

“Isso eu levo para a vida!”:

aprendizagem da prática profissional em uma Comunidade de Prática*

Taís Quevedo Marcolino^(a)Gerusa Ferreira Lourenço^(b)Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali^(c)

Marcolino TQ, Lourenço GF, Reali AMMR. “This is my take-home for life!”: professional practice learning on a Community of Practice. *Interface (Botucatu)*. 2017; 21(61):411-20.

The learning of practice demand educational strategies focused on reflective and collective processes, such as the Community of Practice (CoP). From an action research directed to the contributions of a mentoring program for professional development, organized in a CoP, with the participation of six junior occupational therapists and three experienced ones, this paper tries to elucidate relevant features for professional learning on the program. The speech and diaries of the participants at the last evaluation meeting were submitted to thematic analysis and the results indicate the importance of: a space for reflection on a continuous basis; the mentor's actions in fostering reflection; the exchanges between experts and beginners. The CoP, as a rich design for learning, enabled breaking stereotypes and creating new meanings, favoring the development of all involved.

Keywords: Inservice Education. Qualitative research. Health knowledge, attitudes and practice. Health manpower. Occupational Therapy.

A aprendizagem da prática demanda estratégias formativas focadas em processos reflexivos e coletivos, como a Comunidade de Prática (CoP). A partir de pesquisa-ação interessada nas contribuições de um programa de mentoria, em uma CoP, com participação de seis terapeutas ocupacionais iniciantes e três experientes, este artigo busca elucidar as características do programa consideradas importantes para a aprendizagem profissional. Os dados provenientes do discurso e dos diários dos participantes no último encontro de avaliação final foram submetidos à análise temática, e os resultados indicam a importância: de um espaço de reflexão de modo contínuo; das ações da mentora no fomento à reflexão; das trocas entre experientes e iniciantes. A CoP, como um projeto rico para aprendizagem, possibilitou a quebra de estereótipos e a construção de novos sentidos, favorecendo o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Educação continuada. Pesquisa qualitativa. Conhecimentos, atitudes e práticas em saúde. Recursos humanos em saúde. Terapia Ocupacional.

* Este trabalho é parte da tese de doutorado da primeira autora, sob orientação da terceira autora: “A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional”, com financiamento 06/07152-7 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Parte dele foi publicado como trabalho completo nos Anais do XI Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional (Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2008; 19 Supl 1:1-189).

^(a,b) Departamento de Terapia Ocupacional, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Rodovia Washington Luís, s/n, Jardim Guanabara. São Carlos, SP, Brasil. 13565-905. taisquevedo@ufscar.br; gerusa@ufscar.br

^(c) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Centro de Ciências Humanas e Educação, UFSCar. São Carlos, SP, Brasil. darr@ufscar.br

A prática profissional pode ser compreendida como um fenômeno que acontece em determinado tempo e contexto, e se caracteriza por situações de singularidade, complexidade, incerteza e conflito de valores, distanciando-se da epistemologia da racionalidade técnica, para a qual a prática é a aplicação da teoria¹. Nessa compreensão, a prática é sustentada por um conhecimento tácito, essencial para as situações cotidianas, mesmo quando o profissional utiliza teorias e técnicas científicas de maneira consciente. Para que o profissional compreenda o que está implícito em seu processo de trabalho (crenças, conhecimentos e valores), ele precisa se envolver em um processo de reflexão sobre a ação – um processo *intencional*, atrelado ao fazer, após sua ocorrência, e que demanda uma ação consequente qualitativamente diferente de uma ação rotineira².

Assim, a reflexão se torna um processo de fazer-significar, que conduz o sujeito de uma experiência para outra, propiciando maior compreensão das relações que se estabelecem com outras experiências e ideias, favorecendo tanto a redefinição dos significados das ações como a produção de novos conhecimentos^{1,3,4}, e criando condições para a continuidade da aprendizagem². Além disso, esse movimento de conhecer-na-ação é dinâmico e difícil de ser apreendido, devendo ser compreendido como interpretações parciais que representam tentativas de impor alguma estabilidade a esse processo⁴.

Na Terapia Ocupacional, desde o final da década de 1980, estudos sobre a prática profissional têm se voltado para a natureza do raciocínio clínico, compreendido como um pensamento diretamente relacionado ao saber como agir, envolvendo a deliberação sobre o que é apropriado para um caso específico, com um paciente específico, em um contexto específico⁵. Esse raciocínio é qualitativamente diferente ao longo da carreira profissional⁶⁻⁸, e tem-se a hipótese de que a diferença-chave entre um profissional iniciante e um experiente não são os anos de experiência, mas sim as habilidades de reflexão *na* e *sobre a* ação⁷.

Assim, tem-se fomentado, cada vez mais, estratégias reflexivas para o ensino da prática em Terapia Ocupacional⁹⁻¹¹, sendo a supervisão a estratégia mais utilizada para o ensino da prática clínica, tanto na formação inicial como na continuada. Em alguns países (como Canadá, Inglaterra e Austrália), programas de mentoria nos quais um profissional experiente orienta profissionalmente um terapeuta ocupacional menos experiente são oferecidos com regularidade¹²⁻¹⁴. Para alguns autores¹⁵⁻¹⁷, não há diferenças entre supervisão e mentoria, estando ambas voltadas para o desenvolvimento profissional de modo geral. Entretanto, no Brasil, o principal objetivo da supervisão parece ser o desenvolvimento de habilidades de manejo e raciocínio clínico, sendo o desenvolvimento profissional um subproduto deste processo¹⁸.

Além disso, experiências formativas coletivas podem ajudar a guiar esse processo, oferecendo parâmetros para a reflexão e confrontando o profissional de modo que se possa atingir uma dimensão mais profunda e direcionada^{12,19-21}. Nessa direção, o referencial da Comunidade de Prática e Identidade (CoP), de Ethienne Wenger²², vem sendo utilizado por várias profissões²³⁻²⁵ e pela Terapia Ocupacional^{15,26-28} para fomentar a aprendizagem de aspectos profissionais em diferentes cenários educacionais.

O referencial da Comunidade de Prática e Identidade

A Comunidade de Prática e Identidade (CoP)²² é constituída a partir do engajamento mútuo de pessoas interessadas em um projeto de interesse comum, que se desenvolve pela negociação de significados (tanto conhecimentos, histórias, informações, como modos de fazer) na interação entre a participação dos indivíduos e o que se produz com essa participação (reificação). A CoP potencializa a construção de novos sentidos e novas formas de participação, sempre com o foco na prática, compreendida em sua dupla dimensão: tanto um fazer em um contexto histórico e social, em sua estrutura e significado, como um campo de construção de identidades, favorecendo identificações ou não identificações das formas de ser uma pessoa nesse contexto.

Para pertencer a uma CoP, o sujeito pode ser um membro total – que são participantes mais antigos e experientes, com posse da economia de significados –, ou um membro periférico – que, normalmente, são iniciantes ou colaboradores. A tensão entre essas formas de pertencer pode facilitar

ou dificultar a produção de novos significados para a prática, tornando dinâmico o processo de conhecimento prático.

Além disso, o modo de produzir de uma CoP pode ser influenciado: pelo envolvimento de seus membros nos processos de negociação de significado (engajamento); pela criação de conexões e imagens mentais que extrapolam as experiências conhecidas, criando novas imagens do mundo e de nós mesmos (imaginação); e por como seus membros se alinham tanto ao projeto comum quanto às estruturas sociais, culturais, organizacionais (alinhamento). A combinação entre engajamento, imaginação e alinhamento produz características específicas, como a prática reflexiva,¹ ao combinar a imaginação de outras perspectivas, que disparam novas interpretações tanto para a prática como para a identidade (imaginação e engajamento), ou, mesmo, uma prática que considere uma imagem mais ampla de mundo (imaginação e alinhamento).

Quando o projeto comum da CoP focaliza a aprendizagem, Wenger²² o denomina Comunidade de Aprendizagem (CoA), enfatizando que a aprendizagem em si não pode ser projetada, mas que podem-se construir projetos que a facilitem ou a inibam. Para que haja um contexto rico para a aprendizagem, o autor ressalta a importância de projetos que favoreçam a combinação entre engajamento, imaginação e alinhamento, em uma arquitetura específica de projeto (que será apresentada adiante).

Desse modo, a partir de uma pesquisa-ação interessada em compreender as contribuições de um programa de mentoria para o desenvolvimento profissional de terapeutas ocupacionais iniciantes, assentado em uma Comunidade Prática²², este artigo busca elucidar as características do programa que foram consideradas importantes para a aprendizagem profissional.

Metodologia

Trabalhamos em uma pesquisa-ação^{29,30}, modalidade de investigação qualitativa interessada na produção de conhecimentos sobre a prática e em seu aprimoramento, e que se caracteriza por ser participativa, tanto no sentido de incluir todos os envolvidos (pesquisadores e participantes) como em seu modo de trabalhar.

A pesquisa-ação foi construída como uma CoA com a participação de: seis terapeutas ocupacionais, estudantes do segundo ano de um curso de especialização em Terapia Ocupacional em Saúde Mental; da pesquisadora, no papel de mentora e coordenadora; e de outras duas terapeutas ocupacionais experientes, professoras-supervisoras do curso de especialização. O curso de especialização tinha duração de dois anos, com dedicação exclusiva, e oferecia atividades clínicas-assistenciais em diferentes serviços de saúde mental, nos quais as seis especializandas se revezavam a cada três meses. Em cada serviço, havia um(a) supervisor(a) responsável e horários específicos para supervisão.

O projeto da Comunidade de Aprendizagem

Diante do cenário exposto, buscamos elaborar um projeto, centrado nas proposições de Wenger²² e que viesse a complementar a formação pós-graduada, considerando as quatro dimensões (participação *versus* reificação; projetado *versus* emergente; local *versus* global; identificação *versus* negociação) que potencializam a aprendizagem, para cada modo de pertencimento (engajamento, imaginação e alinhamento).

A primeira dimensão trata da interação entre *participação* e *reificação* (o que é produzido pela participação dos sujeitos), uma vez que o que é produzido registra sua marca no mundo, característica diferente da participação, que é etérea e difícil de ser acessada. Assim, o projeto buscou oferecer tarefas e materiais que favorecessem: a produção e o compartilhar de histórias sobre a prática (engajamento), a imaginação de práticas a partir de diferentes situações e contextos, e o questionamento de atitudes e compreensões (imaginação), além de ajudar o grupo a tomar posse do discurso da investigação da própria prática e a produzir um estilo colaborativo de trabalho (alinhamento).

Outra dimensão abarca a tensão entre o que é *projetado* e o que é *emergente*, fomentando a habilidade de negociar novos significados para a prática e para a identidade a partir do que emerge

no contexto, em resposta ao projeto. Em nossa CoA, buscou-se favorecer o desenvolvimento de habilidades para trabalhar no aqui-e-agora do grupo e/ou redefinir caminhos e produzir sentidos de forma colaborativa (engajamento), buscando projetar tarefas e oferecer materiais que estimulassem a percepção de possíveis contextos e de possíveis situações dilemáticas, e do percurso narrativo de tomar decisões (imaginação). Além disso, o projeto contemplava a oferta constante de retornos às produções das participantes, de modo a alinhar a produção de acordo com os objetivos da pesquisa-ação e também estar aberto a redefinir os objetivos da pesquisa pelas necessidades e demandas do grupo (alinhamento).

A interação entre a prática *local* e as relações *globais* é a terceira dimensão, na medida em que o que se faz relevante para a aprendizagem demanda parâmetros globais. Desse modo, o projeto procurou favorecer o estabelecimento de conexões entre a experiência vivida de cada participante em diferentes contextos, de modo a permitir: a construção de novos sentidos sobre a prática (engajamento), o compartilhar de modelos e representações existentes sobre a prática, e estimular a produção de novos sentidos sobre elas, relacionando-as às singularidades da prática individual e da prática produzida localmente (imaginação). Além disso, buscou-se abrir espaço para refletir sobre as necessidades locais de aprendizagem, relacionadas, no entanto, à produção global nos campos de Terapia Ocupacional e Educação (alinhamento).

A última dimensão envolve a oferta de uma estrutura para *identificações* e posses de significados que estão em constante *negociação*. O projeto da CoA foi construído para compartilhar experiências, aumentando as possibilidades de identificação e negociação de significados, estimulando a negociação da posse de significados – tanto ao oferecer material teórico para favorecer o acesso à economia de significados relacionados à pesquisa, como ao apropriar-se dos significados relacionados à prática, pertencentes às demais participantes (engajamento) –, a identificação com novas trajetórias profissionais, a reflexão sobre estereótipos profissionais e sobre modelos de prática estereotipados (imaginação), e a possibilidade de identificação com uma prática profissional crítica e reflexiva, além de fomentar relações de poder recíprocas no sentido de assumir responsabilidades pela continuidade da aprendizagem no grupo (alinhamento).

O processo da pesquisa-ação

A CoA se reuniu durante dez meses (de março a dezembro de 2007), em encontros quinzenais, com duração de uma hora, totalizando 18 encontros. Os encontros foram gravados em áudio, transcritos, e a partir dessa transcrição era elaborada a crônica do grupo³¹ – narrativa dos eventos do encontro e que ficava disponível às participantes antes da próxima reunião, tanto para que alguma participante que tivesse faltado pudesse saber o que havia sido discutido, como para servir de base para outras discussões.

Além da participação nos grupos, as terapeutas ocupacionais iniciantes produziam um diário reflexivo, entregue para a mentora-pesquisadora quinzenalmente antes da realização dos encontros do grupo. Os diários eram lidos, e havia uma devolutiva para cada participante, que privilegiava um maior aprofundamento no processo de reflexão sobre a prática.

Além disso, a pesquisadora elaborava uma lista de temas que estavam sendo discutidos nos diários e levava para os encontros do grupo, também como material reificado para organizar a discussão. Nesse sentido, ao longo do processo de pesquisa-ação, foi sendo construído um movimento de retroalimentação entre diários e encontros presenciais, pois a participação nos encontros também oferecia novas ideias para a escrita reflexiva dos diários.

A pesquisadora também manteve um diário de pesquisa no qual registrava, cotidianamente, suas impressões e reflexões sobre o processo de pesquisa-ação colaborativa, sobretudo sobre suas compreensões das vicissitudes do grupo, de sua atuação na intervenção (tanto no grupo como no retorno aos diários), e das relações estabelecidas com a literatura da área e com as dificuldades e problemas a serem resolvidos.

A combinação dessas diferentes estratégias de fomento à aprendizagem foram avaliadas no último diário e no último encontro presencial da CoA, registrado e transcrito. Desse modo, esse material foi

submetido à Análise Temática³², que se caracteriza por buscar desvelar os núcleos de sentido relevantes na comunicação.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário de Araraquara.

Resultados e discussão

Foram encontradas quatro categorias temáticas que indicam as características mais relevantes do programa de mentoria: 1) Supervisão *versus* Mentoria; 2) Ações da mentora-pesquisadora na condução do processo de ensino-aprendizagem; 3) Trocas entre experientes e iniciantes; 4) O engajamento no processo de reflexão sobre a ação como elemento transformador em direção à melhoria da prática e a constância da experiência.

Supervisão *versus* Mentoria

Ao longo de todo o processo do grupo, foi constante a discussão sobre a diferença entre as supervisões recebidas pelas participantes nos diferentes serviços de saúde mental e a proposta de investigação da prática pelo processo de reflexão sobre a ação. A supervisão foi caracterizada como um espaço privilegiado para pensar ações em resposta às demandas e necessidades dos pacientes no contexto da assistência. Já o programa de mentoria ofereceu possibilidades de investigar a prática, refletir sobre o que estava implícito nas ações das terapeutas ocupacionais, sem, num primeiro momento, haver a preocupação de responder àquelas demandas. Essa característica foi considerada essencial para aprofundar a reflexão, tomar consciência de questões dilemáticas e produzir novos sentidos, investindo na melhoria da prática.

“Percebo que fui me aprofundando em questões bastante delicadas, em dificuldades, ansiedades, medos, sentimentos, que envolvem minha prática e que muitas vezes não podem aparecer em outros espaços, pela própria característica destes, ou pela necessidade de responder a uma demanda geralmente discutida nas reuniões e supervisões”. (Isadora)

Desse modo, o projeto de pesquisa-ação proposto favoreceu a oferta de espaços para reflexão da prática, em uma perspectiva na qual, ao suspender as emergências da prática e focar nos processos de raciocínio clínico e contextos envolvidos na prática, foi possível trazer à tona o que é caracteristicamente implícito, permitindo olhar para sentidos construídos sobre normas e padrões³³, propiciando a redefinição de significados e produção de novos conhecimentos^{1,3,4}.

Ações da mentora-pesquisadora na condução do processo de ensino-aprendizagem

As ações da mentora-pesquisadora, pautadas na sustentação da constituição e do funcionamento da CoA, na facilitação da negociação de sentidos e no alinhamento das participantes às propostas de investigação da prática, foram citadas como características essenciais para facilitar o estabelecimento de relações de confiança, de compreensão da proposta e de trocas entre as participantes^{28,34}.

“[...] pelo seu cuidado na forma como você devolveia os diários, como você colocava a reflexão, como convidava a gente, [...], é um dos únicos espaços nos quais muitas coisas que parecem ser tabus pra gente podiam aparecer...” (Clarice)

Segundo Wenger²², a aprendizagem em si não pode ser projetada. Ela demanda um contexto rico para que possa ser construída, em projetos que favoreçam a combinação entre os três modos de pertencimento. Nesse sentido, o coordenador do projeto de aprendizagem assume uma função educativa, considerando as especificidades de cada sujeito e investindo, afetivamente, em seu desenvolvimento³⁰. O “cuidado” explicitado na fala anterior implica a construção de uma relação com

os sujeitos e com o projeto coletivo, que é o que possibilita o alinhamento ao que é almejado pela comunidade profissional.

Trocas entre experientes e iniciantes

As trocas entre as profissionais experientes e as iniciantes ao longo do trabalho também foram apontadas como uma característica importante dentro do programa, pois estiveram baseadas no *contar* e *compartilhar experiências*, tanto como forma de oferecer parâmetros para organizar a reflexão das profissionais iniciantes, quanto para a reflexão e tomada de consciência sobre seu repertório para as profissionais mais experientes, favorecendo a continuidade de seu desenvolvimento profissional.

"[...] eu sinto é uma maior tranquilidade nos momentos em que eu me apavoro, [...] de não saber o que fazer em uma situação difícil, e acho que antes eu ficava muito mais 'nossa, acho que isso eu devia saber', [...] e [...] ao longo desse processo [...] a gente podia compartilhar e foi muito legal [...] ouvir um pouco de vocês, acho que isso também ia acalmando a gente, então eu acho que nesse sentido eu vou sentindo [...] muita diferença na prática...". (Mariana)

"[...] eu vivi esse processo de [...] entrar num lugar novo, [...] que também me encheu de muitas inseguranças e incertezas, e poder estar aqui, '[...] eu já passei pelas mesmas questões!', e de fato acho que a experiência dá uma diferença [...] por outro lado [...] de alimentação no sentido [...] de compartilhar com vocês [...] questões muito próximas [...] era muito legal ouvir vocês, [...] isso ainda é a nossa prática! e poder compartilhar com as meninas foi muito bacana e acho que isso foi positivo para a vida profissional...". (colaboradora Tatiane)

Para a Comunidade de Prática e Identidade²², a posse da economia de significados e do regime de competência pertence, inicialmente, aos mais experientes, membros totais da comunidade profissional, enquanto os iniciantes têm interesse em passar de periféricos para totais. Esse processo foi acompanhado em nossa CoA, e gerou conflitos³⁵ que, ao serem trabalhados quebrando estereótipos e possibilitando o surgimento do novo, favoreceram o desenvolvimento de ambos (iniciantes e experientes).

O engajamento no processo de reflexão sobre a ação como elemento transformador em direção à melhoria da prática e a constância da experiência

A constância das atividades desenvolvidas (grupo, escrita dos diários e devolutivas) foi outra importante característica apontada pelas participantes para garantir o sucesso do programa de mentoria.

"[...] porque eu acho que essa [...] constância [...] da gente saber da existência desse lugar de fato e de que estava sempre aqui quinzenalmente e de poder pensar juntas, e que as coisas tinham devolutiva, e que aqui a gente podia dividir e perceber, muitas vezes, o quanto que as outras pessoas tinham as mesmas questões, isso dava muito alívio". (Mariana)

"[...] era quando podia ouvir as questões dos outros e perceber [...] que eram muito parecidas com as minhas, e que então eram naturais e que não faziam de mim uma terapeuta ruim. E quando nunca tinha pensado sobre a questão que alguém trazia? Uma nova descoberta! Refletíamos juntas, acho que essa é uma palavra que fica para mim desse grupo: Juntas!!". (Mariana)

"Me vejo também diferente em alguns aspectos pois cada encontro com o diário, o grupo, as devolutivas, era uma forma de me posicionar diante de mim mesma para depois narrar uma experiência ou pensamento para as demais. Isso eu levo pra vida...". (Fernanda)

A constância do processo de reflexão como um fazer-significar explicita as relações com outras experiências e ideias, e cria a condição necessária para a continuidade da aprendizagem².

A negociação de significados (compartilhar e produzir repertórios, modos de fazer, conhecimentos, histórias) foi o eixo condutor da aprendizagem, na interação entre a participação (no grupo e na escrita dos diários e de suas devolutivas) e a reificação produzida por essa participação (crônica do grupo, narrativas dos diários e das devolutivas). Assim, a constância dessa experiência possibilitou organizar ações e interações, produzindo novos sentidos e novas formas de participação e de identidade²².

Considerações finais

Este artigo buscou explicitar características do projeto de uma CoP voltada para a aprendizagem e melhoria do desenvolvimento profissional de terapeutas ocupacionais iniciantes. Os resultados indicam que o uso das ferramentas educacionais utilizadas (encontros presenciais, diários reflexivos, interação entre profissionais experientes e iniciantes, crônicas do grupo, *feedback* aos diários), inseridas em um projeto construído para fomentar a aprendizagem, mostraram-se capazes de promover a melhoria da prática ao transformar profissionais em investigadores de suas práticas e críticos em relação ao que pensam e fazem na assistência em Terapia Ocupacional.

O formato do programa de mentoria demandou uma diferenciação das propostas das supervisões vivenciadas pelas participantes, mais focadas no desenvolvimento de habilidades clínicas e contextuais voltadas para as demandas urgentes da prática. Entretanto, levando em consideração que os processos de supervisão são mais usuais na realidade brasileira de ensino da prática, eles também podem se beneficiar desse tipo de estratégia, que prioriza a formação sob a ótica do desenvolvimento de atitudes investigativas. Compreendendo o raciocínio clínico em Terapia Ocupacional como um *saber como agir* em um contexto singular⁵, a investigação de como o profissional construiu os sentidos de suas ações pôde favorecer a tomada de consciência das teorias, crenças e valores implícitos na prática, seu questionamento e possíveis mudanças, e construção de novos conhecimentos.

A fala de Fernanda, "Isso eu levo para a vida!", ao se referir à sua capacidade de se perceber para construir sentidos sobre sua prática, explicita a transformação dessa terapeuta ocupacional em início de carreira (assim como outras) em uma profissional investigadora da própria prática.

Nesta direção, os resultados aqui apresentados também indicam a importância do trabalho do mentor ou do supervisor – como alguém implicado na condução do processo, na facilitação da negociação e da construção de sentidos –, das trocas entre profissionais experientes e iniciantes como campo de aprendizagens a partir da troca de experiências, e do engajamento no processo de reflexão sobre ação e de trocas no coletivo – o que contribui para alinhar o desenvolvimento ao que é almejado pela comunidade profissional.

Sabemos que essa experiência teve o enquadre de uma pesquisa de doutorado e, nesse sentido, sua replicação em programas de formação, de forma integral, pode ser alvo de críticas, sobretudo em relação: à disponibilidade da mentora-pesquisadora para a realização de todas as tarefas; ao fato de as participantes possuírem diversas supervisões ao longo da semana, o que facilitou com que as demandas da prática pudessem ficar em segundo plano; e mesmo em relação ao grande período de tempo dedicado à intervenção. Entretanto, com os resultados discutidos e nossas reflexões, esperamos contribuir para a ampliação das discussões que circundam os processos de aprendizagem profissional situada/contextualizada (seja no período de formação inicial, como continuada ou em educação permanente), além de fomentar o uso do referencial da Comunidade de Prática e Identidade²² e sua potência em processos de aprendizagem em projetos educacionais e/ou de pesquisa-ação.

Agradecimento

Às profissionais que participaram da CoA (as seis iniciantes na época), que tiveram seus nomes resguardados, e às profissionais experientes Cecília Cruz Villares e Tatiane Luize Cecatto.

Colaboradores

Táís Quevedo Marcolino e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali participaram ativamente da discussão dos resultados. Gerusa Ferreira Lourenço participou da revisão e da aprovação da versão final do trabalho.

Referências

1. Schön D. *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books; 1983.
2. Rodgers C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teach Coll Rec* [Internet]. 2002; [citado 20 Ago 2008];104(4):842-66. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ651409>.
3. Schön D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed; 2000.
4. Kinsella EA, Pitman A. Engaging phronesis in professional practice and education. In: Kinsella AE, Pitman A, editors. *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. Ontario: Sense Publisher; 2012. p. 1-11.
5. Mattingly C. What is clinical reasoning? *Am J Occup Ther*. 1991; 45(1):979-86.
6. Dreyfus SE. The five-stage model of adult skill acquisition. *Bull Sci Technol Soc*. 2004; 24(3):177-81.
7. Schell BA, Schell JW. *Clinical and professional reasoning in Occupational Therapy*. Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins Publishers; 2008.
8. Unsworth CA. Clinical reasoning of novice and expert occupational therapist. *Scand J Occup Ther*. 2001; 8(4):163-73.
9. Gaitskell S, Morley M. Supervision in Occupational Therapy: how are we doing? *Br J Occup Ther*. 2008; 71(3):119-21.
10. Barton R, Corban A, Herli-Warner L, McLain E, Riehle H, Tinner E. Role strain in occupational therapy fieldwork educators. *Work*. 2013; 44(3):317-28.
11. Martin P, Kumar S, Lizarondo L, VansErp A. Enablers of and barriers to high quality clinical supervision among occupational therapists across Queensland in Australia: findings from a qualitative study. *BMC Health Serv Res*. 2015;15:413.
12. Morley M. Developing a preceptorship programme for newly qualified occupational therapists: action research. *Br J Occup Ther*. 2017; 70(8):330-8.
13. Copley J, Nelson A. Practice educator perspectives of multiple mentoring in diverse clinical settings. *Br J Occup Ther*. 2012; 75(10):456-62.
14. Toal-Sullinvan D. New graduates experiences of learning to practice occupational therapy. *Br J Occup Ther*. 2006; 69(11):513-24.
15. Wimpenny K, Forsyth K, Jones C, Matheson L, Colley J. Implementing the model of human occupation across a mental health occupational therapy service: communities of practice and a participatory change process. *Br J Occup Ther*. 2010; 73(11):507-16.
16. Fone S. Effective supervision for occupational therapists: the development and implementations of an information package. *Aust Occup Ther J*. 2006; 53(4):277-83.

17. Hagedorn E, Adams F. Group supervision: making the most of limited education infrastructures. In: Lorenzo T, Duncan M, Buchanan, H, Alsop A, organizadoras. *Practice and service learning in Occupational Therapy*. West Sussex: John Wiley & Sons Publishers; 2006. p. 132-43.
18. Hahn MS. O processo de escolhas de áreas de especialidade dos recém-graduados em terapia ocupacional: a opção pela psiquiatria e saúde mental [tese]. Campinas (SP): Unicamp; 2000.
19. Loughran J. Reflection through collaborative action research and inquiry. In: Lyons N, editor. *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer; 2010. p. 399-413.
20. Mizukami MGN, Reali AMMR, Tancredi RS. Construction of professional knowledge of teaching: collaboration between experienced primary school teachers and university teachers through an online mentoring programme. *J Educ Teach*. 2015; 41(5):1-21.
21. Welsh A, Dawson P. Closing the gap: collaborative learning as a strategy to embed evidence within occupational therapy practice. *J Eval Clin Pract*. 2006; 12(2):227-38.
22. Wenger E. *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
23. El-Hani CN, Greca IM. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia. *Cienc Educ*. 2011; 17(3):579-601.
24. Binotto E, Nakayama MK, Siqueira ES, Salgado Junior AP. Comunidade de prática como ferramenta da criação de conhecimento no contexto do agronegócio. *Desenvolv Quest*. 2007; 5(10):11-42.
25. Da Silva H. Uma caracterização do Centro de Educação Matemática – CEM (1984-1997) como uma Comunidade de Prática de formação continuada de professores de matemática. *Bolema – Math Educ Bull* [Internet]. 2010 [citado 18 Feb 2016]; 23(35):185-218. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/71644>
26. Galheigo SM, Braga CP, Mieto FSR, Viotti F, Sarmiento GQ, Motta M, et al. Comunidade de prática em terapia ocupacional: a avaliação do processo pelos participantes e pelos pesquisadores. *Cad Ter Ocup UFSCar* [Internet]. 2015 [citado 18 Feb 2016]; 23(3):463-74. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0471>
27. Hoffmann T, Desha L, Verrall K. Evaluating an online occupational therapy community of practice and its role in supporting occupational therapy practice. *Aust Occup Ther J* [Internet]. 2011 [citado 18 Feb 2016]; 58(5):337-45. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1630.2011.00954.x>. PMID:21957918
28. Wilding C, Curtin M, Whiteford G. Enhancing occupational therapists' confidence and professional development through a community of practice scholars. *Aust Occup Ther J* [Internet]. 2012 [citado 18 Feb 2016]; 59(4):312-8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1630.2012.01031.x>. PMID:22934904
29. Desroche H. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: Thiollent TM, organizadores. *Pesquisa-ação e Projeto Cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EDUFSCar; 2006. p. 33-68.
30. Toledo RF, Giatti LL, Jacobi PR. A pesquisa-ação em estudos interdisciplinares: análise de critérios que só a prática pode revelar. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18(51):633-46.
31. Marcolino TQ, Reali AMMR. Crônica do grupo: ferramenta para análise colaborativa na pesquisa-ação. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(56):65-76.
32. Minayo MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; 2010.

33. Volich RM. O cuidar e o sonhar: por uma outra visão da ação terapêutica e do ato educativo. *Mundo Saude*. 2000; 24(4):237-45.
34. Marcolino TQ, Reali AMMR. El trabajo del mentor: análisis de los feedbacks de diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo. *Rev Iberoam Educ (Online)*. 2010; 52(6):1-12.
35. Marcolino TQ, Reali AMMR. Rotas dissonantes e comunidade profissional: pistas para promover a aprendizagem colaborativa. In: Reali AMMR, organizador. *Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas*. São Carlos: EdUFSCar; 2012. p. 281-98.

Marcolino TQ, Lourenço GF, Reali AMMR. "Esto es algo que estará conmigo durante toda mi vida": aprendizaje de la práctica profesional en una Comunidad de Práctica. *Interface (Botucatu)*. 2017; 21(61):411-20.

El aprendizaje de la práctica exige estrategias formativas enfocadas en procesos reflexivos de colectivos tales como la Comunidad de Práctica (CoP). Con base en una investigación-acción interesada en las contribuciones de un programa de mentoría, como la CoP, con participación de seis terapeutas ocupacionales principiantes y tres con experiencia, este artículo busca aclarar las características del programa consideradas importantes para el aprendizaje profesional. Los datos provenientes del discurso y de los diarios de los participantes en el último encuentro de evaluación final se sometieron a un análisis temático y los resultados muestran la importancia de un espacio de reflexión de modo continuo, de las acciones de la mentora en el fomento a la reflexión, de los intercambios entre los principiantes y los que tienen mayor experiencia. La CoP, como un proyecto rico para el aprendizaje, proporcionó la ruptura de estereotipos y la construcción de nuevos sentidos, favoreciendo el desarrollo de todos los participantes.

Palabras clave: Educación continuada. Investigación cualitativa. Conocimientos, actitudes y prácticas en salud. Recursos humanos para la salud. Terapia ocupacional.

Submetido em 05/03/16. Aprovado em 09/07/16.