

Comunidades de prática e projetos de formação de professores de língua alemã - convergências e dissonâncias

[Communities of practice and German language teacher education projects - convergences and dissonances]

<http://doi.org/10.11606/1982-8837e240038>

Mergenfel A. Vaz Ferreira¹

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke²

Abstract: The central issue of this study is the need for a greater link between theory and practice, focusing on the initial education of German language teachers. Considering two university Third Mission projects, in which such articulation is at its core, the article sheds light on one of the practices developed in these projects: the weekly pedagogical mentoring meetings. In this sense, formation is seen as a stage in the construction of learning, understood as a collective and social process. In this way, we bring up the concept of communities of practice and, based on the students' perception taking part in the projects, we try to understand the contributions of this concept to projects of this nature, identifying commonalities and dissonances between the projects described and communities of practice, according to the literature reviewed. Although our *corpus* pointed to some divergent aspects between the projects and some of the characteristics attributed to communities of practice, we saw that, to a large extent, the convergent points stand out, such as the predominance of a perception of trust between the participants, as well as the appreciation of orientation meetings as spaces for the collective construction of knowledge from a decentralized and horizontal perspective.

Keywords: German teacher education; university outreach projects; communities of practice

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Avenida Horácio de Macedo, 2151, Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 21941-917, Brasil. E-Mail: megvazferreira@letras.ufrj.br. ORCID: 0000-0002-6478-8066.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524/11º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-Mail: roberta.stanke@yahoo.com.br / roberta.stanke@uerj.br. ORCID: 0000-0002-9662-7064.



Resumo: O tema central deste estudo é a de uma maior articulação entre teoria e prática, focando especificamente na formação inicial de professores de língua alemã. Considerando dois projetos de extensão universitária, nos quais tal articulação se encontra em sua espinha dorsal, o artigo lança luz sobre uma das práticas neles desenvolvidas: os encontros semanais de orientação pedagógica. Nesse sentido, a formação é percebida como uma etapa de construção de aprendizagem, aqui entendida como um processo coletivo e social. Deste modo, trazemos à discussão o conceito de comunidades de prática e, a partir das percepções dos estudantes participantes dos projetos, buscamos compreender as contribuições deste conceito para projetos desta natureza, identificando pontos em comum e dissonantes entre os projetos descritos no artigo e comunidades de prática, conforme a literatura revisada. Apesar de o nosso *corpus* apontar alguns aspectos divergentes entre os projetos e algumas das características atribuídas a comunidades de prática, vimos que, em grande medida, sobressaem-se os pontos convergentes, como o predomínio de uma percepção de confiança entre os participantes, além da valorização dos encontros de orientação como espaços de construção coletiva de conhecimento numa perspectiva descentralizada e horizontalizada.

Palavras-chave: formação de professores de alemão; projetos de extensão universitária; comunidades de prática

1 Introdução

O presente artigo tem como eixo central a formação inicial de professoras/es de língua alemã (STANKE ET AL. 2017). Para isso, tem-se como base de discussão alguns princípios e diretrizes essenciais para a formação de professores no Brasil (como leis e resoluções), e como contexto dois projetos de extensão universitária voltados para a formação docente em duas universidades públicas no Rio de Janeiro. Tendo como enfoque a articulação entre teoria e prática na formação, esta pesquisa lança luz sobre as práticas desenvolvidas nesses projetos, a partir da revisão de conceitos ligados a comunidades de prática e de aprendizagem, assim como a partir das observações e relatos de extensionistas participantes.

Neste estudo será enfatizada, portanto, a percepção dos estudantes participantes nos projetos, apresentados a seguir, sobre diferentes aspectos, como as práticas neles desenvolvidas, suas dificuldades e seu próprio engajamento e comprometimento com o projeto em si e com sua formação. Assim, recorreremos ao conceito de comunidades de prática (WENGER 2013; WENGER; TRAYNER 2015; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores (2002), entendendo-o como um construto que muito pode contribuir para um dos principais pilares dos projetos em questão neste trabalho: a construção de um aprendizado e de um desenvolvimento profissional dos estudantes a partir das trocas de experiências neles fomentadas.

De acordo com Wenger (2013), ser membro de uma comunidade de prática cria condições para a colaboração, uma vez que esta visa promover o compartilhamento de saberes e o desenvolvimento coletivo de seus participantes. Dessa forma, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva social, com foco na interação entre indivíduos, na troca de ideias e experiências e no diálogo. Sendo assim, considerando diversos desafios na formação de professores de alemão (como a escassez de escolas públicas para o componente de prática na formação), em articulação com o conceito de comunidades de prática, esse artigo tem como objetivo descrever como grupos formados por licenciandos e professores orientadores nesses dois projetos de extensão podem (ou não) ser vistos como comunidades de prática. Além disso, este estudo visa, a partir da perspectiva dos estudantes participantes, compreender não só como a participação nesses projetos contribuem para a formação inicial e continuada de professores de línguas, mas também compreender a importância que os participantes atribuem ao seu papel e à atuação como parte fundamental do grupo. Para isso, foi desenvolvido um questionário online, anônimo, respondido por participantes dos dois projetos, cuja análise das respostas evidenciou um forte entendimento sobre o que podemos dividir em dois eixos centrais: a troca de experiências entre seus membros e a importância de uma participação comprometida com o grupo e com os projetos.

2 Os desafios da formação para docência em / de língua alemã

A formação de professores de língua alemã no Brasil está fundamentada em dois pilares: a formação linguística em língua alemã dos licenciandos, que via de regra, ingressam nos

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores cursos de Letras - Português/Alemão nas universidades do Rio de Janeiro³, sem conhecimentos prévios de alemão (dado que o conhecimento da língua não é um pré-requisito para esses cursos no Rio de Janeiro); e a formação didático-pedagógica para o ensino de língua e literatura em língua alemã (STANKE ET AL. 2017; STANKE; FERREIRA 2022). Além de tal fato já consistir, por si só, em um desafio considerável, temos ainda um importante desafio específico, implicado na formação didático-pedagógica do licenciando de língua alemã: a necessidade de articulação entre teoria e prática ao longo de todo o período formativo (necessidade essa prevista nos documentos e resoluções oficiais para a formação de professores no Brasil), e, ao mesmo tempo, a grande escassez de oferta de ensino de língua alemã em escolas públicas no município do Rio de Janeiro (FERREIRA; STANKE 2023). Passaremos a apresentar nas próximas linhas alguns pontos que podem nos ajudar a compreender a dimensão deste desafio.

Já no início dos anos 2000, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 9/2001) estabelece a seguinte diretriz: “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL 2001: 29), seguido por outros pareceres e resoluções que destacaram ainda com maior veemência esta premissa, como a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que prevê: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL 2015: 4).

Também podemos aqui destacar como exemplo a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL 2019: 2). A integração entre teoria e prática na formação de professores está presente em diferentes passagens da Resolução, como no Capítulo 2, que pontua: “a articulação entre

³ A situação difere em algumas outras instituições para formação de professores na região Sul do Brasil, como é o caso do Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA, Ivoti), no qual os estudantes precisam comprovar proficiência na língua, através da certificação DSD1 (*Deutsches Sprachdiplom* é o diploma de proficiência na língua alemã, equivalente ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA 2001), emitido pela Conferência dos Ministros de Educação e Cultura da Alemanha, *Kultusministerkonferenz* (cf. <<https://www.institutoivoti.com.br/institucional/ifpla>>. Acesso em 06 set. 2024)

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores a teoria e prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL 2019: 3). Ainda no mesmo documento, no Capítulo 4, a necessidade de articulação teórico-prática ao longo de toda a licenciatura pode ser observada a partir da descrição da organização curricular dos cursos, cuja carga horária da parte prática se encontra assim distribuída: 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início (BRASIL 2019: 6). Apesar do destaque que vigora nos documentos exemplificados no parágrafo anterior, a pouca oferta de escolas públicas com ensino de língua alemã em seu currículo formal vem a dificultar a concretização destas diretrizes.

No que tange à cidade do Rio de Janeiro e à escola básica, a língua alemã fez parte do currículo do Colégio Pedro II desde a sua criação, em 1837, até o início dos anos 90 quando deixou de ser ofertada. No contexto privado, há três grandes escolas particulares com alemão no currículo: o Colégio Cruzeiro em duas unidades (Centro e Jacarepaguá), a Escola Alemã Corcovado (em Botafogo) e a Escola Suíço-Brasileira (na Barra da Tijuca). Recentemente, o cenário parece começar a mudar, a partir da publicação em 2018 do Parecer nº1, pelo Conselho Municipal de Educação, cuja deliberação aprovava “o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza[va], em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO 2018). Na esteira desta publicação, três escolas municipais, pertencentes ao chamado Projeto de Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tiveram seus currículos com a presença da língua alemã inaugurados ainda em 2018: o CIEP Oswald de Andrade (em Parque Anchieta), a E.M. Epitácio Pessoa (no Andaraí) e o CIEP Professor Darcy Ribeiro (em Campo Grande), sendo esta última unidade escolar substituída pela E.M. Rodrigo Mello Franco Andrade (também no Andaraí) no início de 2024.

De forma similar, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, através do Programa de Educação Integral, implementa o Projeto de Escolas Interculturais, do qual faz parte no município do Rio de Janeiro, o Colégio Estadual Professora Eliane Martins

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores Dantas Brasil-Alemanha (no bairro de Brás de Pina), unidade escolar também com a língua alemã em seu currículo, inaugurada em 2022.

Esse breve panorama expõe claramente a dimensão do desafio no tocante ao espaço escolar para o estágio e o cumprimento da parte prática da formação de professores de alemão no Rio de Janeiro: acabamos de mencionar quatro escolas públicas num universo de 1544 escolas municipais, além dos mais de 250 colégios estaduais (de acordo com dados das secretarias municipal e estadual de educação do RJ), o que percentualmente equivaleria a pouco mais de 0,002% das escolas. No entanto, é importante aqui ressaltar que essa carência da oferta de língua alemã na rede pública do município, apesar de consistir num imenso desafio, não inviabiliza a formação prática do licenciando em Letras - Português/Alemão no RJ, uma vez que diferentes caminhos vêm sendo pensados para o suprimento desta carência. Um dos principais está ligado ao desenvolvimento de projetos de extensão com vistas a promover o ensino-aprendizado de alemão e, ao mesmo tempo, ampliar os espaços para a prática docente. Alguns destes projetos serão descritos brevemente na próxima seção.

3 A formação teórico-prática de professores em projetos de extensão universitária

Na Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL 2024), publicada no presente ano de 2024, pode ser lida a seguinte passagem, enfatizando o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, com foco no espaço para a prática docente:

[...] articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL 2024: 3).

Neste trecho apresentado chama a atenção o termo “práxis”, entendido, por exemplo, em diferentes escritos de Freire (1987; 1996) como resultado de ação e reflexão. Nesse sentido, o espaço para a prática docente, focada na ação e reflexão, pode ser concretizada por meio de projetos de extensão. Assim, esses projetos visam a suprir

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores pontualmente a falta de espaço para a prática em escolas públicas no Rio de Janeiro, no que tange à oferta de língua alemã. Como exemplos de projetos de extensão voltados para o ensino de alemão em escolas básicas podemos citar o Projeto PALEP (Projeto Aula de Línguas em Espaços Públicos) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Projeto OLEE (Projeto Oficinas de Línguas Estrangeiras nas Escolas) e o Projeto EnALE (Ensino de Alemão em Escolas Públicas) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ambos os projetos têm como objetivo principal tanto a oferta gratuita de oficinas de língua alemã nas escolas, quanto a ampliação de espaços para a prática docente na formação inicial de professores de alemão.

Além dos projetos de extensão supracitados, os quais se dedicam ao contexto escolar, projetos de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito federal, também têm o intuito de promover a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, por meio da interação universidade-escola desde o início da graduação. Na UERJ, da mesma forma, podem ser observadas diferentes modalidades de bolsas de iniciação à docência no âmbito do Departamento de Estágios e Bolsas / Cetreina.

Na sequência, chegamos a dois projetos objeto do presente artigo e que passaremos a destacar daqui em diante. Trata-se de dois projetos de extensão voltados para o ensino de línguas às comunidades interna e externa das universidades: o projeto CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade), da Faculdade de Letras da UFRJ, e o projeto PLIC (Projeto de Línguas para a Comunidade), integrante do Programa de Extensão LICOM (Línguas para a Comunidade), do Instituto de Letras da UERJ. Assim, estes projetos são o contexto central deste estudo, o qual passará a descrevê-los em maiores detalhes no tópico a seguir.

3.1 Os projetos de extensão CLAC e PLIC e seus principais atributos

Da mesma forma que os projetos voltados para a escola, o CLAC e PLIC também focam na formação inicial dos estudantes de Letras, a partir da oferta de cursos de línguas à comunidade interna e externa à universidade. Trata-se de projetos autofinanciados, uma

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores
vez que os alunos cursistas pagam uma taxa semestral simbólica⁴ por esses cursos, a qual
custeia as bolsas dos discentes-docentes, ou seja, dos estudantes que ministram as aulas,
além de custear gastos dos próprios projetos, por exemplo, com materiais didáticos ou de
consumo.

Os cursos de língua alemã dos projetos CLAC e PLIC são ministrados, portanto,
por licenciandos dos Cursos de Letras Português-Alemão da UFRJ e da UERJ,
respectivamente, e compartilham muitos pressupostos e características, como, por
exemplo, a supervisão e orientação de professores das universidades, que acompanham
de perto as práticas desenvolvidas nos projetos (STANKE; FERREIRA 2022). Nesse sentido,
um de seus pontos centrais são os encontros semanais de orientação pedagógica, espaço
fundamental para a troca de informações, leituras de textos teóricos, experiências, relatos,
nos quais participam os estudantes e professores orientadores. Esses encontros têm como
principal objetivo a discussão de diferentes aspectos da sala de aula e do processo ensino-
aprendizagem de alemão. Alguns dos muitos tópicos tematizados nesses encontros são: a
elaboração de planejamentos (semestrais e de aula); a seleção, adaptação e elaboração de
material didático; a condução da aula; a elaboração e aplicação de instrumentos de
avaliação da aprendizagem, entre outros temas. Podemos reconhecer nesses espaços,
portanto, a “centralidade da prática” como prevista na Resolução de 2019 citada
anteriormente nesta pesquisa. Assim, os futuros professores têm a oportunidade de
experienciar “o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de
professores ou coordenadores experientes”, outro pressuposto previsto no documento
(BRASIL 2019: 4).

Considerando, portanto, o grande potencial desses projetos e, principalmente, os
encontros de orientação pedagógica como espaços para a troca e construção de novos
saberes e a literatura que se ocupa do conceito de comunidades de Prática, colocamo-nos

⁴ Para exemplificar, em valores atuais (set./2024), a semestralidade do CLAC é de 700 reais, enquanto os
cursistas do PLIC desembolsam 330 reais semestralmente (cf. <http://www.licomletrasuerj.pro.br/downloads/2024_2/Licom_Edital_Sorteio_2024_2_COM_ANEXOS.pdf> Acesso em 05 de dezembro de 2024). Para fins comparativos, podemos citar como exemplo o valor
do curso no Instituto Goethe, principal instituição de ensino de língua alemã, cuja semestralidade fica em
torno de 3800 reais.

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

os seguintes questionamentos: será que os grupos que constituem os projetos de extensão aqui apresentados podem ser compreendidos como comunidades de prática? Será que os licenciandos participantes dos projetos têm a percepção de que são membros de comunidades (de prática ou de aprendizado), ou tenderiam a pensar no seu aprendizado e formação numa perspectiva individualizada? Para tentar responder a essas e outras questões, faremos nos próximos tópicos uma breve revisão do conceito de comunidades de Prática, assim como analisamos um corpus formado pelas respostas dos estudantes extensionistas a um questionário, sob a forma de um formulário online anônimo, elaborado com vistas a discutirmos e melhor compreendermos as questões aqui formuladas.

4 Formação de professores e comunidades de prática

Em estudos que versam sobre os saberes necessários à prática docente, temos visto diferentes elementos que se complementam, sendo que diferentes autores atribuem peso maior ou menor a cada um deles. Dessa forma, tem-se aspectos como os saberes ligados ao conteúdo, os saberes didático-pedagógicos, ou os saberes afetivo-emocionais que aparecem junto a outros saberes, mais ou menos mencionados e enfatizados dependendo de cada autor. Nesse ponto, é importante ressaltar que entendemos “saber docente” de um modo semelhante a Tardif (2002), isto é, de “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de ‘saber’, de ‘saber-fazer’ e de ‘saber-ser’” (TARDIF 2002: 60). Além disso, o autor destaca que esses saberes abrangem uma grande diversidade de objetos, questões ou problemas, todos direta ou indiretamente implicados no ofício de sua profissão. Assim, os saberes profissionais dos professores são, segundo o pesquisador, plurais e heterogêneos, envolvendo fatores diversos, como cognitivos, metodológicos, sociais, entre outros, provenientes por sua vez de fontes e naturezas igualmente variadas. Uma das principais fontes dos saberes do professor, de acordo com Tardif, é a experiência prática, defendendo que “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar” (2002: 61). Dessa forma, os aspectos sociais

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores relacionados ao saber docente parecem ocupar um lugar de destaque, uma vez que a troca de experiências se constitui num fator crucial para o seu desenvolvimento profissional.

Nos projetos com foco na formação inicial de professores de alemão, pode-se dizer que para além do aprendizado de aspectos metodológicos, didático-pedagógicos, aspectos ligados ao conteúdo do que vai ser ensinado (em nosso caso a língua/cultura alemãs) e ao como será ensinado (materiais didáticos, planejamentos de curso e de aula etc.), é dada uma importante ênfase à troca de experiências entre os participantes dos projetos (STANKE ET AL. 2021). Assim, enfatizamos o caráter social da aprendizagem, uma vez que é nas trocas com seus pares que os aspectos acima citados são tematizados, discutidos e partilhados uns com os outros (IPIRANGA ET AL. 2005). Fundamentando-se em Wenger (1998), Ipiranga et al. (2005: 2) listam alguns princípios que poderiam resumir a perspectiva social da aprendizagem:

- a aprendizagem é inerente à natureza humana;
- consiste na primeira e principal habilidade para negociar novos significados;
- é, fundamentalmente, experimental e social;
- transforma identidades e constrói trajetórias de participação;
- significa lidar com fronteiras;
- é uma questão de energia social, poder, alinhamento e engajamento;
- envolve uma ação recíproca entre o local e o global (IPIRANGA ET AL. 2005: 2).

A aprendizagem como participação social pressupõe uma postura ativa do sujeito em diferentes práticas de comunidades sociais, conforme explica Wenger (1998):

[...] estarmos vivos como seres humanos significa que estamos constantemente engajados na busca por empreendimentos de todos os tipos [...]. Enquanto definimos esses empreendimentos e nos engajamos coletivamente nessa busca, nós interagimos uns com os outros e com o mundo, ao mesmo tempo que precisamos afinar apropriadamente essa relação uns com os outros e com o mundo. Em outras palavras, nós aprendemos. Com o passar do tempo, esse aprendizado coletivo resulta em práticas que refletem tanto a busca de nossos empreendimentos quanto as relações sociais que os acompanham. Essas práticas são assim propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca sustentada de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, portanto, chamar esses tipos de comunidades de comunidades de prática (WENGER 1998: 45).

É a partir desse entendimento de aprendizagem como uma prática social, que os autores Lave e Wenger (1991) passam a defender um modelo de aprendizagem centrado na participação de indivíduos em grupos ou associações que chamam de “comunidades

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores de prática”. O conceito de comunidade de prática está ligado a “uma reunião de pessoas que se engajam em um processo coletivo de aprendizagem em um domínio compartilhado de esforço humano” (WENGER; TRAYNER 2015: 1). Os autores complementam a definição afirmando que comunidades de prática (CoPs) são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e buscam aprender formas de desempenharem melhor suas tarefas, interagindo regular e continuamente.

Pode-se dizer, dessa forma, que o foco das CoPs incide sobre processos sociais de aprendizagem, a partir da reunião de indivíduos que dividem um mesmo domínio ou tópicos de interesse e que reconhecem a importância de pertencerem a esse grupo, valorizando os conhecimentos nele trocados. No entanto, Wenger e Trayner (2015) salientam que há três componentes principais que distinguiriam um mero grupo de pessoas (como por ex., um grupo de moradores de um mesmo condomínio) de uma comunidade de prática, sendo eles o *domínio*, a *comunidade* e a *prática*, os quais serão brevemente descritos a seguir:

- O *domínio* está ligado ao conteúdo, ou seja, ao(s) objeto(s) de interesse compartilhados pelos membros da comunidade de prática. Nesse sentido, a associação dos indivíduos participantes em uma comunidade de prática implica em um compromisso com o domínio, ou seja, constitui-se em saberes compartilhados que os distingue de outros grupos ou comunidades de prática. A partir desse domínio compartilhado, eles valorizam sua competência coletiva, aprendendo uns com os outros, mesmo que poucas pessoas fora do grupo valorizem ou reconheçam seus conhecimentos.
- A *comunidade* é caracterizada pelo engajamento em atividades conjuntas sob um mesmo domínio e discussões que promovam a aprendizagem uns com os outros. Ela é, portanto, um espaço de aprendizagem coletiva, através da interação entre seus participantes. Isto significa que, para além de compartilharem um mesmo domínio, a condição principal para que seja considerada uma comunidade de prática, é que haja compartilhamento de saberes a partir da interação entre seus membros.

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

- *A prática* se refere basicamente ao repertório que os participantes da comunidade compartilham sobre um dado domínio. Ele envolve recursos, experiências, ferramentas, histórias e formas variadas de lidar com problemas recorrentes. Ainda que cada participante possa desenvolver seu repertório de modo individual, é uma condição indispensável para uma comunidade de prática que ele seja compartilhado.

Segundo os autores, só se pode falar em uma comunidade de prática, se esses três componentes – domínio, comunidade e prática – estiverem combinados entre si. Nessa perspectiva, o conhecimento é um importante ativo que precisa ser gerenciado estrategicamente. Assim, o conceito de CoPs representa uma abordagem, cujo foco incide em pessoas e em estruturas sociais que lhes permitam compartilhar seus conhecimentos e aprenderem umas com as outras.

4.1 Condições para o desenvolvimento de CoPs e seus principais desafios

As características e pressupostos elencados até aqui sobre as CoPs parecem, de certa forma, relativamente simples e concretos, porém é necessário que condições importantes sejam contempladas para que uma comunidade de prática se desenvolva. Uma delas é que o domínio seja relevante e prioritário para os seus participantes. O valor da participação geralmente precisa ser reconhecido pela comunidade, caso contrário, os membros podem não se sentir mobilizados a participarem. Dessa forma, os membros da comunidade precisam ver os resultados de sua participação e ter a sensação de que estão ganhando algo com isso.

Tal fato parece também apontar para uma outra reflexão: certamente a intensidade de participação de cada membro pode variar, levando diferentes aspectos em consideração, como a maior ou menor experiência ou maior ou menor conhecimento relativo a uma prática ou tópico específico. Naturalmente, também outros aspectos podem influenciar na participação dos membros, como os ligados à motivação, a diferentes incentivos advindos de instâncias superiores (uma coordenação de projetos, por exemplo) ou de outros participantes que ocupam lugar de liderança na CoP. Por fim, é relevante

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores acrescentar que aspectos emocionais e afetivos podem também ter influência na participação mais ou menos ativa dos membros, considerando elementos como confiança, medo, satisfação, entre outros.

A respeito da intensidade da participação dos membros em uma CoP, os autores Wenger, MacDermott e Snyder (2002) apontam três níveis diferentes de participação: o núcleo - formado por um pequeno grupo de pessoas que participam intensa e ativamente das discussões; um grupo ativo, que também costuma ser formado por um pequeno número de pessoas, as quais têm uma constante e ativa participação, porém sem a mesma intensidade do núcleo; e, por último, o grupo periférico, que é, por sua vez, formado por pessoas que, apesar de estarem presentes nos encontros ou reuniões, raramente tomam a palavra e costumam ter uma postura mais passiva e observadora. É importante, contudo, acrescentar que pode haver uma variação nesses níveis de participação, ou seja, uma participação considerada nuclear pode passar a periférica e assim por diante.

Para além da intensidade da participação, outro importante ponto em relação ao desenvolvimento das CoPs é o caráter autônomo e voluntário que envolve a participação dos seus membros. Além destes, outros aspectos como “objetivos” e “duração” fazem parte do quadro comparativo de Schmitt (2012), com base em Wenger, Mcdermott e Snyder (2002). Neste quadro, a autora compara as Cops a outras formas de organização de grupos de pessoas, como grupos de trabalho, equipes de projetos ou grupos informais. Segue abaixo o quadro, conforme Schmitt (2012: 55):

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

Quadro 1: Comparação entre CoPs e outras formas de organização

	Comunidades de prática	Grupos formais de trabalho	Equipes de projetos	Grupos informais
Objetivos	Desenvolver e ampliar os saberes de seus membros; gerar e trocar conhecimentos	Desenvolver produtos ou serviços	Realizar tarefas	Trocar informações sobre estudos ou trabalho, por exemplo
Participantes	A participação é voluntária e autônoma	Voluntários que se apresentam ao gerente do grupo	Pessoas escolhidas por chefes ou gerentes	Amigos e conhecidos do meio de trabalho ou estudo
Pontos em comum	Interesses, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo	Requisitos de trabalho e metas em comum	Metas e aspectos importantes do projeto	Necessidades ou objetivos mútuos
Duração	Enquanto houver interesse na manutenção do grupo	Até uma nova tarefa	Até o término do projeto	Enquanto houver interesse no contato os outros membros do grupo

Fonte: SCHMITT (2012: 55)

Pode-se dizer sobre as CoPs, a partir da observação do quadro e, considerando os aspectos revisitados até aqui, que alguns elementos a elas associados parecem estar mais ou menos contemplados nas práticas desenvolvidas nos projetos de extensão alvos do presente estudo. No que tange às diferenças e semelhanças em relação a outras formas de organização coletiva, podemos identificar vários pontos em comum entre as CoPs e esses projetos, como o compartilhamento dos mesmos interesses e do mesmo objetivo de gerar e trocar conhecimentos entre os seus membros. Entretanto, apesar de os participantes terem tomado voluntariamente a decisão de integrar os projetos, sua participação nos encontros de orientação acadêmica (principal atividade de formação nos projetos) é obrigatória, o que se afasta do modo essencialmente autônomo e voluntário de participação em uma CoP.

Outro ponto que parece divergir é a duração de uma CoP, que em sua concepção estaria ligada ao interesse dos participantes em sua manutenção, sem um limite definido ou pré-determinado. No caso dos projetos, seu tempo de duração é indeterminado, uma vez que eles não têm uma finalização pré-estabelecida. Em outras palavras, o projeto continua e o que varia é o tempo de participação de seus membros, isto é, eles podem participar dos grupos enquanto mantiveram seu vínculo aos projetos, o que pode estar associado não só aos seus próprios interesses, como a outros aspectos, como a conclusão de seus cursos, gerando seu desligamento dos projetos e da universidade.

Tendo sido contextualizado o estudo, assim como fundamentados os principais pressupostos em que se baseia, passaremos em seguida a apontar os principais caminhos metodológicos percorridos, assim como a análise e a discussão dos dados gerados pelo nosso instrumento de pesquisa.

5 Desenho e procedimentos de pesquisa

Como salientado no texto introdutório, o presente estudo tem como eixo central a reflexão sobre projetos com foco na formação de professores de alemão em duas universidades públicas no Rio de Janeiro, a partir de aspectos que consideramos primordiais para o alcance de seu principal objetivo: a troca de experiências como mola propulsora para a aprendizagem e para o desenvolvimento acadêmico-profissional de seus membros. Como base para essa reflexão e discussão, temos a revisão bibliográfica de obras que se debruçam sobre a formação de professores de alemão no Rio de Janeiro, o conceito de comunidades de prática e seus principais pressupostos, e, a geração de dados através de um questionário *on-line* e anônimo respondido pelos participantes dos dois projetos de formação em questão. Podemos, dessa forma, situar esta pesquisa em um paradigma qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN 2006), uma vez que se ocupa de aspectos qualitativos, considerando o contexto nos quais as pesquisadoras, os/as participantes, assim como os dados gerados, estão inseridos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que visa compreender e interpretar os fenômenos, de acordo com os significados que possuem entre os sujeitos neles envolvidos (DENZIN; LINCOLN 2006: 17).

Com o objetivo de acessar as percepções dos participantes sobre aspectos que se sobressaem na literatura sobre CoPs, de modo a investigarmos principalmente como

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores compreendem os projetos, sua participação e engajamento nos mesmos, assim como seu entusiasmo, foi elaborado um formulário *on-line*, no qual os respondentes não podem ser identificados (foi retirada a função de coleta de e-mails e evitada qualquer pergunta que pudesse revelar a identidade do/a participante). Tal procedimento teve o propósito de deixar as/os participantes à vontade para exporem suas impressões, buscando evitar que se sentissem eventualmente constrangidos em relação a possíveis posicionamentos ou respostas de teor negativo. Nesse sentido, as perguntas formuladas foram:

1. Como você descreveria a si próprio e os colegas participantes do projeto - estudantes e professora(s) orientadora(s)?
 2. Que fatores dificultam ou prejudicam sua participação no projeto?
 3. Que fatores poderiam, a seu ver, contribuir para sua maior participação e compromisso com o grupo/ com o projeto?
- Numa escala de 1 a 5 (do “nada” ou “menos” para o “tudo” ou “muito”), marque, por favor, uma das opções para as seguintes perguntas:
4. O quanto você se sente confortável para se expressar sobre sua prática, seus erros e acertos? (1) (2) (3) (4) (5) Justifique sua escolha, por favor.
 5. Como você avalia o seu compromisso com o grupo/ com o projeto? (1) (2) (3) (4) (5) Justifique sua escolha, por favor.
 6. Como você avalia o seu engajamento e participação nos encontros de orientação? (1) (2) (3) (4) (5) Justifique sua escolha, por favor.
 7. Você concorda que a qualidade da sua participação pode influenciar no processo de aprendizagem do grupo? (1) (2) (3) (4) (5) Justifique sua escolha, por favor.
 8. Como você avalia seu entusiasmo em relação às atividades que você desempenha como docente no projeto? (1) (2) (3) (4) (5) Justifique sua escolha, por favor.

Atualmente, há dez monitores (denominação dos estudantes bolsistas participantes do Projeto de extensão CLAC da UFRJ, enquanto seis estagiários de iniciação à docência atuam no Projeto de extensão PLIC da UERJ. Desse total de dezesseis extensionistas participantes em ambos os projetos, treze responderam ao formulário *on-line*, o que podemos considerar como um número representativo. Alguns

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

excertos de comentários ou observações dos participantes ao questionário serão utilizados de modo a exemplificar as análises realizadas. Nesse caso, as respostas foram numeradas de 1 a 13 (número de respondentes da pesquisa), sendo assim representadas no estudo como “R1”, “R2”, resguardando a identidade dos respondentes, além do fato de que os formulários eram anônimos, sem possibilidade de identificação e assim por diante, indicando qual dos respondentes teceu os respectivos comentários.

No próximo tópico, será analisado e discutido o corpus formado pelas respostas dos estudantes participantes da pesquisa.

6 O que temos em comum com comunidades de prática? Os projetos CLAC e PLIC na percepção dos licenciandos participantes

Com o intuito de melhor compreender os estudantes participantes dos projetos e sua percepção sobre suas professoras orientadoras e sobre si mesmos enquanto professores em formação, formulamos a questão “Como você descreveria a si próprio e os colegas participantes do projeto - estudantes e professora(s) orientadora(s)?”. No que tange à sua percepção em relação às orientadoras, os respondentes mencionaram diferentes adjetivos, como “didáticas”, “esforçadas”, “solícitas” e “dispostas a ouvir”. Dois participantes citaram verbalmente os adjetivos “inspiradoras”. Em relação a como veem a si próprios e aos colegas, os adjetivos mais recorrentes foram “esforçados”, “aplicados”, “dedicados” e “engajados”, sendo, portanto, muito semelhantes aos termos também mencionados em relação às docentes. No que tange à sua percepção sobre os estudantes participantes, chama atenção nos dados alguns termos que se repetiram em diferentes respostas como “proativos” e “abertos a novas ideias”. Pode-se dizer que a ideia de “abertura” a diferentes perspectivas e ideias, assim como a disposição para contribuir, enfatizam os pressupostos chave de CoPs, isto é, a troca de conhecimentos e experiências entre seus participantes.

No que tange à pergunta 2, procuramos compreender os principais fatores que potencialmente poderiam prejudicar a participação dos estudantes nos projetos. Assim, tivemos dois principais fatores mencionados pelos respondentes: em primeiro lugar questões de organização e tempo, que apareceram em cinco das respostas, e que dão a entender certa dificuldade em conciliar as demandas gerais da universidade e da formação

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores acadêmica, às demandas em integrarem projetos de formação que exigem igualmente sua dedicação, como é o caso dos projetos foco deste estudo. Desse modo, tivemos respostas como “o tempo e a organização” (R1), “a desorganização em alguns momentos” (R8), ou ainda “a quantidade de matérias para cumprir na universidade” (R11). Outro fator que apareceu explicitamente nas respostas de três participantes foram questões de ordem pessoal e que sugerem dificuldades que extrapolam o âmbito da universidade, como vemos nas respostas dos participantes R6: “Tenho questões um tanto profundas que me causam dificuldades em qualquer coisa, o que afeta a participação querendo ou não” e R13: “Somente questões pessoais, que implicam diretamente na motivação e dedicação com o projeto.” Também é importante mencionar que três respondentes afirmaram não haver quaisquer questões que prejudicariam sua participação nos projetos.

Por outro lado, também procuramos saber dos participantes quais seriam os fatores que poderiam contribuir para sua maior participação e compromisso com o projeto. Consideramos esse um ponto essencial, se buscamos que os projetos se aproximem ainda mais das concepções que caracterizam as CoPs. Nesse sentido, é interessante observar que os fatores mais citados (por seis dos treze participantes da pesquisa) estão relacionados a aspectos organizacionais dos projetos, como a melhoria de condições para a prática docente, por exemplo, a oferta de espaços para a preparação de aulas e outras tarefas do projeto, como na resposta de R11: “Se tivéssemos uma sala do projeto para trabalhar, preparar as provas e ler os textos, contribuiria.” Ou ainda a disponibilização de mais recursos para as aulas, de acordo, por exemplo, com R8: “O acesso à multimídia nas aulas presenciais, por vezes falho, ao ser melhorado, o que não depende do projeto,⁵ poderia melhorar algumas performances de aula e o aprendizado dos alunos.” Em seguida, fatores variados foram mencionados, sendo que dois participantes enfatizaram a priorização das trocas de experiência nos encontros de orientação:

R13: O que contribuiu muito para a minha participação e compromisso com o grupo/projeto foi, principalmente, o espaço acolhedor que eu encontrava nas orientações. Os orientadores estavam sempre abertos a escutar quais eram os nossos temas de interesse e nossas necessidades, além de termos também lá a oportunidade de buscar ajuda com alguma situação da sala de aula. Ou seja, acredito que priorizar essas trocas seja fundamental para o compromisso e participação no projeto dos atuais e futuros monitores.

⁵ O nome do projeto será omitido, quando citado pelos participantes em seus comentários, de modo a preservarmos o seu anonimato, em observância aos preceitos éticos nas pesquisas em ciências humanas.

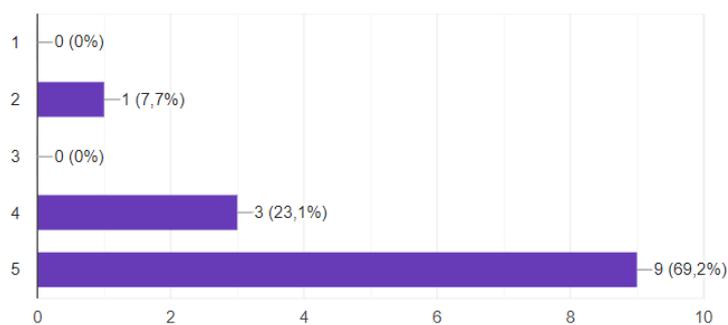
ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

Para dois outros estudantes os projetos da forma que estão já seriam suficientes para engajar sua participação, não sentindo necessidade de fatores extras a serem adicionados. Outros fatores ainda mencionados por estudantes (tendo sido citados uma vez) foram fatores pessoais, como ter mais tempo, a possibilidade de desenvolver pesquisa, e ainda fatores compensatórios como o convênio com cursos de alemão para a obtenção de bolsas de estudo para cursos de línguas.

Uma importante característica atribuída às CoPs na literatura especializada é o sentimento de confiança entre os seus membros. Dessa forma, buscamos compreender o quão confiantes os participantes dos projetos se sentem entre seus pares, a partir da pergunta “O quanto você se sente confortável para se expressar sobre sua prática em sala de aula, seus ‘erros’, suas dificuldades ou seus acertos nos encontros de orientação?”. Pedimos então que os respondentes atribuíssem uma pontuação de 1 a 5, sendo o 1 “menos confiante” e o 5 “mais confiante”, e que depois comentassem sua opção. O gráfico abaixo ilustra o resultado:

Gráfico 1: O quanto você se sente confortável para se expressar? ⁶



Fonte: Autoria própria

Vemos assim que doze participantes optaram pelas respostas “4” e “5” e apenas um participante marcou a opção “2”. Dentre as justificativas para suas opções de respostas, as que mais se sobressaíram estão relacionadas aos aspectos “acolhimento”, “abertura”, “conforto” e “aprendizagem”. Podemos exemplificar com as seguintes respostas:

⁶ Todos os gráficos utilizados neste estudo foram gerados pela plataforma Google Formulários.

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

R2: Me sinto bem acolhida pela minha orientadora e colegas. Nunca tive problema em errar ou expressar alguma dúvida.

R3: Há abertura, um ambiente de fraternidade para me expressar.

R4: Como disse anteriormente, somos um grupo bem aberto. As trocas sobre experiências em sala são sempre bem-vindas.

R5: Me sinto bastante confortável, pois os erros me dão sempre a oportunidade de melhorar e as dificuldades fazem parte.

R7: Os encontros são espaços onde sempre me senti bem para relatar com os colegas sobre minha sala de aula.

Das treze justificativas para a marcação das opções “4” e “5”, opções que indicam mais conforto nos encontros de orientação, doze mencionavam alguns ou todos esses aspectos listados (“acolhimento”, “abertura”, “conforto”, “aprendizagem”). Apenas um respondente mencionou certo desconforto em “errar”, indicando se tratar de uma questão individual sua:

R1: É um caso bem pessoal, mas sinto que por ser professor, não posso errar. Porém, estou em fase de aprendizagem, tudo é novo. Devo ser mais compreensível comigo mesma.

Essas respostas apresentam um forte indício de confiança dos participantes em seus grupos e a demonstração de consciência de que se trata de espaços prioritariamente destinados a trocas de experiências e aprendizagens. Isso apareceu em diferentes respostas, como, por exemplo:

R6: Não me sinto obrigada a saber tudo. Sou estudante, estou na fase de aprender, conhecer, desenvolver-me errar... Se não me sentir confortável em uma orientação, não vou me sentir confortável em lugar algum. As professoras orientadoras são pessoas com quem conto para essas questões e são elas as pessoas competentes para descomplicar dificuldades.

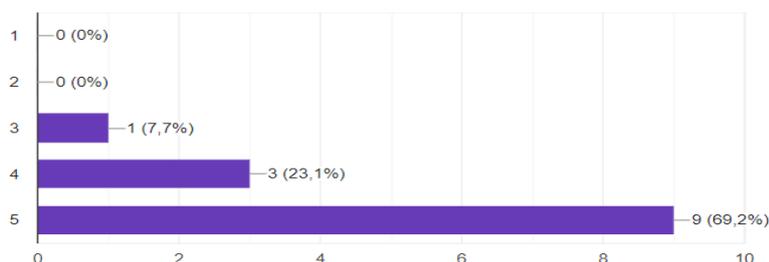
Os aspectos “confiança” e “consciência” sobre o espaço para troca também parecem aproximar os encontros de orientação pedagógica aos traços característicos das CoPs, como vimos nos pressupostos defendidos por Wenger e nos demais autores revisitados.

Em relação à pergunta 6 “Como você avalia o seu compromisso/comprometimento com o grupo/ com o projeto?”, pedimos mais uma vez que os participantes atribuíssem uma pontuação de 1 a 5, sendo o 1 “menos

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores comprometimento” e o 5 “mais comprometimento”, e que depois comentassem sua opção. Vemos abaixo o gráfico que apresenta resultado:

Gráfico 2: Como você avalia o seu comprometimento com o grupo/ com o projeto?



Fonte: Autoria própria

Doze dos trezes participantes da pesquisa optaram pelas respostas “4” e “5”, sendo que apenas um respondente escolheu a opção “3”, indicando um nível médio de comprometimento. Para essa pergunta os termos mais recorrentes nas justificativas foram “esforço”, “dedicação”, “atenção ao grupo” e “dar o melhor”. Vejamos exemplos nas seguintes respostas:

R2: Tento me esforçar o máximo nas minhas atividades para manter o nível de qualidade do projeto.

R4: Acredito que eu me dedique bastante.

R5: Busco sempre dar o meu melhor pelo projeto.

R8: Tento fazer o meu melhor, mas nem sempre as coisas ocorrem conforme o planejado.

Alguns respondentes mencionaram aspectos que podem dificultar, a seu ver, o comprometimento com o projeto, como por exemplo, questões relacionadas à falta de tempo ou imprevistos que podem ocorrer ao longo do período:

R9: Apesar dos problemas de rotina e da falta de tempo, não me vejo distante do projeto. Busco sempre estar à disposição de atender meus alunos e procuro também sempre realizar minhas atividades enquanto monitor.

R6: Não julgo que falte algo por minha parte para que seja 5 e não 4, mas há questões que fogem ao controle. Sou um ser humano, tenho dificuldades como qualquer outro, principalmente quando não se trata de escolhas nossas. Em um mundo ideal onde docentes, estudantes e estagiários recebem seu devido valor, acredito que seria difícil não ser 5/5. Infelizmente, não dá para dar 200% de si para tudo, mas faço o possível para dar 100% sempre, o que é suficiente mas "só isso".

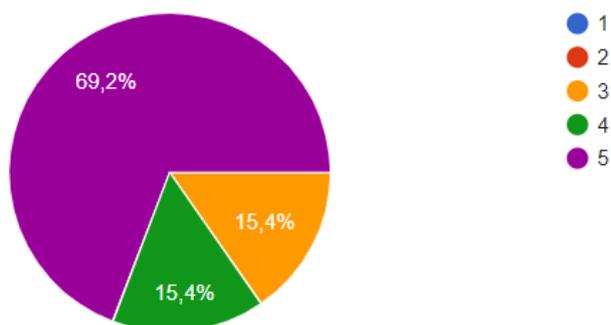
R7: Algumas faltas e atrasos nos prazos podem comprometer certas tarefas.

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

No que se refere especificamente à intensidade de sua participação e engajamento nos encontros de orientação pedagógica (pergunta 7), temos o seguinte resultado (apresentado no gráfico abaixo):

Gráfico 3: A qualidade da participação tem influência no grupo.



Fonte: Autoria própria

Para esta pergunta, mais uma vez, os participantes optaram por índices de 1 a 5. No gráfico podemos observar que 69,2%, isto é, nove respondentes, optaram pelo índice mais alto (5), enquanto 15,4%, ou seja, dois respondentes, marcaram os índices “3” e também dois estudantes marcaram a resposta “4”. Esse resultado indica que a grande maioria dos participantes da pesquisa consideram intenso ou muito intenso o seu engajamento nos encontros de orientação, o que também aproxima esses encontros à perspectiva de CoPs. Dentre as justificativas para a opção desses índices de alto engajamento nas orientações apareceu mais recorrentemente nas respostas o fato de estarem sempre presentes e participativos nos encontros. Essa tendência apareceu em onze das treze respostas ao questionário e pode ser exemplificada pelos comentários:

R2: Busco sempre comparecer e participar das reuniões. Elas são sempre muito interessantes.

R9: Acredito estar bem engajado. Sempre estou comentando, participando e expondo minhas ideias nos encontros.

R11: Estou presente nas orientações, leio os textos, faço as atividades, penso sobre minha prática em sala de aula.

R12: Tento estar sempre presente nas orientações por ser um momento que "clareia" as dúvidas, onde os textos são discutidos e as experiências (não só da(s) orientadora(s), como também das orientandas) podem ser compartilhadas.

Apesar de serem poucas as respostas que destoam dessa tendência, é interessante observarmos que um dos participantes menciona nem sempre estar 100% atento às discussões realizadas nos encontros: “Às vezes não sei como explicar certas coisas, em outras vezes já falaram o que pensei. Uma vez ou outra não presto tanta atenção quanto deveria” (R8).

Também chama a atenção uma resposta que associa uma maior satisfação de sua parte, ao fato de os encontros não se dedicarem “apenas” às trocas de experiências, o que pode indicar que a diversificação de conteúdos nas reuniões pode ser bem-vinda para os participantes: “Esse semestre estou bastante contente com as orientações, pois a troca de relatos, embora necessária, não pode ocupar a totalidade das mesmas, senão vira um bate-papo” (R3).

Apenas um dos respondentes parece não demonstrar engajamento nos encontros de orientação pedagógica, a partir do entendimento de que nem sempre os considera tão importantes ou interessantes: “Acredito que não seja de todo necessário reunir-nos todas as semanas. Às vezes, sinto que nem há muito a dizer e que uma conversa no WhatsApp teria a mesma eficiência” (R6). Outro respondente justificou da seguinte forma sua participação “suficiente” ou “média” (índice “3” para o elemento “intensidade da participação” no questionário) nos encontros: “Às vezes não sei como explicar certas coisas, em outras vezes já falaram o que pensei. Uma vez ou outra não presto tanta atenção quanto deveria” (R8).

Essas explicações que complementam as escolhas entre os índices 1 a 5 parecem exemplificar de certa maneira os diferentes grupos de participação relatados na literatura sobre CoPs, uma vez que os estudos indicam que esta pode variar de acordo com, por exemplo, o maior ou menor interesse em determinado tópico, além de fatores externos como quadros emocionais. Também é previsto que nem todos os membros das CoPs participem sempre com a mesma intensidade, podendo ocupar desde uma posição nuclear ou ativa nas comunidades, quanto uma posição periférica e menos atuante, lembrando que esta participação também pode oscilar por diferentes motivos. No entanto, um dado interessante apontado a partir da pergunta 9, “Você concorda que a qualidade da sua participação pode influenciar no processo de aprendizagem do grupo?”, é que a grande maioria optou pelo índice 5 (“muito”) como resposta. Isso demonstra que, apesar de o

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

nível de participação ser necessariamente variável, é reconhecidamente um fator determinante para a aprendizagem dos participantes, o que parece indicar que a maior parte dos respondentes ao questionário tem consciência disso (apenas dois participantes marcaram a opção 3, “médio”, que relativiza a importância da participação para a construção da aprendizagem no grupo). Nas explicações para a escolha entre os índices 1 a 5, apenas uma resposta parece ter destoado do tom geral, que concorda que a participação de cada membro é importante para o crescimento do grupo como um todo, inclusive, sendo esta a principal razão de sua existência. Assim, o respondente 6 explica da seguinte forma, se concorda ou não que a qualidade de sua participação influencia o processo de aprendizagem do grupo:

R6: Como docente em formação, sim. Se não for boe professore, como posso esperar que minhas turmas aprendam? Como colega, não! Sou completamente responsável por meus atos e o comportamento de colegas de turma, trabalho ou estágio não é motivação para nada. A outra pessoa é a outra pessoa e eu sou eu.

Seu comentário, portanto, é que, como “docente em formação”, concorda com a afirmação de que sua participação tem influência na aprendizagem do grupo, porém como “colega”, não. Interpretamos que o participante talvez queira afirmar com isso que não reconhece que a atitude dos colegas poderia ter influências sobre si e os outros, atribuindo à individualidade a responsabilidade por seu próprio nível de aprendizado e participação. De todo modo, essa não parece ser a percepção da grande maioria, que indica estar consciente da organicidade dos projetos, a partir do entendimento de que a atuação de cada um tem influência decisiva para seu bom ou não funcionamento. Algumas das respostas que ilustram essa compreensão seguem abaixo:

R2: Em uma apresentação, por exemplo, o conteúdo é passado para todos, e dessa forma, nós compartilhamos um inventário de conhecimentos. A qualidade deste inventário é diretamente influenciada pela minha participação, e de qualquer participação também.

R3: Concordo. A ideia dos encontros é ser um momento de debate coletivo para o crescimento de cada um, logo acho que a participação é fundamental no processo de aprendizagem.

R4: Com certeza! Como cada participante do projeto tem um nível e experiências diferentes, é fundamental a qualidade da minha participação no processo de aprendizagem do grupo.

R5: Aprendo muito com os demais integrantes, as dúvidas ou questões outras que aparecem sempre me são importantes. Costumo prestar atenção e tentar aplicar ideias que

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

saem dessas trocas, por isso acredito que a minha própria participação também contribui para o grupo.

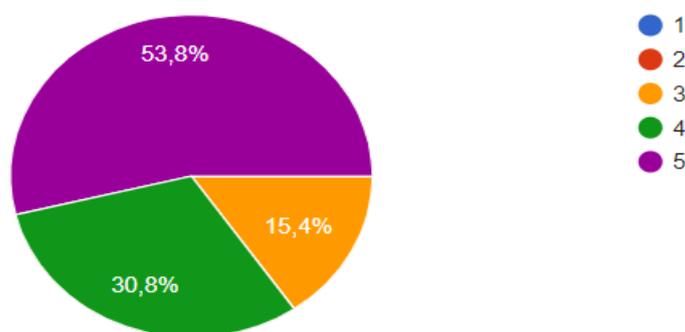
R7: Sim, completamente. As atividades propostas e as discussões são justamente para o nosso desenvolvimento e impactam positivamente no processo de aprendizagem do grupo.

R12: Sim, o grupo funciona por meio de trocas.

Dessa forma, consideramos respondido o questionamento que nos colocamos no início deste estudo: *Será que os licenciandos participantes dos projetos têm a percepção de que são membros de comunidades (de prática ou de aprendizado), ou tenderiam a pensar no seu aprendizado e formação numa perspectiva individualizada?* Vimos, assim, que a grande maioria dos respondentes ao questionário concebe os grupos dos projetos como comunidades (seja de prática ou aprendizagem), destacando a aprendizagem como fundamentalmente social e fruto do compartilhamento e participação coletiva.

Na literatura sobre CoPs parece haver consenso sobre o caráter autônomo na participação de seus membros, o que pode ser explicado pelo desejo genuíno de integrar à comunidade. No sentido de melhor observarmos essa disposição ou desejo dos participantes, perguntamos na última questão (pergunta 8) “Como você avalia seu entusiasmo em relação à sua participação no projeto e às atividades que você desempenha como docente no projeto?”, entendendo que o grau de entusiasmo pode ser um importante índice de motivação ou não para uma participação mais intensa nos projetos ou nos encontros de orientação. O quadro abaixo apresenta os resultados obtidos:

Gráfico 4: Como os participantes avaliam seu entusiasmo no projeto.



Fonte: Autoria própria

Vemos, assim, que dois respondentes (15,4%) indicaram um entusiasmo “médio”, enquanto quatro (30,8%) optaram pelo índice 4 (indicando “entusiasmo”) e cinco (53,8%)

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores indicando “muito entusiasmo” no que tange à sua participação no projeto e às atividades que desempenham como docentes. Dentre os comentários que podem justificar um entusiasmo apenas mediano, temos dois exemplos que parecem estar ligados ao tempo de participação no projeto, que pode, talvez, fazer com que algumas temáticas pareçam repetitivas para o participante em questão, e o fato de uma turma de um dos projetos ter sido fechada pelo baixo número de alunos, o que fez com que este extensionista não estivesse ministrando aulas no momento:

R1: Por já participar há um tempo, me sentia mais motivada no início.

R2: Estou gostando de elaborar, criticar planos de aula, ter uma perspectiva de leituras e de conhecimentos. Porém, no momento estou sem turma, não podendo desenvolver atividades.

Dentre as outras onze respostas que justificaram o entusiasmo de sua participação no projeto, um dos respondentes salientou alguns aspectos que o deixariam ainda mais entusiasmado: “Bom, mas gostaria de um apoio melhor do projeto, tanto com bolsa, como a qualidade das aulas, por exemplo, contas premium para fazer atividades em grupo” (R8).

Os demais respondentes manifestaram grande entusiasmo com o projeto. Dentre as respostas, destacam-se:

R3: Estou constantemente entusiasmado para participar do projeto. Desempenhar o papel de docente é uma ótima oportunidade, além de ser algo da minha vontade de realizar, portanto me encontro feliz e empolgado dentro desse trabalho.

R4: Muito entusiasmado! Amo fazer parte do [nome do projeto]! Ser docente no projeto e poder contribuir com a sociedade é algo imensurável!!

R6: AMO estar em sala de aula e poder me descobrir e reinventar cada vez mais. Ver meu desenvolvimento ao longo de dois semestres no [nome do projeto] faz-me ver como experimentar é valioso. A resposta de minhas alunas também é gratificante! Receber cada retorno positivo dessas pessoas mostra que estou no caminho certo.

R12: Me sinto bem motivada, é um projeto incrível que soma muito na minha formação docente.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) ressaltam o entusiasmo como um dos principais fatores propulsores para a mobilização dos indivíduos nas CoPs, enfatizando o caráter voluntário dessa participação. Considerando que no caso dos projetos a participação nos encontros de orientação não é voluntária, despertar e manter o entusiasmo de seus membros parece ser um elemento chave ainda mais desafiador. De

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores
acordo com as respostas dos participantes ao questionário é possível afirmar que, em sua maioria, estes demonstram estar entusiasmados com os projetos, o que parece aproximar esses grupos de um dos pressupostos mais importantes das CoPs. Ainda sobre entusiasmo, a autora bell hooks (2017) evoca o termo, ao versar sobre o conceito de “comunidade de aprendizado” (HOOKS 2017: 18). Para a autora, este se trata também de um fator chave para o desenvolvimento da comunidade, afirmando que “a capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS 2017: 17). Concordamos que esta se trata de uma afirmação também válida para os grupos formados nos projetos aqui apresentados e discutidos.

7 Considerações finais

Ainda que a legislação há mais de vinte anos sublinhe a necessidade e importância de que a formação de professores articule organicamente teoria e prática desde o início da graduação nas licenciaturas, esse ainda pode ser um desafio, considerando principalmente a formação docente para o ensino de línguas minorizadas (LAGARES 2018; SILVA 2017) como o alemão. Portanto, na busca por essa articulação muitas universidades apostam em projetos de extensão voltados para o ensino e a formação, caso dos projetos que são objeto do presente estudo. Nesse sentido, tivemos como propósito apresentar brevemente dois projetos de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destacando como seu componente fundamental a promoção de um espaço de formação inicial acolhedor e de desenvolvimento profissional, a partir da troca de experiências entre seus participantes.

Para discutirmos esse espaço, apoiamo-nos no conceito de comunidades de prática, procurando compreender os aspectos que mais aproximam ou distanciam os seus pressupostos dos projetos de extensão pesquisados. Vimos na literatura especializada que as características que mais se sobressaem nas CoPs são o predomínio de uma percepção de confiança entre os participantes, os quais se sentem confortáveis para exporem suas dúvidas e inseguranças, assim como o compartilhamento de uma consciência coletiva que compreende os grupos como espaços valiosos de construção de conhecimento numa

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores perspectiva descentralizada e horizontalizada, em que todos ensinam e aprendem com todos.

Os resultados da análise de nosso *corpus*, formado pelas respostas dos participantes a um formulário on-line, mostrou que os aspectos descritos acima estão contemplados nas falas e comentários dos respondentes. Também é possível afirmar que parece haver convergência no que tange ao entusiasmo demonstrado em relação à participação nos projetos e nos encontros de orientação pedagógica ocorridos em seu âmbito. Por outro lado, como pontos dissonantes, podemos destacar a obrigatoriedade da participação dos extensionistas de ambos os projetos nesses encontros semanais, o que pode significar uma menor autonomia que a desejada ou até mesmo esperada quando se fala em CoPs, como relatadas na literatura.

Outro ponto que merece maior reflexão no âmbito dos projetos é o relacionado ao tempo de permanência dos estudantes, uma vez que algumas respostas demonstraram que a longevidade na participação de alguns estudantes parece influir na diminuição de seu entusiasmo e engajamento no projeto, podendo interferir negativamente em sua participação.

Estudos futuros podem focar nos egressos de ambos os projetos, de modo a compreendermos o impacto da participação dos licenciandos, tanto em sua formação quanto em sua futura vida profissional. Podem, além disso, buscar compreender como os egressos avaliam tais projetos de uma perspectiva futura, e também sua percepção sobre os maiores benefícios que observam nos projetos em relação à sua prática profissional, assim como possíveis lacunas ou aspectos que teriam merecido, a seu ver, uma maior atenção nesses espaços.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> (27/08/2024).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de julho de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA (29/08/2024).

BRASIL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer “N” n. 1, 2018*. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, ano XXXII, n. 54, 44, 6 jun. 2018. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/495306/3778 (27/08/2024).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*--242332819 (29/08/2024).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC/CNE, 2024. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558> (29/08/2024).

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Mergenfel A. V.; STANKE, Roberta C. Sol F. Reflections on plurilingualism and language education in the Brazilian Context. *Scripta*, v. 27, n. 60, 190-218, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2023v27n60p190-218> (04/10/2024).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, BELL. *Aprendendo a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IPIRANGA, Ana Silva R.; MENEZES, Ricardo Bezerra de; MATOS, José L. L.; MAIA, Gládia, L. L. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. *Cadernos EBAPE.BR*, v. III, n. 4, 2005.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

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

RIO DE JANEIRO. *Parecer “N” n.º 1/2018*. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, ano XXXII, n. 54, 44, 6 jun. 2018. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/495306/3778 (14/04/2023).

ENSINO

VAZ FERREIRA, M. A.; STANKE, R. C. S. F. – Comunidades de prática e formação de professores

- SCHMITT, Sabrina Rebelo. *Fatores críticos de sucesso à manutenção de Comunidades de Prática e suas dimensões de análise*. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- STANKE, Roberta C. S. F.; SCHEUENSTUHL, Maria Elisa de O.; FERREIRA, Mergenfel A. VAZ. Ensino remoto de línguas adicionais na extensão: relatos de desafios e perspectivas. In: CASTRO, Paula. *Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos*. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021, 963-982. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74333> (28/08/ 2024).
- STANKE, Roberta C. S. F., BOLACIO FILHO, Ebal S.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MOURA, Magali S. A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão. In: UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES, P. C. C.; PEREIRA, R. C. *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, 103-121. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/10/06-O-ensino-alemão.pdf> (04/10/2024).
- STANKE, Roberta C. S. F.; FERREIRA, Mergenfel A. V. Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico: o foco nas práticas colaborativas para o enfrentamento de desafios. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 25, n. 47, 223-243, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/199764> (28/08/2024).
- SILVA, Jullia I. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 17, n. 4, 663-690, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9pGS33YzgVbFgqvN3PHtdKx/abstract/?lang=pt> (04/10/2024).
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, Etienne. The practice of theory – Confessions of a social learning theorist. In: FARNSWORTH, Valerie ; SOLOMON, Yvette. *Reframing Educational Research*. 1 ed.: Londres: Routledge. Taylor & Francis Group, 2013.
- WENGER, Etienne; TRAYNER, Beverly. *Introduction to communities of practice- a brief overview of the concept and its uses*. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (05/03/2023).
- WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press, 2002.

Recebido em 5 de outubro de 2024

Aceito em 22 de novembro de 2024

Editor: Daniel Bonomo