

COMUNIDADES DE PRÁTICA: A PRÁTICA EDUCACIONAL NA PRÁTICA

COMMUNITIES OF PRACTICE: EDUCATIONAL PRACTICE IN PRACTICE

Andressa Torinelli¹
Marta Gisele Fagundes Dutra²
Marcia Valéria Paixão³

Resumo: Para a abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, a essência humana, construída no social, é resultante de práticas sociais. Isso significa dizer que não há atividade em isolamento, ela só se realiza no coletivo e por meio da comunicação. Tais pressupostos apoiam as práticas educativas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, pela unidade entre teoria e prática a fim de tornar o trabalho uma atividade criadora e fundamental ao ser humano, superando a dualidade entre cultura geral e técnica. O Documento Base de 2007, que declara as diretrizes dos Institutos Federais, alerta para a necessidade de formação docente em EPT, pois, via de regra, a formação dos professores no Brasil tem origem propedêutica. A fim de contribuir para a mudança dessa realidade, o Instituto Federal do Paraná oferta o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), buscando atender ao pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado a partir dos conhecimentos formais (currículo) e dos informais, oriundos da prática social que considera o trabalho como princípio. Mas, afinal, o que são práticas educativas na EPT? O presente estudo tem por objetivo refletir sobre os conceitos dessa Prática Educativa sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Social de Etienne Wenger, que cunhou o conceito de Comunidades de Prática, na busca por explicar o caráter social da aprendizagem humana. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico aliado à experiência da prática adotada na disciplina de Práticas Educativas. Os resultados mostram uma prática educativa que pode ser definida como facilitadora da participação do sujeito ativo nas comunidades sociais, permitindo sua interação por meio de atividades que possuam em si, um significado social, possibilitando a construção de identidades, o sentimento de pertencimento, moldando o fazer e o ser, interpretando e compreendendo aquilo que faz.

Palavras-chave: Prática. Prática educativa. Aprendizagem Social. Comunidades.

Abstract: For Vygotsky's Historical-Cultural Approach, the human essence, built on the social, is the result of social practices. This means that there is no activity in isolation, it only takes place in the collective and through communication. Such assumptions support the educational practices of Vocational and Technological Education (EVA) in Brazil, by the unity between theory and practice in order to make work a creative and fundamental activity for the human being, surpassing the duality of general and technical culture. The 2007 Base Document, which

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Catarinense, andressa.torinelli@ifc.edu.br

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Paraná gifagundesdutra@gmail.com

³ Doutora em Administração, Instituto Federal do Paraná, valeria.paixao@ifpr.edu.br

states the guidelines of the Federal Institutes, warns of the need for teacher training in EVA, since, as a rule, teacher training in Brazil has a propaedeutic origin. In order to contribute to the change of this reality, the Federal Institute of Paraná offers the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education (ProfEPT), seeking to meet the assumption that the teaching-learning process should be organized from formal (curriculum) and informal of social practice that considers work as a principle. But what, after all, are educational practices at EPT? The present study aims to reflect on the concepts of this Educational Practice from the perspective of Etienne Wenger's Theory of Social Learning, which coined the concept of Communities of Practice, in the quest to explain the social character of human learning. The methodology used was a bibliographic study allied to the experience of the practice adopted in the discipline of Educational Practices. The results show an educational practice that can be defined as facilitating the participation of the active subject in the social communities, allowing their interaction through activities that have in themselves a social meaning, enabling the construction of identities, the feeling of belonging, shaping the doing and being, interpreting and understanding what you do.

Keywords: Practice. Educational Practice. Social Learning. Communities.

1 INTRODUÇÃO

Para a abordagem Histórico-Cultural, compreendida principalmente a partir de Lev Vygotsky, a essência humana construída no social é resultante de práticas sociais, apropriadas das experiências sócio-históricas da humanidade, por meio das quais os indivíduos constituem-se como seres humanos (LEONTIEV, 1978).

Isso significa dizer que não há atividade em isolamento, logo, a atividade só existe em um sistema de relações onde estão implicadas as trajetórias de vida, as relações dos membros, as experiências que vão acarretar o pertencimento social e vão definir o indivíduo (PAIXÃO, 2014). Desta forma, os sujeitos em práticas produtivas são históricos, situados, concretos, marcados por uma cultura, criadores de suas consciências que, ao mesmo tempo produzem e reproduzem a realidade social, ao passo que são produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 1996).

Nessa abordagem, a atividade humana só se realiza no coletivo e por meio da comunicação. Em Marx (1971), as relações entre os homens é elemento imprescindível para a atividade produtiva em que não há produção pelo indivíduo isolado. "Homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e

sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos” (BRASIL, 2007, p. 40). Portanto, trabalho, ciência e cultura devem estar integrados ao processo formativo dos homens para o exercício da vida produtiva.

Tais pressupostos apoiam as práticas educativas da EPT no Brasil pela unidade entre teoria e prática a fim de tornar o trabalho uma atividade criadora e fundamental ao ser humano, no sentido de uma formação que supere a “dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), sendo este o maior desafio da EPT no país.

Ademais, o Documento Base (2007) alerta para a necessidade de formação docente em EPT, pois, via de regra, a formação dos professores no Brasil têm origem propedêutica. Ou seja, a formação da carreira docente voltada para a educação profissional e tecnológica deve contemplar estudos sobre as relações entre trabalho e educação, onde o trabalho possua duplo sentido: um ontológico – o da práxis humana – e um histórico – o de categoria econômica e práxis produtiva.

De forma a contribuir para a mudança dessa realidade o Instituto Federal do Paraná (IFPR) oferta do Mestrado Profissional voltado, em específico, para a formação de mestres em EPT, atendendo à Portaria 50, de 2017, que dispõe:

Art. 2º No processo pedagógico, estudantes e docentes são sujeitos ativos, seres humanos históricos, imersos numa cultura, que apresentam características particulares de vida, e devem atuar de forma consciente no processo de ensino-aprendizagem.

§2º O processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado a partir dos conhecimentos formais, prescritos no currículo, e dos informais, oriundos da prática social. (BRASIL, 2017).

Assim, a prática educativa deve considerar o trabalho como princípio educativo a fim de proporcionar aos sujeitos da aprendizagem a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural, bem como a diversidade da composição humana, reconhecendo a atividade como critério de verdade, onde o mundo só é conhecido, de fato, pela prática, pela atividade

intencional dos seres humanos que são essencialmente parte do conjunto de relações sociais que mobilizam a atividade. Assim sendo, os sujeitos passam a ser compreendidos como seres sociais, históricos, cujos sentimentos e ideias são construídas socialmente. Não de modo a ignorar a importância da teoria, mas sim, incorporando a indissociabilidade entre a teoria e a prática, um dos Princípios Basilares da EPT e dos Institutos Federais (IFs) (BRASIL, 2007).

Em vista disso, pergunta-se: afinal, o que são práticas educativas na educação profissional e tecnológica?

O presente estudo tem por objetivo pensar o conceito de Prática Educativa sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Social de Etienne Wenger, que cunhou o conceito de Comunidades de Prática, a fim de contribuir com possibilidades de preenchimento do vazio teórico com os quais docentes se deparam na busca por práticas pedagógicas na EPT. Justificado pela necessidade de reflexão sobre metodologias e métodos para o ensino técnico e tecnológico, este pensar utilizou-se da metodologia de estudo bibliográfico de caráter descritivo das obras de Wenger aliado à experiência da prática adotada na disciplina de Práticas Educativas do ProfEPT.

Primeiramente, o quadro teórico pretende definir a práxis e a prática educativa adotadas em Gramsci, Paulo Freire e Vygotsky (teóricos que suportam as concepções dos IFs), seguido da conexão da prática educativa com a teoria da Aprendizagem Social de Wenger com seu conceito de Comunidades de Prática. O estudo ganha relevância ao buscar fundamentos que subsidiem uma compreensão da prática educativa, marcada pela colisão de bases epistemológicas, metodologias e métodos, sob um olhar em consonância com as diretrizes e concepções da EPT.

2 UM OLHAR PARA AS DIRETRIZES E CONCEPÇÕES DA EPT

A EPT tem como papel a rearticulação entre trabalho e educação de forma integrada para uma formação humana integral, nas múltiplas dimensões

do trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Busca explicitar como o conhecimento - potência espiritual - se transforma em potência material no processo produtivo. Desta forma, o trabalho surge como elemento constitutivo do ensino. Para Araújo e Rodrigues (2011, p. 32) é a necessária “integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino”.

Portanto, sob essa concepção, rompem-se as práticas pedagógicas que intencionam apenas a apreensão de técnicas sem vínculos com o conceito de trabalho. Elas devem inserir os educandos na atividade social (GRAMSCI, 2004), promovendo o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, ou seja, “explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Pela abordagem Histórico-Cultural, a atividade social representa o conceito de prática: a prática como atividade orientada. Por meio dela os homens interagem e transformam os objetos materiais e as estruturas. “São atividades individuais e coletivas que se desenrolam no quadro da transformação histórica das formas de interação social” (JAROSZEWSKI, 1980, p. 29). É uma ação que se “realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material” (TRIVINOS, 2006, p. 121). Isso faz da prática o conhecimento acumulado historicamente pelos homens. Portanto, a prática não é uma experiência individual, pois as ideias por si mesmas não são capazes de mudar a realidade material. É pela prática que se transforma a realidade objetiva: é a “transformação material do objeto pelo sujeito” (WITTICH, 1980, p. 19).

Assim, o conceito de Práxis e Prática Educativa, pela perspectiva Histórico-Cultural, entende a aprendizagem como aquela que acontece em um contexto social por meio de práticas sociais historicamente desenvolvidas (WENGER, 1998). Ademais, Wenger (2003) defende que a prática se constitui por sujeitos ativos que negociam suas formas de participação, desenvolvendo

as próprias histórias que contribuem para a formação de uma prática. A partir desta concepção de práxis, como pensar a prática dentro da EPT?

2.1 A Práxis e a Prática Educativa

Sabe-se que toda a prática pedagógica está fundamentada em determinados pressupostos teórico-metodológicos. A EPT apoia-se na teoria do materialismo histórico de Marx e Engels e no trabalho como princípio educativo, de Gramsci. Temos assim uma prática pedagógica que tem no conceito da práxis uma das suas principais categorias.

Sob essa visão, a práxis é a prática fundamentada teoricamente. A teoria dá sentido à prática e a prática é critério de verdade da primeira, num movimento dialético e indissociável, produzindo então a práxis, que em Marx é atividade transformadora que assegura, por meio do diálogo e da colaboração, a relação entre o sujeito, sua historicidade e sua realidade, numa rede de relações culturais (SCHETTINI, 2009).

Pela Filosofia da Práxis de Gramsci, a prática é entendida como aquela que une o conteúdo ao método no sentido da formação humanista e emancipatória, tendo o trabalho como princípio educativo (SOBRAL; MORAES; JIMENEZ, 2010). Já em Freire (2002), ao buscar uma educação que seja libertadora, a prática educativa deve ser um ato dialógico entre os sujeitos e do sujeito com o mundo, possibilitando ao sujeito tornar-se consciente de si e do mundo, consciente da condição de ser inacabado, numa relação horizontal entre aluno e professor, transformando a realidade e alcançando a libertação.

Para Vygotsky (2001), a educação libertadora também é destaque, porém, ressalta a necessidade de interação humana, num processo histórico-cultural pelo uso da linguagem - principal elemento mediador. Assim, o mundo do trabalho acontece por meio das práticas, na interação do homem com o mundo, do homem com o homem, formando sua história e cultura. Os autores trazem definições que se aproximam, guardando conceitos específicos acerca de uma mesma Práxis, seja para a libertação, seja para emancipação humana.

Ainda, a prática educativa também está relacionada ao conceito de aprendizagem que Bernardes (2006) denomina de aprendizagem significativa, aquela em que o aprendizado se produz quando o objeto de estudo agrega um significado, seja no sentido social como também no sentido da própria vida. Assevera que o motivo que traz as ações do educador na atividade de ensino deve corresponder ao motivo que faz com que o estudante tenha uma ação na atividade de aprendizagem: o primeiro ensina o conhecimento elaborado historicamente pela sociedade e o segundo necessita apropriar-se desse conhecimento, isso leva à humanização dos indivíduos na relação com o gênero humano.

Mas como promover a prática educativa no interior da sala de aula? Dentre muitas teorias existentes, o presente estudo trata das Comunidades de Prática como uma forma de promover a práxis educativa junto aos estudantes e comunidade acadêmica.

2.2 A Prática Educativa em Etienne Wenger

Para melhor compreender como a Prática Educativa se efetiva, de fato, vale analisar o conceito das Comunidades de Prática (CoP) de Etienne Wenger (ILLERIS, 2013), sobretudo pela relevância da abordagem das Teorias de Aprendizagem e suas conexões sociais, ou seja, como as pessoas se organizam o mundo social no qual estão diretamente envolvidas, e nele aprendem mutuamente.

O Doutor Etienne Wenger, Norte-Americano, natural da Suíça, teve seu trabalho amplamente reconhecido, sobretudo pela abordagem de pesquisa multidisciplinar acerca da natureza das instituições, com destaque para as abordagens sobre as práticas de aprendizagem (ILLERIS, 2013). A Teoria Social da Aprendizagem proposta por Etienne Wenger está baseada no conceito de “comunidade de prática”. Para ele, a aprendizagem - criação e transmissão de conhecimento - ocorre dentro de grupos sociais que ele denomina comunidades de prática, onde membros são ligados por uma

história, interesses comuns e possuem certo grau de interação (WENGER, 2011).

Apoiado na visão histórico-cultural, onde a aprendizagem acontece em num contexto social por meio de práticas sociais historicamente desenvolvidas, para Wenger (2011) atividades, tarefas, funções e as compreensões são partes de um sistema de relações onde ganham significado e são socialmente compartilhados, dando lugar às comunidades de prática.

Essas comunidades são constituídas em torno de uma tarefa específica que deve se realizada por seus membros, ligados por uma história, interesses comuns, o que faz com que a aprendizagem e a prática ocorram de forma simultânea, ao que o autor chama de aprendizagem coletiva. Para Etienne Wenger, a CoP é constituída por um conjunto de indivíduos que compartilham um empreendimento comum, é um sujeito coletivo capaz de aprender, que vai compor uma identidade e sentimento de pertença e criar um repertório de recursos simbólicos e materiais.

Tais práticas, em regra, baseiam-se no processo individual de ensino, com começo e fim, separada de outras atividades, composta de testes e exercícios de fixação individuais, fazendo crer que o ato de cooperar é como o ato de colar, num processo de aprendizagem árduo, cansativo e tedioso (ILLERIS, 2013).

Portanto, ganha relevância a perspectiva diferenciada da aprendizagem enquanto experiência de vida e participação no mundo, entendendo que o aprender compõe a natureza humana num fenômeno social fundamental propagado pela capacidade do saber: “Que tipo de noção essa perspectiva produziria sobre a maneira como o aprendizado ocorre e o que é necessário para promovê-la?” (ILLERIS, 2013).

Em uma perspectiva conceitual da Teoria e Prática merecem destaque quatro premissas, enquanto aspectos de maior importância na relação *aprendizado e natureza do conhecimento, do conhecer e dos conhecedores*, quais sejam:

a) Somos *Seres Sociais* (aspecto central da aprendizagem);

- b) *Conhecimento é competência* conforme a valoração dada às atividades;
- c) *Conhecimento é participar da busca pelo saber, de forma ativa no mundo*; e,
- d) *Significado* obtido pela capacidade de experienciar o mundo e a relação com ele de forma significativa, o que a aprendizagem deve, de fato, produzir (ILLERIS, 2013).

Com isso, tem-se como principal foco da teoria da aprendizagem aquela premissa da aprendizagem enquanto participação social do homem ativo nas comunidades sociais, construindo identidades, sensação de pertencimento, moldando o fazer e o ser, interpretando e compreendendo aquilo que faz, ou seja. É por meio da Teoria Social da Aprendizagem - enquanto elemento necessário para caracterizar a participação social no processo de aprender e conhecer - que o homem consolida os elementos:

- a) *Significado*: um modo de falar acerca da capacidade (mutável – individual e coletiva) para experimentar a vida e o mundo, significativamente;
- b) *Prática*: um modo de falar acerca dos modelos, recursos e perspectivas sociais e históricas, compartilhados, sustentando o envolvimento mútuo;
- c) *Comunidade*: um modo de falar sobre configurações sociais em que as atividades se tornam um padrão a ser seguido, como sendo competência; e,
- d) *Identidade*: um modo de falar sobre aprendizagem que muda quem somos, criando histórias pessoais de formação num contexto comunitário (ILLERIS, 2013).

Tais elementos estão interconectados, tornando-se relevante, portanto, o conceito “CoP” enquanto ponto de partida para um modelo conceitual amplo por estar em toda a parte, seja em casa, trabalho, escola, e outros, mudando ao longo dos anos. Na família, como exemplo da luta pela sobrevivência conjunta, numa identidade estabelecida. No trabalho, a busca pela manutenção do posto, buscando satisfazer o empregador e clientes. Na escola, que além da agenda instituída, comporta comunidades de prática em toda a parte, transformando informalmente. Ainda, bandas, igrejas, cientistas, jovens de um bairro, e outros, na busca pelo seu sentido de identidade (ILLERIS, 2013).

Segundo Illeris (2013), colocar o foco na participação também implica no que é necessário para o entendimento e sua contribuição para o aprendizado: para o participante, seu aprendizado vem do seu envolvimento e contribuições na comunidade; para a comunidade, vem por meio do aprimoramento de suas práticas e a garantia de novos membros. E, por fim, para as organizações, é mantendo as comunidades interconectadas, aprendendo o que tem para aprender tornando-se efetiva e de valor como organização.

O aprendizado não pode ocorrer separadamente de outras situações cotidianas. Ele se dá em momentos onde o aprender é intenso, também ocorre noutros momentos em que é necessário maior foco, e com isso produzindo um resultado concreto. Até mesmo no momento em que o aprendizado buscado não acontece e, portanto, acontecerá outro aprender em seu lugar (ILLERIS, 2013).

A partir da perspectiva de Wenger (2011), a escola pode ser vista como um conjunto de CoPs que se entrelaçam em torno de objetivos, de regras, normas e crenças e caminha em relações de comando. Assim, três características servem para definir uma comunidade de prática:

- a) é um empreendimento compartilhado que faz sentido para aqueles que o integram e constitui uma resposta a condições externas em que está inserido. É resultado de um processo de negociação coletiva, onde são construídas relações de responsabilidade mútua entre os participantes;
- b) possui compromisso mútuo, onde o esforço coletivo gera a pertença. A prática existe porque existem pessoas engajadas em ações cujo significado é mutuamente negociado. Cada participante é um indivíduo com identidade própria e as várias identidades vão se interligar de diversas formas, e onde os desacordos podem ser vistos como formas de participação;
- c) possui um repertório compartilhado de recursos materiais e simbólicos que carregam a história da comunidade. Rotinas, palavras, histórias, ferramentas, formas de fazer, gestos, símbolos, gêneros, ações, conceitos que a comunidade produziu ou adotou e que se tornaram parte de sua prática. O repertório é o discurso por meio do qual os membros de uma comunidade

criam declarações significativas sobre o mundo, a forma por meio da qual expressam suas formas de filiação e identidade, o recurso para a negociação de significados. Esse repertório carrega uma história de engajamento mútuo e é ambíguo, o que, ao mesmo tempo em que dificulta a mudança, gera novos significados.

Portanto, a aprendizagem envolve a participação nas práticas e a construção de identidades (reificação) a partir delas. O conhecimento adquirido é resultado da participação e do engajamento do indivíduo no mundo de forma ativa. Aprendizagem implica mudanças nas histórias pessoais, uma recontextualização dos sujeitos a partir de rotinas compartilhadas (PAIXÃO, 2014).

Para Wenger (2011) a participação é "tomar parte de algo" e a reificação é a construção de significados e objetivação da experiência e são fontes de continuidade ou descontinuidade de uma CoP. A participação inclui a presença do poder, onde cada participante exerce papel específico que o coloca em um espaço hierárquico. A reificação inclui institucionalizar a prática e encontrar o arranjo que vai identificar a comunidade.

Logo, o termo CoP pode ser novo, mas a experiência é antiga, disseminando-se informalmente de forma a selecionar quem pertencerá a dada comunidade e porquê. Seu conceito não é desconhecido, é ferramenta de pensamento, esquecida pela obviedade e familiaridade, contudo promotora dos "insights mais valiosos" (ILLERIS, 2013).

Em vista do exposto, verifica-se que o aprender está sim diretamente ligado às salas de aula e ambientes escolares. Porém, não se restringe à escola, pois o ato de aprender está constantemente acontecendo nas comunidades das quais o indivíduo faz parte (ILLERIS, 2013).

2.1.1 A Prática na Prática

Os pressupostos pedagógicos incutidos na organização curricular da EPT pautam-se na formação humana integral, com a construção de uma sólida base de conhecimentos científicos e tecnológicos, atrelada à aplicação de conhecimentos teórico-práticos da área profissional do educando. Assim, a aprendizagem ocorre enquanto experiência de vida e participação no mundo, entendendo que o aprender compõe a natureza humana num fenômeno social fundamental propagado pela capacidade do saber (WENGER, 2013). Desta forma, a prática educativa é vista como aquela que vai facilitar a participação social do homem ativo nas comunidades sociais, construindo identidades, sensação de pertencimento, moldando o fazer e o ser, interpretando e compreendendo aquilo que faz.

Esta abordagem da prática coloca a aprendizagem nas relações sociais entre os indivíduos engajados numa prática, como um processo cognitivo, mas que se realiza coletivamente pelo intercâmbio de experiências, conhecimentos e significados sobre práticas e processos, englobando a negociação desses significados e o compartilhamento de conhecimentos profissionais (GHERARDI, 1998). A partir dessa perspectiva emerge a noção de comunidades de prática, pois não há aprendizagem sem um espaço social de interação, conforme afirma Wenger (1998):

Uma comunidade de prática constitui-se num ambiente que sustenta suficiente engajamento voluntário e mútuo entre seus membros, objetivando, por meio da busca de empreendimentos comuns, a partilha de conhecimentos e geração de aprendizagem (WENGER, 1998, p. 86).

Assim, a CoP representa um espaço de troca de experiências, de interação social e engajamento coletivo ao redor de uma atividade, o que faz da aprendizagem algo contextualizado na prática (WENGER, 1998; GHERARDI, 2001).

Ainda, a associação em comunidades adota consciente ou inconscientemente um sistema de crenças, vivencia experiências e, como consequência, acaba por desenvolver uma identidade partilhada, construída por meio das relações sociais, das rotinas, do fazer junto advindas da

participação ativa dos seus membros. A negociação dos significados durante essas trocas fazem os indivíduos refletirem e, essa reflexividade, faz com que a aprendizagem aconteça (GHERARDI *et all*, 1998). Wenger (2011), considera a CoP em cinco dimensões:

Tabela 1 – Dimensões da CoP

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Engajamento mútuo e empreendimento comum	Está ligado ao processo de participação ativa numa comunidade. A vontade de se aprofundar num domínio de conhecimento é um importante fator de engajamento. O empreendimento comum refere-se ao processo de desenvolver projetos e idéias conjuntamente, visando contribuir com a geração de conhecimentos para a comunidade de prática.
Aprendizagem contextualizada na prática	<i>O processo de conhecer está vinculado a uma prática cotidiana. Em outras palavras, conhecer é ser capaz de participar de uma prática socialmente legitimada por uma comunidade.</i>
Surgimento é voluntário e informal	Uma comunidade de prática surge sem a necessidade dos mesmos padrões que moldam as estruturais formais de uma organização.
Identidade partilhada	<i>Por meio da associação em comunidades, desenvolvendo projetos conjuntamente, adotam-se sistemas de crenças, rotinas, caminhos de fazer as coisas e, conseqüentemente, desenvolve-se uma identidade partilhada.</i>
Negociação de significados	Os empreendimentos comuns constituem-se em contextos relevantes para que a negociação de significados aconteça. Assim, as pessoas, conjuntamente, negociam ativamente experiências e vivências práticas, bem como produzem artefatos. É no relacionamento das experiências individuais e da competência social que a aprendizagem acontece.

Fonte: Wenger (2003) *apud* Souza-Silva e Davel (2007, p.56).

Baseado nas cinco dimensões conforme a tabela 1, Wenger (2011) elenca as três principais características que compõem uma CoP:

1 - O domínio: uma CoP possui uma identidade que é definida por um domínio compartilhado de interesse. A adesão a uma comunidade implica um compromisso com o domínio, é uma competência partilhada que vai distinguir um membro dos outros e que não necessariamente é reconhecida fora da comunidade;

2 - A comunidade: os membros se envolvem em atividades conjuntas em busca de seus interesses. Constroem relações que lhes permitem aprender uns com os outros;

3 - A prática: uma CoP abarca indivíduos que são praticantes e que desenvolvem um repertório compartilhado de recursos em interação.

Assim, a aprendizagem emerge da participação em uma CoP (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998), da interação social, da colaboração e do engajamento. Em síntese, as CoP são formadas por indivíduos que se engajam num processo de aprendizagem coletiva ao se envolverem na realização de um empreendimento ou em algo que fazem ou aprendem a fazer juntos na medida em que interagem, produzindo significados negociados, um repertório comum e um engajamento mútuo e um repertório comum (WENGER, 1998). O conhecimento, assim, passa a ser aquilo que é adquirido na prática, resultado da participação e do engajamento no mundo de forma ativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Práxis enquanto Prática Educativa e atividade humana consciente pode ter seu conceito amplificado quando da abordagem das CoP, seja no seio familiar, seja dentre os amigos, no trabalho, no lazer, na escola, dentre outros.

As CoP representam aquele momento quando as pessoas envolvem-se numa mesma prática, compartilhando o que estão experienciando e aprendendo. Com isso, passam a se reconhecerem entre si como parceiros, aproveitando a vivência de um para o outro, todos do grupo enquanto participantes de um mesmo contexto, independentemente se no mesmo ambiente ou separados, desde que praticantes de uma mesma atividade.

A relação nas CoP ocorre de forma mútua e contínua em que cada pertencente ao grupo de pessoas, possui igualmente todo o grupo, a quem podem socorrer-se, se necessário, apresentando as dificuldades e impasses, a fim de obterem a ajuda capacitada e orientada, num roteiro naturalmente estabelecido pelas parcerias que surgem dentro da Comunidade. Acontecem, portanto, as trocas de experiências, erros e acertos, que permitem poupar tempo e energia dos agentes, ganhando em qualidade e permitindo surgir novas ideias, sobretudo pelo uso das ferramentas, estabelecendo assim, as parcerias de aprendizado.

Portanto, a aprendizagem se torna social, de forma mais ampla que aquela ideia do aprender apenas pelos processos cognitivos, especialmente porque representa a *teoria em prática*, permitindo a interação do grupo por meio das atividades que possuem em si, um significado social, sem afastar o aspecto pessoal, tornando efetivo o envolvimento do grupo, promovendo ações, diálogos, discussões, críticas e soluções, numa prática educativa, que promove o aprendizado por meio de uma atividade humana e consciente.

Pode-se definir basicamente que as CoP se apresentam como um espaço para compartilhar saberes e conhecimentos, cada indivíduo com seus valores e interesses, de forma mútua, participando e atribuindo sentido a esses saberes.

Em vista disso, a prática educativa pode ser entendida como aquela que vai facilitar a participação social do homem ativo nas comunidades sociais, construindo identidades, sensação de pertencimento, moldando o fazer e o ser, interpretando e compreendendo aquilo que faz. Uma prática como um guia de sujeitos por meio de experiências que lhes permitam a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C.; **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**. São Paulo: Papirus, 2012.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 26 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR.

Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Res.-50.2017-1.pdf>. Acesso em 29 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. Disponível em:

<[http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.p](http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf)df>. Acesso em 24 out. 2017.

GHERARDI, S. A symbolic approach to competence development. **Human Resource Development International**, v. 2, n. 4, 1999.

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the 'practice lens'. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Edição e Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Co-edição: Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JAROSZEWSKI, T. M. Extensão e significação da categoria de práxis. Em V. de Magalhães-Vilhena. **Práxis: a categoria materialista de prática social**, v.II, p. 9-37). Lisboa: Livros Horizontes, 1980.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Acesso em 03 abr. 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. E.C. A educação profissional como estratégia para a integração periférica dos pobres: elementos históricos para reflexão. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís, Maranhão, 2007. Acesso em 25 nov. 2017.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2018.

MOURA, D. H. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010**: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 dez. 2017.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. **A escola unitária**: educação e trabalho em Gramsci. Revista Histedbr on-line, n. 30. Campinas, 2008. Acesso em 14 nov. 2017.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. **Escola unitária e princípio educativo em Gramsci**: ensaios de compreensão à luz do caderno 12. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>>. Acesso em 14 mar. 2018.

PAIXAO, M. V. Sentido e Participação na Atividade de Panificação das Mulheres do Empreendimento Econômico Solidário 8 de Junho sob a ótica da Teoria Social da Aprendizagem. **Tese de Doutorado**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. In: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34. Rio de Janeiro, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42ª Edição. Autores Associados: Campinas, 2012.

SCHETTINI, R. H. A contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky: uma revisita no Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 219- 232.

SOBRAL, K. M.; MORAES, B. M.; JIMENEZ, M. S. V. A Educação em Gramsci. **Paidéia**, v. 2, n. 1, abr-set. 2010. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635525/3318>>. Acesso em 14 mar. 2018.

SOUZA-SILVA, J.; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 3, p. 53-65, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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