

## **A colaboração na Comunidade de Prática no contexto de elaboração e implementação de *Cenários Integradores***

### **Collaboration in the Community of Practice in the context of elaboration and implementation of Integrating Scenarios**

#### **Thiago Santos Guimarães**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
thiagoguimaraes@ufrb.edu.br

#### **Felipe Santos do Nascimento**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
fsnascimento.lqu@uesc.br

#### **Gabriel Adonai do Nascimento Mata**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
gabriel.adonai@gmail.com

#### **Elisa Prestes Massena**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
epmassena@uesc.br

### **Resumo**

Este trabalho objetiva analisar possíveis contribuições da experiência colaborativa em uma Comunidade de Prática no processo de construção curricular de propostas *Cenários Integradores* por licenciandas em Química. O estudo possui uma abordagem qualitativa, possibilitando a compreensão com maior profundidade das informações adquiridas com as audiogravações/videogravações dos encontros para a elaboração das propostas, os materiais elaborados e audiogravações das entrevistas realizadas com quatro licenciandas em Química que participaram desse processo. Para análise dos dados utilizou-se a análise textual discursiva (ATD), tendo como resultado as seguintes categorias emergentes: a) O estabelecimento de relações e o compartilhamento das experiências vivenciadas em uma Comunidade de Prática e b) A proposta curricular *Cenário Integrador* como fomentadora da ação colaborativa na Comunidade de Prática em um processo formativo. Consideramos que a Comunidade de Prática tem destaque na formação humana, acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos, para além de uma mera organização de atividades ou do currículo.

**Palavras chave:** comunidade de prática, colaboração, currículo, formação de professores, ensino de química.

## Abstract

This work aims to analyze the possible contributions of the collaborative experience in a Community of Practice in the process of curricular construction of proposals for Integrative Scenarios by undergraduate students in chemistry. The study has a qualitative approach, enabling a deeper understanding of the information acquired through the audio/video recordings of the meetings for the preparation of proposals, the materials prepared, and the audio recordings of the interviews carried out with four undergraduate students in Chemistry who participated in this process. For data analysis, discursive textual analysis (DTA) was used, resulting in the following emerging categories: a) Establishing relationships and sharing experiences in a Community of Practice and b) The curricular proposal Integrating Scenario as a promoter of collaborative action in the Community of Practice in a formative process. We consider that the Community of Practice stands out in the human, academic and professional formation of the subjects involved, beyond a mere organization of activities or curriculum.

**Key words:** community of practice, collaboration, curriculum, teacher training, chemistry teaching.

## Introdução

Nos últimos anos vários processos de inovações e transformações científicas vêm acontecendo nos mais diversos âmbitos da sociedade. Entretanto, observamos que no aspecto educacional, essas mudanças não acontecem na mesma proporção. Em muitas escolas, as organizações curriculares são pouco contextualizadas, lineares e fragmentadas, de modo que não permitem ao estudante compreender amplamente o mundo ao seu redor. O que nos mostra que se faz necessário repensar a forma como estes currículos são organizados, buscando uma maior integração entre os conteúdos científicos e as questões que permeiem a realidade dos estudantes (BEDIN; DEL PINO, 2017; BEDIN; DEL PINO, 2018; BOMFIM; MASSENA, 2019, GUIMARÃES; MASSENA, 2021; 2022).

Nesse sentido, no contexto do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC) emerge a proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI) (PIMENTA et al. 2020), a qual abarca novos caminhos interpretativos, teóricos e metodológicos no que diz respeito à interdisciplinaridade, à contextualização, as discussões do currículo e ao trabalho colaborativo, dentre outros aspectos.

A sua estruturação é uma construção que permite várias formas, pois não a entendemos como uma estrutura fechada em si mesma, mas, que possui a característica de ser também um espaço de formação dos sujeitos que são atores do cenário, e que estão ao mesmo tempo, aprendendo a ser comunidade e a lidar com os aspectos docentes por meio das suas experiências formativas. Diante disto, as relações de colaboração que vão ocorrendo no entremeio da relação Universidade-Escola é o que faz da proposta CI uma potencializadora das ações de formação de professores que repercute na sala de aula no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem (GUIMARÃES; MASSENA, 2021; 2022).

Para Canha e Alarcão (2010) compreender com maior precisão o que se entende por colaboração é essencial, na perspectiva de caracterizar as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos em processos colaborativos, que devem ser “relações que se orientam para um fim, o desenvolvimento profissional dos participantes” (CANHA; ALARCÃO, 2010, p.4).

Corroborando com essas ideias, Nóvoa (2017) afirma ser importante desenvolver a formação de professores de modo coerente, integrado e colaborativo.

A colaboração é vista como uma tática muito importante de ser utilizada para lidar com os diversos problemas inerentes ao contexto educacional, que são considerados, na maioria dos casos, bastante intensos e complexos para serem solucionados de forma individual (BOA VIDA; PONTE, 2002). Tendo em vista que, quando se tem um trabalho em conjunto, os indivíduos de um grupo acabam se apoiando na busca por “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). Assim, o trabalho colaborativo demanda que os membros desse grupo se empenhem e concretizem suas tarefas por meio do constante diálogo (SILVA; BAPTISTA, 2020).

Considerando os aspectos discutidos propomos a incorporação do termo Comunidade de Prática fundamentado teoricamente em Wenger (1998) e defendido por Ribeiro (2019), na busca por atender aos anseios por uma caracterização identitária mais consistente da parceria colaborativa que é inerente à prática da elaboração das propostas de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI). Com isso, temos por objetivo neste trabalho analisar as possíveis contribuições da experiência colaborativa em uma Comunidade de Prática no processo de construção curricular de propostas de Cenários Integradores por licenciandas em Química.

## **Comunidade de Prática: algumas considerações**

Desde os anos de 1990, com a publicação do livro *Situated learning: legitimate peripheral participation* se tem gerado grande repercussão no campo educacional. Lave e Wenger iniciam a discussão do termo Comunidade de Prática a partir da discussão da Teoria Social da Aprendizagem, tendo destaque também a obra *Communities of practice: learning, meaning and identity* de Wenger, lançada em 1998.

Essas comunidades são espaços em que “um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo” (VIGOTSKI, 1998a, p. 177). A medida em que o indivíduo se constitui como um ser histórico-cultural ativo em seu meio social, ele pode construir ou ressignificar as relações de aprendizagem que estabelece a partir da interação social. E esta interação, quer seja com outros integrantes da cultura, quer seja com outros elementos do contexto, como por exemplo a escola ou a universidade, lhes dá subsídios para o seu desenvolvimento. Daí a importância da fala, que é a manifestação externa do pensamento (VIGOTSKI, 1998b).

Para Vigotski (1998a), a aprendizagem leva ao desenvolvimento de funções, e para compreender isto, é preciso conceber a Zona de Desenvolvimento Potencial, na qual a aprendizagem incita diversos processos internos de desenvolvimento, que podem ocorrer apenas quando o indivíduo cria uma relação com outros indivíduos, e quando ele tem a colaboração desses sujeitos (VIGOTSKI, 1998a). Nesse sentido, que a Comunidade de Prática se fundamenta na aprendizagem, pois ela tem o potencial de favorecer, considerando o seu caráter colaborativo, com que os processos de desenvolvimento aconteçam efetivamente.

As Comunidades de Prática favorecem o compartilhamento de recursos entre os professores, rompendo assim com a visão solitária e individualista do trabalho docente (RIBEIRO, 2019). Nesse sentido, a partir da Teoria da Aprendizagem Situada, entende-se a aprendizagem como

participação social que provoca a construção da identidade e do sentimento de pertencimento dos participantes de comunidades sociais, a qual se estabelece por meio do engajamento desses sujeitos em ações e interações que permeiam a cultura e a história (WENGER, 1998; SILVA; BARTELMÉBS, 2013). Ou seja, a aprendizagem se dá por meio da participação em sociedade (RODRIGUES; SANTOS; ARROIO, 2020).

De acordo com Ribeiro (2019), a Comunidade de Prática se relaciona com as práticas comuns que os seus membros possuem, e podem se desenvolver a partir de encontros periódicos, seja presencial ou virtual, que tenham por objetivo solucionar algum problema real das vivências desses sujeitos. Silva e Bartelmebs (2013) afirmam que,

De modo geral, Comunidades de Prática são grupos de pessoas que se organizam em torno de interesses comuns, estabelecendo relações de pertencimento que vão se intensificando ao longo do tempo. Sua atuação se dá em torno de objetivos coletivos, compartilhando preocupações, problemas e paixões a partir de uma área de conhecimento ou de prática. Aprendem uns com os outros, organizando-se com a participação de todos e orientando e redirecionando suas ações em função dos resultados atingidos. (SILVA; BARTELMÉBS, 2013, p. 193).

Wenger (1998) trata da autonomia na definição dos objetivos das Comunidades de Prática, e para isso, o foco é um fator crucial, levando-se em consideração a questão dos benefícios para a aprendizagem dos estudantes. O que pode ser promovido quando se tem uma identidade bem definida, que permita aos membros da comunidade compreender esses objetivos, mesmo em meio a tantas informações (RIBEIRO, 2019).

Uma questão a ser considerada é o fato de que uma Comunidade de Prática está inserida em um contexto histórico, social e institucional específico, podendo ocasionar algumas dificuldades para o seu pleno desenvolvimento, e ainda ser influenciada, manipulada ou intimidada para se adequar às demandas que não foram pensadas pelos seus membros (LEITE; FONTOURA, 2018). O que nos permite entender que as Comunidades de Prática “são espaços de discussões, construções e desconstruções” em que a prática é em decorrência das interações entre os participantes, e não “como um agrupamento de pessoas que desenvolvem apenas ações práticas sobre a sua realidade” (SILVA; BARTELMÉBS, 2013, p. 194). Este pensamento pode levar a tais tentativas de exploração e manipulação das produções ou relacionadas a sua própria prática.

A participação em uma Comunidade de Prática permite o alcance de resultados diretos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois nesse espaço a reflexão sobre a prática e sobre os resultados são constantemente discutidos e revistos no coletivo de sujeitos, visando novas estratégias para o ensino. Mas, cabe salientar que podem ocorrer divergências de pensamentos entre os membros da comunidade sobre algum assunto debatido, e não há a intencionalidade de orientar os seus membros para terem pensamentos iguais, planejados (RIBEIRO, 2019).

Quanto a manutenção de uma Comunidade de Prática, Ribeiro (2019) sinaliza que ela depende da participação efetiva de todos os professores, de todos os envolvidos, que devem assumir a responsabilidade com o tempo dedicado a ela, o qual precisa estar de acordo com a disponibilidade de cada sujeito, considerando que suas atividades profissionais ocorrem normalmente. Se faz necessário considerar que, a profissão docente acarreta uma sobrecarga de trabalho muito intensa para os professores, por conta disto é adequado que se construa uma imagem positiva de um trabalho em comunidade, para que não haja uma repulsa dos professores em participarem de ações como estas (RIBEIRO, 2019).

Outra questão pertinente à participação em Comunidades de Práticas é o fato de ser um processo de intensa negociação e renegociação, pois elas são espaços em que seus membros são instigados a refletirem sobre a sua própria prática e a do outro, a repensar as maneiras de agir em sala de aula e de se posicionar perante as diversas realidades, o que pode promover uma intervenção solidária que contribua com a construção do conhecimento profissional de cada um (CRECCI; FIORENTINI, 2018; RIBEIRO, 2019). Dessa forma, a participação em uma Comunidade de Prática “significa engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante e produtivo; isso implica também apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores cultivados pelo grupo [...], significa, portanto, aprender sua prática comum”. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 276).

Em síntese, orientados por Leite e Fontoura (2018, p. 155) queremos dizer que, ao se tentar estabelecer parcerias entre as universidades e as escolas por meio de Comunidades de Prática, podemos nos fundamentar nas seguintes dimensões, a saber: “a) compartilhamento de interesses comuns; b) engajamento em atividades docentes; c) empreendimento conjunto em prol da aprendizagem dos alunos; d) compartilhamento do repertório de discurso e ação em torno do ato de ensinar”. Aspectos corroborados com as três dimensões propostas por Wenger (1998) que são: um engajamento/compromisso mútuo, um empreendimento articulado/conjunto e um repertório compartilhado.

Nesse sentido, uma Comunidade de Prática não pode “ser reduzida a propósitos puramente instrumentais. Elas estão relacionadas ao conhecimento, mas também ao convívio social, aos significados que essas relações trazem, a desenvolver identidades e, acima de tudo, ao ser humano” (RODRIGUES; SANTOS; ARROIO, 2020, p. 1280). Por essa razão, assumimos em nossa proposta *Cenário Integrador*, a Comunidade de Prática, pelo favorecimento de uma formação humana para os seus membros, que está para além de uma mera organização planejada de atividades de ensino.

Portanto, criar uma cultura de trabalho colaborativo entre os professores é indispensável para a constituição de uma Comunidade de Prática, o qual é o alicerce que pode garantir incontáveis resultados benéficos à formação inicial e continuada de professores (RIBEIRO, 2019). Sendo importante considerar também, o potencial de desenvolvimento profissional para os professores que essas comunidades podem oferecer por meio do redimensionamento das suas práticas e da sua identidade docente.

## **Percurso Metodológico**

Este estudo é de natureza qualitativa, por considerar os resultados emergentes do processo de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa foi desenvolvida no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde (CEEP – Itabuna), localizado na cidade de Itabuna no estado da Bahia. Tendo como sujeitos participantes quatro licenciandas do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), quando estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado em Química (ESQ) III e Estágio Supervisionado em Química (ESQ) IV no ano de 2019, as quais foram identificadas com os seguintes nomes fictícios: Gabriela, Tieta, Dona Flor, Tereza Batista.

Cabe ressaltar que, participaram juntamente com as licenciandas dos momentos de construção coletiva das propostas CI, dois mestrandos do GPeCFEC (João e Maria), a professora da Educação Básica supervisora do estágio (Elza) e a professora formadora (Ana), que era regente das disciplinas de ESQ III e IV. No entanto, estes sujeitos não foram o foco desta investigação,

compõem somente a estrutura colaborativa da comunidade para a realização desse processo. Este estudo é um aprofundamento de parte de uma dissertação de mestrado, a qual teve o seu projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e por razões éticas, os sujeitos envolvidos nesta investigação tiveram nomes fictícios atribuídos para preservar as suas identidades.

Foram elaboradas quatro propostas CI, uma para cada licencianda, que foram desenvolvidas em turmas diferentes. As licenciandas participaram de encontros que tinham como objetivo elaborar e reelaborar as propostas CI, a partir da constante avaliação dos materiais que seriam implementados em sala de aula. Esses encontros aconteceram periodicamente, com cerca de 1 hora e 30 minutos de duração, a depender da disponibilidade dos participantes, durante o desenvolvimento das atividades de estágio.

Para a construção das informações relativas a este estudo, utilizamos as audiogravações/videogravações de três encontros (os quais remetem-se ao processo geral da elaboração das propostas), os materiais elaborados e as audiogravações das entrevistas realizadas com as licenciandas, salientando que todas estas informações foram transcritas antes do processo de análise.

As informações desta pesquisa foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), na qual todas as informações obtidas constituem o *corpus* textual da análise, que se caracteriza pela composição das produções textuais. Assim, todo o processo de análise se deu a partir da busca fenomenológica e da impregnação recursiva decorrentes das etapas de unitarização, categorização e comunicação (MORAES; GALIAZZI, 2016).

## Resultados e Discussão

A partir da ATD temos as seguintes categorias emergentes: *a) O estabelecimento de relações e o compartilhamento das experiências vivenciadas em uma Comunidade de Prática e b) A proposta curricular Cenário Integrador como fomentadora da ação colaborativa da Comunidade de Prática em um processo formativo.* A seguir, apresentamos os resultados deste processo de análise.

### **a) O estabelecimento de relações e o compartilhamento das experiências vivenciadas em uma Comunidade de Prática**

Os licenciandos enxergam o processo inicial de construção das propostas *Cenário Integrador* como um momento de bastante dificuldade, e de confusão. Desse modo, a Comunidade de Prática possui um importante papel, por acabar dinamizando e direcionando melhor os futuros professores quanto a este processo. Essa aflição inicial pode ser vista na fala a seguir: “*Os encontros com a professora da disciplina, com a professora da escola e, com as colegas deu para dar uma clareada melhor, do que seria essa proposta. Depois dos encontros começou a ficar assim, um pouco mais fácil, mas de fato foi um... eu confesso que foi um desafio*” (TIETA).

A Comunidade de Prática não deve ser vista apenas como um espaço para uma organização planejada de atividades de ensino, isto pode e deve fazer parte de sua prática. Entretanto, ela se destaca por ter uma importância essencial na formação humana, acadêmica e profissional dos seus membros. No ambiente do Estágio Supervisionado, ela é lugar da aprendizagem profissional, cabendo aos seus membros perceberem as particularidades do ambiente de

implementação das propostas CI para que possam atingir socialmente os estudantes (PIMENTA et al., 2020).

Essa ação colaborativa entre diferentes sujeitos da comunidade pode ajudar as licenciandas a perceberem determinadas questões que elas não consigam identificar logo de início, e ao mesmo tempo contribuir a partir das experiências dos diferentes sujeitos, com sugestões que favoreçam o desenvolvimento prático das propostas. Sobre isto, Dona Flor afirma que, *“essas reuniões assim, com outras pessoas, elas são muito importantes. Porque elas ajudam realmente a abrir nossa mente e a entender que nem sempre o que a gente acha de momento é o certo, né. Porque as pessoas que estão de fora, muitas vezes, conseguem perceber alguns detalhes que a gente não percebe”* (DONA FLOR). Gabriela ainda diz, *“com vocês, no caso você [João], Maria, Ana, Elza e as meninas, eu acho que a coisa foi bem mais interessante. porque tipo assim, quando tem mais pessoas assim que estão no mesmo objetivo né, eu acho que é melhor... um ali tentando ajudar o outro”* (GABRIELA).

Nesse sentido, retomamos a ideia de colaboração, pois compreendemos que ela seja uma “atitude” (CANHA; ALARCÃO, 2010), que faz com que os membros da Comunidade de Prática se sintam corresponsáveis e se comprometam com objetivos que sejam comuns a todos (WENGER, 1998; RIBEIRO, 2019). E assim, esse espaço de colaboração pode fomentar a inovação nos espaços de formação e, também nos processos de ensino e aprendizagem que se estabelecem na parceria Universidade-Escola (FONTOURA, 2011; NÓVOA, 2017).

Os encontros da Comunidade de Prática possuem a intenção de discutir a elaboração das propostas CI e a prática docente, o que acaba favorecendo o aprendizado das licenciandas, principalmente quando elas estão abertas para escutar sugestões, ideias e críticas. Tieta relata que *“com essas conversas e as discussões do grupo foi o pontapé, realmente deu uma clareada melhor, uma ajuda, até mesmo nas ideias. Quando alguém falava: olha, faz assim, faz desse jeito, vai por aqui, os alunos são mais assim desse jeito, então é melhor ir por aqui. Então, isso foi muito importante mesmo”* (TIETA).

Gabriela também trata dessa questão ao dizer o seguinte: *“Eu comecei a ter um norte, a minha mente começou a abrir um pouquinho. Em relação aos encontros foi assim, foi bem importante porque, tipo, eu chegava com uma ideia e eu falava: ah tipo assim, eu consegui construir a aula de hoje e a aula de amanhã e de depois. E vai ser desse jeito, isso na minha mente. Mas, quando eu chegava no encontro, eu via que não era exatamente daquela maneira”* (GABRIELA). Essas inquietações eram superadas, na medida em que as licenciandas participavam dos encontros na Comunidade de Prática, como relata Tieta: *“A gente conseguiu superar com a ajuda do pessoal, com a ajuda da professora e com algumas dicas que a professora de estágio dava, e a gente ia lá pesquisar e via que dava certo”* (TIETA).

A Comunidade de Prática é um lugar, que está para além do espaço físico, no qual todos os seus membros se responsabilizam e se comprometem com uma atividade (WENGER, 1998). O diálogo é fundamental para que se possam enxergar os diferentes contextos do trabalho docente, e a partir das diferentes perspectivas individuais, promover oportunidades de aprendizagem em uma atitude de respeito e compartilhamento (GALIAZZI; MORAES, 2013; CRECCI; FIORENTINI, 2018). Para que o processo de planejamento na comunidade seja um momento de intensa aprendizagem para a formação de seus membros.

Depois de vivenciar esse processo formativo, e de construção das propostas CI, as licenciandas conseguem perceber o quanto que o trabalho em uma Comunidade de Prática conseguiu facilitar todo o processo, algo que na visão delas seria ainda mais difícil se estivessem sozinhas. *“Se eu fosse fazer isso sozinha, se fosse para pegar e para pensar em casa, para estudar e tal, eu*

*acredito que seria muito mais difícil” (TIETA). Outra licencianda também relata algo nesta mesma direção, dizendo que “a forma como as reuniões eram feitas, eu acho que me ajudou. No começo eu achava que era ruim, mas no final eu vendo que estava todo mundo lá junto, discutindo, falando, dando algumas opiniões, com visões diferentes, olhando de fora, eu acho que me ajudou muito mais do que se eu estivesse sozinha” (DONA FLOR).*

Outra contribuição dessa experiência em comunidade, foi apontada por Gabriela, ao relatar que utilizou aquilo que aprendeu nesse processo em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que também envolvia a elaboração de uma proposta curricular. *“Essa experiência foi importante para mim, porque na mesma época que eu estava desenvolvendo essa proposta do estágio, eu estava desenvolvendo outra para o meu TCC também. Então, as ideias, as formas de pensar, que eu aprendi com vocês, o que vocês me falavam tipo... olha, é dessa forma e não dessa. Me ajudou a ter um olhar mais crítico na elaboração da proposta do meu TCC” (GABRIELA).*

A aprendizagem é uma dimensão prática da vivência em uma Comunidade de Prática, e ela é favorecida por meio da interação entre os diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, quando se busca uma participação engajada, respeitosa, harmoniosa e que promova um sentimento de pertencimento ao grupo, neste movimento de construção e reconstrução, o licenciando a partir dessa convivência em comunidade vai aprendendo e ao mesmo tempo transformando-se (GALIAZZI; MORAES, 2013). Ou seja, essas vivências promovem uma mudança de atitudes e de ações.

### **b) A proposta curricular *Cenário Integrador* como fomentadora da ação colaborativa na Comunidade de Prática em um processo formativo**

Em um trabalho em colaboração com sujeitos em diferentes níveis de formação, nem sempre as sugestões, ideias e críticas são interpretadas de uma forma positiva. Às vezes essas questões de relacionamento, acabam influenciando na dinâmica e no processo de desenvolvimento das ações. Por vezes, essas interpretações são momentâneas, causam um mal-estar temporário, que a partir da intensa troca e negociação acabam sendo acatadas. Outras vezes, essa negociação não acontece, e a pessoa não consegue se abrir para aquilo que o outro está lhe indicando, sugerindo. Temos, em nosso contexto de investigação, os dois casos.

Essas relações de colaboração entre sujeitos com diferentes níveis de formação, é um ponto em que o GPeCFEC busca se firmar. Por entender que, essas relações que ocorrem na relação Universidade-Escola são o que dá o potencial das ações formativas da proposta CI e garantem a sua plena realização (PIMENTA et al., 2020). Nesse sentido, é interessante que essas relações possam se concretizar numa perspectiva de horizontalidade, de modo a favorecer um clima propício para uma prática reflexiva (VEIGA; VIANA, 2012).

A partir dos relatos de Tieta e Gabriela podemos perceber que elas inicialmente, não aceitam muito bem algumas sugestões dos outros membros da Comunidade de Prática, mas depois da reflexão e das discussões, elas se permitem negociar e até mesmo modificar aquilo que haviam proposto. *“Talvez no momento, se eu chegasse com alguma ideia, como eu cheguei com alguma coisa no papel, acho que foi até na reunião contigo [João] e com Maria. E aí, Maria falou que não era bem por aquele lado que eu estava pensando... No momento a gente sente um pouco de frustração, e fala: poxa, eu pensei nisso aqui, eu escrevi isso aqui. Eu tive o trabalho para fazer isso aqui, e a pessoa chega e fala que não é desse jeito. A gente sente um pouco de frustração, mas, ao mesmo tempo, a gente já recobra o ânimo e vê que realmente o que aquela pessoa falou, que tem uma experiência um pouco maior... talvez realmente daquele jeito, possa dar certo” (TIETA).*

Ainda sobre este ponto, Gabriela relata o seguinte: *“Eu acho que na hora a gente pensava assim né, poxa velho, eu faço tudo errado, nunca tá bom, nunca tá perfeito. Mas assim, a gente via, e a gente percebia que as sugestões que vocês davam, e tipo assim vocês não falavam assim de uma forma... façam isso ou façam aquilo. Vocês falavam assim... pensa em uma outra maneira. Então até as sugestões que vocês davam, pelo menos da minha parte, eu percebia que iam melhorar bastante né”* (GABRIELA).

A prática reflexiva pode se efetivar nas relações de parceria Universidade-Escola, pois nesses espaços formativos existem um intercâmbio de práticas e saberes (FONTOURA, 2011). Como aponta Nóvoa (2017), existe a necessidade de se ter com clareza e bem definido, as funções de cada sujeito em uma comunidade, sem desconsiderar o compartilhamento de ideias e a igualdade de participação.

Mas, uma das licenciandas acabou reconhecendo, posteriormente, que não deu abertura à Comunidade de Prática no início do processo de elaboração das propostas CI. Uma das suas maiores dificuldades foi romper com a visão individualista e se permitir trabalhar colaborativamente. *“Eu percebo que o meu pensamento naquele tempo, acho que estava um pouco fechado. Eu queria fazer do meu jeito, porque era o meu plano, porque era eu que iria aplicar, porque eu que estava com essa turma. Mas, eu não levei em consideração o conhecimento de Ana né, a ampla experiência dela e vocês [João e Maria] que estavam discutindo né, as propostas e tal. E eu achava que minha mente estava aberta a novas propostas, mas na verdade, o meu pensamento estava fechado”* (DONA FLOR).

Canha e Alarcão (2010) já nos alertavam que essas relações estabelecidas em trabalhos em colaboração deveriam estar direcionadas para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Nesse sentido, trabalhar em colaboração pode ser visto como uma forma de enfrentar as dificuldades e os problemas inerentes ao contexto educacional, que são complexos para serem solucionados de modo individualizado (BOA VIDA; PONTE, 2002).

Essa licencianda teve alguns problemas no começo da regência, depois dessa situação que ela começou a se permitir considerar as opiniões e sugestões dos outros membros da Comunidade de Prática, conforme o seu relato a seguir. *“E aí, eu percebi que nessas discussões, por mais que a gente ache que estamos certos, essas discussões são muito importantes. Porque agora eu percebo que, na verdade não era que ninguém não concordava com o que eu estava falando, que ninguém não queria me escutar, que ninguém queria a minha opinião. Mas, que olhando por fora, muitas vezes, a pessoa tem a visão muito melhor do que quem está ali naquele momento”* (DONA FLOR).

Acerca disso, Damiani (2008) sinaliza que, quando se busca um trabalho em colaboração, um dos pilares é a confiança mútua, que caminha na direção de uma corresponsabilidade pela condução das ações, a partir de relações que não sejam hierarquizadas. Para isso, é preciso deixar explícito que, o diálogo é um fator primordial, para que nessas relações haja uma abertura ao outro e possibilite a autotransformação dos sujeitos envolvidos (CANHA; ALARCÃO, 2010; SILVA; BAPTISTA, 2020).

Depois dessa abertura da licencianda Dona Flor ao trabalho em colaboração, ela conseguiu enxergar até mesmo a contribuição da participação das outras licenciandas nesse processo, quando diz: *“Mas essa questão de ter outras licenciandas junto comigo, que estão passando pelo mesmo processo que eu. Eu acho que é muito importante também, porque elas sabem pelo que eu estou passando, porque elas estão passando pelo mesmo, e elas podem dar uma opinião, uma visão diferente da minha, tendo uma percepção um pouco mais próxima da que eu estou tendo”* (DONA FLOR).

Gabriela também fala sobre a participação de outras licenciandas na Comunidade de Prática. Ela diz que, *“com a construção com as meninas, eu acho que ficou bem melhor, porque eu lembro que teve, tipo assim, uma colega mesmo, que ela fez uma coisa de tal jeito e conversou com a gente e tudo. E aí, eu olhava assim e dizia, olha tem coisas que eu não faria, tem coisas que eu faria de outro jeito se fosse comigo”* (GABRIELA).

Essas falas nos direcionam a pensar na importância de mantermos em nossas práticas formativas do GPeCFEC, a participação de diferentes licenciandos e licenciandas neste processo de construção das propostas CI, evitando a individualização e fomentando um compartilhamento de experiências de indivíduos que estejam vivenciando a mesma prática do Estágio Supervisionado. Permitindo que, experiências pessoais e coletivas em diferentes ambientes culturais, como são o caso das universidades e escolas, promovam a formação de novas estruturas sociais, e assim, permitam a construção ou ressignificação das relações de aprendizagem que se estabelecem por meio da interação social (VIGOTSKI, 1998a; 1998b).

Portanto, a intenção da Comunidade de Prática é a de contribuir para que as propostas CI sejam construídas e que ao mesmo tempo, a partir da troca de experiências e das reflexões, todos possam se atentar para as suas práticas e buscar aprimorá-las, para que isto favoreça o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

## Considerações Finais

Compreendemos que as construções curriculares coletivas trazem contribuições importantes, pois buscam romper com a fragmentação do conhecimento e com a dificuldade de socialização entre os pares. Nesse sentido, para viabilizar a realização desse estudo, o objetivo geral foi analisar as possíveis contribuições da experiência colaborativa em uma Comunidade de Prática no processo de construção curricular de propostas de Cenários Integradores por licenciandas em Química.

A participação em uma Comunidade de Prática solicita de seus membros um engajamento e comprometimento nas atividades da comunidade, levando-se em consideração os objetivos em comum para este tipo de trabalho em colaboração (CRECCI; FIORENTINI, 2018; RIBEIRO, 2019). Assim, valoriza-se a vivência de cada sujeito, as opiniões, sugestões, que neste tipo de ambiente devem ser respeitadas, para que as discussões a partir das reflexões inerentes desse processo possam favorecer o desenvolvimento de práticas ainda melhores (FONTOURA, 2011). Essa colaboração se torna um fator essencial para a reconfiguração curricular por meio da proposta CI (PIMENTA et al., 2020).

Para isso, é preciso conceber a Comunidade de Prática, como um lugar de aprendizagem profissional, que favoreça uma formação crítica e participativa, fomentando a construção da identidade docente, permeada pelo diálogo e compartilhamento de experiências, em um trabalho em colaboração (SILVA; BAPTISTA, 2020).

A Comunidade de Prática se destaca na formação humana, acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos, para além de uma mera organização de atividades ou do currículo, isto faz parte dela, mas não é a sua característica primordial. Compreendemos que a sua intenção é contribuir para que as propostas CI sejam construídas e ao mesmo tempo, com as experiências e as reflexões, os seus membros se atentem para as suas práticas. Para que, dessa forma, possam aprimorá-las com o intuito de beneficiar o processo de ensino e aprendizagem.

## Agradecimentos e apoios

Aos participantes da pesquisa, ao Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde, à Universidade Estadual de Santa Cruz, e as agências de fomento Capes, CNPq pelo apoio financeiro. Aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC).

## Referências

- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Situação de Estudo como artefato para a qualificação metodológica na formação inicial de professores de química: um caso específico das Rodas de Conversa. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 293-309, 2018.
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Concepções de professores sobre Situação de Estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. **Revista Interfaces da Educação**, v. 8, n.1, p. 21-35, 2017.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia Santos; Telmo Mourinho Baptista. Rev. Antonio Branco Vasco. Portugal: Porto, 1994. 336p.
- BOMFIM, R. C.; MASSENA, E. P. Automedicação como tema de Situação de Estudo. **Revista Góndola, Enseñaza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 14, n. 2, p. 360-375, 2019.
- CANHA, M. B. Q; ALARCÃO, I. Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte.
- CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteiriça entre universidade-escola. **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 273-292, 2018.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FONTOURA, H. A. Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: relato e uma parceria em construção. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 155-170.
- GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no Pibid-Furg. In: GALIAZZI, M. C.; COLARES, I. G. (Orgs.). **Comunidades aprendentes de professores: o Pibid na Furg**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 259-275.
- GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E.P. Construção de Cenários Integradores em uma comunidade de prática no contexto do estágio supervisionado em Química. **Revista Ciência e Educação**, v. 27, p. 1-19, 2021.
- GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P. CENÁRIO INTEGRADOR: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA INTERFACE

UNIVERSIDADE-ESCOLA. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 30, p. 123–135, 2022.

LEITE, V. F. A.; FONTOURA, H. A. Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática? **Revista Educação**, v. 41, n. 1, p. 154-162, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, S. S.; GUIMARÃES, T. S.; SILVA, N. A.; RODRÍGUEZ, A. S. M.; MASSENA, E. P. Cenário Integrador: a emergência de uma proposta de reconfiguração curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1031-1061, 2020.

RIBEIRO, M. E. M. **COMUNIDADES DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: a compreensão do interesse dos estudantes por aulas de Química. Joinville, SC: [s.n], 2019, 293p.

RODRIGUES, M. A.; SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A Formação de Comunidades de Prática no Ensino de Física: Uma Análise a Partir de Grupos de Estudo de Aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1275–1306, 2020.

SILVA, J. A.; BAPTISTA, G. C. S. Ideias dos professores de Ciências sobre o trabalho colaborativo intercultural. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2020.

SILVA, J. A.; BARTELMÉBS, R. C. A comunidade de prática como possibilidade de inovações na pesquisa em ensino de Ciências nos anos iniciais. **Revista Acta Scientiae**, v. 15, n. 1, p. 191-208, 2013.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3 ed. Campinas: Papyrus, 2012, p. 13-34.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998b.

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