

APRENDER, RESISTIR E TRANSFORMAR: O LUGAR DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA NA VIDA DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO¹

Nathália Bastos ²

Luciana Mourão ³

RESUMO

As Comunidades de Prática (CoP) têm se consolidado como espaços privilegiados de aprendizagem social na Educação. Este estudo investiga o papel que essas comunidades ocupam na vida dos trabalhadores da educação e de que maneira influenciam o seu desenvolvimento profissional. Para isso, foram explorados três eixos que caracterizam esses espaços: (i) abertura ao novo e rebel learning, (ii) o sonho do coletivo e (iii) o compromisso social. A pesquisa, vinculada a um doutorado em Psicologia Social que se encontra em andamento, fundamenta-se na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Os resultados indicam que a aprendizagem mediada pela interação entre comportamento, cognição e ambiente fomenta uma racionalidade crítica, permitindo aos participantes refletirem continuamente sobre suas práticas e aprimorá-las. Nessa perspectiva, as CoP emergem como espaços de resistência e transformação, promovendo suporte mútuo, pertencimento e segurança emocional e intelectual. Além disso, constituem ambientes propícios ao compartilhamento de repertórios e à busca por práticas educativas inovadoras e socialmente engajadas. Em síntese, apesar das particularidades de cada contexto, as CoP compartilham um elemento comum: são espaços dinâmicos de colaboração e crescimento, nos quais os profissionais da educação encontram apoio, inspiração e oportunidades para reinventar suas práticas, fortalecendo sua atuação profissional e seu engajamento social.

Palavras-chave: Comunidades de Prática, Espaços Sociais de Aprendizagem, Trabalhadores da Educação, Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem Social.

Introdução

Redes colaborativas têm se mostrado cada vez mais relevantes em contextos educativos que demandam inovação, apoio mútuo e reinvenção das práticas pedagógicas. Entre essas redes, as Comunidades de Prática (CoP) se destacam por articular aprendizagem social, construção coletiva de saberes e fortalecimento profissional. Propostas inicialmente por Lave e Wenger (1991) há mais de três décadas, as CoP referem-se, de modo geral, a grupos de pessoas que compartilham uma preocupação e/ou paixão por um tópico comum e que, por meio da interação contínua, constroem saberes,

¹ Artigo resultado de doutorado em andamento com apoio da CAPES.

² Doutoranda do curso de Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, nathaliabastos03@hotmail.com;

³ Professor orientador: pós-doutora na área de Ciências Humanas pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Professora titular na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mourao.luciana@gmail.com.



desenvolvem competências e aprimoram suas práticas em um movimento colaborativo e situado (Wenger-Trayner et al., 2023). Entretanto, apesar de sua consolidação conceitual, ainda são relativamente poucos os estudos que examinam seus efeitos no desenvolvimento profissional (DP) de seus membros, sobretudo no campo da educação.

Entendido como um processo contínuo, intencional e vinculado à prática, o DP ultrapassa a ideia de progressão linear na carreira, articulando dimensões cognitivas, relacionais e contextuais da aprendizagem (Illeris, 2007; Fernandes; Mourão; Gondim, 2019). Nesse sentido, as CoP vêm se consolidando como espaços potentes para a formação inicial e continuada de docentes, ao promoverem vivências que favorecem a troca de experiências, a construção de significados e o engajamento em práticas reflexivas e colaborativas (Imbernón; Shigunov; Silva, 2020). Ao reunir profissionais em torno de desafios compartilhados, esses coletivos ampliam as possibilidades de aprendizagem social e contribuem para trajetórias de desenvolvimento mais autônomas, críticas e conectadas aos contextos de atuação.

Embora ainda sejam relativamente escassos, estudos empíricos sobre os impactos das CoP no DP têm revelado contribuições significativas ao identificá-las como estratégias eficazes de aprendizagem social (Monteiro; Mourão, 2017). Tais investigações apontam que seus efeitos positivos decorrem da construção coletiva do conhecimento e reflexão crítica sobre a própria prática, situadas em contextos reais de trabalho e apoiadas pela troca entre pares e pelo diálogo com saberes científicos (Bin-Hady; Busabaa; Abdullah, 2024; Oliveira; Prata, 2023; Passos et al., 2020). Ao favorecerem processos de (auto)conhecimento e (auto)reflexão, as CoP promovem o desenvolvimento de uma consciência crítica que impulsiona transformações no modo de agir e compreender a prática profissional (Silva; Rausch; Santos, 2022). Elas se configuram como espaços potentes para o DP, na medida em que transformam não apenas saberes, mas também modos de ser e de se posicionar dentro e fora da comunidade (Imbernón; Shigunov; Silva, 2020; Wenger, 1998).

Diante do exposto, este estudo adota como principal referencial teórico a Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Albert Bandura. De acordo com essa perspectiva, o comportamento humano resulta de uma interação recíproca entre fatores pessoais (como cognições, emoções e crenças), o ambiente e as próprias ações do indivíduo, o que Bandura (1979) denomina de determinismo recíproco. A aprendizagem ocorre, sobretudo, por meio da observação de modelos e das consequências associadas a esses comportamentos, sendo mediada por processos de atenção, retenção, reprodução e



motivação. Trata-se de uma aprendizagem ativa e intencional, sustentada por mecanismos de previsão, autorregulação e autorreflexão, que permite não apenas a reprodução de comportamentos observados, mas também sua adaptação criativa a diferentes contextos.

A articulação entre a TSC e as CoP torna-se evidente quando se reconhece a centralidade da dimensão social na aprendizagem. Nas CoP, o aprender acontece por meio da observação, da troca com os pares e da participação em práticas compartilhadas, elementos que ressoam com os pressupostos sociocognitivos. Esse alinhamento teórico se mostra pertinente ao evidenciar que os sujeitos aprendem de forma contínua, situada e colaborativa, em espaços que extrapolam os limites formais da educação e se estendem às múltiplas esferas da experiência.

À luz dessas reflexões, este estudo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, na qual foram realizadas entrevistas com coordenadores de CoP na área da educação. A investigação teve como propósito compreender as características dessas comunidades, os desafios enfrentados, os resultados alcançados e os impactos percebidos. No recorte aqui apresentado, o foco recai sobre o papel que essas comunidades exercem nas trajetórias profissionais de seus membros, buscando evidenciar como se configuram como espaços de aprendizagem social, apoio mútuo e transformação de práticas educativas.

A opção por ouvir coordenadores justifica-se pelo entendimento de que a criação e a sustentação de uma CoP dependem do engajamento de pessoas que não apenas acreditam em seu potencial formativo, mas também assumem um protagonismo na articulação das interações, na consolidação dos vínculos e na mobilização coletiva em torno de objetivos comuns. Ao lançar luz sobre essas experiências, busca-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre as CoP enquanto espaços potentes de aprendizagem social e DP de trabalhadores da educação. A seguir, a descrição do método, os resultados, as discussões e considerações finais.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas e o objetivo de explorar as contribuições das CoP para trabalhadores da educação. A descrição do método e da apresentação dos resultados foi orientada pelos Critérios Consolidados para Relatar Pesquisa Qualitativa (COREQ), conforme proposto por Tong, Sainsbury e Craig (2007). Para compor o grupo de



participantes, foram definidos três critérios de inclusão: (a) ser trabalhador da educação; (b) ter no mínimo seis meses de experiência na coordenação de uma CoP voltada a processos educacionais; e (c) participar de uma CoP com pelo menos um ano de funcionamento.

Antes da coleta de dados, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número de parecer CAAE 75440723.1.0000.9047. Os participantes foram convidados por meio de contato via redes sociais e, após aceitarem participar, foram informados sobre o caráter voluntário da pesquisa, bem como sobre o sigilo e o anonimato das informações fornecidas. O consentimento foi formalizado mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Participaram da pesquisa dez coordenadores, número definido a partir da saturação dos dados (Ribeiro; Souza; Lobão, 2018). Das dez entrevistas realizadas, nove ocorreram de forma remota e uma de maneira presencial, todas devidamente gravadas para posterior transcrição. A duração das entrevistas variou entre 25 e 64 minutos ($M = 47$; $DP = 13$). Para garantir o anonimato, foram removidas quaisquer informações que pudessem identificar os participantes, sendo os nomes utilizados na apresentação dos resultados fictícios.

Entre os respondentes, há nove mulheres e um homem, com idades entre 28 e 53 anos ($M = 41,2$; $DP = 9,2$). Quanto à cor, seis se autodeclararam brancos, três pardos e um preto; em relação ao estado civil, seis são casados ou em união estável, dois são separados/divorciados e dois são solteiros. No que se refere à formação acadêmica, seis possuem especialização, dois mestrado, um doutorado e um graduação. Os vínculos empregatícios concentram-se majoritariamente no serviço público municipal e trabalho autônomo (quatro participantes em cada), além de um servidor público federal e um profissional da iniciativa privada. Em termos de renda, 80% relataram rendimentos superiores a R\$ 7.500,00. A docência foi a área de atuação predominante (quatro participantes), seguida do *design* instrucional e da consultoria educacional (três participantes cada), além de atuações como técnico administrativo da educação, tutor e facilitador/mediador. O tempo de atuação na educação variou entre dois e 31 anos ($M = 18,5$; $DP = 5,4$), enquanto a experiência em CoP oscilou entre um e 15 anos ($M = 5,9$; $DP = 5,4$). O tempo mensal dedicado às CoP também apresentou grande variação, entre três e 160 horas ($M = 33,1$; $DP = 47,9$).

A descrição das CoP coordenadas pelos participantes também se mostra relevante, considerando que o objetivo deste estudo é analisar suas contribuições para o DP dos membros. Sendo assim, o tempo de existência das CoP variou entre um e 15 anos ($M =$



5,6; $DP = 5,7$), sendo similar ao tempo de coordenação dos respondentes. O número de membros oscilou significativamente, de cinco a 5.000 participantes. Quanto à forma de acesso, sete CoP são gratuitas, duas são pagas e uma oferece atividades em ambos os formatos. Em relação à origem, oito foram criadas intencionalmente como CoP, uma emergiu de encontros pedagógicos e outra teve início como grupo de estudo. Quanto ao grau de estruturação, cinco foram classificadas como emergentes, quatro como legitimadas e uma como institucionalizada. No que se refere à abrangência, quatro CoP possuem alcance nacional, duas têm abrangência regional, uma atua na rede estadual de ensino, outra na rede municipal e duas estão circunscritas a uma única instituição de ensino. O público-alvo é diverso, incluindo educadores, técnicos administrativos, pais de alunos e demais interessados na área educacional.

Quanto ao roteiro semiestruturado das entrevistas, esse incluiu perguntas voltadas à caracterização das CoP, aos desafios enfrentados e aos efeitos percebidos pelos coordenadores, além de questões específicas sobre aprendizagem. Entre os itens explorados, destacam-se: (a) Como você descreve o trabalho desenvolvido na CoP que você coordena?; (b) Quais as principais barreiras enfrentadas pelos membros na CoP?; (c) Quais as suas atribuições como coordenador?; (d) Quais os principais resultados alcançados pela CoP?; (e) Como a experiência de coordenar uma CoP impactou a sua vida?; (f) Que tipos de aprendizagens você observa dentro da CoP? A duração média das entrevistas foi estimada em uma hora, e o roteiro foi previamente avaliado por uma juíza com experiência em pesquisas qualitativas.

As entrevistas foram analisadas com base no método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), o qual possibilita a exploração sistemática dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. O processo analítico foi conduzido em três etapas: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante das transcrições com o intuito de favorecer uma compreensão global e sensível do corpus. A fase de exploração do material envolveu a codificação indutiva das unidades de registro, sem categorias prévias, realizada inicialmente de forma independente por três juízas, seguida por uma análise consensual. A análise adotou uma perspectiva temática, considerando o sentido das unidades como critério principal de seleção, em vez de sua forma linguística. A categorização dos dados obedeceu aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, sendo guiada por



critérios semânticos na definição das categorias e subcategorias emergentes. A seguir, apresentam-se os principais resultados e a discussão dos dados obtidos.

Resultados e Discussão

Neste recorte da pesquisa, o foco recai sobre os sentidos atribuídos pelos coordenadores às CoP que coordenam, com ênfase no papel que elas ocupam em suas vidas. A análise dos depoimentos revelou três principais "lugares" ocupados pelas CoP, cada um deles relacionado à forma como interpretam o trabalho desenvolvido e os objetivos da comunidade (Lee; Ip, 2021). Apesar das especificidades, esses lugares compartilham um eixo comum: as CoP são como espaços de resistência, compromisso com práticas educativas transformadoras, suporte mútuo, pertencimento, compartilhamento de repertórios e segurança emocional e intelectual. Assim, o objetivo desta seção é descrever esses lugares e discutir como repercutem no DP dos coordenadores e demais membros. A seguir, os três lugares identificados a partir das entrevistas.

1. Abertura ao novo e “*rebel learning*”

As CoP, no olhar dos coordenadores, configuram-se como espaços de *rebel learning*, uma vez que não se limitam a ser um mero grupo de pessoas com interesses comuns. Nessas comunidades, a diversidade de experiências e vozes não apenas é acolhida, mas torna-se fundamento para a emergência de práticas críticas e transformadoras. Ao mobilizarem inquietações, desacordos e aspirações por mudança, as CoP revelam-se como formas de resistência simbólica e prática frente a modelos educacionais tradicionais, abrindo espaço para o reposicionamento dos profissionais da educação diante do que contestam, desconhecem ou desejam reinventar. As falas a seguir ilustram como essa percepção se manifesta entre os coordenadores entrevistados.

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

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

As CoP emergem, assim, como espaços privilegiados para a aplicação do conhecimento, ao permitirem que teoria e experiência se encontrem de maneira situada e



colaborativa. Uma gestora com dois anos de atuação destaca: “Eu posso colocar em prática os meus conhecimentos acadêmicos e as minhas vivências do dia a dia”. De forma semelhante, outra coordenadora, com três anos de experiência, descreve a CoP como “um laboratório de inovação aberta”. Ancoradas na aprendizagem social, as CoP criam condições para a experimentação, o enfrentamento do erro e o processo contínuo de descoberta. Tais elementos são centrais na TSC (Bandura, 1979), para quem o aprendizado ocorre por meio da observação de modelos, da autorreflexão e da percepção de autoeficácia. Ao observar os efeitos de suas ações e as dos outros membros, os participantes constroem expectativas positivas sobre sua capacidade de agir e transformar, fortalecendo sua agência individual e coletiva.

Nesse sentido, as CoP, como espaços de abertura ao novo e de *rebel learning*, tornam-se uma alternativa crítica frente ao *status quo* de práticas educacionais marcadas pela reprodução passiva do conhecimento. O aprender com e por meio do outro torna-se uma via para a atualização, reinvenção ou ruptura com modelos cristalizados. Ao promoverem uma aprendizagem situada, interativa e reflexiva, as CoP favorecem não apenas o desenvolvimento de competências, mas também a ressignificação de identidades profissionais.

2. Sonho do coletivo

As CoP também simbolizam o “sonho do coletivo”, representando aquilo que muitos coordenadores sentiram falta em sua trajetória profissional: um espaço de pertencimento, engajamento mútuo e repertório compartilhado (Wenger, 1998), capaz de oferecer suporte para enfrentar os desafios da profissão. Elas se configuram como um “coletivo com coragem comunitária”, no qual o ato de refletir sobre a própria realidade deixa de ser individual e se torna coletivo, potencializando o senso de autoeficácia coletiva. Nesse sentido, elas fortalecem conexões entre os membros, ao reduzirem constrangimentos frente às incertezas e ao medo de críticas, favorecendo a cooperação, a troca e mitigando o isolamento profissional (Mourão; Fernandes, 2020). Ao fomentarem a (re)significação do conhecimento (Oliveira; Prata, 2023) e a atuação dos participantes nas próprias CoP e em seus contextos de trabalho, elas impactam, portanto, diretamente no DP dos membros (Lee; Ip, 2021). Essa percepção é evidenciada nos depoimentos a seguir:

É uma rede de verdade que apoia quem está na educação. Eu tive pouquíssimo apoio para resolver as questões do dia a dia e, puxa, eu nunca deixei de ter



dúvidas, nunca entrei em sala 100% certa daquilo que eu ia fazer. [...] Como posso fazer para que as pessoas entrem em sala mais seguras e respaldadas por um grupo que as ajude a pensar no desafio? (Ilen, CoP de 1 ano).

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

O fato de muitos coordenadores relatarem que precisam buscar apoio fora da instituição escolar evidencia um fracasso organizacional em sustentar redes de aprendizagem no próprio espaço de trabalho. Essa lacuna revela que a mobilização de agência pelos profissionais – ao criar ou integrar CoP – ocorre à revelia de estruturas institucionais que deveriam garantir condições para a colaboração e a formação continuada. Assim, o “sonho do coletivo” emerge não apenas como alternativa desejada, mas também como resposta à ausência de apoio formal, colocando em evidência a contradição entre a potência transformadora das CoP e as barreiras estruturais que limitam sua institucionalização nas escolas.

3. Compromisso social

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

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

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

A categoria Lugar da CoP evidencia que o ambiente é capaz de influenciar o nosso comportamento e que esse ambiente, em parte, é também criado por nossas ações. Bandura (1979) ressalta o papel estruturante do ambiente por meio da Teoria da Reciprocidade Triádica, na qual a aprendizagem depende tanto de fatores psicológicos e comportamentais, quanto dos ambientais, visto se tratar de um fenômeno contextualizado



(Lave; Wenger, 1991; Mourão; Fernandes, 2020). Todavia, é preciso considerar que a influência desses fatores varia de indivíduo para indivíduo e sob diferentes circunstâncias (Bandura, 1979).

Além disso, as CoP, embora cada vez mais requisitadas, ainda são pouco presentes nas instituições escolares. Por sua natureza disruptiva, entram em choque com estruturas educacionais baseadas em hierarquias, fragmentação de saberes e decisões verticalizadas, contradições que persistem mesmo diante de discursos institucionais de equidade e democracia (Nóvoa, 2022). Muitos profissionais, por não perceberem suas instituições como redes de apoio, buscam em outros espaços oportunidades de troca e colaboração. Nesse cenário, é importante reconhecer que as CoP não se desenvolvem em um vácuo: sua consolidação é limitada por burocracias escolares, baixa valorização da formação continuada e ausência de tempos institucionais para a cooperação. Assim, ao mesmo tempo em que fortalecem agência e colaboração, revelam tensões estruturais que desafiam sua institucionalização, indicando a necessidade de investigar tanto seus efeitos formativos quanto as condições organizacionais que os sustentam ou inibem.

Considerações Finais

Os resultados que emergiram das entrevistas corroboram a literatura sobre as CoP, sinalizando para um conjunto de benefícios de curto e longo prazo advindos das Comunidades. Entre eles, podem ser destacados: compartilhamento de informações, ajuda na resolução de problemas, sensação de segurança, confiança em si e nos outros, e afetos positivos. Para a presente análise, é possível afirmar, assim, que as CoP possuem a potencialidade de promover um ambiente propício para a aprendizagem e o DP de seus membros, uma vez que os permite refletirem sobre suas práticas, os encoraja a dar *feedbacks* construtivos, a trabalharem em uma prática coletiva com vistas a atingir objetivos comuns, cujo fim é a educação. Cenário esse alimentado por um senso de eficácia coletiva, isto é, pela crença compartilhada pelo grupo acerca de sua capacidade de, agindo coletivamente, atingir objetivos definidos (Bandura, 1979).

A principal conclusão deste estudo é que a de que as CoP, por meio da aprendizagem social, apresentam-se como um caminho para o desenvolvimento de competências de seus participantes e para mudanças no setor educacional. Em consonância com as teorias de aprendizagem social, o processo de ensinar e aprender com o outro, a partir da relação entre comportamento, cognição e ambiente, permite uma racionalidade crítica baseada na observação e reflexão. Nesse sentido, as CoP



evidenciam-se como uma alternativa às pessoas para não apenas analisarem suas práticas com vistas a melhorá-las, mas também obterem novas experiências.

Apesar de evidenciarem contribuições para o DP de seus membros, as CoP ainda carecem de condições institucionais que sustentem sua consolidação. A eficácia coletiva e a agência individual não são suficientes para garantir sua continuidade, sendo necessárias mudanças organizacionais e políticas que incluam reconhecimento formal pelas redes de ensino, tempo institucionalizado para participação, financiamento e valorização da colaboração docente. Sem esse suporte, tendem a permanecer experiências periféricas, sustentadas sobretudo pelo esforço voluntário de seus participantes. Torna-se, portanto, imprescindível implementar políticas que reconheçam a aprendizagem social como eixo estruturante do DP na educação. Para que alcancem seu pleno potencial, é preciso também romper com o contrato social ainda vigente, baseado em sistemas de ensino conteudistas, hierárquicos e fragmentados, adotando uma perspectiva que valorize a capilaridade educativa e reconheça os processos de aprendizagem que se dão para além dos espaços formais.

Apesar das contribuições deste estudo, ele tem limitações. Entre elas, a impossibilidade de generalização dos resultados, devido à própria natureza do método escolhido para a pesquisa. No entanto, o uso de entrevistas nos permitiu compreender as particularidades do contexto e da subjetividade dos participantes. De modo que, os dados obtidos, mesmo que não generalizáveis, auxiliam na construção de modelos interpretativos sobre as CoP a partir da definição de novas categorias analíticas. Novos estudos podem ouvir outros agentes envolvidos nas CoP, além de utilizar distintos métodos de pesquisa, como *surveys* ou observação participante.

Concluimos, assim, que as CoP oferecem um relevante suporte para o DP de seus participantes, uma vez que foram identificados impactos positivos para os seus membros e coordenadores. À guisa de conclusão, lembramos os dizeres de Zygmunt Bauman (2022, p.7): “As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade signifique”, é bom “ter uma comunidade”, “estar em comunidade”.

Referências

BANDURA, A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1979. 247 p.



BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BAUMAN, Z. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. 216 p.

BIN-HADY, W. R. A.; BUSABAA, N. A.; ABDULLAH, L. A. H. The Role of Communities of Practice in Developing Yemeni EFL Teachers' Continuous Professional Development. *Revue Traduction et Langues*, Algérie, v. 23, n. 1, p. 143-160, 2024.

FERNANDES, H. A.; MOURÃO, L.; GONDIM, S. M. G. Professional development: Proposition of a trans-occupational model from a qualitative study. *Paidéia*, Ribeiro Preto, SP, v. 29, p. 1–12, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 256 p.

ILLERIS, K. Workplaces and learning. In: MALLOCH, M. L. *et al.* (org.). *The SAGE Handbook of workplace learning*. Londres, UK: Sage, 2011. p. 32-45.

IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV, N. A.; SILVA, A. C. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Ibero Americana de Educación*, Madrid, España, v. 82, n. 1, p. 161-72, 2020.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

LEE, D. H. L.; IP, N. K. K. The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, United Kingdom, v. 5, n. 2, p. 324-344, jan. 2021.

MONTEIRO, A. C. F.; MOURÃO, L. Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, SC, v. 17, n.1, p. 39-45, 2017.

MOURÃO, L.; FERNANDES, H. Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 250–272, mai-ago. 2020.

NÓVOA, A. Escolas e professores: proteger, transformar e valorização. Salvador: Sec/IAT, 2022. 116 p.

OLIVEIRA, A. M.; PRATA, R. V. Comunidade de prática em revisão: a formação de professores de ciências em pesquisas no Brasil e em Portugal. *Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, MG, v. 25, 2023.



PASSOS, L. F. *et al.* Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 14, 2020.

RIBEIRO, J.; SOUZA, F. N.; LOBÃO, C. Editorial: Saturação da Análise na Investigação Qualitativa: Quando Parar de Recolher Dados? *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 6, n. 10, p. iii-vii, abr. 2018.

SILVA, T. O.; RAUSCH, R. B.; SANTOS, C. Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Mariana, MG, v. 14, n. 29, p. 43–56, 2022.

TONG, A.; SAINSBURY, P.; CRAIG, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32- item checklist for interviews and focus group. *International Journal for Quality in Health Care*, United Kingdom, v. 19, n. 6, p. 349-357, set. 2007.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. 336 p.

WENGER-TRAYNER, E. *et al.* *Communities of practice - Within and across organizations a guidebook*. Sesimbra, PT: Social Learning Lab, 2023. 240 p.

