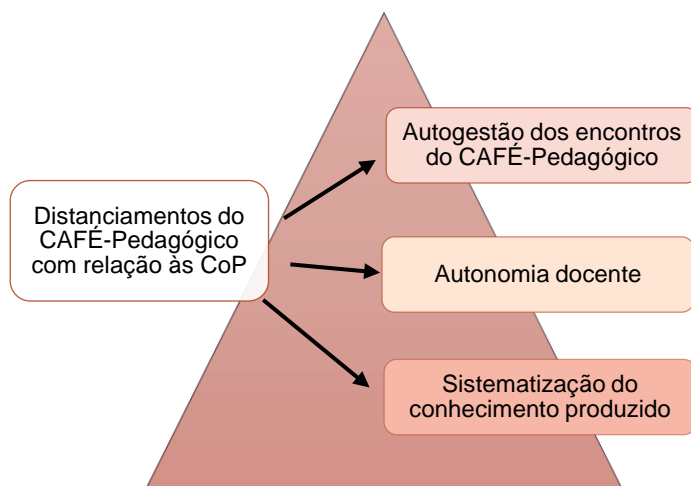
5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo da pesquisa verificou a possibilidade de constituição de uma comunidade de prática que tenha como finalidade o estímulo de práticas reflexivas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma ação promovida pelo centro de ensino e aprendizagem de uma Instituição de Educação Superior denominada CAFÉ-Pedagógico.

Compartilhar conhecimento é da natureza humana. Em ambientes de comunidades, significa a oportunidade de ampliar horizontes, abrir espaço para a troca de experiências e desenvolvimento profissional. O pertencimento dos indivíduos nos sistemas de aprendizagem social pode assumir várias formas e níveis entre as interações, dependendo do tempo e do interesse de cada participante.

A realização da pesquisa possibilitou o estudo aprofundado do referencial teórico sobre comunidades de práticas e o levantamento detalhado do contexto analisado, denominado CAFÉ-Pedagógico. A partir disso, pontuamos três fatores que compõe a configuração das comunidades de práticas e não foram observados na configuração do CAFÉ-Pedagógico (Figura 24).

Figura 24 – Distanciamentos do CAFÉ-Pedagógico e uma comunidade de prática



Fonte: autoria própria (2018).

Na atual estrutura do CAFÉ-Pedagógico a 'autonomia docente' é um caminho a ser perseguido na perspectiva do protagonismo pois, comunidades de prática, são estruturas que priorizam as interações, a interdependência e o forte envolvimento dos indivíduos, constituindo-se em grupos que se baseiam no processo de autogestão. A autonomia docente é um fator essencial na potencialização do desenvolvimento profissional docente. A autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente. Ocorre quando os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, como por seres inacabados (FREIRE, 1987).

As comunidades autogestionadas formam-se, na maioria dos casos, a partir da iniciativa de pequenos grupos (KRANENDONK; KERSTEN, 2007). Essas pessoas estruturam os ambiente e organizam as estruturas que compreendem um conjunto de regras de participação e espaços de interação, permanecendo no grupo enquanto houver interesse.

No contexto da aprendizagem situada, Lave e Wenger (1991) apontam que os participantes não são observadores passivos de sua realidade e, sim, ativos; eles constroem seus meios e seus valores em constantes interações com o meio ambiente

e com outros participantes com os quais dividem seu recorte de mundo. O contexto pelo qual transitam ao longo de sua participação no mundo estrutura suas relações questionando o conhecimento por meio do diálogo.

O diálogo é condição para a construção de conhecimento. A aprendizagem dialógica ocorre nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. As interações favorecem a criação de sentido pessoal e social guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT et al., 2008).

Outro fator essencial na configuração das comunidades de prática não dinamizadas no CAFÉ-Pedagógico, envolve a 'sistematização do conhecimento' produzido nos encontros. Sistematizar experiências é um desafio político pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da interpretação crítica dos processos vividos, utiliza a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica e a disseminação do conhecimento.

A necessidade do 'aprofundamento teórico' relacionados às práticas docentes é outro fator significativo que o CAFÉ-Pedagógico considerou apenas no início de suas atividades e posteriormente não teve continuidade. Quando o professor compreende a interdependência que a teoria e a prática possuem uma sobre a outra e faz uso dessa concepção em sua ação docente, este torna-se reflexivo direcionando sua prática a estágios significativos que possibilitam e contribuem para a construção de uma identidade emancipatória. A análise das experiências, a partir desta perspectiva (SCHÖN, 2000) possibilita buscar formas mais adequadas de prática e alternativas didáticas para enfrentar as situações-problema na promoção do ensino e da aprendizagem. A prática reflexiva proporciona autonomia para inovar e melhorar sua própria atuação e se apresenta como etapa indispensável no desenvolvimento dos docentes.

O fomento do desenvolvimento profissional docente na educação superior no ocorre quando as identidades dos membros são fortalecidas e passam a influenciar a resolução de problemas, refletindo com os pares de diferentes áreas do conhecimento, os quais possuem diferentes experiências pessoais e profissionais, construindo conhecimento e preservando o aprendizado contínuo.

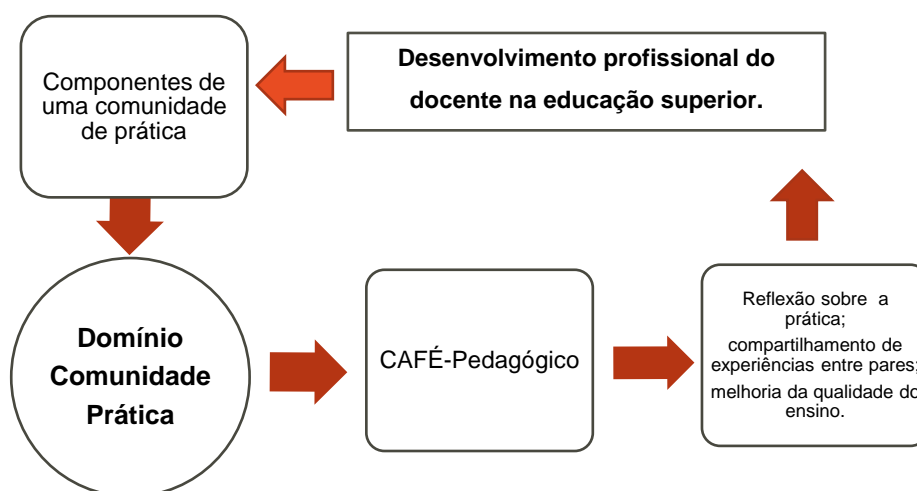
Os componentes que estruturam as comunidades de prática estão identificados na configuração do CAFÉ-PEDAGÓGICO, observa-se que os participantes, entre outros aspectos, mantem um espírito aberto, respeitam as opiniões dos outros e, simultaneamente, ajudam sempre que necessário a partir de suas experiências. Este processo torna-se interativo e progressivo na construção do conhecimento.

O desejo de aprender e o comprometimento dos participantes com o 'domínio' fortaleceu a necessidade das trocas entre os membros do CAFÉ-Pedagógico.

As 'práticas' desenvolvidas no CAFÉ-Pedagógico, representaram as fortalezas de uma comunidade de prática, pois retratam o que há de mais valioso em um grupo, possibilitando as trocas entre pares e a reflexão sobre sua prática

Com relação à 'comunidade', os membros do CAFÉ-Pedagógico engajaram-se e comprometeram-se a trocar experiências sobre o assunto de seu domínio (Figura 25).

Figura 25 – Presença dos componentes de uma comunidade de prática no contexto do CAFÉ-Pedagógico



Fonte: autora, baseada em Wenger; Mcdermott; Snyder (2002).

O contexto do CAFÉ-Pedagógico, permitiu ainda que os docentes interagissem, levando consigo um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais variados tempos e espaços, os quais influenciam sua experiência profissional, bem como nos sentidos atribuídos a ela, interferindo diretamente nas formas de constituir-se como profissional.

As 'experiências compartilhadas' possibilitam alternativas de mudança na prática, pois o docente não é um receptor passivo do conhecimento que está no

mundo e muito menos constrói conhecimento centrado em si, à parte das situações que o rodeiam. As falas dos docentes reforçam o fato de que a 'troca entre pares' contribui de forma significativa para seu desenvolvimento profissional, pois retrata a necessidade da partilha como prática, independente da área de atuação

A 'reflexividade' do professor, no ponto de vista de Libâneo (2005) necessita estar imbuída da conscientização teórica e crítica de sua realidade, da apropriação de teorias que forneçam subsídios para a prática.

O destaque da análise está na compreensão dos esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar meios que oportunizem o desenvolvimento profissional do docente na educação superior.

A partir dos resultados da pesquisa, a equipe gestora/formadora terá elementos para pensar em maneiras de melhor explorar os potenciais do CAFÉ-Pedagógico, dado o ponto de vista dos participantes e por evidenciar os benefícios que podem ser agregados a partir da perspectiva de uma comunidade de prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E RECOMENDAÇÕES

As comunidades de prática são constituídas por um processo evolutivo, resultado de pessoas e de processos institucionais que interagem de forma dinâmica.

Desta perspectiva, para desenvolver-se, é necessário participar, envolver-se ativamente em processos sociais, construindo e reconstruindo identidades de pertencimento por meio da ação-reflexão-ação, que constitui a práxis oportunizando ao docente ressignificar seus conceitos, teorias, práticas e saberes.

Contudo, para desenvolver-se, necessitamos de interações e diálogos que se estabeleçam baseados em igualdade, o que significa que todos possuem conhecimento para contribuir, reconhecendo-se assim a inteligência cultural em todas as pessoas (FLECHA, 1997).

Ao partir do pressuposto de que as interações e os diálogos modificam e mobilizam a apropriação de conhecimentos, permitem mudanças qualitativas das práticas diante da necessidade de resolver problemas pertinentes à docência e na tomada de consciência sobre os sentidos e significados das ações desenvolvidas.

Neste aspecto, as comunidades de prática têm se mostrado um espaço propício para o compartilhamento de experiências e práticas colaborativas, contribuindo efetivamente no sentido de que, nela se discutem situações emergentes das práticas concretas em conjunto nas práticas do desenvolvimento profissional docente. A aprendizagem dialógica apresenta-se como ferramenta que auxilia na superação dos desafios que permeiam o bom êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, uma vez que as comunidades de prática sejam auto organizadas e se constituam voluntariamente, podem realizar a gestão dos insumos, isto é, seu 'cultivo' de forma que elas possam constituir-se, evoluir e proporcionar os resultados inerentes à sua dinâmica e sua necessidade.

Caminhamos para crescente autonomia para a superação da lacuna pesquisa-prática, partindo justamente do conhecimento e das necessidades dos docentes da educação superior, passando pela reflexão sobre suas práticas, para gerar, conjuntamente, novos conhecimentos. Logo, é fundamental a organização de uma estrutura horizontal, na qual o conhecimento e a participação de todos os membros sejam considerados importantes e valorizados por meio da aprendizagem dialógica.

Só na medida em que é produzida uma compreensão mais profunda das experiências realizadas é possível compartilhar aprendizagens, identificar e construir abordagens teóricas que contribuem para o aprimoramento das práticas, reconstrução e reflexão, possibilitando o intercâmbio com iniciativas afins e a disseminação das experiências.

Como fatores limitantes da pesquisa, apontamos o curto espaço de tempo na observação do grupo do CAFÉ-Pedagógico, bem como a limitação de tempo por parte da pesquisadora para dedicação à pesquisa

Como recomendação da pesquisa, ressaltamos que dados levantados na pesquisa apontam que docentes das licenciaturas não são a maioria dos participantes nos encontros promovidos pelo CAFÉ-Pedagógico. A recomendação desta pesquisa sugere a criação de um Café de trocas das Licenciaturas da universidade com diferentes arranjos, para além dos estudantes da graduação, onde possam participar egressos da universidade, hoje profissionais da educação básica do Grupo.

Na perspectiva da sustentação para novas iniciativas nascerem na própria universidade, direcionamentos futuros, derivados da pesquisa propõem a criação de núcleos que fomentem a estruturação de comunidades de prática com estudantes das licenciaturas conforme trabalho localizado na revisão de literatura.

A proposição visa estimular a discussão de questões vivenciadas nos estágios relacionando com a teoria pedagógica discutida em sala de aula, considerando o potencial das comunidades de prática para incentivar e promover em seu ambiente institucional, um espaço propício à criação e compartilhamento de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação profissional de professores no ensino superior. In: **Cadernos de Formação de Professores**. 1. ed. Cidade do Porto: Porto, 2001. p. 21–30.

ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. [s.l.] Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2011.

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona - Espanha: Hipatia, 2008.

AVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: **El ofício de docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.

BARROS, L. . **Sistemas de suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**. UFRJ, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF- Brasil, 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. DA. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. 1. ed ed. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2010.

CUNHA, M. I. DA. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas- SP: Papyrus, 2012.

DAY, C. Liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In: MORGADO, J. C.; REIS, M. I. (Eds.). . **Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias**. Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Campus de Guatar - Universidade do Minho, 2007. p. 29–40.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 03-2007. ed. Porto, Portugal: Plátano Editora, 2007.

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras. el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo**. Barcelona - Espanha: IBERICA, PAIDOS, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Versita, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed ed. Rio de Janeiro: 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2004.

GAZENEUVE, J.; VICTOROFF, D. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa - Portugal: Verbo, 1982.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1992.

INCLUD-ED PROJECT. **Actuaciones de éxito en las escuelas europeas - European Comission, Estudios CREADE**. Madrid: Ministerio de Educación, 2011.

ISAIA, S. BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária**. Campinas- SP: Papirus, 2007. p. 161–177 Vol 1.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LAVE, J.; WENGER, É. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Londres: Press, Cambridge University, 1991.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53–79.

LINS, I.; MARTINS, V. **Daquilo que eu sei**. Brasil. Odeon, 1998.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma prática educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento profissional docente: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. Jan/abril, 2009.

MARCELO GARCIA, C.; PRYJMA, M. F. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. F. (Ed.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**.

Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. p. 37–53.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: **Docência universitária**. 10. ed. Campinas- SP: Papyrus, 2009.

MERRIAN, S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco - EUA: Jossey-Bass, 1988.

MEYER, P. VOSGERAU, D, S. . **Princípios para concepção de um portal para o desenvolvimento profissional da docência na educação superior**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2018.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor Do Educação superior: Identidade, Docência e Formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000. p. 11–20.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa - Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no educação superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. DA. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa - Portugal: ACTAS do Profmat, 1998.

PUCPR. **Projeto Pedagógico Institucional**.

ROGERS, J. Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities. **Journal of Educational Technology and Society**, v. 3, n. 3, p. 384–392, 2000.

ROLDÃO, M. C. **Colaborar é Preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores**. Noesis, 2007.

SACRISTAN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Londres: SAGE Publications Inc., 2013.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. London: Routledge, 1991.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. 2. ed. Lisboa - Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOWDER, J. T. The Mathematical Education and Development of Teachers. In: **Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**. North Carolina: Age Publishers, 2007. p. 157–223.

STAKE, R. . **The art of case study research**. 1. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., 1995.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Eds.). . **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2010. p. 160.

VEIGA, I. P. DE A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Eds.). . **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 5,p. 85–96.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona - Espanha: Paidós, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WADSWORTH, B. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WENGER, É. **Communities of practice and social learning systems**. Vol 2. Organizing learning, New York, 2000.

WENGER, É. **Communities of practice, learning, meaning and identity**. 18. ed. Cambridge: University Press, 2008.

WENGER, É. Uma teoria social da aprendizagem. In: **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246–

257.

WENGER, É.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, É.; SNYDER, W. **Comunidades de prática: a fronteira organizacional**. Rio de Janeiro: Review, Harvard Business, 2001.

WONG, J. L. What Makes a Professional Learning Community Possible? **Asia Pacific Education Review**, v. 11 n. 2, p. 131–139, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, A; ARNAL, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, A. M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Comunidades de prática e desenvolvimento profissional docente no ensino superior em pesquisas internacionais.....	102
APÊNDICE B - Desenvolvimento profissional docente na educação superior.....	103
APÊNDICE C - Professor reflexivo na educação superior	105
APÊNDICE D – Protocolo da observação	107
APÊNDICE E – Consentimento do docente em participar da pesquisa	108
APÊNDICE F – Convite e autorização para participação na pesquisa.....	109
APÊNDICE G – Entrevistas com os docentes do café-pedagógico	110
APÊNDICE H – Entrevistas com a equipe gestora do café-pedagógico	113
APÊNDICE I – Expressões dos docentes que constituem os componentes de uma CoP	116
APÊNDICE J – Fatores que indicam a qualidade de ensino a partir do café-pedagógico	117
APÊNDICE L – Autogestão do café-pedagógico.....	118
APÊNDICE M – Fatores de sucesso do café-pedagógico	120
APÊNDICE N - Fatores críticos do café-pedagógico	122

APÊNDICE A - Comunidades de prática e desenvolvimento profissional docente no ensino superior em pesquisas internacionais

Autor (es)	Título	Principais resultados
Carney; Dolan; S Eagle (2015)	Colaborações intencionais: construindo uma comunidade virtual de mentoring e prática	As comunidades sustentam e encorajaram cada de nós em nossas vidas profissionais e resultam pessoalmente e profissionalmente em benefícios a cada de nós, como também para nossas respectivas instituições.
Defise (2013)	Apoio à implementação da reforma curricular através de comunidades de aprendizagem e comunidades de prática	A formação permite desenvolver como uma estratégia a implementação de certos aspectos da reforma curricular. Destaca também, a importância formação centrada na gestão de classe e as formas como essas comunidades podem capacitar professores.
Lehman; Kim, Woori; Harris (2014)	Colaborações em uma comunidade de prática trabalhando para integrar o desenho de engenharia na educação de ciências elementares	Melhorar a aprendizagem dos alunos, pois as colaborações entre os participantes da comunidade de prática são importantes para o sucesso das iniciativas de reforma educacional, baseando-se na noção de aprendizagem em que os indivíduos de uma comunidade de prática, são um grupo de pessoas que compartilham uma área de conhecimento.
Nixon; Brown (2013)	Uma comunidade de prática em ação para desenvolvedores educacionais no ensino superior	Experiência compartilhada ao longo do tempo e compromisso com entendimentos compartilhados.
Li; Grimshaw (2009)	Uso de comunidades de prática nos setores de negócios e saúde: uma revisão sistemática	Comunidades maneira mais segura e mais eficiente de adquirir comportamentos ou habilidades complexas do que aprender por tentativa e erro. É uma maneira mais segura e eficiente de adquirir comportamentos ou habilidades complexas.
Brooks (2010)	Para o desenvolvimento 'hibridizado' para o século XXI: comunidades on-line mistura de reuniões práticas e face-a-face em programas de apoio instrucional e profissionais	Modelo híbrido de desenvolvimento. Potencial desenvolvimento em fóruns on-line, enquanto discutir especificamente o valor das comunidades de prática virtuais para profissionais de ensino superior.
Pugach (1999)	O sucesso, o acesso e a promessa de comunidades de prática	A comunidade de prática cria o 'currículo' potencial no sentido mais amplo, o que pode ser aprendido por novos com periférica legítimo.

APÊNDICE B - Desenvolvimento profissional docente na educação superior

Autor	Título	Principais resultados
Chimentão (2016)	Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente	A pesquisa problematiza que cognições os professores de inglês expressam sobre seu desenvolvimento profissional no contexto de programa de iniciação à docência.
Valletta (2015)	Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada	A pesquisa discute um modelo proposto para o ciclo de formação continuada para docentes, considerando o contexto da aprendizagem ubíqua. O estudo mostrou que aconteceram mudanças nas práticas docentes que permitiram a adoção, em níveis diferenciados, de tecnologias digitais e a criação de práticas pedagógicas elaboradas pelos docentes associadas ao uso dos <i>tablets</i> .
Reis (2016)	As parcerias informais e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior	A pesquisa analisa como as parcerias informais no contexto da universidade colaboram no desenvolvimento profissional dos docentes. Essas parcerias têm influenciado, de maneira preponderante, o desenvolvimento pessoal e profissional, trazendo trocas materiais e imateriais, novas maneiras de trabalhar e novos olhares a partir da percepção do parceiro docente.
Padula (2014)	Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior	A pesquisa problematiza a necessidade dos docentes de continuar os estudos na pós-graduação, relatando a importância da formação em serviço, uma vez que o docente nunca encerra sua formação.
Coelho (2017)	Análise da necessidade de formação docente e proposta de programa de formação e desenvolvimento profissional para docentes de engenharia	O foco da pesquisa é a evolução do perfil dos estudantes, a educação em engenharia como área de pesquisa e questões que envolvem formação de professores, como verificação da necessidade, políticas públicas e institucionais.
Moreira (2014)	Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS	A pesquisa analisa que necessidades os docentes iniciantes da UEFS apontam em relação à sua forma. Os achados sinalizaram a necessidade de formações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas da formação.
Lima (2014)	Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor	A pesquisa investiga como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia. Destaca-se a necessidade de que o professor iniciante seja preparado para articular a teoria e a prática, como uma das formas de enfrentamento e superação dos desafios impostos pelo contexto docente, ainda mais se considerar as adversidades em áreas ainda restritivas à promoção da condição do ser professor e ao desenvolvimento profissional, sobretudo, no interior do Nordeste brasileiro.
Tinti (2016)	Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva	A pesquisa analisa as contribuições de uma proposta de formação continuada para o

	colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica	desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa, vivenciada em um espaço digital aberto e flexível. Os resultados indicaram aspectos sobre a propositura de cursos para o desenvolvimento profissional docente, ofertados presencial e virtualmente, que valorizem a prática cotidiana como possibilidade formativa e promovam a reflexão do professor durante a concepção da prática pedagógica, por meio de ações colaborativas.
Trindade (2015)	Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul	A pesquisa analisa as potencialidades da avaliação institucional como uma alternativa de formação continuada para professores egressos de cursos de formação inicial e de iniciativas variadas de formação continuada. As análises indicam que as formandas desenvolveram-se pessoal e profissionalmente, ampliando e aprofundando sua profissionalidade docente.
Felden (2013)	Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso	O estudo objetiva conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade. Os profissionais acreditam que potencializar a formação docente exige que sejam estabelecidos espaços de estudo e reflexão, garantindo o protagonismo aos professores.
Debald (2014)	As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas Instituições de Ensino Superior Privado (IESP) do extremo oeste do Paraná	A pesquisa busca compreender as condições de trabalho e as trajetórias profissionais que os docentes percorrem em suas carreiras, além de entender as causas da rotatividade dos docentes nesses percursos. A precarização manifesta-se pela procura de novas oportunidades de trabalho e/ou por certa acomodação às condições vivenciadas, sem ampliação de horizontes profissionais. O gosto pela profissão, entretanto, parece ser uma das condições subjetivas que explicam a opção dos professores por permanecer na profissão.

Fonte: a autora, adaptado da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

APÊNDICE C - Professor reflexivo na educação superior

Autor	Título	Principais resultados
Paiva (2005)	Docência no educação superior de administração: o paradigma do professor reflexivo	Desvenda a capacidade crítico-reflexiva dos professores, a fim de compreender as possibilidades de formação para o exercício de uma prática reflexiva configurando-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos docentes.
Souza (2005)	Professor reflexivo no educação superior: intervenção na prática pedagógica	O resultado da pesquisa aponta a discussão do professor reflexivo no educação superior e sua intervenção na prática pedagógica, identificando como os docentes refletem sua prática pedagógica e que impactos e mudanças essa reflexão produz na sua prática.
Zeraik (2014)	Processo formativo de professores de matemática: práticas reflexivas para a utilização da informática	A pesquisa traz a discussão do processo formativo nas práticas reflexivas para a utilização da informática, indicando que a prática pedagógica necessita ser o ponto inicial do processo formativo reflexivo, como apresentado nas propostas de conteúdos e opções coletivas do grupo durante a construção das atividades. As discussões reflexivas que permearam as elaborações das atividades com o uso da informática contribuíram para que os professores analisassem e construíssem atividades significativas, com um olhar para o conteúdo, para o aluno e para seus saberes.
Roza (2009)	A prática da pesquisa no processo de formação de professores em Pedagogia: um desafio ao docente do educação superior para a formação de um profissional reflexivo	A pesquisa enfatiza o desafio do educação superior para a formação de um profissional reflexivo, mais especificamente, como os cursos de Pedagogia estão organizando seus processos pedagógicos, de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos e quais estratégias pedagógicas docentes podem contribuir para o desenvolvimento desse profissional. São relatadas estratégias vivenciadas na prática pedagógica que podem contribuir nesse processo e destacado que, fundamentalmente, nenhuma delas dará conta desta formação se os conhecimentos não estiverem articulados.
Pivetta (2011)	Grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior	O resultado da pesquisa aponta um dispositivo de aprendizagem docente, a partir da compreensão de que o aprender perpassa pelas relações sociais que se estabelecem na docência superior, atreladas ao espaço em que acontece essa aprendizagem. Esse processo culmina com a reflexão dos elementos que são próprios, contextuais e específicos da docência superior.
Santos (2008)	Processos formativos e reflexivos: contribuição	A pesquisa problematiza os processos formativos e reflexivos para o desenvolvimento profissional de professores

	para o desenvolvimento profissional de professores	e aborda a formação de professores, o desenvolvimento profissional e a reflexividade. Propõe uma nova prática docente, a partir de elementos teórico-práticos que se cruzam durante o percurso e um crescente desenvolvimento da atitude investigativa, resultante dos processos de observação e problematização, intrínsecos à trajetória de investigação-reflexão, interferindo no modo de o professor analisar suas práticas. As manifestações de reflexão entrecruzam-se com desejos, motivações pessoais e experiências anteriores.
Zattar (2007)	Aprender a ser reflexivo: um desafio na formação profissional do professor universitário	A pesquisa discute o aprender a ser reflexivo como desafio na formação profissional do professor universitário, preconizando o novo paradigma da contemporaneidade. O professor, em uma prática pedagógica reflexiva, leva o aluno a (re)construir uma compreensão crítica da realidade e de intervenções transformadoras da sociedade, podendo transformar ideias em atitudes, indispensáveis à ação docente, provocando mudanças de metodologia e estratégias que favorecem uma aprendizagem mais significativa.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

APÊNDICE D – Protocolo da observação

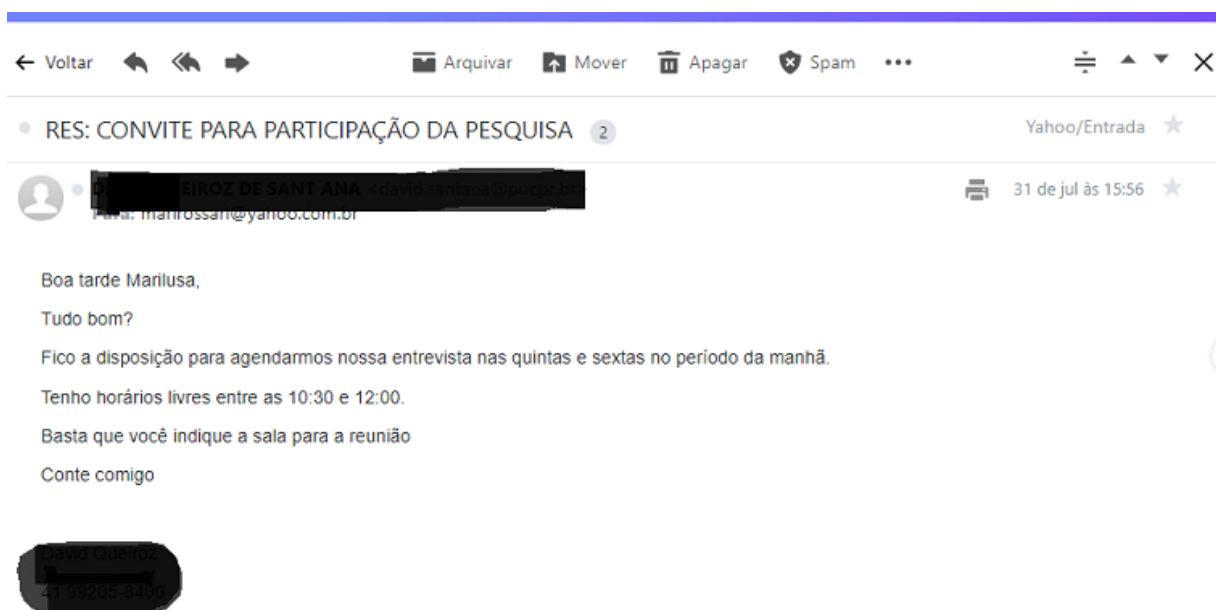
- Local:
- Horário:
- Duração:

Objetivo: descrever a observação da dinâmica dos docentes participantes do CAFÉ-Pedagógico por meio do compartilhamento de experiências práticas a partir das configurações da comunidade de aprendizagem da comunidade de prática.

Componentes de uma Comunidade de Prática
O domínio - Entende-se que a comunidade deve ser definida por um domínio de interesse comum, com o qual os participantes estão comprometidos
A prática- Os membros devem desenvolver um repertório compartilhado de recursos que compõem o compartilhamento das práticas individuais e coletivas.
A Comunidade - Na comunidade constrói-se com as relações e interações baseadas no aprendizado conjunto e o compartilhamento de informações.

Fonte: Wenger; McDermott e Snyder, (2002).

APÊNDICE E – Consentimento do docente em participar da pesquisa



APÊNDICE F – Convite e autorização para participação na pesquisa

Convite para participação em pesquisa – PUCPR- Educação

Marilusa Rossari – mrossari@solmarista.org.br

Prezado professor:

Sou pesquisadora na PUCPR, doutoranda em educação da PUCPR, orientada pela professora Dra. Dilmeire S. R. Vosgerau – PPGE. Gostaria de convidá-lo para participar de um estudo que analisa como uma ação do centro de ensino e aprendizagem potencializa a criação de comunidades de aprendizagem e/ou prática voltada ao desenvolvimento profissional docente no educação superior

Para isto, precisamos de sua adesão voluntária concedendo uma entrevista individual. A duração média das entrevistas é de 40 minutos em horário e local a serem definidos em conjunto.

Acreditamos que essa pesquisa é fundamental no sentido de estimular a troca de experiências entre docentes, contribuindo para a criação e manutenção de uma Comunidade de prática e/ou aprendizagem que tenham como finalidade, fomentar uma prática reflexiva voltada para o desenvolvimento profissional docente.

Para isto, gostaria de consultá-lo em relação a possibilidade de agendarmos a entrevista, com registro em áudio, manhã tarde ou noite nas dependências da PUCPR.

Para isto, basta responder este e-mail com sua anuência e entrarei em contato, ou caso não queira participar, declinando do convite.

Desde já, muito obrigada!

Marilusa Rossari

Doutoranda em Educação – PPGE – PUCPR

41 997631010

A presente pesquisa AÇÃO DO CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO AMBIENTE POTENCIALIZADOR PARA A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E/OU PRÁTICA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO EDUCAÇÃO SUPERIOR foi aprovada pelo Parecer: 1.700.045.

APÊNDICE G – Entrevistas com os docentes do café-pedagógico

		Dados pessoais		Idade: Área profissional: Trajetória profissional (tempo de experiência na área de origem) Tempo de docência: Tempo de docência no educação superior Licenciado (sim ou não) Pós-graduado (stricto sensu). Mestrado ou doutorado?
		Sobre os encontros		Base conceitual Temáticas discutidas
Objetivos	Eixos	Questões		
02	Comunidades de prática e/ou de aprendizagem	O que vem em sua mente quando menciono: comunidades de prática: comunidades de aprendizagem: (diferenças e semelhanças)		<p>É a prática social de um grupo de indivíduos que participam de “[...] um sistema de atividade no qual compartilham compreensões relativas ao que fazem e o que isso significa em suas vidas e para suas comunidades” (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem situada (LAVE, 1988), apoia-se nos princípios de que o conhecimento precisa ser apresentado e aprendido no contexto real do indivíduo, isto é, com os elementos e aplicações que naturalmente envolveriam esse conhecimento e que a aprendizagem requer interação social e colaboração.</p> <p>Comunidades de aprendizagem são organizadas para contribuir com a transformação tanto da gestão da escola como dos processos de aprendizagem. A presença das famílias é intensificada, amplia-se o processo de reflexão, de planejamento e de ação da escola (MELLO, 2012).</p>
02	Comunidades de prática e/ou de aprendizagem	Para você, quais são fatores críticos e de sucesso dos encontros do CAFÉ-PEDAGÓGICO?		<p>A aprendizagem da docência no educação superior exige esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar os processos formativos dos docentes da Educação Superior. Para tanto, se faz necessário à ampliação de espaços institucionais direcionados “ao compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado constituem em fator preponderante na construção do papel docente” (ISAIA; BOLZAN, 2005, p. 123) e, como forma de valorização do desenvolvimento profissional.</p>
02	Comunidades de prática e/ou de aprendizagem	Quais as possibilidades e dificuldades que você percebe em		<p>Aprender em comunidades está se tornando uma das intervenções mais importantes na paisagem educacional, permitindo desenvolver uma estratégia para alcançar</p>

		participar de um grupo para discutir as práticas desenvolvidas em sala de aula, que seja organizado e conduzido pelos próprios colegas?	um equilíbrio entre ensinar e pesquisar, já que os saberes construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Isso porque são construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias; não tem uma única fonte, mas se compõe da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, institucional, da categoria profissional a que pertence); são conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca (TARDIF, 2000).
02	Comunidades de prática e/ou de aprendizagem	Você sugeriu alguma das temáticas que foram discutidas nos encontros? Você gostaria de ter a possibilidade de escolher? Por quê?	As comunidades de prática pressupõem que a participação é uma forma de aprendizagem. Neste modelo de comunidade, os docentes assumem a liderança na sua própria aprendizagem (PUGACH, 1999).
03	Desenvolvimento Profissional Docente no ES em comunidades	A experiência de participar do Café instigou a melhoria da qualidade do ensino em sala de aula? Como? Por quê?	O desenvolvimento profissional docente remete ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico, pois está associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).
03	Prática reflexiva docente	Na sua perspectiva, como a proposta oferecida pelo CAFÉ-PEDAGÓGICO	Refletir sobre a própria experiência requer compreendê-la de forma ampla e, para isso, é necessária uma reflexão sobre o próprio ato de ensinar e de aprender. Reflexão essa, que pode e deve se dar tanto individual como coletiva. Uma das principais conclusões, que a prática reflexiva do

		influenciou você a pensar sobre sua prática de ensino?	professor ganha força e poder de desenvolvimento profissional se ela for compartilhada e desenvolvida em uma comunidade colaborativa que assume a investigação como postura e prática social. Nessas comunidades, os professores da escola têm oportunidade de compartilhar experiências e conhecimentos e, nesse processo, desenvolvem-se profissionalmente. Configura-se, assim, a ideia de que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional resultam de empreendimentos coletivos que podem envolver parceria entre universidade e escola, ao invés de iniciativas individuais, seja por parte do professor da escola ou do formador da universidade em uma perspectiva que muitas vezes consiste em tentativas de colonizar a prática e seus professores. (PASSOS et al.2006).
03	Desenvolvimento Profissional Docente no ES em comunidades	De que forma, ao relatar a sua experiência de ensino em sala de aula, contribui com a aprendizagem de seus colegas? Por quê?	A colaboração é um fator essencial nas comunidades de prática, onde a proposta é integrar, aprofundar conhecimentos interagindo forma contínua entre os participantes da comunidade de prática, fator essencial para o sucesso de uma comunidade de prática. LEHMAN (2014). Participar de uma comunidade de prática implica uma visão da aprendizagem como processo social, e não individual. Desta perspectiva, para aprender, é necessário participar, envolvendo-se ativamente em processos sociais, construindo e reconstruindo uma identidade de pertencimento à comunidade de prática, ressitando (e não simplesmente transpondo) o significado das descrições e prescrições formais válidas sempre e em todo lugar e, portanto, sem validade em nenhum âmbito em particular (TOULMIN, 2001), para a efetiva realização de uma tarefa.
03	Prática reflexiva docente	Como sua participação no CAFÉ-PEDAGÓGICO contribuiu/dificultou as trocas entre colegas e a (re)pensar sobre sua prática?	Cada pessoa traz consigo um conjunto de experiências socioculturais formadas a partir da participação em diferentes práticas sociais permitindo que o sujeito leve consigo seu conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços e que influenciam, e muito, a sua experiência profissional e os sentidos atribuídos a ela, interferindo diretamente nas formas de se constituir como profissional (LERMAN, 2000).

APÊNDICE H – Entrevistas com a equipe gestora do café-pedagógico

Dados pessoais			Idade: Área profissional: Trajetória profissional (tempo de experiência na área de origem) Tempo de docência: Tempo de docência no educação superior Licenciado (sim ou não) Pós-graduado (stricto sensu). Mestrado ou doutorado?
Objetivo	Eixos	Questões	Base conceitual
01	Planejamento dos encontros do Café CrEAre	No planejamento do Café CrEAre, os encontros eram denominados de comunidades de aprendizagem. Nos textos de divulgação dos encontros para os docentes foram denominados de comunidade de práticas inovadoras, fundamentada na colaboração entre pares. Qual foi a razão da mudança de perspectiva?	As propostas de atuação das comunidades de aprendizagem, de prática possuem aspectos em comum, porém pode variar largamente. As comunidades de aprendizagem estão focadas em atender às necessidades do estudante aumentando seu desempenho, o modelo coloca maior ênfase no nível organizacional em termos de construção de uma cultura de colaboração que levaria a melhoria da qualidade educacional da instituição, envolvendo toda a comunidade educativa. Logo, a prática é o corpo do conhecimento (padrões, abordagens, teorias, regras, melhores práticas) desenvolvidos por profissionais e identificadas como uma estratégia importante para a melhoria e desenvolvimento profissional docente no educação superior (GAJDA & KOLIBA, 2007).
01	Planejamento dos encontros do café CrEAre	Na sua concepção, qual a diferença conceitual de uma comunidade de aprendizagem para uma comunidade de prática?	Comunidades de aprendizagem são um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central da sociedade. Baseiam-se em um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa possibilitando a interação entre os agentes educativos. Ações de familiares, de pessoas da comunidade do entorno e de profissionais da educação se articulam de maneira dialógica para a promoção da aprendizagem dos estudantes. (MELLO, 2012). Comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, não apenas porque ela providencia um suporte interpretativo necessário para dar sentido à sua herança, mas porque a participação na prática cultural em qualquer conhecimento é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social de sua prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimação definem possibilidades para a aprendizagem. Lave e Wenger (1991, p. 98).

01	Planejamento dos encontros do Café CrEAre	Nos primeiros encontros do Café CrEAre, a equipe gestora disponibilizava leituras prévias de textos para estimular as discussões entre os docentes. Por que essa dinâmica não teve continuidade nos demais encontros?	A comunidade de prática pode ou não ser particularmente orientada para tarefas, e, de fato, os modelos identificados por Lave e Wenger (2002) são mais orientados para comunidades cujo único propósito seja o compartilhamento das práticas. Porém compartilhar práticas não é suficiente para formar uma comunidade, é importante a criação de plataformas digitais de apoio para as comunidades, ou um conjunto de ferramentas que suportam um grupo de pessoas que trabalham em uma comunidade por meio de práticas compartilhadas o que permitirá que uma comunidade de prática para prosperar.
01	Planejamento dos encontros do Café CrEAre	A metodologia do Café CrEAre, contava, nos primeiros encontros, com apresentações de práticas inovadoras pelos docentes para o grupo. Após um breve período, houve mudança na metodologia para temáticas que surgiam do interesse dos próprios docentes. Por quais razões ocorreu essa mudança de metodologia?	A comunidade de prática pode ou não ser particularmente orientada para tarefas, e, de fato, os modelos identificados por Lave e Wenger (2002) são mais orientados para comunidades cujo único propósito seja o compartilhamento das práticas. Porém compartilhar práticas não é suficiente para formar uma comunidade, é importante a criação de plataformas digitais de apoio para as comunidades, ou um conjunto de ferramentas que suportam um grupo de pessoas que trabalham em uma comunidade por meio de práticas compartilhadas o que permitirá que uma comunidade de prática para prosperar.
01	Planejamento dos encontros do Café CrEAre	No planejamento das ações do café CrEAre estavam previstos encontros quinzenais. Por que estes se tornaram mensais?	Quando uma comunidade de prática surge a partir de uma demanda específica, sua forma concreta de fazer, suas práticas diárias para atender a essa demanda, constituem a sua própria resposta a essa demanda, a sua versão (WENGER, 1998).
01	Planejamento dos encontros do Café CrEAre	Por quais razões não houve continuidade dos encontros do café CrEAre 2017?	As comunidades de prática desenvolvem-se em contextos culturais, históricos, sociais e institucionais mais amplos, o que implica limitações e recursos específicos. Mas mesmo que suas práticas sejam profundamente influenciadas por elementos externos, a sua realidade diária é produzida com os recursos de que dispõem e nos limites de sua situação (WENGER, 1998).

01	Planejamento dos encontros do Café CrEAre	Em seu entendimento, qual é o perfil de um mediador para o Café CrEAre?	Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26)
----	---	---	---

APÊNDICE I – Expressões dos docentes que constituem os componentes de uma CoP

Componentes da CoP	Expressões mencionadas pelos professores
O domínio	<p>Necessidade da troca de experiências entre pares; Criatividade na busca de inovação e planejamento; Sair da zona de conforto;</p> <p>Troca de experiências, incentivando que os docentes se tornem pesquisadores de sua própria prática.</p> <p>Participar dos encontros é uma forma importante de rever constantemente nossa prática, modificando, se necessário, assumindo juntos os riscos; Professores refletindo sobre sua própria prática;</p> <p>A intenção de compartilhar a experiência é de entendê-la a partir do ponto de vista dos estudantes;</p>
A Comunidade	<p>Mudança de postura em sala de aula. É impossível participar e não se motivar; O maior desafio apresentado para trabalhar com práticas inovadoras é a falta de tempo.</p> <p>É necessário para um trabalho de qualidade, realizar registros, para acompanhar a evolução do grupo, o que acaba gerando, por vezes, estresse;</p> <p>Superamos a cultura isolamento do ensino e possibilita melhora os resultados organizacionais</p> <p>A colaboração entre os participantes das comunidades de aprendizagem é importante para o sucesso das iniciativas provocadas pelo grupo; Trabalhando de forma colaborativas por conta da utilização de diferentes métodos;</p> <p>A participação é reconhecida, aprendemos construindo um sentido de pertença.</p>
A prática	<p>Estamos constantemente insatisfeitos com nossa prática, por isso são importantes esses momentos de trocas e partilhas;</p> <p>Fazer algo diferente, gera desafio. O professor se sente desafiado a sair da zona de conforto, sempre buscando algo diferente;</p> <p>Inspiração e motivação que geram desafios, tentar fazer diferente. Semestre inovador dentro das disciplinas</p> <p>Discussão sobre possibilidades de metodologias de aprendizagem para engajamento dos alunos discussão de várias metodologias ativas; Fomenta a eficácia no trabalhando em contextos inovadores;</p> <p>Cria estratégias de organização, pensamento crítico, gestão do tempo e uso de aprendizagem entre pares.</p> <p>Tri pé da docência criativa: Paciência – perseverança – planejamento;</p>

APÊNDICE J – Fatores que indicam a qualidade de ensino a partir do café-pedagógico

Qualidade de ensino	
Participante 02	Minha inquietação inicial, de questionamento do jeito de fazer e de ser mais efetivo, instigou o meu primeiro passo a buscar o CAFÉ-Pedagógico.
Participante 03	Todos os professores estão no mesmo barco. A gente vê que as metodologias ou a resistência dos alunos são sempre as mesmas, independente da área que a gente está atuando.
Participante 05	Acredito que as dificuldades encontradas pelos professores é o fator mais importante, é o que mais enriqueceu esses encontros
Participante 08	O café me fez pensar nas metodologias que eu estava aplicando, as oficinas abriram um pouco mais a minha cabeça para as novas metodologias. Quando eu comecei a aplicar, a aula expositiva já me incomodava, me sentia matando a minha própria aula
Participante 09	Foram essas iniciativas do CAFÉ-Pedagógico que me fizeram pensar no ensino de uma forma diferente.
Participante 10	Gente acaba conversando com professores que às vezes são um da medicina, um da engenharia, um da matemática, outro do teatro, outro do direito, e isso que é muito bacana, porque claro a gente vê as diferenças , mas também vê as semelhanças .
Participante 11	Eu acho que é uma via de mão dupla, eu já estava pensando sobre minha prática de ensino para ter ido até o café, e lá no café ele me trouxe mais elementos para continuar pensando
Participante 12	Tem que buscar inspiração , senão você já não faz mais parte desse momento, você já está desatualizado
Participante 13	Era uma esponja , “isso é bacana, vou usar, vou usar”
Participante 15	O que é que impede a inovação e uma das maiores barreiras para a inovação na educação são barreiras sociais.

APÊNDICE L – Autogestão do café-pedagógico

Autogestão do CAFÉ-Pedagógico			
Concordo		Não concordo	
Participante 01	1. Talvez a grande dificuldade seja, justamente, a aderência . Eu vou aderir a algo que, digamos, eu estou convencido daquilo, não que me é imposto. Eu falo isso porque eu venho das humanidades, não é?	Participante 02	1. O tempo talvez seja um empecilho, porque daí são muito mais agendas
Participante 02	2. Eu acho interessante , acho possível. Talvez ele esbarre um pouquinho em termos de universalidade	Participante 03	2. Eu acredito que tem importância o mediador porque eu vejo que muitos assuntos levantados nesses encontros, os professores acabam fugindo do tema
Participante 01	3. Não só seria possível como seria ideal , mas a questão é o convencimento e não imposição . Eu acho que hoje metodologias ativas é um ganho da PUC? É, mas foi meio a fórceps.	Participante 03	3. Se não tem um mediador, a gente acaba não voltando para o tema e acabam sendo discutidos assuntos irrelevantes para o momento
Participante 02	4. Isso acontece semanalmente por conta da nossa revisão de plano de ensino e das experiências da semana interior, porque como a matriz é nova, o currículo é novo, e as disciplinas são todas em módulo laboratório, vamos dizer assim, a gente tem esses encontros semanais	Participante 03	4. Se não tivesse um mediador para trazer o tema de volta que estava sendo discutido, a gente ficaria a tarde inteira discutindo sobre alunos que têm problemas e que necessitam da ajuda
Participante 02	5. Em relação à organização autônoma dos professores, eu acho que pode ser que, para incluir escolas diferentes e ter essa troca mais universal	Participante 03	5. O ponto relevante de ter um mediador, é trazer o assunto relevante de volta e não deixar assuntos que não cabem serem discutidos no momento
Participante 02	6. o CrEAre vai incentivando, estimulando , e vai se afastando um pouquinho para ver e medir qual é a autonomia.	Participante 05	6. Os colegas, às vezes eles tão em seu próprio engessamento, e que a gente precisa é abrir isso, e às vezes entre pares a gente não consegue.
Participante 02	7. A gente não vê nenhum empecilho.	Participante 06	7. Acredito nesse processo de discussão por pares, crescimento por pares, sem uma mediação necessária de um coordenador
Participante 03	8. Se os professores se reúnem com o âmbito de discutir práticas docentes e esses professores, todos eles possuem a maturidade ou se eles têm esse poder de iniciativa de trazer o assunto de volta, eu acredito que funcionaria tranquilamente	Participante 13	8. Sinto que eles estão realmente empenhados em se especializar naquilo, em trazer e proporcionar um melhor suporte pedagógico e eu acho que tem sido bacana. O clima fica mais leve porque a gente sabe que são professores também, de professor para professor, então

			eu tenho gostado dessa configuração.
Participante 11	9. Acho que é possível . Ele se conduzir sozinho.	Participante 11	9. É necessário alguém que faça perguntas, que não dê respostas, que acolha, que permita que um professor converse com o outro, não seja ele o centralizador das respostas
Participante 22	10. O grupo é um organismo vivo	Participante 11	10. É meio que participar junto, estar no mesmo nível. Isso eu acho importante
Participante 12	11. A pessoa saber falar, saber intervir nos momentos certos. Então, quando a coisa está meio murcha, dar uma incendiada. Digamos, levantar aquela bola, mas deixar o outro cortar.	Participante 03	11. O ponto relevante de ter um mediador, é trazer o assunto relevante de volta e não deixar assuntos que não cabem serem discutidos no momento
Participante 12	12. Às vezes tem que temperar um pouco com a sua fala, mas tem que saber dosar isso. Acho que é um perfil de um articulador-mediador , que às vezes consegue perceber que aquele tem algo a dizer que pode ajudar aquele outro ali. Conhecer bem a comunidade acho que é uma coisa importante e às vezes se esvaziar um pouco. O mediador é isso, ele é quase um invisível.		
Participante 12	13. Ao mesmo tempo você tem que conduzir tudo, mas não ser o centro das coisas. É difícil fazer mediação.		
Participante 07	14. A mediação do café tem que ter alguém que tem a experiência e conheça os professores da casa e seus diferentes perfis. Para mediar o café e para uma comunidade de prática precisa ser uma pessoa experiente.		
Participante 07	15. O mediador tem que estar focado na observação .		
Participante 07	16. O mediador tem que ser alguém que inspire de alguma forma.		

APÊNDICE M – Fatores de sucesso do café-pedagógico

Fatores de sucesso do CAFÉ-Pedagógico	
Participante 01	É um espaço, um lócus, onde os professores deixam de ser, como eu disse anteriormente, franco-atiradores.
Participante 01	O ganho é justamente a partilha
Participante 02	É como se cada professor sentisse um certo amparo da instituição
Participante 02	É um espaço para você partilhar , a gente dá apoio e a gente pode ensinar
Participante 03	Na correria do dia a dia, ter um momento de parada, de reflexão da prática , acho que isso é fundamental. Acho que são poucas instituições que fazem isso.
Participante 03	Essa inquietação te leva, você tem que ir à fonte. Você tem que saborear novas coisas, novas formas. Quem já passou por isso, tem que buscar inspiração, senão você já não faz mais parte desse momento, você já está desatualizado”.
Participante 05	Quando se propõe espaços de interatividade , como o Café CrEAre, se partilha conhecimento e se faz uma comunidade de partilha
Participante 06	Uma dinâmica muito leve e uma troca de informações muito cordial entre os professores.
Participante 06	Troca muito amistosa de experiências
Participante 07	Ela é despreziosa no sentido da formalidade
Participante 08	As pessoas colaboram com mais liberdade e ficam bem mais à vontade
Participante 09	O café é um espaço de troca dessa experiência , quer dizer, está todo mundo tentando aprender, implementar, monitorar, ter feedback das ideias que está implementando em sala, e identificando coisas que falham, que dão errado, ou que dão errado no seu planejamento, ou que dão errado na sua execução.
Participante 10	Às vezes você vinha com a experiência sensacional em uma turma, daí você pensa: “Olha, acertei. Acertei essa”. Vai na outra, não tem a mesma receptividade , não funciona da mesma forma, é um desastre.
Participante 10	E aí esse espaço é um tempo, um espaço de troca , ali, de experiências.
Participante 12	Estão inquietos, e em busca de inovação , e em busca de uma modificação e do ensino mais efetivo, ou de pensar assim, que, quando você sai de uma sala, de uma aula que você preparou com atenção, com cuidado, e com muito esforço , também, e ela dá certo, é uma vitória, é uma vitória muito grande
Participante 13	Sou um docente de verdade. Que satisfação . A gente tem esse espaço para contar da satisfação, contar seus sucessos, não é? É uma coisa que empolga.
Participante 14	Ajuda a engajar e ajuda a fortalecer o compromisso de sala de aula? Claro que ajuda. E as coisas que não dão certo, os fracassos, também. Servem, de certa forma, como um consolo.
Participante 15	Temos a oportunidade de trocar ideias com quem teve a falha parecida, às vezes, ou com quem teve um acerto, porque às vezes você se junta lá e escuta um erro, uma falha, uma coisa que não houve sucesso .
Participante 15	Eu acho que a parte mais legal é os alunos gostarem do que você está fazendo ou os seus colegas de trabalho também conseguirem ver isso. Eu acho que é uma parte interessante da nossa profissão.
Participante 16	E aí você saber que você faz parte de um time, de uma coletividade, que se empenha e trabalha para um objetivo comum , e que as vitórias e as derrotas, parciais, que a gente tem nessa caminhada, são compartilhadas pelos nossos colegas, também
Participante 16	Você não está sozinho no mundo tentando fazer uma coisa da qual você também aprende errando e acertando, e aí, às vezes, essa troca , quer dizer, sentir esse pertencimento desse conjunto maior de professores, e que são muito dedicados, são muito entusiasmados com a docência
Participante 16	O ambiente é um ambiente interessante, aconchegante .
Participante 17	É sempre interessante quando o professor se dispõe a compartilhar a prática , porque nem sempre é positivo.
Participante 18	Encontros são extremamente ricos . Esse é o motivo pelo qual eu participei de vários.

Participante 19	Eu entendo que é um processo muito rico e de trocas muito interessantes
Participante 19	A grande maioria vê no café uma grande oportunidade de discutir a prática.
Participante 20	Individualmente você até você reflete , mas quando é coletivamente , o resultado disso é muito mais efetivo e é o espaço que eles encontram
Participante 20	Comunidade de práticas inovadoras , que era a ideia de as pessoas trocarem experiências sobre suas práticas
Participante 21	Que ela tenha condições de fazer alguma reflexão sobre sua prática . Eu acho que isso caracteriza uma comunidade de prática,
Participante 21	Refletir sobre aquilo que ele fez, colocar aquilo para as outras pessoas para também alimentar a reflexão de outras pessoas , eu vejo isso acontecendo no café
Participante 22	O professor não só relata, mas também reflete , ou tenta-se instigar isso, acaba alimentando a reflexão da outra pessoa
Participante 22	Comunidade de prática discutindo prática de professores , essa lógica do café.

APÊNDICE N - Fatores críticos do café-pedagógico

Fatores críticos	
Participante 01	O que importa é o meu sucesso, a minha carreira , os meus ganhos e os meus louros
Participante 03	A questão é que não pode ficar fechada nesse ciclo reduzido, que estão ali 30 professores e ficam nisso. Como ampliar? O café é uma possibilidade , mas como ampliar isso para outros que estão nesse processo também?
Participante 04	Chantagem . Ou você adere ou não adere à essa comunidade, à essa prática . É isso. Essa é uma crítica que eu faço. Traduzindo, foi imposto, não foi construído coletivamente. Centra-se na política institucional, desta forma "não foi algo dialogado, de cima para baixo".
Participante 05	Nos cafés, que eram espaços de partilha, alguns monopolizam a partilha .
Participante 07	Eu não entendi muito bem quais eram os critérios dos convidados para partilhar . Geralmente eram os cases de sucesso, mas, na aprendizagem, o insucesso também faz parte
Participante 08	Eu tinha sugerido até para o CAFÉ-Pedagógico não ser um método pelo método, ou as dinâmicas pelas dinâmicas, ou interação pela interação. O método não tem rosto, ele não te participante, ele é uma ferramenta
Participante 10	Que é o protagonismo do aluno , dar voz para ele, e de maneira, às vezes, muito mais contundente que ele apresentava isso.
Participante 13	Não foi um processo de convencimento, de adesão . Foi meio imposto. Claro, é compreensível o momento político, a definição de escopo de trabalho da reitoria.
Participante 15	Talvez os próprios professores terem possibilidade de oferecer dicas, propostas de temas , de reflexões para aqueles que estão à frente do CAFÉ-Pedagógico. Eles definem como será. É bacana isso em um primeiro momento, mas depois envolver quem está participando para que também possa estruturar o momento seguinte. Talvez as dicas sejam importantes também.
Participante 16	Se tivesse um Café da tarde e um Café da manhã e que eles se alternassem, de repente aumentaria a frequência
Participante 15	Como ponto fraco, às vezes a gente acaba não tendo solução para os nossos questionamentos. Mesmo com a troca, ninguém chega a lugar algum , todo mundo expõe, já tentou fazer algo para solucionar, mas ninguém teve sucesso com essa solução de problemas
Participante 13	Às vezes é muito engessado
Participante 14	Seria interessante sistematizar as boas práticas
Participante 15	Partilhar a escuta . Inclusive porque na oficina que tivemos no (devising), que era para coisa da escuta, não se praticou a escuta. O primeiro que falava, apareciam 15 soluções mágicas
Participante 21	As pessoas não acreditam que aquilo é para valer, elas não querem sair da zona de conforto . Elas não querem parar de fazer o que elas estão fazendo, elas se sentem incapazes de fazer uma coisa nova, tem vários motivos.
Participante 21	Melhorar a devolutiva . Como se a gente tivesse uma ata, sabe? O que foi discutido até o final ou disponibilizar algum vídeo quando isso é gravado, porque às vezes a Diane grava para nós.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa

1. Projeto de Pesquisa: PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COMO AMBIENTE POTENCIALIZADOR PARA A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 50			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Marilusa Rossari			
6. CPF: 798.886.409-25	7. Endereço (Rua, n.º): Jovino do Rosário 1620 Boa vista Apto 72 Torre 5 CURITIBA PARANA 80530190		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (41) 9763-1010	10. Outro Telefone:	11. Email: mrossari@solmarista.org.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>23</u> / <u>03</u> / <u>14</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Associação Paranaense de Cultura - PUCPR	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Kleber Bez Birelo Candiotto</u>	CPF: <u>029.800.169-18</u>		
Cargo/Função: <u>Decano - EEH</u>	 Assinatura		
Data: <u>23</u> / <u>03</u> / <u>14</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			
Prof. Kleber B. B. Candiotto Decano Escola de Educação e Humanidades			

