



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO

**Ações, reflexões e interações numa “comunidade de prática”:
A construção de saberes na prática profissional de uma comunidade**

Salvador
2016

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO

Ações, reflexões e interações numa “comunidade de prática”: A construção de saberes na prática profissional de uma comunidade

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes

Salvador
2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Azevedo, Alexandra Carla Prazeres de.

Ações, reflexões e interações numa “comunidade de prática”: A construção de saberes na prática profissional de uma comunidade / Alexandra Carla Prazeres de Azevedo. – 2016.

147 f. il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bueno Fartes.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Comunidade de prática. 2. Prática profissional. 3. grupos sociais. 4. Comunidade - desenvolvimento. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.

Título.

CDD 371.9 - 23. ed.

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO

Ações, reflexões e interações numa “comunidade de prática”: A construção de saberes na prática profissional de uma comunidade

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Vera Lucia Bueno Fartes – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Alessander Acacio Ferro
Doutor em Química USP – Ribeirão Preto pela Universidade de São Paulo
Universidade do Estado da Bahia

Jancarlos Menezes Lapa
Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências – Universidade Federal da Bahia e
Universidade Estadual de Feira de Santana
Instituto Federal da Bahia

Miguel Angel Garcia Bordas
Doutorado em Filosofia - Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Universidade Federal da Bahia

Sayonara Nobre de Brito Lordelo
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Tecnologia SENAI CIMATEC

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração desta tese, e em especial nos momentos em que me senti desmotivada, recebi ajuda de muitas pessoas, e a todas elas quero agradecer de coração.

Primeiramente agradeço a Jeová pelas bênçãos e pela força que me deu para superar os mais diversos obstáculos.

À minha querida orientadora, Vera Fartes, que tem acompanhado meu percurso formativo desde a graduação, o que perfaz um total de oito anos.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram, e me confortaram quando e mais precisei.

As meninas do ITED que sempre estiveram me incentivando, dando palavras de conforto e incentivos para continuar nesta longa jornada.

A Valéria, minha querida amiga, que sempre torceu por mim.

A Sayonara que foi minha ouvinte e conselheira no momento mais difícil da minha vida.

As meninas da Secretaria da Pós-Graduação, pela disposição nos atendimentos quando solicitadas.

A todos os membros do grupo Comunidades Virtuais pelo acolhimento e a participação destes na presente pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ pelo fornecimento da bolsa de estudos que garantiu o sustento financeiro necessário à realização desta tese.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente estiveram presentes durante os meus quatro anos de doutorado, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional, me apoiando e torcendo pelo meu sucesso.

AZEVEDO, Alexandra Carla Prazeres de. Ações, reflexões e interações numa “comunidade de prática”: A construção de saberes na prática profissional de uma comunidade. 147f. il. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo compreender como os membros de uma Comunidade de Prática – CoP interagem, mobilizam e refletem sobre o processo de construção de seus saberes na prática profissional. Os resultados obtidos evidenciaram que os membros da CoP estão engajados no desenvolvimento de jogos e a interação lhes permitem construir, mobilizar saberes e trocar experiências. Esta interação nem sempre se dá de maneira harmoniosa, havendo conflitos em determinadas situações, o que não significa que seja um fator negativo, uma vez que, para a solução de problema os sujeitos têm diversos olhares. O mesmo se pode dizer com a chegada de novos membros na comunidade que tem trazido importantes contribuições para o aprimoramento das atividades que estão sendo desenvolvidas. No que tange a prática, o grupo desenvolve repertório compartilhado tão importante para a dinâmica da comunidade. A reflexão na e sobre a prática tem permitido manter o rigor e a qualidade no desenvolvimento de jogos. Verificou-se também que as experiências vividas pelos membros da CoP têm lhes ajudado a lidar com situações de imprevistos e na melhoria contínua da atividade que está sendo realizada na comunidade em estudo.

Palavras-chave: Comunidade de Prática, Saber Profissional, Reflexividade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Esquema da seção 1.....	8
Quadro 1	Estrutura da tese	19
Figura 2	Esquema da seção 2	21
Figura 3	Distinção entre os conceitos de informação, conhecimento e saber	26
Quadro 2	Perspectivas de estudo da relação com o saber	28
Quadro 3	Divisão dos saberes	34
Figura 4	Consequências para a prática profissional	36
Figura 5	Esquema da seção 3	46
Figura 6	Comunidade x Sociedade	52
Figura 7	Dimensões da Comunidade de Prática	56
Quadro 4	Diferenças entre as CoPs e outras estruturas organizacionais	57
Figura 8	Elementos essenciais constitutivos da CoP	60
Figura 9	Estrutura de comunidade	61
Quadro 5	Exemplos de atividades, suas situações típicas e possíveis ações preventivas	62
Figura 10	Níveis de Participação em Comunidades de Prática	64
Quadro 6	Variações da CoP	67
Figura 11	Estágios de desenvolvimento do ciclo de vida de uma CoP.....	70
Quadro 7	Ciclo de vida de uma CoP	71
Quadro 8	Princípios para o desenvolvimento de uma CoP	72
Quadro 9	Aprendizagem descontextualizada e contextualizada	76
Figura 12	Esquema da seção 4	85
Quadro10	Informações sobre os entrevistados	96
Figura 13	Esquema da seção 5.....	101
Gráfico 1	Escolaridade	106
Gráfico 2	Formação acadêmica	106
Gráfico 3	Participação na CoP	106
Gráfico 4	Interação	111
Figura 14	Quadro de Trabalho (Kaban)	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUNIDADES VIRTUAIS	Comunidades Virtuais
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FINEP	Financiadora de Estudos e Projeto – Ministério da Ciência e Tecnologia
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

SEÇÃO 1	INTRODUÇÃO	8
1.1	BREVE PASSEIO PELO INÍCIO DA VIDA ACADÊMICA	8
1.2	PROBLEMA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	14
1.3	OBJETIVOS	15
1.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA	15
1.5	ORGANIZAÇÃO DA TESE	19
	SABERES PROFISSIONAIS E REFLEXIVIDADE: O DINAMICO	
	MOVIMENTO DA CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS	
SEÇÃO 2	SABERES PROFISSIONAIS E O PROCESSO DA REFLEXIVIDADE	21
	EM TORNO DESTAS CONSTELAÇÕES DE SABERES	
2.1	CONTEXTUALIZANDO OS SABERES PROFISSIONAIS NA ATUALIDADE	22
2.2	A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA AÇÃO	25
2.3	O SABER NO CAMINHAR FORMATIVO DO SUJEITO	30
2.4	REFLETINDO SOBRE OS SABERES PROFISSIONAIS	32
2.5	O CONCEITO DE REFLEXIVIDADE SOB DIVERSOS OLHARES.....	40
2.5.1	A contribuição de Giddens	40
2.5.2	A contribuição de Philippe Perrenoud	41
2.5.3	A contribuição de Jonh Dewey	42
2.5.4	A contribuição de Donald Schön	42
	COMUNIDADES DE PRÁTICAS: REDE COMPLEXA DE	
SEÇÃO 3	RELAÇÕES SOCIAIS	46
3.1	DISCUTINDO COMUNIDADE DE PRÁTICA – COP	47
3.2	NOÇÃO DE COMUNIDADE E PRÁTICA: ALGUNS PRINCÍPIOS.....	50
3.3	O DESCORTINAMENTO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA COP.....	60
3.4	APRENDIZAGEM SITUADA: ELEMENTO AGREGADOR EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	74

SEÇÃO 4	O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA.....	85
4.1	PASSO A PASSO DO PERCURSO METODOLÓGICO	86
4.2	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	86
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	95
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	97
SEÇÃO 5	DESVELAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	101
5.1	DISCUTINDO A ANÁLISE E O RESULTADO DA PESQUISA	102
5.1.1	Fase inicial (potencial ou latente)	102
5.1.2	Coalescência (adesão, aglutinação ou crescimento)	111
5.1.3	Maturidade (amadurecimento ou desenvolvimento)	115
5.1.4	Manutenção (conservação, sustentação ou provimento)	117
5.1.5	Transformação (reestruturação ou término)	123
5.1.6	Fatores que percorrem todo o ciclo da vida de uma CoP	125
SEÇÃO 6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	141
	Apêndice A - Roteiro de entrevista	142

SEÇÃO 1

INTRODUÇÃO

“Não me desencorajo, porque cada tentativa errada descartada é outro passo à frente”.

Thomas Edison

A aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo é feita a partir de suas inclinações e afinidades, elucidando questionamentos expostos no contexto o qual está inserido. O arcabouço teórico e o desenho metodológico que embasam essa proximidade dão condições de compreender o desencadeamento da construção do conhecimento apresentado nesta tese. Na figura que segue é apresentado um esquema que será abordado nesta seção.

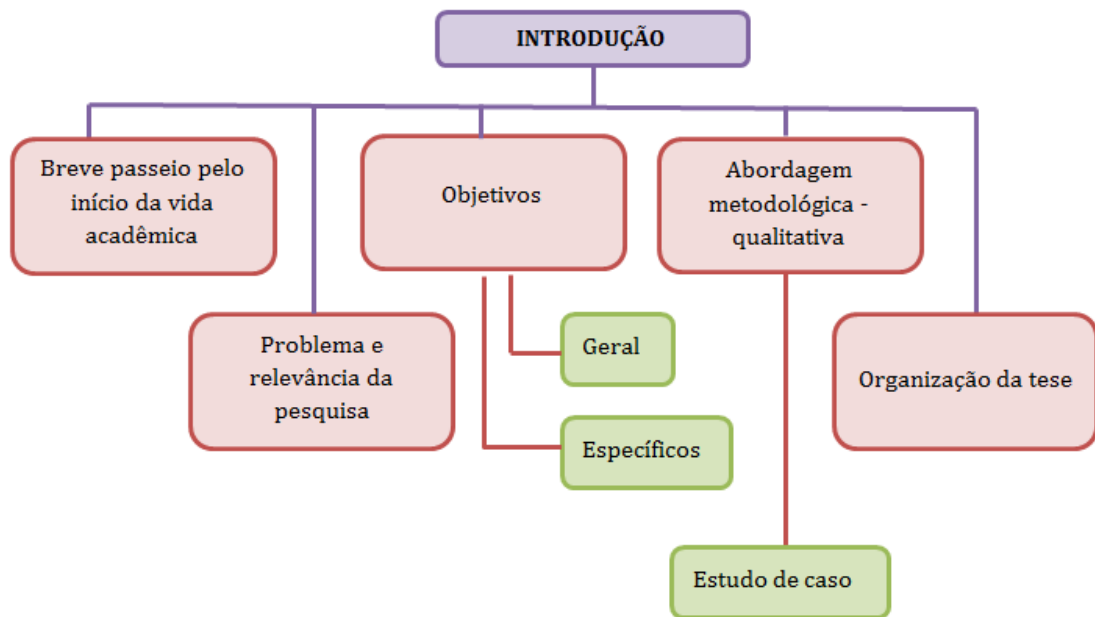


Figura 1 - Esquema da seção 1
Fonte: Própria

1.1. BREVE PASSEIO PELO INÍCIO DA VIDA ACADÊMICA

No período da abertura de inscrições para o vestibular no ano de 2001 optei por prestar vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia.

A escolha pelo curso de Pedagogia nesta instituição deu-se pela experiência como digitadora no período compreendido entre 2000 e 2001. Essa aproximação com as temáticas do curso despertou o crescente desejo de prosseguir os estudos nesta área de conhecimento, uma vez que, comecei a desmitificar que a atuação do pedagogo se limitava aos espaços formais da escola. Esse processo de compreensão de que a pedagogia hoje dispõe de uma vasta área de atuação, que vai além de instituições de ensino, foi fundamental para a ampliação da visão sobre o pedagogo e as suas possibilidades de ação.

Durante a **graduação** (2002.2 - 2008.1) convivi com um conjunto de componentes curriculares oferecidos pelo curso que foram muito significativos para a constituição de uma visão mais crítica sobre o fenômeno educativo. Os estudos e participação em disciplinas como Antropologia Filosófica, Antropologia, História, Filosofia, Sociologia da Educação e Currículo foram essenciais nesse processo, pois possibilitaram entender, que o currículo escolar é uma produção histórica intencional.

Esses estudos foram fundamentais para a superação da visão ingênua que tinha da educação. A ação docente na sala de aula e a seleção de conteúdos, por exemplo, não provêm de uma escolha técnica e neutra, mas de relações de poder, jogos de interesses, prioridades e escolhas de um determinado modelo de cultura. A partir dessas discussões, fica fácil entender os processos educativos como uma prática político-social, impregnado de ideologias e concepções, organizados por sujeitos sociais, dirigidos por sua visão de mundo e de conhecimento e dinamizados por decisões políticas. O ato de educar é um ato político, e por isso é impossível separar a educação da política e do poder; o bom educador é aquele que não é neutro diante das situações ocorridas na sociedade, ele deve ter um caráter incentivador, que aguça o indivíduo a ser crítico, capaz de expor suas opiniões, de fazer mobilizações em busca de seus ideais (FREIRE, 1997)¹. Outras disciplinas do curso foram também muito importantes para fortalecer essa compreensão.

A oportunidade de estágio curricular em docência (2003), realizado com uma turma de jovens e adultos, significou a iniciação da vida profissional no campo da educação. Esse foi um período de grande aprendizado e também de várias inquietações, provocadas pela não tão fácil articulação entre o que se estuda nas disciplinas e a realidade complexa do trabalho.

¹ FREIRE, Paulo Regius Neves. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Outro estágio curricular (2004.1 a 2006.1) foi desenvolvido, agora na área de coordenação, em uma instituição que oferecia cursos profissionalizantes. A experiência vivida durante o estágio representou um período de novas aprendizagens. Era preciso lidar com a falta de um corpo docente permanente, imprevistos com quebra de equipamentos, falta de professores, bem como problemas de aprendizagem e de relacionamento interpessoal entre o corpo docente. Concomitante, a estas questões, projetos pontuais e ou interdisciplinares eram desenvolvidos durante todo o processo.

Ainda estudando na faculdade, atuei profissionalmente por um ano e meio como coordenadora em turmas de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola trabalhava o ano letivo com diversos projetos interdisciplinares. Assim, disciplinas como Pesquisa em Educação e Elaboração de Projetos Educacionais foram importantes nesta fase profissional, pois se fazia necessário desenvolver projetos tendo em vista a importância dos estudos, das normas e dos métodos científicos.

O fato de trabalhar restringiu minha participação nos eventos acadêmicos, tão necessários para o meu crescimento pessoal e profissional. Desse modo, um ano antes de terminar a graduação, deixei o emprego e ingressei como bolsista de **Iniciação Científica**.

O meu plano de trabalho teve como objeto de pesquisa as “Políticas Curriculares para Educação Profissional Integrada à EJA: O “Curso de Especialização de Docentes” para Atuar no PROEJA do CEFET/BA,” (2007.1/ 2008.1). Ao final da vigência dessa bolsa, o trabalho foi apresentado oralmente no dia 13 de novembro pela manhã no XXVII Seminário Estudantil de Pesquisa (2008.2).

Considero que o ingresso na Iniciação Científica foi de fato o diferencial em minha trajetória acadêmica, pois me possibilitou ter consciência do rigor necessário em qualquer pesquisa acadêmica, a construir novos conhecimentos e a corroborar e/ou desconstruir conhecimentos pré-existentes. Estou certa de que esta experiência me incentivou a continuar a prosseguir os meus estudos acadêmicos.

A participação e os estudos realizados na pesquisa resultaram em minha monografia. O trabalho de conclusão de curso foi uma extensão da pesquisa PIBIC, quando discuti os

“Desafios e Possibilidades do Curso de Especialização de Docentes”, curso oferecido pelo CEFET², que tem como público-alvo, professores que atuam no Proeja³.

Movida pelo desejo da continuidade, da investigação na área de Educação Profissional, cursei três disciplinas do Programa de Pós-Graduação, FAGED/UFBA. Ainda faltando um semestre para concluir o curso de Pedagogia, ingressei como aluna especial de mestrado na disciplina “Trabalho e Educação” (2008.1). Já graduada, cursei como aluna especial a disciplina Trabalho e Conhecimento Profissional (2009.1) e como aluna ouvinte a disciplina Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica (2009.2). Um ano e meio após o término da Graduação em Pedagogia, ingressei no Mestrado em Educação com um projeto de dissertação voltado para essa temática (2010.1).

Ao concluir a graduação em Pedagogia, algumas questões observadas na pesquisa de Iniciação Científica e de monografia continuaram provocando reflexões. Durante as entrevistas, percebi que os alunos estavam muito inquietos por não estarem ainda estagiando, pois consideravam que no estágio poderiam colocar em prática o que viam em sala de aula, podendo estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática. Essa questão me impulsionou a querer continuar investigando o curso, mesmo após a conclusão da pesquisa PIBIC e da monografia, de modo que ingressei no curso de **mestrado** com a proposta de investigar como esses alunos mobilizariam os conhecimentos aprendidos em sala de aula na situação efetiva de estágio. Os resultados obtidos evidenciaram que os alunos em experiência de trabalho no estágio recontextualizam seus conhecimentos, dando sentido ao que aprendem. As aprendizagens, frutos do convívio familiar, na interação com os outros e dos espaços formais da escola, tem ajudado estes sujeitos a lidarem com as situações de imprevistos e tem ajudado também no aperfeiçoamento de realizar suas atividades no estágio e a adquirir novas aprendizagens. A defesa desta pesquisa foi realizada em 2012.2.

O curso de **doutorado** em educação pode ser interpretado como consequência das pesquisas desenvolvidas anteriormente, especialmente no mestrado. O estudo em torno da temática “saberes profissionais”, mostrou que a mobilização de saberes é fundamental neste

² Atual Instituto Federal da Bahia - IFBA.

³ Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Este programa visa ampliar a oferta da EJA, garantindo a essa demanda de pessoas jovens e adultas uma educação profissional de nível técnico com elevação da escolaridade, através de uma formação integrada e destinada aqueles que possuem o ensino fundamental completo, visando contribuir para sua inserção sócio laboral.

contexto de mudanças e de novas demandas de conhecimento e atuação profissional. Hoje é preciso saber enfrentar as adversidades do dia-a-dia e ter a capacidade de buscar soluções em situações de imprevistos, tão características do contexto atual.

Nesse âmbito, empresas e instituições de ensino têm incentivado a participação nas Comunidades de Prática - CoP como busca de soluções criativas para os problemas identificados pela comunidade escolar e/ou organizacional. A aquisição e a criação do conhecimento, no véis empresarial visa, por exemplo, a redução do ciclo do produto ou soluções de problemas. No véis educacional, tem sido praticado como um meio pedagógico da atuação docente; espaços como laboratórios são usados como forma dos alunos experienciarem as atividades do seu campo educacional. Cabe ressaltar que este vivenciar é feito mediante a interação, a troca de experiências entre os seus membros participantes.

Estas questões instigaram algumas inquietações no sentido de saber como de fato acontecem essas interações, bem como o compartilhamento do conhecimento, a troca de experiências nestes locais denominados de CoP; como são mobilizados os saberes nestes ambientes e como os profissionais lidam com o imprevisto. Essas inquietações provocaram o desejo de investigar a importância dessa experiência para os membros de uma comunidade. A escolha pela Comunidade Virtual da Universidade do Estado da Bahia - UNEB se deu pelo seu reconhecimento em delinear novas propostas pedagógicas que objetiva melhorar a qualidade da educação.

É importante destacar que a realização desse estudo representa, além da busca para respostas às minhas inquietações sobre a mobilização de saberes na CoP é a configuração da oportunidade de construir novos conhecimentos, haja vista que estudos acadêmicos em torno dessa temática ainda demandam muitas pesquisas e olhares aguçados de pesquisadores.

Finalizando, esse pequeno memorial buscou apresentar de forma descritiva e analítica meu percurso acadêmico desde o início da graduação até a presente data. Trata-se de um conjunto de fatos vividos durante esse tempo e de reflexões com o intuito de tecer uma análise sobre meu processo de formação e produção de conhecimento percorrido até o presente momento. Nesse percurso é que vem sendo desenvolvido o meu caminhar e a aproximação com a pesquisa, desde a Iniciação Científica até hoje. Nesse caminhar vem se descortinando para mim, com clareza, que o ensino, numa perspectiva plena, não pode estar dissociado da pesquisa e da produção de conhecimento científico. Todas as oportunidades por mim vividas ao longo

desse processo formativo serviram para consolidar a certeza de querer continuar fazendo parte do mundo acadêmico e a alegria de me sentir parte desse processo dinâmico e cheio de possibilidades.

1.2. PROBLEMA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Até algum tempo atrás, o conhecimento profissional coexistia com os sistemas de produção e de trabalho taylorizados e relativamente estáveis. Entretanto, a gradativa mudança deste modelo de trabalho, visível principalmente a partir da década de 1980, com frequentes modificações, tanto nos meios produtivos, como nos contextos sociais mais amplos, e a própria precarização do emprego e do trabalho, contribuíram para o surgimento de novos discursos, como os da passagem da “qualificação à competência”. Assim, já não basta ter uma qualificação para um dado posto de trabalho, mas ter competências para acompanhar as mudanças incessantes antes mencionadas. Com isso, a partir da década de 1990, o estatuto do saber-bagagem fragilizou-se, passando da noção do saber como patrimônio cognitivo universal para a noção de um saber contextualizado, efêmero e permanentemente atualizável através de sistemas de formação contínua (ZARIFIAN, 1991). O panorama acima descrito se deu pelo fato de que foi na década de 90 que houve intensas mudanças econômicas, políticas e sociais no mundo. Um marco importante deste período foi à abertura econômica a luz da política neoliberal, o qual levou as empresas brasileiras a modernizarem e reestruturarem o seu sistema produtivo para se manterem competitivos no mercado, uma vez que, passou a ter entrada de investimentos estrangeiros diretos.

Junto a este cenário, as relações de trabalho também mudaram. As empresas diante dessa necessidade de assimilar as inovações das tecnologias de informação à atividade produtiva, e a adaptar a força de trabalho a essas novas circunstâncias (trabalhadores prontos para correr riscos e altamente qualificados), têm estimulado o aprendizado e o compartilhamento do conhecimento. É neste contexto que a *comunidade de prática – CoP* tem ganhado visibilidade para ser implementada tanto no âmbito corporativo como no âmbito educacional. Dessa forma, é indispensável que o profissional aprenda efetivamente a mobilizar seus saberes com vistas ao contexto do exercício profissional, já que essa mobilização lhe possibilitará intervir eficazmente diante das exigências e das necessidades postas no fazer profissional.

1.3. OBJETIVOS

O **objetivo geral** é compreender como os membros de uma comunidade de prática interagem, mobilizam e refletem sobre o processo de construção de seus saberes na prática profissional.

Para atingir esse objetivo geral, **objetivos específicos** foram elucubrados, são eles: 1) Identificar as principais características das interações cotidianas entre os membros do grupo considerando as atividades realizadas no ambiente presencial e virtual; 2) Compreender como os conhecimentos teóricos, são articulados, apropriados e ressignificados nas atividades desenvolvidas na comunidade; 3) Compreender que significados os membros da referida comunidade atribuem a tais ações/reflexões; 4) Compreender como incertezas, singularidades e conflitos que escapam aos cânones da racionalidade técnico-instrumental da ciência são reconhecidos por essa comunidade de prática, o que pensam sobre tais questões e como as enfrentam.

1.4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo apresentado é baseado em uma **abordagem qualitativa**, e por se tratar de um estudo desta natureza, não houve a preocupação com a representatividade numérica da amostra, e sim com o maior aprofundamento e compreensão das questões colocadas.

Compartilho da opinião de Moreira (2002), para quem a abordagem qualitativa foca-se no ser humano enquanto agente, cuja visão de mundo é o que realmente interessa; ele destaca algumas características da pesquisa qualitativa como:

Foco na interpretação (dos próprios participantes tem da situação sob estudo), ênfase na subjetividade, flexibilidade do processo de conduzir a pesquisa, orientação para o processo e não para o resultado [...] admite-se que o pesquisador exerce influencia sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado. (MOREIRA, 2002, p. 59)

Para Marli André (1995), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos

fenômenos humanos e sociais. O historiador Dilthey (apud GIL, 1995), foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente (hermenêutica) para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos. Este tipo de abordagem se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em consideração cada mensagem desse texto e suas inter-relações. Assim, de acordo com Marli André, é com base nesses princípios que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de naturalista ou qualitativa, porque estuda o fenômeno em seu acontecer natural, defendendo uma visão holística dos fenômenos, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Desde a década de 1970, a pesquisa qualitativa tem granjeado gradativamente uma maior visibilidade no campo das ciências sociais. Esse tipo de pesquisa adota a fenomenologia como base científica para moldar a compreensão da pesquisa, respondendo a questões dos tipos “o quê?”, “por quê?” e “como?”.

Gil (1999) coloca que o estudo fenomenológico não é dedutivo – parte de princípios tidos como verdadeiros e possibilita chegar a conclusões em virtude unicamente de sua lógica - e nem empírico, pois ele procura mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado, considera o que está presente à consciência. Proporciona a descrição direta da experiência, como ela é; a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado, ela é interpretada, comunicada e compreendida. Não existe aí uma única realidade.

Araújo e Oliveira (1997) sintetizam a pesquisa qualitativa como um estudo que se dedica a entender os significados dos eventos e, em vez de mensurá-los (...) se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada são dos significados dos eventos, sem a necessidade de apoiar-se em informações estatísticas. (ARAÚJO e OLIVEIRA, 1997, p. 11)

Gil (1995) enfatiza que na abordagem qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador

é o instrumento chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. Assim, o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Na abordagem qualitativa, os dados coletados são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. No que se refere à análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

Godoy explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, ao considerar

[...] o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (GODOY, 1995, p.58)

A abordagem qualitativa oferece diferentes possibilidades de se realizar a pesquisa, dentre estes está o **Estudo de Caso**. Gil (1995, p. 59,60) ressalta que este tipo de pesquisa permite o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo o conhecimento amplo e detalhado da realidade estudada. Carvalho (2008) acrescenta:

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa utilizada em ciências sociais e tem como objetivo promover uma investigação empírica (fora de laboratórios) de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas características e o contexto no qual se manifesta, para que possam implementar as ações necessárias. (CARVALHO, 2008, p. 132).

Há diferentes posicionamentos que relatam as origens do estudo de caso. Conforme Ventura (2007, p. 384), o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e psicológica, com a análise de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Acreditava-se que a exploração intensa de um único caso permitiria um conhecimento sobre o fato estudado. Sobre isso, Sanches Peres e Santos (2005, p. 110) dizem que:

De acordo com Becker (1993), a medicina pode ser considerada a primeira disciplina a utilizar estudos de caso em larga escala na atividade científica. Inicialmente as pesquisas que adotavam essa estratégia metodológica apresentavam um enfoque prioritariamente diagnóstico e tinham como foco basicamente à análise de um sujeito específico ou de determinados grupos clínicos.

Já para Chizzotti (2006 apud VENTURA, 2007), o estudo de caso como modalidade de pesquisa teve início nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago; e, posteriormente, seu uso foi ampliado para estudo de eventos, organizações, grupos e comunidades. Hoje, o estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento (ANDRÉ, 1995).

Segundo Gil (1995), a origem do estudo de caso é bastante remota, e se relaciona ao método introduzido por Laugdel no ensino jurídico nos Estados Unidos. Sua disseminação está ligada, contudo, à prática psicoterapêutica e ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades.

Hoje, o estudo de caso tornou-se uma das modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. No entanto, é necessário ressaltar que os estudos de caso também podem ser empregados em pesquisas quantitativas visto que, em determinadas áreas do conhecimento, a quantificação de dados é imprescindível para a análise em profundidade do objeto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 apud PERES; SANTOS, 2005, p. 111).

Para Peres e Santos (2005), o fato de as pesquisas médicas, pioneiras na utilização de estudos de caso, visar à identificação e à compreensão dos fatores associados à origem e à evolução de doenças privilegiando, na maioria das vezes, a abordagem qualitativa, contribuiu para que alguns autores acreditassem que o estudo de caso presta-se basicamente a análises qualitativas.

No que se refere à utilização do método, Yin (2005) expõe que o estudo de caso é adequado para responder às questões do tipo como e porque, se configurando como uma estratégia que deve ser escolhida quando se examina acontecimentos contemporâneos, em que não se podem manipular comportamentos relevantes.

Para Bonoma (1985 apud BRESSAN 2000, p. 2) o método do estudo de caso é útil,

"[...] quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre".

Assim, por considerarmos que se trata do estudo de uma realidade específica, onde se investigará o fenômeno, levando-se em conta os aspectos subjetivos do comportamento

humano, a pesquisa ora apresentada está sendo proposta com uma abordagem fenomenológica, na modalidade qualitativa, do tipo estudo de caso.

1.5. ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese, aqui resenhada, está estruturada em seis seções, incluindo esta introdução, conforme mostrado no Quadro 1 que segue:

Seção 1 – Introdução
Seção 2 - Saberes profissionais e reflexividade: o dinâmico movimento da construção e mobilização dos saberes profissionais e o processo da reflexividade em torno destas constelações de saberes
Seção 3 - Comunidades de práticas: rede complexa de relações sociais
Seção 4 - O caminho metodológico trilhado na pesquisa
Seção 5 - Desvelamento e análise dos dados coletados
Seção 6 - Considerações finais

Quadro 1 - Estrutura da tese
Fonte: Própria

Nesta seção um, **INTRODUÇÃO** é apresentada breve memorial da autora, problema e relevância deste estudo para o campo de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, abordagem metodológica utilizados na pesquisa e a organização tese.

A seção dois, intitulada **SABERES PROFISSIONAIS E REFLEXIVIDADE: O DINÂMICO MOVIMENTO DA CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E O PROCESSO DA REFLEXIVIDADE EM TORNO DESTAS CONSTELAÇÕES DE SABERES** será discutido o saber profissional e a reflexividade tão necessárias no contexto atual.

A seção três, **COMUNIDADES DE PRÁTICAS: REDE COMPLEXA DE RELAÇÕES SOCIAIS** foi desenvolvida tendo em vista elucidar sobre a temática Comunidade de Prática - CoP, conteúdo central deste estudo, para que assim o leitor tenha o amadurecimento teórico necessário para compreender melhor a questão aqui levantada.

Na seção quatro, sob o título **O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA**, tem como foco o contexto e os aspectos metodológicos da pesquisa, que inclui a metodologia e o percurso metodológico para compor o estudo.

Na seção cinco, **DESVELAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**, é apresentado análise dos dados obtidos mediante o campo empírico.

Por fim, a seção seis traz as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** da pesquisa por meio da discussão e da análise do que foi produzido nas seções abordadas nesta pesquisa.

O estudo sobre CoP poderá contribuir para futuras discussões e reflexões sobre o tema, proporcionando assim um conhecimento mais consistente sobre a temática em questão.

SEÇÃO 2

SABERES PROFISSIONAIS E REFLEXIVIDADE: O DINÂMICO MOVIMENTO DA CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E O PROCESSO DA REFLEXIVIDADE EM TORNO DESTAS CONSTELAÇÕES DE SABERES

*“Quando a gente pensa que sabe todas as respostas,
vem a vida e muda todas as perguntas”.*

Luís Fernando Veríssimo

Atualmente o profissional tem mobilizado cada vez mais seus saberes em situações de trabalho, tendo em vista a refletir suas ações, uma vez que, essa mobilização e reflexão lhe possibilitará uma ação mais efetiva nas diferentes situações da prática profissional, como, por exemplo, situações de imprevisto, tão características no contexto atual de trabalho.

Segue o esquema desta seção que teve como foco elucidar a discussão em torno dos conceitos de saberes profissionais e reflexividade.

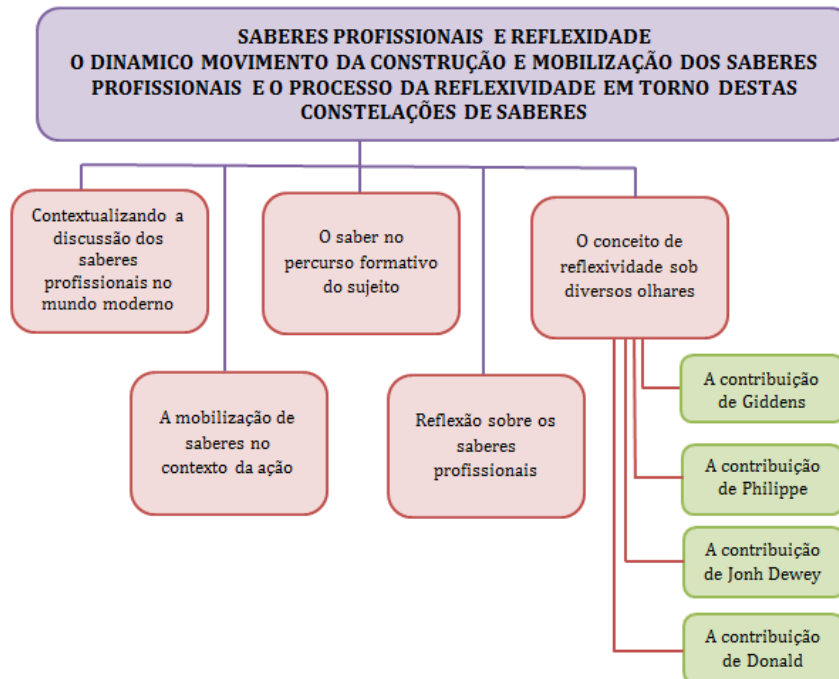


Figura 2 - Esquema da seção 2
Fonte: Própria

Para abordar sobre saberes profissionais lançamos mãos das obras de autores como Caria (2010), Charlot (2000, 2005), Tardif (2000, 2007), etc. Esta temática é abordada com um viés de escolarização e não no sentido restrito de ocupação.

A luz das contribuições de autores como Giddens (1991, 1993, 1997, 2002), Perrenoud (1999, 2001), Dewey (1976), Schön (2000) foi trabalhado o conceito de reflexividade tendo em vista as práticas profissionais.

2.1. Contextualizando os saberes profissionais na atualidade

Vivemos momentos de transformações, em que os acontecimentos estão cada vez mais dinâmicos e mutáveis. Os avanços tecnológicos têm possibilitado avanços nos mais diferentes campos da ciência, fato que tem contribuído para facilitar o cotidiano da vida das pessoas e propiciado o aumento da longevidade humana. Conceitos como saberes profissionais marcam o nosso momento atual. Bauman (2001) chama de “modernidade líquida” essa nova fase da modernidade. Segundo o autor essa modernidade líquida se refere à sociedade instável, marcada por transformação, provisoriedade e processo da individualização. A liquidez invade setores da modernidade que antes eram sólidos. Dentre os vários exemplos pode-se mencionar o ensino que vai além do espaço-tempo do encontro presencial de professores e alunos constituindo em ambientes de ensino a distância e a transação financeira que se desterritorializou podendo acontecer mediante os dispositivos móveis.

A centralidade dessa sociedade atual se encontra no ato de consumo dos bens e dos serviços que se pode conseguir com o dinheiro.

Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição ‘sine qua non’ de toda liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade. (BAUMAN, 2001, p.98)

Giddens (1991) descreve este cenário atual, como alta modernidade, modernidade tardia ou modernização reflexiva. Para este estudioso, vivemos em uma época incerta, instável, descontínua, com elevado grau de risco às quais está submetida a sociedade contemporânea; riscos de uma guerra nuclear ou de um desastre ecológico; discontinuidades que podem ser observadas na questão do tempo e do espaço, e na aceleração do ritmo de mudança intrínseco das instituições modernas.

Para o autor o sujeito não está entrando na pós-modernidade, está num período de consequências da modernidade. Giddens (1991, p.11) afirma que a modernidade “[...] refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

Nas culturas pré-modernas, espaço e tempo estavam relacionados. Sempre vinculados no agir diário:

O cálculo do tempo que constituía a base da vida cotidiana, certamente para a maioria da população, sempre vinculou tempo e lugar [...] Ninguém poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores sócioespaciais: ‘quando’ era quase, universalmente, ou conectado a ‘onde’ ou identificado por ocorrências naturais regulares. (GIDDENS, 1991, p. 25).

Com a invenção do relógio no século XVIII, houve a separação do tempo e do espaço, condição crucial para o processo de desencaixe⁴ das instituições sociais. A questão do tempo-espaço tornou-se fundamental para o entendimento da vida social moderna, pois é possível notar o dinâmico ritmo de mudança da modernidade em todas as esferas da sociedade, e, sobretudo, a partir do advento e emprego de novas tecnologias. Com a “globalização” e as novas formas de comunicação, as transformações sociais penetram em todo o globo virtualmente.

A globalização trouxe consigo mudanças nos vários setores da sociedade, como o tecnológico, o econômico, o político e o social. As pessoas, em consequência disso, acabaram tendo que mudar sua forma de relacionar-se com o mundo, consigo e com os outros. Nessa direção, as pessoas se mexem para buscar novas formas de ser no mundo.

A expressão globalização advém do termo global, que, por sua vez, se refere a globo, mundo, terra. Antes, cada país se preocupava apenas com ele mesmo. Atualmente, não se pode ignorar que é parte integrante de um mundo “sem fronteiras”.

Giddens (1991) vê a globalização como ação à distância, como desenvolvimento de novas texturas de experiência no tempo e no espaço e a transformação da vida cotidiana. Há uma interdependência cada vez maior entre o espaço global e o local. O que o sujeito faz no seu dia-a-dia tem consequências globais, e o que acontece no nível global tem consequências pessoais.

⁴ O processo de “desencaixe” é o “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo-espaço” (Giddens, 1991, p. 29).

O local encontra-se de tal forma conectado ao global que influencia e é influenciado por este, como nota Giddens (1997, p. 23):

Poucas pessoas, em qualquer lugar do mundo, podem continuar sem consciência do fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas, por acontecimentos ou organismos distantes.

Para este mesmo autor, o processo de globalização representa mudanças efetivas na vida social e política (sociedade do diálogo).

Nossas atividades cotidianas são cada vez mais influenciadas por eventos ocorrendo do outro lado do mundo; e, inversamente, hábitos locais de estilo de vida tornam-se globalmente consequentes. Assim, minha decisão de comprar uma determinada peça de vestuário tem implicações não só para a divisão internacional do trabalho, mas para os ecossistemas terrestres. (GIDDENS, 1993, p. 39).

Os modos tradicionais de vida vêm-se transformando, Giddens a denomina como sociedade pós – tradicional (tradição deixa de ter seu valor inquestionável para tornar-se uma interrogação). Os modos tradicionais, mencionados por ele, referem-se às crenças e valores nos quais a sociedade se baseava para desenvolver suas ações sociais no período por ele mencionado como pré-modernidade.

“Uma ordem pós - tradicional não é uma ordem na qual a tradição tenha desaparecido – longe disso. É uma ordem em que a tradição muda de status. As tradições devem explicar-se, tornarem-se abertas à interrogação ou ao discurso.” (GIDDENS, 1993, p.39).

Nesse contexto de mudanças, passou-se a configurar um novo perfil de trabalhador. Hoje, os profissionais estão em constante movimento de manter, transformar, construir, desconstruir, criar, recriar, interpretar e reinterpretar as informações, conceitos e significados. Esse processo dinâmico contribui para o engajamento de novas oportunidades de construção, reconstrução do conhecimento bem como a mobilização dos saberes profissionais em exercício efetivo de trabalho. Nesse cenário, é preciso compreender o conceito de saber profissional considerado fundamental para este estudo.

2.2. A mobilização de saberes no contexto da ação

A discussão sobre saber tem sido objeto de estudos entre os pesquisadores no que tange à atuação de profissionais no contexto da ação. Cada vez mais se percebe a necessidade dos profissionais apropriarem e/ou mobilizarem saberes que lhe permitam

[...] confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a princípio, mas que demandam soluções imediatas. [...] precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 15).

Segundo Fiorentini, Souza e Melo (1998, p.312), o saber representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas e formais de validação. Corroborando com este argumento Caria (2011) que no curso de extensão em Introdução à Etnossociologia do Conhecimento Profissional⁵, diz: “Quando abordo prática profissional uso o termo saberes”.

Assim como os autores acima mencionados, vale a pena considerar o que outros teóricos não menos importantes discutem e conceituam o saber.

Para Altet (2001) o saber é adquirido, construído, elaborado por meio da “experiência” ou do estudo. Nesta discussão, o autor propõe distinguir os conceitos de saber, conhecimento e informação, uma vez que, às vezes são considerados por muitos como sinônimos. A figura a seguir pontua diferenças entre os termos acima mencionados.

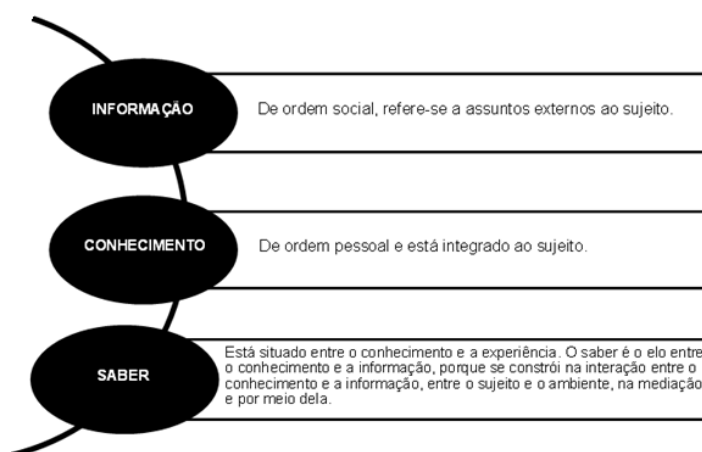


Figura 3 - Distinção entre os conceitos de informação, conhecimento e saber
Fonte: Adaptado (Altet, 2001)

Já Hobold (2007), acredita que o saber pode ser considerado como algo apropriado por meio da fusão entre informação externa ao indivíduo e experiência pessoal. O saber torna-se incorporado quando aceito pelo próprio indivíduo. Para que haja a incorporação do saber, é

⁵ Curso de extensão em Introdução a Etnossociologia do Conhecimento Profissional, realizado na Faced no período de 26.07 a 04.08.2011.

necessário que haja a sua aceitação e a sua reelaboração. Dessa forma, a junção entre o saber existente e a nova informação resulta em outro saber, que o autor considera como um saber diferenciado ou reelaborado.

Bondía (2002, p. 27), aproxima sua pesquisa com Holbold quando estuda sobre “experiência e o saber da experiência”. De acordo com o teórico, “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Isto posto, é inviável distinguir entre esses conceitos, pois um depende do outro, e para existirem é necessário que caminhem juntos. Concordo com Bondía (2002, p. 21) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Partindo desse pressuposto, a experiência se situa no campo das vivências. Duas pessoas podem passar pela mesma situação, mas não pela mesma experiência, pois a situação vivenciada tocará cada um de maneira diferente. O autor reitera:

[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna (BONDÍA, 2002, p. 27).

Malglaive (2003) sob outro viés debruça sua análise sobre a teorização das práticas de formação na sua relação com o saber profissional, sobre aquilo que se designa formação por aprendizagem, ou seja, discute os mecanismos que se associam à formação teórica à prática. Afirma Malglaive (2003, p. 56) que “[...] embora prefira usar o termo de competência, não me incomoda absolutamente nada falar de saberes profissionais, porque estes têm sempre conhecimentos teóricos, fundamentais e indispensáveis.” O autor dá ênfase ao “saber da ação”, que são os saberes que se adquirem no ‘fazer’.

O saber é compreendido, neste trabalho, a partir de uma perspectiva pluralista, pois “existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico” (LOPES, 1999, p. 96).

O conceito de saber envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes construído antes, durante e depois a formação acadêmica. Por estar em constante transformação, não tem fim.

Para Charlot (2000) pensar em uma definição para saber é pensar em um sujeito envolvido em uma determinada relação com o saber. Segundo Charlot (2005, p. 35), “A questão da relação com o saber não é nova”, assim como “a questão da relação com o saber científico também não é nova”.

Para Charlot (2000) pensar em uma definição para saber é pensar em um sujeito envolvido em uma determinada relação com o saber, o qual pode estar situado em diversas perspectivas, conforme apresentado no quadro a seguir:

ANTROPOLÓGICO	A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado como a necessidade de aprender. (CHARLOT, 2005, p.37).
PSICOLÓGICA OU PSICANALÍTICA	O saber é como objeto de desejo. Só existe relação com o saber para um sujeito engajado em uma atividade. Um sujeito é um ser humano que tem desejos e é movido por esses, constituindo-se em um ser aberto a um mundo que não se reduz ao presente momento. Diz respeito à construção do próprio sujeito. O sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz. (CHARLOT, 2005, p. 42).
SOCIOLÓGICO	O sujeito é um ser social que ocupa uma posição em um espaço social, é um ser singular, tem uma história, interpreta o mundo dando sentido a ele e à posição ocupada nele. (CHARLOT, 2005, p. 43).
DIDÁTICA	O conceito de relação com o saber permite lançar outro olhar sobre as situações didáticas. (CHARLOT, 2005, p. 45). Refere-se a situações voltadas para transposição didática. Perpassa pelos meios pedagógicos a serem utilizados para que esta transposição didática opere.

Quadro 2 - Perspectivas de estudo da relação com o saber
Fonte: Adaptado de Charlot (2005, p. 37 – 45)

A luz dessas diversas perspectivas, o autor se posiciona: “Deve ficar claro aqui que seguimos na perspectiva das ciências humanas, a perspectiva de um sujeito tomado como relações e processos, e não como entidade que sempre vai além do que se pode dizer dela”.

(CHARLOT, 2005, p. 42). Diante de tal pensamento, somos levados a crer que para o autor as perspectivas mencionadas estão justapostas.

Tendo isso em vista, Charlot possui a seguinte definição para saber:

[...] o saber ‘está sob a primazia da objetividade’, mas é uma informação de que o sujeito se apropria, (...). O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto ‘entrar na ordem do objeto’, e tornar-se então, um ‘produto comunicável’, uma informação disponível para outrem. (CHARLOT, 2000, p. 61).

A mobilização dos saberes (saberes adquiridos durante o processo acadêmico e através de experiências vividas) na visão de Charlot (2005) pressupõe movimento, e ela acontece quando os sujeitos atribuem sentido as suas ações. O desejo de aprender deve estar presente neste processo dinâmico. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o “já aí” - o patrimônio humano o qual deve apropriar-se de uma parte. (CHARLOT, 2005, p. 45).

Para Ferreira (2008, p. 719) o termo “saber” está associado à dimensão do conhecimento, da habilidade e da competência, que podem ser desenvolvidos pela educação formal, ou pela atuação prática diante de qualquer situação.

Caria (2005), define o saber profissional da seguinte forma:

[...] começa por ser algo de tácito e implícito, sem que isso queira dizer que não seja possível ser coletivizado, objetivado, formalizado e explicitado, isto é, trata-se de um saber que deriva da consciência prática do fazer numa profissão e que se pode transformar no centro de operações sócio-cognitivas e sócio-culturais que buscam a recontextualização de conhecimento abstrato e a transferência de saberes entre contexto e trabalho. (CARIA, 2005, p. 14).

Assim, entende-se que toda profissão possui um saber que lhe é próprio, e a definição de uma área do saber próprio é um dos fatores que representa uma profissão. Portanto, o profissional da área de arquitetura, enfermagem e outras é o que ele aplica e domina de conhecimentos técnicos na sua prática. “Engenheiros civis, por exemplo, sabem como construir estradas adequadas para as condições de locais específicos. Eles servem dos seus conhecimentos de solo, materiais e tecnológicos de construção para definir declividades, superficiais e dimensões” (SCHÖN, 2000, p. 16). A definição de saber, nesse caso, é operacionalizável, e constitui-se numa gama de conhecimentos e habilidades próprios da profissão.

No entanto, há outras profissões que têm seu estatuto dependente das condições sociais, valorativas e históricas que envolvem seu ofício. Além disso, seus saberes só podem ser compreendidos se relacionados com as condições que estruturam seu trabalho. Nelas, o processo pode ser muito mais valioso que o produto. Os procedimentos técnicos e científicos estão na dependência de questões éticas, estéticas e políticas, seus resultados se constituem como produto de interações sociais, e o imprevisível e a incerteza são suas características permanentes. Não há uma segurança absoluta dos resultados e sua qualificação dependerá dos valores impregnados no contexto em que se instala.

2.3. O saber no caminhar formativo do sujeito

Os saberes que os indivíduos constroem no âmbito familiar pode ser um fator importante na sua trajetória pessoal e profissional. Para Tardif (2011) o que o profissional é em seu ambiente de trabalho é proveniente de sua história de vida. Tardif (2011, p. 64) complementa:

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. [...].

Charlot (2005) aborda a importância de levar em questão o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza. Para o autor:

O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber (CHARLOT, 2005, p. 40).

Certamente, o eu pessoal não pode mais ser desconsiderado. O profissional não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida (TARDIF, 2011, p. 103). Nóvoa (1995), em suas reflexões, também compartilha de tais ideias quando diz que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Para este autor, as histórias de vida interferem diretamente no desempenho profissional. Sendo assim, o “ser pessoal” e o “ser profissional” caminham juntos. “A história de vida é, atualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional”. (NÓVOA, 1995)

Nessa perspectiva de analisar o saber, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes profissionais ganham impulso e começam a aparecer na literatura. Vale considerar que, no contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática saberes profissionais vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

2.4. Refletindo sobre os saberes profissionais

A partir da *epistemologia da prática profissional* preconizada por Tardif (2011), obtém-se igualmente uma visão sobre os saberes profissionais. Esta teoria parte do princípio de que os saberes profissionais são saberes trabalhados, laborados, incorporados no exercício profissional, que só têm sentido em relação às situações de trabalho. Segundo o autor, é nessas situações que os saberes são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho é uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar quais os saberes utilizados efetivamente pelo profissional para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos, e compreender como estes saberes são integrados, incorporados, transformados em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2011)

O mesmo autor situa o saber a partir de seis fios condutores. O primeiro é “saber e trabalho” - são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações no cotidiano. O segundo fio condutor diz respeito à “diversidade do saber”, pois entende que o saber é plural e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação, conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e, normalmente, de natureza diferente.

“A noção de saber tem um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes do docente, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2000, p. 60)

Nesta perspectiva, os saberes profissionais não formam um repertório de conhecimentos unificado, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos (em sua efetivação, são compostos por muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades do trabalho, mesmo que pareçam contraditórias). Sua relação com os saberes é a utilização integrada no trabalho, em função de

vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. A realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. A prática profissional é heterogênea aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados.

O saber no terceiro fio condutor, denominado de “temporalidade”, é adquirido através do tempo, no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, sofrendo alterações ao longo do tempo. No quarto fio condutor, a “experiência de trabalho” enquanto fundamento do saber, significa que os saberes são oriundos da experiência do cotidiano do trabalho, são alicerces da prática e da competência profissional. O quinto fio condutor, expressa a ideia de “trabalho interativo”, um trabalho em que o sujeito se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último fio, “saberes e formação profissional”, é proveniente dos anteriores, pois leva em conta os saberes dos sujeitos e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Tendo como base esses fios condutores, Tardif (2011) reitera que os saberes são provenientes de diferentes fontes e que os sujeitos estabelecem diferentes relações com eles. Os saberes são adquiridos a partir da socialização profissional, e são compartilhados pelos membros da equipe.

[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2006, p. 36)

Assim, Tardif (2011, p. 34-36) dividiu os saberes em:

Saberes da formação profissional	Os conhecimentos transmitidos pelas instituições formadoras e destinados à formação científica dos profissionais.
Saberes disciplinares	São saberes das áreas de referência definidos e selecionados pela instituição universitária, por meio da formação inicial ou continuada e são apropriados pelo profissional. Correspondem aos saberes das diversas áreas do conhecimento, as disciplinas, sendo produto das relações culturais e sociais.

Saberes curriculares	São aqueles definidos pela instituição escolar; são representados pelos programas escolares. Esses “saberes curriculares” nem sempre levam em conta as reais necessidades da sociedade na inserção desses saberes nos currículos.
Saberes experienciais	Nascem da experiência, interpretação e compreensão da sua prática e a ela se incorporam, individual e coletivamente, dando significado e norteando as suas decisões e ações, constituindo, assim, uma leitura dos outros por meio da sua prática.

Quadro 3 - Divisão dos saberes
 Fonte: Adaptado de Tardif (2011 p. 34-36)

No que tange a este último saber, Therrien (1995) vai ao encontro com as ideias de Tardif ao mencionar que o saber experiencial é fruto do cotidiano e do contexto vivenciado pelo profissional. O autor relata

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito como a dimensão do sujeito, com a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN, 1995, p. 3).

À vista disso, os saberes da experiência têm sido apontados como núcleo fundamental do saber profissional, a partir do qual os profissionais tentam suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua prática. A luz desta abordagem entende-se que os saberes das experiências são formados por todos os demais saberes, no entanto retraduzidos, “polidos”, sujeitos às (in) certezas concebidas na prática e no vivido.

Os saberes profissionais também são considerados personalizados e situados, porque são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Em outras palavras, os saberes profissionais estão incorporados em uma situação de trabalho à qual devem atender, por isso, seu estudo não

pode ser limitado ao estudo da cognição ou do pensamento do indivíduo. Usando as palavras de Giddens (1987 apud TARDIF, 2000), o que existe é a contextualidade dos saberes profissionais.

Os saberes profissionais são indissociáveis da experiência em situação de trabalho. Por isso, o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição (um dado conhecimento para aplicação mecânica ou instrumental). O profissional tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. De modo geral, os saberes profissionais são, pois, “saberes da ação, trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho e mobilizados sobre as situações dilemáticas ou de conflitos com vistas às respostas impostas no cotidiano”. (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2008, p. 38).

Para que os saberes profissionais sejam produzidos, é necessário que o sujeito parta de saberes já fundados, pois, como nos diz Pais (2002, p. 38), “[...] quando o sujeito passa a ter um domínio sobre um determinado saber, é possível desencadear uma ação mais transformadora, geradora de novos saberes”. Portanto, fica evidente a temporalidade do saber, que é adquirido através do tempo e que vai sofrendo alterações ao longo do tempo.

Tomando como base um membro de uma comunidade de prática, pode-se dizer que: serve-se de sua cultura pessoal (provém de sua história de vida e de sua cultura profissional anterior); apoia-se em certos conhecimentos formais (adquiridos nas instituições acadêmicas); lastreia-se no conhecimento tácito (adquiridos através de experiências); fundamenta-se em conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais e baseia-se em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho e na experiência de outros membros da comunidade.

Outra característica dos saberes profissionais é que o objeto de trabalho de muitos profissionais são seres humanos e, em função disso, os saberes desses profissionais trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Para Tardif (2011) esse propósito provoca duas consequências relevantes quanto à prática profissional.

PRIMEIRA CONSEQUÊNCIA

Os sujeitos têm a característica de existirem como seres humanos, mesmo pertencendo à coletividade e, dessa maneira, o trabalho do profissional deve atingi-lo como indivíduo.

**SEGUNDA
CONSEQUÊNCIA**

Os saberes profissionais permitem um componente ético e emocional, pois a prática profissional produz mudanças emocionais inesperadas em seu contexto de trabalho. As práticas profissionais envolvem emoções, provocam inquietações, surpresas e imprevistos no indivíduo, conduzindo-o muitas vezes a questionar sobre sua própria prática, suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer.

Figura 4 – Consequências para a prática profissional
Fonte: Própria

É oportuno ressaltar que a partir dos anos 90 o grupo de pesquisa da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e do Centro de Investigações Educativas da Universidade do Porto, em Portugal é um elemento agregador na discussão sobre saberes profissionais. Este grupo de pesquisadores estuda esta temática aplicada a diversas categorias profissionais, dentre elas economistas, médicos veterinários, psicólogos, professores, assistentes sociais, dentre outros.

Esses pesquisadores, diante da questão de como os grupos profissionais, em seu contexto de trabalho, utilizam o conhecimento abstrato que lhes é transmitido por meio dos processos de formação universitária, passaram a discutir as relações sociais que estão inseridas na utilização do conhecimento, tendo como referência grupos profissionais com formação de nível superior. Por conhecimento abstrato Caria (2005, p. 22) entende que a informação-conteúdo contida em enunciados escritos e especializados (que podem ser objeto de expressão oral) e que possuem uma configuração que tradicionalmente tende a considerá-los como textos (ou representações gráficas) científicos, filosóficos, técnicos, ideológicos, literários, dentre outros.

Ainda conforme Caria (2005), o objeto de estudo de seu grupo de pesquisa tem sido o “trabalho técnico-intelectual”, por este ser considerado o melhor caminho para analisar os sistemas de intermediações entre saberes e ciências comuns. Nas palavras desse autor,

Uma das expressões que melhor traduz a concepção do trabalho técnico-intelectual é a de intermediário do conhecimento. Com ela pretendemos assinalar o fato de estarmos em presença de grupos profissionais que devem o seu estatuto sócio-profissional e lugar ocupacional à posse de um curso superior cuja formação de base é de natureza científica, mas que não ocupam posições sociais relevantes na produção de conhecimento científico legítimo (CARIA, 2005, p. 17).

Muitas vezes, o saber parece estar limitado ao “como fazer”, ou melhor, aos procedimentos aplicados e/ou a transmissão de informações. Portanto, o resultado seria propagado como se todas as situações fossem iguais, porém, na realidade não é bem assim. No cotidiano do profissional se encontram diferentes saberes que são utilizados a partir de cada função exercida por ele, já que “o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2011, p. 17). Dessa forma os saberes mobilizados pelos profissionais são recontextualizados⁶ em situação de trabalho.

Tardif (2011) explica que a atividade profissional deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos. Os indivíduos são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações.

Os saberes profissionais estão relacionados como os sujeitos mobilizam e utilizam seus saberes em diversos contextos do trabalho cotidiano. Não basta o profissional conhecer suas atividades desempenhadas no trabalho, é preciso que ele saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação. Caria (2010) também se posiciona:

O saber profissional parte daquilo que é o domínio prático das situações, que permite improvisar (*habitus*) face a um imprevisto, e procura mobilizar (por transferência de conhecimento, cf. Frenay, 1996 e Meirieu & Develay, 1996) rotinas do fazer e reportórios de experiência situados, por comparação entre situações relativamente semelhantes; comparações que serão sempre dependentes da intersubjectividade (CARIA, 2010, p. 176).

O ato de lidar com as situações imprevistas, por sua vez, passa pela relação com o saber. Quando falamos em saber, falamos de todas as vivências acumuladas, que fazem com que cada indivíduo tenha um determinado saber, a partir de inúmeras referências. Charlot (2005)

⁶ O termo recontextualização é utilizado por Bernstein (1996) com o intuito de explicar o processo de transformação, que se opera no discurso produzido no contexto primário (processo em que um texto é desenvolvido e posicionado em um dado contexto). A recontextualização supõe a possibilidade de se fazer usos diferenciados de normas, procedimentos e compreensões do processo de trabalho, que modificam a forma do conhecimento (de formal para tácito), passando de uma lógica de instrumentalidade no uso do conhecimento para uma lógica da autonomia e do saber, que significa conhecimento como processo, em que o conhecimento subordina-se a uma epistemologia prática (CARIA, 2006).

ênfatisa a importância de levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza.

Os saberes obrigatoriamente incluem os conhecimentos acadêmicos, mas não se resumem a eles. Os saberes mobilizados em ação não são geralmente ensinados em sua formação inicial, até mesmo porque a universidade não teria condições de prever as diversas situações que os futuros profissionais atuarão. São, no entanto, produzidos na prática, nas rotinas e nos casos especiais, mas não somente no viver tais rotinas, mas na reflexão que estas situações possibilitam.

Nesse âmbito, torna-se relevante discorrer sobre o assunto mobilização dos saberes. A mobilização e o processo de construção de novos saberes se dá a partir da troca de experiências, dos conhecimentos profissionais e das vivências individuais e coletivas. O conceito de mobilização, na visão de Charlot (2005, p. 45), refere-se à dinâmica interna, remete à ideia de movimento, e só acontece quando os sujeitos atribuem sentido às suas ações. Assim, para que um profissional desempenhe suas atividades, precisará mobilizar-se e, para isto, a situação deve lhe “tocar”, o desejo de aprender deve estar presente neste processo. Mobilizar os saberes inclui se apropriar de um saber relativamente novo ou reelaborar um saber pré-existente.

Le Boterf (1994, apud Fleury, 2004) compara saber-mobilizar a competência. Para este autor, possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Em outras palavras, a mobilização exerce-se em situações complexas, que exige do sujeito estudar o problema antes de resolvê-lo. Para tanto, faz-se necessário determinar os conhecimentos pertinentes a reorganizá-los em função da situação, preencher as lacunas e/ou extrapolá-las.

Com base nesses fundamentos, pode-se dizer que o fator ação constitui-se também como um importante elemento aglutinador na mobilização de saberes profissionais. A base desta ação inclui, de forma implícita, as experiências, os percursos formativos e profissionais, e a trajetória do sujeito. Erickson (1986 apud MARTUCCI, 2001) aponta que as ações são baseadas em opções de interpretação de significado, sempre abertas para a possibilidade de reinterpretação e mudança. Pelo autor, as interpretações de significado são causais nas reações e nas relações sociais; são resultados de escolhas humanas, construídas através de sucessivas articulações na cadeia de interação social.

Está implícito, na mobilização do saber, o caminhar trilhado pelo indivíduo. Este caminhar é permeado de construções e reconstruções de conhecimentos, que traz no seu bojo uma constante movimentação, variável conforme a necessidade da utilização dos mesmos. Neste incessante processo de movimento, torna-se necessário refletir, argumentar, propor novas definições e alternativas para si, baseadas nos novos paradigmas. Dessa maneira, a reflexão sobre e na ação são alguns dos pressupostos dessa dinâmica.

2.5. O conceito de reflexividade sob diversos olhares

Uma das principais características da modernidade é o seu dinamismo, que traz como um dos seus aspectos a reflexividade, a qual ao mesmo tempo em que é propiciada ela é também exigida pela sociedade atual.

O termo “reflexivo” é utilizado para se referir ao estudo das teorias do conhecimento, adquirido por meio de atividades práticas. Nas últimas décadas as investigações sobre a prática reflexiva aumentaram e contribuíram para um maior esclarecimento do conceito. Os conceitos reflexão e reflexivo são personagens de pesquisas e debates no campo da educação. Para tanto, será visto sobre modernidade reflexiva (Giddens), profissional reflexivo (Perrenoud), prática reflexiva (Schön) e pensamento reflexivo (Dewey), os quais de forma direta ou indireta estão associados à investigação sobre as práticas profissionais.

2.5.1 A contribuição de Giddens

Giddens (1997) descreve este panorama atual como transição da Modernidade (Sociedade Industrial) para a Modernidade Reflexiva (Sociedade de Riscos), a qual está relacionada com a reflexividade social:

A reflexividade social diz respeito a uma sociedade em que as condições em que vivemos são cada vez mais o resultado de nossas próprias ações, e, inversamente, nossas ações vivem cada vez mais a administrar ou enfrentar os riscos e oportunidades que nós mesmos criamos (GIDDENS, 1997, p. 20).

A “reflexividade das práticas sociais” está associada ao pensamento, de forma que, o uso de conhecimento está sendo constantemente reformulado em relação à vida social. O autor explica que a reflexividade está na base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente refratados entre si. As práticas sociais são constantemente

examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. (GIDDENS, 1991, p. 45-46).

Ainda segundo Giddens (2002) uma das principais características da “modernidade reflexiva” é a radicalização da reflexividade. Neste sentido, as práticas sociais são analisadas por meio do conhecimento, sendo este produzido em maior quantidade e rapidez. Desta forma, os sistemas peritos atuam como um canal por onde age essa reflexividade, e, na busca de oferecerem soluções, acabam gerando problemas. Sendo assim,

Quanto mais um problema é colocado em foco, tanto mais as áreas circundantes de conhecimento se tornam embaraçadas para o indivíduo que delas se ocupam, e tanto menos é provável que eles sejam capazes de antever as consequências de sua contribuição para além da esfera particular de sua aplicação (GIDDENS, 2002, p.35).

Para o autor onde há reflexividade, o conhecer contrapõe ao certo, posto que, o conhecimento está sempre sob dúvida e incide sobre as práticas sociais e estas sobre o mesmo. Nesta perspectiva, entende-se que a tradição deixa de ter seu valor inquestionável para tornar-se uma interrogação.

2.5.2 A contribuição de Philippe Perrenoud

Outro teórico importante que aborda a reflexividade, mas com viés no ofício do professor é o teórico Philippe Perrenoud. Segundo Perrenoud (1999, p. 24) formar um profissional reflexivo é, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. O autor ainda assinala que:

A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento. Portanto, ela não pode ser separada do debate global sobre a formação inicial, sobre a alternância e a articulação entre teoria e prática, sobre o procedimento clínico, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos dos profissionais. (Perrenoud, 1999, p.20)

Esta perspectiva de desenvolvimento de competências reflexivas, de ressignificação dos discursos e dos saberes, coloca a autoformação como um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas profissionais, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes de trabalho.

A reflexão na e sobre a ação não necessariamente precisa ocorrer de forma imediata, mas pode advir dentre outras situações em uma roda de amigos, no congestionamento, ao deitar e/ou ao levantar. Nesse contexto é importante acentuar que o termo ação aqui colocado inclui também a decisão de não atuar em uma determinada circunstâncias. O fato de não intervir dar-se a ação.

2.5.3 A contribuição de Jonh Dewey

Dewey é o pioneiro a considerar a reflexão como elemento indispensável no ato educativo. Se o sujeito não refletir sobre a experiência não há formação. Para Dewey (1976) a melhor maneira de se pensar é o que ele denomina de pensamento reflexivo, ou seja, o ato de pensar reflexivamente é a melhor maneira de pensar. Segundo esse educador o pensamento reflexivo objetiva a uma conclusão que deve nos levar a algum lugar. O pensamento origina-se no confronto com situações polêmicas, problemáticas, confusas ou de dúvida. Quando o sujeito se depara com situação de dificuldade, incerteza, perplexidade, busca caminhos para dar fim à situação, então ele começa a pensar e refletir sobre tal condição.

Dewey considera que o ato de pensar reflexivo é intelectual. Desta forma, um profissional é responsável por desenvolver, mediante suas práticas, a capacidade de reflexão. É nessa etapa que se configura em intelectual. Diante do exposto, entende-se que o intelectual é aquele que pensa reflexivamente, e que sem experiência refletida não existe formação.

2.5.4 A contribuição de Donald Schön

Donald Schön (2000), em suas investigações, tem contribuído para os debates sobre a natureza da prática profissional, que passou a ser compreendida como conhecimento produzido pelo profissional com base em situações adversas.

O conhecimento que se apresenta em situações do cotidiano é um conhecimento tácito, ou implícito. O profissional sabe que sabe, mas não sabe explicar o que sabe (Schön, 2000). Por conta disso, necessita se tornar explícito para que possa ser conhecido e avaliado. Nesta perspectiva, é necessário que o profissional se envolva em um processo de “reflexão sobre a ação”, no qual ele poderá descobrir se suas ações estão ligadas com suas crenças e compreensões pessoais, redefinir seus significados e produzir novos conhecimentos valendo-se dessas reflexões. Assim, Donald Schön sugere que

Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, ‘que pensar a respeito’. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. Todas as experiências agradáveis e desagradáveis contêm um elemento surpresa (SCHÖN, 2000 p. 32).

Para Schön (2000) a ação prática é gerada de conhecimentos. O autor defende que esses conhecimentos devem estar pautados por uma prática reflexiva. Schön propõe o ensino reflexivo. Em seu trabalho enfatiza a aprendizagem por meio do fazer.

Ele tem que enxergar, por si próprio e a sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (SCHÖN, 2000, p. 25)

As situações de imprevistos é outro eixo fundamental no estudo de Donald Schön (2000), as quais as definem como Zonas Indeterminadas da Prática. Estas Zonas Indeterminadas da Prática são caracterizadas pelas incertezas, singularidade e conflitos de valores. Mediante uma prática reflexiva, os profissionais lidam com essas situações. A solução para o desafio corresponde com as experiências anteriores e interesses do sujeito. A ação efetivada é uma visão de mundo que o sujeito carrega, é o reflexo da construção do saber pela prática profissional e pelo seu caminhar pessoal e social. Portanto, é importante valorizar as experiências vividas, pois só é possível refletir e (re) criar novos conhecimentos, considerando a história dos sujeitos.

A prática reflexiva citada por Schön (2000) está pautada na ação - reflexão – ação que só pode ser obtido pelos sujeitos mediante a movimentação dos mesmos. O autor conceitua três diferentes reflexões:

- **Reflexão na ação:** É o pensar no meio da ação sem interrupções, proporciona a reformulação do que está sendo realizado, pois o profissional passa por situações que fogem de suas experiências prévias, tendo, porém, o conhecimento como base para a ação. O conhecimento na ação está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo e surge na ação, ou seja, é um conhecimento tácito. Nesta dimensão o nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

- **Reflexão sobre a ação:** Propicia repensar e desenvolver novas estratégias para uma nova ação.
- **Reflexão sobre a reflexão na ação:** O sujeito constroa sua forma pessoal de conhecer sobre determinada ação, ou seja, refere-se olhar retrospectivamente para ação realizada e refletir sobre o momento da reflexão na ação.

Estas reflexões definidas por Schön (2000) se complementam, o objetivo é garantir que o indivíduo seja sujeito de sua própria ação, que possa traçar novas estratégias de ações mais conscientes e de qualidade.

Além dos pontos anteriormente mencionados, torna-se oportuno também indicar que Schön (2000) explica que a formação do profissional reflexivo exige um pensar crítico sobre a prática e, durante o processo, exercita o desenvolvimento da capacidade de reestruturar estratégias de ação, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Apesar da racionalidade técnica que ainda domina o espaço acadêmico, a capacidade criativa do ser humano ainda é um grande instrumento para a sua evolução.

Muitos profissionais, porém, têm seu estatuto dependente das condições sociais, valorativas e históricas que envolvem seu exercício. Além disso, seus saberes só podem ser compreendidos se relacionados com as condições que estruturam seu trabalho. Nelas, o processo pode ser muito mais valioso que o produto, os procedimentos técnicos e científicos estão na dependência de questões éticas, estéticas e políticas, seus resultados constituem produto de interações sociais e a imprevisibilidade e a incerteza são suas características permanentes.

Retomando os conceitos que embasam o estudo é oportuno discorrer e articular os conceitos de comunidade de prática, mobilização de saberes, e reflexividade, visto partem de um mesmo contexto de novas demandas requeridas ao trabalhador e que têm como perspectiva a formação centrada na ação e permeada pelo processo de reflexão crítica que ocorre antes, durante e após a ação.

SEÇÃO 3

COMUNIDADES DE PRÁTICAS: REDE COMPLEXA DE RELAÇÕES SOCIAIS

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.*

Antoine de Saint-Exupér

A comunidade de prática – CoP está permeada pela complexidade das relações sociais pois envolve a interação entre todos os seus participantes. O fato de determinado grupo de pessoas compartilharem interesses em comum não significa que seja comunidade de prática, pois para ser precisaria do fator ação. Sendo assim, pode-se afirmar que toda CoP é uma comunidade, mas nem toda comunidade é uma CoP.

A seguir é apresentado o esquema desta seção.

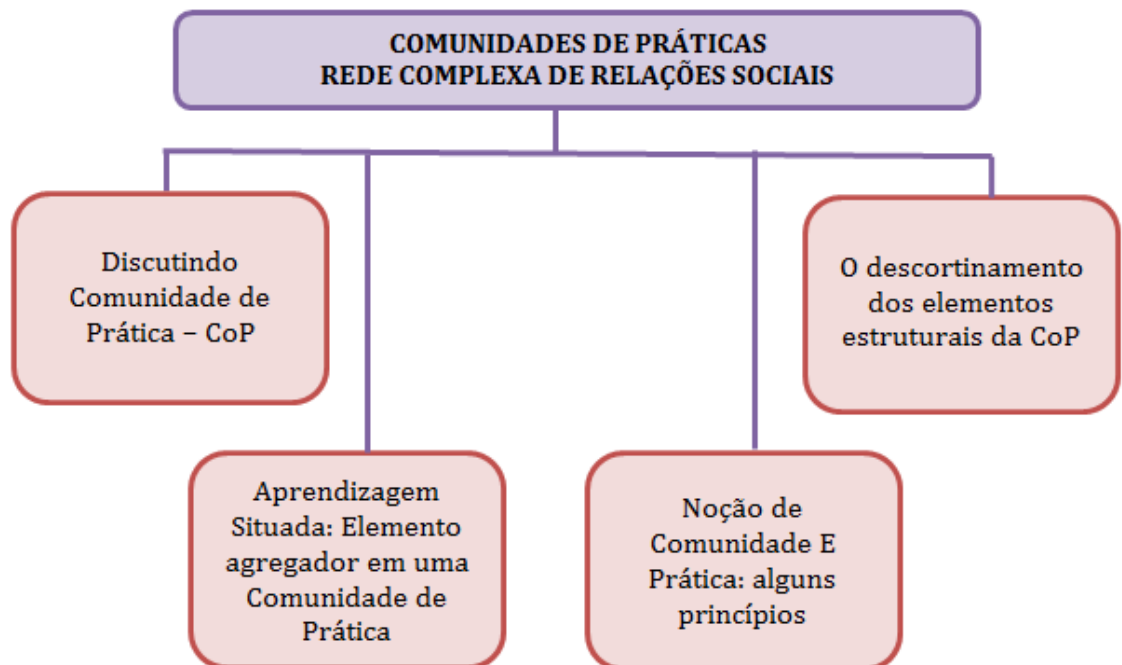


Figura 5 - Esquema da seção 3
Fonte: Própria

3.1. Discutindo Comunidade de Prática – CoP

O uso da terminologia “comunidade de prática” é relativamente recente, embora suas aplicações já existam há bastante tempo. No período pré-histórico, por exemplo, os homens aprendiam em grupo estratégias para sobreviver, o que envolvia descobrir técnicas para obter o fogo, caçar presas e/ou de coletar alimentos silvestres. Esta prática, este fator ação, está imbrincada no que hoje denominados de CoP.

O termo CoP foi cunhado em 1991 por Jean Lave e Etienne Wenger ao estudarem os mecanismos de aprendizagem, com fito na compreensão e estudo para designar o tipo de aprendizado feito através de práticas de trabalhos. Lave e Wenger (1991) propõem ver a aprendizagem como uma prática social situada⁷ e como um processo de legítima participação periférica em comunidades de prática.

Wenger, McDermott, e Snyder (2002, p. 232) sinalizam que *a priori* o surgimento das discussões sobre o conceito de CoP tinha como fio condutor o processo do ensino e da aprendizagem em instituições formais de ensino, entretanto, a pesquisa realizada por eles proveio do estudo de grupos informais, e de prática que não tinham o ensino intencional e sistematizado como forma de execução de suas práticas. Neste ensaio observou-se muito pouco o ensino, pois, o foco era aprendizagem. Posto dessa forma constatou-se que a aprendizagem perpassava a relação professor e aluno, ocorrendo de forma mais efetiva por meio da troca de ideias e experiências entre o grupo.

Vários autores contribuem para a compreensão do conceito de CoP. No artigo, *Communities of practice: a brief introduction*, Lave e Wenger, concebe a CoP como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e experiência nesta área. (Wenger, McDermott, e Snyder, 2002, p. 4). Para Stewart (1998, p. 86) são como “oficinas do capital humano”, em que grupo de profissionais se une de maneira informal, com o intuito de buscar soluções para problemas comuns, aglutinando um conjunto de conhecimento.

⁷ Aprendizagem Situada: Transfere o foco do aprendizado individual para o aprendizado que acontece na interação com o meio, pois os processos cognitivos são determinados pelo ambiente e pela ação do indivíduo ali inserido (VANZIN, 2005, p. 43). Em alguns estudos aparece a nomenclatura Teoria da Cognição Situada. O termo cognição situada trata-se da aquisição e criação do conhecimento com base na aprendizagem situada e coletiva. Este conceito será abordado no tópico 3.4 Aprendizagem Situada: Elemento agregador em uma Comunidade de Prática, na página 71.

Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4) complementam a definição de uma CoP, descrevendo algumas das suas principais características:

Essas pessoas não necessariamente trabalham juntas diariamente, porém se reúnem porque consideram valiosas as suas interações. À medida que elas passam tempo juntas, basicamente compartilham informações, percepções e conselhos. Elas se ajudam mutuamente na resolução de problemas. Discutem suas situações, aspirações e necessidades. Elas ponderam questões em comum, exploram ideias e atuam como grupos de testes para novas ideias. Podem criar ferramentas, padrões, projetos genéricos, manuais e outros documentos ou podem simplesmente, desenvolver um conhecimento tácito que compartilham entre si. Ao mesmo tempo em que acumulam conhecimento elas se tornam informalmente afeioadas pelo valor que encontram no aprendizado em grupo. Esse valor não é útil apenas para o seu trabalho. Ele também resulta na satisfação pessoal de conhecer outros colegas que compreendem os seus próprios pontos de vista e de pertencer a um grupo interessante de pessoas. Ao longo do tempo elas desenvolvem uma perspectiva única na sua área, como também uma base comum de conhecimentos, práticas e abordagens. Elas também desenvolvem relacionamentos pessoais e formas preestabelecidas de interação. Podem até desenvolver um senso comum de identidade. Elas se tornam uma comunidade de prática.

Dessa forma, podemos afirmar que CoP significa um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou um interesse comum sobre um tema e que aprofundam seus conhecimentos e habilidades através de uma interação contínua. As pessoas congrega-se com o propósito de apontar soluções, compartilhar práticas, ideias e explorar formas de trabalho colaborativo.

De acordo com o pensamento de Gouvêa (2005, p. 43), a CoP é delimitada por assunto. Os membros participam espontaneamente, visto que identificam a necessidade de participar de um grupo que atenda às suas expectativas em relação à criação e compartilhamento de conhecimento. Ainda segundo o autor “as CoPs surgem das relações e situações que envolvem pessoas no dia a dia, buscando soluções para problemas que enfrentam, incorporando um conjunto de conhecimentos, e que interagem informalmente umas com as outras independente da localização geográfica”.

O conceito de comunidades de prática tem sido aplicado em instituições empresariais e educacionais. Sob estas perspectivas, serão feitas algumas considerações:

- Empresariais: O conceito tem sido adotado com vistas para o desenvolvimento, aprimoramento, compartilhamento do conhecimento e da prática, incentivando o trabalho colaborativo. Esta ação estratégica com viés empresarial carrega no seu bojo a produção de mais-valia, tão característico no atual sistema econômico capitalista.
- Educacionais: Meio pedagógico da atuação docente. Para tanto, espaços como laboratórios têm sido usados como forma de construir uma comunidade em que se assume uma postura problematizadora articulada a objetivos e interesses em comum, discurso reflexivo, ações, diálogo e a colaboração, resultando em implicações para o aprender, o ensinar e para a compreensão, por parte dos alunos, do próprio significado da produção do conhecimento e os processos de sua validação pelos membros da sociedade.

Estamos inseridos de forma perceptível ou não em várias comunidades de prática ao mesmo tempo, seja na escola, no trabalho, em casa, e ou até mesmo em momentos de lazer. Quando um sujeito se encontra, por exemplo, no ambiente de trabalho, ele passa a conviver com um grupo de pessoas, que possuem um objetivo comum, um repertório⁸ partilhado e regras de convivência específicas. O mesmo acontece se o sujeito estiver no ambiente acadêmico ou em um momento de lazer. Ele encontrará outros grupos de pessoas, com outros saberes, e com outras regras de convivência, o que o deixará em uma posição de intermediar o conhecimento entre as diferentes comunidades a que pertence. Wenger; Mcdermott; Snyder abordam:

As comunidades de prática estão em toda parte. Alguns têm um nome, outros não. Alguns reconhecemos, alguns permanecem em grande parte invisível. Nós somos membros do núcleo de alguns participantes e ocasionais em outras. Independentemente da forma que a nossa participação tem, a maioria de nós estão familiarizados com a experiência de pertencer a uma comunidade de prática. (2002, p. 5).

Existem alguns conceitos que importa explicitar para que o conceito de Comunidade de Prática fique claro. De entre estes se salientam: comunidade e prática, os quais veremos a seguir.

⁸ Repertório é aqui entendido como experiências, história, ferramentas, rotinas ações e palavras. Este conceito será abordado neste tópico, na página 54.

3.2. Noção de Comunidade E Prática: alguns princípios

O termo **COMUNIDADE** provém do latim *communitas e communis*, que significam respectivamente companheirismo e comum. A noção de comunidade é complexa e polêmica, sendo objeto de vasta discussão na literatura e no âmbito acadêmico. Até os sociólogos, cujo estudo central é a sociedade, lutam para estabelecer a definição de comunidade (PREECE, 2000, p.14-15).

Outrora, a temática ‘territorialidade’ definia comunidade, cuja, as características físicas, de localização e de fronteiras eram levadas em consideração. Hoje, em virtude da facilidade do uso dos modais de transporte, as pessoas passaram a ter acesso a várias outras comunidades, tornando-se dessa forma obsoleta o estudo em questão. Por esta razão, Preece (2000. p.14-15) utiliza-se dos critérios da intensidade e do tipo do relacionamento entre as pessoas para construir o conceito de comunidade.

Alguns estudiosos atribuem a palavra comunidade a uma concepção elogiosa. Raymond Williams por décadas ratificou que a terminologia comunidade estava sempre atrelada a uma conotação positiva. Corrobora deste argumento, Bauman (2003) em várias partes dos seus inscritos, conforme mostram trechos a seguir:

Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”. [...] “Comunidade” produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega – todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais (p.7).

Para começar, a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado (p.7, 8).

A discussão em torno do conceito de comunidade traz sempre à tona questões sobre comunidade e sociedade. Ferdinand Tonnies (1995, p. 96-116), em 1887, ficou conhecido pela sua obra *Gemeinschaft und Gesellschaft*, quando estabeleceu o antagonismo entre comunidade (*gemeinschaft*), e sociedade (*gesellschaft*). Segundo o teórico, a comunidade é baseada em relações sociais.

A teoria da comunidade se deduz, segundo as determinações da unidade completa das vontades humanas, de um estado primitivo e natural que, apesar de uma separação empírica e que se conserva através desta, caracteriza-se diversamente segundo a natureza das relações necessárias e determinadas entre os diferentes indivíduos que dependem uns dos outros (TÖNNIES, 1973, p. 98).

Os processos comunitários estão ligados aos laços de sangue, na proximidade espacial, e espiritual (Tonnie, 1995, p. 104). As características da comunidade podem estar atreladas a três gêneros comunitários: 1) **Parentesco**: São os laços de sangue, a família; 2) **Vizinhança**: A vida em comum entre pessoas próximas na qual brota sentimentos mútuos como a da confiança, respeito e cumplicidade; 3) **Amizade**: Construído nas condições de trabalho ou no modo de pensar. É desenvolvido mediante o compartilhamento daqueles que têm a mesma fé, que lutam pela mesma causa e/ou que possuem preferências similares entre os pares - profissionais do mesmo campo de atuação (Tonnie, 1995, p. 239). Ainda no que tange ‘comunidade’, Sá (2005, p.42) complementa:

Gemeinschaft diz respeito à comunidade tradicional, holista, homogênea, ontologicamente constituída por membros que compartilham o território, ao mesmo tempo em que valores, crenças e interesses. Vivem em coesão, apoiam-se mutuamente em qualquer ocasião, compartilham um senso orgânico de vida em comum e têm como valores a família, a propriedade, o companheirismo e a solidariedade.

Em oposição à comunidade (*gemeinschaft*), está o conceito de sociedade (*gesellschaft*). Para Tonnie a sociedade é caracterizada pelas ações e atitudes racionais e mecânicas. Se funda nas relações impessoais, nos interesses particulares, no direito e na opinião pública. Um exemplo de sociedade são as relações econômicas. Sá (2005, p.42) acrescenta:

Ele (Tonnie) elabora o conceito de *gesellschaft* para dar conta do tipo de relação social que surge com a modernidade, de onde desaparece a noção de “comunidade solidária”. Com um sentido nostálgico, ele lamenta que o “estado de saúde” caracterizado pela *gemeinschaft* foi substituído pelo “estado patológico” da *gesellschaft*: relações mecânicas, transitórias e contratuais, racionalmente orientadas para interesses específicos, marcadas pelos valores individualismo e pela crença no progresso.

O esquema a seguir ilustra de forma sucinta a nossa discussão sobre os aspectos que fomentam a dicotomia entre os conceitos de comunidade e sociedade.

COMUNIDADE

- Vontade Orgânica: unidades biológicas dirigidas por instintos, orientadas por motivações orgânicas como a nutrição, a autopreservação e a reprodução.
- É um grupo que os sujeitos encontram constituído quando nascem.
- Manifesta-se na afetividade, no hábito e na memória.
- Marcadas pelo passado.
- Laços de cultura.
- Organização: parentesco, território, língua e religião.

SOCIEDADE

- Vontade Refletida: visa atingir um fim desejado.
- É um grupo a que se adere.
- Manifesta no intelecto.
- Voltada para o futuro.
- Laços da civilização.
- Organização: Estado, cidade, nação. Critérios formalizados por contratos e por constituições.

Figura 8 – Comunidade
Fonte: Própria

Os teóricos Whittaker, Isaacs e O'Day (1997, p. 29) apontam que as particularidades de uma comunidade são:

- Os membros têm objetivo compartilhado, interesse, necessidade ou atividade que garante uma razão primária para pertencer à comunidade.
- Membros se engajam em participação ativa e contínua e há interações profundas, laços emocionais fortes e atividades compartilhadas.
- Membros têm acesso a recursos compartilhados e há políticas para determinar o acesso a esses recursos.
- Reciprocidade de informação, suporte e serviços entre membros.
- Contexto compartilhado (linguagem, entendimentos compartilhados, disciplinas comuns).

No fulcro desta discussão cabe destacar que embora o conceito de comunidade não tenha sido dialeticamente superado e que não exista conceito que o substitua, faz-se necessário continuar a se pensar com eles, não mais em sua forma original, mas na sua forma desconstruída.

Adicionalmente, um sujeito pode pertencer a mais de uma comunidade ao mesmo tempo, uma vez que novos valores, conhecimentos e saberes são agregados mediante a sua inserção no mundo, na sua relação com o outro e em frente a situações de mudanças, incertezas e imprevistos. O sujeito é visto como parte de uma rede de inter-relações sociais.

O teórico Kanter (2001, p. 18-19), trouxe vários elementos que compõem o ideal de comunidade, como:

- a) Associação: Implica um tipo de cidadania, com o direito e o dever de se expressar.
- b) Fronteiras fluidas: comunidades são agregações soltas. Pode haver um núcleo formal que é organizado e firme, mas em volta do núcleo há pessoas que vêm e vão, entram e saem, e se tornam mais ativas em algumas ocasiões e menos ativas em outras. Possibilidades se abrem e terminam, e laços se estendem em muitas direções por períodos após as pessoas deixarem o centro.
- c) Ação voluntária: Existe uma característica de voluntariado nas ações de membros de comunidades. Em um ambiente empresarial, os membros fazem mais do que o seu trabalho porque querem.
- d) Identidade: Uma comunidade existe porque muitas pessoas se definem como parte dela, seja uma comunidade profissional, comunidade de interesse ou um lugar de nascimento. Uma ideia – ou marca – é à base da identidade de uma comunidade.
- e) Cultura comum: entendimentos compartilhados, linguagem e disciplinas comuns permitem uma troca relativamente tranquila entre os membros.
- f) Força coletiva: comunidades concentram o poder de muitos. As pessoas se associam quando há uma causa maior que utiliza força coletiva.

De modo geral, o termo comunidade pode ser compreendido como um grupo de sujeitos que compartilham interesses de forma a possibilitar e/ou necessariamente gerar relações para interação e cooperação dentro de um contexto. Uma comunidade pode ser vista como uma identidade de um grupo de sujeitos. Tal grupo pode se reunir com objetivo de prover um meio para a troca de conhecimento, que pode ser coletado e armazenado para futura mobilização e recontextualização de saberes.

Dessa forma, pode-se dizer que os elementos fundamentais que formam uma comunidade são os sujeitos, as maneiras como se relacionam e o contexto ou o domínio de conhecimento em que estão inseridos. Estes elementos aglutinados às práticas serão, para o propósito deste estudo, conjecturados como os pilares de uma CoP.

No fulcro dessa discussão não se pode perder de vista que o fato de determinado grupo de pessoas compartilharem interesses em comum não significa que seja comunidade de prática, pois para ser precisaria do fator ação. Dessa maneira pode-se afirmar que toda comunidade de prática é uma comunidade, mas nem toda comunidade pode ser considerada como prática.

Wenger (2001, p. 45) em relação à **PRÁTICA**, aborda:

Ao longo do tempo, a aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem a procura dos nossos empreendimentos e as relações sociais associadas. Estas práticas são, por isso, propriedade de um tipo de comunidade criada com o tempo pela procura conjunta de um mesmo objetivo. Faz, portanto, sentido chamar a estes tipos de comunidades “Comunidades de Prática”.

A prática reside em uma comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo. Seus membros trabalham juntos, conversam entre si; trocam informações e opiniões; e são diretamente influenciados pelo entendimento mútuo, como uma questão de rotina.

O termo prática, aqui colocado, não é na acepção da dicotomia entre teoria e prática, muito pelo contrário, ele é entendido como uma prática social. O seu conceito remete ao verbo fazer, um fazer situado em um contexto histórico e social. A prática reside em uma comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo. Os seus membros trabalham juntos, olham uns pelos outros, conversam entre si, trocam informações e opiniões e são diretamente influenciados pelo entendimento mútuo como uma questão de rotina. Wenger (1998, apud Kimieck, 2002).

Braga (2008, p. 23) complementa:

O sentido da palavra prática, na locução “Comunidade de Prática”, é o de práxis, ou seja, a capacidade advinda da experiência de fazer algo com perfeição: perícia, técnica, maestria, exercício, hábito, saber, especialidade, etc. Ele denota uma série de modos, definidos socialmente, de realizar coisas num determinado domínio: abordagens comuns, padrões estabelecidos, ações, comunicações, soluções de problemas, desempenhos e responsabilidades. Os membros de uma CoP são praticantes de uma determinada área de interesse, ou seja, de um domínio.

Segundo Wenger (2001, p. 51) “a prática é, antes de tudo, um processo pelo qual podemos experimentar o mundo e nosso envolvimento nele como algo que faça sentido”.

A prática precisa proporcionar o acesso a todas as três dimensões práticas (Wenger, McDermott e Snyder, 2002, p. 73), que são: empreendimento comum, envolvimento mútuo e repertório compartilhado. A Figura 2 mostra a representação gráfica dessas três dimensões vigentes em uma Comunidade de Prática e logo a seguir é explicitado sobre cada uma delas.

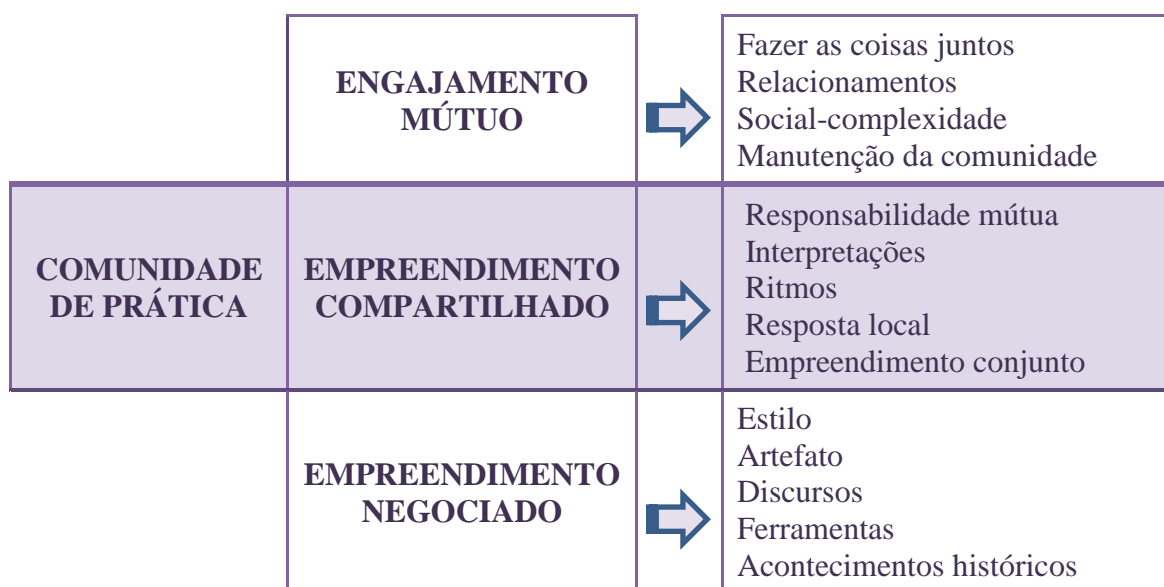


Figura 7 - Dimensões da Comunidade de Prática
Fonte: Adaptado de Wenger (2001 p. 73)

Na dimensão engajamento mútuo é abarcada a realização de tarefas em conjunto. É compartilhar informações, ideias, percepções e conselhos com compromisso mútuo mediante as interações entre os membros da comunidade. A negociação do significado se faz presente no engajamento mútuo.

Na dimensão empreendimento negociado é implicada um ritmo que é ao mesmo tempo interpretável, participativa, e compartilháveis. Tem em sua base o conceito de responsabilidade mútua entre os membros. Esta afirmativa, aludi em fazer parte do grupo e ter compromisso com a sua atividade dentro da comunidade.

Na dimensão repertório compartilhado é incluído o compartilhamento das práticas individuais e coletivas. Dentre eles, podemos citar o conjunto de histórias, artefatos (herança da prática), arquivos escritos, procedimentos, documentos, políticas, eventos, símbolos, rotinas, e outras reificações que projetam o percurso histórico do engajamento mútuo. O propósito

comum é a motivação. Os membros das comunidades têm o mesmo conjunto de metas e propósitos.

Para uma comunidade seja considerada “de prática”, ela deve ser uma combinação de algumas características fundamentais (WENGER, SNYDER E MCDERMOTT, 2002):

- **Negociação de Significado** – Na CoP, a prática conjectura negociação de significados que é feita incessantemente entre todos os membros. É um processo de participação com interação contínua de realização gradual de dar e receber. Faz-se presente acordos, opiniões, divergências e pressões. A negociação de significados é dinâmica e está incorporada na comunidade. É um processo produtivo, porém não construído a partir do zero. Significado de negociação é ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único (WENGER, 2001, p. 54).
- **Participação** – É um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve todo o ser, incluindo o corpo, mente, emoções e relações sociais. Existem diversos níveis de participação em uma dada CoP, os quais serão vistos mais adiante, que são: núcleo, membros ativos e membros periféricos.
- **Reificação** – É a personificação de conceitos abstratos, são os documentos gerados, processos adotados ou adaptados pelos membros. Incorpora também ferramentas e comportamentos com os quais os participantes interagem. A reificação está em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução, que só será possível com a prática dos membros da comunidade.

Para Wenger; Mcdermott; Snyder (2002, p. 42), a CoP difere de outras estruturas de grupo de trabalho. Com base nestes teóricos, é apresentada a seguir no quadro 10, uma comparação de algumas diferenças entre uma CoP e outras estruturas organizacionais de grupos existentes.

	QUAL É O PROPÓSITO?	QUEM PERTENCE A ELA?	O QUANTO AS FRONTEIRAS SÃO CLARAS?	O QUÊ AS MANTÉM UNIDAS?	QUANTO TEMPO DURAM
Comunidade de Prática	Criar, expandir e trocar conhecimentos, e desenvolver competências individuais	Auto-seleção baseada na especialidade ou paixão por um tópico	Impreciso	Paixão, comprometimento e identificação com o grupo e sua especialidade	Evolui e termina organicamente (dura enquanto o tópico for relevante e houver valor e interesse em aprender em conjunto)
Departamentos Formais	Gerar um produto ou serviço	Todos que se reportam ao gerente do grupo	Claro	Requisitos do trabalho e objetivos comuns	Pretende-se que seja permanente (mas dura até a próxima reorganização)
Equipes Operacionais	Cuidar de uma operação ou de um processo continuado	Associação determinada pela gerência	Claro	Responsabilidade e compartilhada com relação à operação	Pretende-se que seja continuada (mas dura o tempo que a operação for necessária)
Equipes de Projetos	Executar uma tarefa específica	Pessoas que têm um papel direto na realização da tarefa	Claro	Os objetivos do projeto e marcos	Fim pré-determinado (quando o projeto se conclui)
Comunidades de Interesse	Ser informado	Quem estiver interessado	Impreciso	Acesso a informação e sentimento de concordância	Evolui e termina organicamente
Redes Informais	Receber e passar informação, saber quem é quem.	Amigos e conhecidos no ramo de negócio, amigos de amigos.	Indefinido	Necessidades mútuas e relacionamentos	Nunca inicia ou termina realmente (existe enquanto as pessoas mantiverem contato ou lembrarem umas das outras)

Quadro 4 - Diferenças entre as CoPs e outras estruturas organizacionais
 Fonte: WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 42

O quadro 1 apresenta resumidamente as particularidades das CoPs. As CoPs diferenciam-se das demais estruturas organizacionais, de várias maneiras, dentre elas, pelo seu caráter auto-organizador, delimitando o quantitativo (de acordo com o número pessoas interessadas) e a heterogeneidade (diferentes especialidades) de seus membros, o tempo duração, etc.

Sobre a importância da CoPs, Wenger (2001) diz: "[...] comunidades de prática desenvolvem em torno de si coisas que são importantes para as pessoas. Como resultado, suas práticas refletem a própria compreensão do que é importante para os membros".

Schlemmer (2012, p. 45) sobre o conceito de prática preconiza:

O conceito de *practice* inclui aspectos tácitos e explícitos, o que foi dito e o que não foi dito, o que é representado e o que é previsto. Inclui a linguagem, os instrumentos, os conteúdos, as imagens, os símbolos, os papéis bem definidos, os critérios específicos, os procedimentos codificados e os contratos que uma atividade (*practice*) requer. Mas, ao mesmo tempo, inclui também todas as relações implícitas, as convenções tácitas, as sugestões imperceptíveis, as regras não ditas, as intuições reconhecíveis, as percepções específicas, os conhecimentos incorporados, os pontos de vista compartilhados, que muito dificilmente (ou quase nunca) poderiam ser sempre e de modo claro articulados e estruturados, mas que representam inconfundíveis sinais de pertencimento a uma *community of practice* e que lhe garantem o funcionamento.

Os aspectos tácitos e explícitos referidos pela autora referem-se sobre o conhecimento. Nessa mesma direção discorre o estudo de Polanyi (1996, apud FARTES, 2000), o qual também classifica o conhecimento em tácito (individual) e explícito (aberto), que se segue:

- Tácito: Muito difícil de ser expresso por meio de palavras e é adquirido através de processos internos (experiência, intuições ou talentos individuais). É altamente pessoal e difícil de ser formalizado, pois envolve questões subjetivas. A transferência deste para as demais pessoas só é possível através de contatos diretos (conversas informais). Nas instituições, podem ser visto como conhecimento tácito os pressentimentos e as habilidades pessoais de cada um na empresa.
- Explícito: Podem ser expresso em linguagem formal e sistêmica e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, especificações técnicas, manuais etc. Isso é feito nas instituições, por intermédio de diferentes meios tecnológicos e

pedagógicos. A ideia é codificada, podendo ser processada, transmitida e armazenada de forma relativamente fácil.

Para visualizar melhor as dimensões do conhecimento, autores têm utilizado a metáfora do iceberg. A parte visível do iceberg é o conhecimento explícito, fácil de ser encontrado e reconhecido. A parte submersa, sendo a maior parte do iceberg, é o conhecimento tácito, difícil de ser visto e explicado. Segundo Polanyi (1996, apud FARTES, 2000), sabemos mais do que aquilo que somos capazes de dizer, de expressar.

Apesar de haver separação nas suas definições, estes conhecimentos são interdependentes. Isso por que, para decodificar e produzir o conhecimento explícito, recorremos ao tácito; e todo o conhecimento tácito contém algum explícito.

Dento da CoP, além dos conhecimentos acima citados outros aspectos importantes perpassam nesta comunidade. Sobre isto será abordado no próximo tópico.

3.3. O descortinamento dos elementos estruturais da CoP

A CoP possui três elementos estruturais primordiais (WENGER, 2002). São eles:

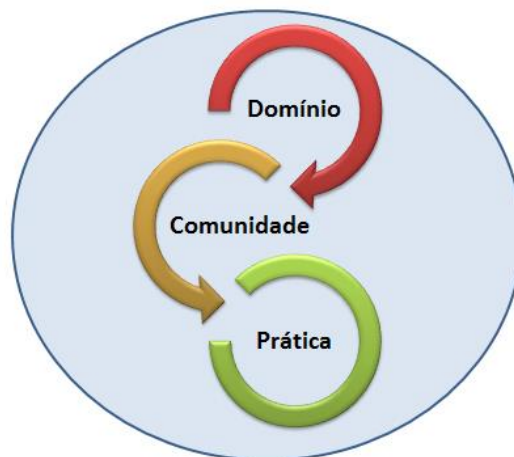


Figura 8 - Elementos essenciais constitutivos da CoP
Fonte: Própria

- 1) **Domínio:** Assunto sobre o qual a comunidade fala, é o interesse comum. A partir do domínio é definida a identidade da CoP, que inspira a participação e o comprometimento de seus membros e valoriza as competências (o distinguem de outros sujeitos)

compartilhadas entre o grupo. Nesse sentido, as pessoas necessitam gerar um repertório apropriado de ideias, compromissos, memórias e recursos comuns relacionados a uma área particular de conhecimento.

- 2) **Comunidade:** Senso de pertencimento ao grupo, em busca dos interesses em comum. São grupo de pessoas que interagem e constrói relações entre si e em torno do domínio. Estas relações construídas possibilitam aos sujeitos ajudar e aprender uns com outros, desenvolvendo a responsabilidade e o compromisso de participação em um grupo.
- 3) **Prática:** Deve existir uma prática e não apenas um interesse compartilhado. O “fazer” está inserido em um contexto social e histórico. As pessoas negociam o significado daquilo que fazem cotidianamente, por meio do compartilhamento.

De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 45-46), para asseverar a harmonia entre domínio, comunidade e prática, faz-se necessário desenvolver uma estrutura de comunidade que contemple outras dimensões-chave da estrutura social relacionadas a esses: Patrocinador, Criação, Suporte e Participação. Conforme veremos a seguir.

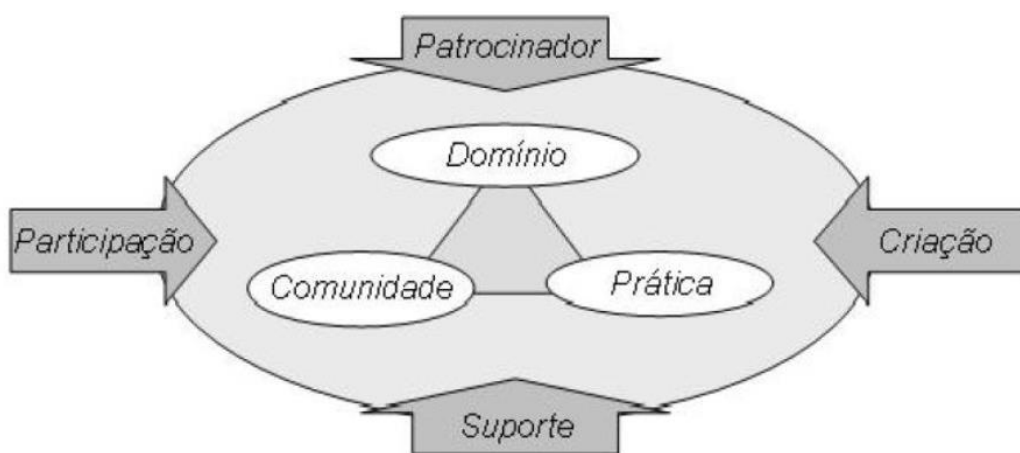


Figura 9 - Estrutura de comunidade
Fonte: Wenger (2006)

Nesse sentido, os autores propuseram discutir questões oportunas sobre domínio, comunidade e prática na esfera das dimensões-chave acima descritas, que são:

- Quais as questões que inquietam a comunidade? Os sujeitos estão preparados para desenvolver o domínio e promover a comunidade? Essas questões estão atreladas a

visibilidade da CoP com possível obtenção de um **patrocinador** que possa fornecer recursos materiais, incentivos e relações públicas a comunidade.

- Quais conhecimentos desenvolver, compartilhar e documentar? Que atividades de aprendizagem se quer desenvolver? Que tipos de repertórios de conhecimento são mais cabíveis e acessíveis? Quais projetos de desenvolvimento a comunidade quer se debruçar? Essas questões estão imbrincadas na **criação** de conhecimentos.
- Como os membros se encontrarão? Como resolver conflitos? Qual infraestrutura cabível para o funcionamento da CoP? Estas questões estão atreladas ao suporte que uma CoP precisa ter, uma vez que, oferece um ambiente propício para a atuação da comunidade.
- Por que esse domínio é de interesse dos membros? Que vantagem trará ao desenvolvê-lo? Que tipo de atividade vai desenvolver confiança? Como equilibrar as diferentes necessidades dos membros? Quais são os papéis e responsabilidades dos membros? Essas questões remetem à **participação**.

As soluções para essas questões definirão a estrutura das comunidades e, por sua vez, propiciará que seus membros se sintam motivados em participar desta CoP.

O entrelaçamento e o desenvolvimento desses três elementos acima definidos constituem uma CoP, a qual desenvolve a sua prática a partir de inúmeras atividades. O quadro a seguir apresenta alguns exemplos dados por Wenger (2006) destas atividades associadas com suas respectivas situações típicas e possíveis ações preventivas intrínseca em uma CoP.

ATIVIDADE	SITUAÇÃO TÍPICA	AÇÃO
Resolução de problemas	“Podemos trabalhar neste projeto e ideias algumas ideias, eu estou preso”.	Discussão em torno da temática em busca de soluções.
Pedidos de informação	“Onde posso encontrar o código para se conectar ao servidor?”	Os membros podem buscar informações e/ou esclarecimentos.
Busca de experiência	“Alguém já lidou com um cliente nesta situação?”	Comparação com situações equivalentes

Reutilização de ativos	“Eu tenho uma proposta para uma rede local que eu escrevi para um cliente no ano passado. Posso enviá-lo para você e você pode facilmente ajustá-lo para este novo cliente.”	Ideias aplicadas anteriormente.
Coordenação e sinergia	“Podemos combinar nossas compras de solvente e conseguir descontos em massa.”	Obtenção de benefícios comuns.
Discutir os desenvolvimentos	“O que você acha do novo sistema de CAD? Será que realmente ajuda?”	Novos sistemas: eficácia.
Projetos de documentação	“Temos enfrentado este problema cinco vezes agora. Deixe-nos anotá-la de uma vez por todas.”	Escrever para evitar a repetição de problemas.
Visitas	“Podemos entrar e ver o seu depois da escola programa? Precisamos estabelecer um em nossa cidade.”	Observação de práticas em outras comunidades.
Mapeamento do conhecimento e identificação de lacunas	“Quem sabe o que e que estamos perdendo? Que outros grupos devemos conectar?”	O que já é sabido pelos usuários; quais as perdas causadas por “não saber”; a quem recorrer para sanar as dúvidas.

Quadro 5 - Exemplos de atividades, suas situações típicas e possíveis ações preventivas
 Fonte: Adaptado de Wenger (2001)

A arte de desenvolver a CoP está na intersecção dos três elementos que a compõem. Nenhum destes elementos deve ser negligenciado, todos devem ser desenvolvidos concomitantemente.

Cabe ressaltar que assim como a sinergia dos três elementos (domínio, comunidade e prática), os níveis de participação são fundamentais para que a CoP evolua e atinja seu potencial.

O termo participação significa “tornar parte, associar-se” – neste estudo, atividade ou empreendimento. Este conceito engloba a ação dos membros, como algo indissociável do “fazer parte” da comunidade. É a “relação efetiva com o outro” e que deve ocorrer de forma espontânea, conforme expressa (Gouvêa, 2005, p. 43).

A CoP tem por premissa a participação voluntária, que acontece quando é identificada a necessidade de se agrupar, quando as pessoas querem se juntar àquela comunidade que possui um tópico e uma identidade, que estimula as mudanças, a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimento.

Apesar de a participação constituir a possibilidade de reconhecimento e validação mútua entre os membros, este conceito não deverá ser confundido com colaboração, já que o envolvimento dos membros da comunidade não requer que haja igualdade ou respeito, podendo envolver todos os tipos de relações, sejam conflitantes, harmoniosas, cooperativas e competitivas.

A classificação referente aos níveis de participação em uma CoP tem como base o grau de envolvimento do sujeito, seja de forma atuante ou não. O nível de atuação entre os seus membros são diferentes devido aos diferentes níveis de interesse dos membros pelo domínio, pela prática ou pela própria comunidade em si. Wenger, McDermott e Snyder (2002) alertam para uma falsa expectativa de participação ativa de todos os membros na CoP.

Desta discussão torna-se pertinente considerar as categorias que emergem para os níveis de participação nas CoPs. Para tanto lançamos mãos das contribuições dos teóricos Wenger, McDermott; Snyder (2002) sobre este campo de estudo conforme mostra a figura a seguir:

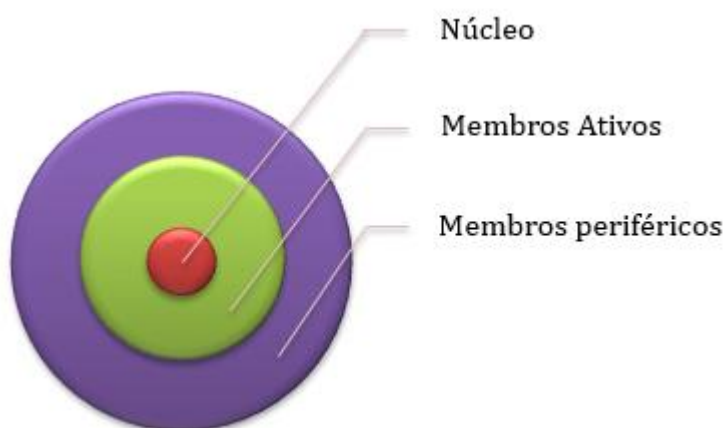


Figura 10 - Níveis de Participação em Comunidades de Prática
Fonte: Adaptada de WENGER; McDERMOTT; SNYDER (2002, p. 57)

O **Núcleo Central** é o primeiro grupo de pessoas que participa ativamente das discussões da comunidade, que inclui o moderador da comunidade. Possui responsabilidades pelos projetos da comunidade. Identifica os temas a serem tratados. Faz avançar a aprendizagem da comunidade. Normalmente é um grupo pequeno de 10% a 15% do conjunto de pessoas da comunidade no qual a paixão e o engajamento energizam a comunidade.

Membros ativos é o próximo grupo de pessoas que frequentam os encontros regularmente, participa ocasionalmente dos fóruns da comunidade, mas sem a regularidade ou a intensidade do grupo central. O grupo de membros ativos também é pequeno, de 15% a 20% da comunidade.

Os **Membros Periféricos** é o maior grupo de pessoas que raramente participam. Os “observadores” preferem ficar observando por diversas razões, tais como falta de tempo para contribuir mais ativamente ou pela timidez. Observam a participação de outros membros e estão aprendendo a prática da comunidade. (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 56). Este grupo pode ser subdividido em três, a saber:

- Participação periférica: São os sujeitos que pertencem à comunidade com menos intensidade no engajamento, contribuição e autoridade. Esta ocorrência pode se dar pelo fato de serem novos e/ou pelo motivo de não terem muito compromisso pessoal com a prática. A CoP enquanto meio de aprendizagem, tende a aproximar o novato (participação periférica legítima) a uma plena participação na comunidade em que aprender com os outros é um processo contínuo.
- Participação periférica legítima: É por meio da participação, que os sujeitos adquirem o conhecimento, o qual está situado dentro das práticas da comunidade de prática. É periférica porque os sujeitos ficam na superfície das discussões importantes, fazendo trabalhos periféricos, e que à medida que adentra na comunidade vai adquirindo trabalhos mais importantes. É legítima, porque os membros em consenso aceitam a posição das pessoas novatas como potenciais membros da comunidade de prática.

Esta participação além de reconhecer nas CoPs os membros novatos e membros veteranos, permite identificar atividades, identidades, artefatos, e comunidades de conhecimento e prática. As intenções de uma pessoa para aprender estão envolvidas e o significado da aprendizagem é configurado através do processo de se tornar um participante completo em

uma prática sociocultural. Este processo social inclui, na verdade, a aprendizagem de habilidades experientes. (Lave e Wenger, 1991, p. 29)⁹

- Participação transacional: pessoas de fora da comunidade que interagem com a comunidade ocasionalmente para receber ou prover um serviço sem tornar-se um membro da comunidade;

O **Acesso Passivo** é o grande número de pessoas que têm acesso aos artefatos produzidos pela comunidade, como suas publicações, seu website, etc. Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 56), estes participantes acompanham os trabalhos da comunidade, podem ter conversas privadas sobre as discussões travadas, aprendem bastante e colocam o conhecimento adquirido em uso.

Como as fronteiras são fluidas, os membros da comunidade se movem entre esses níveis. Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 56, 57), a chave para uma boa participação em comunidade e um grau de movimentação saudável entre os níveis. É projetar atividades da comunidade que permitam que participantes de todos os níveis se sintam como membros efetivos.

Convém compreender que nas diversas CoPs que estamos inseridos, algumas vezes somos participantes ativos em outras, somos apenas membros periféricos, porém estas participações exercidas de maneira diferenciada são necessárias ao estabelecimento do grupo. Ademais além dos níveis de participação descritos, há pessoas que não são participantes, mas tem interesse na comunidade, que incluem: clientes, fornecedores e “vizinhos intelectuais”. (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 56).

As variações da CoP é outro aspecto a ser ponderado, uma vez que, detém implicações para o seu reconhecimento e continuidade. As variações perpassam, pelos seguintes fatores:

⁹ Lave J. & Wenger, E. **Aprendizagem Situada: A participação periférica legítima**. NY: Cambridge University Press, 1991.

TAMANHO	PEQUENA OU GRANDE
	Algumas CoPs são pequenas e relativamente privadas, envolvendo somente poucos especialistas. Outras consistem em centenas de membros, geralmente subdivididos em regiões.
TEMPO DE DURAÇÃO	VIDA LONGA OU VIDA CURTA
	O desenvolvimento de práticas está diretamente ligado ao tempo. Algumas CoPs existem há décadas, como por exemplo, comunidades de artesãos, que passam sua arte de geração em geração. Outras têm vida mais curta, mesmo assim podendo existir por longo período, como um grupo de programadores.
COMO OS MEMBROS INTERAGEM	LOCALIZADA OU DISTRIBUÍDA
	Compartilhar conhecimento requer interação. Muitas comunidades de práticas estão espalhadas em longas áreas, algumas utilizam encontros presenciais para realizar interações, como reuniões semanais; outras se interconectam por e-mail, realizando reuniões anuais. Entretanto, novas tecnologias e a globalização estão rapidamente fazendo comunidades de prática distribuídas tornem-se um padrão, muito mais que uma exceção.
TIPO DE PARTICIPANTES	HOMOGENIA OU HETEROGENIA
	Algumas comunidades de prática são homogêneas, compostas por pessoas de uma mesma disciplina ou função. Outras reúnem pessoas de diferentes especialidades. Haja vista, que a heterogeneidade entre os membros estimula e enriquece as relações e a criatividade na busca de soluções.

ESPONTÂNEA OU INTENCIONAL

Muitas comunidades de prática começam sem qualquer tipo de intenção ou esforço de desenvolvimento de alguma organização. Membros começam a encontrar interesses em aprender um com os outros. Em alguns casos, organizações desenvolvem intencionalmente comunidades de prática para prover capacidade em algum conhecimento específico.

Quadro 6 - Variações da CoP
Fonte: Própria

As CoPs fazem parte de cinco fases de ciclo de vida, as quais apresentam cada uma as suas devidas particularidades. Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 69), as classificam como:

1. **Fase inicial (potencial ou latente):** A partir das relações sociais pré-existentes entre os sujeitos em torno de determinado domínio atrelado ao anseio do auxílio mútuo, compartilhamento de conhecimentos e experiências é que se dá o surgimento da CoP. Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 71), destacam três aspectos fundamentais para que a CoP tenha um desenvolvimento positivo: 1) No domínio, precisa explicitar os interesses dos membros alinhados com questões relevantes para a comunidade; 2) Na comunidade, é necessário encontrar sujeitos com interesse pelo domínio e que visem à troca de conhecimentos e experiências; 3) Na prática, é relevante identificar as necessidades comuns de conhecimento.

2. **Coalescência (adesão, aglutinação ou crescimento):** O crescimento é a característica desta fase. A comunidade começa a se tornar mais ativa e as fronteiras começam a ser moldadas. A agregação de valor é uma condição essencial para que a comunidade desperte o interesse de seus componentes e o apoio da instituição empresarial durante a sua existência. Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 82, 83) apontam três questões-chaves neste segundo momento da CoP: 1) No domínio, é imprescindível estabelecer o valor de compartilhar conhecimentos e experiências; 2) Na comunidade, é preciso desenvolver as relações de confiança entre os membros, para poder discutir os problemas mais complexos; 3) Na prática, é fundamental identificar o tipo de conhecimento que deve ser compartilhado e qual a melhor forma de fazê-lo. Assim, gradativamente a CoP caminha para a fase de maturidade.

- 3. Maturidade (amadurecimento ou desenvolvimento):** Nesta fase cresce o número de membros na CoP, havendo necessidade de criar sistematizações e documentações dos conhecimentos e práticas para possibilitar o acesso às antigas atas de discussões e facilitar a continuidade destas, sem haver retornos desnecessários a temas já esgotados. Neste ciclo torna-se importante definir papéis específicos dentro da CoP. Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 97) levantam três questões-chaves a serem deliberadas pela CoP: 1) No domínio, o fundamental é definir o papel da CoP perante a organização e o seu relacionamento com os outros domínios; 2) Na comunidade, é preciso administrar os limites desta, pois ela não é apenas uma rede de amigos e não pode perder o foco nos seus objetivos centrais; 3) Na prática, é essencial a organização e um gerenciamento do conhecimento da CoP, pois este não é mais uma simples troca de ideias e informações. Na próxima fase – manutenção, o grande desafio é manter o ritmo, passando por diversas mudanças sejam de ordem pessoal e/ou organizacional.
- 4. Manutenção (conservação, sustentação ou provimento):** Mudanças são inevitáveis em qualquer CoP, sejam de membros, tecnologia e relações organizacionais. Nesta fase os níveis de participação e comprometimento tendem a diminuir, dessa forma, faz-se necessário estabelecer estratégias para manter o ritmo de interação e integração entre os membros da CoP. As questões-chaves que surgem nessa fase são mais complexas. Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 104) apontam as seguintes questões, para cada dimensão da CoP: 1) No domínio, é preciso manter a importância e estar alinhado com os interesses da comunidade; 2) Na comunidade, é necessário conservar o foco intelectual, estimulando e incentivando os participantes; 3) Na prática, é importante manter a comunidade com questões do seu domínio, o que não invalida que novas questões sejam agregadas. Neste ciclo a receptividade aos recém-chegados é muito importante, haja vista que estes, muitas vezes, são “peças” importantes na inclusão de novas ideias, concepções e relacionamentos.
- 5. Transformação (reestruturação ou término):** Nesta fase, está presente a decisão em relação à evolução e a permanência da CoP. A extinção está imbricada em diversos fatores, tais como: a perda de confiança entre os membros, falta de receptividade aos recém-chegados por parte dos veteranos, falta de interesse e engajamento mútuo entre os participantes.

A Figura a seguir mostra graficamente essas cinco fases.

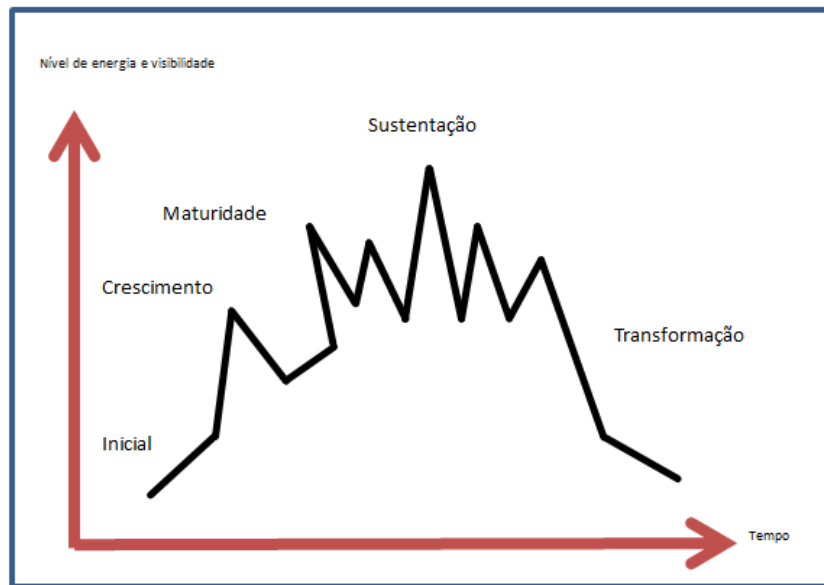


Figura 11 - Estágios de desenvolvimento do ciclo de vida de uma CoP
 Fonte: Adaptado de Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 69)

De forma semelhante em relação esta perspectiva de Texeira Filho (2002, p. 61) descreve resumidamente as características em cada fase do ciclo de vida de uma CoP.

TIPO DA FASE	FASE	OBSTÁCULOS	FALICITADORES
APRECIÇÃO	Concepção e catalisação	Preconceito Expectativas irreais Desejo de controle	Demanda motivadora Abrangência definida Liderança aberta
	Conexão das pessoas	Falta de suporte Falta de espaço Demandas conflitantes	Interesse Desejo de aprender Respeito mútuo
	Compartilhamento	Falta de abertura Falta de conhecimento Falta de tempo	Benefícios claros Linguagem comum Processos e ferramentas
PONTO CRÍTICO	Construção da confiança	Ceticismo Isolamento/ autosserviço Demora nas respostas	Relacionamento Compartilhamento Compromisso

CO-CRIAÇÃO	Colaboração	Acúmulo de mensagens	Interesses comuns
		Formalidade	Sinergia
		Ambiente hostil	Acesso fácil
	Criação de conhecimento	Agendas ocultas	Criatividade
		Medo do novo	Imaginação
		Feudos	Interação dinâmica
	Renovação	Descontinuidades	Reconhecimento
		Mudança de prioridade	Aprendizado contínuo
			Suporte Organizacional

Quadro 7 - Ciclo de vida de uma CoP
 Fonte: Adaptado de Teixeira Filho (2002, p. 61)

Nas fases de desenvolvimento de uma CoP devem ser levados em consideração alguns princípios. No quadro 8 que segue mostra um resumo dos sete princípios para o desenvolvimento de uma CoP definido por Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p. 2).

1	Projetar para a evolução.	A natureza dinâmica das comunidades é fundamental para a sua evolução. À medida que a comunidade cresce, novos membros trazem novos interesses e pode puxar o foco da comunidade em diferentes direções.
2	Abrir um diálogo entre as perspectivas internas e externas.	Estimular discussões entre as pessoas de fora da comunidade para dialogar sobre o que a comunidade poderia alcançar.
3	Convidar diferentes níveis de participação	As pessoas participam em comunidades por diferentes motivos, alguns porque a comunidade fornece diretamente o valor, alguns para a conexão pessoal, e outros pela oportunidade de melhorar suas habilidades. Dessa forma, os níveis de participação também serão diferenciados.

4	Desenvolver os espaços comunitários públicos e privados	Comunidades dinâmicas são ricas com conexões que acontecem tanto no público - locais da comunidade (reuniões, site e espaço) como na rede privada um-a-um entre os membros da comunidade. O coração de uma comunidade é a teia de relações entre os seus participantes membros da comunidade.
5	Concentrar em valor	Comunidades prosperar porque eles entregam valor para a organização, para as equipes em que comunidade membros servir, e para os próprios membros da comunidade. Valor é fundamental para a vida da comunidade, pois participação na maioria das comunidades é voluntária. Na verdade, um elemento-chave da concepção de valor é incentivar os membros da comunidade a ser explícito sobre o valor da comunidade ao longo de sua vida. Inicialmente, o efeito de tal discussão é mais para elevar consciência do que coletar dados, uma vez que o impacto da comunidade normalmente leva algum tempo para ser sentida.
6	Combinar familiaridade e excitação	Comunidades de sucesso oferecem os confortos familiares de uma cidade natal, mas eles também têm variados eventos para manter novas ideias e novas pessoas de bicicleta para a comunidade. Desse modo, estimulam o interesse e mantem os sujeitos engajados.
7	Criar um ritmo para a comunidade.	Comunidades vibrantes de prática tem um ritmo. No coração de uma comunidade é uma teia de suportar relações entre os membros, mas o ritmo de suas interações é muito influenciado pelo ritmo de eventos da comunidade: reuniões periódicas, teleconferências, atividade site e almoço informal, fluxo e refluxo junto com a batida do coração da comunidade. Quando a batida é forte e rítmica, a comunidade tem uma sensação de movimento e vivacidade. Se o ritmo é muito rápido, a comunidade se sente sem fôlego, as pessoas param de participar,

	porque eles estão sobrecarregados. Quando a batida é muito lenta, a comunidade se sente lenta.
--	--

Quadro 8 - Princípios para o desenvolvimento de uma CoP
Fonte: Wenger, Mcdermott e Snyder (2002)

Convém abordar que além das fases e dos princípios de desenvolvimento serem fatores de sucesso em uma comunidade, existem elementos que precisam ser levados em consideração antes mesmo da construção da CoP. Estes elementos estão relacionados aos objetivos (o que pretende alcançar); membros (contribuição e necessidades), aos papéis e responsabilidades (especialistas, mediadores, facilitadores), aos níveis de participação e engajamento (como provocar), à criação e compartilhamento do conhecimento (como promover) e ao avanço e evolução (como agregar valor).

Embora a CoP seja oriunda das relações e situações que envolvem pessoas no dia-a-dia, não há necessidade de uma proximidade geográfica, desse modo, levando em consideração os avanços tecnológicos, e as novas formas de comunicação, estas relações também podem ser estabelecidas além dos limites geográficos. Para além dos limites das fronteiras ou em comunidades locais está presente a aprendizagem situada na CoP. Esta temática será abordada no próximo tópico.

3.4. Aprendizagem Situada: Elemento agregador em uma Comunidade de Prática

A aprendizagem situada, desenvolvida no início da década de 90 por Lave e Wenger, que associado ao conceito de Comunidade de Prática, propuseram a Teoria Social de Aprendizagem ou Teoria de Aprendizagem Situada.

Nesta abordagem a aprendizagem é considerada como parte integrante da prática social, o qual converge com os trabalhos de Dewey e Vygotsky, os quais afirmam que os indivíduos estão mais inclinados a aprender, participando ativamente da experiência de aprendizagem.

A ideia geral da Aprendizagem Situada é que se o individuo for engajado em situações reais da vida diária (contexto autentico), e o mesmo interagir com outras pessoas, então o aprendizado ocorrerá. Isto vai de encontro com a maior parte das atividades realizadas em sala de aula, que envolvem conhecimento abstrato e fora do contexto do aluno.

Quando falamos em aprendizado, nos referimos como algo do campo subjetivo. Duas pessoas podem passar pela mesma situação, mas não pela mesma experiência, pois a situação vivenciada tocará cada um de maneira diferente.

O objetivo é melhorar a aprendizagem motivando os indivíduos e fornecendo um contexto rico para a aprendizagem. O relevante é que o contexto proporcione a mobilização de saberes, ao invés de memorizar fatos refletindo como o conhecimento será usado em situações da vida real.

O conceito de contexto de Etienne Wenger de Jean Lave envolve as pessoas serem participantes plenos do mundo na geração de significado. "Para os recém-chegados", Jean Lave e Etienne Wenger (1991, p. 108-109) comentam que "o objetivo não é o de aprender a partir de conversa como um substituto para a participação periférica legítima, mas o de aprender a falar como uma chave para a participação periférica legítima". Esta participação evolui para uma participação plena. Desse modo, a noção de periferia valoriza tanto as diversas formas de pertencimento como a adversidade de relações ao seio da comunidade.

Aprender implica que a pessoa seja capaz de estar engajada em novas atividades, de executar novas tarefas e de dominar novas interpretações. As atividades, as tarefas, as funções e as interpretações não existem de forma isolada: elas fazem parte de um sistema mais amplo de relações nas quais ganham sentido. (LAVE; WENGER, 1991, p. 53).

À medida que um indivíduo progride em uma comunidade de prática, as aprendizagens acontecem e o indivíduo se constrói.

Aprendizagem situada pretende colocar pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Um exemplo disso é quando um colaborador é novo em uma organização. Normalmente é estabelecida a integração deste à empresa, através de orientações específicas sobre o que fazer e como fazê-lo. Para tanto, o novo colaborador é inserido no seio de uma comunidade que inclui colaboradores mais experientes para propiciar o seu aprendizado. Não perdendo de vista que há conhecimento (tácito) que só se aprendem na prática e conhecimento (explícito) que não poderão transmitir.

A participação encontra-se sempre baseada em uma negociação situada e renegociação de significados no mundo. Isso implica que entendimento e experiência estão em constante interação e são mutuamente constitutivos. Então, "a compreensão da aprendizagem nos termos

da participação concentra-se na evolução desta e no conjunto de relações que é constantemente renovado" (LAVE; WENGER, 1991, p. 50).

Lave e Wenger (1991) destacam quatro premissas relacionadas com Teoria de Aprendizagem Situada:

1. Somos seres sociais: Aspecto central da aprendizagem, uma vez que, a aprendizagem se estrutura pela interação do indivíduo com seu grupo profissional e social do ambiente que vive.
2. Conhecimento: É uma questão de competência respeitando a um empreendimento valorizado socialmente; exemplos de tais empreendimentos incluem: cantar uma canção, descobrir factos científicos, arranjar máquinas, escrever poemas ou ser convivial.
3. Aprender: Participar na procura desses empreendimentos, portanto, na experiência ativa do mundo.
4. Significado: O significado da aprendizagem resulta na capacidade de experienciar o mundo e o empreendimento escolhido como significativo.

Ao invés de olhar para a aprendizagem como a aquisição de certas formas de conhecimento, Jean Lave e Etienne Wenger (1991, p. 14) tentou colocá-lo nas relações sociais - situações de co-participação. Neste sentido, ao invés de perguntar que tipo de processos cognitivos e estruturas conceituais são envolvidos, eles perguntam quais os tipos de compromissos sociais fornecem o contexto adequado para aprender a ter lugar.

A aprendizagem situada não é o mesmo que aprender fazendo, ela reitera o direito de participação plena no mundo e geração de sentido para essa participação. Assim, a aprendizagem situada depende de duas afirmações: 1) Não faz sentido falar de conhecimento que é descontextualizada, abstrata ou geral; 2) Novos conhecimentos e aprendizagem devidamente concebidos como situados em comunidades de prática.

A aprendizagem **Contextualizada** a uma dada situação é a mola mestra para que a aprendizagem situada exista, e não a aprendizagem **Descontextualizada**. Segue quadro para melhor visualização destas duas perspectivas a partir de um exemplo com viés empresarial, dado que a aprendizagem situada impacta diretamente nas atividades relacionadas com o trabalho, pois o aprendizado ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual se situa.

Veja no quadro a seguir uma situação real analisada sob estas duas diferentes perspectivas de aprendizagem.

<p>SITUAÇÃO: Manual Acadêmico é um documento que explicita o funcionamento da instituição de ensino (normas, serviços e informações gerais). A leitura deste manual ajuda o aluno a esclarecer dúvidas e encontrar condições mais propícias para o aproveitamento do curso.</p>	
DESCONTEXTUALIZADA	CONTEXTUALIZADA
O novo aluno ao chegar à instituição de ensino, antes mesmo de iniciar suas atividades acadêmicas, recebe o manual acadêmico para ler.	À proporção que o novo aluno vai desenvolvendo uma determinada atividade ele deverá ler e incorporar o manual acadêmico no seu fazer acadêmico.
Como o teor do manual acadêmico até o presente momento está distante do contexto do novo aluno, as informações se perdem e não fazem sentido para ele, tendo em conta, que nomenclaturas e linguagens são específicas da cultura local, que ainda não é do seu domínio.	As informações contidas no manual acadêmico são aprendidas de forma significativa e aplicadas na prática profissional. As nomenclaturas e linguagens faz parte da cultura em que está mergulhado, dessa forma, possibilitará maior facilitação da subsequente aprendizagem de materiais relacionados.
Sob a perspectiva da aprendizagem situada, a situação está fora do contexto do mundo real.	Sob a perspectiva da aprendizagem situada, a situação está imbricada no problema do mundo real para resolver.

Quadro 9– Aprendizagem descontextualizada e contextualizada
Fonte: Própria

Com base nos escritos de Lave e Wenger, pode-se dizer que a ambientação do aluno busca inseri-lo no campo acadêmico treinando-o para as rotinas de atuação seja uma atividade situada. Outro exemplo são viagens promovidas pela empresa, onde os colaboradores estão

imersos e fisicamente ativos em uma nova perspectiva que deverão atuar e/ou como uma formação continuada.

Estes exemplos ilustram que os colaboradores estão ativamente envolvidos na resolução de problemas do seu fazer profissional. Como a prática implica, o colaborador é "situado" na experiência de aprendizagem e aquisição de conhecimento. O aprendizado é incorporado na atividade, no seu contexto, e na cultura profissional em que ele é desenvolvido e usado.

Em suma, o êxito da experiência a partir de perspectiva de Teoria da aprendizagem situada assenta na aprendizagem significativa e na interação social colaborativa, os quais a seguir serão abordados de forma muito breve.

A **Aprendizagem Significativa** é o conceito central da teoria de aprendizagem de David Paul Ausubel, cuja perspectiva cognitivista propõe explicar como os conhecimentos são estruturados na mente humana. Esta teoria baseia-se na premissa de que os conhecimentos adquiridos e armazenados na memória dos sujeitos devem ser usados e valorizados para construir as estruturas mentais que permitem descobrir e redescobrir novos conhecimentos. Sob a luz dessa prerrogativa, é que o autor lança mão do processo designado por ele como ancoragem.

O princípio norteador da ancoragem é que a aprendizagem ocorrerá a partir daquilo que o sujeito já sabe (conhecimento prévio), o qual será o suporte em que o novo conhecimento se apoiará. Isto é, o sujeito aprende algo novo e incorpora a essa experiência a sua bagagem anterior. A nova informação assimilada é processada e ativada para auxiliar o sujeito a interpretar a situação e aplicar o conhecimento adquirido em situação similar em que o mesmo se depare.

Os novos conhecimentos são articulados com conhecimentos adquiridos em experiências anteriores por meio do *continuum* experiencial, que caracteriza a aprendizagem na teoria proposta por Dewey. O *continuum* experiencial é representado pelo fluxo: situação > problema > indagação > reflexão > nova situação. Dewey (1980, apud FARTES, 2000) descreve a aprendizagem como um “processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência”. Nesta perspectiva, ele formulou dois princípios: o da continuidade e o da interação. É no princípio de continuidade que está o modo interativo de se relacionar das pessoas entre si e com o mundo a partir da ação, experimentação, experiência. Assim, para esse autor, é a experiência que:

Envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo às experiências subsequentes. (DEWEY, 1976, apud FARTES, 2000, p. 86).

Já o princípio da integração envolve o caráter dinâmico de toda experiência dentro de um dado contexto. A experiência só ocorre porque o sujeito está inserido em um ambiente e aí interage com outros sujeitos e com objetos ali existentes.

Nesse sentido, seria correto afirmar que a mente humana que possui uma estrutura organizada e hierarquizada de conhecimento é diferenciada pela assimilação de novos conhecimentos.

Jonassen (2007, p. 24) estabelece estreitamento entre aprendizagem significativa e as novas tecnologias na educação. O teórico alega que nos ambientes recriados o sujeito constrói o seu conhecimento por meio do pensamento reflexivo. O estudioso enfatiza no processo ensino-aprendizagem as dimensões da aprendizagem significativa, que podem ser entendidas como: ativa; construtiva; intencional; cooperativa e autêntica.

- Ativa: o sujeito interage com o ambiente e manipula ativamente as informações do fenômeno estudado.
- Construtiva: o sujeito constrói sua interpretação do fenômeno estudado por meio da observação; os novos conhecimentos são integrados ao anterior com o propósito de entender e/ou construir o significado da experiência que possui.
- Intencional: A educação é considerada como fonte de conhecimento e objeto de transformação. O sujeito articula o objetivo de aprendizagem, o que estão a fazer, as decisões que tomam, as estratégias que utilizam e as respostas que encontram.
- Cooperativa: O sujeito trabalha em grupo, negociam socialmente uma expectativa em comum, compreendem e discutem os métodos que irão utilizar para realizar a tarefa.
- Autêntica: São simulações das situações do mundo real com contextos úteis, novos e diferentes para que o aluno pratique e use estes conceitos. A aprendizagem e a solução de problemas são atividades sociais ligadas ao contexto.

Em relação à **Interação Social Colaborativa**, é uma abordagem pautada na interação social por meio da colaboração.

A Interação social pode ser entendida como um processo o qual os sujeitos se relacionam uns com os outros, em um determinado contexto social, apoiado pelo princípio da reciprocidade da ação. Esta interação pode ser vivenciada nas CoPs de maneira colaborativa.

No que tange a colaboração Pallof e Pratt (2004, p. 46) a define como um processo que ajuda o indivíduo atingir níveis mais profundos de geração de conhecimento por meio da criação de objetivos comuns, trabalho conjunto e o processo compartilhado de construção de sentido. Os autores também sublinham que a colaboração se sustenta quando o diálogo, a crítica sobre as tarefas realizadas e o trabalho em conjunto são estimulados. No entanto, é o espírito colaborativo, e não as tarefas colaborativas, que sustenta a comunidade, pois é esse espírito que faz com que floresça a colaboração.

Cortelazzo (2009, p.19) tem a colaboração como um dos princípios educativo requerendo do indivíduo o compartilhamento de saberes e experiências para aprender e praticar habilidades e competências com os outros, para reelaborar o conhecimento existente ou produzir novos conhecimentos. A autora tem a colaboração como base de uma parceria sólida e produtiva, as quais são essenciais para a realização de um projeto onde se espera uma construção conjunta em qualquer atividade humana.

Pois bem, com base na discussão levantada, conclui-se que tanto a aprendizagem significativa como a interação social colaborativa podem favorecer a internalização de novas práticas sociais que possam contribuir para a CoP cumpra de forma efetiva a sua função social. E mais, as CoP são meios adequados para a concepção de aprendizagem situada, pois são ambientes propícios para interação, aprendizagem e colaboração.

Além dos pontos anteriormente mencionados, torna-se oportuno também explanar sobre a participação e os papéis atribuídos na CoPs Virtuais. No que tange a participação, a qual se dá voluntariamente, a frequência e o modo de participação na comunidade, também são escolhas do indivíduo. Este decide se irá, ou não, enviar e responder mensagens, que tipo e quantidade de conhecimento irão disponibilizar o que faz com que a qualidade do conhecimento compartilhado possa variar.

No que tange aos papéis atribuídos, uma comunidade de prática seja presencial ou virtual possuem papéis a serem exercidos pelos seus membros tendo em vista o andamento e o funcionamento das suas atividades seja de ordem intelectual ou operacional. Wenger (2001) assinala alguns papéis a serem atribuídos dentro das CoPs, que são:

- **Coordenador:** O mais importante papel que se pode atribuir. O coordenador lidera a comunidade, conhece o domínio, estimula o seu crescimento, ajuda a desenvolver a prática, avalia saúde da comunidade e proporciona maior interação entre os membros participantes.
- **Moderador ou mediador:** Mantem o ritmo da comunidade, sabendo o momento certo para estimular seus membros a participar, além de proporcionar maior interação entre as pessoas. O seu perfil envolve não só domínio sobre os temas e conhecimento do ambiente em que a comunidade vai interagir, mas também habilidades interpessoais e de negociação.

Do ponto de vista de Teixeira Filho (2002, p. 63) a função do mediador é fundamental para o estabelecimento de conexões entre indivíduos. Apresentar, mesmo que por e-mail, pessoas diferentes com interesses comuns é um grande serviço, além de ser imprescindível para “criar cola” no grupo. Por isso, o mediador deve ter não só domínio sobre os temas e conhecimentos da mídia em que a comunidade vai interagir, mas também habilidades no que se refere às relações interpessoais de negociações.

- **Suporte técnico:** Analista de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC. Administra o meio comunicacional na qual a comunidade se apoia para suas interações virtuais, caso haja. Teixeira Filho (2002, p. 60) atribui o papel de suporte operacional como um dos fatores que contribuem para o sucesso de uma comunidade, conforme expressa:

As pessoas têm dúvidas, têm dificuldades, precisam de ajuda para obter a informação que estão procurando. A infraestrutura tecnológica também tem o seu valor. Ferramentas de busca por palavra-chave, de *download* de arquivos, de *chat*, de pesquisa, etc. São úteis para os participantes e facilitam o trabalho do mediador.

- **Bibliotecário ou Redator:** Alguém que se responsabiliza pelas documentações do conhecimento, das melhores práticas e lições aprendidas, registrando-os e divulgando-os através de artigos e publicações e disponibilizando-os para a comunidade.

- Perito: Apoia tecnicamente a comunidade, porém não ocupa a função do mediador. Permite a comunidade estar na linha de frente, não ficando restringida apenas a um grupo de principiantes.
- Corretores: Indivíduos que pertencem a duas comunidades e que criam uma ligação entre ambas. “Penso que estas pessoas desempenham um papel muito importante criando relações entre comunidades porque podem entender a linguagem de ambas e, por isso, tornarem-se tradutoras”.
- Núcleo central: é extremamente relevante, pois numa comunidade há diferentes níveis de participação:
 - Pessoas que participam muito porque estão mesmo interessadas.
 - Pessoas que participam ocasionalmente porque estão interessadas e são praticantes, mas não querem se envolver demasiadamente.
 - Pessoas na periferia que podem ser principiantes ou só querem se manter informadas e atualizadas.
- Facilitador de conhecimento: Filtra as perguntas e envia para os especialistas naquele assunto. Assim, cria um comprometimento maior com a resposta, já que estes sabem que a pergunta é direcionada para eles, além de otimizar o tempo de resposta, visto que as questões mais básicas podem ser respondidas não necessariamente pelo especialista.

Ainda nessa linha, tendo os papéis atribuídos nas CoPs como base da discussão, Nickols (2003) adiciona mais dois papéis existentes em algumas comunidades de prática:

1. Organizador de Eventos: Organiza eventos e atividades da comunidade, tanto virtualmente quanto presencialmente.
2. Integrador: Integra a Comunidade de Prática com as outras comunidades da organização e as informações disponibilizadas pela CoP.

De modo semelhante, Fontaine (2008), inseri também mais dois papéis:

1. Mentor: Auxilia os novos membros, instruindo-os com relação às normas e procedimentos adotados pela CoP.
2. Coordenador de Conteúdos: Responsável pela busca, recuperação e transferência de conteúdo do conhecimento explícito solicitado pela comunidade nos repositórios de conteúdo da CoP.

Muitas vezes em uma CoP pequena, uma pessoa assume vários papéis concomitantemente. Tenhamos como base o coordenador. Este personagem além de atuar como coordenador e membro da comunidade, ele pode exercer a função de mediador, perito, bibliotecário e suporte técnico. Mas, à medida que a comunidade cresce, faz-se necessário que pessoas distintas ocupem os cargos acima citados.

De acordo com a necessidade de cada CoP, papéis podem surgir espontaneamente, ou serem criados. Pode também acontecer de papéis estabelecidos deixarem de existir por se tornarem obsoletos naquele determinado momento, ou até mesmo voltarem a fazer parte das comunidades, mas com uma nova “roupagem”.

Nas comunidades de práticas virtuais alguns papéis são imprescindíveis para a sua sobrevivência, dentre ele pode ser destacado o do mediador, pois é vital ficar atento às dificuldades que os membros possa ter para ter acesso aos outros membros e/ou ao domínio da comunidade, para que possa estimulá-lo a permanecer no grupo. Além da boa mediação o suporte técnico é muito importante, pois adentro das suas atribuições está em dar o apoio técnico para os membros que apresentem dúvidas ou dificuldades de acesso, posto que, sem o uso da tecnologia neste tipo de comunidade, não haverá concretude no entrelaçamento de saberes e o compartilhamento e conhecimentos e vivências entre os membros participantes.

Cabe considerar que é necessário ter membros que estejam envolvidos, em comunhão com o sentimento de pertença e confiança entre si para que a comunidade se mantenha viva. Isso é válido quando toca nas comunidades intencionais, nas quais é de fácil visualização a frequente saída dos seus integrantes. E mais, neste tipo de comunidade pode-se levar um tempo maior para que a confiança e senso de pertença sejam estabelecidos entre os seus membros, já que muitas destas comunidades são frutos de instâncias maiores, com níveis hierárquicos presentes. Assim movidos pelo medo de represálias no pleno exercício de suas atividades profissionais, membros da comunidade tendem a “mascarar” no que tange aos contextos, discussões e objetivos ali vigentes. Condição esta, contrária, quando comparadas com as comunidades espontâneas nas quais os interesses e as paixões estão sempre motivando e unindo seus membros.

SEÇÃO 4

O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA

*“Quando a gente pensa que sabe todas as respostas,
vem à vida e muda todas as perguntas”.*

Luís Fernando Veríssimo

A escolha pelo percurso metodológico utilizado na pesquisa possibilitou responder a questão aqui posta: Compreender como os membros de uma comunidade de prática interagem, mobilizam e refletem sobre o processo de construção de seus saberes na prática profissional. Para tanto, cinco etapas foram trilhadas, são elas: 1) Pesquisa bibliográfica; 2) Contato com o campo empírico; 3) Dispositivos utilizados na pesquisa; 4) Transcrição das entrevistas realizadas; 5) Sistematização e análise dos dados coletados.

A seguir é demonstrado o esquema da organização desta seção.

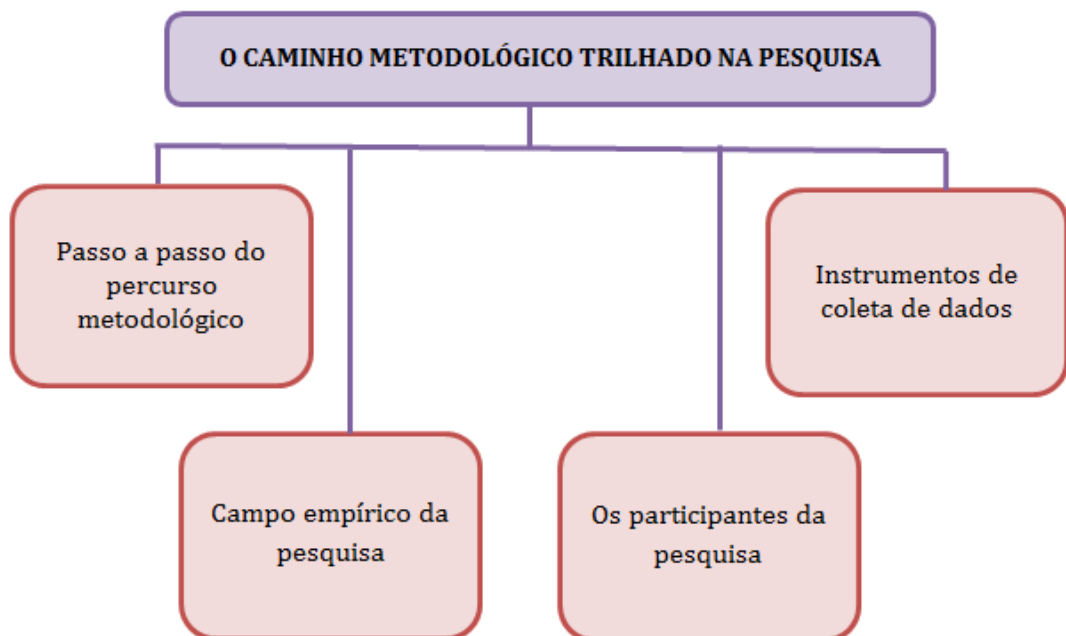


Figura 12 – Esquema da seção 4
Fonte: Própria

4.1 Passo a passo do percurso metodológico

A presente pesquisa foi realizada em quatro etapas. A **primeira** constituiu-se de um levantamento bibliográfico, a fim de obter subsídios teóricos e legais que permitissem um maior aprofundamento da temática estudada e permeassem as principais categorias teóricas que nortearam o trabalho, que foram: comunidade de prática como categoria central, saber profissional e reflexividade como subcategorias. Após esse levantamento, foi feita uma seleção das principais obras e documentos que posteriormente foram lidos, analisados e sistematizados através de fichamentos.

Segundo Cadorin (2002), para a pesquisa bibliográfica, é importante seguir os seis passos da leitura sistemática, que são: reflexão sobre o tema, seleção das unidades de leitura, coleta de informações, resumo, reescritura e análise crítica. Acrescentado esses feitos, foram incluídos no trabalho resenhas com o escopo de possibilitar uma maior reflexão em relação ao tema proposto. Essa leitura sistemática serviu de alicerce para interpretar, reinterpretar o texto lido e acrescentar contribuições.

Na **segunda** etapa, foi feito contato com a coordenadora do grupo Comunidades Virtuais do Departamento de Educação (DEDC) do Campus I da UNEB, em Salvador a fim de solicitar permissão para realizar o estudo com o grupo. Nesse momento, foi explicado o objetivo da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados. Após a permissão, a pesquisadora foi apresentada devidamente aos seus demais membros da referida comunidade.

Na **terceira** etapa, compreendeu um dispositivo de pesquisa, o roteiro semiestruturado de entrevista – que são compostos de questões sobre a comunidade analisada, suas atividades realizadas, como estas mobilizam seus saberes profissionais, e como lidam com imprevistos em suas atividades desempenhadas no Comunidade Virtuais.

Na **quarta** etapa, foram realizadas onze entrevistas presenciais, que aconteceram no espaço acadêmico da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, gravadas¹⁰ e posteriormente transcritas, e quatro entrevistas via e-mail por questão de incompatibilidade de horário entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa.

¹⁰ Para a gravação das entrevistas foi utilizado o gravador digital.

A **quinta** etapa, consistiu na sistematização e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, à luz da revisão bibliográfica, e na redação do texto final da tese.

4.2 Campo empírico da pesquisa¹¹

Para a realização deste estudo, foi escolhido o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Jogos Digitais Comunidades Virtuais, pela sua atuação enquanto comunidade de prática. Desse modo, cabe aqui conhecer um pouco o grupo e sua história.

O Comunidades Virtuais é cadastrado no Diretório CNPq¹² e foi criado em 2002 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Este grupo foi criado inicialmente com ênfase no tripé - pesquisa, ensino e extensão - ao longo dos últimos anos passou por reestruturação, na medida em que teve aprovado projetos nas agências de fomento como a FINEP¹³ (2006-2009) e FAPESB¹⁴ (2007-2010) para desenvolvimento de jogos digitais voltados para educação, possibilitando articulação mais efetiva entre as discussões teóricas que permeiam as pesquisas desenvolvidas pelo grupo e a ação de desenvolver jogos para os cenários pedagógicos. Conforme expressa a coordenadora:

A ideia era criar um grupo de pesquisa para desenvolver as investigações relacionadas com a cultura digital e as interfaces nos diferentes espaços de aprendizagem por isso o nome Comunidades Virtuais por conta das possibilidades de diferentes grupos nos diferentes espaços especialmente no ciberespaço que esses grupos criam para se encontrar, para compartilhar diferente saberes, saberes que nem sempre estavam vinculadas aos conteúdos escolares então a característica forte do grupo desde que ele foi criado não é uma preocupação com a questão escolar isso não nunca foi à preocupação do nosso grupo pelo menos da gente quando criou claro que por está vinculado ao Departamento de Educação isso é importante, mas a intenção não era só essa, é a aprendizagem que se dá nos diferentes espaços tanto que o grupo não foi criado vinculado à área de educação, ele é vinculado... Se você entrar no CNPQ você vai ver lá que ele é vinculado à área de comunicação porque o diálogo se dava muito fortemente e ainda se dá com os autores das áreas de comunicação, também de educação, mas fortemente com as áreas de comunicação que faziam essa discussão.

¹¹ Informações extraídas do site: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/>

¹² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹³ Financiadora de Estudos e Projeto – Ministério da Ciência e Tecnologia.

¹⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Conforme a fala da coordenadora supracitada, o grupo carrega o nome Comunidades Virtuais, pois está o tempo todo se atualizando, usando diferentes espaços de comunicação que extrapolam a delimitação física da sala.

No que tange os resultados das investigações desenvolvidas pelo grupo, os mesmos são socializados por meio de publicação de livros e artigos, apresentação de eventos nacionais e internacionais, defesa de monografias e dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A intenção deste grupo é que seus estudos e pesquisas possam contribuir para o delineamento de novas propostas pedagógicas que visam melhor à qualidade da educação.

O Comunidades Virtuais é composto por dois grupos:

- Pesquisa: Composto por graduandos, mestrandos e doutorandos.
- Desenvolvimento: Desenvolve projetos com jogos digitais para facilitar a aprendizagem.

A presente pesquisa se deu com o grupo de desenvolvimento, uma vez que, os seus sujeitos estão imbricados com a prática, tão importante para a interação, mobilização e reflexão sobre o processo de construção de seus saberes em uma comunidade de prática.

Diversos projetos foram desenvolvidos pelo grupo, dentre eles estão:

- Jogo Guardiões da Floresta (Gamebook)¹⁵
Em processo de finalização, teve início em 2013, constitui-se como mídia híbrida com elementos que misturam games e aplicativo book (livro com narrativa interativa), tem por finalidade avaliar e estimular as funções executivas como memória de trabalho, planejamento, flexibilidade cognitiva, atenção sustentada, monitoramento e controle em crianças que tem diagnóstico ou indicação do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na faixa etária de 8 a 12 anos regularmente matriculadas na escola.
O jogo se passa na Floresta Amazônica, onde leitor-jogador encontrará os Guardiões da Floresta, que são representados pelo Lobisomem, Saci Pererê, Iara, entre outros, que se juntam ao personagem, Lyu, e travam a batalha contra uma

¹⁵ O Gamebook conta com o apoio da FAPESB e do CNPq.

fábrica responsável pela devastação da floresta. O leitor-jogador vai ser desafiado a solucionar problemas que irão estimular as funções executivas.

- Jogo Tríade – Igualdade, Liberdade e Fraternidade¹⁶

O jogo Tríade possibilita a imersão do aluno na Revolução Francesa retratada no período de 1774 a 1793. O game retrata de forma lúdica o contexto da sociedade contemporânea mediada pelos jogos eletrônicos e a construir novos significados para a aprendizagem da história.

Eixos temáticos são explorados no jogo, a saber: os ideais dos filósofos iluministas; situação política, econômica e social da França; caracterização dos estilos artísticos Gótico, Renascimento, Barroco e Rococó; Assembleia dos Notáveis; Assembleias dos Estados Gerais, Queda da Bastilha, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; execução do Rei e da Rainha Maria Antonieta. O enredo contempla uma história fictícia de Henri de Vallois, um revolucionário, que insatisfeito com o sistema político, econômico e social da época, apoia os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, organizando ações contra o autoritarismo do rei Luís XVI. Por isso, foi condenado a morte, deixando esposa grávida e sua filha pequena Jeanne, desprovidas de bens e títulos de nobreza, que foram confiscados pela monarquia. Jeanne passa a morar em orfanatos até ser adotada por Isabelle de La Motte, uma vez que, sua mãe morreu logo após o nascimento de seu irmão Piere de Vallois. Jeanne cresceu e consigo o desejo de vingança contra a Família Real, além de querer recuperar o título de nobre. Neste game o jogador em alguns momentos assumirá o comando de Henri Vallois, Jeanne de Vallois ou o revolucionário Claude.

- Aventura no Polo

O jogo voltado para crianças de 7 a 12 anos, apresenta diversas indústrias do Pólo Industrial de Camaçari – Bahia, assim como, os produtos e matérias-primas que elas produzem e fornecem para outras indústrias.

Esse game pretendeu-se desenvolver nas crianças a capacidade de associar as características das matérias-primas e insumos das empresas petroquímicas com a constituição dos produtos e aparelhos que são utilizados no seu cotidiano. No

¹⁶ O Tríade recebeu financiamento da FINEP e contou com o apoio da UNEB, da FAPESB e do CNPq.

jogo as crianças deverão escolher entre 15 empresas uma para fazer parte do processo de produção.

- Braskem Game Quiz

O jogo Braskem Game Quiz mostra como se processa a cadeia produtiva do plástico que é desenvolvido pela empresa Braskem. A interação acontece com um tabuleiro dinâmico que contém perguntas para responder dentro de 15 segundos, relacionadas aos processos de transformação, envolvendo assuntos desde a retirada da matéria-prima do petróleo (a Nafta) até o processo de reciclagem dos plásticos.

Nas casas do tabueiro também tem “armadilhas” que poderão beneficiar ou não o jogador, que, por sua vez, poderá jogar sozinho ou poderá jogar com duas ou três pessoas ao mesmo tempo. Os desafios apresentados estimulam o raciocínio lógico dos seus jogadores.

- Jogo Búzios – Ecos da Liberdade¹⁷

O jogo Búzios é um espaço de aprendizagem, que enfatiza a Revolta dos Alfaiates, a primeira revolta social do Brasil, de cunho popular. Este importante movimento baiano compreendeu o período de 1798 e 1799.

O objetivo desse jogo é fomentar a discussão entre os professores de História para a interação com as novas mídias e especialmente, os jogos eletrônicos.

Este game tem o personagem principal Francisco Vilar (fictício) é um mulato brasileiro que vai estudar direito em Portugal, ao concluir seus estudos e retorna para sua cidade natal, Salvador - Bahia. O enredo contempla escravidão, contexto econômico, político e social, além de lutas pela liberdade e cotidiano e imaginário social. Os cenários representam Zona portuária, Engenho e uma embarcação utilizada para longas viagens neste período, além de trazer pessoas que se destacavam nesta época, são eles: Cipriano Barata, Lucas Dantas, Manuel Faustino e Luiz Gonzaga (personagens não jogáveis).

- Brasil 2014 – Rumo ao Hexa

¹⁷ O Búzios recebeu financiamento do CNPq e da Fundação da (FAPESB).

O jogador precisa solucionar os problemas da cidade de Salvador a fim de realizar os jogos da Copa do mundo em 2014, para tanto é preciso administrar recursos financeiros, mantendo estáveis as variáveis de saúde, educação e segurança.

- In Situ

É um espaço de aprendizagem sobre o sistema imunológico humano. O jogador deve controlar as células de defesa do organismo defendendo o corpo de ataques virais e bacterianos. A partir da imersão no game, o jogador terá a possibilidade de conhecer as funções das estruturas celulares.

- Industrialli

O jogador tem o desafio de administrar cidades inglesas à beira do período histórico conhecido como Revolução Industrial, gerenciando aspectos como o desenvolvimento agrícola, a construção das fábricas, o aumento do desemprego, a urbanização e a reivindicação de grevistas. Desafios estes ligados a conteúdos como, por exemplo, modo de produção, capitalismo e industrialização.

- Jogo Dois de Julho: tower defense¹⁸

O game foi idealizado com o intuito ajudar o público a entender a batalha pela independência da Bahia.

O enredo se passa na tentativa do jogador impedir a invasão das tropas portuguesas na Bahia. O cenário apresenta quatro torres normais representando militares, encourados, índios e escravos, e cinco torres especiais, Maria Quitéria, Maria Felipa, Corneteiro Lopes, Joana Angélica e General Labatut, sendo que a única torre de ataque é Maria Quitéria.

Além dos jogos supracitados o grupo Comunidades Virtuais tem ações na UNEB no Campus I, em outros Campi, em cidades nacionais e internacionais, porém serão mencionadas nesta pesquisa somente ações as quais os membros do grupo de desenvolvimento estiveram presentes no ano de 2015¹⁹. O recorte do ano foi feito com base na data que foi realizada a

¹⁸ O Dois de Julho conta com o apoio do setor de Culturas Digitais da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (Secult).

¹⁹ Informações retiradas do documento da Pró-Reitoria de Planejamento - Proplan.

pesquisa in loco. Convém mencionar que a descrição das ações realizadas pelo grupo teve como elemento propulsor contextualizar o sujeito participante desta pesquisa. São eles:

- Seminário Games e Educação
Local: Instituto Politécnico de Bragança Mirandela – Portugal
- Seminário de Mídias Sociais.
Local: UNEB
- Campo da pesquisa: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e o jogo Guardiões da Floresta: diálogos possíveis
Local: Serviço de Psicologia- UNEB
- Palestra - Projeto GAMEBOOK: como aprender funções executivas pelas mídias interativas. Jogos digitais podem potencializar as funções executivas?
Local: INEQUINHO
- Validação de protótipo do Gamebook
Local: Clínica AION de Psicologia/ Colégio Estadual João Pedro dos Santos-Salvador
- Seminário de Jogos Eletrônicos Comunicação e Educação
Local: Universidade do Estado da Bahia
- Palestra no colégio Luiz Viana
Local: Colégio Luiz Viana – Brotas
- Campo de Pesquisa: Game-book para crianças e pré-adolescentes com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade): Uma possível contribuição no reconhecimento de si
Local: Serviço de Psicologia- UNEB
- Tecnologia e Educação a formação docente para uma escola conectada ao mundo
Local: Sindicato dos Professores/ Setorial de Educação
- CASULO - Design e empreendedorismo – Palestra
Local: Colegiado de Design - Uneb
- Divulgação do Gamebook para a comunidade e convite para as crianças que se encaixam no perfil da pesquisa

Local: Escola Municipal Murilo Celestino Costa, Escola Municipal Alvaro da França Rocha, Escola Municipal da Engomadeira

- Palestra Games e educação
Local: Senac
- Apresentação do projeto: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e o jogo Guardiões da Floresta: diálogos possíveis
Local: Jornada de Iniciação Científica – UNEB
- Apresentação do projeto: Gamebook e Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: relato de adolescentes
Local: Jornada de Iniciação Científica - UNEB
- III Unebrinque
Local: Universidade do Estado da Bahia - Campus I
- Em andamento na SELC - termo de cooperação técnica entre UNEB e SENAC
Local: Comunidades / SENAC
- Jogos digitais e possibilidades pedagógicas delineando percursos
Local: palestra no Núcleo de tecnologia de Petrolina
- Palestra - Interfaces entre educação e saúde
Local: SEMOC - UCSAL
- Painel inovação e oportunidades
Local: SNCT
- Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
Local: SENAI – CIMATEC
- STAES - Seminário de Tecnologias aplicadas a Educação e saúde
Local: DEDC, DCV e DCET - Campus I
- Participação no fórum baiano do grupo de educadores do Google. Palestra: Educadores, games e gamificação em educação.
Local: UNIJORGE
- De outros e novos fazeres e saberes com as tecnologias digitais
Local: palestra no SEMIEDU – 2015 - UFMT

- Palestra: criança, imagens e consumo
Local: Colóquio Nacional Sobre Formação Em Contexto E Práxis Educativas Com Crianças - DEDC - Campus I
- Palestra em Mesa Redonda. Tema: Práticas educativas baseada em evidências.
Local: Associação Local: Baina de Medicina
- II Encontro Psiopedagógico da Bahia/ Mesa redonda: Tecnologias digitais e aprendizagem - diferentes cenários e perspectivas
Local: Auditório da UNIFACS/ Associação Baiana de Psicopedagogia
- Palestra sobre Economia Criativa da faculdade de medicina da UFBA.
Local: Observatório de Economia criativa - UFBA
- Palestra sobre Economia Criativa da faculdade de medicina da UFBA.
Local: Observatório de Economia criativa - UFBA

4.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são quinze membros do grupo Comunidades Virtuais. A escolha destes sujeitos justifica-se pelo fato de fazerem parte do desenvolvimento de jogos, os quais estão imbricados a prática, tão importante para a interação, mobilização e reflexão sobre o processo de construção de seus saberes em uma comunidade de prática.

O quadro 10 a seguir mostra a função desempenhada, o tempo de atuação, a formação dos sujeitos entrevistados e o vínculo no Comunidades Virtuais até no ano de 2015²⁰.

Sujeitos entrevistados	Função desempenhada	Tempo de atuação	Formação profissional	Vínculo
1	Responsável pelo áudio dos projetos (jogos), pela composição de músicas e criação de efeitos sonoros.	8 anos	Extensão, Film Scoring. Graduação em Composição e regência.	<i>Freelancer</i>

²⁰ O grupo de desenvolvimento do Comunidades Virtuais deu uma “pausa” em sua atividades **no final do ano de 2015**, não tendo previsão de retorno.

2	Analista Programador/Game Designer.	4 anos	Especialização em andamento em game design. Graduação em Sistemas da Informação.	<i>Freelancer</i>
3	Designer e Artista	4 anos	Graduação em Design.	Contrato por tempo determinado
4	Direção de artes	6 anos	Pós-graduação em Game Design. Graduação em Desenho Plástico.	<i>Freelancer</i>
5	Gerente de projetos	8 anos	Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Graduação em História.	<i>Freelancer</i>
6	Artista 2D e concept artist	1 ano e 8 meses	Graduação em andamento em Cinema de Animação e Artes Digitais. Graduação em Bellas Artes. Graduação em Desenho Industrial.	<i>Freelancer</i>
7	Roteirista	8 anos	Doutorado em andamento em Educação Mestrado em Educação e Tecnologia Graduação em História. Graduação em Pedagogia.	<i>Freelancer</i>
8	Design gráfico	1 ano	Graduação em andamento em Design	<i>Freelancer</i>
9	Programação + Outras atividades	3 anos	Doutorado em andamento em	Voluntário

			Educação e Contemporaneidade Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Especialização em Especialização em Redes de Computadores Graduação em Engenharia Da Computação	
10	Pesquisa	4 anos	Graduação em andamento em Psicologia	Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC
11	Programação	7 anos	Graduação em andamento em Ciência da Computação.	<i>Freelancer</i>
12	Pesquisa	5 anos	Graduação em andamento em Pedagogia	Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC
13	Coordenador	14 anos	Pós-doutorado em jogos digitais na aprendizagem Doutorado em Educação	Professora efetiva da Uneb
14	Design gráfico	1 ano	Graduação em andamento em Design	<i>Freelancer</i>
15	Pesquisa	2 anos	Graduação em andamento em Psicologia	Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC

Quadro 10 - Informações sobre os entrevistados
Fonte: Própria

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Para realização desta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, por ser considerado um dos mais eficazes instrumentos de

pesquisa na área social, porque exige a interação verbal direta entre os indivíduos. Para Lüdke e André (1987 apud PERES; SANTOS, 2005), a entrevista propicia uma interação entre o sujeito pesquisador e o entrevistado em uma atmosfera de influência recíproca. Porém, antes das entrevistas foi preciso observar o cotidiano dos Comunidades Virtuais, com vistas a compreender a dinâmica dos sujeitos da pesquisa.

Para a coleta de dados no campo, os instrumentos utilizados foi a entrevista individual. A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi e Lakatos, 1999, p. 195). Esta técnica ‘consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação’ (GOOD E HATT, 1969, apud MARCONI E LAKATOS, 1999).

Para que a qualidade do depoimento seja garantida, é necessário ao pesquisador, nas palavras de Oliveira (2000), “saber ouvir”; é preciso estar aberto à compreensão do sentido do que foi observado para os participantes da pesquisa e também ser ouvido. Com isso, a entrevista, ou o “ouvir”, pode ser lida como um processo social, como um momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi “observado” pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações.

Haguette (1997, p. 86) define entrevista como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações da parte do outro, o entrevistado”. Apoiando este argumento, Bauer (2003) menciona que a entrevista é uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o entrevistador quanto o entrevistado estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. Assim, a influência entre quem pergunta e quem responde é recíproca.

Minayo (2002) considera a entrevista como uma conversa a dois com propósitos bem definidos:

Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como meio de coleta de informações sobre determinado tema científico. (MINAYO, 2002, p. 57)

Ainda para esta autora, é através da entrevista que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma

vez que se insere como meio de coleta dos dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Alves-Mazzotti (2002) acrescenta que, por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.

Abramovay e Castro (2003, p. 49) destacam:

A utilização da entrevista como método se apóia na convicção que os atores não são simples agentes, portadores de determinadas estruturas, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores.

A entrevista permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Além disso, admite que o entrevistador esclareça ao informante sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Pais (1993) diz que a informação que nos é dada nas entrevistas não nos dá a realidade dos indivíduos, mas as entrevistas são importantes não apenas pelo que elas nos informam sobre a realidade, mas também sobre o que elas informam em relação a quem opina.

Em relação aos tipos de entrevistas, as entrevistas individuais do tipo semidirigida ou semiestruturada ocupou um papel importante na construção desta pesquisa. Nesta abordagem, o entrevistador lança mão de um amplo roteiro de entrevista, previamente estabelecido, abrangendo diversos aspectos do fenômeno a ser estudado, de modo que, por meio de suas respostas, os entrevistados estão revelando sua representação sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas. Este formato é interessante também porque a sua aplicação não é feita com rigidez, ela permite que a ordem das questões seja modificada de acordo com o andamento da entrevista, ou seja, os entrevistadores têm flexibilidade para explorar informações e ideias mais interessantes ou inesperadas, levantadas pelos informantes (ABRAMOVAY, 2003). Este instrumento propicia o entrevistador elaborar novas questões no decorrer da entrevista, repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido (MARCONI e LAKATOS, 1999).

Ainda em relação a essa forma semiestruturada da entrevista, Abramovay (2002, p. 35) aponta vantagens em utilizar essa técnica de entrevista:

[...] Primeiro, permite ao informante descrever o que considera significativo ou importante, usando seus próprios critérios e suas próprias palavras, sem ficar restritos a determinadas categorias fechadas. Segundo, admite que o entrevistador esclareça os informantes sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. Terceiro, esse instrumento permite – devido ao relativo grau de homogeneidade dado pelo roteiro comum - a possibilidade de comparações, além de propiciar análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas do que seria possível mediante entrevistas não-estruturadas ou, ao contrário perguntas estruturadas. (ABRAMOVAY E RUA, 2002, p. 35)

A opção por realizar entrevistas semiestruturadas se deu pela flexibilidade desse tipo de abordagem, e por possibilitar um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. (LAVILLE; DIONE, 2008, p. 189).

SEÇÃO 5

DESVELAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos.

Antônio Gil²¹

Esta seção busca mostrar os dados e resultados obtidos da pesquisa empírica, referentes às entrevistas realizadas com os sujeitos participantes. Os dados são apresentados de acordo com o ciclo de vida de uma CoP, temática que emergiu da revisão bibliográfica realizada para compor o presente trabalho. No que tange a análise dos dados, esta teve como base as entrevistas feitas com quinze membros do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Jogos Digitais Comunidades Virtuais. Os entrevistados serão identificados numericamente, de entrevistado 1 a entrevistado 15.

Segue o esquema da organização desta seção.

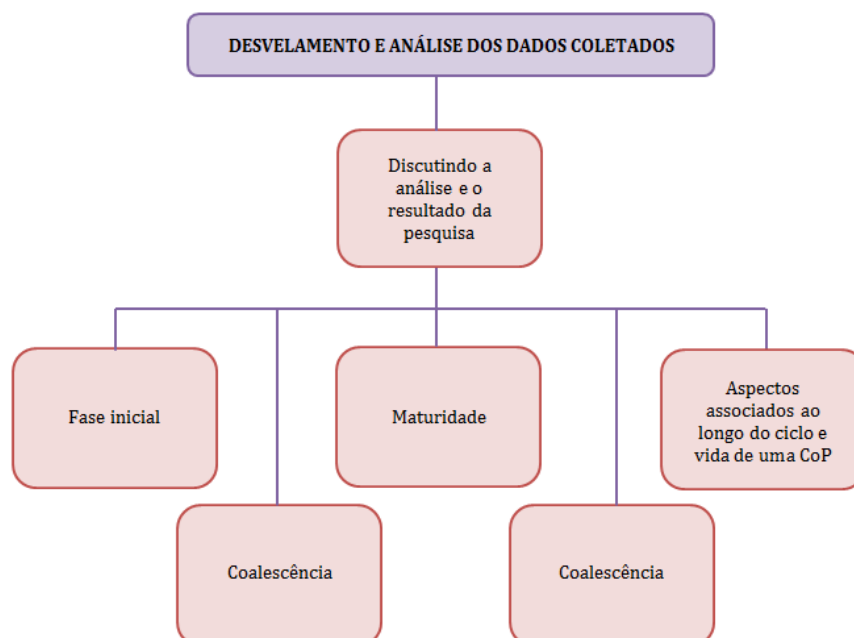


Figura 13 - Esquema da seção 5
Fonte: Própria

²¹ GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009. 200 p.

5.1. Discutindo a análise e o resultado da pesquisa

Quando uma comunidade cria uma *expertise* de conhecimento a partir de uma prática (fator ação) é que se desenvolve a Comunidade de Prática. A partir deste conceito é que o grupo de desenvolvimento do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Jogos Digitais Comunidades Virtuais foi o sujeito de pesquisa deste estudo.

Como anteriormente colocado, os dados são apresentados seguindo o ciclo de vida de uma CoP, temática que emergiu do arcabouço teórico abordados nesta pesquisa.

5.1.1 Fase inicial (potencial ou latente)

Vários elementos integram o conceito de comunidades que 1) são grupo de pessoas que 2) ocupam um ambiente que pode ultrapassar os limites geográficos e 3) estão envolvidos numa teia de relações, as quais possuem 4) interesses em comum. Sobre esta discussão alguns dos entrevistados se colocam:

O Comunidades Virtuais representa um espaço não só de exercício técnico e de conhecimento, mas eu acho que é uma comunidade porque ele é capaz de juntar pessoas com interesses em comum. Algumas pessoas têm uma visão muito de enxergar jogos com interação social outras tem a visão de querer trabalhar com jogos, outros tem a visão de querer se expressar criativamente através de jogos e tudo isso eu acho que comunidades enquanto comunidade consegue agregar, consegue fazer com que a gente caminhe todos para uma mesma direção, então eu acho que a gente pode ser considerada como comunidade. (Entrevistado 5)

Eu considero que ela (Comunidades Virtuais) é totalmente aderente ao nome que ela tem porque ela é um espaço vivo de pessoas criativas, inventivas, invocativas que vivem constantemente, não em harmonia, mas elas vivem em momentos de tensão, que alguns momentos de tensão fazem retroalimentar a prática, são tensões não só no que se refere ao fazer técnico delas, mas em relação à própria as questões que envolvem relacionamentos pessoais, então às vezes alguns estilos porque ali tem vários estilos, tem o estilo mais bonachão, tem o estilo mais autoritário, tem estilo mais tímido, esses estilos todos misturados ali, eles às vezes tencionam a rotina de trabalho e tencionam as relações, então isso é normal em uma comunidade, mas também, mas é a parte disso tudo que se cria algo novo e junto eles produzem significados diferentes para o que a gente faz. (Entrevistado 13)

Nas colocações acima, pode perceber que o conceito de comunidades está relacionado aos seus membros unir-se em prol de um objetivo comum, conforme expressa o Entrevistado 5.

Objetivo da gente é fazer os jogos educativos, jogos voltados para a aprendizagem com qualidade.

Corroborar com o Entrevistado 5, o Entrevistado 12, quando diz:

O objetivo é desenvolver jogos com intenção pedagógica e também discutir sobre esses jogos sobre a sua construção com objetivo de aprendizagem.

Segue por outro viés, que precisa ser levada em consideração, a fala do Entrevistado 9.

Qualquer grupo de pesquisa tem que dá uma contribuição para a sociedade e aqui eu vejo essa parcela de contribuição quando a gente consegue capacitar professores, criar estratégias, criar mídias que façam com que seus professores possam utilizar em suas salas de aula.

Para a maioria dos membros do desenvolvimento do COMUNIDADES VIRTUAIS o interesse em comum é o jogo, conforme colocações dos entrevistados:

Todo mundo jogava. Eu acho que, mais do que jogar é uma paixão pelos jogos, ao ponto de você querer trabalhar com isso, mesmo diante de todas as dificuldades você ainda assim querer estar junto. (Entrevistado 10)

A paixão pelo jogo. É a materialização de um sonho mesmo. Eu talvez diferente da maioria nunca tivesse esse sonho desde pequeno em desenvolver jogos [...] Na minha formação inicial nunca foi pensando nisso, mas a minha relação com jogos sempre foi muito consistente Estou tendo oportunidade de realizar o que alguns anos atrás pareciam ser impossíveis, acho que esse é o grande elo entre a gente. (Entrevistado 5)

Para outros Entrevistados a criatividade, o desejo de aprender, o bom humor e crescer profissionalmente é o ponto em comum entre eles.

O Comunidades Virtuais para desenvolver jogos com cunho pedagógico, conta com uma diversidade de visões e estilos entre os seus membros. Wenger (2001) coloca que a diversidade presente na CoP é responsável pela organicidade e pela coerência da comunidade na medida em que torna possível a complementação de funções e das habilidades individuais dentro da CoP. Com base nessa premissa é traçado um perfil dos entrevistados, no qual será apresentado o sexo, idade, escolaridade e formação acadêmica no Comunidades Virtuais.

Embora nesta pesquisa não seja trabalhado com as variáveis, sexo e idade, será bastante esclarecedor contextualizar os membros da comunidade sob esses aspectos.

No que tange ao sexo, os percentuais não estão muito distanciados entre masculino e feminino. (40%) dos membros são do sexo masculino e (60%) do sexo feminino. O que mostra

é que os homens não estão mais sozinhos na área de jogos, os números de mulheres crescem cada vez neste ramo.

De acordo com algumas das entrevistadas, o que as motivaram a fazer parte do “Comunidades Virtuais” foi suas experiências enquanto criança, conforme observamos nas falas a seguir:

O jogo, a questão do jogo. (Entrevistado 10)

Acho que minhas referências de jogos mesmo, de como eu via cada jogo que eu jogava. Quando eu era criança eu ficava muito tempo sozinha em casa, meu companheiro de distração era o vídeo game. Eu ficava jogando vídeo game ou assistindo desenho, isso influenciou muito na minha vida porque eu adoro animação, videogame, essas coisas. Assim era o que eu mais fazia quando era criança. (Entrevistado 14)

Eu joguei muito quando criança. Nos meus 8, 9 anos começou a ter computador em minha casa e eu comecei a jogar, não sei se isso teve uma relação direta, nunca pensei nestas questões de habilidades. (Entrevistado 15)

Mediante as falas, observa-se que a experiência vivida quando criança pode ser caracterizada como elemento propulsor para futuras escolhas que o indivíduo pode ter, sejam questões voltadas para o lazer, profissional, religioso, político, dentre outros.

Em relação à idade, pode-se observar uma grande maioria de jovens com o maior índice de (60%) está na faixa etária entre 20 a 29 anos, (34%) entre 30 a 39 anos, (3%) entre 40 a 49 anos e, entre 50 a 59 anos (3%). Esses números mostram que o fator idade não é empecilho para a inserção no Comunidades Virtuais, a saber:

Eu acho que quanto mais fora da caixinha melhor até porque para trabalhar comigo não tem que ser uma pessoa muito rígida, se for muito rígida não consegue se enquadrar, então tem que ser alguém disposto a inovar a querer fazer coisas novas, a querer... E sempre à frente do seu tempo, eu acho que isso é criativo e ser feliz, e ser jovem independentemente da idade. Se for pegar o parâmetro, comparando as outras pessoas, eu sou velha, mas eu não sou velha, eu não me acho velha, eu convivo com aqueles meninos tranquilamente e me considero na faixa deles, então eu acho que essa é uma característica é querer estar ali, é querer e acreditar naquele objeto e querer fazer a diferença. (Entrevistado 13)

De acordo com o Entrevistado 9 por conta de trabalharem com jogos e tecnologia, a pessoa tem que ter uma alma mais jovem, mesmo às pessoas que são consideradas mais velhas. Ainda sobre esta discussão o Entrevistado 15 explana:

Da equipe de desenvolvimento acho que são pessoas mais velhas. Para o que é hoje ainda precisa dessas pessoas mais velhas, dá o gás, mas é claro que

trazendo essas pessoas mais novas para contribuir e para que elas aprendam, mas como eu vejo que é ainda está nesse processo de formar formadores, as pessoas teriam que ser mais velhas. Quando digo mais velha é em idade e em experiência, pois a idade termina impactando na experiência.

Esta experiência citada pelo Entrevistado 15 está atrelada ao conhecimento tácito. Conhecimento este adquirido ao longo da vida; é subjetivo e inerente às habilidades do indivíduo. Dentro dos Comunidades Virtuais os membros se comunicam, compartilham experiências, constituindo-se assim uma grande rede colaborativa, dinâmica e viva. Sob esta perspectiva o Entrevistado 13 cita o Entrevistado 12 como um pedagogo diferente, uma vez que, consegue dialogar com diferentes saberes e isto foi possível diante de sua participação na comunidade.

Quanto à escolaridade, segue gráfico para melhor visualização.

Gráfico 1. Escolaridade

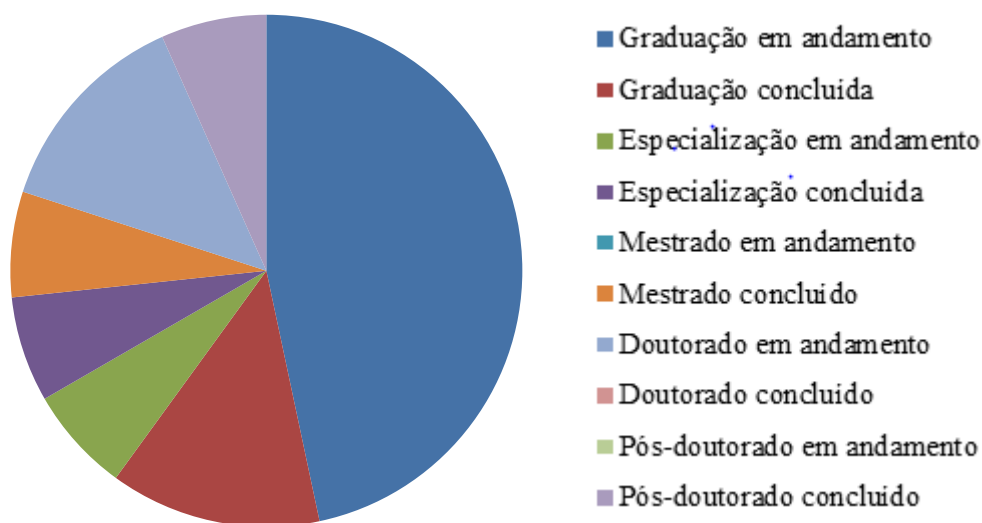


Gráfico 3 - Escolaridade
Fonte: Própria

Como podemos verificar o maior percentual (46,6%) dos entrevistados a graduação está em andamento, (13,3%) graduação concluída, (6,7%) especialização em andamento, (6,7%) especialização concluída, (6,7%) mestrado concluído, (13,3%) e (6,7%) pós-doutorado concluído. No que tange a escolaridade, o Entrevistado 15 diz:

Lá é um lugar de muito aprendizado, então tem muita gente que chega mais novo ou que acabou de entrar na graduação e vai aprendendo e vai formando formadores. (Entrevistado 15)

No que diz respeito à formação acadêmica, os membros do grupo são provenientes de cursos diversos, conforme é mostrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2. Formação acadêmica

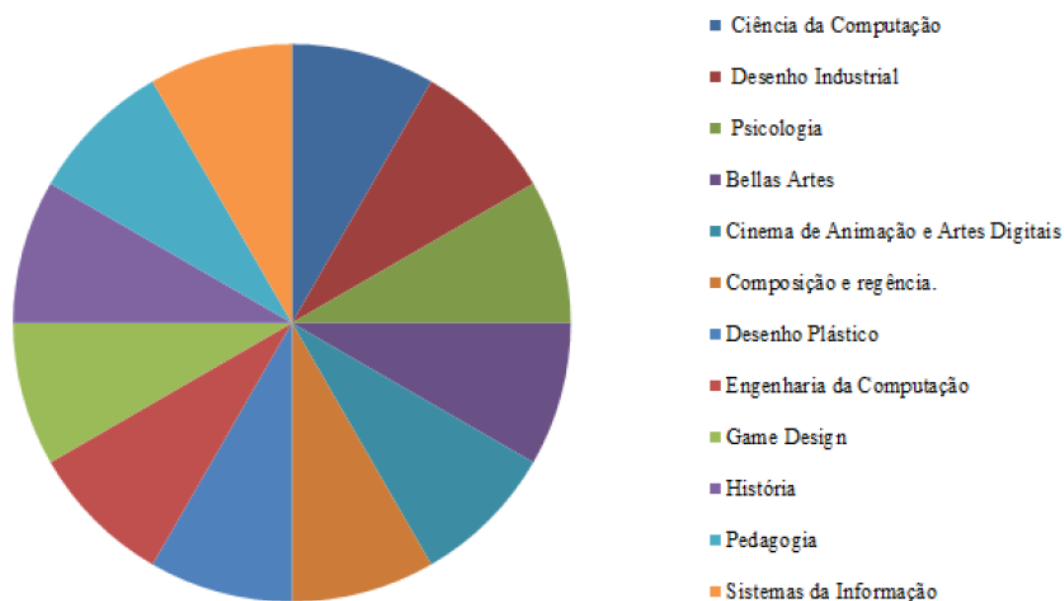


Gráfico 2 – Formação acadêmica
Fonte: Própria

O gráfico acima mostra que os membros do grupo possuem várias formações (12) e essa diversidade é ideal por trazer novos olhares para uma determinada prática. Sobre esse aspecto alguns dos entrevistados se colocam:

Acho sensacional, já que a troca de experiência, de valores, de conceitos estava ali, então não ficava nada muito centralizado e isso era muito bom. Sempre vinha alguém com uma teoria de diferente para um mesmo assunto. A gente falou sobre roteiro, eu penso roteiro de uma forma, o game design pensava de outra forma e a menina de pedagogia pensava em roteiro para lá de acadêmica. (Entrevistado 4)

Vejo como algo muito bom porque jogo é algo interdisciplinar que envolve conhecimento de diversas áreas, então se você quiser fazer um jogo bem feito você tem que trabalhar com profissionais de todas as áreas de psicologia, pedagogia, se tratando de jogos pedagógicos. (Entrevistado 8)

Isso para mim é a coisa melhor que tem, assim porque a área de games é uma área de interface, então não dá para fazer, desenvolver nada disso nem a

pesquisa mesmo olhando só sobre o ponto de vista você realmente precisa conversar com as outras áreas até para você aprender, então eu acho que se não fosse isso não seria bom, não dá, não dá mesmo, assim como não dá para trabalhar só com a referência da pedagogia [...] a gente precisa trabalhar com várias referências, então não dá pra ver o mundo sobre uma única lógica, não dá, então eu acho que isso é legal, é isso que é legal porque todo mundo aprende todo mundo começa a pensar de forma diferente, com outro olhar e eu gosto, eu gosto disso, quanto mais gente diferente... (Entrevistado 13)

O entrevistado 12 relata como essa diversidade agregou na sua prática profissional, quando diz:

Eu sou de pedagogia e eu aprendi um pouco de tudo, eu não sabia o que era implementar código e eu consegui ficar responsável por corrigir uma parte do código não para corrigir e fazer, mas para sinalizar o que era errado, aprendi diversas coisas que eu não imaginava que aprenderia, se eu só tivesse na área de pedagogia não teria aprendido toda essa diversidade de saberes.

Esta diversidade de formação é o elemento propulsor que retroalimenta o grupo, o entrevistado 13 traz um exemplo prático para melhor visualização.

Na hora que a área de pesquisa se apropria do produto no jogo para testar e aponta fragilidades ela retroalimenta o desenvolvimento. Na hora que a área de pesquisa vai para a escola e valida com crianças, professores e traz conteúdo, ela retroalimenta, na hora que ela produz o conteúdo, ela retroalimenta o desenvolvimento e o desenvolvimento retroalimenta a pesquisa na hora que ele aponta: “Ô isso aqui não pode o que está propondo, isso aqui não é possível fazer tecnicamente” ou “Esse quadro não dá”, então o tempo todo existe essa conversa.

A partir desses relatos torna-se pertinente trazer as considerações de Bernstein (1996) que tem esta situação como classificação fraca, onde é permitido que os conteúdos e as áreas de conhecimento se conversem, ao contrário da classificação forte em que não existe diálogo entre as áreas.

Cabe destacar que embora existam formações distintas no Comunidades Virtuais, a completude do trabalho se dá com a interdependência de tarefas entre os seus membros. Conforme o Entrevistado 12, a sua atividade era assessorar pedagogicamente a equipe de desenvolvimento, para tanto, quando um projeto era aprovado, precisava-se estudar a temática que ia se desenvolver o jogo bem como sobre suas funções executivas. Esta ação requeria estratégia pedagógica de como fazer os desafios do jogo e decidir qual a intensidade de cada desafio. Após esta etapa era possível ajudar a equipe a mensurar o nível de dificuldade de uma fase de acordo com a idade do jogador. Após a criação do jogo, o Entrevistado 12 fazia a validação nas escolas observando as dificuldades que os alunos tinham em jogar, se o jogo cumpria com o seu objetivo.

Este trecho da entrevista identifica traços de um dos alinhamentos das ações que a comunidade tem que vai desde a concepção do projeto até a sua validação. A comunicação neste processo é imprescindível para o bom andamento das atividades a serem desempenhadas.

Torna-se oportuno trazer o ponto de vista dos entrevistados em relação ao perfil ideal que um membro do Comunidades Virtuais deve ter.

Inicialmente profissionalismo porque é um projeto ele precisa de prazo, ele precisa de metas batidas, e eu acredito que também um outro perfil é ser uma pessoa que dialogue com seus pares, porque no projeto é impossível você estar na sua caixinha e você esquecer dos outros que estão ao seu redor, então essa relação interpessoal é super importante. (Entrevistado 7)

Primeiramente vontade de compartilhar eu acho que isso está sendo um perfil de nova geração, você não faz mais nada sem ter vontade de compartilhar para os adultos, já isso se tornou prática e eu acho assim que se você está no lugar de muitas pessoas o principal é que você queira compartilhar o que você sabe. (Entrevistado 12)

A pessoa precisa ser flexível porque ela vai lidar com pessoas diferentes, ambientes diferentes, conhecimentos diferentes, por exemplo, quando você chega aqui você vê o pessoal de psicologia, o pessoal do grupo de programação, são pessoas totalmente diferentes que você não imagina que trabalham juntas, mas elas conseguem trabalhar justamente por conta dessa flexibilidade, poder ouvir o outro, precisa também ter paciência, flexibilidade e muita paciência. (Entrevistado 14)

Diversas foram às formas que os membros do grupo do COMUNIDADES VIRTUAIS entraram para o grupo conforme falas que seguem:

Eu entrei através de um chamado de um amigo. (Entrevistado 4)

Através de um professor. Ele disse que havia uma professora que estava procurando um historiador para participar da equipe dela com intuito de desenvolver um roteiro para jogo. (Entrevistado 7)

Eu tive uma disciplina de game design e um dos membros do COMUNIDADES VIRTUAIS foi meu professor então ele comentou na sala que os designs daqui foram fazer intercâmbio eles estavam precisando, como eu sempre quis entrar na área de jogos eu vim trouxe meu pen drive e mostrei meu portfólio. (Entrevistado 8)

Entre como aluno regular e aí eu vim pra cá. (Entrevistado 9)

Logo no meu primeiro dia de aula na faculdade, o meu curso fez uma calourada, aí teve um tour pela a Uneb e trouxeram a gente para cá, para conhecer o grupo de pesquisa. (Entrevistado 14)

Não perdendo de vista a rotina dos membros do COMUNIDADES VIRTUAIS, é apresentada a seguir as atividades desempenhadas pelos Entrevistados.

- Entrevistado 1: Compõe músicas e cria efeitos sonoros.
- Entrevistado 2: Pesquisa e analisa.
- Entrevistado 3: Desenvolve atividades de arte e design.
- Entrevistado 4: Faz pesquisas sobre games, animações, histórias em quadrinhos, outros tipos de ilustração.
- Entrevistado 5: Certifica que todos os membros da equipe estão conscientes do que precisam fazer para o projeto andar. Verifica se existe algum tipo de carência técnica da atividade a ser desenvolvida. Faz o gerenciamento que envolve pagamento, planilha e organograma. Faz a representação organizacional na ausência da representação da coordenação.
- Entrevistado 6: Não informou.
- Entrevistado 7: Hoje não está diretamente envolvida no desenvolvimento dos jogos, mas está na área captação de recursos (busca de editais) para retroalimentar o desenvolvimento de jogos. Sobre esta questão o entrevista se coloca: “Estou agora de maneira indireta, é como se eu estivesse nos bastidores”.
- Entrevistado 8: Responsável por fazer a marca e as telas de jogo de game play. Faz algumas artes, escolhe tipografia e faz algumas criações de personagens.
- Entrevistado 9: No desenvolvimento de jogos atua como programador. Ajuda na área de Tecnologia e Informação, instala máquina e rede de computadores. Colabora para eventos como responsável pelo site, monitor de evento, profissional na área de seleção, distribuição de artigos, lista de presença e de geração de certificados.
- Entrevistado 10: Faz orientações pedagógicas, valida os jogos na escola e produz artigos. Em alguns projetos ajuda a fazer o roteiro, contribuindo para decisão das escolhas dos personagens e do cenário. Pesquisa os conteúdos relacionados ao jogo, conforme fala do entrevistado: “Sobre a floresta Amazônica, então eu pesquisei as espécies de plantas, de animais, de tudo”.

- Entrevistado 11: Programa o jogo. Desenvolve código que o computador interpreta e realiza as ações. Sobre esta atividade o entrevistado fala: “Se não fosse programações, só teria arte. O jogador clica no objeto e realiza uma ação, o jogador aperta a tecla para direita, o personagem vai andar, então tudo isso é especificado através de código”.
- Entrevistado 12: Assessora pedagogicamente a equipe de desenvolvimento. Faz o estudo da temática que vai se desenvolver no jogo. Estuda a estratégia pedagógica de como fazer os desafios dos jogos para funcionarem para o jogador. Para tanto, se faz levantamento bibliográfico para entender as funções executivas, como funciona o processo da mecânica do jogo que envolve a elaboração dos desafios, qual a intensidade do desafio de cada fase que deve estar de acordo com a idade do jogador, o desafio precisa ser adaptado à realidade do público-alvo.
- Entrevistado 13: Participa de reuniões mais gerenciais na tomada de decisões de acompanhamento da parte administrativa, toma decisões, capta recursos. Participa das reuniões mais estratégicas, mensagens com o grupo para saber o que está acontecendo e “bater o martelo”. A presença no Comunidades Virtuais passa pelas reuniões pontuais com determinados grupos principalmente com bolsistas de Psicologia e de Educação, das reuniões bem sistemáticas com o gerente de projetos.
- Entrevistado 14: Dá apoio a parte artística, fazendo a interface do jogo, que é a parte onde o jogador se comunica com o jogo.
- Entrevistado 15: Auxilia nos projetos. No início do projeto, faz leituras dos referencias teóricos, após esta etapa entra em contato com o campo de pesquisa. A partir dos resultados obtidos no campo de pesquisa analisa os dados. No Comunidades Virtuais compila os dados, ler e analisa.

5.1.2 Coalescência (adesão, aglutinação ou crescimento)

A participação dos membros na comunidade contribui para a construção de repositórios de informações, compartilhamento de experiências, melhorando processos e retroalimentando

a comunidade com ideias inovadoras, o que favorece a construção do conhecimento. Os entrevistados quando perguntados sobre a sua participação, disseram:

Muito ativa até demais. A minha carga horária não é muito mensurável aqui, mais que quarenta horas, porque aqui é bem flexível tipo aqui a gente faz nosso horário, mas tem dias que preciso chegar cedo e saio cedo, tem dias que chego aqui sete horas da manhã e saio nove da noite. (Entrevistado 5)

Eu acredito que na logo no início era muito ativa eu vinha, me implicava mais e hoje eu vejo mais pouco ativa, porque eu estou digamos já voltada para outra área, então na ocasião que eu estava iniciando, os primeiros anos eu era muito ativa. Hoje como não estou muito inserida no projeto, então eu não tenho muito contato com a parte de desenvolvimento. (Entrevistado 7)

O Entrevistado 7 embora hoje esteja mais implicado no grupo de pesquisa do Comunidades Virtuais²², continua apoiando o grupo de desenvolvimento no que tange a captação de recursos. Para tanto, vem buscando editais voltados para games, para desenvolvimento de aplicativos que envolvem games.

A partir das falas dos entrevistados é apresentado gráfico que representa a participação dos mesmos no Comunidades Virtuais.

Gráfico 3. Participação na CoP

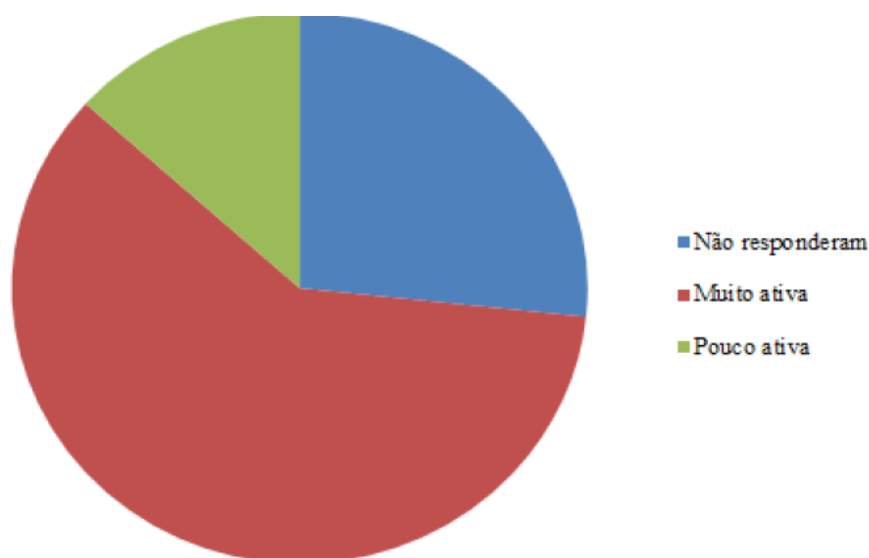


Gráfico 3 - Participação na CoP
Fonte: Própria

²² A temática do doutorado está ligada com o desenvolvimento de práticas educativas nas classes hospitalares, mediada por aplicativos móveis. São aplicativos para entretenimento, para aprendizagem e muitos desses aplicativos tem games.

Conforme apresentado no gráfico, (13,33%) dos entrevistados consideram suas participações pouco ativas, (26,67%) não responderam e a maior fatia da porcentagem (60%) consideram suas participações muito ativas.

Cabe destacar que à medida que participação de alguns seus membros foram se tornando mais ativa, outras responsabilidades foram atribuídos. O Entrevistado 4 relatou que começou como ilustrador, passou para arte finalista, colorista, animador dos personagens, roteirista e depois como diretor de artes. Já o Entrevistado 5 coloca:

Eu vinha aqui uma vez por semana para discutir a parte do conteúdo que seria o jogo, só que aí eu comecei a achar a dinâmica legal e aí eu vim, ao invés de vim uma vez na semana, eu comecei a vim duas, aí daqui a pouco eu não era só pesquisador, eu era roteirista também. Então, comecei dando feedbacks no jogo Tríade, no Búzios fiquei com pesquisa, exclusivamente levantando conteúdo e depois comecei a fazer game design e de 2011 e 2012 para cá é que estou mais na parte de gerenciamento.

Os Entrevistados 12, 14 e 15 começaram como voluntários e como passar do tempo passaram a receber bonificação seja como bolsista PIBIC ou como contratado por tempo determinado.

Interação é outro ponto a ser discutido. Wenger (2001, p. 76) enfatiza que “numa CoP em que a interdependência está presente, é mais importante saber dar e receber contribuições do que saber tudo sozinho”, uma vez que, o isolamento não possibilita o compartilhamento do conhecimento entre os componentes de uma CoP. Enquanto que para alguns dos membros do Comunidades Virtuais a interação entre eles produz bons resultados outros discordam deste ponto de vista. Seguem colocações:

A interação produz, sim, bons resultados, pois o desenvolvimento de jogos pede que as áreas de conhecimento se comuniquem para garantir a coesão do game play e da narrativa para atender a necessidade de aplicação do jogador. (Entrevistado 3)

Totalmente em todos os níveis, porque muito do que a gente foi capaz de produzir nesse tempo só foi possível não só por engajamento relacionado com a paixão que a gente tem por fazer jogos, mas pelo componente emocional que a gente criou em muitos projetos, tanto que não por acaso os projetos que teve resultados que a gente não gostou tem relação com o projeto conturbado [...] eu acho que essa interação, esse fator emocional que a gente conseguiu criar aqui foi fundamental para garantir a realização das coisas. (Entrevistado 5)

Divergem deste ponto de vista o Entrevistado 1 que para ele organização e documentação do que é produzido, com o acompanhamento do diretor do projeto, é suficiente para bons resultados, independentemente de haver interação entre os membros da equipe.

Corroborar com esta fala o Entrevistado 13 que acredita que a interação não impacta diretamente no resultado e que em alguns momentos podem até comprometê-lo caso tenha algum tipo aborrecimento e acrescenta: “Eu acho que a interação impacta no vínculo que eles estabelecem ali, assim de afetividade”.

A interação entre a diversidade de formações dos membros do “Comunidades Virtuais” proporciona a troca de experiências e propicia o desenvolvimento de ideias inovadoras, pois quando os membros colaboram entre si, com seus diferentes olhares sobre determinada situação elas criam espaços para enxergar novas possibilidades de inovar. Sobre este ponto o Entrevistado 5 diz:

À medida que você pega o repertório de cada um e vai juntando, com certeza é um dos caminhos que tendem para inovação, porque eu acho que essa questão da multireferência aqui é regra. Cada um aqui tem um repertório absurdamente distinto e aqui tem essa possibilidade da gente juntar estes repertórios. Por mais que a coordenação e eu estejamos à frente do grupo, a discussão aqui é muito horizontal na concepção e criação dos jogos, então eu acho que é um caminho interessante para a inovação.

No gráfico a seguir são apresentadas palavras que segundo os integrantes resume a interação entre eles, são eles:

Gráfico 4. Interação

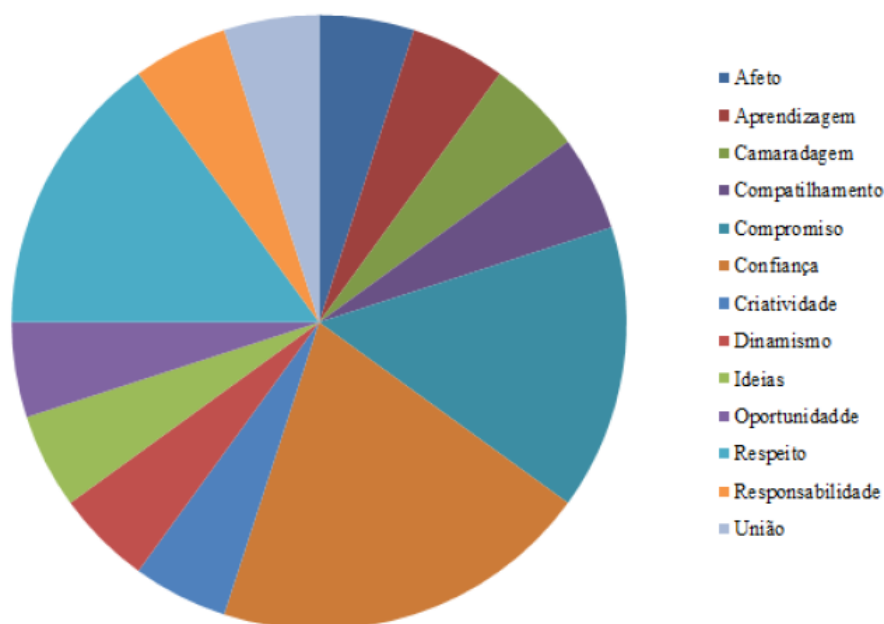


Gráfico 4 – Interação
Fonte: Própria

Tendo como análise o gráfico acima, a palavra “confiança” foi a mais mencionada entre os membros. Surgindo de forma natural, a confiança mantém proximidade emocional entre os membros da comunidade, que pode envolver aconselhamento, sugestão, discussão de problemas pessoais, dentre outros. Sobre esta questão o Entrevistado 5, diz:

Minha função aqui, de forma macro, é lidar com a equipe do ponto de vista técnico e muitas vezes profissional, qualquer tipo de carência que eles tenham relacionados com a função deles, mas também entra o lado pessoal da coisa de tipo de entender o lado humano do projeto que é importante também, a gente não pensa só nos produtos, então tipo, eu sou a pessoa que de certa forma além de lidar com os problemas de todo mundo em qualquer nível, assim seja, problema que esteja no teclado a um problema que ele está passando dentro de casa e tem que intermediar isso.

E esta confiança está além os muros do espaço físico onde se estabelecem os membros do Comunidades Virtuais, de acordo com o Entrevistado 10 encontros informais eram realizados entre o grupo como uma feijoada na sua casa o que possibilitou estreitamento dos laços afetivos.

Arelado à confiança está o conflito. O conflito é parte integrante da vida e de qualquer atividade social. Originado a partir das diferenças de crenças, valores, aspirações, o conflito é o resultado da interação social estabelecida entre os sujeitos. Sendo assim, o conflito na CoP não pode ser diferente. O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições. 'É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo' (CHRISPINO, 2004). Sobre os conflitos presentes no Comunidades Virtuais, o Entrevistado 5 coloca: “Acontecia, mas dependendo da etapa do projeto que a gente estava. Geralmente era do meio para o fim, é quando a gente já estava cansado, pressão de entrega e aí a sensibilidade fica maior”.

O conflito pode gerar mudanças, estimula inovação à medida que as soluções são alcançadas entre os sujeitos envolvidos. Sob esse ponto de vista o Entrevistado 12 expressa: “Sempre era positivo porque acabava ao invés de você ter uma visão, você tinha várias. Assim, se tinha um resultado bom com várias opções geradas nesse conflito”.

Corroborar com esta afirmativa o Entrevistado 13 quando diz que o conflito de pontos de vista entre os membros são ressignificados. Dessa forma, o respeito pelo diferente apesar das idiosincrasias, da singularidade apesar das extensões que se estabelecem, os faz ser uma comunidade que aprende coletivamente.

Como esses conflitos são resolvidos, o Entrevistado 9 diz que é de forma tranquila e respeitosa. Apoiando este argumento o Entrevistado 5 se coloca:

Os conflitos são resolvidos mais a base mesmo do diálogo. Quase sempre assim: estourava, deixava passar um dia e aí conversava. Quando eu via que aquilo era necessário à gente se reunia fora daqui e aí conversava sempre colocando o projeto como meta. Eu acho que muitas coisas a gente conseguiu superar por conta de a gente ter desenvolvido uma relação de amizade aqui eu acho isso foi bastante positiva esse ambiente descontraído.

A partir destes pressupostos fica claro que a interação entre os sujeitos a base da confiança constitui-se um dos fatores primordiais para o sucesso de uma CoP.

5.1.3 Maturidade (amadurecimento ou desenvolvimento)

Para gerenciar os projetos, o grupo de desenvolvimento do Comunidades Virtuais a priori utilizava o Project, a partir de 2010 passou a utilizar o Scrum, que é uma metodologia ágil. Este método possibilita visualizar todo o andamento do projeto. Para tanto, um Quadro de Trabalho (Kaban) é posto para organizar as atividades, sepando-as em etapas. Conforme é mostrado a seguir:



Figura 14 - Quadro de Trabalho (Kaban)
Fonte: Própria

Nos aspectos que envolvem este método os Entrevistados expõem:

A alimentação do quadro pode ter uma variação, mas normalmente ele era de quinze em quinze dias, então tinha umas reuniões onde a gente anotava todas as demandas para aquele período e deixava tudo no quadro [...] no prazo de quinze dias ou no prazo determinado anteriormente, todos os postits que estavam do lado esquerdo teriam que passar para o lado de direito. (Entrevistado 4)

O uso do Scrum é comum no desenvolvimento de jogos. É uma forma de identificar o processo produtivo dando uma visão geral do que está sendo feito. Enquanto desenvolvedor se consegue organizar quais são as prioridades, consegue ter uma dimensão do que seu colega está fazendo, o que é importante para não atrapalhar o colega. Para mim falando como gerente de projetos é importante porque consigo monitorar quem precisa correr mais. É gerado um gráfico com a pontuação, cada atividade tem um ponto. Houve momentos onde o gás era alto que eu conseguia criar estratégias de motivação baseada nessa pontuação, mas chegar do meio para o final do projeto a loucura tomava conta e a gente abdicava de continuar realizando isso. (Entrevistado 5)

Ainda de acordo com o Entrevistado 5 este método Scrum ajuda muito no acolhimento de novos membros, porque na primeira reunião que participa ele tem dimensão do que os outros fazem.

No que tange a periodicidade da reunião, as mesmas aconteciam decorrente da necessidade do momento em que o projeto se encontra. De acordo com o Entrevistado 5 o método Scrum obrigatoriamente fazia com que o grupo se reunisse pelo menos de 7 a 15 dias. E complementa a fala: “Eu entendo que talvez fosse necessário em algum momento uma reunião de discutir coisas que talvez não fosse tão relacionada com o Scrum em si. Entendo que as reuniões poderiam ter acontecido com mais frequência”.

Desde quando o Comunidades Virtuais foi criado mudanças de paradigmas aconteceram, seja de comportamento, metodologia de trabalho, infraestrutura, dentre outros. Concernente a este enfoque os Entrevistados proferem:

Observo que a cada novo projeto há uma tentativa de adaptar a metodologia de trabalho baseando-se nas experiências adquiridas. Essas mudanças parecem ser sugeridas por Lynn, pelo diretor do projeto e por membros do grupo. (Entrevistado 1)

Principalmente na área da tecnologia tudo muda rapidamente. Lá antigamente o grupo só fazia jogos pra o computador depois teve que se adaptar para os dispositivos móveis porque demanda do mercado. Todo mundo agora usa mais os dispositivos móveis, então o grupo teve que se atualizar aprender novas tecnologias, o próprio game designer teve que se preparar para dispositivos móveis. A programação também teve que se adaptar a nova realidade. (Entrevistado 12)

O Entrevistado 12 conclui falando que não existe necessariamente reuniões para que a mudança de alguma prática aconteça. Alguém percebia que determinada ação não era pertinente, por conta disso gerava comentário na sala e nesse momento o grupo decidia o que fazer diante de tal ocorrência.

Além dessa maneira informal de compartilhar informação e conhecimento, outros recursos são utilizados pelo grupo de desenvolvimento que é o Facebook e Whatsapp. Segundo o Entrevistado 5 quando envolve conhecimento utiliza-se o Facebook, quando se trata de conversas informais o Whatsapp é o mais utilizado.

Este compartilhamento da informação e do conhecimento é essencial para a construção dos saberes. Pinto (2001) a partir da perspectiva crítica caracteriza o saber como relativo e como tal, não pode ser generalizados para diversas culturas, espaços e tempos. O saber está contido num constante processo de produção, transformação e reelaboração na interação e na troca de experiências. No que toca a interação e a troca de experiências entre os membros do Comunidades Virtuais, se tem:

Isso é fundamental porque me fez crescer, evoluir profissionalmente e até pelo lado pessoal também evolui muito, então esse processo para mim é fundamental. (Entrevistado 4)

Como eu falei isso vai sempre agregando porque toda vez que eu pesquiso e converso com alguém eu sempre vou agregando informações, então para mim pessoalmente e às vezes quando eu converso com as pessoas eu também estou passando essas informações para os outros para não deixar morrer comigo, então esse diálogo tem que ser sempre é necessário. (Entrevistado 9)

Na fala acima se percebe a vontade, o desejo do sujeito em doar conhecimento conforme descrito por Lin (2007 apud SATO, 2010).

O saber, por estar em constante transformação, é evolutivo, não tem fim. O que era válido há um século pode não ser mais hoje. Assim, os saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (TARDIF, 2011). Este processo evolutivo acima mencionado não significa descartar o saber que já foi construído. À vista disso o Entrevistado 11 conta: “Dá para fazer uma conexão entre o velho e o novo. Depende da necessidade”.

5.1.4 Manutenção (conservação, sustentação ou provimento)

A motivação é um dos elementos centrais de sucesso para o funcionamento de uma CoP, pois mantém ativo o domínio e a prática na comunidade. Membros motivados propicia o compartilhamento de saberes. No que tange sobre a motivação, o Entrevistado 15 diz que sua motivação está atrelada ao diferencial em relação aos seus colegas da graduação, de estar no espaço que estava aprendendo coisas novas e completamente diferentes da sala de aula. Outros Entrevistados também se colocaram:

O que me motiva é o ambiente acolhedor e criativo que nos dá liberdade de experimentar novas possibilidades e sugerir novas abordagens. Além da clara vontade de crescimento pessoal e do grupo que todos demonstram ter. (Entrevistado 3)

A produção, o desenvolvimento do jogo educativo, o que me motivava era ver o resultado final na prática... É ver o jogo na escola, é ver os bolsistas fazer a validação do jogo nas escolas, é ver os feedbacks as crianças, isso me motivava. Eu gostava de ver a criança exaltada com alguma coisa, reclamar por causa de um personagem que não tinha feito alguma coisa, isso era o que me motivava. (Entrevistado 4)

O que eu mais gostei no COMUNIDADES VIRTUAIS foi à parte de como trabalham aqui tanto a questão do ambiente, quando vi todo mundo trabalhando e como funcionava, eu me apaixonei. Apaixonei-me também pelo fato de que eram todo dia, todos juntos, todos fazendo tudo junto e dos outros grupos não, e porque eu sempre fui apaixonada por essa coisa de jogos. Quando eu tinha decidido fazer design eu comecei mais com a questão de quadrinhos eu sempre gostei muito de desenhar, depois eu aprendi que design não é só desenho, percebi que dentro dos jogos tem varias áreas que um designer e o ilustrador podem atuar. Eu ainda não decidir o que eu exatamente quero fazer, mas é maravilhoso aqui. (Entrevistado 14)

Nesta fase do ciclo da vida, a CoP pode ser motivada com a chegada dos novos membros na comunidade. Para Wenger (2001) o que propicia o desenvolvimento da prática é o modo como os participantes sustentam o engajamento mútuo, com repertórios estabelecidos no coletivo, na busca por um empreendimento conjunto. A chegada de novos membros na CoP possibilita novas oportunidades de engajamento mútuo que podem vir a despertar novos interesses, traduzidos como renegociação do empreendimento ou novos elementos de repertório da comunidade. (WENGER, 2001). Diante desta questão, os Entrevistados se posicionam:

Às vezes a gente precisa que a pessoa traga prática, vivência, para justamente estar retroalimentando o que a gente já desenvolve aqui, então é essencial a bagagem. É muito enriquecedor quando chegam pessoas “Poxa, vocês nunca pensaram em fazer de tal forma? Já vi, eu já vivenciei, eu já tive experiência de outra forma”. O COMUNIDADES VIRTUAIS é um grupo muito aberto ao diálogo. Aqui não tem uma hierarquia, a hierarquia maior que tem é a

coordenação porque gerencia, mas dentro do próprio grupo a hierarquia não é rígida. (Entrevistado 7)

Eu vejo isso de uma forma muito positiva. Sou uma pessoa que gosta de agregar pessoas novas, porque sei que elas têm um olhar que pode acrescentar positivamente e eu acho que isso é um dos motivos do COMUNIDADES VIRTUAIS ser bem diferente. (Entrevistado 8)

Eu particularmente tento tirar o maior proveito possível. Isso para mim está sendo uma experiência de vida, de vivência e de certa forma experiência profissional. (Entrevistado 9)

Acho que da parte deles é muito interesse em aprender mais coisas em querer se envolver com o que está acontecendo, é uma experiência fantástica, quem entra para aprender sempre vai ter a oportunidade de vivenciar um pouquinho o que é o desenvolvimento de jogos. Os novos olhares constantemente aconteciam porque o grupo estava em um estado então a chegada de um membro novo desestabilizava. (Entrevistado 12)

Apesar das falas de otimismo em relação a chegada de novos membros cabe destacar as dificuldades também encontradas para inserir estes novos membros na CoP, conforme fala do Entrevistado 5:

Eu acho que talvez a gente não tenha ainda uma metodologia ideal para acolher a pessoa, a pessoa cai aqui e tem que se virar, mas eu acho que funciona, porque a dinâmica que a gente tem aqui é de amizade, de curtição, facilita, mas eu vejo uma situação problemática falando agora como gerente das pessoas entrarem no meio do projeto que tem relação com duas coisas basicamente: a primeira se refere com o nível técnico que às vezes a gente entende que é um processo de formação; o segundo e que às vezes a gente está no momento crítico do projeto e a gente não tem como parar para ensinar uma determinada pessoa fazer tal coisa, o que era o ideal do grupo. O ideal era tem que ter alguém para poder dar uma atividade para essa pessoa que foque menos no resultado e mais na aprendizagem para que daqui a pouco o novo integrante esteja remando junto com a gente.

Uma ação que pode auxiliar na permanência do interesse pela CoP é o contato com outras comunidades. Em relação a esta questão de fronteira o Comunidades Virtuais interage com outros grupos de desenvolvimento de jogos a nível nacional e internacional e dessa forma consequentemente transitam mediante participações de banca, eventos, etc.

Corroborar para esta discussão o Entrevistado 5 que relata que o Comunidades Virtuais a nível local interage com o Geotec, outro grupo de desenvolvimento de jogos que tem na UNEB e a nível geral com a BIND²³. Assim, de acordo com este entrevistado foi a partir dessa união com a BIND que se conseguiu rearticular algumas questões, dentre elas foi conseguir uma articulação com um grupo de desenvolvimento da UFBA que estava inativo.

²³ BIND - Bahia Indie Game Developers (desenvolvedores de games do estado da Bahia).

O Entrevistado 10 acrescenta dizendo que a coordenação sempre se mobiliza em trazer pessoas de fora para dar palestras e apresentar trabalhos.

As relações com os pares é outro aspecto a ser ponderado, isso porque a construção do conhecimento se dá mediante a troca de experiência. O compartilhamento de saberes profissional tem sido fundamental para sanar as dificuldades encontradas no desempenho de suas funções no "Comunidades Virtuais". Para o Entrevistado 3 a preferência é tirar dúvidas com alguém que tenha experiência na área, e compartilham dessa mesma opinião os Entrevistados 5, 9, 12, 15, conforme respectivamente falas a seguir:

Tem um professor aqui que ele é especialista em design, então nesse ultimo projeto ele veio aqui algumas vezes e discutiu com a gente. ,

Fórum, internet, quando é coisa nova não tem que me ensine, a não ser a outra programadora.

Quem eu vejo que entende aquele assunto eu procurava, se era uma dificuldade de game designer eu recorria ao gerente de projeto se era alguma dúvida em relação à ilustração que botão seria melhor que ícone seria melhor eu recorria aos designers, se era alguma coisa relacionada à psicologia eu recorria as minhas colegas bolsistas.

Pessoas que tinha mais afinidade, mas também por outra bolsista era a que eu mais procurava porque era também de psicologia, então acaba procurando ela por isso. Ela já tinha mais tempo que eu. A bolsista de pedagogia também eu procurava. Na verdade procurava pessoas que faziam a mesma coisa que eu.

Nestes relatos é possível perceber a definição das fronteiras entre uma comunidade e outra, à medida que existe troca de objetos de fronteira entre as comunidades. Este cenário reforça a importância dessas conexões para retroalimentar a comunidade.

Um ponto importante que vale a pena ser ressaltado é o sentimento de pertencimento que envolve os membros da CoP. Este pertencimento está atrelado simultaneamente à heterogeneidade e homogeneidade entre os seus membros. Ao mesmo tempo em que os membros têm suas diferenças, seja de expectativa, formação, idade, sexo, etc., os mesmos aceitaram engajar-se mutuamente em um grupo com características tão específicas. Partindo deste pressuposto se tem a fala do Entrevistado 13:

Cada um que chega acha que é dono desse pedaço e aí vem e fica porque ele é dono desse pedaço, então ele tem que ficar aqui cuidando desse pedaço e eu acho ótimo, como todo mundo é dono de um pedaço, então as pessoas não vão embora, elas vão ficando, elas vão ficando... Então, esse é um grande

diferencial. Eu não tenho um exército de 300, mas eu tenho um exército qualitativamente muito mais poderoso do que 300.

É de convir primar que a sensação de pertencer mantém as pessoas no COMUNIDADES VIRTUAIS. Este pertencer ultrapassa questões acadêmicas e profissionais, envolve questões pessoais, que os motiva a estarem trocando experiências, compartilhando conhecimentos.

Um ponto a ser considerado diz respeito à reflexividade. A prática reflexiva mencionada por Schön (2000) é baseada nos pressupostos da ação/reflexão/ação. Este processo somente pode ser obtido pelos profissionais mediante a movimentação dos mesmos. Para esse autor, o objetivo é garantir que o profissional seja sujeito de sua própria ação, que possa traçar novas estratégias de ações mais conscientes e de qualidade. No que corresponde a esta perspectiva o Entrevistado 4 dialoga: “Eu tenho a prática de sempre estar refletindo no que fazia de projeto em projeto e às vezes até no próprio projeto. Às vezes a gente fazia alguma coisa, finalizava, estava ali. Aí eu falava: “Aquilo ali podia ser assim que ia ficar melhor”! Aí eu levava para casa e fazia”.

Outro elemento aglutinador que propicia reflexividade no COMUNIDADES VIRTUAIS é que os seus membros por meio de questionários aplicados ao público-alvo, analisa e reflete novas estratégias e possibilidades de melhorias no jogo que está sendo desenvolvido. O Entrevistado 12 alega que é nesse momento que é observada a interação do público com o produto, que sugestões são dadas. Existem situações que é pedido que seja desenhado como deveria ser o jogo para a partir daí ser implementando no projeto em desenvolvimento.

Jogar diariamente é outra estratégia de reflexão utilizada por alguns membros do grupo para melhorar sua prática no COMUNIDADES VIRTUAIS. O Entrevistado 1 coloca: “Jogo quase que diariamente para ver narrativas novas e dinâmicas, mecânicas novas, experiência diversificada e cooperação online”. O Entrevistado 12 diz: “Não pratico o jogo por si só, mas pela mecânica, pela essência, de olhar o jogo observando suas fases e seus desafios”. Outros Entrevistados falam o seguinte:

Eu uso para pesquisa. Eu tenho um foco, um objetivo, uma intencionalidade. Quando estou jogando, estou observando o movimento do personagem, observando a arte que foi feita no personagem e principalmente observando os cenários que são produzidos, eu fico mais focado nisso, aí vem a jogabilidade, vem à mecânica. (Entrevistado 4)

Como eu não tenho muito tempo, eu jogo de noite, ou jogo quando estou em algum lugar sem nada para fazer. Quando é um jogo nosso, aí sim eu tenho que jogar, por exemplo, quando a gente fez o Janus quando era no computador, eu jogava direto porque eu tinha que testar, tinha que dar o feedback, o

gamebook também eu levava tablete [...] para ir jogando, dava o print da tela, fazia avaliação. Então quando são os nossos jogos eu jogo intensamente. Aí eu não jogo só de noite, eu jogo com um trabalho mesmo. (Entrevistado 13)

Eu utilizo como uma referência mesmo de trabalho. Tenho uma visão de game designer, quando jogo qualquer jogo hoje em dia eu faço uma análise mesmo do que estar rolando. Jogo mais para desenvolver jogos do que para jogar por lazer. (Entrevistado 8)

Para alguns Entrevistados, jogar diariamente é um momento de lazer, quando diz:

Pessoalmente falando, acho que hoje em dia é a minha linguagem de ver o mundo, é o meu passaporte, é a minha forma de ver o mundo, de intervir socialmente, é a minha forma de me distrair, de conectar com pessoas, de visitar lugares que nunca imaginei que eu ia visitar, que visitei, é conhecer pessoas que eu nunca imaginei conhecer, enfim, é a minha forma de viver. (Entrevistado 5)

Eu jogo toda hora. Eu tenho três jogos aqui no meu celular que eu jogo toda hora e dois no meu computador. O do celular eu jogo mais porque eu jogo no ônibus. Até na aula às vezes eu jogo. (Entrevistado 10)

Embora a ação/reflexão/ação seja considerada vital pelos membros do Comunidades Virtuais para desenvolver jogos, nem sempre é possível este movimento, conforme expõe o Entrevistado 10:

Eu acho que é o ideal. Ter o direcionamento de dar tempo de falar assim: ‘peraê, isso não tá dando, vamos mudar’. Mas o tempo é curto, não tem dinheiro, então, nem sempre era possível fazer assim. Talvez nas coisas menores que não influenciasses tanto o macro, fosse feito isso, mas de uma forma geral, não foi feito o quanto era necessário.

Outra questão que precisa estar em relevância em uma CoP são os registros. É oportuno transformar o que fora discutido em reuniões e respectivos desdobramentos em registros pesquisáveis posto que permita a reflexão sobre os processos envolvidos. Registrar conhecimentos, experiências e informações, empregados na prática permite visualizar o que ainda precisa ser buscado. A esse respeito, seguem depoimentos a seguir:

Não temos. Pouquíssimas vezes registramos. Sentia falta algumas vezes, muitas vezes, coisas que foram determinadas em reuniões faladas de boca a boca depois não foram lembradas e/ou não foram creditados para quem era de direito. Eu sou muito preocupado com isso, porque às vezes uma ideia sua é o ponto chave para um processo maravilhoso e você não é creditado e quando é colocado isso em pauta muitos dos que não lembraram ou os que não querem lembrar dizem: “não, não me lembro disso não”. (Entrevistado 4)

Boto para carregar a bateria, descarrego a memória e vou lá e gravo. Algumas coisas a gente filmou [...] não é regra, quando a pessoa solicita ou quando me dá vontade eu vou lá e boto para gravar. Ficar o registro é sempre bom, era para ser uma regra, mas acaba não sendo. (Entrevistado 9)

Alguns dos Entrevistados não souberam informar como eram registradas as informações, relataram que quando era preciso regatar discussões anteriores recorriam ao gerente de projetos.

Diante desse contexto, observa-se que um dos pontos a ser melhorado pelo Comunidades Virtuais é a elaboração de registros, uma vez que, a ausência deste recurso pode ocasionar perda de informações relevantes para o grupo, em discussões sobre um determinado assunto, no esclarecimento de dúvidas para a solução de um problema, na troca de experiências e ideias, e até mesmo no uso da base de conhecimento gerada pela comunidade.

5.1.5 Transformação (reestruturação ou término)

O Comunidades Virtuais passou por uma análise de sua efetividade. Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 68) nesta fase a comunidade pode fundir-se a outras ou diversificar suas atividades. Este último é o momento que se encontra o Comunidades Virtuais. Não tendo novos projetos para desenvolver jogos, a comunidade está concluindo o jogo Gamebook ficando somente o gerente de projetos e um programador para finalizá-lo. Diante deste contexto, os entrevistados desabafam:

É o momento de transformação, é o momento de certa dúvida, pode ser que depois de dezembro esse ciclo daqui se feche e eu não sei exatamente o que eu vou fazer, é obvio que tenho opções, mas a minha prioridade era continuar aqui e ter a possibilidade de estar desenvolvendo jogos aqui. A coordenadora deixou claro que a prioridade nesse momento vai ser a formação, então eu estou envolvido nos cursos como docente e também como organizador dos cursos, então eu acho que meu vínculo com o Comunidades Virtuais não vai se encerrar, eu acho que essa bandeira da formação vai ser a perspectiva prioritária para o próximo ano pelo menos e sobre desenvolvimento de jogos eu realmente não saberia responder nesse momento. Considerando o histórico que eu vivi aqui acho que primeira coisa que tem que ser melhor alinhada é o que se quer como objetivo. (Entrevistado 5)

Ainda de acordo com o Entrevistado 5, ele considera esta situação atual não como um fim, mas como uma pausa no desenvolvimento de jogos, que coloca: “Eu acho que esse acabar não é definitivo, eu acho que é temporário eu não sei até quando, mas é temporário”. Para ele o processo final do projeto foi atípico, que estava acima até da coordenação, a pausa é um reflexo não só do contexto do país por não ter recursos, mas foi providencial, posto que, os membros do grupo estavam saturados em nível pessoal e profissional sendo necessário “oxigenar” novos ares. Sendo assim, a volta deve ocorrer totalmente diferente.

Compartilha dessa opinião o Entrevistado 10, quando diz: “A coordenação tinha outros objetivos, objetivos maiores. E eu não acho assim que o Comunidades Virtuais tenha acabado. Eu acho que deu um tempo porque acabou desgastando também. Muito estresse essa relação de depender de repasse de recursos”.

Para Entrevistado 4 o grupo de desenvolvimento acabou devido o cansaço da coordenação em desenvolver jogos, de gerenciar pagamentos que muitas vezes a Instituição responsável pelo repasse do recurso, não estava realizando-o corretamente.

O Entrevistado 13 acrescenta:

Um problema sério e que me incomoda profundamente são eles não cumprirem prazos. Eu tenho que fazer um exercício para continuar ser tolerante com isso, até porque eu tenho relatório, tenho que cumprir prazo, é assim em todos os projetos [...] quando o projeto (gamebook) começou a vigência tinha outros projetos acontecendo e ele não podia começar porque tinha que terminar outros, então isso impactou e foi isso inclusive o fato de ter todas essas histórias que fez com eu repensassem na dinâmica do grupo. Chegasse à conclusão de que talvez não fosse mais interessante manter uma lógica como a gente vinha tendo, uma lógica de acabar um jogo e emendar em outro jogo, porque nós não tínhamos essa estrutura de estúdio. Eu não suporto essa lógica de um (jogo) atrás do outro, não foi boa para o gamebook [...].

O Entrevistado 13 também menciona que o Comunidades Virtuais agregou outras atividades como a segunda turma do curso de Especialização, o curso de graduação, dentre outras demandas e que a experiência lhe fez perceber que talvez não seja relevante continuar desenvolvendo jogos, uma vez que, o grupo não internalizou que o prazo é importante. Apesar de ficar triste com a escolha de não continuar no desenvolvimento, essa escolha gerou atividades melhores. Esta circunstância é considerada pelo Entrevistado como migração de atividades e diminuição de responsabilidade que o grupo não conseguiu aprender e finaliza com a frase: “Nem tudo se aprendeu ao longo desse tempo, aprendemos muita coisa, mas não aprendemos a trabalhar com o tempo”.

Já o Entrevistado 5 expõe:

É necessário a gente parar porque tivemos uma falência de modelo, a gente chegou à falência de modelo que já estava se desenhando nos últimos dois a três anos. Precisa dar um tempo, precisa sentar poeira e mudar direção, a gente andou bastante por um lado e talvez aquele objetivo que a gente estava mirando ali não vai acontecer, mas aí agora a gente vai ter que redirecionar o caminho, reiniciar.

Diante das colocações supracitadas, observa-se que o Comunidades Virtuais tem passado por mudanças de paradigmas, a priori composta por dois grupos: 1) Pesquisa e 2) Desenvolvimento, e hoje está imersa na formação do sujeito por meio da pesquisa.

5.1.6 Fatores que percorrem todo o ciclo da vida de uma CoP

Existem fatores que permearam em todas as fases do ciclo da vida de uma CoP, como: saberes, história de vida, imprevistos e dificuldades.

O saber é construído ao longo da vida do indivíduo e está em constante movimento. Sobre esta categoria a pesquisa de campo permitiu constatar a existência, a partir da sistematização das práticas mobilizadas pelos membros do “Comunidades Virtuais”, três saberes fundamentais:

- Saber “gamificar”.
- Saber comunicacional.
- Saber negociar (significados).

Nestes saberes os conhecimentos explícitos e tácitos se fazem presentes em todo momento. Os conhecimentos explícitos são aqueles que os membros do “Comunidades Virtuais” mobilizam para desempenharem suas atividades, adquiridos em sua formação acadêmica. Os conhecimentos tácitos são adquiridos nas ações do dia a dia, ao longo de sua vida, experiências anteriores vivenciadas sejam a nível profissional ou pessoal.

O saber “gamificar” é o conhecimento dos sujeitos sobre os jogos, é conhecer o jogador (saber quem é público e em qual contexto se encontra); identificar a missão (detectar o que deseja estimular, melhorar para definir a estratégia gamificada); aplicar as mecânicas (pontos, troféus, narrativa e os desafios durante a história); monitorar e analisar (acompanhar o progresso dos jogadores e ajustar conforme a necessidade deles). Envolve o que aprendeu no espaço acadêmico, as experiências anteriores de outros trabalhos e de outros cursos. Sobre este saber seguem as falas dos Entrevistados 3, 4 e 12 respectivamente:

Estar no “Comunidades Virtuais” foi essencial, muito do que eu aprendi na teoria na faculdade principalmente na graduação e depois na pós foi o que me aprofundei realmente.

O ambiente do “Comunidades Virtuais” permite a experimentação para aplicar os conhecimentos adquiridos fora desta comunidade.

Depois de eu fazer parte do “Comunidade Virtuais” eu passei a ter um olhar crítico em relação aos jogos. Quando minha filha está jogando eu observo. Depois de estudar jogos eu consigo reconhecer porque que ela está agindo de determinada forma ou de me surpreender com as atitudes dela. Por eu ter esse olhar estou mais alerta, não só com ela, mas com qualquer pessoa jogando, interagindo com esses ambientes interativos. Meu olhar já é diferenciado por conta da experiência que vivo aqui no “Comunidades Virtuais”.

O saber comunicacional é o saber que se baseia na interação entre os membros do grupo de desenvolvimento do “Comunidades Virtuais”. O saber comunicacional vem da experiência, portanto, é um conhecimento tácito. A troca de experiências entre os pares faz parte deste saber. Sobre esta questão os Entrevistados se colocam:

A interação é importante pela troca de experiência, pela troca de valores, pela coletividade de ideias e de informações, isso aí é imprescindível. (Entrevistado 4)

A comunidade me ajudou a melhorar a habilidade de trabalhar em equipe, me deu essa noção é... saber interpretar o que o outro quer. Com o diálogo expor seu pensamento... saber se comunicar. A minha relação interpessoal melhorou muito. (Entrevistado 8)

O saber negociar (significados): Faz-se presente acordos, opiniões, divergências. Sob este aspecto o Entrevistado 5 se coloca:

Em nível de dinâmica de trabalho, essa coisa de permitir que uma ideia que inicialmente era de um jeito seja mudado totalmente, isso aí é diariamente.

É um constante processo de construções, desconstruções e reconstruções, sendo possível observar nas falas que seguem:

O Comunidades Virtuais quebrou o estereótipo que eu tinha a respeito dos games. Hoje eu já tenho outra visão. Abriu também horizontes para tentar outros tipos formações como o mestrado, doutorado. (Entrevistado 7)

O Comunidades Virtuais me ajudou à aprender a fazer planejamento estratégico, cronograma, definir suas prioridades e isso eu levo na minha vida pessoal também. A gente trabalha muito com projetos, com entregas, prazos, sempre existem imprevistos e aí a gente aprendeu a lidar com os imprevistos por experiências para diminuir eles. (Entrevistado 8)

O que eu aprendo aqui eu passo muito na sala de aula, a experiência de vida aqui que eu vivenciei, na sala de aula está sendo sempre lembrado, então sempre eu uso meus estudo de casos aqui. (Entrevistado 9)

Conforme observado nas falas, a experiência vivida pelos membros ultrapassa os muros da comunidade, permeando em vários aspectos de suas vidas.

Os aprendizados vividos pelos sujeitos impactam diretamente nas suas atividades exercidas na CoP. Charlot (2005) enfatiza a importância de levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história de vida e as atividades que ele realiza. Para o autor:

O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber (CHARLOT, 2005, p. 40).

Sobre essa relação individual com o saber, com as experiências ao longo da vida, o Entrevistado 12 enfatiza:

Trabalhei em outros lugares com atendimento ao público, isso ajudou com as pessoas, interagir com o público alvo com as pessoas que eu tinha que entrevistar. Saber me comunicar e saber utilizar a forma mais adequada para perguntar e principalmente respeitar o tempo delas responderem.

De acordo com este Entrevistado sua experiência anterior tem lhe ajudado a criar estratégias no desempenho de suas atividades no "Comunidades Virtuais".

Outro fator importante a ser analisado é que os Entrevistados conseguem transpor e/ou interferir os conhecimentos adquiridos na CoP para a vida pessoal, acadêmica e profissional, conforme narrativas dos Entrevistados que estão divididos nas três instâncias.

1) Pessoal:

Meu irmão joga muito, então aprendi a lidar com isso e a não ter preconceito em relação aos jogos que eu poderia ter tido caso eu não entendesse. Ajudei muito em casa até em relação a minha mãe. Teve uma vez mesmo que passou no jornal que um menino ficou violento por causa do jogo e minha mãe ficou: "Esta vendo?! Esse jogo violento!". Como eu estava no grupo, então isso me ajudou muito em casa. (Entrevistado 15)

Eu vivo tanto "Comunidades Virtuais" que eu acho que às vezes a minha vida é o Comunidades. Eu descobri recentemente [...] que me casei com os games, me casei com essa categoria teórica e estou profundamente feliz porque eu me casei com algo que eu gosto que me motiva, que me desafia a cada dia, que faz com que eu tenha o desejo de estar fazendo sempre coisas novas, então interferiu muito na minha vida, interfere na minha vida pessoal porque eu termino vivendo tão visceralmente o meu trabalho que às vezes isso de alguma forma comprometeu o outro lado da minha vida. (Entrevistado 13)

Eu acho que tem uma complementaridade, parte do que eu quero estudar por interesse próprio acaba de certa forma refletindo no que eu faço no grupo que acaba refletindo no meu pessoal. (Entrevistado 12)

2) Acadêmica:

Em vários momentos eu senti que estava além de meus colegas porque eu praticava [...] Quando eles estavam começando esse processo de estar escrevendo, eu já tinha muito tempo começado. Eu já tinha artigo, eu já tinha feito um capítulo no livro, apresentação no seminário. Eu já tinha isso antes deles. Então, eu sentia essa diferença. (Entrevistado 10)

3) Profissional:

Principalmente o que eu aprendo aqui eu passo muito na sala de aula. A experiência de vida aqui que eu vivenciei na sala de aula está sempre sendo lembrado. Então, uso os meus estudos de casos aqui com o desenvolvimento, gamebook, ou então qualquer outra atividade eu sempre relato nas minhas aulas. Estou dando uma aula, por exemplo, de engenharia de software, então esse processo que é utilizado aqui para visualizar todo o desenvolvimento, então lá eu falo como experiência. (Entrevistado 9)

Nas colocações acima, pode-se perceber que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Para Nóvoa (1995) a subjetividade interfere diretamente no desempenho profissional. Sendo assim, o “ser pessoal” e o “ser profissional” caminham juntos.

Outro aspecto relevante, que não pode ser esquecido nesta discussão, é a maneira como os membros do "Comunidades Virtuais" superam as situações inesperadas no pleno exercício de suas funções. Os imprevistos são conceituados por Schön (2000) como zonas indeterminadas da prática. Estas zonas escapam aos cânones da racionalidade técnica e contempla a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores. De fato, os imprevistos são ocorrências que fogem da normalidade, da rotina de atividade da pessoa.

O Entrevistado 5 define imprevisto como: “É tudo que você não consegue mensurar no desenvolvimento de jogos, é a imprevisibilidade na vida real, é tudo aquilo que se opõe algo que a gente planejou e que não que seja necessariamente ruim porque eu acho que todas as limitações fazem a gente buscar alternativas que sejam melhores”.

O Comunidades Virtuais já em alguns momentos se defrontou com situações inesperadas, que “fugiram” de suas atividades rotineiras, conforme descritas pelos Entrevistados:

No primeiro jogo tivemos uma grande dificuldade porque o desenvolvemos em 3D, mas infelizmente na rede pública e privada de Salvador não existe placa de vídeo para rodar o jogo em 3D, sendo assim ele não funcionou na escola. Dessa forma nós levamos os estudantes para avaliar o jogo em nosso laboratório. Por conta dessa dificuldade inicial, nós passamos a desenvolver jogos em flash, compramos uma ferramenta que gerava um plug-in e funcionava em qualquer lugar. (Entrevistado 7)

Houve um momento que a gente estava com a encomenda dos jogos da Secretaria de Educação e tinha um grupo de meninos que tinham uma empresa que eles criaram e estavam querendo que o selo seria do Comunidades junto com essa empresa e aí eles se aborreceram com o pagamento da UNEB, eles terminaram me responsabilizando por isso que teve um problema da UNEB que nem eu sabia que a UNEB tinha que ter os 20% do patronal, tipo assim, o dinheiro eram 50 mil eu pensei que era para pagar, mas não, desse 50 mil tinha que ser 20% patronal, então se perdia 10 mil, foi à primeira experiência e aí eles se aborreceram e foram embora, deixaram a gente na mão e eu entrei em pânico do que fazer então foi aí que entrou dois membros para o grupo. Eles já eram do "Comunidades Virtuais", mas eles entraram na gestão mesmo para assumir, para daí em diante eles ficarem direto nos outros jogos, mas foi um momento de tensão. (Entrevistados 13)

Já o Entrevistado 10, trouxe uma situação de imprevisto, mas sem sucesso, até o momento, na resolução do problema, como mostra a seguir:

Imprevistos sempre acontecem, mas tem imprevistos que ele lhe trava, lhe deixa de mãos amarradas e às vezes a gente entra numa sinuca que a gente não sabe, às vezes, como lhe dar, uma delas foi agora com relação à questão das crianças com gamebook. A gente esperava que fosse encher essa sala aqui de menino e a gente pudesse trabalhar com essas crianças vindas das escolas públicas, aí depois a gente começou a ver se crianças de escola particular poderia vir, não apareceu ninguém. Divulgou, divulgou, divulgou e é isso que a gente está vendo: “E aí agora? O que vai ser da nossa pesquisa?”.

Os Entrevistados, quando perguntados como costumam agir em situações imprevistas na comunidade, disseram:

Minha primeira atitude em cima do imprevisto tem haver com o perfil de gerenciamento, de liderança, eu não foco no problema, no que ocasionou o problema, eu penso logo numa solução, então eu acho que essa é minha visão de imprevisto, então... “Deu problema? Então beleza vai resolver logo isso, aqui, e agora”. (Entrevistado 5)

Isso tem que sobressair, tem que poder achar uma forma rápida para poder ter como contornar. (Entrevistado 10)

Diante das falas acima é importante destacar que hoje se requer que o indivíduo utilize suas capacidades cognitivas e as articule com as atitudes necessárias para desenvolver com eficácia as atividades, mas também seja capaz de enfrentar os imprevistos (GOÉS; SOUZA, 2008).

Os entrevistados 4, 7, 10, 13 respectivamente ressaltaram que a sua formação não lhes preparou para lidar com situações de imprevistos, de acordo com as falas a seguir:

Eu aprendi a lidar com imprevistos com minha experiência, não foi à formação acadêmica que me deu experiência para encarar o imprevisto.

Não a formação não, eu acho que mais a prática do que a formação. A teoria é muito bonita, você se encanta. Quando você vai para prática você... “Opa”, a formação preparou em partes, não totalmente.

Com a experiência. Com os outros, eu acho que esse tipo de coisa não aprende na faculdade, mas eu pego muitas das experiências dos outros para eu poder aprender.

Acho que a vida me preparou muito mais não necessariamente minha formação acadêmica, a vida muito mais.

Além do imprevisto o "Comunidades Virtuais" enfrentou dificuldades que impactaram no seu processo de desenvolvimento, com destaque para participação das escolas nos projetos, recurso financeiro e a rotatividade dos membros.

Sobre a participação das escolas, o Entrevistado 12 diz que tem dificuldade em achar escolas que queiram ceder espaço para investigação. Corroborando com este relato o Entrevistado 10 acrescenta:

Recurso, dinheiro foi também uma das dificuldades. Teve um período do jogo Guardiões da Floresta que teve que mudar a equipe de desenvolvimento quase toda, então, o trabalho ficou bastante complicado e não tinha mais tempo, não tinha mais dinheiro para estar estruturando.

No que envolve a rotatividade os Entrevistados também se colocam:

Geralmente quando a gente coloca voluntariado acaba se dando muito mal porque [...] a pessoa inicialmente se integra no processo, a dinâmica começa a depender dessa pessoa e daqui a pouco a pessoa sai e a gente fica órfão, então é a coisa que a gente tem muito receio. (Entrevistado 5)

Rotatividade das pessoas isso acabava sendo ruim e eu acho que pessoas diferentes é algo difícil também de lidar, mas eu acho que é mais pessoas que estão à frente que precisam saber fazer este manejo direito. (Entrevistado 15)

Além dos pontos anteriormente mencionados, torna-se oportuno discutir sobre a comunicação entre os dois grupos do "Comunidades Virtuais" anteriormente mencionados: O Grupo de Pesquisa, com o foco na formação e o grupo de Desenvolvimento, com foco em desenvolver projetos com jogos digitais para facilitar a aprendizagem.

A comunicação é essencial na CoP, pois une os seus membros, dado que, compartilham metas e ambições e constroem relacionamentos sociais entre si. E a comunicação que garante que todos estejam de acordo, indo na mesma direção e marchando ao mesmo ritmo (Bacon, 2010).

Tendo como abordagem esta discussão três pontos foram levando em consideração os quais obtive as seguintes respostas:

- 1º Ponto: Em que momento ha comunicação entre o grupo de pesquisa e o grupo de desenvolvimento.
Foi unanime entre os Entrevistados que esta comunicação se dava na fase de concepção do jogo, onde os conceitos iniciais seriam embasados.
- 2º Ponto: Se existe a dinâmica das apresentações do grupo de pesquisa serem encaminhadas para o grupo de desenvolvimento.
Os Entrevistados afirmaram que não se tem esta cultura de compartilhar as temáticas que estão sendo discutidas no grupo de pesquisa. Algumas vezes e compartilhado na lista de e-mail e/ou no Google Drive. Cabe destacar que o compartilhamento da informação acontecia a todo o momento entre os membros do grupo de desenvolvimento mediante conversas informais ou reuniões realizadas pelo grupo.
- 3º Ponto: Como e o envolvimento do grupo de desenvolvimento com o grupo de pesquisa.
De acordo com as falas era quase nulo e os motivos eram basicamente dois: o primeiro estava ligado com a questão da demanda do grupo de desenvolvimento que precisava cumprir prazo para a entrega dos jogos e o segundo e que os dois grupos possuem formações distintas e consequentemente linguagens diferentes. O Entrevistado 13 a esse respeito diz: Imagino que para eles (grupo de desenvolvimento) e uma sensação de perda de tempo”.

Embora a coordenação tenha feito várias tentativas em articular reuniões que atendessem os dois públicos, as áreas estão bem demarcadas. Tem bolsistas de Iniciação Científica que participam do grupo de pesquisa e do grupo de desenvolvimento simultaneamente, consideradas pelos Entrevistados como “pontes” entre estes dois grupos. Além das bolsistas, a coordenação por vezes nas reuniões com o grupo de pesquisa sempre aborda as atividades que estão sendo desenvolvidas no grupo de desenvolvimento.

SEÇÃO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma comunidade de prática pode ser definida como grupos de pessoas que estão ligadas uma às outras pelo envolvimento concreto de práticas comuns, engajadas mutuamente em um empreendimento coletivo com vistas a um propósito em comum. A interação entre os sujeitos e o compartilhamento de interesses ou paixão por algo que fazem os motivam a cada vez a estarem imbricados na comunidade.

Uma comunidade que compartilha o mesmo interesse por uma temática não faz dela uma comunidade de prática, uma vez que comunidades de interesse são grupos de pessoas que se reúnem para discutir assuntos do seu interesse sem que, necessariamente, participem ativamente nesse assunto. Uma comunidade de prática sobre games, por exemplo, é constituída de designer, programador, roteirista, etc.. Uma comunidade de interesse sobre games iria incluir amantes de games que sabem muito do processo da mecânica dos jogos e de como funciona, mas que nunca desenvolveram um game.

Partindo desse pressuposto é que vem a intencionalidade desta pesquisa ora apresentada, que foi compreender como os membros de uma comunidade de prática, interagem, mobilizam e refletem sobre o processo de construção de seus saberes na prática profissional.

O domínio do “Comunidades Virtuais”, campo empírico dessa pesquisa, é focado no desenvolvimento de jogos digitais e embora sejam experts nesta área de conhecimento não podem ser entendidos de forma isolada do resto do mundo ou independente de outras práticas. Seus artefatos não são exclusivos de uma comunidade, pois o seu engajamento implica em sua relação com o mundo. O senso de empreendimento comum é proporcionado pelo domínio e é isso que os mantém juntos, embora as motivações sejam diversas.

A interação entre os membros do “Comunidades Virtuais” é a engrenagem que mantém dinâmica o processo de construção, mobilização de saberes e troca de experiências. Os diversos profissionais que fazem parte do grupo conseguem “dialogar” com temáticas até então restrito a cada área de atuação. Um pedagogo consegue estabelecer uma conversa com programadores, designer, roteirista, psicológico, artistas e vice – versa, mas este cenário só foi possível porque os ambientes vivenciados pelos membros da comunidade lhes proporcionaram esse compartilhamento de conhecimento.

A chegada de membros no "Comunidades Virtuais" é encarada pelos mais antigos como fator positivo, porque essas pessoas novas trazem diferentes olhares que podem contribuir para o aprimoramento das atividades que estão sendo desenvolvidas na CoP. No entanto, dificuldades têm sido enfrentadas para inseri-los na comunidade que tem uma dinâmica bem ativa, o que leva a refletir em uma alternativa de melhoria, uma vez que, nem sempre os novatos terão aprendizagens prévias da atividade que será desenvolvida na comunidade.

O contato entre membros novatos e experientes na comunidade possibilita oportunidade de aprendizagem mediante a participação periférica legítima no âmbito das atividades que desempenham, pois: oportuniza aos membros da comunidade a realizarem diferentes papéis, com legitimidade, em distintas posições entre o centro e a periferia na CoP além de permitir que, em certo grau, todos os membros ocupem posição de aprendizes, embora não deixem de ocorrer relações de natureza hierárquica entre seus membros, em determinadas situações.

Os membros do "Comunidades Virtuais" tem uma interação harmoniosa e algumas vezes conflituosa. O termo "conflituosa" não é tratada aqui com conotação pejorativa, mas como uma oportunidade de crescimento e aprendizado. Se o conflito for favoravelmente vivenciado pode ser impulsor da resolução criativa de problemas que surgem no cotidiano da comunidade, visto que, para uma determinada situação passa a existir vários pontos de vistas de solução sobre o mesmo problema.

O conhecimento no "Comunidades Virtuais" é compartilhado em conversas informais, redes sociais, lista de grupos e eventos. As interações nesta comunidade acontecem pela construção coletiva dos saberes. É pelo processo de interação que a CoP se torna um espaço de saber. É desta maneira, que o compartilhamento do conhecimento entre um grupo de pessoas com interesses e objetivos em comum acontece, auxiliando na ampliação desse conhecimento.

Os membros da comunidade têm participado de atividades acadêmicas podendo ou não estar atrelados diretamente ao domínio da comunidade. Momentos estes que são propícios para a construção de relacionamentos e agregação de conhecimentos que podem ser recontextualizados em torno do domínio da comunidade.

Nesta pesquisa se percebeu sentimento de orgulho do grupo em fazer parte do "Comunidades Virtuais" e associado a este sentimento está o forte senso de pertencimento, o que eleva a motivação e o comprometimento em desenvolver jogos. De acordo com as falas dos Entrevistados não é mensurado o tempo que é despendido no "Comunidades Virtuais". A motivação tem sido elemento propulsor para as constantes melhorias na comunidade, e uma

delas foi o estudo de alternativas para gerenciar os projetos que estavam sendo realizados. Neste esforço, trouxeram o método Scrum, que possibilitou visualizar todo o andamento da prática que estava sendo realizada.

A reflexão na e sobre a prática é outro aspecto a ser ponderado, posto que, é essencial para manter o rigor e a qualidade no desenvolvimento dos jogos. Os desenvolvedores se manterem em posição de jogadores os fazem refletir em possíveis melhorias para futuras práticas profissionais na CoP. Cabe destacar que o conhecimento teórico e conhecimento tácito permeiam em todo esse movimento de reflexão, já que para decodificar e produzir conhecimento explícito recorremos ao tácito e todo conhecimento tácito contém algum explícito.

O imprevisto muda o percurso do que havia sido programado e nos recoloca no princípio de tudo e saber lidar com situações que nem sempre estavam programadas é importante. O grupo "Comunidades Virtuais" para lidar com imprevistos buscam experiências anteriores e/ou no compartilhamento de conhecimento com os outros membros da comunidade. Esta relação como os pares oportuniza mudanças de visões, de perspectivas, de rever ideias até então não exploradas.

Outro aspecto relevante trazido na pesquisa é o trânsito entre fronteiras. Alguns dos membros do "Comunidades Virtuais" mantêm contato com outras comunidades, o que propicia a constituição de novas práticas. Um membro que pertence a CoPs diferentes promove trocas entre ambas; são as conexões fornecidas pelas pessoas que introduzem elementos de uma prática e outra. A partir deste entendimento, o trânsito entre fronteiras não deve ser compreendido em termo do conhecimento que os sujeitos levam consigo de um contexto para outro, mas, sim, como uma habilidade que permite estabelecer relações entre os repertórios que possui e usar das diferentes práticas para atuar de modo mais eficaz nos diversos contextos.

Outro ponto a ser considerado é a construção dos registros. O registro tem um papel primordial e importante: é mediante dela que ficam registradas todas as decisões tomadas nas reuniões, assim como todos os fatos relevantes que ocorreram durante os encontros, decisões, pontos de discordância e ressalvas. Ele é um histórico do que aconteceu. O seu arquivamento é um instrumento para futuras consultas e é em meio a esta conjuntura que se encontra o "Comunidades Virtuais". A comunidade carece de registros e com isso pode a vim impactar no desempenho de suas atividades. Se o sujeito que detém a informação, por exemplo, sair por algum motivo da comunidade, ele leva consigo todo o conhecimento, o que impacta na comunidade já que este conhecimento é perdido.

Para finalizar, é importante pôr em relevo as impressões obtidas com os dados que emergiram na pesquisa em relação ao "Comunidades Virtuais":

- 1) A comunidade deve ser reconhecida enquanto espaço de produção de conhecimento e de formação de profissionais, ao mesmo tempo em que propicia aos seus membros momentos de reflexão sobre o seu próprio desempenho profissional.
- 2) Com e/ou sem auxílio das redes sociais a comunidade incentiva o compartilhamento do conhecimento, estimula à aprendizagem e promove a disseminação de melhores práticas para o desenvolvimento dos jogos digitais.
- 3) Embora cada membro carregue em seu bojo bagagens de conhecimento, história de vida e singularidades, todos trazem consigo a paixão pela área que estão imersos e o compromisso com a atividade que estão desenvolvendo na CoP.
- 4) A valorização das mudanças e de diferentes perspectivas, bem como encarar os erros e conflitos como oportunidades para aprender, evita o risco da comunidade se tornar fechada em si mesma. Para tanto, o "Comunidades Virtuais" pelo trabalho de intermediação nas fronteiras entre CoPs, pela entrada de novos membros, pela imaginação, pelo alinhamento, e pelo aprendizado gerado em sua própria prática conseguiu evitar o "isolamento" de sua prática.
- 5) O repertório compartilhado de recursos do "Comunidades Virtuais" como experiências anteriores, histórias, ferramentas, maneiras de resolver problemas recorrentes da prática, ou seja, a prática compartilhada que levada o aprendizado de seus participantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação saber analisar. In: PERRENOUD, L. *et. (Org.)*. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-32.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Aneide Oliveira; OLIVEIRA, Marcelle Colares. **Tipos de pesquisa**. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade - Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 141 p ISBN 9788571106994 (broch.)

BERNSTEIN, Brasil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petropolis, RJ: Voss, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o Saber de Experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo p. 20-28, janeiro de 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; TARDIF, Maurice. Apresentação do dossiê sobre saberes docentes. **Educação & Sociedade**, [s/l], ano 22, n. 74, p. 11-26, abril/2001.

BRAGA, M. M. **Especificação dos serviços essenciais a uma plataforma de Software para comunidades de prática**. 2008. 92 fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BRESSAN, Flavio. **O Método do Estudo de Caso**. *Administração On Line*, v. 1, n. 1, jan/fev/mar 2000.

CARIA, Telmo Humberto Lapa. **O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissional**. In: Torres Leonor e Palhares José (orgs.). *Metodologias qualitativas da investigação em educação formação*. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga. 2011 (no prelo)

CARIA, Telmo Humberto Lapa. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. In: Autor: Sá, Maria Roseli e Fartes, Vera Lúcia. **Currículo, Formação e**

Saberes Profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador (BA): EDUFBA, 2010.

CARIA, Telmo Humberto Lapa. **Saber profissional:** análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI). Coimbra: Almedina, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISPINO, Álvaro. **Mediação de conflitos:** cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática Pedagógica, Aprendizagem e Avaliação em Ead.** Curitiba: IBPEX, 2009.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONEVILLE, Jacques. (2008). **Trilhas percorridas na formação de professores:** da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. IN: D'Ávila, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEWEY, Jonh. **Como pensamos.** São Paulo: Nacional, 1976.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo.** 2000. 260f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação UFBA/FACED, Salvador, 2000.

FERREIRA, B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FIorentini, Dario; SOUZA Jr.; MELO. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p.307-333.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências:** um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

FLICK, Uwe (org.). Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTAINE, Michael. **Keeping the Community in Tune:** Roles that Support Communities of Practice. Disponível em: <<http://www-staff.it.uts.edu.au/~lueg/pospapers/Fontaine.doc>>. Acessado em 30/05/2008.

- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIDDENS, Anthony. **Risco, Confiança, Reflexividade**. In: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. (eds). *Modernização Reflexiva*. São Paulo: UNESP, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1995
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, Arilda. Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GOES, Antônio Oscar Santos; SOUZA, Maria Eliane Alves de. **A transformação da prática do bancário e a exigência de múltiplas competências**. *RAC-Eletrônica*, v. 2, n. 1, art. 8, p. 123- 140, Jan./Abril/2008.
- GOUVÊA, M. T. A. de. **Um modelo para fidelização em comunidade de prática**. 2005. 199 fls. Dissertação (Mestrado em Informática) – Instituto de Matemática, Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. São Paulo: Vozes, 1997.
- HOBOLD, Márcia de Souza. A constituição dos saberes docentes: uma trajetória profissional. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUCPR, 2007.
- JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas**. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007.
- JUNGES, Kelen. Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.
- KANTER, Rosabeth Moss. **Evolve!:** Succeeding in The Digital Culture of Tomorrow. Boston: Harvard Business School Press, 2001.
- KIMIECK, Jorge Luiz. **Consolidação de comunidades de prática: um estudo de caso no PROINFO**. 88f. II 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2002. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2002/kimieck.pdf>> Acesso em: set/2013
- LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humana. Porto Alegre: Artmed, 1999. TA, S. G. **Formação dos**

profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Jacilene Fiúza de. **O PROEJA, seus reais beneficiários e as baixas taxas de conclusão do curso:** um estudo no curso de Infra-estrutura Urbana do IFBA. 126f. il. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOUREIRO, Armando. **O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos:** Contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa Cascais: Sururu, 2008

MALGLAIVE, Gerard. Formação e identidades profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui (org). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. **Estudo de caso etnográfico**. Revista de Biblioteconomia de Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson, 2002.

NICKOLS, Fred. Communities of Practice: Roles & Responsibilities. Disponível em: <<http://home.att.net/~nickols/articles.htm>>. Acesso em 24/06/2008.

NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática:** Uma análise da influência francesa. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia**. In: Interações, São Paulo, Ano/Vol. X, Jul-Dez. N° 20, 2005. p. 109-126.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2001

PREECE, Jenny. **Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability**. New York: John Wiley Sons, 2000.

SÁ, Simone Pereira de. **O samba em rede: Comunidades Virtuais e carnaval carioca**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2005.

SANCHES PERES, Rodrigo e SANTOS, Manoel Antônio dos. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia**. *Interações*. v. 10, n. 20, dez. 2005. ISSN 1413-2907.

SANCHES, Rodrigo Santos; SANTOS, Manuel Antônio dos. Sobre a elaboração e utilização de estudos de caso na pesquisa científica e na prática profissional em Psicologia. In C. P. Simon, L. L. Melo-Silva & M. A. Santos (Orgs.). **Formação em Psicologia: Desafios da diversidade na pesquisa e na prática profissional**. São Paulo: Vetor, 2005.

SATO, Karoline Aparecida Scroch. **Criação e compartilhamento de conhecimento: O caso do Projeto Perfis Profissionais para o Futuro da Indústria**. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Curitiba, 2010.

SCHLEMMER, Eliane. Origens e fundamentos da tecnologia em metaverso. In: SCHLEMMER, Eliane [et al.]. **Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STEWART, Thomas. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. *Revista Brasileira de Educação ANPED*, São Paulo, nº.13, p.03-155, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Comunidades virtuais: como as comunidades de práticas na internet estão mudando os negócios**. Rio de Janeiro: Senac, 2002.

THERRIEN, Jacques. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. **Anais do 18^a ANPED**, Fortaleza, p. 1- 4, 1995.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, Florestan. (org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1995.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa**. *Revista SOCERJ*, set/out, 2007.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. 2 reimpressão. New York: Cambridge University, 2001.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating Communities Of Practice: A Guide To Managing Knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E. Communities of practice: a brief introduction. 2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 10 maio 2016.

WHITTAKER, Steve; ISAACS, Ellen; O'DAY, Vicki. **CSCW'96 Workshop: Widening the Net, the Theory and Practice of Physical and Network Communities**. SIGGROUP Bulletin, vol. 18, n. 1, abr. 1997, p. 27-32.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. Ed. Porto Alegre : Bookman, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência. Por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 1991.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

QUESTIONÁRIO

- **Identificação do entrevistado:**

1. Nome.
2. Idade.
3. Escolaridade.
4. Escolaridade do pai.
5. Escolaridade da mãe.
6. Falar brevemente da sua formação (pedir que dêem ênfase nas experiências de aprendizagem e nos comportamentos aprendidos que utiliza atualmente na comunidade).

- **Questões sobre a comunidade:**

1. Vínculo contratual (efetivo ou substituto).
2. Carga horária de trabalho.
3. Tempo de serviço.
4. Ano que foi criada a comunidade.
5. Com que objetivo foi criada a comunidade.
6. Se a comunidade está correspondendo às expectativas dos membros da comunidade.
7. Função na comunidade de prática.
8. Carga horária dispensado na comunidade.
9. Profissionais que tem na comunidade.
10. Qual a rotina na comunidade (listar as atividades desenvolvidas diariamente).
11. O idealizador do quadro (to do/ doing/ done).
12. Qual a frequência de mudança no quadro.
13. Quem alimenta o site.
14. Quem designa as tarefas dos membros na comunidade.
15. Quem determina os prazos dos trabalhos.
16. Se considera o grupo Comunidades Virtuais como comunidade. Justificar.
17. Se costuma buscar parcerias com governo e outros órgãos de interesse.
18. Qual o perfil que o membro da comunidade deve ter (escolaridade, experiência anterior, idades, sexo etc.).
19. Que temáticas de eventos os membros normalmente frequentam que estão ligados à comunidade.
20. Qual a importância da comunidade na prática profissional dos seus membros.
21. Quem normalmente inicia a mudança na comunidade e se isso é feito com frequência.

22. Como você utiliza a gameficação no seu dia a dia.
23. Qual a importância da diversidade das formações na comunidade de prática
24. A comunidade interage com outras comunidades.
25. Você utiliza conhecimentos adquiridos em outras experiências de trabalho, em sua atividade na comunidade. De que maneiras.
26. Motivo pelo qual alguns encontros são filmados e outros não.
27. Se os livros passados no grupo de pesquisa é passado também para a equipe de desenvolvimento.
28. Em que momento há comunicação entre pesquisa e desenvolvimento?
29. Como é o envolvimento do grupo de desenvolvimento com o grupo de pesquisa.
30. Quem cuida dos upgrades das máquinas e instalações físicas.
31. Qual o grau de transparência do processo decisório dos membros mais ativos para o menos ativos.

Muito transparente	
Pouco Transparente	
Nada transparente	
Não sei	

32. Em que medida as suas funções atuais no trabalho lhes permitem exercer: (marque um x)
 - Autonomia/iniciativa
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, em parte
 - () Não, quase nada
 - () Não, nada
 - Liderar; colaborar; comunicar; tomar decisões; usar de criatividade;
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, em parte
 - () Não, quase nada
 - () Não, nada
 - Adquirir mais conhecimento;
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, em parte
 - () Não, quase nada
 - () Não, nada

• **Identificar as principais características das interações cotidianas entre os membros do grupo considerando as atividades realizadas no ambiente presencial e virtual.**

1. Periodicidade da reunião com a equipe.
2. Se o membro acredita que a interação é importante entre os membros da comunidade para que eles produzam bons resultados.
3. Palavras que descrevam a interação do grupo (confiança, respeito mútuo, reciprocidade e compromisso).

4. O que tem em comum nas pessoas da comunidade virtual (prática compartilhada).
5. Como é encarada a chegada dos novos membros na comunidade.
6. A comunidade tem encontros presenciais e virtuais fora do espaço da Uneb. Se possibilita criação de laços de amizade.
7. Se os membros da comunidade tem retorno formal ou informal do seu desempenho.
8. Como classifica a comunicação entre a área de desenvolvimento e o grupo de pesquisa.

Muito boa	
Um pouco boa	
Boa	
Não muito boa	
Nada boa	

9. Como classifica o nível de comunicação realizado por meio de sistemas on line, tais como, (mensagens eletrônicas, mensagens instantâneas e espaços virtuais de trabalho) na comunidade.

Muito alto	
Alto	
Médio	
Baixo	
Muito baixo	

- **Compreender como os conhecimentos teóricos, são articulados, apropriados e ressignificados nas atividades desenvolvidas na comunidade.**
 1. Se a comunidade armazena informações já discutidas. Como isto é organizado e se o entrevistado acessa constantemente.
 2. Como é realizado o compartilhamento (disseminação) do conhecimento. Meios que compartilham conhecimento.
 3. Quais as fontes de consultas para identificar os conhecimentos que deseja coletar.

- **Compreender que significados os membros da referida comunidade atribuem a tais ações/reflexões.**
 1. Qual o elemento que mais influenciam no desempenho na comunidade.
 2. Se o entrevistado considera que as experiências vividas em outros interferem nas suas atividades exercidas na comunidade. De que maneira.
 3. Se o entrevistado acredita que os conhecimentos adquiridos na comunidade podem ser transferidos para a vida pessoal. Explicar.

- **Compreender como incertezas, singularidades e conflitos que escapam aos cânones da racionalidade técnico-instrumental da ciência são reconhecidos por essa comunidade de prática, o que pensam sobre tais questões e como as enfrentam?**
 1. Se a comunidade já passou por situação de imprevisto e como foi resolvido.

2. Como resolve as discordâncias que há na comunidade.
3. Quando há dificuldades no trabalho com as resolve.
4. Como as atividades desenvolvidas na comunidade contribuem para a melhoria do aprendizado teórico-prático das disciplinas que leciona e/ou cursa.