

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM INOVAÇÃO NA COMUNICAÇÃO**  
**DE INTERESSE PÚBLICO**

**Sandra Cristina Cabral dos Santos**

**COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM ENFOQUE PELA**  
**COMUNICAÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO**

**São Caetano do Sul**

**2018**



**SANDRA CRISTINA CABRAL DOS SANTOS**

**COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM ENFOQUE PELA  
COMUNICAÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Mestrado Profissional em Inovação na Comunicação de Interesse Público da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Área de concentração: Inovação na gestão e produção da comunicação de interesse público

Linha de Pesquisa: Produção e recepção da informação pública

Orientador: Prof. Dr. Elias E. Goulart

**São Caetano do Sul**

**2018**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

SANTOS, Sandra Cristina Cabral dos.

Comunidades de Prática: um Enfoque pela Comunicação de Interesse Público / Sandra Cristina Cabral dos Santos – São Caetano do Sul - USCS, 2018.

137 p.

Orientador: Prof. Dr. Elias E. Goulart

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Inovação na Comunicação de Interesse Público, 2018.

1. Comunicação 2. Interesse Público 3. Tecnologias Digitais 4. Comunidades de Prática Virtuais

Dedico este trabalho a minha amada mãe,  
Helenice Manzoni dos Santos, e ao meu  
amado pai, José Cabral dos Santos,  
que estão sempre ao meu lado e  
que me servem de inspiração para  
enfrentar todo e qualquer desafio!  
Amo vocês para sempre!



## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, que me conduz pelas mãos, e sem o qual nada seria possível!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elias E. Goulart, pela imensa paciência, generosidade e sugestões sempre pontuais, pelo incentivo nos momentos difíceis desta caminhada, pelos comentários sempre muito bem colocados e pelo respeito ao meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Roberto Elísio dos Santos, meu primeiro orientador, que me fez ver um universo muito maior a respeito do que eu vislumbrava como objeto de pesquisa e pela generosidade de ter compartilhado comigo um pouco do vasto conhecimento que possui.

Ao Prof. Dr. Arquimedes Pessoni, pelo incentivo e pelo apoio durante as aulas e fora delas.

Aos meus amados irmãos, Wagner e Renata; cunhados, Silvana e Fernando; e sobrinhos Felipe, Murilo e Letícia, pelas palavras de apoio, carinho, confiança e fé, que me auxiliaram muito na conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas mais próximos que acompanharam com incentivo meu sacrifício e desdobramento para concluir mais esta etapa dos meus estudos com êxito!

À Profa. Mestre Ana Tereza Pinto de Oliveira, responsável pela revisão de todo o trabalho.

À English Teacher e amiga Valéria Belini, pela tradução do Resumo deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Leandro Prearo, pelo auxílio com as análises estatísticas.

À empresa alemã SmartPLS GmbH, pela cessão gratuita da licença de uso do seu *software* estatístico, conforme segue: Ringle, Cristian M., Wende, Sven, and Will, Alexander (2005). Smart PLS 2.0.M3. Hamburg: SmartPLS, <http://www.smartpls.de>



## RESUMO

Este trabalho de conclusão de mestrado profissional apresenta resultados de pesquisa de campo que utilizou um questionário estruturado com 50 perguntas cuja base foi a Teoria do Comportamento Planejado. A pesquisa foi feita junto a docentes de três escolas de Educação Básica parceiras do Grupo de Pesquisas ETICO, do qual a pesquisadora faz parte, a saber: EME Professora Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul; EE Professora Brisabella de Almeida Nobre, em São Paulo; e Colégio FSA – Fundação Santo André, em Santo André. O objetivo foi entender até que ponto há comunicação por meio de redes *online* entre os professores, para troca de experiências com foco na atualização profissional, ou mesmo, se eles já dispunham de redes de aprendizagem coletiva que poderiam ser caracterizadas como Comunidades de Prática Virtuais. Também por meio do questionário, avaliou-se qual a frequência de uso da Internet por esses docentes e com que finalidade. A ideia foi verificar se os docentes em questão estão predispostos, ou seja, se têm disponibilidade e intenção de criar ou fazer parte de Comunidades de Práticas Virtuais que os auxiliem na formação continuada. Os resultados da pesquisa apontaram que os professores pesquisados utilizam a Internet diariamente para trabalho, possuem redes de relacionamentos *online*, conversam sobre suas práticas diárias, mas, na maioria dos casos, não produzem conteúdo de forma coletiva nem buscam, por meio dessas redes *online*, solução para problemas comuns. Ou seja, esses docentes já estão inseridos em grupos em plataformas *online* ou redes sociais virtuais, o que lhes falta é apropriação dos mecanismos que podem ser usados em Comunidade de Prática Virtual para melhorarem a comunicação, a fim de, por meio do compartilhamento de conhecimento e experiências, expandirem os horizontes profissionais.

**Palavras-chave:** Comunicação. Interesse Público. Tecnologias Digitais. Comunidades de Prática Virtuais.



## ABSTRACT

This professional master's degree final dissertation shows the results of a field research in which a structured questionnaire of 50 questions was used, based on the Theory of Planned Behaviour. The research was conducted among the teaching staff of three Basic Education schools, partners of the ETICO Research Group, in which the researcher is also a member, namely: EME Professora Alcina Dantas Feijão, in São Caetano do Sul; EE Professora Brisabella de Almeida Nobre, in São Paulo; and Colégio FSA – Fundação Santo André, in Santo André, aiming to understand to what extent there is communication through online networking among teachers to exchange experiences focusing the professional updating, or even if they already had learning network that could be characterised as Virtual Communities of Practice. Also, by means of the questionnaire, the frequency and the purpose of the Internet use by the teachers were evaluated. The idea was to check whether these particular teachers have the willingness and intention to create or participate in Virtual Communities of Practice which can help them in continuing education. The results of the research showed that the teachers who were questioned use the Internet daily for work, as well as online social networking, to talk about their daily practices, but in most cases, they don't produce content collectively nor look for solutions to common problems. In other words, these teachers are already placed in online platforms or virtual social networking but they lack the appropriation of mechanisms that can be used in Virtual Communities of Practice to improve the communication so that their professional horizons are expanded through knowledge sharing. Although they have showed potential to be part of it.

**Keywords:** Communication. Public Interest. Digital Technologies. Virtual Communities of Practice.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Crianças e adolescentes que acessaram a Internet apenas por meio do telefone celular .....	32
<b>Figura 02</b> – Crianças e adolescentes que acessaram a Internet nos últimos três meses.....	50
<b>Figura 03</b> – Crianças e adolescentes, por equipamento utilizado para acessar a Internet .....	50
<b>Figura 04</b> – Crianças e adolescentes, por equipamento utilizado para acessar a Internet por classe social .....	51
<b>Figura 05</b> – Aprendizagem em Comunidade de prática.....	58
<b>Figura 06</b> – Graus de participação em uma Comunidade de Prática .....	71
<b>Figura 07</b> – Modelo da Teoria do Comportamento Planejado.....	85
<b>Figura 08</b> – Uso das redes sociais digitais para estudo .....	88
<b>Figura 09</b> – Distribuição por sexo dos docentes .....	89
<b>Figura 10</b> – Presença dos docentes pesquisados em redes sociais digitais .....	94
<b>Figura 11</b> – Interação virtual para troca de conteúdos ou experiências.....	97
<b>Figura 12</b> – Fizeram curso de aperfeiçoamento em 2017 ou 2018.....	97
<b>Figura 13</b> – Tipo de curso de aperfeiçoamento feito em 2017 ou 2018 .....	98
<b>Figura 14</b> – Uso de sites/ blogs/ <i>podcasts</i> / e vídeos especializados .....	98
<b>Figura 15</b> – Seguir especialistas em redes sociais digitais.....	100
<b>Figura 16</b> – Para o crescimento profissional, a CoP pode ser.....	103
<b>Figura 17</b> – O compartilhar de conhecimentos em uma CoP pode ser.....	103
<b>Figura 18</b> – A decisão de participar de uma CoP pode ser considerada .....	104
<b>Figura 19</b> – Em termos de relações pessoais a CoP pode ser .....	104
<b>Figura 20</b> – Participariam de uma CoP de forma voluntária (Sem Remuneração) .....	105
<b>Figura 21</b> – Participariam de uma CoP patrocinada pela escola.....	105
<b>Figura 22</b> – Participariam de uma CoP em local ou momento diferente da Escola.....	105
<b>Figura 23</b> – Em relação à importância em participar de uma CoP .....	106
<b>Figura 24</b> – Em relação à utilidade em participar de uma CoP .....	107
<b>Figura 25</b> – Em relação ao valor de participar de uma CoP .....	107
<b>Figura 26</b> – Deveria ou não participar de uma CoP.....	107
<b>Figura 27</b> – Autonomia para participar de uma CoP .....	108
<b>Figura 28</b> – Condições para participação de uma CoP .....	108
<b>Figura 29</b> – Facilidade do docente para participar de uma CoP .....	109
<b>Figura 30</b> – Depende unicamente do docente participar de uma CoP .....	109
<b>Figura 31</b> – Atitude, Influência Social e Autonomia .....	111



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Números de acesso dos professores à Internet .....	32
<b>Quadro 02</b> – Professores que acessaram a internet pelo telefone celular em atividades com os alunos.....	33
<b>Quadro 03</b> – Professores que usaram a Internet por meio do telefone celular nos últimos três meses.....	63
<b>Quadro 04</b> – Professores que já acessaram a Internet.....	91
<b>Quadro 05</b> – Professores por uso de recursos obtidos na Internet para preparação de aulas ou atividades com alunos.....	93
<b>Quadro 06</b> – Professores por atividades realizadas na Internet .....	106



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Faixa etária dos docentes.....	89
<b>Tabela 02</b> – Tempo de docência dos professores.....	90
<b>Tabela 03</b> – Tempo de uso da Internet por dia.....	91
<b>Tabela 04</b> – Uso diário da Internet para trabalho.....	92
<b>Tabela 05</b> – Uso diário da Internet para entretenimento.....	93
<b>Tabela 06</b> – Acesso diário às redes sociais.....	95
<b>Tabela 07</b> – Quantidade de amigos virtuais.....	95
<b>Tabela 08</b> – Quantidade de colegas de trabalho.....	96
<b>Tabela 09</b> – Local para encontro e troca de informação presencial.....	96
<b>Tabela 10</b> – Validade discriminada pelo critério de Fornell-Larcker.....	110
<b>Tabela 11</b> – Valores da Estatística T de Student.....	111
<b>Tabela 12</b> – Tempo de uso do aparelho celular do docente.....	115



## LISTA DE SIGLAS

- APQC** – American Productivity & Quality Center (Centro Americano de Produtividade e Qualidade)
- AVA** – Ambientes Virtuais de Aprendizagem: *softwares* que dão suporte à montagem de cursos acessíveis pela Internet
- Cetic** – Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- CoP** – Comunidade de Prática
- CoPV** – Comunidade de Prática Virtual
- Grupo de Pesquisas ETICO** – Estudos das Tecnologias da Informação e Comunicação
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ibope** – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
- Moodle** – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual
- NCTE** – National Council of Teachers (Conselho Nacional de Professores)
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PISA** – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
- Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TCP** – Teoria do Comportamento Planejado
- Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNCTAD** – Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1 Origem do Estudo.....	21
1.2 Problematização e Pergunta-Problema.....	22
1.3 Objetivos: Geral e Específicos .....	25
1.4 Proposta de Intervenção .....	25
1.5 Justificativa do Estudo.....	30
1.6 Metodologia.....	34
1.7 Delimitação do Estudo .....	34
1.8 Vinculação à Área de Concentração e à Linha de Pesquisa do Programa .....	35
<b>2 REFERENCIAL CONCEITUAL .....</b>	<b>36</b>
2.1 Comunicação e Educação.....	36
2.2 Comunidades de Prática .....	54
2.3 Comunidade de Prática Virtual (CoPV).....	58
2.4 Comunidade de Prática Virtual com Foco na Formação e Atualização de Professores..	61
2.5 Características das Comunidades de Práticas.....	67
2.6 Potencial, Benefícios e Facilidades de uma Comunidade de Prática .....	71
2.7 Obstáculos e Dificuldades para a Criação e Manutenção de uma Comunidade de Prática	73
2.8 Criação de uma Comunidade de Prática.....	76
2.9 Estágios Típicos de Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática .....	78
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>81</b>
3.1 Classificação.....	81
3.2 Delineamento.....	83
3.3 Procedimentos .....	83
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>87</b>
4.1 Análise com Base na Teoria do Comportamento Planejado .....	102
4.2 TCP – Teoria do Comportamento Planejado: Análise Estatística.....	109
4.3 Análise dos Comentários feitos por Docentes.....	112
4.4 Professores que Afirmaram Participar de Comunidades de Prática.....	114
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>129</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Origem do Estudo

Comunidade de Prática (CoP) não é um fenômeno recente, mas, ainda assim, esse tipo de rede de aprendizagem coletiva por meio de compartilhamento de informações e experiências – que podem tornar as práticas profissionais em todo tipo de organização mais harmoniosas e prósperas – não é utilizado de forma ampla por profissionais que precisam de atualização constante, por terem a profissão ou o cargo que ocupam impactados de forma constante pelo avanço rápido da tecnologia. Exatamente por causa das alterações rápidas ocorridas no mercado de trabalho, as Comunidades de Prática Virtuais (CoPVs) têm atraído a atenção das corporações, que veem nesse formato de aprendizagem coletiva uma ótima oportunidade de melhorar o conhecimento e o desempenho de seus funcionários.

A investigação de como é feita, bem como o estímulo à comunicação entre docentes em Comunidades de Prática Virtuais, propostos por esta pesquisa, visa ao interesse público, não apenas porque mira em melhor qualidade da educação para todos, por meio da ampliação do conhecimento dos professores, mas também porque tem como ponto principal o fomento da comunicação para troca de informações. Desde o fim do século XX, sobretudo a partir do século XXI, as mudanças verificadas em todos os segmentos da sociedade, principalmente na área da comunicação, impulsionadas pelos avanços tecnológicos nos meios eletrônicos e digitais de produção, distribuição e consumo de informações, refletem mudanças sociais e econômicas essenciais e de longo prazo.

Estamos na era da informação, ou seja, a era em que a comunicação tem peso maior para a sociedade e, especialmente para as corporações, que se utilizam desse precioso “produto” para sobressair-se em relação aos concorrentes. Estamos inseridos em uma sociedade em rede, na qual a dependência de informações e de comunicação por parte dos indivíduos e das instituições cresce a cada dia, assim, quanto mais fluidas forem ambas, de forma mais eficiente funcionam todas as esferas de atividades. A comunicação entre professores em Comunidade de Prática Virtual, com a finalidade de melhorar sua qualificação profissional e, por consequência, sua atuação em sala de aula, gera benefício não apenas aos envolvidos nesse formato informal de aprendizagem coletiva, mas também para os estudantes, escola e comunidade. Nesse sentido, de acordo com Denis McQuail (2003, p. 18),

pode-se também usar o termo “interesse público” para se referir ao complexo de supostos benefícios informativos, culturais e sociais à sociedade como um todo que vai além dos interesses imediatos, particulares e individuais

daqueles que participam da comunicação pública, seja como emissora ou como receptora.

Este trabalho também traz inovação na comunicação de interesse público, uma vez que, segundo Rossetti (2013, p. 63), “a inovação como fenômeno social, englobando dimensões tecnológicas e simbólicas, é algo presente na sociedade contemporânea midiaticizada”. A autora prossegue a explanação discorrendo que “[...] como objeto de discussão acadêmica, a inovação não apresenta uma definição unívoca, pois muitos são os entendimentos possíveis acerca deste conceito e maior ainda o número de termos correlatos” (ROSSETTI, 2013, p. 63).

É preciso ressaltar, que esta pesquisa também se configura como sendo de interesse público, já que, segundo Cassini e Araújo (2013), a Educação é um bem comum, que deve ser gerido pelo Estado em benefício de todos e de cada um, e a Comunicação Digital pode prover suporte para melhorias em todos os seus processos e resultados. Além disso, constatou-se, por meio deste estudo, que as Comunidades de Prática Virtuais podem ser meios eficazes para a promoção da atualização profissional por meio do aperfeiçoamento dos processos comunicacionais entre docentes e beneficiar a Educação.

O caráter de interesse público também é reforçado pelo fato de a Educação ser considerada por Santos e Ribeiro (2010, p. 09), como fator preponderante para manutenção da cidadania: “O risco de enfraquecimento dos direitos universais conquistados, principalmente com a educação está próximo, já que o simples fato de tornar o Estado incapaz de planejar e executar políticas públicas para o setor já faz ‘tremar’ a democracia”.

## **1.2 Problematização e Pergunta-Problema**

Com o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o uso de mídias digitais e redes sociais virtuais por funcionários de baixo, médio e alto escalão em ambientes organizacionais tornou-se comum. Por meio delas, as empresas não apenas mantêm seus empregados e colaboradores a par de decisões, novidades e metas, como também buscam envolvê-los com a finalidade de desenvolver e fortalecer as principais características e a unidade da corporação.

Após a popularização da Internet, a partir dos primeiros anos da década de 1990, o termo conhecimento foi paulatinamente incorporado ao meio empresarial, que percebeu o poder da rede mundial de computadores em disseminar rapidamente todo e qualquer tipo de informação, passando a debruçar-se sobre a perspectiva de melhor utilizar esse poderoso ativo – conhecimento aliado à rapidez de divulgação proporcionada pela Internet – para alavancar estratégias e ações assertivas para o sucesso do empreendimento.

A busca por novos conhecimentos e novas práticas de trabalho como recurso estratégico, que ganham força ao serem compartilhados, vem sendo foco de gestões empresariais dos mais variados segmentos, e essa nova visão de mercado gera alterações nos modelos básicos de negócios.

Em paralelo, percebendo essa movimentação no mundo corporativo, a academia vem desenvolvendo pesquisas científicas na área, com a intenção de aproximar-se mais da prática empresarial e avaliar o fenômeno. A partir dessa observação, dois pesquisadores, Lave e Wenger (1991), abordam características e formato desse modelo de aprendizagem coletiva e que demanda engajamento, batizando-o como modelo de Comunidade de Prática (CoP).

De acordo com Capra (2004), uma empresa, além de redes sociais virtuais, precisa ser autógena para sobreviver em um mundo globalizado, interligado pela Internet. Segundo ele, os estudiosos do fenômeno nas organizações usam o termo Comunidades de Prática para referir-se a essas redes sociais autógenas.

As redes sociais de profissionais geradas e desenvolvidas em meio às estruturas formais podem vir a ser Comunidades de Prática (a conceituação de Comunidade de Prática será abordada em capítulo à parte neste trabalho), dependendo do grau de sofisticação e maturação atingidos, e proporcionar às organizações a possibilidade de desenvolverem novas e prósperas soluções para problemas ou questões até então insolúveis, bem como melhorar as condições de trabalho e de atualização de seus profissionais a partir da troca de informações e experiências que proporcionem aprendizagem coletiva.

Lave e Wenger (1991) basearam-se, em seus estudos sobre CoP, na Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura (1969), segundo a qual o aprendizado é bidirecional, ou seja, os indivíduos aprendem com o meio e o meio aprende e modifica-se graças às ações das pessoas. A Teoria de Aprendizagem Social de Bandura também é conhecida como aprendizagem por observação ou modelagem. O psicólogo canadense cunhou sua teoria nos anos 1960, fugindo do behaviorismo, que reduzia a aprendizagem ao simples envio de informações de um especialista ao aprendiz, e centrando seus estudos no campo social, como

já havia feito Vygotsky com a Teoria Sociocultural. Bandura (1969) parte do princípio de que muitas crianças assimilavam algumas aprendizagens de forma rápida, sem passar pela fase da tentativa e erro. Para ele, se esse fato ocorria, provavelmente, se dava pela observação e pelo meio social em que a criança estava inserida.

A produção de conhecimento por meio do compartilhamento de informações pode tornar a Comunidade de Prática um diferencial na formação, atualização e melhor adaptação dos funcionários dentro de todo e qualquer tipo de organização, tanto que já vem sendo adotada por docentes. O estudo acadêmico “Aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma Comunidade de Prática”, das pesquisadoras Nagy e Cyrino (2014), atesta essa constatação, ainda que em escala mínima, principalmente porque a formação formal dessa categoria não está na vanguarda, quando o tema é, por exemplo, uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e sua aplicação na educação – seja para preparação de aula, desenvolvimento de conteúdo para plataformas *online*, seja para seu uso em sala de aula junto com os estudantes. Por vezes, a discrepância entre o mundo do aluno fora da classe, no qual ele está totalmente conectado, e o mundo dentro da sala de aula, no qual o uso de tecnologia como parte do material didático não é comum, pode gerar profundos abismos entre professores e estudantes, culminando, em última instância, com a quebra da comunicação e a dificuldade de o professor ensinar e o aluno aprender. Nesses casos, não há troca entre docente e discente e uma das consequências é o desinteresse e o não aprendizado. De acordo com Inês Kisil Miskalo, gerente-executiva de educação do Instituto Ayrton Senna, em entrevista à BBC Brasil no dia 15/10/2017, “o professor leva um choque de realidade: ele não aprendeu elementos para transformar a teoria em ação dentro da sala de aula”. A mesma matéria da BBC Brasil também revela que os especialistas ouvidos são unânimes em garantir que a atual formação de docentes não está em linha com a realidade que eles irão encontrar nas instituições de ensino nem com os desafios da educação para o século XXI.

As Comunidades de Prática Virtuais (CoPVs) podem permitir que os professores, coordenadores e gestores de instituições de ensino públicas e privadas criem redes de atualização compartilhada que terão a capacidade de solucionar problemas específicos de cada unidade escolar, bem como de melhorar a capacidade de adaptação dos docentes aos novos tempos e às novas gerações de estudantes, em geral, familiarizados com as novas tecnologias da informação e comunicação.

**Pergunta-Problema:** Qual o papel dos ambientes virtuais na promoção dos relacionamentos e constituição das Comunidades de Prática Virtuais, com foco na atualização profissional docente e de que forma as plataformas virtuais têm sido empregadas para a criação e sustentação das CoPVs?

### 1.3 Objetivos: Geral e Específicos

A pesquisa desenvolveu-se tendo como base o objetivo geral:

- Investigar a presença de Comunidades de Prática Virtuais, formais ou informais, a fim de analisar os processos comunicacionais envolvidos.

Como objetivos específicos a serem alcançados, postulou-se:

1) levantar a presença de Comunidades de Prática Presenciais e Virtuais, formais ou informais, entre os docentes das escolas pesquisadas e, caso existam, entender suas formas de utilização;

2) identificar a utilização de mídias e redes sociais ou outras formas de relacionamento *online* pelos docentes das escolas pesquisadas para interações profissionais;

3) elaborar tutorial autoral para realização de curso sobre a constituição, o desenvolvimento, a operação e a manutenção de Comunidades de Práticas Virtuais como auxílio à formação continuada e à atualização docente. O curso será ministrado presencialmente, por meio de plataforma *online*, e disponibilizado por meio de videoaulas no site da autora: [www.educarparasergrande.com.br](http://www.educarparasergrande.com.br) .

### 1.4 Proposta de Intervenção

Em face da necessidade de os docentes se atualizarem profissionalmente e em face do uso crescente da Internet, por meio das redes sociais virtuais e das mídias digitais, a proposta de intervenção desta pesquisa é a criação de um curso destinado a professores e gestores de instituições de ensino, voltado à gestão, desenvolvimento e operacionalidade de Comunidades de Prática Virtuais, que se dará nos moldes descritos a seguir.

**Curso:** Criação, desenvolvimento e operação de Comunidades de Prática Virtuais

**Autora:** Jornalista e docente Sandra Cristina Cabral dos Santos

Curso voltado a profissionais da educação – docentes e gestores – sobre a constituição, o desenvolvimento e a operação de Comunidades de Práticas Virtuais como auxílio à formação continuada e atualização profissional.

O curso poderá ser ministrado pela autora pessoalmente a professores e gestores durante a HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) nas próprias escolas ou em local a ser definido pelos interessados; por meio de plataforma digital, com a criação do curso no formato EAD; ou, ainda, por meio de videoaulas disponibilizadas no portal da autora – disponível em [www.educarparasergrande.com.br](http://www.educarparasergrande.com.br).

## **Plano do Curso**

### **Módulos, duração e sugestão de oferta**

O curso “Criação, desenvolvimento e operação de Comunidades de Prática Virtuais” terá quatro módulos, a saber:

Módulo 1 – Comunicação, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): tem a finalidade de conceituar essas áreas de atuação e apontar a inter-relação entre elas, principalmente para que o público-alvo do curso compreenda como elas convergem e como se dá o processo comunicacional em prol da melhoria da educação.

Módulo 2 – Comunidade de Prática (presencial, mista e virtual): tem a finalidade de conceituar Comunidade de Prática, apontar como elas são utilizadas, benefícios e dificuldades no decorrer de sua estruturação.

Módulo 3 – *Cases* de CoPVs: tem a finalidade de, por meio de *cases* de Comunidades de Prática Virtuais existentes, apontar os benefícios que elas trazem aos integrantes, não apenas quando se fala em atualização profissional, mas também como eles desenvolvem o trabalho dentro delas, a fim de atingir os objetivos da CoPV.

Módulo 4 – Como estruturar uma Comunidade de Prática Virtual: tem a finalidade de, por meio de dinâmicas, imersão e exercícios de criação, apontar como uma CoPV pode ser criada no meio digital escolhido pelos membros e estruturada da forma adequada, segundo os autores que cunharam o termo e as características que definem uma Comunidade de Prática.

O curso de quatro módulos terá um mínimo de 40 horas/aula (10 horas/aula por módulo), que poderão ser oferecidas, como já citado, presencialmente, por meio de plataforma digital, ou por meio de videoaulas disponibilizadas no site da autora ([www.educarparasergrande.com.br](http://www.educarparasergrande.com.br)).

O mínimo de 40 horas/aula é justificado, porque todo curso com mais de 40 horas/aula agrega pontuação à carreira dos docentes da rede pública de ensino, o que pode ser um estímulo para que o façam.

### **Ementa**

Apresentar aos alunos a conceituação, características, identificação, criação, desenvolvimento e operação, além de usos e benefícios das Comunidades de Prática Virtuais na formação continuada, atualização profissional e para a atuação conjunta de profissionais de uma área, com os mesmos interesses, ou empresa tanto na resolução de problemas comuns, como na busca por novas ideias e soluções para formatos de trabalho que já não funcionam, para compartilhamento de conhecimento e experiências, e, por vezes, para desenvolvimento de novos produtos e novos protocolos a serem encaminhados à direção da organização, após testados com sucesso pelo próprio grupo.

A proposta é orientá-los sobre a importância de especificar muito bem o objetivo da CoPV e como ela deve funcionar para que todos atinjam os objetivos e metas com a troca de conhecimento dentro dela, bem como orientá-los sobre a escolha da melhor plataforma digital, rede social virtual ou aplicativo a ser utilizado para comportar a ação do grupo.

### **Objetivos do curso**

- Detalhar de que forma o estímulo à comunicação entre os pares pode conduzir a excelentes resultados dentro de uma Comunidade de Prática Virtual por meio da aprendizagem coletiva.
- Conceituar e definir Comunidade de Prática.
- Orientar sobre quais são as principais características de uma Comunidade de Prática.

- Informar sobre quais os elementos necessários à identificação de uma potencial Comunidade de Prática Virtual entre os grupos dos quais o profissional (aluno) já faz parte.
- Elencar informações e técnicas específicas e fornecer todos os elementos conceituais necessários ao aluno para que ele possa criar, desenvolver e operar uma Comunidade de Prática Virtual.
- Apontar todos os estágios pelos quais uma Comunidade de Prática Virtual passa desde sua criação até sua plena operacionalidade.
- Apontar a necessidade de todos os integrantes da Comunidade de Prática dominarem os canais de comunicação da plataforma em que ela está constituída; saberem o conceito e as características principais que a regem; compreenderem seu domínio e terem ciência absoluta de seus objetivos.
- Orientar sobre como identificar e como superar possíveis obstáculos que possam surgir desde a criação até a plena operacionalidade de uma Comunidade de Prática Virtual.

### **Conteúdo Pragmático**

#### 1 Comunicação, Educação e Intermediação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

- 1.1 Comunicação e Educação (conceitos e entrelaçamento das duas áreas)
- 1.2 História das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)
- 1.3 Contextualização da junção da Comunicação, Educação e TICs a fim de introduzir o uso das Comunidades de Prática Virtuais

#### 2 Comunidade de Prática

- 2.1 Conceito e funções de Comunidade de Prática (Presencial, Mista e Virtual)
- 2.2 Características de uma Comunidade de Prática (Presencial, Mista e Virtual)
- 2.3 Estrutura básica de uma Comunidade de Prática (Presencial, Mista e Virtual)
- 2.4 Estágios de uma Comunidade de Prática Virtual – da criação e desenvolvimento até a operacionalidade plena

#### 3 Cases

- 3.1 Comunidades de Prática Virtuais bem-sucedidas
- 3.2 Comunidades de Prática Virtuais que não atingiram seus objetivos, com apontamento de todos os problemas ocorridos para que não desse certo, com foco em sinalizar os

obstáculos a seu bom desenvolvimento, a fim de que os estudantes identifiquem problemas e os solucionem, sem riscos de fracasso da CoPV

#### 4 Como estruturar uma Comunidade de Prática Virtual

4.1 Identificação de profissionais da mesma área de atuação, com os mesmos interesses e dispostos a atuarem conjuntamente para ampliação dos horizontes profissionais

4.2 Definição de uma plataforma *digital*, aplicativo ou rede social virtual que contemple a todos, para a instalação da Comunidade de Prática Virtual

4.3 Compartilhamento com todos os integrantes dos conceitos, características, estrutura e estágios de uma CoPV, a fim de que o grupo esteja em linha com as condições ideais para o perfeito funcionamento da Comunidade

4.4 Definição de domínio e de objetivos para nova CoPV

4.5 Implantação da CoPV

#### **Metodologia do curso**

- Aulas alicerçadas em conteúdo teórico com apoio de textos, *slides*, vídeos e áudios.
- Aulas alicerçadas em conteúdos práticos, por meio da realização de dinâmicas de grupo, exercícios de criação e imersão no universo das Comunidades de Prática Virtuais.

#### **Recursos didáticos**

- Apresentação de conteúdo audiovisual
- Leitura de bibliografia, artigos e textos indicados
- Apresentação de *cases* para ilustrar formatos de criação e desenvolvimento de CoPVs

#### **Bibliografia Básica do curso**

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In LIMA J. C. G. R.; MELO, J. M. (Orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília: Ipea, 2013. p. 169-202.

WENGER, Etienne, WENGER-TRAYNER, Beverly. Communities of practice a brief introduction. 2015. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/> introduction-to-communities-of-practice, 1>

### **Bibliografia Complementar do curso**

CITELLI, Adílson Odair. **Educomunicação**: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

GOULART, E. Elias. O docente nas mídias sociais. In: GOULART, E. Elias (Org.). **Mídias sociais**: uma contribuição de análise. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014. Série Comunicação & Inovação, vol. 5.

### **1.5 Justificativa do Estudo**

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de nivelamento entre a prática docente, as exigências do mundo moderno e a realidade das novas gerações, quando o tema se refere ao uso de novas TICs em sala de aula, por meio do compartilhamento de experiências e da produção de novos conhecimentos entre professores via CoPVs.

De acordo com o *ranking* mundial Pisa (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que reúne estudantes de 70 países, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2015, o Brasil ocupa a 63ª posição em ciências, a 59ª em leitura e a 66ª colocação em matemática. De acordo com a OCDE, o Brasil encontra-se em posição bem ruim em comparação à maioria das nações pesquisadas devido, principalmente, à formação deficiente de professores.

Entre as soluções apontadas pela OCDE para a questão brasileira estão: revisão de cursos de formação inicial; revisão da formação continuada dos docentes, de maneira que os professores brasileiros estejam realmente preparados para os desafios da sala de aula (e pesquisas mostram que os próprios professores demandam esse melhor preparo); e valorização da profissão e dos salários.

No Brasil, no caso do Ensino Médio, por exemplo, etapa de ensino presente nas três instituições que foram alvo de pesquisa do presente trabalho, um relatório divulgado pelo Movimento Todos Pela Educação (2018) mostra que somente 7,3% dos estudantes brasileiros do terceiro ano têm aprendizado adequado em matemática. Em língua portuguesa, o índice é de 27,5%. O levantamento levou em conta índices da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015 em matemática, e os números revelam retrocesso nessa

etapa do ensino, já que o dado observado em 2015 é inferior ao registrado em 2013, ocasião em que 9,3% dos alunos apresentavam rendimento recomendado para o ensino médio.

Já no caso de língua portuguesa, o percentual foi superior aos 27,2% observados em 2013, porém, segundo os pesquisadores, a diferença não é estatisticamente relevante, deixando claro que o ensino dessa disciplina permaneceu estagnado no período.

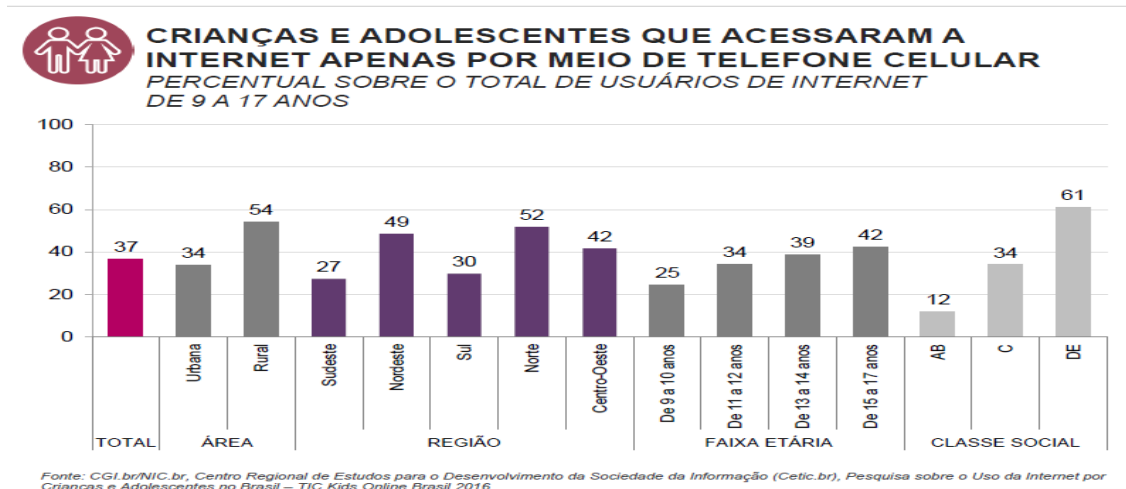
O desnivelamento entre a prática docente e a realidade das crianças e adolescentes pode ser comprovado pelo cruzamento dos levantamentos TIC Kids Online 2016 e TIC Educação 2016<sup>1</sup>. A pesquisa TIC Kids Online 2016 aponta que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade estão cada vez mais conectados à rede mundial de computadores. Os dados resultam de estudo em nível nacional, com 5.998 entrevistas realizadas, das quais 2.999 com crianças e adolescentes e 2.999 com seus pais ou responsáveis. Segundo o levantamento, 82% das crianças e adolescentes nessa faixa etária acessaram a Internet nos últimos três meses. Por meio dele também é possível observar que o acesso maior à Internet ocorre na zona urbana, talvez por questões de rede disponibilizada à região; que o acesso feito por gênero é praticamente o mesmo; que o acesso à rede mundial de computadores aumenta na mesma proporção em que se eleva o nível de escolaridade do indivíduo e à medida que ficam mais velhos; e que, embora o acesso à Internet seja de quase 100% entre jovens e estudantes das classes A e B (87% por meio de computadores de mesa, portáteis ou *tablets*), também os das classes sociais D e E utilizam a rede por meio de computadores de mesa, portáteis ou *tablets*, porém, em menor número (34%), e talvez esse fato possa ser explicado pelo alto valor cobrado por tais equipamentos.

Quando a pesquisa da TIC Kids Online 2016 faz a mesma pergunta ao mesmo público, mas focando o acesso à Internet apenas por *smartphone*, os números mudam bastante, principalmente se a observação for relativa ao acesso à rede por parte de crianças e adolescentes das classes D e E. Conforme a Figura 01, a seguir, pode-se concluir que o uso do *smartphone* “democratizou” o acesso à Internet, já que por meio do aparelho celular 61% das crianças e adolescentes das classes D e E acessaram a Internet contra 12% dos jovens pertencentes às classes A e B, por meio desse equipamento.

---

1 Pesquisas disponíveis no site: <http://cetic.br/>

**Figura 01 – Crianças e adolescentes que acessaram a Internet apenas por meio do telefone celular**



Fonte: TIC Kids Online 2016

Da mesma forma que os estudantes, também os professores utilizam bastante a Internet em seu dia a dia. Pesquisa feita por meio de questionários aplicados de acordo com amostra planejada para a pesquisa TIC Educação de 2016, junto a 1.367 instituições de ensino em todo o território nacional, com coleta de dados realizada entre agosto e dezembro de 2016, identificou que 100% dos docentes usam a rede mundial de computadores, conforme demonstram os números de acesso dos professores à Internet Quadro 01 a seguir.

**Quadro 01 – Números de acesso dos professores à Internet**

Percentual %	Há menos de três meses	Entre 3 meses e 12 meses	Mais de 12 meses atrás	Não usou a Internet
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Sexo Feminino	100	0	0	0
Sexo Masculino	99	0	0	0
Até 30 anos	99	0	1	0
De 31 a 45 anos	100	0	0	0
De 46 anos ou mais	99	0	0	0

Fonte: TIC Educação de 2016

O hiato na apropriação das (TICs) para uso na educação reside exatamente na transferência do uso da Internet no dia a dia para questões pessoais pelos docentes (que vimos ser de 100% no Quadro 01), para seu uso com foco profissional, na produção de material e atividades curriculares para aplicação via *smartphone*, em sala de aula, com os alunos.

Ao observar-se o Quadro 02, a seguir, percebe-se que o uso dos dispositivos móveis em sala de aula cai bastante, para 49% do total de docentes pesquisados, quando o professor é questionado sobre essa prática aplicada à educação:

**Quadro 02 – Professores que acessaram a internet pelo telefone celular em atividades com os alunos**

Percentual %	Sim	Não	Não usou a Internet no celular
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>42</b>	<b>9</b>
Sexo Feminino	53	38	9
Sexo Masculino	36	55	10
Até 30 anos	56	42	2
De 31 a 45 anos	51	42	7
De 46 anos ou mais	43	41	17

Fonte: TIC Educação de 2016

Ainda segundo a TIC Educação 2016, apesar de grande parte dos docentes pesquisados (94%) concordar com possíveis impactos positivos das TICs em práticas pedagógicas, mais da metade deles (57%) informou que não há incentivo para inclusão do uso da Internet no projeto político e pedagógico das escolas.

As questões que envolvem a não transferência do uso particular para o uso profissional entre docentes podem ser inúmeras e ir desde a desatualização do currículo dos cursos de Pedagogia, à falta de tempo e de estímulo para atualização profissional, falta de estrutura nas escolas para uso da tecnologia móvel e fixa, entre outras. De qualquer maneira, a grande dúvida é até quando a educação ficará descolada do avanço da tecnologia que, de modo geral, salvo exceções, já é conhecida de crianças e jovens, e até que ponto a aprendizagem não fica prejudicada com a disparidade entre a realidade fora da escola e dentro dela quando o assunto é não fazer uso das tecnologias de informação e comunicação TICs nas práticas pedagógicas?

Segundo Goulart (2014), o grande desafio está na necessidade de reestruturação do sistema pedagógico e de rede de ensino, sobretudo nas escolas públicas, bem como na formação e atualização de docentes. A busca por atualização profissional pode ser feita por meio do uso da própria tecnologia em Comunidades de Prática Virtuais.

## **1.6 Metodologia**

O presente trabalho foi desenvolvido a partir do questionamento principal já apresentado, ou seja, se existem Comunidades de Prática Virtuais constituídas, formal ou informalmente, entre docentes, especialmente na Educação Básica, na qual os desafios formadores são maiores. Para alcançar o objetivo a que se propõe, o estudo possui caráter exploratório, uma vez que os elementos constituintes da problemática requerem identificação e delimitação. De início, procedeu-se ao levantamento bibliográfico, cuja finalidade é, segundo Rodrigues (2007, p. 3), “a caracterização inicial do problema, sua classificação e sua definição”.

Após o levantamento bibliográfico, definiu-se que a abordagem do problema seria quantitativa. Segundo Minayo e Minayo-Gómez (2003), o ponto de vista qualitativo, ocupa-se de um nível de realidade tratado por meio da história, da biografia, das relações, do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes e manejam técnicas variadas para o trabalho empírico, enquanto a pesquisa qualitativa é um processo de trabalho em espiral que tem início com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto, dando origem a novas questões. Pelo aspecto quantitativo, supõe-se que o objeto sob investigação possua elementos quantificáveis, fatores ou variáveis, cuja medição permita inferir a importância ou seu peso no contexto do fenômeno sob análise.

O trabalho foi realizado mediante inventário do perfil docente de três escolas de ensino médio e, adicionalmente, com questões baseadas na Teoria do Comportamento Planejado para levantamento da intenção em participar de CoPV.

## **1.7 Delimitação do Estudo**

Com tantas transformações tecnológicas em andamento que impactam as novas gerações – os alunos – somadas às mudanças que vêm sendo executadas no currículo do Ensino Médio, por exemplo, a prática docente igualmente deveria ser revista, porém, com a formação formal de professores ainda não adequada às alterações curriculares já em andamento e aos avanços tecnológicos, supõe-se que a criação e o desenvolvimento de Comunidades de Prática Virtuais poderia melhorar a atuação dos docentes, bem como auxiliá-los a encontrar caminhos produtivos e inovadores para aplicar em salas de aula.

O estímulo à comunicação por meio da troca de experiências pode levá-los a desenvolverem seu trabalho de forma bastante relevante, além de auxiliá-los a se apropriarem das novas tecnologias da informação e comunicação, dos novos conteúdos e práticas profissionais, inserindo-os com propriedade no mundo dos estudantes.

Assim, esta pesquisa investigou as práticas de comunicação utilizadas pelos professores que atuam nas escolas parceiras do Grupo ETICO, do qual a pesquisadora faz parte – EME Professora Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul; EE Professora Brisabella de Almeida Nobre, em São Paulo; e Colégio FSA – Fundação Santo André, em Santo André, que oferecem o ensino médio –, a fim de entender se há e quais são as formas de relacionamentos *online* entre os docentes para troca profissional, com a finalidade de superarem os eventuais problemas decorrentes da formação profissional formal. Buscou-se também verificar se há comunicação entre eles por meio de Comunidade de Prática Virtual estruturada, com objetivos bem definidos e com tratamento horizontal entre os pares.

### **1.8 Vinculação à Área de Concentração e à Linha de Pesquisa do Programa**

Em face do exposto, a pesquisa tem foco nos processos comunicacionais na área da Educação Pública Brasileira, na existência das CoPVs e suas configurações e, portanto, na sua capacidade de auxiliar o desenvolvimento docente, enquadrando-se na temática maior da Inovação da Gestão e Produção da Comunicação de Interesse Público.

Por outro lado, esse enfoque visa à prática docente pela utilização dos recursos comunicacionais digitais no seu cotidiano profissional e como empregar as CoPVs para a atualização e formação profissional continuada, associando-se então, mais propriamente, à linha de pesquisa da Produção e Recepção da Informação Pública.

## 2 REFERENCIAL CONCEITUAL

### 2.1 Comunicação e Educação

A inter-relação entre comunicação e educação sempre esteve em pauta, já que a educação pode utilizar-se da comunicação como meio para os processos educacionais, bem como o inverso pode igualmente ocorrer: a comunicação vir a servir de incentivo para que a educação seja utilizada (e esse deveria ser um dos princípios primeiros da educação) com a finalidade de estimular a criticidade dos indivíduos que estejam em fase de aprendizado, por meio do diálogo, da troca de experiências e da produção conjunta de conhecimento, sendo, assim, libertadora, criativa, inovadora.

Estudos mais diretos (CITELLI, 2010; FADUL, 1994; SOARES, 2014) sobre como se dá essa inter-relação e as mudanças que sofre à medida que a tecnologia avança tiveram início a partir da terceira década do século passado, nos anos de 1930, nos Estados Unidos, por conta do advento e da popularização da televisão. No Brasil, as discussões em torno do tema ganharam destaque anos mais tarde, com as ações desencadeadas por Roquette Pinto e Anísio Teixeira, conforme apontam alguns trabalhos, como os de Vera Regina Roquette Pinto (2002-2003), que tem o título “Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos”; ou *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*, de Nelson De Luca Pretto (2008); ou ainda pode-se citar o livro *Memórias das mídias sonoras: experiências, memórias e afetos de Norte a Sul do Brasil*, organizado por Luciano Klöckner e Nair Prata (2009).

O jornalista Edgard Roquette Pinto (1884-1954), criador do primeiro jornal de rádio do Brasil, o *Jornal da Manhã*, na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923, acreditava que difundir a informação a um número cada vez maior de pessoas era essencial para o estímulo ao conhecimento. No mesmo período, o jurista, educador e intelectual, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), idealizador de profundas mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX e pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis no país, sempre teve como objetivo o ideal de oferecer educação gratuita para todos. Anísio Teixeira, além de ter proposto e executado medidas para democratizar o ensino público brasileiro, defendia a experiência do aluno como base do aprendizado, a partir da troca entre pares.

Ambos, um comunicador e um educador, percebiam o mundo em transformação e já entendiam que o mundo em transformação, com expansão de novas tecnologias, exigia um novo tipo de indivíduo, mais bem preparado, mais consciente e, sobretudo, capaz de solucionar os próprios problemas, em linha com a tríplice revolução da vida naquele período: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pelo desenvolvimento da tecnologia; e social, por meio da democracia. Essa concepção, segundo Anísio Teixeira, exige “uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução”. Para o intelectual, a educação era dever e baseada numa consciência fundante:

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso (TEIXEIRA, 1957, p. 33).

De lá para cá, muitos pesquisadores vêm dedicando seu tempo ao estudo da inter-relação entre a comunicação e a educação, bem como ao ensejo de explicar e conceituar o fenômeno.

Segundo Citelli e Costa (2011), diante do avanço tecnológico que exigia reordenação social, filosófica e cultural no período pós-guerra, esculpindo a alta ou pós-modernidade, o segmento da educação viu-se obrigado a repensar procedimentos, objetivos e projetos futuros.

Esses autores avaliam que, diante de tal conjuntura, o termo Educomunicação surge e ganha força como uma expressão que indica uma nova área que

(...) trabalha na interface comunicação e educação e, simultaneamente, aponta para novo contexto histórico, no qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação se fazem considerando o papel de centralidade da comunicação (CITELLI; COSTA, 2011, p. 7).

Vale destacar, conforme lembram Citelli e Costa (2011, p. 9), que Paulo Freire, nos anos 1960, já afirmava que “promover a educação é fazer comunicação”.

É preciso que se saiba que o termo Educomunicação, cunhado pelo comunicador-educador uruguaio Mário Kaplún, foi adotado como referência paradigmática, segundo Ismar

de Oliveira Soares (2002), durante o Fórum Mídia e Educação, promovido pelo Ministério da Educação e organizações civis em São Paulo, no ano de 1999. Nesse fórum, recomendou-se que as faculdades de Comunicação deveriam inserir a discussão sobre a educação em seu currículo, para que os profissionais formados em Comunicação ampliassem sua área de atuação, incluindo processos educativos. Sob essa ótica, a educação é vislumbrada como problema de comunicação.

No mesmo ano, em 1999, pesquisadores sob orientação do prof. dr. Ismar de Oliveira Soares, pertencentes ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), confirmaram o campo da Educomunicação, depois de efetuarem ampla pesquisa sobre o tema.

Educomunicação, de acordo com os pesquisadores do NCE, é:

Um paradigma na interface comunicação/educação que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, assim como programas e produtos de comunicação destinados a: debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo critérios de análise dos sistemas de meios de informação, assim como metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania; promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência – abertos e participativos – nos espaços educativos garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação; e ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos (SOARES, 2013, p. 169).

Ainda segundo Ismar de Oliveira Soares (2013), o conceito de Educomunicação pode aproximar-se do conceito de “educação para os meios”, quando aborda o exercício de observação atenta sobre a presença dos sistemas de meios de comunicação em uma sociedade em mudanças, promovendo sua leitura e uso; e também pode ser aplicado ao exercício irrestrito da liberdade de expressão dos sujeitos sociais em inter-relação nos diferentes espaços educativos, aproximando-se, nesse caso, do conceito da prática da “gestão de processos comunicativos”.

Soares (2000) relata que, na América Latina, também a partir do final dos anos 1990, graças às contribuições teórico-práticas de estudiosos da educação como Paulo Freire, Célestin Freinet, Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún, foi produzido robusto referencial teórico sobre a interface comunicação/educação, que sustenta que essa inter-relação promove

o diálogo e cria condições propícias ao desenvolvimento do conhecimento crítico e criativo, para a solidariedade e para o fortalecimento da cidadania.

Com o crescente avanço das tecnologias bem como das TICs, incentivado pela Internet que passou a fazer parte do dia a dia de cidadãos de várias partes do planeta, a era da informação é definitivamente instaurada, associada à apropriação rápida de dispositivos fixos e móveis por meio dos quais se tem acesso à rede mundial de computadores. Desde o final do século XX, o acesso à informação expande-se por meio da tecnologia de maneira antes inimaginável. Qualquer pessoa – sem distinção de faixa etária, classe social, econômica, raça ou sexo, desde que possua um dispositivo móvel ou fixo conectado à Internet – tem a opção de buscar na rede qualquer tipo de informação que lhe possa interessar.

Esse simples ato vem revolucionando todos os tipos de relacionamento (pessoais, de trabalho, de estudo), bem como o meio corporativo, a academia e a produção. Obviamente a educação não é exceção e o impacto do avanço tecnológico no sistema educacional, que é tido como positivo para os estudiosos favoráveis ao avanço das TICs, cai como uma bomba sobre a sociedade, na ótica dos que não consideram a tecnologia um bom caminho para a educação.

Com a realização de pesquisas voltadas ao campo da Educomunicação, como “A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo”, de Rose Mara Pinheiro (2013); “Educomunicação, como um campo de intervenção social e de investigação acadêmica”, de Ismar Soares (2015); ou ainda “A Educomunicação e as novas práticas jornalísticas: um campo de interseções”, de Rosa Maria Dalla Costa e Aline Tainá Amaral Horn (2015) – e já foram feitos mais de 100 estudos acadêmicos sobre o tema, de mestrado e doutorado, ao menos 40, na Universidade de São Paulo –, foi possível averiguar que, entre as principais características, suas práticas englobam o dialogismo e o protagonismo dos alunos envolvidos na atividade, para a elaboração do que os especialistas no assunto nomeiam de ecossistema comunicativo rico em trocas de ideias e experiências. Segundo Viana e Mello (2013, p. 6-7):

A análise dos resultados dessas práticas aponta que sua abordagem privilegia a construção e o fortalecimento das chamadas competências do século 21, mapeadas pelo grupo ATCS. Esses dados sinalizam para a relevância de nos debruçarmos com mais atenção sobre essa nova proposta paradigmática, que não se baseia, isoladamente, no campo da Educação ou da Comunicação. Devido ao uso intenso de tecnologias digitais, essa proposta se edifica exatamente na interface de ambos, sendo, atualmente, conhecida como Educomunicação.

Ainda de acordo com Viana e Mello (2013, s.p.), são cinco, ao menos, as áreas sociais de intervenção que servem como base para a Educomunicação:

Educação para a mídia – práticas sistemáticas de recepção de mídia para o desenvolvimento da leitura crítica dos meios de informação e comunicação, e a produção de mediação e análise dos processos de apropriação de bens simbólicos para a gestão democrática e participativa da comunicação em espaços educativos; gestão dos processos de comunicação e recursos, e expressão comunicativa em ambientes educacionais – melhor coeficiente comunicativo dos agentes do processo educativo, domínio das diferentes linguagens; mediação tecnológica em espaços educativos: pedagogia da comunicação; e reflexão epistemológica do novo campo sobre a interface Comunicação-Educação.

Viana e Mello (2013, s.p.) entendem também que a Educomunicação

pode ser entendida como um paradigma teórico-metodológico que enxerga as relações interpessoais como o foco principal e diferenciado das intervenções socioeducativas, e é a favor da ampliação da capacidade de atuação dos participantes do processo no ciberespaço, com ênfase no comprometimento com a ética, o respeito ao próximo e o espírito de comunidade.

Os autores também destacam que nesse ecossistema comunicativo, a liberdade de expressão é elemento primordial a ser considerado, principalmente por ser mediado por tecnologias digitais e em rede, favorecendo o diálogo e a troca de todo tipo de experiência entre os integrantes.

Educação e comunicação, embora sejam essenciais uma à outra, paradoxalmente nem sempre conversam entre si, quando a inter-relação entre elas é observada, por exemplo, sob a ótica do discurso. Por um lado, o discurso comunicacional é aberto, já que está sempre à procura do novo, enquanto o discurso educacional, muitas vezes, é enquadrador e nem sempre aberto e receptivo ao novo. Se por um lado a comunicação está vinculada à tecnologia e a seus avanços rápidos, se está atrelada ao mercado e, por isso, buscando aprimoramento constante, com liberdade e possibilidade de construir novos padrões e conceitos, a educação, em contrapartida, ainda está presa ao Estado, a regras ultrapassadas e à burocracia nele, em geral, existente, fato que dificulta o desenvolvimento de novas posturas, conceitos, processos e protocolos dentro dos sistemas educacionais vigentes no país:

Sendo assim, reconhecer que a sociedade está cada vez mais tecnológica, implica que se deve promover a conscientização de profissionais da educação, para que se reconheça a necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias.

Com o aumento da informação, devem ser implantadas novas formas de organização do trabalho, em que a especialização dos saberes se faz imprescindível. Verifica-se que o professor ainda encontra dificuldades em promover sua qualificação frente à TIC (MERCADO; DAMASCENO; ABREU, 2008, p. 27).

Mas quando se fala na interface Educação/Comunicação, é preciso lembrar que um dos filósofos da educação, Paulo Freire (1976), ressaltou de forma brilhante que nem sempre a tecnologia deve ser vista e encarada como prioridade quando o assunto é educação. Para ele, todo desenvolvimento é modernização, mas nem toda modernização é desenvolvimento. O importante nessa inter-relação seria, assim, o tipo de relação estabelecido entre educação e comunicação na forma de agir, o que demanda que os interlocutores – docentes e discentes – estejam em sintonia e consigam entender-se mutuamente para, literalmente, trabalharem juntos na construção de conhecimento.

Já para Mário Kaplún (1999), a inter-relação entre as duas – comunicação e educação – reside no ato de fazer com que a comunicação seja o pilar dos processos educativos, ou seja, educar pela comunicação e não para a comunicação.

A Educomunicação, como campo de convergência entre Educação e Comunicação, sinaliza para a necessidade de as instituições de ensino desenvolverem formatos novos de ensino de modo a conviverem com as linguagens não escolares e com as percepções de mundo proporcionadas pelas TICs, criando e estimulando ecossistemas comunicativos.

McLuhan e Carson (2002, p. 64) discorrem sobre o fascínio que a tecnologia exerce sobre os seres humanos, à medida que as tecnologias podem virar extensão do próprio corpo:

Ouvir rádio ou ler uma página impressa é aceitar essas extensões de nós mesmos e sofrer o “fechamento” ou o deslocamento da percepção, que automaticamente se segue. É a contínua adoção de nossa própria tecnologia no uso diário que nos coloca no papel de Narciso da consciência e do adormecimento subliminar em relação às imagens de nós mesmos. Incorporando continuamente tecnologias, relacionamo-nos a elas como servomecanismos.

Na concepção do pesquisador Jesús Martín-Barbero (2003), a tecnologia e seu avanço acelerado desafiam a política e a educação, uma vez que provocam profundas alterações nas percepções de mundo, na produção cultural, na concepção de espaço e de local. Para ele, a globalização da forma como se apresenta não une, mas unifica. Jesús Martín-Barbero (2003) afirma que o que está unificado em nível mundial não é a busca por liberdade e cooperação, e sim o desejo de domínio e competição. Para o estudioso, a velocidade e a virtualidade de um mundo-espaço construído à base de redes e fluxos, ao invés de elementos materiais,

enfraquecem as fronteiras entre o local, o nacional e o mundial, transformando esses territórios em pontos de acesso e transmissão e provocando alterações no sentido e na forma do comunicar.

Ao citar Jesús Martín-Barbero (2003), Sartori (2010) lembra que o pesquisador, em suas reflexões, ressalta que mundialização não é padronização de práticas, mas uma nova maneira de estar no mundo, novas inserções de tempo e espaço, que levam à hibridação da cultura. Ela adverte que a tecnologia globalizante pode resultar em cultura globalizada e demandar por enfrentamento de exclusão social por ela gerada. O desafio que as TICs impõem à escola é o de enfrentar a brecha das culturas: em um extremo, a cultura dos que ensinam, e do outro lado, a cultura dos que aprendem:

(...) pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto (SARTORI, 2010, p. 67).

Martín-Barbero (1997) também aborda a relação Educação e Comunicação, desenhando o conceito de destempo, nesse caso, a partir da classificação construída pela americana Margaret Mead (1980). A antropóloga apontou três formas distintas de cultura: a pós-figurativa, cujo aprendizado dos jovens é feito por meio dos adultos; a cofigurativa, na qual todos – jovens e adultos – aprendem na conjuntura das relações sociais em que estão inseridos; e a prefigurativa, modelo no qual adultos também aprendem com os jovens, quando os pares substituem os pais.

Nessa linha de raciocínio, Martín-Barbero (1997) observa que, a partir dos anos 1960, a cultura prefigurativa ganha corpo, desenhando a necessidade da criação de novos modelos de relação pedagógica e comunicativa. A ideia, sob essa ótica, seria de que os adultos ensinassem não o que os mais novos deveriam aprender, mas sim, como fazer isso, uma vez que a comunicação enquanto interação social distingue-se de informação, porque na comunicação existe relação comunicativa bidirecional entre as partes envolvidas no processo, na qual a interação entre as pessoas é realizada por meio da negociação de significados.

As mudanças rápidas que marcam o mundo da tecnologia, impactando as relações sociais, a organização social e política e o papel das instituições, inclusive e principalmente família e escola, chegam a assombrar. As novas TICs alteram desde a produção, a circulação

e a recepção das mensagens, as linguagens e os discursos até a forma como a Internet é utilizada, que há tempos deixou de ser por dispositivos fixos, acessada somente de casa ou do trabalho. A Internet transita com as pessoas por onde quer que elas sigam, em dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*. Os *smartphones* já viraram vedetes, uma vez que facilitam o acesso à rede, são fáceis de carregar e custam cada vez menos. Com exceção dos excluídos digitais, seja por vontade própria, seja porque não há rede de energia elétrica ou oferta de sinal de Internet onde vivem, o acesso à informação, bem como as maneiras de produzi-las e disponibilizá-las, por meio das redes sociais digitais, não somente descentralizaram a produção e o acesso à informação, como também provocaram uma ruptura sem precedentes na forma como os circuitos comunicacionais e educacionais ocorrem agora na comparação como se davam antes do advento da rede mundial de computadores.

Esse fato altera a forma como crianças e jovens do final do século XX em diante aprendem, uma vez que não dependem mais somente dos adultos – pais e professores –, ou da escola para terem acesso à informação: eles buscam o que precisam na Internet, ou seja, além dos meios tradicionais – pais e professores – também os meios de comunicação e a mídia digital assumiram o papel de educadores. Isso significa, *grosso modo*, que o docente do século XXI precisa reconsiderar seu papel, que, embora permaneça de suma importância, já que crianças e jovens precisam de orientação e boa informação – inclusive para o bom uso da Internet e para a busca de conteúdos –, não é mais o de único transmissor de conhecimento. O educador do século XXI é mediador de informação e o ideal é que consiga inserir-se nesse novo contexto, utilizando a comunicação para a educação.

A bem da verdade, a intensificação do uso e o aprimoramento das mídias e redes digitais, com cada vez mais adeptos, faz com que especialistas em comunicação alertem para a consolidação de uma nova cultura, a chamada cultura digital, que promove o surgimento de novos hábitos entre os indivíduos e exige revisão de paradigmas nas mais diversas áreas de atuação, sobretudo no segmento da educação.

A questão transcende o simples indício de mudanças no desenho de como sociabilidades são ativadas nos espaços escolares, ou no reconhecimento de que as tecnologias promovem novos comportamentos, haja vista tratarmos de reconfigurações amplas nas estruturas culturais, sociais, psicológicas, até mesmo das habilidades físicas – a se ver como o recurso *touch screen* redimensiona o papel desempenhado pelos dados na manipulação de certos dispositivos técnicos (CITELLI, 2017, p. 14).

Castells (2012) detectou que, ao longo da história, os movimentos sociais dependeram de mecanismos específicos de comunicação, como boatos, manifestos, panfletos, que eram

passados boca a boca, por meio de discursos, da imprensa, ou de qualquer outro veículo disponível. Porém, o pesquisador alerta que “na nossa época, a comunicação multimodal com redes digitais de comunicação horizontal é o meio de comunicação mais rápido, autônomo, interativo, reprogramável e autodisseminável da história” (CASTELLS, 2012, p. 32).

O autor também aborda a questão do impacto do uso dos aparatos e recursos comunicacionais digitais em nossas vidas e no nosso entorno, seja em casa, no local de trabalho, na escola ou na rua.

As características dos processos de comunicação entre os indivíduos comprometidos com o movimento social determinam as características organizadoras do próprio movimento: quanto mais interativa e autoconfigurável for a comunicação, menos hierárquica é a organização e mais participativo é o movimento. Por isso, os movimentos sociais na rede da era digital representam uma nova espécie de movimento social (CASTELLS, 2012, p. 32).

A cultura digital não apenas proporciona interação às pessoas, mas traz consigo a possibilidade de um número cada vez maior de indivíduos fazerem parte de redes sociais virtuais como Facebook, Twitter, YouTube, WhatsApp, Snapchat, LinkedIn etc., e serem ativos. Nelas, não apenas leem, veem ou ouvem o que lá está, mas participam ativamente de discussões, fóruns, debates, já que essas redes abrem todo tipo de possibilidade de as pessoas postarem, comentarem, terem acesso a todo tipo de opinião sobre qualquer tema ou assunto e interagirem. Nas mídias e redes sociais virtuais todos são *prosumers*, ou seja, receptores e produtores de conteúdo, consolidando-se, nesse sentido, a horizontalidade da comunicação, situação muito diferente da observada antes do advento da Internet, quando os meios de comunicação impressos ou mesmo eletrônicos, como rádio e TV, desfavoreciam completamente a troca e o compartilhamento de ideias, porque eram unidirecionais permitindo ao ouvinte, leitor ou telespectador serem tão somente receptores das informações veiculadas. O conceito de *prosumer* foi apresentado por Toffler (1980), que imaginou o consumidor do futuro, envolvido na criação e na melhoria de produtos a fim de torná-los mais personalizados. Já Kozinets (2008) define *prosumer* como o consumidor que se identifica como membro de determinado grupo e que coletivamente usa uma cultura de consumo. Esse uso, segundo ele, inclui a construção individual e coletiva de práticas, textos, imagens, objetos e significados.

Na atualidade é possível produzir e consumir conteúdos das mais variadas formas, conforme aponta Pessoni (2011):

Os meios sociais (também chamados de mídias sociais) podem ser canais autorais, tais como blogs, fotologs e videologs; canais de discussão, como fóruns, listas e grupos; sites de relacionamento, compartilhamento de arquivos, construção colaborativa ou um misto de tudo isso (PESSONI, 2011, p. 244).

Nesse novo contexto, ideias de alguns pesquisadores, entre eles Castells (2013), apontam para a afirmativa de que, na era digital, saber comunicar-se é ter poder. Dentro dessa perspectiva, levando-se em conta todos esses fatores que permeiam a cultura digital, a área da educação vem sendo questionada uma vez que crianças e jovens chegam às salas de aula com a cultura digital assimilada (exceção àqueles que estão digitalmente excluídos por falta de acesso à rede mundial de computadores ou outro motivo de força maior), já que pelo menos três gerações nasceram em tempos de facilidades para acessar a Internet por meio dos mais variados dispositivos fixos e móveis: a geração Y, a Z e a geração Alpha, e vêm desenvolvendo novas maneiras de comunicar-se entre si e com o mundo, inclusive para obtenção de informação e geração de conhecimento.

A palavra “geração”, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 377) tem sua origem no latim *generatione*, e tem como significado: “sf. 2. Cada grau de filiação de pai a filho. 3. Conjunto de pessoas nascidas pela mesma época. 4. O espaço de tempo (aproximadamente 25 anos) que vai de uma geração (3) a outra”. Já, segundo Pilcher (1994), na sociologia, o termo “geração” é aplicado na definição de um conjunto ou grupo de pessoas dentro de uma população que experimenta os mesmos eventos significantes em determinado período de tempo.

Cada geração carrega cultura própria, modelos e a crença de que é única, original, mais avançada e mais competente que todas as anteriores. Fava (2014, p. 42 *apud* INDALÉCIO; RIBEIRO, 2017, p. 16), ao abordar as alterações ocorridas nas gerações, afirma:

O crescimento, tanto populacional como tecnológico, produziu alterações culturais e sociais que permitiram a cada geração impor-se e desenvolver não somente as próprias ideias, mas também adotar e rotular um novo perfil por meio de comportamento, linguagem, moda, música, arte, a forma como utilizam e vivenciam a tecnologia.

Para Andrade e Bortolazzo (2012 *apud* INDALÉCIO; RIBEIRO, 2017, p. 16), se até meados do século passado, o intervalo entre uma geração e outra era estimado em 25 anos, na

atualidade, o avanço dos recursos tecnológicos, bem como os efeitos que provocam na vida e rotina das pessoas, encurtaram intervalo de tempo, e se já contabiliza uma nova geração sendo formada a cada década. Veen e Vrakking (2009) relatam que a geração Z, que compreende os nascidos entre os anos 2000 e 2010, foi marcada pela velocidade do avanço da tecnologia, tendo seguido a geração Y, que comportou os nascidos no período de afirmação da tecnologia. Segundo Fava (2014, p. 59), os integrantes da geração Z são:

Garotos com muita atitude e limitado conteúdo, que apreciam ser assentidos, bajulados, reconhecidos pelo grupo. Jovens sem discernimento de que não basta começar um movimento, é preciso saber terminar. Desconsideram o perigo de que, nas redes sociais, basta pouco para pequenos grupos se tornarem grandes e saírem do controle.

A geração Alfa, terceira de Nativos Digitais, é constituída pelos nascidos após o ano 2010. Salgado (2013, p. 4 *apud* INDALÉCIO; RIBEIRO, 2017, p. 16) estima que são narcisistas e egoístas, sempre em busca de fluidez e liberdade para fazer o que quiserem, além de ter forte propensão a ser uma geração mais solitária.

Por conta de tais características, as crianças e adolescentes e adultos das gerações Y, Z e Alfa na escola têm demandas diferentes do que tinham as gerações anteriores, e esse fato por si só é suficiente para exigir mudanças no formato das aulas e na forma de relacionamento docente/discente.

Conforme Martín-Barbero (2002), esses estudantes não toleram mais serem somente ouvintes, eles querem fazer parte da construção do saber ao lado do coleguinha e em conjunto com o docente. Ou seja, mais ou menos da mesma forma como ocorre na Internet, essas gerações de estudantes têm a intenção de, em classe, construir o conteúdo de forma compartilhada com os demais colegas e com o professor.

Além das questões geracionais, Marli dos Santos (2012, p. 120-121) lembra:

Outro aspecto a ser considerado em relação ao jovem, é quanto à formação de grupos, quer seja nas redes virtuais, via Internet ou na vida real. Desde os tempos da pré-história, passando pela Antiguidade, período no qual vários subgrupos sociais juvenis constituíam a estrutura social, até a contemporaneidade, o homem vive em grupos. Apesar das forças centrífugas da modernidade, que estimulam a individualidade, a atomização, a sociedade pós-moderna, principalmente nas cidades e metrópoles, engendrou e engendra novos arranjos sociais, com experiências múltiplas

Os jovens, ainda que de formas diferentes por meio da utilização das novas TICs e em novas maneiras de associações grupais, como a virtual por exemplo, buscam novos caminhos para a obtenção de informação, e esse fato também pode ser preponderante para que a educação formal se transforme.

Assim, a busca por um modelo educacional que atenda os indivíduos em suas novas necessidades e anseios criados a partir das novas práticas oriundas das novas tecnologias da informação e comunicação é tema de inúmeras pesquisas na academia, e boa parte delas tem apontado a convergência entre comunicação e educação como uma saída, a exemplo do que ocorre com instituições que já utilizam o modelo proposto pela Educomunicação.

O grande desafio, talvez, resida na necessidade de reestruturação do sistema pedagógico e de rede formal de ensino como um todo e não apenas em instituições de ensino – em geral da rede particular –, parte delas em grandes centros urbanos, que já entenderam e assimilaram as mudanças em andamento na nossa sociedade, alterando o formato de transmitir o conteúdo e interagir com os estudantes. As mudanças precisam ser profundas, bem estruturadas e bem pautadas, tanto na educação básica das escolas públicas do país, como nos cursos de pedagogia, que formam nossos docentes, e nos cursos voltados à atualização de professores.

A história recente da relação entre as TICs e a Educação mostra a existência de um grande desequilíbrio em comparação a outros setores da sociedade. Apesar de algumas escolas de renome se esforçarem para manter a prioridade de adoção das novas tecnologias, em geral o sistema educacional, especialmente o público, demora a obter as vantagens oferecidas pelas novas TICs, seja pela falta de recursos, seja pela resistência dos protagonistas, enfim, as iniciativas de sucesso pareceram sempre ancoradas na ousadia, na perseverança e até na obstinação de gestores ou docentes, para que pudessem ter sido colocadas em prática (GOULART, 2014, p. 12-13).

É certo que, para efetuar as transformações necessárias de modo a se adequarem à realidade e, mais, não se manterem estáticas, uma vez que o avanço tecnológico não cessa, é preciso compreender o perfil das novas gerações, levando-se em consideração o contexto em que estão inseridas e o fato de mergulharem na cultura digital sem barreiras ou preconceitos a partir do momento em que nascem.

Tapscott (2010), por exemplo, em estudo com essa finalidade, realizou levantamento junto a 10.000 jovens e elencou alguns aspectos que diferenciam as gerações nascidas na era da cultura digital das anteriores. Entre os aspectos descobertos, que podem sinalizar como essas crianças e jovens pensam o mundo e agem no seu cotidiano, estão: predisposição para a liberdade de escolha para decidirem sobre suas vidas; preferência por produtos e serviços

customizados ou diferenciados, em linha com sua personalidade; disponibilização de informações sobre os mais diversos temas, visando a mais lealdade das pessoas que os rodeiam e também agem nesse sentido; vivência de atividades colaborativas; prazer em todos os segmentos da vida, inclusive na educação e no trabalho; busca constante pelo novo; e exigência de rapidez em tudo.

Com base nesses itens relacionados por Tapscott (2010), é possível compreender que os jovens das novas gerações aprendem com seus pares, por meio de compartilhamento de grande volume de informações e experiências. Mas é preciso lembrar que esse fato isolado não significa que tenham criticidade e competência para avaliar de forma analítica tudo que leem e acessam no ciberespaço, ou seja, precisam de muita orientação para alcançar esse nível de poder de crítica. Assim, a escola tem aí uma lacuna excelente a ser explorada. A partir dessa perspectiva, ela pode e deve oferecer orientação aos estudantes sobre como utilizar adequadamente todo esse aparato digital e o que ele traz consigo, que é o acesso ao mundo via Internet, e mergulhado no ciberespaço. As instituições de ensino têm a grande possibilidade de oferecer boa educação em um novo currículo a esses jovens, caso entendam que eles têm facilidade em utilizar os recursos oferecidos pela Internet em dispositivos fixos e móveis, mas são carentes de conhecimento sobre como explorar essa habilidade. A união das duas pontas seria o ideal e o professor pode ter papel decisivo para que tais transformações ocorram.

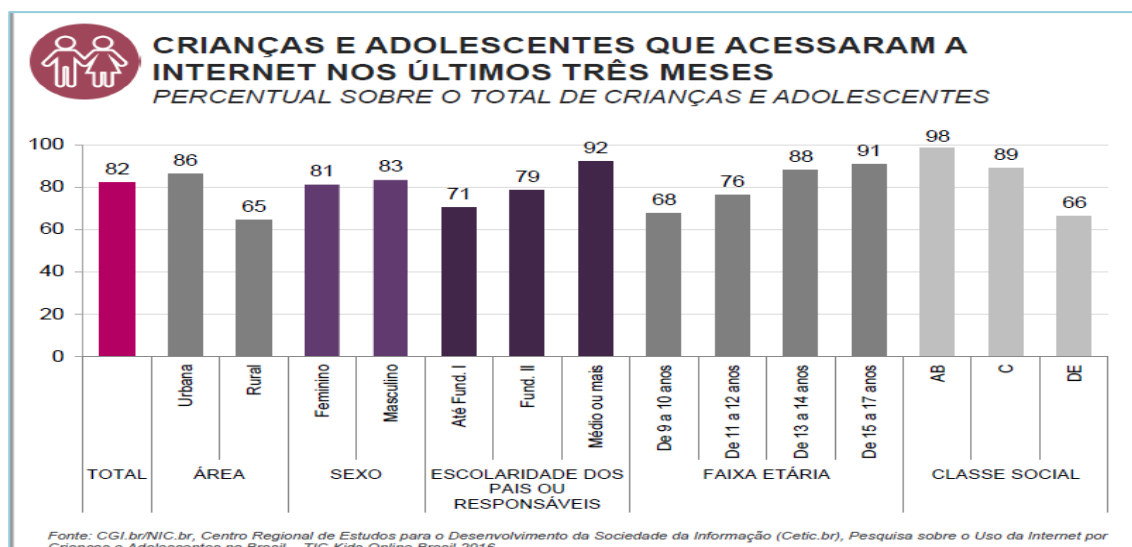
(...) outra questão ganha relevância e diz respeito às condições que os professores têm de conviver com o novo *modus comunicandi*, próprio das novas tecnologias e inerentes à natureza das comunidades virtuais. Em outras palavras, discute-se sobre os atuais e os vindouros paradigmas da educação em seu confronto/associação com o mundo da informação e sobre o papel do professor/instrutor nesta revolução tecnológica. Ou eles conseguem decifrar o que está ocorrendo e se preparam para assumir papel protagônico no processo, ou serão substituídos por quem se disponha a servir o sistema que está sendo implantando. E para muitos especialistas, a questão-chave não está nas tecnologias, mas no próprio modelo de comunicação adotado (SOARES, 2000, p.12-24).

Os resultados da pesquisa TIC Kids Online 2016, crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade comprovam que os jovens estão cada vez mais conectados. A Figura 02, a seguir, é resultado de levantamento em nível nacional, com 5.998 entrevistas realizadas, 2.999 das quais com crianças e adolescentes e 2.999 com seus pais ou responsáveis.

Nele, é possível constatar que 82% das crianças e adolescentes nessa faixa etária abordados pelo estudo acessaram a internet nos últimos três meses. O quadro também mostra

que o acesso maior ocorre na zona urbana, talvez por questões de rede disponibilizada à região; deixa claro que o acesso feito por gênero é praticamente o mesmo; que o acesso à Internet aumenta na mesma proporção em que sobe a escolaridade do indivíduo e à medida que ficam mais velhos; e aponta que, embora o acesso à Internet seja de quase 100% entre jovens e estudantes das classes A e B, também os das classes sociais D e E conseguem acessar a rede, mas em menor número.

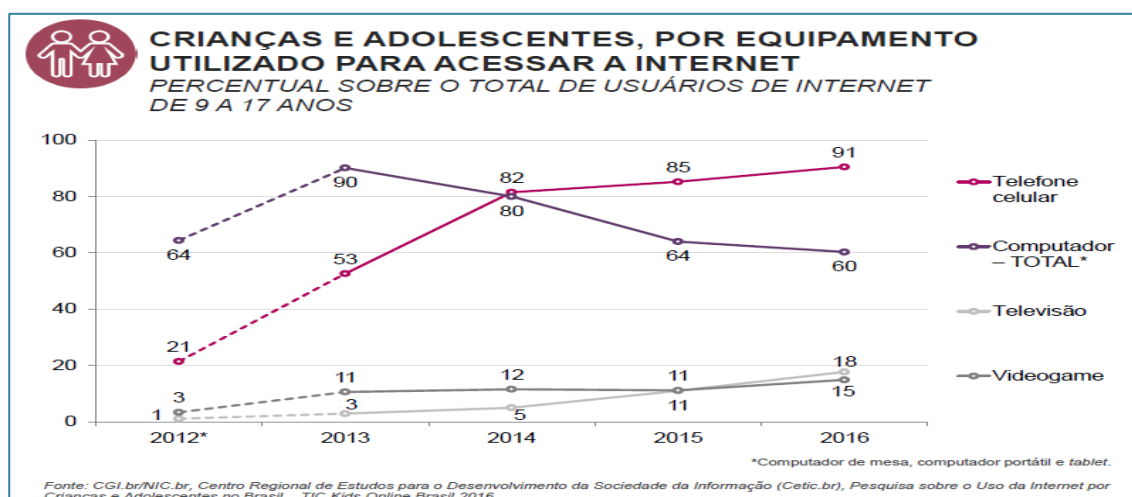
**Figura 02 – Crianças e adolescentes que acessaram a Internet nos últimos três meses**



Fonte: TIC Kids Online 2016

Observando-se a Figura 3, a seguir, é possível afirmar, a partir dos resultados do estudo, que o uso do celular para acesso à rede apresenta evolução, já ultrapassando, inclusive o acesso por meio de dispositivo fixo, como o PC.

**Figura 03 – Crianças e adolescentes, por equipamento utilizado para acessar a Internet**

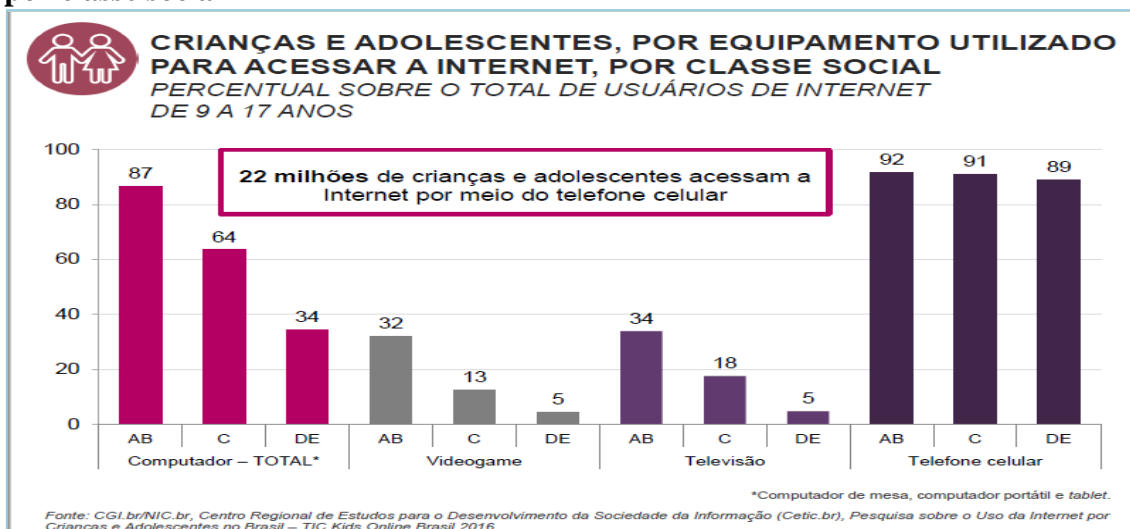


Fonte: TIC Kids Online 2016

Por fim, avaliando-se a Figura 03, é possível concluir que, a partir do estudo realizado pela TIC Kids Online 2016, as crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, de todas as classes sociais têm acesso à Internet, praticamente na mesma proporção, se o equipamento considerado for o *smartphone*.

Se a análise estender-se para a observação desse acesso à rede mundial de computadores por meio de outros equipamentos, verifica-se que ele deixa de ser democrático, especialmente quando a forma de acesso é o computador, conforme a Figura 04, a seguir.

**Figura 04 – Crianças e adolescentes, por equipamento utilizado para acessar a Internet por classe social**



Fonte: TIC Kids Online 2016

Em face de tudo o que foi dito anteriormente, o ideal talvez seja o desenvolvimento de processos e projetos de intervenção formativa para esse contexto em duas vias: a primeira delas seria preparar docentes com visão e habilidades para compreender o mundo da cultura digital e do ciberespaço em que a maioria dos estudantes já chega inserida à escola; e a segunda via seria gerir currículos e planos de aula em que os professores possam interagir com os alunos, ensinando-lhes, além do conteúdo específico e obrigatório de cada disciplina proposto pela grade curricular, o caminho de como melhor utilizar o conhecimento que eles possuem no que diz respeito ao uso da Internet e tudo o que advém dela para buscarem informações relevantes e confiáveis,

Essa forma de trabalho nas escolas estaria perfeitamente enquadrada dentro da convergência educação e comunicação, uma vez que docentes e discentes não apenas estariam inseridos em uma mesma situação e contexto, como teriam todas as condições de criar conteúdos juntos, compartilhando novas experiências. Gerando e desenvolvendo projetos nesse sentido, seria possível ampliar e alimentar o processo comunicativo e educativo, no qual os envolvidos usariam ferramentas de interação do ciberespaço. Também seria possível atender às demandas de jovens alunos, que é exatamente saber como utilizar de forma qualificada os recursos virtuais com os quais eles já estão acostumados.

Embora esse caminho seja o ideal, colocá-lo em prática não é tão simples por problemas estruturais enfrentados pelos docentes dentro das escolas, principalmente das instituições públicas de ensino, quando se fala em Brasil. De acordo com levantamento realizado pelo Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), atuando sob os auspícios da Unesco, por meio da pesquisa TIC Educação 2016, junto a professores de 1.367 instituições de ensino em todo o Brasil, entre agosto e dezembro de 2016, apesar de haver registro de que todos os docentes (100%), das mais variadas faixas etárias, já acessaram a rede mundial de computadores, também se identificou que 70% deles encontram sérias restrições de trabalho devido ao número de computadores oferecidos por aluno nas escolas onde lecionam, bem como 69% informaram que o número de computadores conectados à internet nos estabelecimentos de ensino são insuficientes para comportar aula com todos os estudantes.

Até que mudanças estruturais e físicas sejam realizadas tanto nas instituições de ensino, como maior número de computadores ou mais PCs conectados à Internet, quanto na academia, como a inserção de disciplinas que promovam a atualização dos currículos dos cursos de Pedagogia no tocante à apropriação da tecnologia para uso em sala de aula, uma das possibilidades de uso das TICs com os estudantes é tentar buscar novas formas sobre como os professores se comunicam com seus alunos, a fim de estarem mais “perto” deles e, antes disso, tentar aprimorar a forma como os próprios docentes se comunicam entre si, tendo como base o uso de plataformas digitais, em especial, redes e mídias sociais digitais. O aprimoramento da comunicação entre docentes pode não ter o poder de interferir diretamente na infraestrutura oferecida pelas escolas para o uso das TICs, mas pode facilitar a forma como os professores lidam com elas e as utilizam, bem como auxiliar os docentes na busca de novas práticas e soluções imediatas para essa questão, ou seja, para utilização da tecnologia com seus alunos, independentemente da estrutura física oferecida pela instituição de ensino, conforme relata Elias E. Goulart (2014, p. 19),

as mídias sociais têm sido integradas nos processos educativos de várias formas, desde seu uso na própria sala de aula, para a disponibilização de materiais para as aulas, para a designação de leituras e/ou visualizações de materiais complementares e até para a produção de textos e outras produções dos estudantes.

O ideal seria a criação de uma ferramenta nova, de preferência digital, que permita e

incentive a troca de experiência entre docentes, facilite a discussão e o enfrentamento coletivo de problemas comuns, visando à busca de soluções por meio da comunicação.

Nesse contexto, quais as características de um Educomunicador?

As mudanças estruturais que marcam as três últimas décadas – a maioria delas provocada pela velocidade do avanço da tecnologia, que impacta todos os setores da sociedade, indo da forma como as pessoas se comunicam e interagem, ao papel das instituições, dos mecanismos de organização social, do capital, da política, ou da produção industrial – fazem com que as buscas por adequação e readequação de posturas e processos cresçam igualmente em todas as áreas. Na comunicação e na educação os impactos têm alterado a forma como alunos e professores se portam e o que esperam dar e receber em sala de aula. E se a inter-relação entre as duas, comunicação e educação, exige necessidade de convivência não apenas harmônica, mas também de parceria, como deve portar-se o docente, que assiste a todas as alterações e precisa, para a própria sobrevivência, reformular e readequar seu papel nessa instituição que há muito tempo clama por mudanças?

Levando-se em conta que a Educomunicação precisa entender o jovem, fazer sentido para ele e envolvê-los no fazer educativo, supõe-se que deva reunir profissionais qualificados, preparados para atender a essa nova demanda e que esse docente esteja inserido em uma escola que ofereça aprendizado integral e agregador, seja ela pública ou privada.

Assim, para Soares (2011), o Educomunicador, a um só tempo é docente, consultor e pesquisador. Deve ser o profissional atento ao uso de tecnologias da informação e comunicação de forma adequada nos espaços educativos, assessorando e coordenando processos de gestão da comunicação e da informação, assegurando o surgimento, a manutenção e o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos em processos educativos, presenciais e a distância.

Ainda segundo Soares (2011), o Educomunicador é o profissional que implementa programas destinados à educação para a mídia e realiza pesquisas com a finalidade da busca pela compreensão epistemológica da relação comunicação/educação.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que – além da observação do mundo, das mudanças ocorridas com as novas gerações e da luta incessante de profissionais dos mais diversos segmentos para se manterem atualizados e trazerem novas propostas para para a empresa para a qual prestam serviço – também o docente precisa entender que esse é o caminho. Se o ensino formal ainda não está repaginado para atender a esse novo aluno, que exige postura

diferenciada de seus mestres e as instituições de ensino ainda não estão preparadas para receber esse novo discente, cabe aos profissionais de educação buscarem aperfeiçoamento, utilizando o que está à disposição de todos: a interatividade, a possibilidade de aprender com seus pares, por meio da troca compartilhada de experiências e propostas de novos rumos. Essa forma de atualização pode ser desenvolvida e obter grande sucesso por meio das Comunidades de Práticas Virtuais.

Assim reflete Citelli (2006, p. 13) sobre a formação continuada:

É, portanto, uma ação com distintas variáveis e múltiplos agentes. No caso do magistério, diz respeito a realidades espaciais: a escola, a sala de aula; a procedimentos; ambientes virtuais ou presenciais; a inquietudes individuais e coletivas: sujeitos querem se transformar e exercitar práticas diferenciadas; à contribuição dos discursos provocadores: o especialista, o pesquisador com novas sugestões de trabalho e que, eventualmente, é o professor de uma unidade educativa que reúne seus pares para avançar no debate de alguma questão; a demandas culturais amplas que interliguem os/as docentes em torno de grupos de estudos, da ativação de núcleos de interesses, que podem estar na música, no cinema, na televisão. Neste caso, o que resulta dos círculos culturais diz respeito, num primeiro momento, ao crescimento individual e do grupo, sem a imperiosa relação ou aplicação imediata a conteúdos e disciplinas escolares. Trata-se, portanto, de concepção que não se perde no canto de sereia do pragmatismo e do imediatismo, mas se (re)posiciona para unir mentes e corações empenhados em conjugar verbos como mudar e transformar.

O fato é que a inter-relação entre comunicação e educação e os papéis de cada uma das instituições envolvidas no processo de mudanças que a educação precisa realizar, despertando nos jovens a vontade de permanecer nas escolas e desenvolver suas competências, passa pela velha predisposição que todo profissional deve ter de fazer os olhos do outro brilharem.

## **2.2 Comunidades de Prática**

As comunidades de trabalho, sociais, de estudo e inúmeras outras das quais fazemos parte desde o início da nossa vida, inclusive as montadas nas mídias sociais virtuais, são formadas por indivíduos que direta ou indiretamente possuem vínculos de alguma natureza, seja por interesses comuns, seja por necessidade, e que por isso precisam manter convívio e relacionamento regular. As Comunidades de Prática (CoP) partem desse mesmo princípio, da necessidade de as pessoas se interligarem umas às outras por algum motivo específico, porém, no caso das CoPs, tal vínculo se dá com o propósito prioritário da busca por mais

conhecimento, saberes e novos procedimentos para solução de questões que, sozinhas, essas pessoas não conseguem resolver. Mais recentemente, as Comunidades de Prática têm merecido atenção especial por parte das organizações, por meio de incentivo à sua criação e desenvolvimento, como forma de gerir e melhorar o conhecimento organizacional geral.

Os grupos de aprendizagem não são novos: existem desde sempre, a partir do momento em que os seres humanos desenvolveram a capacidade de aprender uns com os outros. Essas comunidades vêm se formando espontaneamente através dos séculos, em casa, na família, no trabalho, na escola, nos *hobbies*, nos esportes, enfim, todos fazemos parte de pelo menos uma dessas comunidades em que há troca de informações. Em algumas delas, estamos entre os principais integrantes, em outras somos membros mais periféricos, mas o fato é que fazemos parte de inúmeras comunidades de aprendizagem ao longo de nossa existência. No entanto, quando essa comunidade é criada com um objetivo comum, recebe um nome e visa solucionar problemas, dúvidas ou propõe-se a criar protocolos conjuntos de ação, certamente pode obter melhores resultados. Guardando-se as características que uma Comunidade de Prática deve ter, a ação desse grupo específico pode trazer inúmeros benefícios aos seus integrantes.

O termo Comunidade de Prática foi talhado por Lave e Wenger (1991, p. 98):

As comunidades de prática (Communities of Practice – CoP) são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado de empreendimento humano: uma tribo que aprende a sobreviver, uma banda de artistas que procura novas formas de expressão, um grupo de engenheiros que trabalha em problemas semelhantes, um grupo de alunos, buscando sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões que explora técnicas inovadoras, uma reunião de gerentes recém-formados ajudando-se mutuamente. (Tradução nossa)

Anos mais tarde, o conceito foi aprimorado pelo próprio Wenger (1998; 1999, 2000, 2001) e o autor acrescentou à definição que as CoPs se referem a grupos de profissionais ou interessados em um mesmo tema que possuem desafios e objetivos comuns, interagem com regularidade, aprendem uns com os outros e, por meio do compartilhamento de informações e experiências, desenvolvem habilidades para administrar e superar tais desafios, atingindo seus objetivos. Posteriormente, Kimble e Hildreth (2004) complementaram o conceito de Comunidade de Prática, acrescentando que nas CoPs os indivíduos são ligados uns aos outros pelo engajamento mútuo em atividades compartilhadas, orientadas por um senso de propósito comum, de empreendimento coletivo, e desenvolvem um repertório próprio. As corporações perceberam que a troca de conhecimento por meio da comunicação interpessoal em grupos

formados com essa finalidade, para desenvolver novos projetos, por exemplo, tornaram mais rico o produto final (BROWN; DUGUID, 2001; GHERARDI; NICOLINI, 2000; MURILLO, 2011).

Tais comunidades podem ser vistas como a base do processo de aprendizagem, bem como sistemas mais amplos de aprendizagem podem ser vistos como constelações de Comunidades de Prática inter-relacionadas (WENGER, 2000), podendo cada pessoa participar de múltiplas comunidades desse tipo ao longo da vida.

Já para Brown e Duguid (2000), a Comunidade de Prática é constituída por um grupo de pessoas que trabalham juntas durante um período e que, por terem compartilhado práticas, também compartilham ricas experiências. Além disso, segundo eles, elaboram os próprios mecanismos de confiança, porque sabem o que cada um deles é capaz de fazer, ou seja, a confiança entre os membros é absolutamente necessária para que o compartilhamento e o desenvolvimento do trabalho se deem de forma ampla, irrestrita e com excelência. Além disso, Brown e Duguid (2000) afirmam que a confiança permite que as ideias fluam mais facilmente dentro de uma Comunidade de Prática e até mesmo entre mais de uma CoP.

É importante ter claro que o termo Comunidade de Prática constitui uma unidade. Por isso, nem toda comunidade se define pelas práticas que compartilha, assim como nem toda prática está inserida no âmbito de uma comunidade específica. Cada Comunidade de Prática possui um domínio de conhecimento que lhe é próprio, que constitui o núcleo de seu engajamento e de sua identidade (WENGER, 1998).

O conceito de Comunidade de Prática desenvolvido por Lave e Wenger (1991) tem como base a Teoria Social de Aprendizagem de Bandura (1969), a qual sugere que as pessoas aprendem umas com as outras, via observação, imitação e modelagem. A Teoria Social de Aprendizagem faz a ponte entre as teorias de aprendizagem comportamental e cognitiva, uma vez que engloba atenção, memória e motivação.

Segundo Bandura (1969), a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem e a informação codificada serve, em ocasiões posteriores, de guia para a ação.

A partir da Teoria Social de Aprendizagem de Bandura, Jean Lave e Etienne Wenger apresentaram no livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991), uma

Teoria Social de Aprendizagem que traz uma perspectiva bem próxima da psicologia social, na medida em que, após estudo de Comunidades de Prática, comprovaram que, para ocorrer aprendizagem entre os integrantes, há necessidade de eles interagirem regularmente. A fundamentação epistemológica do conceito de Teoria Social de Aprendizagem desenvolvido por Lave e Wenger (1991) baseia-se também no sociointeracionismo de Vygotsky, atribuindo valor de suma importância à mediação social durante o processo de aprendizagem.

Os autores fizeram relações entre a aprendizagem e o contexto social, batizando esse processo de Aprendizagem Situada (aprendizagem ligada ao contexto) que, segundo eles, é resultado do processo sócio-histórico-cultural, que não pode ser separada do contexto onde ocorre. Lave e Wenger (1991) entendem a aprendizagem como atividade ligada ao contexto de participação periférica legítima. Sob esta ótica, a aprendizagem é resultado da participação em Comunidades de Prática, que ocorre de maneira periférica no início, até tornar-se plena, ampliando-se em engajamento e compromisso.

Na Figura 05, a seguir, apresenta-se como funciona a aprendizagem em Comunidade de Prática.

**Figura 05 – Aprendizagem em Comunidade de Prática**



Fonte: elaborada com base em Wenger (2001)

O aprendizado ganha contornos sociais, renunciando, em parte, à ideia da aprendizagem centrada em processos cognitivos, em favor de uma perspectiva mais focada

nas práticas sociais. Wenger (1998) resume a perspectiva social da aprendizagem nos seguintes princípios de que a aprendizagem:

- é inerente à natureza humana;
- é a primeira e principal habilidade para negociar novos significados;
- é experimental e social;
- transforma identidades e constrói trajetórias de participação;
- lida com fronteiras;
- é questão de energia social, poder, alinhamento e engajamento;
- envolve ação recíproca entre o local e o global.

É sempre bom ter em mente que o termo prática é, por vezes, empregado como antônimo do termo teoria. Contudo, quando se fala em aprendizagem em Comunidades de Prática, de acordo com Wenger (1998), esse antagonismo não existe, não há abismo entre teórico e prático, saber e fazer, conhecimento e ação. O processo de engajamento na prática absorve o indivíduo em sua totalidade, uma vez que entender e experimentar são constituídos mutuamente.

Um exemplo disso seria a própria pesquisa acadêmica, na qual o desenvolvimento e o teste de teorias dependem de práticas específicas. Desta forma, prática não é o contrário de reflexão, o que significa que nas CoPs as práticas podem ser foco de reflexão mais ou menos explícita, dependendo do contexto e objetivo da comunidade. Segundo Freire e Macedo (1987), os indivíduos se fazem pela ação e reflexão, e a palavra, enquanto ação e reflexão resultam na *práxis*.

Na atualidade, as CoPs são consideradas indispensáveis nos programas de Gestão do Conhecimento das organizações, e a pesquisa em torno de sua criação, desenvolvimento e aplicabilidades vem crescendo (MURILLO, 2011).

### **2.3 Comunidade de Prática Virtual (CoPV)**

Desde os tempos mais remotos, a relação do ser humano com o mundo é mediada pela tecnologia. Nos primórdios da existência, essa mediação era feita por ferramentas

rudimentares, e com o passar dos séculos e o desenvolvimento das técnicas e da própria tecnologia, essa mediação passou a ser feita por máquinas automatizadas. Mais recentemente, a partir do fim do século XX, essa mediação é feita por meio de tecnologia avançada e digital, dotada, inclusive, de inteligência artificial. A sociedade está em rede, o mundo real mistura-se ao virtual, estamos na era da Cibercultura, ou seja, da informação à comunicação, tudo pode ser feito por meio dos aparatos tecnológicos. Segundo Rudiger (2004, p. 54),

a cibercultura é o movimento histórico, a conexão dialética entre o sujeito humano e suas expressões tecnológicas, através da qual transformamos o mundo, e, assim, nosso próprio modo de ser interior e material em dada direção (cibernética).

Com exceção de regiões do planeta nas quais ainda não há sinal de Internet ou mesmo energia elétrica, boa parte dos homens está atrelada a um equipamento – PCs, *laptops*, *tablets*, *smartphones*, etc. –, que o conecta a outros indivíduos, à inteligência artificial e ao mundo por meio da *World Wide Web* (WWW). Tudo está ao alcance de nossas mãos por meio da rede mundial de computadores e dos dispositivos fixos e móveis, principalmente a informação.

De acordo com o relatório sobre economia digital divulgado pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), no mês de outubro de 2017, o Brasil estava situado em quarto lugar no *ranking* mundial de usuários de Internet, somando 120 milhões de pessoas conectadas, ficando atrás somente de Estados Unidos, Índia e China.

Essa conexão possibilita aos indivíduos serem não apenas consumidores, mas também produtores e influenciadores (*prosumers*, como já visto anteriormente) de tudo o que se vê, se ouve e se produz nas mídias digitais e redes sociais virtuais. Já não estamos reféns de meios de comunicação de massa, com os quais não havia troca nem interatividade, apenas conteúdos recebidos unilateralmente:

Hoje, com as novas tecnologias infocomunicacionais, este modelo passa por reconfigurações com formatos pós-massivos (abertos, bidirecionais, com o polo da emissão livre) que permitem a livre e ampla produção, consumo e circulação de informação (LEMOS, 2010, p. 97).

O engajamento de boa parte da população nas mídias e redes sociais virtuais e o papel ativo dos aparatos tecnológicos como suporte ao estímulo da comunicação não apenas estimulam a troca de experiências e a busca por mais informação, como também podem facilitar muito a resolução de problemas comuns a pequenos ou grandes grupos com interesses e aflições comuns.

Da mesma forma que as CoPs Presenciais (redes com encontros regulares feitos apenas presencialmente entre os integrantes), também a Comunidade de Prática Virtual (criada, desenvolvida e com encontros feitos via plataforma *online*) refere-se à busca por aperfeiçoamento de grupos de pessoas com os mesmos ideais, paixões, objetivos e aflições, igualmente servindo ao propósito comum de identificação de problemas recorrentes de práticas profissionais e conseqüentemente à busca conjunta de soluções. A diferença entre as CoPs Presenciais, Mistas (CoPs com encontros regulares tanto presenciais como por meio de plataforma ou rede social *online*) e as Virtuais é que as reuniões ou encontros dos integrantes, no caso da Virtual, são feitos única e exclusivamente por meio da rede mundial de computadores.

Comunidades de Prática Virtuais também dizem respeito a perspectivas, ações e discursos coordenados, nos quais os integrantes precisam negociar de forma conjunta as metas e os propósitos do grupo para que todos compartilhem de interações e novos conhecimentos, além de desenvolver suas habilidades, aprimorando-se mutuamente e, por consequência, desenvolvendo protocolos ou formatos que solucionem os problemas apresentados pelos seus integrantes. A conceituação do termo CoPV é útil para direcionar a perspectiva de compartilhar saber e aprendizado por meio da comunicação *online* e em rede.

De acordo com Wenger e Wenger-Trayner (2015), um número cada vez maior de pessoas e organizações dos mais variados segmentos lançam mão dos princípios das Comunidades de Prática como maneira de atualizar profissionalmente os integrantes da CoP e aprimorar o desempenho de todo o grupo. Assim, dentro do contexto de sociedade em rede que vivemos na atualidade, talvez a maior vantagem das CoPVs seja a possibilidade de seus integrantes estarem em qualquer região do planeta e terem a possibilidade de, ainda assim, se comunicarem para compartilhar experiências a qualquer hora, já que, para manterem contatos regulares para trocar informações ou desenvolver projetos em comum, basta o acesso à Internet e um dispositivo fixo ou móvel que os conecte aos demais, sem a exigência de deslocamentos, demanda de horário ou locais físicos para reuniões.

Da mesma forma que grupos empresariais já fazem uso das Comunidades de Prática Virtuais para melhorar o conhecimento e solucionar problemas elencados pelos seus integrantes, também na educação as CoPVs podem surtir – e algumas experiências já mostram que os resultados são bons – excelentes efeitos e trazer inúmeros benefícios aos docentes,

contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores, segundo Lai, Pratt, Anderson e Stigter (2006), em várias instâncias, seja pela diminuição de seu isolamento, pela facilitação do acesso à informação, pela otimização da atualização profissional, seja por meio do estímulo às mudanças positivas e significativa nas suas práticas pela inovação de estratégias de ensino e aprendizagem, e pela melhoria do empenho e comprometimento dos envolvidos com a missão e objetivos da instituição de ensino.

#### **2.4 Comunidade de Prática Virtual com Foco na Formação e Atualização de Professores**

As transformações verificadas cotidianamente nos diversos campos da sociedade, aliadas ao desenvolvimento tecnológico e ao aumento da competitividade no mercado de trabalho, exigem novas posturas de profissionais de todas as áreas de atuação, inclusive dos profissionais ligados à educação, como gestores, coordenadores e professores, com destaque para a importância de incorporar os avanços tecnológicos ocorridos nas áreas de comunicação e informação à prática educativa.

Neste contexto, os novos espaços educativos e complexos desafios colocam-se no centro dos debates entre seus profissionais, os quais ora se voltam para o uso das tecnologias na escola como a solução para todos os males da educação, ora focam a inevitabilidade e os desacertos decorrentes do uso inadequado das tecnologias. Nesse âmbito, no qual a tecnologia vem tomando corpo e espaço, faz-se necessário que o professor esteja constantemente motivado a modificar sua ação pedagógica, bem como estabelecer parâmetros de estrutura física nas unidades escolares e, simultaneamente, deve haver investimentos e compromisso com a promoção do desenvolvimento dos alunos (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MALUSÁ, 2016, p. 2).

A formação continuada e a atualização profissional podem ser feitas por meio de cursos formais, porém, muitos trabalhos já apontam que adquirir novos conhecimentos por meio da comunicação feita em grupos criados em plataformas *online* pode ser também uma forma promissora de expandir as fronteiras de saberes. Tal formato já vem sendo bastante utilizado entre profissionais de várias áreas de atuação, inclusive entre professores, com a finalidade de aperfeiçoar o exercício do trabalho de docência. Em outras palavras, as Comunidades de Prática Virtuais podem auxiliar essa categoria não apenas na sua formação, como também em sua atualização profissional. Por meio da comunicação via CoPVs, os docentes têm a possibilidade de compartilhar informações, expor problemas e aflições, solucioná-los pela cooperação, gerar novos procedimentos que melhorem sua *performance* em

sala de aula, desenvolver novos formatos de conteúdo para plataformas digitais, aperfeiçoar currículos, enfim, apropriar-se das TICs por meio da própria tecnologia.

No Brasil, é alto o índice de sujeitos conectados à Internet (de acordo com dados de pesquisa de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nosso país tem 116 milhões de indivíduos conectados à Internet, o que representa 64,7% da população), que utilizam as mídias e redes sociais virtuais para realizar todo tipo de atividade, desde lazer até pesquisas de trabalho e estudo. Nesse enorme contingente estão, além dos estudantes, os professores, conforme já apontado neste trabalho (item 2.1 Comunicação e Educação), por meio de dados da Pesquisa TIC Educação 2016, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Se os números aqui apresentados anteriormente mostram que 100% dos docentes já acessaram Internet em algum tipo de dispositivo fixo ou móvel, quando se questiona sobre o acesso feito exclusivamente via *smartphone*, o percentual também surpreende: 91% deles, conforme Quadro 03, a seguir.

**Quadro 03 – Professores que usaram a Internet por meio do telefone celular nos últimos três meses**

Percentual %	Sim	Não
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>	<b>9</b>
Sexo Feminino	91	9
Sexo Masculino	90	10
Até 30 anos	98	2
De 31 a 45 anos	93	7
De 46 anos ou mais	83	17

Fonte: TIC Educação de 2016

No Quadro 03, são fornecidos indícios de que os docentes estão entre a camada da população altamente conectada à rede mundial de computadores, fato que pode facilitar sua inserção em Comunidades de Prática Virtuais, a partir do momento que eles tiverem conhecimento dos benefícios que as CoPVs podem trazer em termos do desenvolvimento de novas práticas e abertura de fronteiras em termos de conhecimento.

Vários levantamentos importantes sobre CoPVs abordam a questão da formação docente e a necessidade de atualização dos professores com a preocupação central de que eles

busquem conhecimento e saberes, transformem e aprimorem sua prática profissional, visando ao crescimento próprio e, conseqüentemente, o de seus alunos. E parte desses trabalhos sugere como caminho a atualização por meio da comunicação em Comunidades de Prática Virtual.

Entre os estudos realizados nessa direção está o de Avalos, “*Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*”, que analisa artigos publicados durante dez anos, entre 2000 e 2010, sobre o tema. As investigações revisadas e compiladas pela autora buscam verificar e tentar compreender estudos de casos individuais realizados por pesquisadores como Clarke e Hollingsworth (2002), Korthagen (2004; 2010), Penlington (2008), Snow-Gerono (2008), com a intenção averiguar como é a formação e, principalmente, a atualização de docentes na rede formal de ensino.

Nessa mesma publicação, há artigos de autores como Castle (2006), James e McCormick (2009), Mushayikwa e Lubben (2009), Olson e Craig (2001), que examinam processos individuais de aprendizado de professores, levando em consideração vários formatos formais, com a proposta de discutir modelos de aprendizagem profissional para docentes.

Tais pesquisas apontam como resultado a complexidade do processo formal de ensino-aprendizagem dos professores, bem como o currículo escolar das universidades que os formam:

O aprendizado profissional do professor é um processo complexo, que exige o envolvimento cognitivo e emocional dos professores individual e coletivamente, a capacidade e a vontade de examinar onde cada um está em termos de convicções e crenças e a leitura e promulgação de alternativas adequadas para melhoria ou mudança. Tudo isso ocorre em ambientes específicos de políticas educacionais ou culturas escolares, alguns dos quais são mais apropriados e propícios para a aprendizagem do que outros. Os instrumentos utilizados para desencadear o desenvolvimento também dependem dos objetivos e necessidades dos docentes, bem como dos seus alunos. Assim, as estruturas formais, como cursos e oficinas, podem servir para alguns propósitos, enquanto o envolvimento na produção de currículos, a discussão de dados de avaliação ou o compartilhamento de estratégias podem servir para outros propósitos (AVALOS, 2011, p. 10. Tradução nossa).

O Conselho Nacional de Professores de Inglês (NCTE – *National Council of Teachers of English*, 2011), por exemplo, com base em um relatório de pesquisa de políticas, relata o *case* de um grupo de professores de língua inglesa, que utiliza a comunicação em Comunidade de Prática para aperfeiçoar as formas sobre como ensinam e avaliam as redações dos alunos do ensino médio. Segundo o NCTE (2011), esses professores melhoraram sua

comunicação e, conseqüentemente, a didática utilizada para ensinar redação, bem como a avaliação e o *feedback* aos estudantes.

O resultado do levantamento feito pelo NCTE (2011) detalhou que a comunicação estabelecida pelos professores de inglês nessa CoPV vai muito além de simplesmente alinhar conteúdo pragmático, formas de apresentá-lo aos estudantes ou metas de aprendizado.

Neste caso específico, o estudo revelou que a estimulação da comunicação entre docentes proporcionada pela Comunidade de Prática Virtual serviu ao propósito comum de identificação de problemas recorrentes de prática relacionados à aprendizagem dos alunos, que não eram percebidos até os professores começarem a trocar informações entre si. Além disso, os integrantes da comunidade passaram a negociar de forma conjunta um propósito compartilhado que permitiu a evolução profissional de todos, a partir das conversas e discussões feitas nas reuniões *online*.

Um exemplo citado pelo relatório do *National Council of Teachers of English* (NCTE, 2011), é que os docentes passaram a examinar amostras de redação de estudantes para definir quais conteúdos do currículo escolar seria necessário aprimorar ou dar ênfase para que os alunos aprendessem melhor e, além disso, como eles, professores, poderiam desenvolver ação compartilhada de como agir a partir dessa definição.

A comunicação dos pares estimulada pela Comunidade de Prática Virtual, nesse caso, permitiu a construção de um protocolo específico para leitura como forma de aperfeiçoar a alfabetização dos estudantes. Além disso, por ocorrerem em ambiente virtual, as CoPs podem envolver profissionais que estão distantes geograficamente, mas que possuem as mesmas aflições:

Ao contrário das experiências individuais de aprendizagem profissional, as comunidades de prática abrem espaço para identificar conhecimentos pedagógicos e disciplinares compartilhados que, de outro modo, poderiam permanecer tácitos. Eles também podem chegar além dos limites geográficos, ajudando a moldar a aprendizagem profissional e o conhecimento profissional que influenciam a aprendizagem dos alunos em vários locais (NCTE, 2011, p. 2. Tradução nossa),

Em outro estudo, relatado no artigo “Aprendizagens de professores que ensinam matemática em uma Comunidade de Prática”, publicado em 2014, na *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, as autoras, Márcia Cristina Nagy e Márcia Cristina de Costa

Trindade Cyrino, analisam algumas discussões coletivas de uma Comunidade de Prática Virtual, com a intenção de entender como nove docentes se engajam no empreendimento “relato e análise do relato do desenvolvimento de tarefas em sala de aula” na busca de repensar suas práticas de ensino de matemática. A compilação de dados dos registros de áudio das conversas ocorridas entre as docentes, feitos por Márcia Cristina Nagy, que também foi uma das organizadoras dessa CoPV, apontou quais foram os focos das professoras durante os processos de negociação de significados da Comunidade de Prática: desempenho dos estudantes na resolução de tarefas matemáticas; diferentes tipos de perguntas feitas pelo professor durante a aplicação de tarefas de alto nível de demanda cognitiva; e gestão do tempo destinado aos alunos para a solução de cada uma das tarefas.

A conclusão das autoras, após a pesquisa, sugere que o fato de as professoras discutirem o desempenho dos alunos na resolução de tarefas de matemática de alto nível de demanda cognitiva fez com que elas percebessem que tinham imagem distorcida em relação ao desempenho dos estudantes na solução de tais tarefas e pudessem, a partir dessa percepção, alterar sua forma de participação na CoPV, denominada MatAnosIniciais, melhorando o compartilhamento de sentimentos e experiências práticas à medida em que se sentiam mais seguras para expor seus pontos de vista – erros e acertos – para as demais. Ou seja, a partir das conversas durante os encontros realizados virtualmente nessa Comunidade de Prática Virtual, as professoras perceberam que talvez elas estivessem adotando práticas não muito adequadas ao resultado que esperavam dos alunos, ao passarem as tarefas a eles, e concluíram que precisariam alterar suas práticas em relação a esse tema específico.

O fortalecimento da comunicação entre elas também permitiu, segundo as autoras do artigo, que as docentes produzissem novos protocolos a respeito da seleção ou elaboração de tarefas a serem propostas aos alunos durante a aula.

Segundo Nagy e Cyrino (2014), ao negociar significados a respeito das questões formuladas durante a realização de tarefas matemáticas, as professoras tiveram a oportunidade e sentiram-se seguras para expressar suas impressões e convicções a respeito dos êxitos e das limitações para manutenção do nível de demanda cognitiva de tarefas sugeridas aos estudantes.

Relatar e analisar o relato do desenvolvimento de tarefas em sala de aula levou as professoras a avaliarem a gestão do tempo destinado aos alunos para resolução de tarefas. Algumas professoras se sentiram desafiadas a repensar e modificar suas práticas (NAGY; CYRINO, 2014, p. 161).

As Comunidades de Prática Virtuais são beneficiadas pelo fenômeno da desterritorialização, que permite a eliminação do espaço/tempo e das restrições monetárias de Comunidades de Prática Presenciais ou Mistas.

Contudo é preciso reforçar que, para que a Comunidade de Prática Virtual seja criada com essa finalidade, é absolutamente imprescindível que os professores se deem conta do potencial dessa ferramenta *online* como método vigoroso para o desenvolvimento profissional e conjunto de grupos de docentes. Isso exige que os educadores se abram para novas possibilidades e ações contínuas para a ruptura de fronteiras, com base nas suas necessidades, expostas dentro de uma CopV, além de reconhecerem que essas comunidades são capazes de incluir pessoas de todas as regiões do planeta, permitindo compartilhamento de interesses e objetivos mútuos.

Projetar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem não é sobre a adição de tecnologia às atuais práticas de desenvolvimento profissional. Em vez disso, trata-se de projetar, construir e apoiar uma estrutura e um processo que estejam em sintonia com as necessidades pessoais de desenvolvimento profissional contínuo dos professores (LOCK, 2006, p. 663. Tradução nossa).

Quando se fala em uma Comunidade de Prática Virtual para educadores – independentemente se estejam em uma única instituição de ensino ou se essa rede seja formada por docentes de várias instituições distintas, desde que tenham a mesma meta, o objetivo de crescer profissionalmente e avançar em conhecimento e domínio de práticas que faça com que tenham melhor desempenho pessoal e profissional –, fala-se também em um novo patamar para a educação em si, que ganha em qualidade, em retorno à sociedade e aos estudantes, uma vez que a qualidade da educação, além de depender de infraestrutura escolar, de investimento público, de gestão competente, depende, também, da qualidade dos docentes.

Nessa direção, é preciso reconhecer que, se não há alteração na formação de professores, as comunidades de prática podem preencher a lacuna do que não é oferecido pelo ensino formal de educadores.

A tecnologia digital é imprescindível aqui e agora. O foco deve estar na forma como aprendemos a lidar com ela. Consequentemente, os defensores das comunidades a serem usadas para facilitar o desenvolvimento profissional contínuo e de alta qualidade precisam planejar cuidadosamente e fornecer o apoio e os quadros necessários (por exemplo, políticas) para tornar esta parte da prática viva e rotina dos professores (LOCK, 2006, p. 675. Tradução nossa).

## 2.5 Características das Comunidades de Práticas

Como já foi citado anteriormente no presente trabalho, um grupo de pessoas que conversa sobre um tema, tentando solucionar problemas comuns não pode ser considerado uma Comunidade de Prática. Para que um grupo que se relaciona em torno de um objetivo comum seja considerado uma CoP Presencial, Mista ou Virtual, é preciso que tenha, pelo menos, três características principais obrigatórias, segundo Wenger (2010).

A primeira delas é chamada de domínio de conhecimento, que determina a criação de uma identidade para o grupo, um domínio de interesse com o propósito de envolver seus integrantes, estimulando a comunicação entre eles em torno de um objetivo comum. Todos os membros de uma CoP precisam compartilhar uma competência que os distingue das outras pessoas que não fazem parte dessa Comunidade de Prática.

Uma Comunidade de Prática não é um clube de amigos ou uma rede de conexões entre pessoas. Ela tem uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse. A adesão a ela, portanto, implica um compromisso com o domínio e, por consequência, uma competência compartilhada que distingue os membros de outras pessoas (WENGER; WENGER-TRAYNER, 2015, p. 2. Tradução nossa).

A segunda característica da Comunidade de Prática, segundo Wenger e Wenger-Trayner (2015), é o empreendimento comum, a comunidade em si (grupo de pessoas que cuida desse domínio). Em outras palavras, ao envolver-se em atividades e discussões, ajuda mútua e compartilhamento de experiências e informações, a comunidade tem como tendência e necessidade ir se fortalecendo, bem como a comunicação entre os seus integrantes vai se tornando cada vez mais produtiva. Dessa forma, os membros dessa CoP constroem laços de comunicação que lhes permite expandir o aprendizado e as habilidades uns com os outros, já que passam a preocupar-se com as dificuldades e os problemas enfrentados por cada um, sempre em busca de soluções e desenvolvimento de protocolos que lhes permitam aplicá-las de forma adequada à realidade de cada um. Por conta disso, não é possível dizer que um site ou um grupo fechado no Facebook, por exemplo, seja uma Comunidade de Prática.

De acordo com Wenger e Wenger-Trayner (2015), o simples fato de pessoas usarem uma mesma ferramenta ou plataforma *online*, ou desenvolverem um trabalho conjunto não significa que tenham construído comunicação nos moldes das CoPs, a menos que tenham os mesmos objetivos, interajam e aprendam juntos.

Os processadores de reclamações em uma grande companhia de seguros ou estudantes sugerindo mudanças nas escolas secundárias americanas podem ter muito em comum, ainda assim, a menos que interajam e aprendam juntos, eles não formam uma Comunidade de Prática. Mas os membros de uma Comunidade de Prática não trabalham necessariamente em uma base diária. Os impressionistas, por exemplo, costumavam se encontrar em cafés e estúdios para discutir o estilo de pintura que eles estavam inventando juntos. Essas interações foram essenciais para torná-las uma Comunidade de Prática, embora muitas vezes pintassem sozinhos (WENGER; WENGER-TRAYNER, 2015, p. 2. Tradução nossa).

A terceira característica da CoP é a prática que os indivíduos desenvolvem para serem efetivos no domínio, e ela determina que os integrantes, muito além de terem paixões e interesses comuns, sejam ativos nas suas atividades e busquem saberes e habilidades a partir do fortalecimento de uma comunicação que permita desenvolvimento de recursos que comportem repertório rico e vasto, a exemplo de experiências profissionais, histórias, ferramentas, formas de abordagem de problemas recorrentes, soluções para eles, aflições que os acometem no exercício da profissão, sempre em prática compartilhada. Vale lembrar que não é preciso, no entanto, que os membros da CoP trabalhem juntos ou diariamente em uma instituição: o que os une é o objetivo comum.

Wenger e Wenger-Trayner (2015) reforçam que essa característica da comunidade compartilhada não é desenvolvida de forma rápida, é preciso tempo e interação sustentada entre seus integrantes:

Os engenheiros que desenvolvem os “limpadores de para-brisa” em uma montadora fazem um esforço conjunto para coletar e documentar os truques e lições que aprenderam em uma base de conhecimento. Em contrapartida, as enfermeiras que se reúnem regularmente para o almoço em uma cafeteria do hospital podem não perceber que suas discussões durante o almoço são uma das principais fontes de conhecimento sobre como cuidar dos pacientes. Ainda assim, no decorrer de todas essas conversas, eles desenvolveram um conjunto de histórias e casos que se tornaram um repertório compartilhado para sua prática (WENGER; WENGER-TRAYNER 2015, p. 2. Tradução nossa).

Já o tamanho ou número de integrantes envolvidos em cada Comunidade de Prática pode variar muito. Há relatos na literatura de Comunidades de Prática formadas por grupos pequenos, outras com número grande de membros e algumas com um núcleo comum e muitos grupos periféricos. No caso das Virtuais, por se tratarem de comunidades em rede *online*, há a possibilidade de os grupos terem integrantes que pertençam à mesma instituição de trabalho, mesma cidade, ou grupos com membros espalhados pelo planeta, abrangendo mais de uma

cidade, estado ou país, e, embora todo o trabalho e compartilhamento sejam feitos *online*, alguns dos integrantes se encontram presencialmente: nesse caso, a CoP pode ser considerada Mista, já que, além da troca informações *online*, há a troca feita de forma presencial.

O desenvolvimento dos três elementos citados, de forma simultânea e paralela, é imprescindível para reconhecer-se uma Comunidade de Prática. Segundo Wenger e Wenger-Trayner (2015), os elementos motivadores de uma CoP (Presencial, Mista ou Virtual) são: solução de problemas; solicitações de informações; busca por experiência relativa a alguma questão; reutilização de ativos, ou seja, adequação de uma solução encontrada por um dos integrantes para determinado tema ou situação, por outro membro que passe por problema similar; coordenação e sinergia; auxílio para construção de argumentação para solução de problemas; confiança crescente na comunidade; discussão prévia para tomada de decisões importantes; documentação de projetos e procedimentos; troca de informações com outras comunidades de prática; mapeamento do conhecimento e experiências adquiridas e identificação de possíveis lacunas no aprendizado ou ações.

No que diz respeito ao tipo, as CoPs podem ser formais ou informais. No primeiro caso, são estabelecidas formalmente dentro de organizações, como empresas ou escolas, e até apoiadas financeiramente por elas. Apesar disso, seus integrantes devem ser livres do seu controle (organização) e, dentro dela – CoP –, não pode, em hipótese nenhuma, haver hierarquia ou peso diferenciado de opinião e atuação entre os componentes.

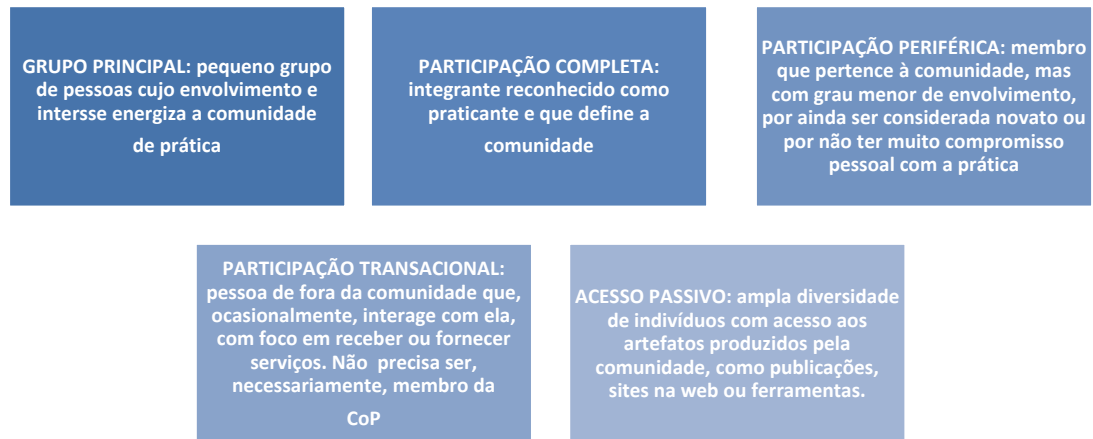
Sempre em uma Comunidade de Prática todos os membros possuem os mesmos direitos e o mesmo poder. As CoPs são construídas horizontalmente, mesmo no caso das formais, sob o risco de, em caso contrário, deixarem de ser uma Comunidade de Prática e passarem a ser somente um grupo de trabalho. Já as Comunidades de Prática informais são constituídas por profissionais com objetivos comuns e propósito de aperfeiçoar seus conhecimentos e saberes por meio do compartilhamento de experiências, sem o respaldo ou auxílio de qualquer organização.

Ao abordar as características que definem uma Comunidade de Prática, se faz necessário também relatar os graus de participação de seus integrantes definidos por Wenger (1999). Como os relacionamentos nas CoPs são estabelecidos pela negociação de significados, as várias formas de participação são decorrentes de os indivíduos terem necessidades, interesses e perspectivas diferentes, embora unidos por um tema comum.

Ipiranga et al. (2005) destacam que essa categorização pressupõe flexibilidade, que pode ir de uma participação no grupo principal, mais ativa e com mais envolvimento, até uma participação de acesso passivo.

Na Figura 06, a seguir, apresentam-se graus de participação definidos por Wenger (1999).

**Figura 06 – Graus de participação em uma Comunidade de Prática**



Fonte: Wenger (1999)

O fluxo de informações e troca dentro de uma Comunidade de Prática, sempre se levando em conta seu domínio e objetivo, é grande principalmente porque o número de participantes não é fixo. De acordo com Lave e Wenger (1991), dentro das CoPs, um novato aprende com veteranos, principalmente quando lhe é permitido participar de tarefas relacionadas à prática. À medida que o tempo passa, o novato passa à participação periférica e, com seu engajamento, para a participação completa.

Vale especificar que, no caso das Comunidades de Prática, os termos periférico e central não são um conceito físico e não fazem referência a uma simples medida da quantidade de conhecimento adquirido. Segundo Lave e Wenger (1991), os termos participação periférica e participação completa são utilizados para especificar o grau de engajamento do sujeito bem como o grau de sua participação na comunidade.

## **2.6 Potencial, Benefícios e Facilidades de uma Comunidade de Prática**

A criação de uma Comunidade de Prática, como já citado antes, pode ocorrer quando houver necessidade de ampliação, retenção e troca de conhecimentos entre colaboradores com conhecimentos e experiências distintas, e, também, quando há necessidade de compartilhamento e busca de soluções para dúvidas, problemas e aflições comuns. As Comunidades de Prática também podem surgir a partir da necessidade exigida por um novo

empreendimento, ou seja, da necessidade de busca de aperfeiçoamento por meio das experiências dos indivíduos envolvidos em um novo projeto, cuja troca de conhecimento prático e *expertise* de cada um se entrelaça ao conhecimento tácito pela interação e comunicação, gerando novo contexto, um contexto no qual o conhecimento se amplia, permitindo que muitas novas ideias e ações surjam, sejam colocadas em prática e virem protocolo para o novo trabalho.

Também é procedimento a ser considerado em casos em que haja necessidade de padronização de processos, a partir de senso comum, estabelecimento e disseminação de melhores práticas, de uma cultura entre pares; ativação de capital intelectual, como a soma de todos os conhecimentos dos docentes de uma instituição de ensino ou de várias instituições coligadas para soluções de problema; e principalmente busca de inovação de práticas, quando há interesse mútuo no desenvolvimento e multiplicação de *expertises* específicas em torno de práticas e processos, construção de aprendizado por meio da interação, criação de vínculos e fortalecimento da comunicação entre os pares em torno do trabalho.

Pode surgir a partir de grupos de profissionais potenciais que existem para troca de informações, mas que ainda não determinaram um objetivo para as reuniões nem um objetivo para as trocas de experiências.

Estudos realizados pela *American Productivity & Quality Center – APQC* (APQC, 2008) apontam que as Comunidades de Práticas assumem, cada vez mais, papel-chave na gestão do conhecimento de todo tipo de organização. De acordo com o levantamento, o motivo pelo qual se pode explicar o crescimento das CoPVs nas empresas em nível mundial é o fato de elas ultrapassarem fronteiras impostas por estruturas hierárquicas, cargos e funções, aspectos geográficos, de tempo e de espaço.

Em instituições modernas ou globais, baseadas no conhecimento, as comunidades de prática podem gerar um ambiente de compartilhamento de conhecimento e solução de problemas comuns que ultrapassa barreiras geográficas, de tempo e de espaço, se forem virtuais, por exemplo.

Talvez o grande potencial da criação de uma CoP em qualquer tipo de empresa, inclusive nas de cunho educacional, seja a possibilidade de expansão entre todos do conhecimento já adquirido individualmente pelos membros, além da possibilidade de retenção

desses saberes, troca de informações entre os membros mais experientes e os mais jovens, fortalecimento da comunicação entre o grupo das redes e profissionais de várias instituições, que podem entrelaçar-se em várias outras Comunidades de Prática, compartilhando conhecimento.

Levando-se a questão para o propósito deste trabalho, que é a melhoria da formação e atualização de docentes, a estimulação ao desenvolvimento de uma CoPV em uma escola, por exemplo, significa, além de todos os benefícios já expostos anteriormente, a economia de tempo e recursos – uma vez que todos estariam integrados por rede virtual, além da possibilidade de aperfeiçoamento contínuo do conhecimento por meio da troca de experiências e da qualidade dos seus processos: quanto mais o grupo interagir, provavelmente melhor se torna o processo de troca, compartilhamento e engajamento de seus membros.

O estudo feito pela APQC em 2008 elenca alguns resultados positivos obtidos por meio do compartilhamento de conhecimento, relatados por companhias do setor de óleo e gás:

Chevron Corporation reportou que a utilização de Comunidades de Práticas resultou em uma redução de US\$ 2 bilhões em custos operacionais; Schlumberger utilizou uma combinação de Comunidades de Práticas e obteve uma economia de US\$ 10 milhões em um ano de atividade (KOENIG; SRIKANTAIAH, 2004, *apud* CHUERI; ROSA NETO, 2009).

## **2.7 Obstáculos e Dificuldades para a Criação e Manutenção de uma Comunidade de Prática**

A criação e o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática exige cumprimento das características que a determinam, sob o risco de, caso contrário, ela não atingir seu objetivo. Por isso, a fim de afastar fracassos e desvios de finalidade, há necessidade de evitar obstáculos e dificuldades que possam desvirtuar seu nascimento.

Para que surjam e se estruturam de forma a atingir seus objetivos, as CoPs precisam seguir, na criação, alguns protocolos a fim de que seu desenvolvimento não sofra cerceamento nem perca a essência de interatividade, livre expressão de seus membros, cooperação e compartilhamento de ideias e experiências para soluções de problemas e aperfeiçoamento profissional.

Segundo estudos de autores como Etienne Wenger (*Communities of practice: learning, meaning, and identity*, de 2000); Pedro Amado e Ana Veloso (“Desafios de comunicação na dinamização do processo de interação numa Comunidade de Prática *Online*”, 2014); e Margarida Morais Marques, Maria João Loureiro e Luis Marques (“Desarrollo curricular em uma comunidad de práctica – principios implementados en el ámbito del proyecto IPEC”, 2016), algumas comunidades de prática não são tão bem-sucedidas como outras, quando há barreiras específicas ao alinhamento de ideias e objetivos; algum dado sobre seu funcionamento e foco é omitido; há ausência de direcionamento; ou as relações entre os integrantes, por algum motivo, deixam de ser horizontais e passam a ser feitas de forma vertical ou hierárquica. Outro item que pode minar o bom desenvolvimento de uma Comunidade de Prática é a quebra de confiança entre os integrantes.

Tais fatos podem ocorrer em casos em que a Comunidade de Prática é imposta verticalmente dentro de uma instituição, por exemplo, ou é criada em resposta à demanda externa, a título de reformas, privilegiando a perspectiva institucional e não as necessidades e os anseios dos seus membros.

Em contrapartida, de acordo com relatório produzido sobre o tema pelo *National Council of Teachers of English* – NCTE, em escolas onde há CoPs com coordenação múltipla e formação horizontal, os integrantes participam de forma ativa, exatamente porque se envolvem com as questões e se sentem valorizados:

Por outro lado, nas escolas e distritos onde as Comunidades de Prática continuam a evoluir, os membros negociam as formas como eles interagem uns com os outros, a fim de coordenar as perspectivas. Essas últimas comunidades de prática são sustentadas no longo prazo e permanecem responsivas a questões emergentes e interesses compartilhados porque evoluem juntas (NCTE, 2011, p. 2. Tradução nossa).

Embora as Comunidades de Prática estejam embasadas na comunicação e na colaboração e possuam características específicas essenciais ao bom funcionamento, não podem ficar amarradas a protocolos ou formatos improdutivos, como um “banco automático de respostas prontas” para problemas que pareçam iguais. O sucesso delas depende da busca de soluções específicas para cada comunidade, principalmente quando seus integrantes levam em consideração o que já foi feito antes, ou seja, detectam os procedimentos preestabelecidos que já não funcionam mais ou não servem para a realidade da CoP em questão. Ou seja, há necessidade de adaptabilidade das soluções e dos protocolos dimensionados pelos próprios

integrantes da Comunidade de Prática, inclusive pelas experiências individuais que já possuem e que compartilham com os demais.

Verificou-se, ainda, em levantamentos feitos anteriormente a respeito do tema, pelo NCTE, que em escolas, empresas ou instituições do terceiro setor, nas quais comunidades de prática foram implementadas e continuam a evoluir com sucesso, os membros negociam as formas como interagem uns com os outros para coordenar os trabalhos e as reuniões e, se preciso, reorganizam as metas e perspectivas.

Essas últimas comunidades de prática são sustentadas no longo prazo e continuam a responder a questões emergentes e interesses compartilhados porque evoluem em conjunto (NCTE, 2011, p. 2. Tradução nossa).

Para ilustrar como as CoPs podem sofrer influência do meio no qual se pretende criá-las, para o bem ou para o mal, destaca-se a pesquisa realizada pelo por Jader C. Souza-Silva, em 2009, com o propósito de elencar os limites, os desafios e as condições apropriados ao surgimento de Comunidades de Prática no contexto organizacional.

Em seu trabalho “Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações”, o autor pesquisou as interações sociais feitas por grupos de pessoas ligadas a pesquisa, ensino e gestão acadêmica em quatro faculdades, visando identificar, a partir das características de uma CoP, se a interação entre esses atores poderia ser realmente classificada como Comunidade de Prática.

A partir do confronto do tipo de interação entre as pessoas e os elementos que caracterizam uma CoP, o autor percebeu que somente um grupo, o de ensino, constituía uma verdadeira Comunidade de Prática. Segundo ele, o grupo em questão era informal, composto por professores que se encontravam presencialmente e espontaneamente a cada três semanas para discutir questões ligadas à formação e à aprendizagem docente na Faculdade Canarinho.

Nesse estudo, além de constatar a quase inexistência de CoPs em um universo de quatro faculdades pesquisadas, Souza-Silva (2009) também reforça que uma Comunidade de Prática não emerge de forma simples em qualquer contexto organizacional, comprovando que há fatores limitantes ao seu surgimento e que há necessidade de estímulo à criação delas, dentro das regras já citadas anteriormente.

Esses limites têm o poder de bloquear o desenvolvimento de comunidades de prática no contexto organizacional, contribuindo, conseqüentemente, para fragilizar a partilha e a geração de conhecimentos e, portanto, a aprendizagem baseada numa perspectiva socioprática. Assim, esses primeiros resultados nos sugeriram que nos aprofundássemos nas causas que inibem o surgimento de comunidades de práticas nas organizações

pesquisadas. Avaliar os inibidores ao desenvolvimento de comunidades de prática possibilita-nos, ao mesmo tempo, refletir sobre as condições que ativam o seu florescimento, trazendo avanços na teoria sobre aprendizagem organizacional (SOUZA-SILVA, 2009, p. 183).

A partir da análise do material empírico de sua pesquisa, Souza-Silva (2009) constatou que a cultura de uma empresa, seja ela de que ramo for, tem grande peso, favorecendo ou inibindo o surgimento de uma Comunidade de Prática. Ele relata que as faculdades estudadas nas quais se verificou que os grupos não têm as características de uma CoP, são exatamente as instituições de ensino que apresentam total carência de valores e crenças de valorização da aprendizagem socioprática e/ou carência de valores ligados à valorização do elemento humano. Para Souza-Silva (2009, p. 184), “a carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática cria limites ao engajamento cognitivo das pessoas à ideia das Comunidades de Prática”.

Já a carência de valores e crenças ligados à valorização do elemento humano, segundo Souza-Silva (2009), limita o engajamento afetivo dos indivíduos com a organização e, por consequência, com as Comunidades de Prática que representam estruturas paralelas, porém ligadas à organização por meio do fenômeno do multiassociativismo.

Assim, agindo em conjunto ou separadamente, a carência desses valores representa limites ao engajamento cognitivo e/ou afetivo, impedindo que as pessoas se aglutinem entre si para criar comunidades de prática. Ora, se essa carência desses valores promove condições ao desengajamento cognitivo e afetivo, podemos, por outro lado, pressupor que a existência desses mesmos valores e crenças cria condições fecundas para o engajamento cognitivo e afetivo dos indivíduos em contextos de comunidades de prática, favorecendo, assim, seu surgimento (SOUZA-SILVA, 2009, p. 184).

## **2.8 Criação de uma Comunidade de Prática**

Detectar e desenvolver ou criar uma Comunidade de Prática com as características que lhe são próprias demanda empenho e vontade por parte de seus integrantes. Se desenvolver uma CoP informal parece mais fácil, levando-se em consideração alguns itens básicos e necessários à sua subsistência como relações sem hierarquização, pautadas na horizontalidade, para as organizações pode ser um desafio, já que vão propô-las dentro de suas estruturas formais e rígidas, sem deixar espaço para que os integrantes – que são funcionários – ajam livremente.

Nesses casos específicos, a empresa pode, sem problemas, oferecer aos interessados em criar e desenvolver a Comunidade de Prática os recursos e a estrutura necessários, a título de suporte para a CoP operar de forma satisfatória, mas não deve impor a criação dela, nem obrigar os funcionários a participarem da CoP. A partir do momento em que a Comunidade de Prática (presencial, mista ou virtual) está devidamente criada, a empresa deve deixar o espaço, uma vez que a gestão do conhecimento produzido pelo grupo é de responsabilidade de seus integrantes, não existindo, como já dito, qualquer intervenção da organização em termos de procedimentos, manipulações, regras formais ou prazos, que não sejam os estipulados pelo próprio grupo, em senso comum. A Comunidade de Prática é que dita seu fluxo, ritmo e produção.

Wenger (1999) defende que as instituições públicas e privadas devem estimular não só comunidades de aprendizagem, mas também processos de reflexão e acesso a informações, como parte da própria prática.

O fomento das Comunidades de Prática dentro das organizações só traz benefícios tanto aos seus integrantes como às próprias empresas, mas é preciso que as instituições compreendam a natureza das CoPs e não façam intervenções que tolham seu desenvolvimento ou criem barreiras ao florescimento de novas práticas e protocolos para desenvolvimento do trabalho. O ideal é que as empresas, além de tentarem detectar se há grupos com potencial de virem a ser uma CoP dentro da organização, também estimulem sua criação e auxiliem os membros fornecendo ambiente favorável e até recursos financeiros para sua implantação e formulação.

De acordo com McMaster (2004 *apud* CYRINO; PEREIRA, 2004), também é indicado que alguns líderes da empresa acompanhem o processo de criação e evolução das Comunidades de Prática, mas sem interferir. A intenção seria apenas de averiguar se estão sendo implantadas em acordo com as características que uma CoP precisa ter para funcionar adequadamente.

A natureza das CoPs e as possibilidades que as TICs oferecem facilitam a criação das comunidades virtuais, porém, é preciso ressaltar que em organizações, a fim de evitar que a CoP se transforme em mero grupo de trabalho, deve-se deixar a comunidade fluir, apenas apoiando seu funcionamento. Ainda de acordo com Wenger (1999), as organizações, em hipótese nenhuma, devem ter a intenção de controlar as Comunidades de Prática, atribuir a elas a responsabilidades de negócio, ou depositar nas CoPs a função de ajudar na resolução dos problemas.

Ipiranga et al. (2005), a partir de trabalho realizado por Terra e Gordon (2002), resumem de que forma as organizações têm a possibilidade de fomentar a geração e o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática sem matá-la em seguida:

- fornecendo recursos para sua criação e desenvolvimento;
- aceitando sua legitimidade informal;
- promovendo e compartilhando os resultados práticos alcançados por ela;
- informando que tipo de atividade é bem-vinda, institucionalizando as redes (formais ou informais) na escala de valores da organização;
- valorizando a participação e a iniciativa individuais;
- criando infraestrutura que facilite a comunicação entre os integrantes;
- apoiando a criação de novos papéis voltados, exclusivamente, para a promoção e a manutenção dessas iniciativas (moderadores de conhecimento).

## **2.9 Estágios Típicos de Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática**

Para que as CoPs cresçam com as características conceituadas por Wenger (1998), precisam caminhar por cinco estágios de desenvolvimento, citados no artigo “Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática” (IPIRANGA et al., 2005).

De acordo com os autores, o primeiro estágio da formação de uma CoP é chamado Potencial. Nele, é detectada uma rede fraca e imprecisa de trabalho, que envolve pessoas que têm dúvidas e necessidade similares, mas que se comunicam sem objetivos preestabelecidos. É o estágio em que há comunicação em grupo para fins de troca de informações sobre a atuação profissional, mas não há um domínio definido ou meta a ser atingida. Esse é o estágio em que esses indivíduos precisam juntar-se e elencar o domínio, ou seja, o ponto em comum, e dar início à preparação da Comunidade de Prática, inclusive definindo se será presencial, mista ou virtual.

O segundo estágio é chamado União. Nele, os indivíduos se reúnem e decidem iniciar o trabalho nos moldes de uma CoP, seja presencial, mista ou virtual. É a fase em que os integrantes buscam valores pelo engajamento nas atividades de aprendizado e planejam os

passos da CoP. Se optarem por uma Comunidade de Prática Virtual, também deverão definir em que plataforma ela será instalada.

Ipiranga et al. (2005) relatam que o terceiro estágio, chamado Maturidade, tem como característica principal a fase da maturidade. Nele, os membros assumem a responsabilidade de sua prática e ampliam os trabalhos, montando modelos, ajustando padrões, definindo agenda de aprendizagem, buscando engajamento em atividades conjuntas e desenvolvendo compromissos e relacionamentos, a fim de lidar com o crescimento e a chegada de novos integrantes.

O quarto estágio, chamado Ativo, é caracterizado pela fase em que a Comunidade de Prática está estabelecida e avança por ciclos de atividades. Nele, os integrantes necessitam de meios para sustentar as atividades, renovar interesses, educar novatos, encontrar voz e adquirir influência.

De acordo com os autores acima citados, no quinto estágio, chamado Dispersão, a comunidade pode dispersar-se por ter atingido seus objetivos e, portanto, já estar fora de utilidade, uma vez que já provocou mudanças nos seus integrantes e até mesmo definiu novos protocolos na forma de atuação profissional deles e da empresa para a qual trabalham. Nesta última fase, as pessoas podem distanciar-se e buscar outras CoPs, que estejam em linha como seus novos objetivos, ou alterar o foco principal do trabalho, dando início a uma nova Comunidade de Prática, com novo domínio e novos objetivos comuns, para o mesmo grupo.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi desenvolvido a partir do questionamento fundamental apresentado inicialmente, ou seja, se existem Comunidades de Prática Virtuais constituídas, formal ou informalmente, entre docentes, especialmente na Educação Básica, na qual os desafios formadores são maiores. Para alcançar o delineamento da investigação e as respostas à questão basilar “Qual o papel dos ambientes virtuais na promoção dos relacionamentos e constituição das Comunidades de Prática Virtuais, com foco na atualização profissional docente e de que forma as plataformas virtuais têm sido empregadas para a criação e sustentação das CoPVs?”, a pesquisa seguiu os seguintes passos:

#### 3.1 Classificação

O estudo possui caráter exploratório, uma vez que os elementos constituintes da problemática requerem identificação e delimitação. Inicialmente, procedeu-se ao levantamento bibliográfico, cuja finalidade é, segundo Rodrigues (2007, p. 3), “a caracterização inicial do problema, sua classificação e de sua definição”. Já de acordo com Gil (2008, p. 50), “a pesquisa exploratória é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória

(...) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p.41)

A pesquisa exploratória, de modo geral, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que possuem experiências práticas relacionadas com a questão estudada, e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Ainda segundo Gil (2002), o planejamento da pesquisa exploratória é bastante flexível e possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno pesquisado.

A abordagem do problema foi mista. O ponto de vista qualitativo, de acordo com Minayo e Minayo-Gómez (2003), ocupa-se de um nível de realidade tratado por meio da história, da biografia, das relações, do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes e manejam técnicas variadas para o trabalho empírico. Ainda segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é um processo de trabalho em espiral que tem início com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto, dando, porém,

origem a novas questões, não sendo apenas mera classificação de opinião de informantes, mas também a descoberta de seus códigos sociais a partir de símbolos, falas e observações. Denzin (2010) e Lincoln (2010) definem a pesquisa qualitativa como um campo de investigação que atravessa disciplinas, podendo ser considerado um grande guarda-chuva que recobre diferentes abordagens usadas para descrever, compreender e interpretar experiências, comportamentos, interações e contextos sociais.

Do ponto de vista quantitativo, supõe-se que o objeto sob investigação possua elementos quantificáveis, fatores ou variáveis, cuja medição permita inferir a importância ou o seu peso no contexto do fenômeno sob análise.

(...) num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a mediação objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas (GODOY, 1995, p. 58).

A análise quantitativa busca empregar técnicas estatísticas em uma “grande” massa de dados, a partir dos quais é possível encontrar tendências, relações, correlações, elementos ou aspectos mais frequentes etc.

(..) outro passo importante no processo de desenvolvimento de pesquisas científicas e que vem logo após a tabulação das informações coletadas, podendo ser procedida em dois níveis: a descrição dos dados e a avaliação das generalizações obtidas a partir desses dados. Essa análise pode ser feita manualmente, com o auxílio de calculadoras ou computadores eletrônicos. Na análise quantitativa, podem-se calcular médias, computar percentagens, examinar os dados para verificar se possuem significância estatística, calcular correlações, ou ainda tentar várias formas de análise multivariada, como a regressão múltipla ou a análise fatorial. Essas análises permitem, pois, “extrair sentido dos dados”, ou seja, testar hipóteses, comparar os resultados para vários subgrupos, e assim por diante. (ROESCH, 1996, p. 142)

Por sua vez, recentemente diversos estudos apregoam a busca pelo melhor dos “dois mundos”, ou seja, na medida do possível, empregar os dois pontos de vista em uma abordagem de pesquisa composta por métodos mistos. Recente levantamento sobre métodos aplicados em 229 estudos focados em mídias sociais (SNELSON, 2016) discute a importância dos métodos mistos, apontando que daquele total 24,1% foram pesquisas quali-quantitativas e quantitativas.

### 3.2 Delineamento

A pesquisa de campo – uma aproximação metodológica pela qual se busca observar o comportamento sob as condições naturais de sua ocorrência – caracteriza-se pela inserção do pesquisador no ambiente da coleta de dados, ao qual não pertence usualmente. Uma das possibilidades de sua realização, nas ciências sociais, é por meio de *surveys*, ou questionários aplicados aos sujeitos em seus próprios contextos (REYES-GARCIA; SUNDERLIN, 2011).

Segundo os autores, a pesquisa de campo originou-se em 1922 quando antropologistas questionaram os estudos *in-house*, ou seja, dentro de instituições ou escritórios governamentais, e apontaram a necessidade da entrada nos locais onde as pessoas estavam para observar o que realmente estavam fazendo. Embora tenha suas origens na Antropologia e seja considerada modelo clássico de investigação, na atualidade, a pesquisa de campo é utilizada em vários domínios, como na Educação, Saúde Pública, Administração e Sociologia. A pesquisa de campo tem como foco uma comunidade, que pode ser de trabalho, de estudo, de lazer, não necessariamente geográfica, voltada a qualquer atividade humana. O pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, uma vez que na pesquisa de campo destaca-se a importância de o pesquisador ter experiência direta com o objeto da investigação, no caso, com o grupo de docentes estudado.

Nesse sentido, optou-se por questionar um grupo de docentes acerca de sua participação e intenção em participar de CoPVs e, a partir dos dados obtidos e sua análise, buscar uma aproximação com eles (ou aqueles dispostos) em entrevistas estruturadas, com detalhamento de informações após contato feito pela pesquisadora com os docentes em questão via *email*, telefone fixo e celular e por meio de *whatsApp*.

### 3.3 Procedimentos

Para a consecução do estudo, foram escolhidas as escolas de Ensino Médio conveniadas com o grupo de pesquisa dos Estudos das Tecnologias de Informação e Comunicação – ETICO, do qual a pesquisadora é membro. O acesso, a disponibilidade e a flexibilidade dessas escolas determinaram a amostragem empregada. Foram três escolas participantes, a saber, a EME Professora Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul; a EE Professora Brisabella de Almeida Nobre, em São Paulo; e o Colégio da Fundação Santo André, na cidade de Santo

André. No total, responderam ao questionário 56 docentes, sendo 61,4% de mulheres. O perfil dos pesquisados está detalhado no capítulo de resultados.

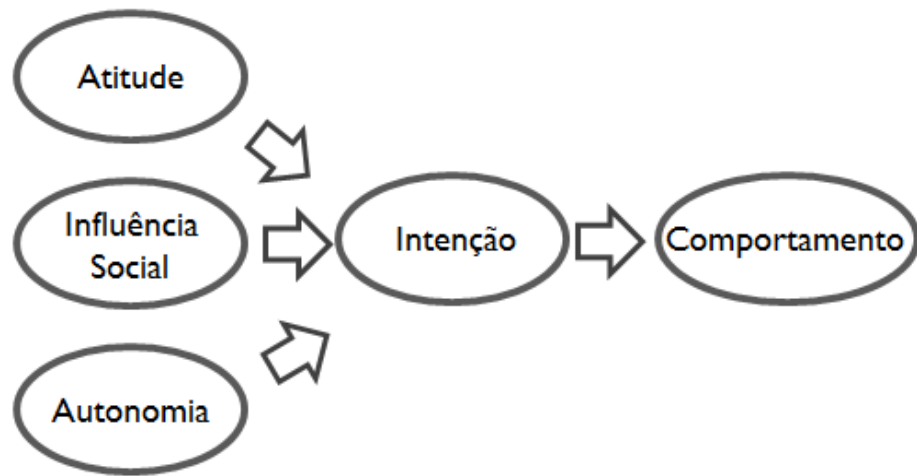
A coleta de dados foi, então, realizada por meio de questionário com 50 perguntas estruturadas e, posteriormente, por meio de entrevistas com os docentes que se dispuseram a participar via *e-mail*. A coleta ocorreu em momentos agendados nas respectivas escolas com a participação da pesquisadora durante o mês de abril de 2018 (Colégio Fundação Santo André, em Santo André, no dia 04 de abril de 2018; EME Professora Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul, no dia 07 de abril de 2018; e EE Professora Brisabella de Almeida Nobre, em São Paulo, no dia 16 de abril de 2018). A partir da análise dos resultados, a pesquisadora entrou em contato posterior, durante o mês de maio de 2018, via *e-mail* e por meio de *WhatsApp* com oito professores que haviam citado no questionário, fazerem parte de Comunidades de Prática Presenciais ou Virtuais. Essa investigação estará detalhada no capítulo resultados.

Conforme apresentado no Apêndice, o questionário contém basicamente questões quantitativas, embora se solicitem informações discursivas em algumas perguntas. Identificaram-se os pesquisados com nome, sexo e idade, formação em graduação e tempo na docência. Indagou-se sobre o uso da Internet, como tempo de uso diário, formas de acesso, tipo e idade do celular; em seguida, sobre sua presença e uso das redes sociais virtuais, para análise posterior sobre a participação em CoPVs. Buscou-se identificar, após, as interações com colegas de profissão, seus tipos, frequências e conteúdos compartilhados. Ainda, perguntou-se acerca da atualização profissional dos docentes e, finalmente, aplicou-se o questionário traduzido associado à Teoria do Comportamento Planejado (TCP).

De acordo com Patel e Connelly (2007), a Teoria do Comportamento Planejado (*Theory of Planned Behavior*) indica que determinado comportamento pode ser explicado pela intenção associada àquele comportamento e esta, por sua vez, pode ser influenciada pela atitude, influência social e autonomia para desenvolver o comportamento. Dessa forma, como discutido pelos autores citados, diversos estudos têm conseguido prever a intenção de pessoas acionarem certo comportamento. Neste estudo, a aplicação dessa teoria visa identificar se os docentes pesquisados transparecem possuir a intenção de participar de CoPV.

O modelo básico associado à TCP está desenhado na Figura 07, a seguir.

**Figura 07 – Modelo da Teoria do Comportamento Planejado**



Fonte: a autora.



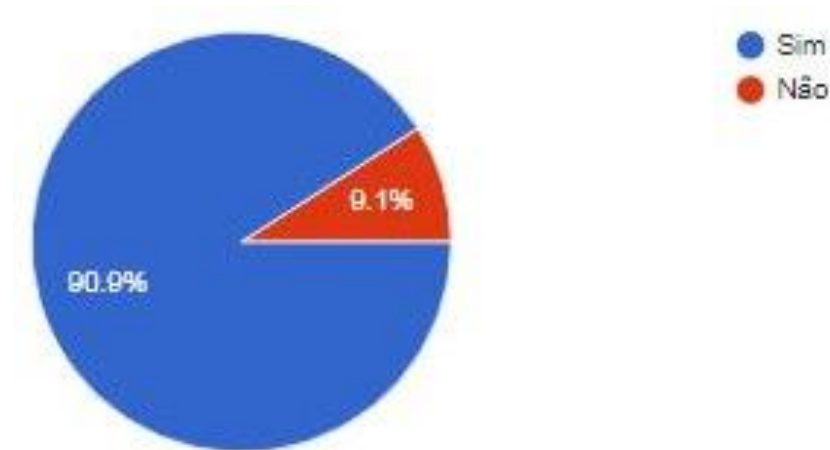
#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da coleta de dados obtidos com a aplicação de questionário com 50 perguntas, formulado com base no referencial teórico, efetuada pessoalmente nos HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), no mês de abril de 2018, junto a professores das escolas parceiras do Grupo ETICO, do qual a pesquisadora faz parte, buscou-se identificar como os docentes se comunicam presencialmente e, principalmente, virtualmente, para realização de intercâmbio de conhecimento, experiências, dúvidas e produção de conteúdo conjunto, visando atualizar-se profissionalmente, a partir do princípio da aprendizagem coletiva.

A pesquisa também visou obter informações sobre a forma de utilização da rede mundial de computadores pelos docentes pesquisados, a fim de verificar qual sua predisposição em participarem de Comunidades de Prática Virtuais para otimizar e aprofundar a comunicação entre eles, como forma de ampliar os horizontes profissionais.

A Teoria do Comportamento Planejado, usada como suporte para a produção de parte do questionário aplicado aos docentes, sugere que o comportamento pode ser explicado pela intenção que o precede, que é, por sua vez, influenciada por atitude, subjetividade e normas, a partir do Controle Comportamental Percebido, conceituado por Ajzen (1991 *apud* VENKATESH; MORRIS; DAVIS; DAVIS, 2003, p. 188) como sendo “a facilidade ou dificuldade percebida para se desenvolver o comportamento” e no contexto da presente pesquisa, refere-se às “percepções de fatores internos e externos que podem impor restrições de comportamento” (TAYLOR; TODD 1995b, p. 149).

Por meio dos resultados obtidos com a análise dos dados, foi possível detectar que há comunicação estabelecida entre os docentes pesquisados, tanto presencialmente – especialmente durante as reuniões de HTPC nas escolas –, como *online*, por meio de aplicativos, a exemplo do WhatsApp; por meio de redes sociais digitais, e via plataformas específicas, como a Google Classroom. Também foi possível constatar que todos os docentes pesquisados utilizam a Internet diariamente, ainda que por tempo variável; que todos estão presentes nas redes sociais e mídias digitais; e que a expressiva maioria acredita ser possível utilizar as redes sociais digitais para ensinar e educar (90,9%), conforme Figura 8, a seguir.

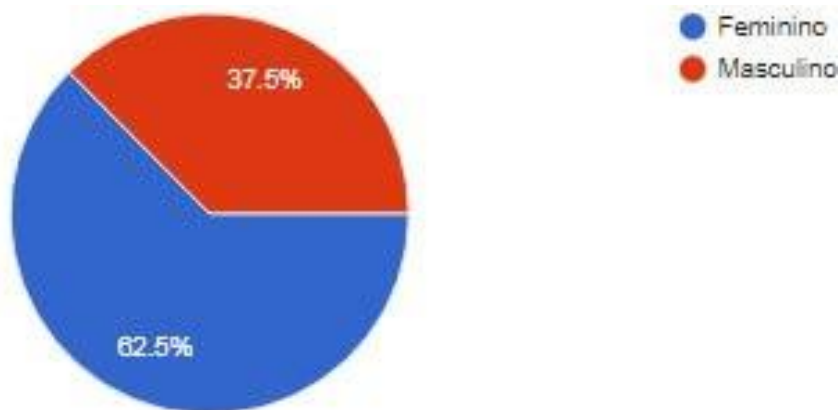
**Figura 08 – Uso das redes sociais digitais para estudo**

Fonte: a autora

As três escolas que fazem parte do universo desta pesquisa somaram 166 docentes nos Ensinos Fundamental II e Médio e, embora todos tivessem sido abordados pela pesquisadora, 56 deles responderam espontaneamente aos questionários.

Do total de professores que responderam ao questionário, 42,9% lecionam na escola de São Caetano do Sul; 26,8% na escola de São Paulo; e outros 26,8% na escola de Santo André. A expressiva maioria, 90,9%, leciona para as turmas do Ensino Médio; 52,7% para turmas do Ensino Fundamental II – em muitos casos esses professores são os mesmos, ou seja, lecionam nas duas etapas de ensino –, e o restante, 3,6%, também ministra aulas para turmas do Fundamental I em outras instituições de ensino.

Entre os docentes que responderam às perguntas, a maioria é do sexo feminino, conforme Figura 9, a seguir.

**Figura 9 – Distribuição por sexo dos docentes**

Fonte: a autora

A idade dos docentes variou bastante – dos 27 aos 63 anos –, assim como o tempo de docência, que flutua de profissionais em início de carreira, com três anos de trabalho, até os que estão há décadas na profissão e já somam até 38 anos em sala de aula, conforme tabelas 01 e 02, a seguir.

**Tabela 01 – Faixa etária dos docentes**

Idade (anos)	Total %	FEM. %	MASC.%
< 30	4,0	50,0	50,0
30 a 39	22,0	54,5	45,5
40 a 49	32,0	43,8	56,3
50 a 59	28,0	64,3	35,7
> 59	14,0	100,0	0,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 47,2 anos / Desvio Padrão: 10,9 anos

Média Fem.: 49,8 anos / Desvio Padrão: 11,8 anos

Média Masc.: 41,4 anos / Desvio Padrão: 12,6 anos

**Tabela 02 – Tempo de docência dos professores**

<b>Experiência (anos)</b>	<b>Total %</b>	<b>FEM. %</b>	<b>MASC.%</b>
<=10	21,8	50,0	50,0
11 a 15	23,6	53,8	46,2
16 a 20	16,4	44,4	55,6
21 a 25	10,9	83,3	16,7
> 25	27,3	80,0	20,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 19,8 anos / Desvio Padrão: 11,2 anos

Média Fem.: 22,4 anos / Desvio Padrão: 12,0 anos

Média Masc.: 16,9 anos / Desvio Padrão: 8,8 anos

Provavelmente a diferença geracional entre os professores e o tempo em que estão em sala de aula (que, aliás, pode ser uma característica das escolas da rede pública do país, uma vez que os docentes são contratados por meio de concursos e estes ocorrem sempre que há necessidade, havendo baixa rotatividade, uma vez que o emprego público é estável), sejam alguns dos fatores que interferem na alternância de resultados referentes às questões que pretendem compreender quais os hábitos dos docentes no uso da Internet, especialmente nas redes sociais digitais, bem como a apropriação desse uso para fins de atualização profissional. Em geral, os docentes mais novos em idade estão mais habituados à navegação na Internet e, por isso, utilizam mais a rede mundial de computadores.

Nas escolas pesquisadas, a faixa etária predominante varia de 40 a 49 anos (32%), e o número de professores do sexo masculino nessa faixa é superior (56,3%) em relação às mulheres (43,8%). Já o número de docentes com menos de 30 anos de idade é o menor grupo, correspondendo a apenas 4% do total, nessa faixa etária, 50% deles são homens e 50% mulheres.

Todos os professores que responderam às questões usam a Internet, porém, de acordo com os dados coletados, enquanto alguns deles permanecem *online* por apenas uma hora por

dia; outros ficam conectados por mais de 10 horas diariamente, conforme a Tabela 03, a seguir.

**Tabela 03 – Tempo de uso da Internet por dia**

<b>Tempo (h)</b>	<b>Total %</b>	<b>FEM. %</b>	<b>MASC.%</b>
1 a 4	71,4	57,5	42,5
5 a 10	21,4	83,3	16,7
> 10	7,2	50,0	50,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 4,4 h / Desvio Padrão: 3,2 h

Média Fem.: 4,4 h / Desvio Padrão: 3,0 h

Média Masc.: 4,5 h / Desvio Padrão: 3,4 h

Embora o tempo em que os docentes permaneçam conectados varie bastante, a comprovação de que todos acessam a Internet em algum momento (ou por horas) diariamente feita pela presente pesquisa converge com resultados de levantamento realizado pelo Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), da Unesco, por meio da pesquisa TIC Educação 2016, junto a professores de 1.367 instituições de ensino em todo o Brasil, entre agosto e dezembro de 2016, que identificou que todos os professores (100%), das mais variadas faixas etárias, já acessaram a rede mundial de computadores, conforme Quadro 04, a seguir.

**Quadro 04 – Professores que já acessaram a Internet**

<b>Percentual %</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>0</b>
Sexo Feminino	100	0
Sexo Masculino	100	0
Até 30 anos	100	0
De 31 a 45 anos	100	0
De 46 anos ou mais	100	0

Fonte: TIC Educação de 2016

Tais constatações favorecem o desenvolvimento de Comunidades de Prática Virtuais, uma vez que é preciso que os profissionais envolvidos e participantes nas CoPVs tenham não apenas familiaridade com a rede, mas também conhecimento mínimo das possibilidades que o acesso à Internet pode proporcionar, especialmente se a rede de computadores for utilizada com objetivo de estudo, pesquisas e atualização profissional por meio da comunicação e compartilhamento de conhecimento; e que todos estejam presentes em redes sociais virtuais ou em grupos em aplicativos, uma vez que as CoPVs podem ser desenvolvidas em qualquer uma dessas plataformas, por decisão do próprio grupo interessado.

Nesse sentido, outro dado significativo apurado junto aos professores das escolas pesquisadas, refere-se ao uso da Internet para fins de trabalho. Verificou-se que grande parte dos docentes utiliza a rede mundial de computadores por até quatro horas diárias (87,5%), e as mulheres permanecem muito mais tempo *online* para essa finalidade do que os homens, conforme a Tabela 04.

**Tabela 04 – Uso diário da Internet para trabalho**

Tempo (h)	Total %	FEM. %	MASC.%
1 a 4	87,5	63,3	36,7
5 a 10	12,5	57,1	42,9
> 10	0,0	0,0	0,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 2,6 h / Desvio Padrão: 1,7 h

Média Fem.: 2,7 h / Desvio Padrão: 1,8 h

Média Masc.: 2,5 h / Desvio Padrão: 1,4 h

Quando se aborda o uso da Internet para o trabalho, é importante destacar que os professores conectam-se à rede mundial de computadores para buscar recursos para suas aulas e para ampliar formas de produção de atividades para seus alunos. Na presente pesquisa, como já apontado na Tabela 04, todos os docentes relataram utilizar a Internet em algum momento do dia para o trabalho e esse resultado está em linha com dados em nível nacional obtidos pelo levantamento realizado pela TIC Educação 2016, que apurou que 97% das

mulheres e 95% dos homens pesquisados utilizam recursos obtidos na rede mundial de computadores para preparar aulas e atividades para ou com os estudantes, conforme o Quadro 05, a seguir.

**Quadro 05 – Professores por uso de recursos obtidos na Internet para preparação de aulas ou atividades com alunos**

Percentual %	Sim	Não
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	<b>4</b>
Sexo Feminino	97	3
Sexo Masculino	95	5
Até 30 anos	98	2
De 31 a 45 anos	98	2
De 46 anos ou mais	93	7

Fonte: TIC Educação de 2016

Em relação ao uso da Internet para entretenimento, constata-se que 91,91% do total das respostas obtidas nas escolas pesquisadas indicam a utilização da Internet com essa finalidade; as mulheres ficam mais tempo *online* para esse fim na comparação com o tempo que os homens relataram permanecer conectados para entretenimento, conforme a Tabela 05, a seguir.

**Tabela 05 – Uso diário da Internet para entretenimento**

Tempo (h)	Total %	FEM. %	MASC.%
1 a 4	91,1	64,7	35,3
5 a 10	8,9	40,0	60,0
> 10	0,0	0,0	0,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 1,8 h / Desvio Padrão: 1,8 h

Média Fem.: 1,7 h / Desvio Padrão: 1,4 h

Média Masc.: 2,0 h / Desvio Padrão: 2,2 h

É importante ressaltar que todos os docentes que responderam ao questionário têm perfil em, ao menos, uma rede social virtual, e a maioria está presente no WhatsApp (94,6%)

e no Facebook (89,3%), conforme a Figura 10, a seguir, embora vários professores também informaram utilizar outras redes sociais como Instagram, que vem ganhando destaque inclusive no mundo corporativo, e o Snapchat, bastante utilizado pelo público adolescente. Já o YouTube foi citado como fonte produtora de conteúdo por apenas um docente:..

**Figura 10 – Presença dos docentes pesquisados em redes sociais digitais**



Fonte: elaborada pela autora

A título de informação, é importante ressaltar que 94,2% dos brasileiros utilizam a Internet para troca de mensagens de texto, imagens ou voz por meio de aplicativos como WhatsApp e redes sociais digitais como o Facebook. Essa informação consta do suplemento de Tecnologia da Informação (TIC) da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD Contínua) do IBGE - 2016. Já de acordo com levantamento exclusivo feito pela Conecta, uma plataforma web do Grupo Ibope Inteligência no país, aponta que o WhatsApp é a rede social mais usada no Brasil. De acordo com a pesquisa, o mensageiro é o app social preferido pelos internautas brasileiros, instalado nos celulares de 91% dos usuários que responderam ao levantamento. Na sequência, apareceram, Facebook, Instagram, Messenger e Twitter. Skype, Snapchat, Pinterest, Telegram e Tumblr tem 25% ou menos do público.

Esses dados podem ser transpostos para a realidade dos docentes que responderam ao questionário da presente pesquisa, já que todos informaram possuir perfil em ao menos uma rede social virtual, o que varia é o tempo disponibilizado para acesso a elas. Por meio do levantamento, verificou-se que a maioria navega pelas redes sociais digitais por até quatro

horas diárias (91,9%), e identificou-se que as mulheres permanecem muito mais tempo nas redes sociais digitais do que os homens, conforme a Tabela 06.

**Tabela 06 – Acesso diário às redes sociais**

Tempo (h)	Total %	FEM. %	MASC.%
1 a 4	91,1	60,8	39,2
5 a 10	8,9	80,0	20,0
> 10	0,0	0,0	0,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 2,0 h / Desvio Padrão: 2,0 h

Média Fem.: 2,0 h / Desvio Padrão: 2,0 h

Média Masc.: 1,9 h / Desvio Padrão: 2,0 h

O interessante é que, se as mulheres ficam mais tempo *online* em redes sociais digitais, são os homens que possuem mais amigos virtuais, conforme a Tabela 07, a seguir.

**Tabela 07 – Quantidade de amigos virtuais**

Amigos	Total %	FEM. %	MASC.%
0	17,9	90,0	10,0
1 a 99	17,9	50,0	50,0
100 a 499	26,8	60,0	40,0
500 a 999	16,1	44,4	55,6
> 999	21,4	66,7	33,3
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 543,6 / Desvio Padrão: 751,4

Média Fem.: 477,1 / Desvio Padrão: 611,7

Média Masc.: 654,3 / Desvio Padrão: 928,5

Falando-se sobre quantidade de colegas de trabalho, as mulheres declararam possuir mais pessoas em sua rede que os homens, embora, incrivelmente, 5,4% dos entrevistados

disseram não ter nenhum colega, embora todos os entrevistados trabalhem em ao menos uma escola, conforme a Tabela 08.

**Tabela 08 – Quantidade de colegas de trabalho**

Amigos	Total %	FEM. %	MASC.%
0	5,4	100,0	0,0
1 a 99	73,2	58,5	41,5
100 a 499	21,4	66,7	33,3
500 a 999	0,0	0,0	0,0
> 999	0,0	0,0	0,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 63,7 / Desvio Padrão: 101,2

Média Fem.: 71,6 / Desvio Padrão: 122,5

Média Masc.: 50,7 / Desvio Padrão: 45,1

Para a questão em que é perguntado se há interação presencial entre os pares para a troca de conteúdo ou experiências visando a aperfeiçoamento profissional, observou-se que 41,1% dos docentes responderam “às vezes” e 42,9% responderam “frequentemente”. Segundo eles, a comunicação e o compartilhamento presencial de informações se dão, em geral, na escola, sendo facilitados pelo encontro proporcionado pelas reuniões pedagógicas (HTPC), embora admitam que também nessas ocasiões ocorra discussão em torno de trabalhos administrativos e não necessariamente trocas de experiências e conhecimentos, conforme a Tabela 09, a seguir.

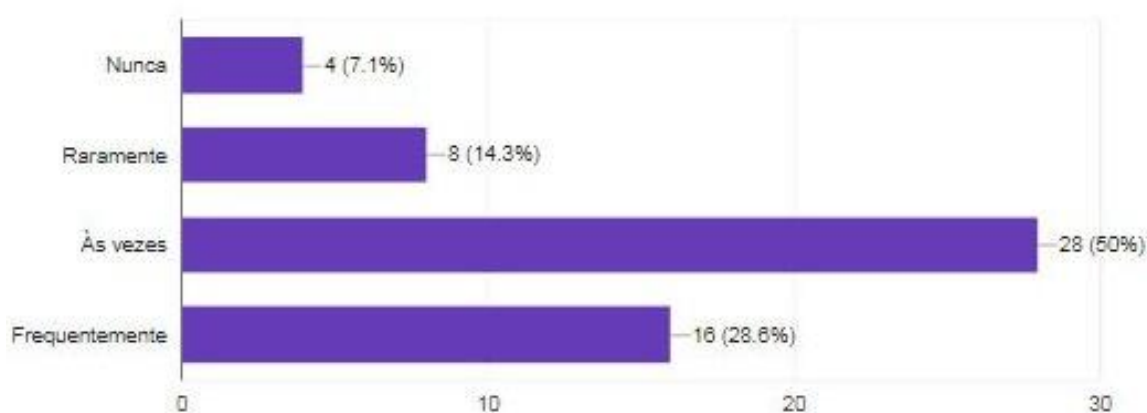
**Tabela 09 – Local para encontro e troca de informação presencial**

Local	Total %
Escola	89,3
Residência	1,8
Outros	1,8
Sem resposta	7,1

Fonte: elaborada pela autora

Embora todos os docentes tenham relatado estar conectados à Internet e utilizá-la diariamente, bem como os aplicativos e redes sociais digitais, para trabalho ou entretenimento pessoal, a troca de conteúdos, experiências ou produções conjuntas por meio de comunicação *online* é inferior à relatada presencialmente – lembrando que essa troca presencial se dá por meio da obrigatoriedade da HTPC. Entre os professores que responderam ao questionário, 78,6% informaram que compartilham informações, conteúdos ou experiências “às vezes” (50%) e “frequentemente” (28,6%), por meio da rede mundial de computadores, conforme a Figura 11, a seguir.

**Figura 11 – Interação virtual para troca de conteúdos ou experiências**



Fonte: elaborada pela autora

A interação com foco na atualização profissional, segundo os professores que responderam ao questionário, é feita pelo WhatsApp (66,1%); pelo Facebook (23,2%); por *e-mail* (19,6%), tendo sido citados também, em bem menor escala, o Google for Education (solução tecnológica desenvolvida com a finalidade de facilitar a conexão, pesquisa, organização de trabalhos e tarefas, entre professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet), o AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem: *softwares* que dão suporte à montagem de cursos acessíveis pela Internet); e o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual). É importante destacar que cada docente citou mais de um meio (rede social virtual, plataforma ou aplicativo) como forma de comunicação para troca de informações profissionais. Talvez a falta de produção conjunta por meio virtual esteja na falta do conhecimento sobre aplicabilidades possíveis oferecidas por aplicativos, redes sociais e plataformas destinadas à educação e à formação de grupos. Ou seja, todos os docentes estão na Internet, utilizam-na diariamente, mas quando esse uso é para fins de aquisição de novos conhecimentos, pensa-se

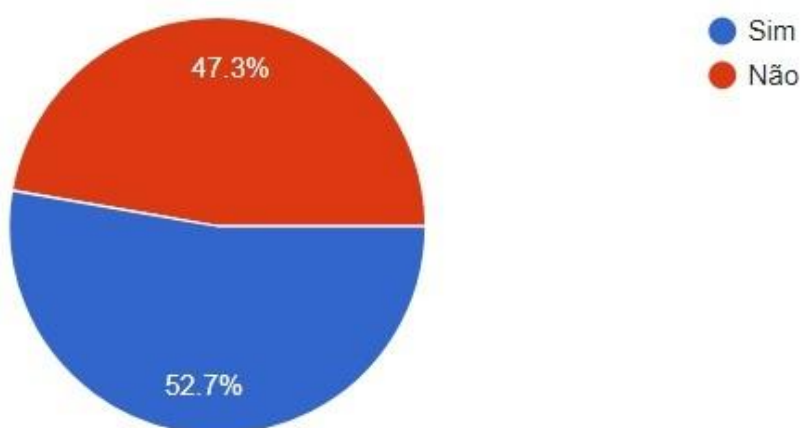
na maneira tradicional (formal) e ainda não se percebe a importância das conexões para o desenvolvimento profissional em si.

Prova de que essa troca ainda é muito tímida virtualmente, ao serem questionados sobre produção de conteúdo por meio da interação virtual com os colegas de profissão, as respostas variaram bastante: 29,6% disseram que “nunca” o fizeram; 25,9% responderam que “raramente” esse tipo de compartilhamento ocorre; 35,2% informaram que “às vezes” há essa produção conjunta, e outros 9,3% relataram que há produção de conteúdo conjuntamente por meio da interação virtual “frequentemente”.

As produções de conteúdo por meio da interação virtual a que eles se referem seriam, de acordo com as respostas, voltadas a projetos de sala de leitura; trabalhos interdisciplinares de Química e Língua Espanhola; comunicados em geral; elaboração de projetos didáticos; produção de questões para simulados; pesquisas em geral; produção de textos; além de ter sido citada troca de informações sobre leitura, filmes e livros.

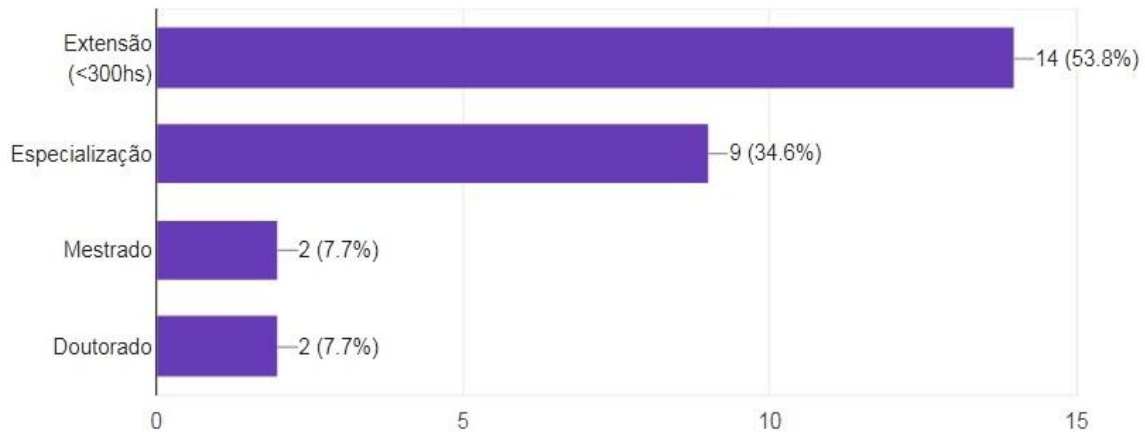
Embora haja troca de experiências, conhecimento e mesmo produção de novos conteúdos entre os docentes pesquisados, de forma conjunta e informal, por meio da pesquisa efetuada junto aos professores das escolas parceiras do Grupo ETICO, percebeu-se que ocorre interesse em aperfeiçoamento profissional por meio formal. Deles, 52,7% afirmaram ter realizado algum tipo de curso de aperfeiçoamento em 2017 e 2018. Desse total, 53,8% o fez por meio de cursos de extensão, conforme as Figuras 12 e 13 , a seguir.

**Figura 12 – Fizeram curso de aperfeiçoamento em 2017 ou 2018**



Fonte: elaborada pela autora

**Figura 13 – Tipo de curso de aperfeiçoamento feito em 2017 ou 2018**

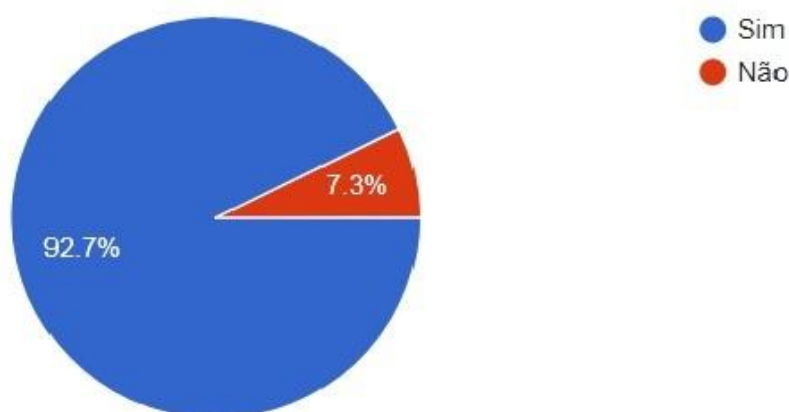


Fonte: elaborada pela autora

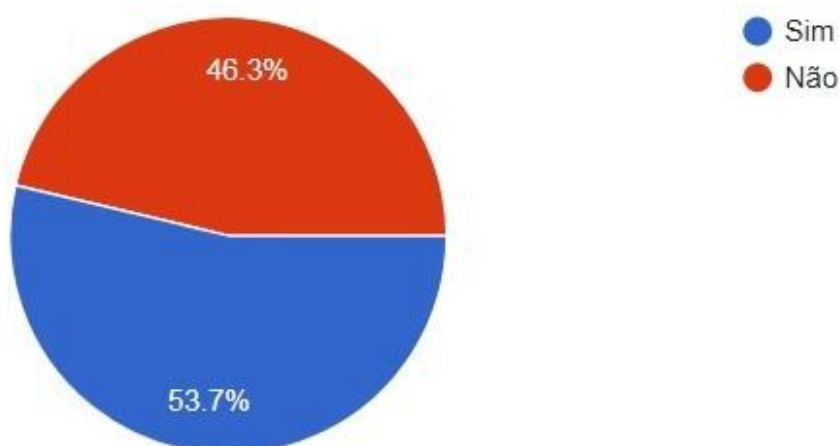
Ainda segundo o levantamento, 92,7% dos docentes relatam atualizar-se por meio de leitura de livros profissionais e acadêmicos, contra 7,3% que informaram não realizar esse tipo de leitura. Outra forma de se manterem atualizados é pela leitura de revistas especializadas em suas áreas: 83,6% dos professores disseram ler esse tipo de publicação, contra 16,4% que não o fazem.

Merece destaque o fato de a Internet ser altamente utilizada pela maioria dos docentes para busca de informações, conteúdos e atualização profissional de maneira informal, já que 92,7% deles relatam ler sites, blogs, ouvir *podcasts*, assistir a vídeos especializados em suas áreas de atuação, enquanto 53,7% também seguem especialistas em suas áreas nas redes sociais digitais, conforme as Figuras 14 e 15, a seguir.

**Figura 14 – Uso de sites/ blogs/ *podcasts*/ e vídeos especializados**



Fonte: elaborada pela autora

**Figura 15 – Seguir especialistas em redes sociais digitais**

Fonte: elaborada pela autora

A busca por aperfeiçoamento profissional por meio formal, ou de maneira informal, por meio de leituras e troca de informações via plataformas e redes sociais digitais na Internet verificada pela presente pesquisa, conforme apresentado acima, está em linha com as conclusões de levantamento feito pela TIC Educação 2016. No Quadro 06, a seguir, pode-se perceber ainda que 40% do total de professores ouvidos pela pesquisa TIC Educação 2016 informaram participar de cursos *online* pela Internet (40% dos homens e 40% das mulheres), enquanto 39% do total disse integrar fóruns ou grupos de discussão *online* (43% dos homens e 37% das mulheres).

**Quadro 06 – Professores por atividades realizadas na Internet**

Percentual (%)		Procurar informação, usando buscador	Enviar mensagens instantâneas	Enviar e-mails	Participar de redes sociais	Configurar as opções de segurança e privacidade das redes sociais	Baixar e instalar softwares ou programas de computador	Participar de cursos on-line pela Internet	Participar de fóruns ou grupos de discussão on-line	Postar filmes ou vídeos pela Internet
TOTAL		98	94	91	87	67	53	40	39	38
SEXO	Feminino	98	95	90	89	66	49	40	37	39
	Masculino	97	91	95	80	68	68	40	43	35
FAIXA ETÁRIA	Até 30 anos	100	95	97	91	78	69	44	45	48
	De 31 a 45 anos	99	96	91	89	68	56	42	41	38
	De 46 anos ou mais	95	90	91	81	61	43	34	33	35

Fonte: TIC Educação 2016

É importante ressaltar que o fato de os docentes estarem preocupados com a formação continuada ou em obterem algum tipo de conhecimento que agregue ao que já possuem para aplicação no dia a dia de sua carreira é fator primordial para que haja predisposição para a criação de uma Comunidade de Prática, bem como a constatação de que eles já possuem algum tipo de “rede” virtual para troca de informações é relevante, a fim de, posteriormente, verificar-se a possibilidade de essas redes virtuais se tornarem Comunidades de Prática Virtuais, uma vez que, conforme já foi explicitado na revisão de literatura, de acordo com Wenger (2001), as CoPs (presenciais e virtuais) referem-se a grupos de profissionais ou indivíduos interessados em um mesmo tema que possuem desafios e objetivos comuns, interagem com regularidade, aprendem uns com os outros e, por meio do compartilhamento de informações e experiências, desenvolvem habilidades para administrar e superar tais desafios, atingindo seus objetivos.

Embora 92,9% dos docentes das três escolas tenham dito não fazer parte de nenhuma Comunidade de Prática Presencial, e 83,6% tenham afirmado não fazer parte de nenhuma Comunidade de Prática Virtual, fica evidenciado pelas respostas anteriores (que apontam a forma como eles buscam novos conhecimentos e informações por meio da rede mundial de computadores; pelo acesso comprovado que todos têm à Internet; e pela afirmação de 90,9% deles de que as redes sociais digitais podem ser usadas para educar e ensinar) ser possível realizar a atualização profissional por meio da comunicação em Comunidades de Prática Virtuais.

Também é possível afirmar que os docentes em questão já participam de grupos em redes sociais digitais, aplicativos e plataformas *online* destinadas à educação, para, entre outros temas, conversar sobre o trabalho. Talvez o que falte seja a apropriação desses canais de comunicação ou mesmo o desenvolvimento de novos, a fim de que se transformem em CoPVs, com objetivos bem definidos e comuns aos integrantes, preservando-se todas as características que as Comunidades de Prática Virtuais devem ter para funcionar adequadamente e apresentar resultados positivos a todos, em linha com os preestabelecidos pelo grupo, possibilitando ampliação de conhecimento, desenvolvimento de novas práticas de ensino e de novos procedimentos a serem adotados pelos docentes, gerando, em última instância, não apenas o crescimento profissional do grupo pertencente à Comunidade de Prática Virtual, como também os procedimentos a serem adotados pelos demais, por meio da transmissão dos novos conhecimentos aos gestores da escola e demais companheiros de trabalho, pelos docentes integrantes na CoPV. Para a gestação de uma Comunidade de Prática

(Presencial ou Virtual) é importante lembrar que uma CoP não é um clube de amigos ou uma rede de conexões entre pessoas, a exemplo do que conhecemos como grupo de trabalho. Segundo Wenger e Wenger-Trayner (2015):

As Comunidades de Prática têm identidades definidas por um domínio compartilhado de interesse e a adesão a ela necessariamente implica um compromisso com o domínio e, por consequência, uma competência compartilhada que distingue os seus membros de outras pessoas (WENGER; WENGER-TRAYNER, 2015)

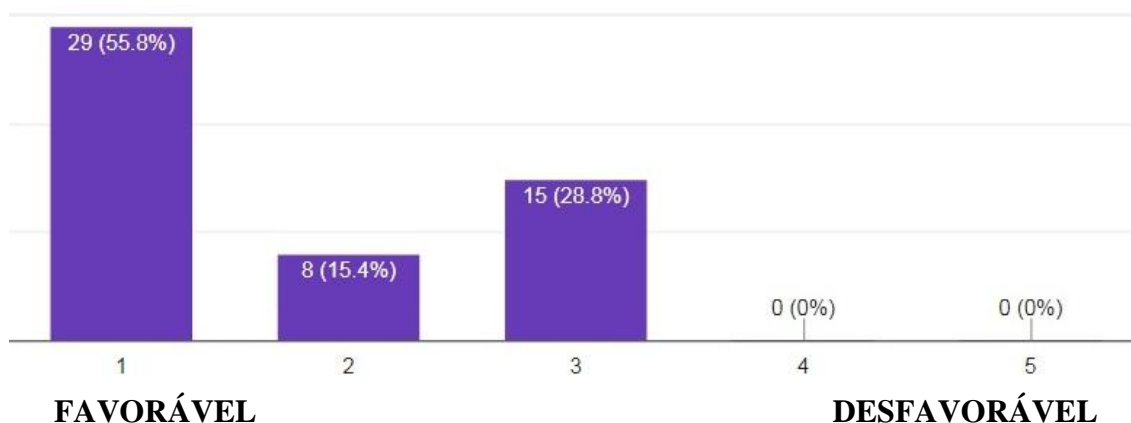
#### **4.1 Análise com Base na Teoria do Comportamento Planejado**

O entendimento por parte dos docentes de que a comunicação por meio das Comunidades de Prática pode ser excelente caminho para a construção coletiva de conhecimento é percebido a partir da análise das respostas dadas a 15 questões elaboradas com base na Teoria do Comportamento Planejado (TCP), que investigaram a atitude e a intenção deles em relação à participação em uma CoP.

As questões relativas à TCP são divididas em três blocos principais, em relação a participar de uma CoPV, a saber, atitude dos docentes (Q35 a Q41), peso da influência social recebida (Q42 a Q45) e autonomia própria (Q46 a Q49).

Levando-se em conta a concepção de uma CoP, quando perguntados sobre qual a percepção deles em relação ao próprio crescimento profissional, em uma escala que vai do “Favorável” ao “Desfavorável”, a maior parte, ou 55,8% dos docentes, mostrou-se favorável à atualização profissional realizada por meio de uma Comunidade de Prática. Esse dado é bastante relevante, pois mostra que os docentes veem o aprendizado coletivo por meio das CoPs como uma boa alternativa à construção de conhecimento, se for observado que a escala vai de 1 a 5, e as duas últimas opções, que remetem ao “desfavorável”, não receberam indicação, conforme a Figura 16, a seguir.

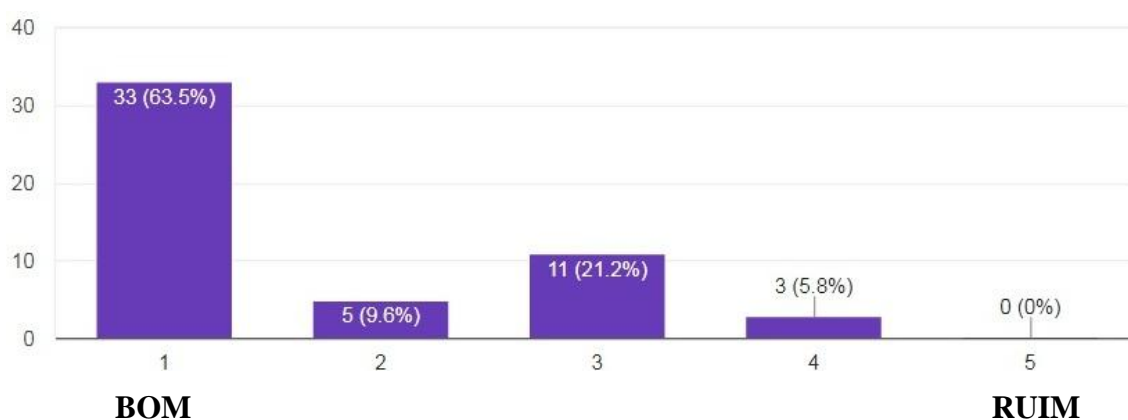
**Figura 16 – Para o crescimento profissional, a CoP pode ser**



Fonte: elaborada pela autora

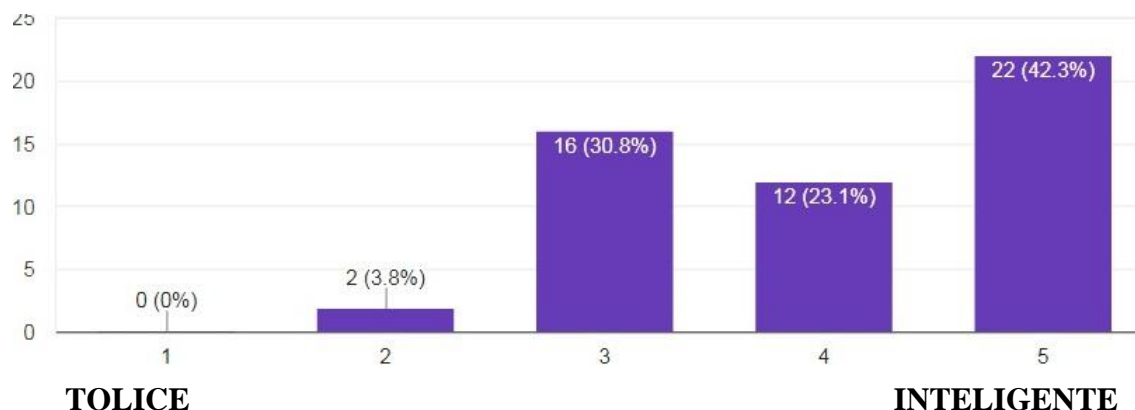
Ainda pensando em concepção de uma CoP, 63,5% deles admitiram que compartilhar conhecimentos por meio de Comunidade de Prática pode ser bom para a ampliação dos horizontes profissionais e a melhoria da atuação deles na produção de conteúdo e da qualidade das aulas, conforme a Figura 17, a seguir.

**Figura 17 – O compartilhar de conhecimentos em uma CoP pode ser**



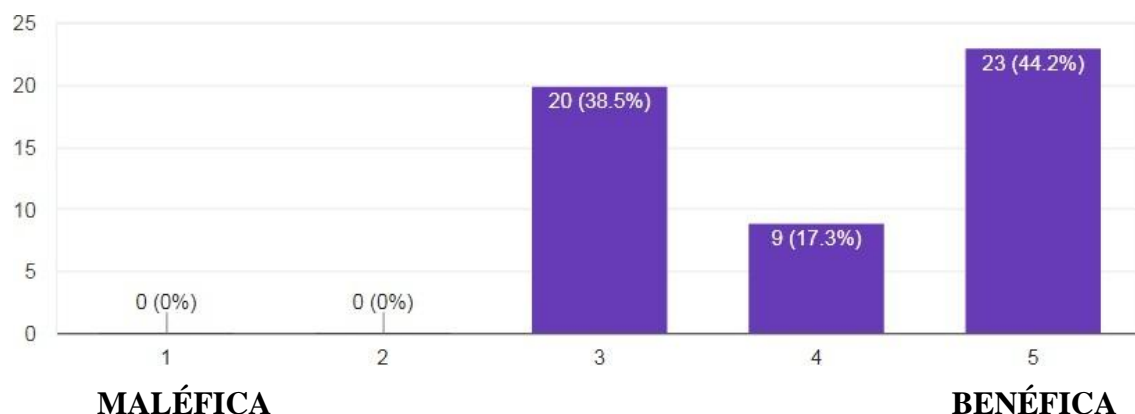
Fonte: elaborada pela autora

Os docentes também consideram uma decisão inteligente (42,3%) fazer parte de uma Comunidade de Prática. A Figura 18, a seguir, também deixa claro que nenhum docente acredita ser tolice ingressar em uma CoP como forma de melhorar o conhecimento.

**Figura 18 – A decisão de participar de uma CoP pode ser considerada**

Fonte: elaborada pela autora

Para 44,2% dos professores, que responderam ao grupo de questões que aborda concepção de uma CoP, a participação em Comunidades de Prática pode ser benéfica quando se fala em melhoria das relações pessoais, conforme a Figura 19, a seguir.

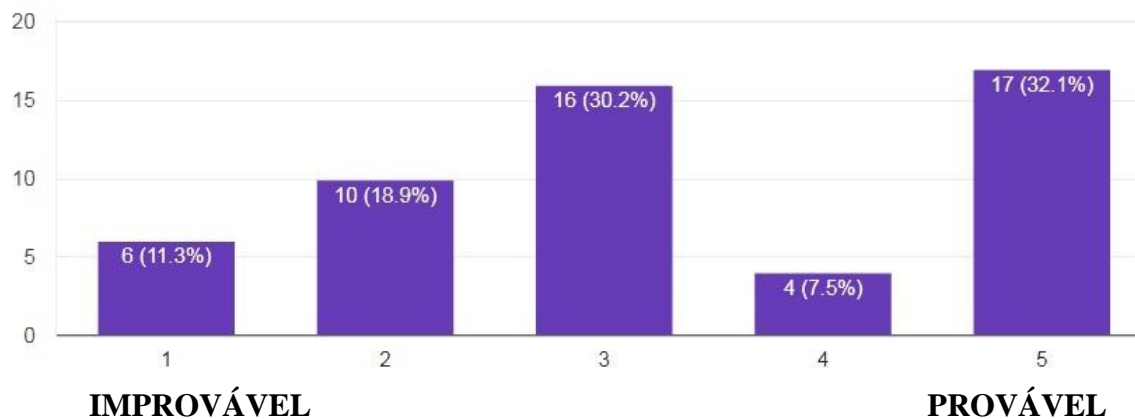
**Figura 19 – Em termos de relações pessoais a CoP pode ser**

Fonte: elaborada pela autora

Questionados sobre a possibilidade de pensarem em participar de uma Comunidade de Prática, por meio de três questões, também com escalas de 1 a 5, os professores declararam ser provável a participação deles em uma CoP (32,1%), quando a atividade não for remunerada; e responderam que a participação seria certa (35,8%) no caso do ingresso em uma CoP patrocinada pela escola. Já as chances de participação deles em uma Comunidade de Prática caem para 24,5% (possível), quando questionados se ingressariam em uma CoP com reuniões fora ou em momentos diferentes do período em que estão na escola. Tal fato pode estar diretamente relacionado com a carga horária docente e com as atividades ligadas às aulas, feitas fora do horário de trabalho e que tomam muito de seu tempo livre,

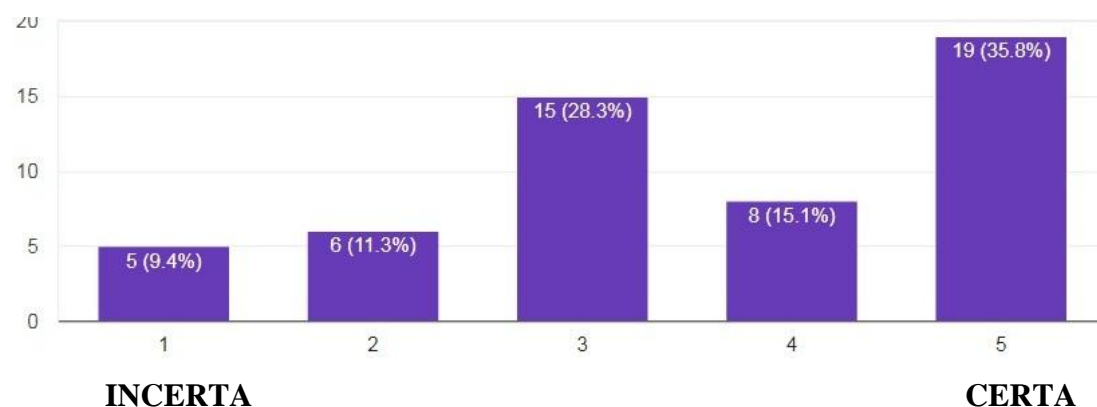
impossibilitando alguns de direcionarem esforços com essa finalidade (Figuras 20, 21 e 22, a seguir).

**Figura 20 – Participariam de uma CoP de forma voluntária (Sem Remuneração)**



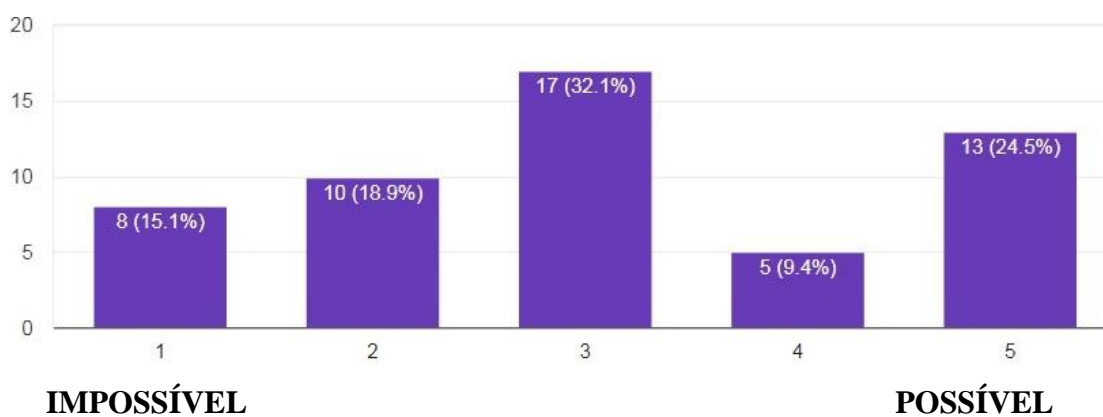
Fonte: elaborada pela autora

**Figura 21 – Participariam de uma CoP patrocinada pela escola**



Fonte: elaborada pela autora

**Figura 22 – Participariam de uma CoP em local ou momento diferente da Escola**



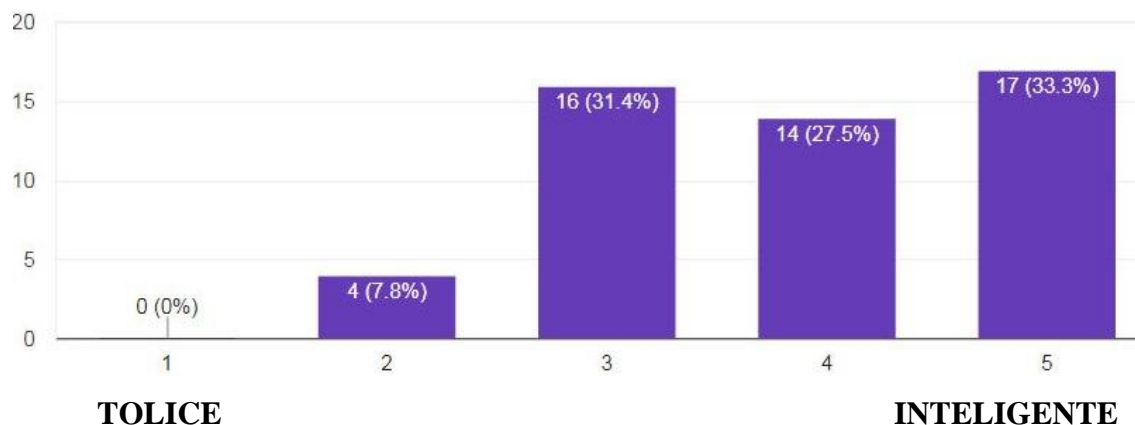
Fonte: elaborada pela autora

Em outro grupo de quatro questões baseadas no questionário validado da Teoria do Comportamento Planejado, os professores foram sondados sobre a possível influência social de parentes e colegas na decisão deles em ingressar em uma CoP.

Sobre a forma como as pessoas importantes para eles avaliariam sua provável participação em uma Comunidade de Prática, 33% relataram, em relação à importância dessa participação, que os indivíduos do entorno a considerariam inteligente, e nenhum deles acredita que essa participação poderia ser considerada uma tolice. Já em relação à utilidade que parentes e colegas veriam em o docente participar de uma CoP, 44% informaram que as pessoas próximas a considerariam útil e nenhum acredita que essa participação poderia ser considerada inútil. Para 42% dos pesquisados, parentes e colegas considerariam valiosa a participação deles em uma Comunidade de Prática como forma de aprimorar a atuação profissional e nenhum considera que os indivíduos próximos entenderiam essa participação como sendo sem valor.

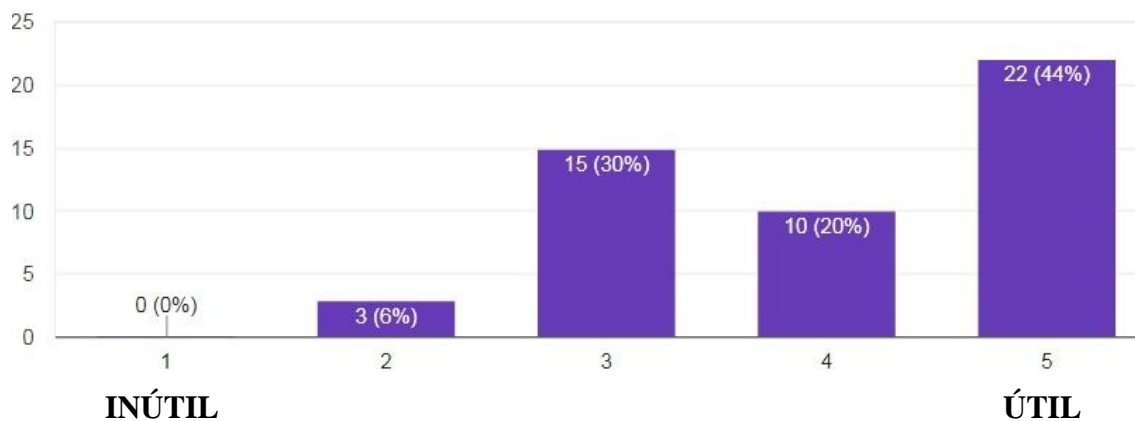
De acordo com as respostas obtidas, 35,4% dos docentes pesquisados consideram que a maioria das pessoas importantes para eles provavelmente pensaria que eles deveriam participar de uma CoP. Os dados estão representados mais detalhadamente nas Figuras 23, 24, 25 e 26, a seguir.

**Figura 23 – Em relação à importância em participar de uma CoP**



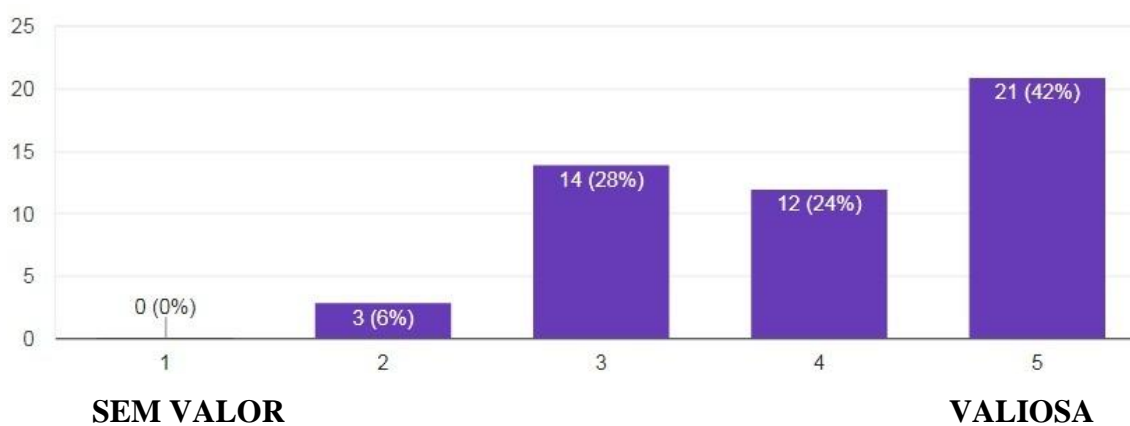
Fonte: elaborada pela autora

**Figura 24 – Em relação à utilidade em participar de uma CoP**



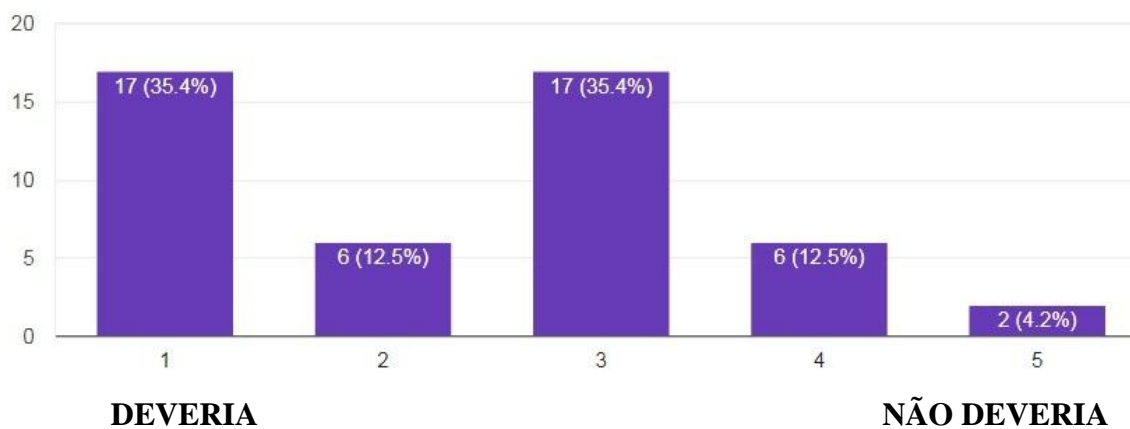
Fonte: elaborada pela autora

**Figura 25 – Em relação ao valor de participar de uma CoP**



Fonte: elaborada pela autora

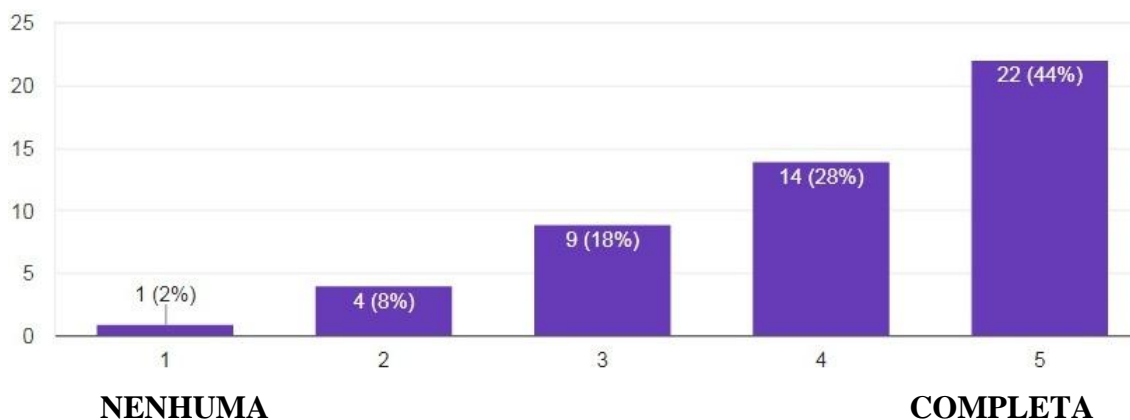
**Figura 26 – Deveria ou não participar de uma CoP**



Fonte: elaborada pela autora

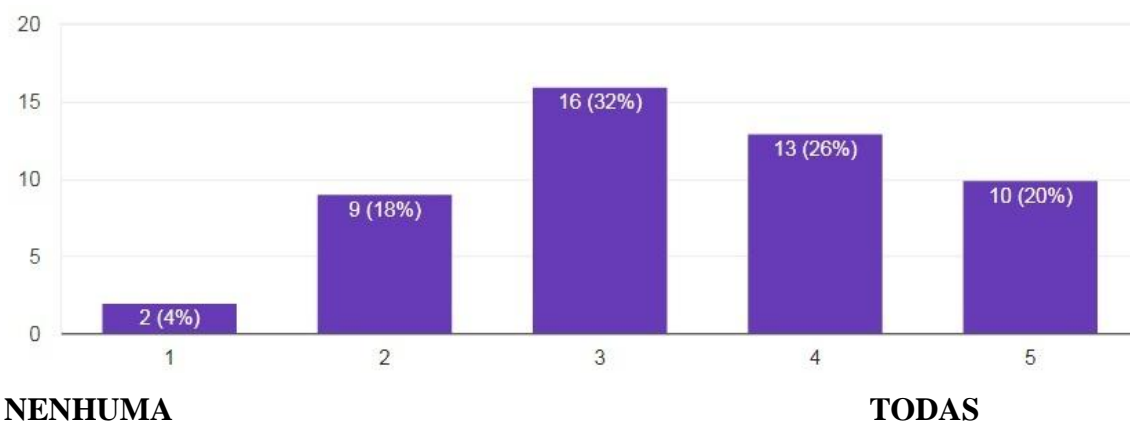
Em um último grupo de quatro questões referentes à possível decisão de o professor participar de uma Comunidade de Prática, quanto à autonomia que possuem para ingressar em uma CoP, 44% afirmaram ter total autonomia para tomar tal decisão. Apesar disso, apenas 20% admitiram ter totais condições para fazer parte de uma Comunidade de Prática, e 20% do total relatou possuir facilidade em participar de uma CoP. Quando questionados se a decisão de integrar uma CoP depende apenas deles, 42% dos docentes garantiram que depende total e unicamente deles a opção de participar de uma comunidade desse tipo, e apenas 2% informaram que não depende unicamente deles tomar essa decisão. Observem-se as Figuras 27, 28, 29 e 30, a seguir.

**Figura 27 – Autonomia para participar de uma CoP**

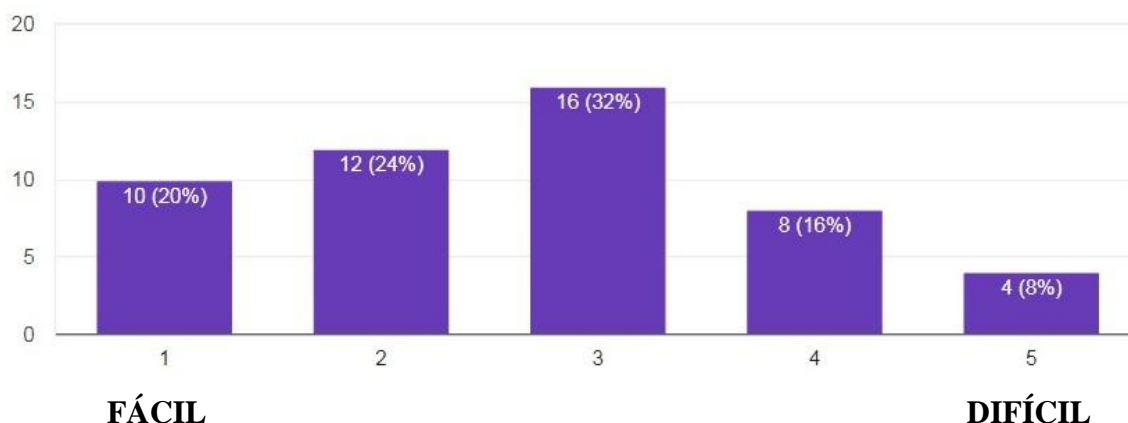


Fonte: elaborada pela autora

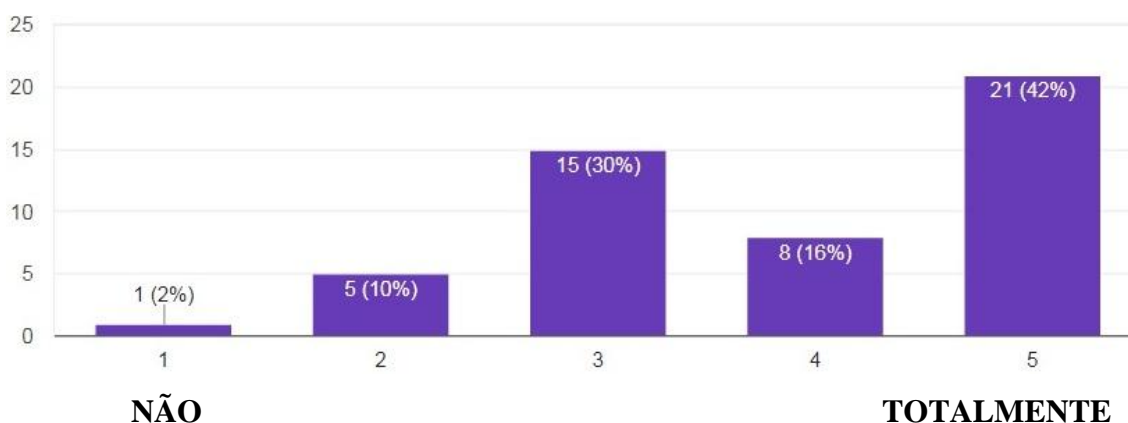
**Figura 28 – Condições para participação de uma CoP**



Fonte: elaborada pela autora

**Figura 29 – Facilidade do docente para participar de uma CoP**

Fonte: elaborada pela autora

**Figura 30 – Depende unicamente do docente participar de uma CoP**

Fonte: elaborada pela autora

#### 4.2 TCP – Teoria do Comportamento Planejado: Análise Estatística

A análise estatística, baseada na Teoria do Comportamento Planejado, foi elaborada mediante a utilização do *software* SmartPLS (v. 3.2.7) de modelagem para equações estruturais pelo método dos mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). As respostas das questões Q35 a Q49, formadas no estilo de escala Likert com valores entre 1 e 5, foram digitadas e validadas no programa Excel e, então, exportadas no formato de arquivo CSV para uso pelo SmartPLS. Ressalte-se que as caselas sem respostas (em branco) foram preenchidas com o valor -1, conforme demanda do *software* estatístico.

A validade discriminante do modelo foi conferida pelo critério de Fornell-Larcker, indicando que as variáveis estão adequadas aos constructos, conforme a Tabela 10, a seguir. Observe-se que, em cada linha, o valor da variável latente é maior que os demais (ex. na linha

da Influência seu valor é 0,967, maior que os valores das outras variáveis nessa mesma linha), a menos da variável de saída (Intenção).

**Tabela 10 – Validade discriminada pelo critério de Fornell-Larcker**

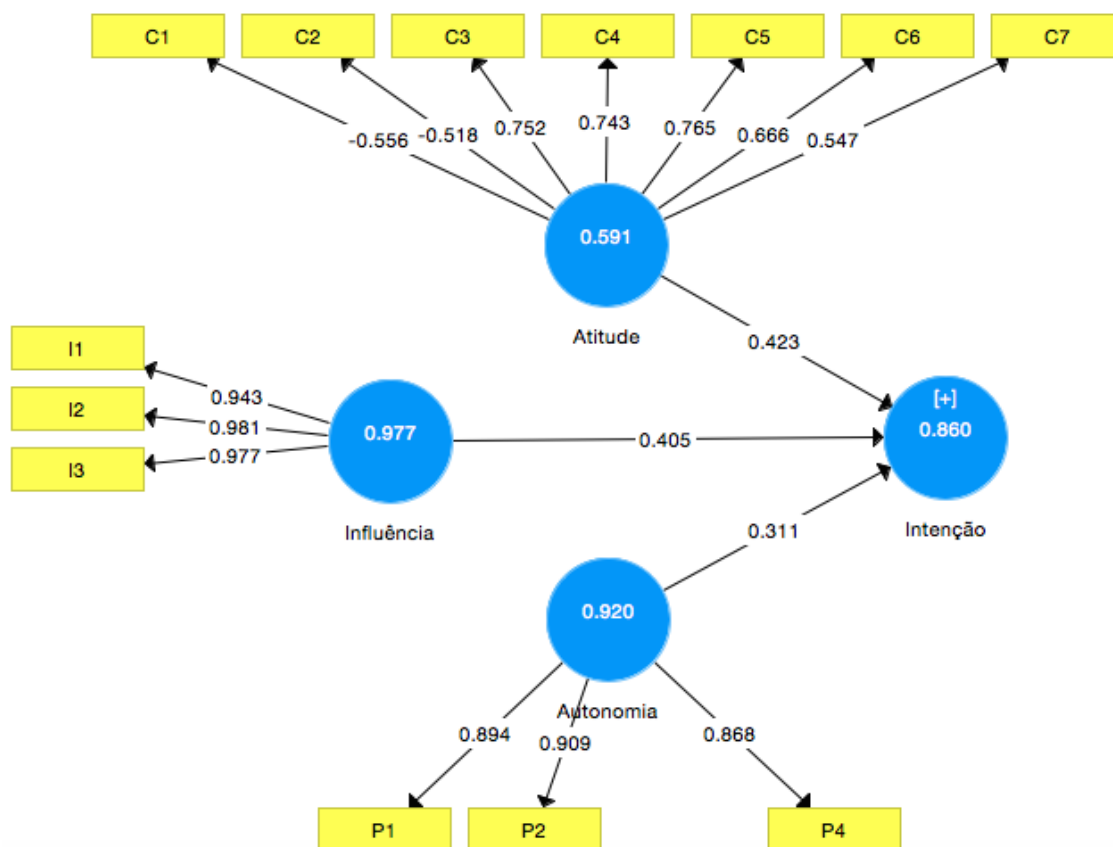
	Atitude	Autonomia	Influência	Intenção
Atitude	0.657			
Autonomia	0.596	0.890		
Influência	0.698	0.654	0.967	
Intenção	0.891	0.828	0.903	0.646

Fonte: elaborada pela autora

O resultado do modelo TCP para o grupo de docentes pesquisados revelou que sua intenção de participar de uma CoPV pode ser explicada pela sua Atitude, Influência Social e Autonomia, conforme a Figura 31, a seguir.

Os valores das variáveis latentes (dentro dos círculos azuis) devem ser maiores que 0,50 para indicar sua significância ou importância no modelo e, quanto mais próximo do valor 1, mais forte o seu peso no modelo. As variáveis I4 e P3 foram retiradas do modelo por não terem significância para a amostra em análise e para o refinamento do modelo.

**Figura 31 – Atitude, Influência Social e Autonomia**



Fonte: elaborada pela autora

O efeito entre as variáveis latentes foi verificado pela técnica de *bootstrapping*, que gerou os resultados da Tabela 11, a seguir, em que se observam os valores da estatística T de Student, cujos valores devem ser maiores que 1,96 para serem significativos.

**Tabela 11 – Valores da Estatística T de Student**

Variáveis Relacionadas	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Atitude -> Intenção	0.423	0.443	0.097	4.372	0.000
Autonomia -> Intenção	0.311	0.292	0.058	5.386	0.000
Influência -> Intenção	0.405	0.390	0.037	10.891	0.000

Fonte: elaborada pela autora

Os valores entre as variáveis latentes e as variáveis externas (caixas amarelas na figura) resultam do cálculo fatorial para esses pesos e, também, devem ser maiores que 0,50. As variáveis C1 e C2 estão com valores negativos pois indicam a relação inversa, ou seja, a pergunta associada tinha valor inverso no seu significado. Elas foram pensadas dessa forma na tentativa de evitar-se que alguém respondesse a mesma “coluna” do questionário para todas as questões.

A estratégia não se mostrou adequada, pois na verdade respostas errôneas foram inseridas por alguns docentes, o que levou à redução da influência da variável latente Atitude. O cálculo da Variância Média Extraída para essa variável ficou em 0,452, o que reduz a força dessa variável no modelo, contudo não inviabiliza as análises.

Em suma, a modelagem proposta pela Teoria do Comportamento Planejado indica que, para esse grupo de docentes, a constituição de uma CoPV pode ser muito interessante, pois dispõem de Atitude positiva em relação à sua importância, relataram ter Influência Social de colegas e parentes para participarem e possuem Autonomia para decidir participar.

### **4.3 Análise dos Comentários feitos por Docentes**

No último tópico do questionário aplicado aos docentes das escolas participantes – questão de número 50 –, os professores tinham a possibilidade de deixar comentários, tanto sobre a presente pesquisa, como sobre o que pensam a respeito de estimularem a comunicação para atualização profissional por meio da participação em Comunidades de Prática.

Levando-se em consideração a análise das respostas dadas a todas às questões anteriores, bem como a análise dos comentários deixados pelos docentes, é possível afirmar que há predisposição de boa parte deles em melhorar a comunicação com o grupo, com foco no compartilhamento de conhecimentos, experiências e problemas, visando não apenas aprimorar o desempenho em classe e uso de novos recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos na preparação de aulas, mas também, principalmente, a ampliação da atuação profissional. A possibilidade de essa comunicação ser impulsionada por Comunidades de Prática é considerada viável para muitos deles, sobretudo quando se fala em Comunidade de Prática Virtual, uma vez que os professores informam ter pouco tempo para atividades fora do horário de trabalho.

Por exemplo, a vontade de parte deles em ingressar em uma CoP Virtual é observada em comentários nos quais realmente afirmam essa disposição, bem como em comentários que apontam para esse caminho, a saber: “estou à disposição”, “gostaria muito de inovar na minha profissão! Ser hábil na aplicação de novos recursos em minhas aulas”; “tenho interesse em participar de uma Comunidade de Prática, acredito que a comunicação é sempre importante nos dias de hoje, e estar conectado é simplesmente indispensável”; “tenho interesse em participar, desde que as reuniões sejam virtuais e, caso haja encontros presenciais, que sejam facultativos”; “trocar experiências pode ser muito bom”; “Comunidade de Prática pode ser muito oportuna e valiosa”; “gosto muito de interagir, inclusive sou também provedor de conteúdo (faço vídeos) e elaboro provas e aplico online. Sobre as CoPs, entendo que deve haver um misto entre intervenções presenciais e virtuais, pois no presencial afinamos as relações, tornando-as mais afetivas, contribuindo para reduzir atritos virtuais”; “essa pesquisa é muito interessante”; “tenho participado de uma comunidade da Microsoft Education, desde 2015, quando um projeto de trabalho com alunos foi selecionado entre escolas do Brasil inteiro. Nessa ocasião, fui classificada como MIEE Expert e troco experiências com professores dessa comunidade sobre recursos que podem ser usados como estratégias didáticas”.

Entre os problemas apontados por alguns docentes, como fatores que podem dificultar o ingresso deles em Comunidades de Prática para o intercâmbio de conhecimento estão o excesso de trabalho – às vezes em mais de uma unidade escolar –, e, conseqüentemente, a falta de disposição, como o verificado em comentários do tipo: “educadores de Ensino Fundamental e Médio, em sua maioria, possuem carga horária presencial extensa (mais de uma escola e período) e uma carga ainda maior de trabalho, nem sempre remunerado, para preparar suas intervenções. O trabalho criativo exige mais do que horas livres, mas possibilidades físicas e intelectuais para tanto. A qualidade do trabalho e de vida da profissional está diretamente ligada à sua inovação em sala de aula”; “acho interessante, porém, a escassez de tempo e a grande demanda de trabalhos extraclasse sem remuneração exigido dos professores, faz com que poucas pessoas tenham tempo para interagir e participar. Porém, se for criado um espaço obrigatório traria pessoas que não contribuiriam positivamente. Assim, o ideal seria participação voluntária, mas remunerada para nós”.

Uma docente informou não ter condições de fazer parte de Comunidades de Prática, embora não tenha detalhado o motivo. A resposta dela à questão de número 50, nos

comentários do questionário, foi “infelizmente, atualmente, não tenho condições de participar de uma CoP”.

Outra consideração a ser feita, com base nesta pesquisa é que, além de ter-se registrado grande possibilidade de esses docentes – a partir de mais conhecimento e orientação sobre o que é e como funciona uma Comunidade de Prática Virtual, e da predisposição verificada em parte deles, para o compartilhamento de experiências e produção de conteúdo e de novos protocolos de procedimentos – desenvolverem as próprias CoPVs, existe a possibilidade de facilitação de essa comunicação por meio das CoPVs ser feita, inclusive, via *smartphone*, melhorando as perspectivas de participação nessas comunidades, mesmo por parte de profissionais que queiram integrá-las, mas têm tempo muito reduzido.

A presente pesquisa descobriu que todos possuem celulares conectados à Internet, embora apenas 43,3% dos docentes tenham *smartphones* com menos de um ano de uso, conforme a Tabela 12, a seguir, e as mulheres (61,9%) possuam aparelhos celulares mais novos que os homens (38,1%):

**Tabela 12 – Tempo de uso do aparelho celular do docente**

Tempo (meses)	Total %	FEM. %	MASC.%
<13	43,8	61,9	38,1
13 a 24	39,6	73,7	26,3
25 a 36	12,5	33,3	76,7
> 36	4,2	50,0	50,0
Total	100,0		

Fonte: elaborada pela autora

Média Geral: 18,1 meses / Desvio Padrão: 11,1 meses

Média Fem.: 19,4 meses / Desvio Padrão: 10,4 meses

Média Masc.: 15,8 meses / Desvio Padrão: 11,8 meses

#### **4.4 Professores que Afirmaram Participar de Comunidades de Prática**

A partir das 56 respostas obtidas com a aplicação do questionário, pessoalmente, junto aos docentes das escolas parceiras do Grupo ETICO, em abril de 2018, verificou-se que oito

docentes – que lecionam nas escolas Colégio Fundação Santo André, em Santo André, e EE Professora Brisabella de Almeida Nobre, em São Paulo – afirmaram fazer parte de Comunidades de Prática, dois deles informaram participar de CoPs presenciais e virtuais e os seis restantes apenas de CoPVs. Nenhum docente da Professora Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul, relatou fazer parte de uma CoP presencial ou virtual.

Na tentativa de investigar se os grupos mencionados pelos docentes realmente constituem Comunidades de Prática, buscou-se contato com os oito docentes via *e-mail* e via telefone. Quatro deles deram retorno positivo e dispuseram-se a conversar a fim de dar detalhes sobre as Comunidades de Prática das quais disseram fazer parte. Por questões de tempo, preferiram responder a perguntas via *e-mail* e, falar ao telefone posteriormente, somente se após as novas respostas, ainda restasse alguma dúvida por parte da pesquisadora.

Via *e-mail*, a professora Ingrid Herrmann, de 33 anos de idade, 16 anos de docência, Mestre e Doutora em Letras, com graduação em Letras Português/Inglês, que leciona no Ensino Fundamental II no Colégio Fundação Santo André, detalhou que participa há 24 meses de uma Comunidade de Prática Virtual, composta por 7.333 professores de inglês, oriundos de todas as regiões do Brasil e atuantes em todo tipo de escola (desde instituições de ensino públicas e privadas, até escolas particulares de línguas), com níveis de conhecimento e graduação bastante variáveis, de ambos os sexos, porém com prevalência de mulheres. Ainda de acordo com Ingrid Herrmann, essa CoPV existe no Facebook, como um grupo fechado chamado “Professores e Escolas de Inglês”. A professora informou não saber há quanto tempo essa CoPV existe e descobriu o grupo quando buscava por uma vaga de emprego na sua área de atuação.

Segundo a docente, a divulgação de vagas para professores de inglês é uma das atividades do grupo, porém, ela ressalta que a troca de experiências, novas ideias para aula e dúvidas sobre vocabulário são o foco principal dessa CoPV:

Dividimos atividades em classe, ideias de aula, compartilhamos planos de ensino, atividades de exercícios de gramática, vocabulário e interculturais, para diversas modalidades: do ensino do infantil ao médio, e também aulas particulares e ministradas em institutos de idioma, além de compartilharmos vagas de trabalho. A nossa participação nessa Comunidade de Prática Virtual, em geral, funciona assim: uma pessoa posta algo e os demais comentam, dão ideias, sugestões, opinam, curtem, salvam e assim vai... hehehe.

Ela conta que não há produção de conteúdo em conjunto, embora haja muita troca a respeito de cada postagem, fato que, segundo ela, por si só já expande bastante o nível de

informação e conhecimento a respeito de cada tema postado. Sobre como as pessoas interagem em termos de periodicidade, a docente revela que o contato é assíncrono, porém frequente. “Às vezes algum membro promove uma live (transmissão ao vivo) de uma atividade, mas esse tipo de interação é raro”, comenta.

A participação dos integrantes nesse grupo é voluntária e não remunerada, ou seja, características essenciais, de acordo com Wenger (1999), para que possa ser considerado uma Comunidade de Prática Virtual.

Sobre o retorno profissional obtido com a participação na Comunidade de Prática Virtual “Professores e Escolas de Inglês”, Ingrid Herrmann afirmou:

Acredito que o contato com a comunidade elucida algumas ideias para atividades de aula, as quais eu adapto e realizo em minhas aulas. Há, também, o compartilhamento de experiências e angústias entre membros, o que fortalece a relação entre todos, e também fornece apoio para o dia a dia do trabalho. Eu, pessoalmente, não me beneficieei com perspectivas de trabalho a partir da comunidade, mas há muitos membros que, no contato ali, encontraram oportunidades de trabalho na área e estão se realizando profissionalmente. Quer um exemplo? Olha, faz algum tempo que eu apliquei uma atividade em sala de aula para usar a ideia de verbos no passado, e foi uma atividade que vi na comunidade. Às vezes eu comento sobre as atividades dos colegas e, se pedem alguma em específico e eu posso compartilhar, eu faço o mesmo.

Já a docente Júlia Alice Furgeri, graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado –, de 31 anos de idade, com 9 anos de docência, que leciona no Ensino Fundamental II no Colégio Fundação Santo André e também no EJA Municipal de São Bernardo do Campo, informou fazer parte de duas Comunidades de Práticas Virtuais há 24 meses. Uma das CoPVs tem como foco discussões sobre o Ensino de Ciências da Natureza no EJA (EF 2º segmento) e a outra tem como objetivo compartilhamento de informações sobre a Educação Ambiental na Educação Profissionalizante (EF 2º segmento). De acordo com Júlia, ambas as CoPVs são formadas por professores e gestores das EMEB de São Bernardo do Campo e teriam sido criadas a partir dos encontros formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Bernardo do Campo, na gestão do prefeito Luiz Marinho, do PT, (2009-2016) e persistem operando apesar de as atividades de formação terem sido interrompidas pela atual gestão (Orlando Morando – 2017- atual). A CoPV de Práticas em Ciências da Natureza tem 16 integrantes e a de Práticas em Educação Ambiental tem oito membros.

Os objetivos das duas Comunidades de Prática Virtuais relatadas por Júlia Alice Furgeri, que funcionam por meio de grupos no Whatsapp e Google Drive são: “Compartilhar práticas bem-sucedidas, experiências e reflexões sobre a EJA, já que existe uma escassez de material de referência para esta modalidade de Ensino”. Ela descreve também, via *e-mail*, que nessas CoPVs tratam de experiências em situações cotidianas e de projetos desenvolvidos ou que estão em elaboração buscando opiniões e indicações. Relata que compartilham estudos, artigos, textos e material audiovisual para embasar práticas ou situações de aprendizagem, bem como propostas de adaptações de atividades e recursos desenvolvidos para outros segmentos (como o Ensino Regular), e também adaptações de experiências com materiais de baixo custo e fácil acesso. Embora diga que os integrantes dessas comunidades não produzam conteúdo de forma coletiva, descreve que seus membros já produziram publicações em periódicos de práticas educacionais produzidos pela Gestão Municipal anterior. Julia Alice Furgeri informa que os encontros nessas CoPVs são assíncronos, realizados de acordo com a demanda de dúvidas e sugestões de seus membros, e esclarece que a participação nelas é voluntária e sem remuneração.

O docente Valter Borges, de 44 anos, 12 anos de docência, Mestre em Ciências da Religião e graduado em Sociologia e História, que leciona no Ensino Médio do Colégio Fundação Santo André, citou fazer parte, há dois meses, de um grupo que pretende criar uma Comunidade de Prática Virtual voltada à educação denominada “Analética”.

Segundo ele, o objetivo do grupo é trocar informações e experiências sobre processos de organização de cursos presenciais e a distância. Por enquanto, Valter Borges revela que os integrantes do grupo compartilham conteúdos educacionais na lógica da analética e produzem conteúdos em conjunto como vídeos e textos acadêmicos via WhatsApp e por meio de conferências via Skype. Como a CoPV não está criada ainda, não definiram em que plataforma *online* irão hospedá-la. De qualquer forma, trocam diariamente informações sobre a formação dela e sobre os temas educacionais importantes para os membros.

Para o professor Valter Borges, a troca de novos conhecimentos em uma CoPV pode ser uma excelente ferramenta para melhorar a comunicação entre os docentes, auxiliar a atualização profissional, trazer novas perspectivas sobre o mercado de trabalho e auxiliar os profissionais no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

Petra Ramos Guarinon, de 71 anos, há 45 anos na docência, leciona no Ensino Médio do Colégio Fundação Santo André e teria relatado, ao responder o questionário, a participação em uma CoPV há 12 meses. Contudo, após novo contato via *e-mail*, a pesquisadora constatou

que o que Petra Guarinon considera uma CoPV, refere-se, na verdade, ao uso de uma ferramenta educacional *online*, o Google Classroom, disponibilizada aos professores e aos alunos, para que os conteúdos, bem como trabalhos das disciplinas e os integrados sejam realizados por meio da plataforma, com acesso fácil para produção e correção. Todos têm uma senha de acesso e, em sala de aula são usados os *tablets* disponibilizados pela escola e também os *smartphones* dos alunos. Segundo Petra Guarinon, “os professores gostam muito da ferramenta, pois ela agiliza a proposta de exercícios, a correção dos mesmos e a interação entre professores e estudantes”.

Todos os professores que afirmaram integrar Comunidades de Prática presenciais ou virtuais ao responderem ao questionário aplicado pela pesquisadora e que forneceram mais detalhes sobre esses grupos posteriormente por *e-mail* e telefone são do Colégio Fundação Santo André, em Santo André. Já os que fizeram afirmação semelhante e trabalham na EE Professora Brisabella de Almeida Nobre, em São Paulo, não retornaram os contatos para mais esclarecimentos sobre o tema. De qualquer forma, o fato de alguns docentes já participarem de CoPVs que não agrupam os demais docentes das escolas onde atuam abre a possibilidade de eles serem orientados a formar Comunidades de Prática Virtuais junto aos colegas, a fim de buscarem ampliação de fronteiras do trabalho feito em cada uma dessas instituições, por meio de domínios e objetivos a serem elencados pelo próprio grupo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste estudo foi investigar o papel dos ambientes virtuais na promoção dos relacionamentos e constituição das Comunidades de Prática Virtuais com foco na atualização profissional docente, e de que forma as plataformas virtuais têm sido empregadas para a criação e sustentação das CoPVs. Para tanto, foi realizada pesquisa de campo com a aplicação feita pessoalmente pela pesquisadora de um questionário estruturado com 50 perguntas, com parte das questões baseada na Teoria do Comportamento Planejado. O objetivo era saber se e como os professores das escolas parceiras do Grupo ETICO utilizam a rede mundial de computadores para se comunicar entre si com a finalidade de trocar experiências, para melhorar a *performance* profissional; parte das questões era também voltada à averiguação sobre a intenção e predisposição deles de participarem de CoPVs com esse objetivo.

Conforme apontado no capítulo de resultados, ficou constatado que os ambientes virtuais são ferramentas importantes na promoção dos relacionamentos entre os docentes, já que todos declararam possuir perfis em redes sociais digitais, que possuem colegas de trabalho adicionados nesses perfis, que costumam conversar sobre temas relacionados às aulas, além de todos terem afirmado acessar a Internet diariamente, seja para fins de trabalho, seja para fins pessoais e de entretenimento. Também ficou atestado que 90,9% dos professores acreditam ser possível utilizar as redes sociais digitais para ensinar e educar.

Nesse contexto, em que se perceberam professores altamente conectados e embrenhados nas redes sociais digitais, verificou-se que 55,8% deles mostraram-se favoráveis à atualização profissional por meio de Comunidades de Prática e 63,5% admitiram que compartilhar conhecimentos por meio de uma CoP pode ser bom para a ampliação dos horizontes profissionais e melhoria da atuação deles na produção de conteúdo e da qualidade das aulas. Esses dados são bastante relevantes, já que mostram que os docentes veem o aprendizado coletivo por meio de Comunidades de Prática como uma boa alternativa à construção de conhecimento e qualificação profissional, revelando que levar a proposta de intervenção apresentada por este estudo, um curso de Criação, Desenvolvimento e Operação de Comunidades de Prática Virtuais, a essas instituições pode ser perfeitamente viável e de interesse dos docentes.

No Colégio Fundação Santo André, em Santo André, por exemplo, embora não tenha sido confirmada existência de uma CoPV, os professores trabalham em conjunto entre eles e com os alunos, por meio da plataforma Google Classroom, o que pode indicar que, a partir do agrupamento feito em uma ferramenta usada somente para dar aula, corrigir exercícios,

conferir trabalhos feitos pelos estudantes, os docentes interessados em ampliar seu conhecimento possam desenvolver uma CoPV, desde que tenham as informações necessárias sobre a criação e operacionalidade dela.

Também conforme relatado no capítulo resultados, constatou-se a participação de uma docente dessa mesma escola, o Colégio Fundação Santo André, em uma CoPV que reúne professores de inglês em um grupo fechado do Facebook, com 7.333 membros; e de outra professora que leciona no Colégio Fundação Santo André, e também ministra aula no EJA, na cidade de São Bernardo do Campo, e que integra duas CoPVs – uma no WhatsApp e outra no Google Drive –, destinadas ao compartilhamento de experiências e novas ideias em torno de interesses comuns dos alunos dessa etapa do ensino, que sofre com escassez de material.

O fato é que as Comunidades de Prática Virtuais para desenvolvimento de novos projetos e troca de informações para melhorar o desempenho de todos nela envolvidos, já em expansão no mundo corporativo, pode tornar-se uma prática comum também entre os profissionais da educação, se ela se tornar de conhecimento de todos e se houver a oportunidade de professores e gestores de instituições entenderem as CoPVs como uma ferramenta poderosa para a formação continuada. Até mesmo a falta de tempo, devido ao grande volume de trabalho e de horas/aula, alegada por grande parte dos docentes como causa da falta de atualização profissional pode ser superada pela comunicação em CoPVs, produzindo aprendizagem coletiva com excelentes resultados.

Com os resultados obtidos, foi atingido o objetivo de investigar como os docentes das escolas parceiras do Grupo ETICO se relacionam *online* para interagir sobre as questões de trabalho; se integram Comunidades de Prática Virtuais e se estariam dispostos a participar de CoPVs para a formação continuada e atualização profissional. Como já relatado, o estudo constatou que os professores utilizam as redes sociais virtuais, plataformas educacionais e aplicativos para trocar informações, acessam diariamente a Internet por meio tanto de dispositivos móveis como fixos, porém, comprovou-se que, embora a maioria, 90,9%, tenham afirmado que as redes sociais digitais podem ser utilizadas no processo de aprendizagem, apenas oito professores disseram participar de CoPVs e, aprofundando um pouco mais, checando essas oito respostas, a pesquisadora concluiu que somente duas docentes integram CoPVs constituídas com as características apontadas por Lave e Wenger (1991).

Considerando-se que a maioria manifestou intenção ou predisposição para participar de CoPVs, a presente pesquisa também respalda a proposta de intervenção ou produto comunicacional, que é um curso destinado à criação, desenvolvimento e operacionalidade de Comunidades de Prática Virtuais entre profissionais da educação, com a finalidade de expandir os horizontes e ampliar os conhecimentos.

É preciso ressaltar, que esta pesquisa configura-se como sendo de interesse público, já que a Educação é um bem público e comum e que precisa ser bem gerido pelos governos, nas três esferas, a fim de gerar benefício a todos. Nesse sentido, constatou-se que as Comunidades de Prática Virtuais podem ser meios eficazes para a promoção da atualização profissional por meio do aperfeiçoamento dos processos comunicacionais entre docentes e beneficiar a Educação. Vislumbra-se como próximos passos da pesquisa a elaboração de um modelo de referência para identificação e avaliação dos principais fatores que viabilizam a constituição das CoPVs, de forma a subsidiar sua construção com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes, em face dos desafios da Educação no Brasil. E ainda, a realização de *workshops* com os docentes das escolas participantes que manifestaram interesse em integrar CoPVs e desenvolver o produto comunicacional citado.

Este estudo também poderá prosseguir mediante a disseminação das CoPVs, incentivando os docentes estudados a montarem formalmente CoPV e replicarem esse aprendizado para outros agrupamentos de docentes, presencialmente ou via *online*, contribuindo com a melhoria da Educação brasileira.



## 6 REFERÊNCIAS

AMADO, Pedro; VELOSO, Ana. **Desafios de comunicação na dinamização do processo de interação numa Comunidade de Prática.** In CONGRESSO MUNDIAL DE COMUNICAÇÃO IBERO-AMERICANA: OS DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO, 2., 2014, Minho. *Anais...* Portugal, 2014.

ANDRADE, Paula Deporte; BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **A geração digital produzida nos anúncios publicitários: vendendo uma infância tecnológica na Revista Veja.** *Cadernos de Comunicação*, v.16, n.2, jul./dez. 2012.

AMERICAN PRODUCTIVITY & QUALITY CENTER – APQC. 2008. Disponível em: <<https://www.apqc.org/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

AVALOS, Beatrice. **Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years, 2000-2010.** *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n.1, p. 10-20, January 2011.

BANDURA, Albert. Social-learning theory of identificatory processes. In GOSLIN, D. A. (Ed.). **Handbook of socialization theory and research.** Chicago, IL: Rand McNally & Company, 1969.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. **The social life of information.** Boston, Massachusetts: Harvard Business Scholl Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Knowledge and organization: a social-practice perspective.** *Organization Science*, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2001.

CAPRA, Fritjof. **The hidden connections: a science for sustainable living.** New York: Anchor Books, 2004.

CASSINI, S. A.; ARAUJO, G. C. As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* 2013.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003

\_\_\_\_\_. **O poder da comunicação.** São Paulo: Paz e Terra. 2009.

\_\_\_\_\_. **Rede de indignação e esperança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

\_\_\_\_\_. **Redes de indignação e esperança.** movimentos sociais na era da Internet. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHUERI, L. O. V.; ROSA NETO, J. M. Comunidadesde práticas nas organizações: o que são e quais os benefícios. **Nósda 18**, 2009. Disponível em: <https://nosda18.wordpress.com/2009/06/18/comunidades-de-praticas-nas-organizacoes-o-que-sao-e-quais-os-beneficios/>

CITELLI, Adilson. A linguagem entre a comunicação e a educação. **Comunicação & Educação**, v. 11, n. 1, p. 7-11, 2006.

\_\_\_\_\_. **Comunicação e educação: implicações contemporâneas. Comunicação & Educação**, ano XV, n. 2, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação, comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo.** São Paulo: Paulinas, 2017.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

CYRINO, Márcia Cristina da Costa Trindade; CALDEIRA, Janaína Soler. Processos de negociação de significados sobre pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação inicial de professores de matemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 373-401, 2011.

COSTA, Rosa Maria Dalla; HORN, Aline Tainá Amaral. A Educomunicação e as novas práticas jornalísticas: um campo de interseções. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 7, n. 7, 2015.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004.

DENZIN, Norman K. **Moments, mixed methods, and paradigm dialogs.** *Qualitative Inquiry*, v. 16, n. 6, p. 419-427, 2010.

FADUL, Anamaria. **Indústria cultural e comunicação de massa.** São Paulo: FDE, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MiniAurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8a ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 1976.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. **The organizational learning of safety in communities of practice.** *Journal of Management Inquiry*, v. 9, n. 1, p. 7-18, March 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOULART, E. Elias. Aluno 3.0: antigo personagem em nova comunicação. In: PESSONI, Arquimedes; PERAZZO, Priscila Ferreira. **Neorreceptor: no fluxo da comunicação**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2013. Capítulo 4.

GOULART, E. Elias. O docente nas mídias sociais. In: GOULART, E. Elias (Org.). **Mídias sociais: uma contribuição de análise**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014. Série Comunicação & Inovação, vol. 5.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; CAMPOS, Douglas Aparecido de. **Reflexões sobre o educar em um mundo nativo digital**. Votuporanga: Fundação Educacional de Votuporanga, 2016.

IPIRANGA, Ana Silvia Rocha; MENEZES, Ricardo Bezerra; MATOS, José Lindoval Lima; MAIA, Gládia Lorena Lima. **Aprendizagem como ato de participação: a história de uma Comunidade de Prática**. FGV- Ebape, Vol. III, n.4, dez.2005

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, n. 14, 1999.

KIMBLE, Chris; HILDRETH, Paul M. **Knowledge networks: innovation through communities of practice**. USA/UK: Idea Group, 2004.

KLÖCKNER, Luciano; PRATA, Nair (Orgs.). **Memórias das mídias sonoras: experiências, memórias e afetos de Norte a Sul do Brasil**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009).

KOZINETS, Robert V. Technology/Ideology: how ideological fields influence consumers' technology narratives. **Journal of Consumer Research**, v. 34, n. 6, p. 865-881, April 2008.

LAI, Kwok Wing; PRATT, Keryn; ANDERSON, Megan; STIGTER, Julie. **Literature review and synthesis: online communities of practice**. Dunedin, New Zeland: Faculty of Education, University of Otago, 2006.

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

LEMOS, André. Você está aqui! Mídia locativa e teorias “Materialidades da Comunicação” e “Ator-Rede”. **Revista Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, ano 32, n. 54, jul./dez. 2010.

LINCOLN, Yvonna S. “What a long, strange trip it’s been...”: Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. **Qualitative Inquiry**, v. 16, n. 1, p. 3-9, January 2010

LOCK, Jennifer V. A new image: online communities to facilitate teacher professional development. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 14, n. 4, p. 663-678, 2006.

MARQUES, Margarida Morais; LOUREIRO, Maria João; MARQUES, Luis. Desarrollo curricular en una comunidad de práctica – principios implementados en el ámbito del proyecto IPEC. **Revista Academia y Virtualidad**, v. 8, n. 1, p. 35-53, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunicação plural: alteridade e sociabilidade. **Comunicação e Educação**, n. 9, 1997.

\_\_\_\_\_. Jóvenes: comunicación y identidad. **Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura**, n. 0, 2002

\_\_\_\_\_. Saberes hoy: diseminaciones, competências y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 32, p. 17-34, mayo-agosto 2003.

McLUHAN, Marshall; CARSON, David. **The book of probes**. USA: Gingko Press, 2002.

McQUAIL, Denis. **Teorias da comunicação de massas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MERCADO; DAMASCENO; ABREU. **Formando o professor pesquisador do ensino médio (Orgs)**. Maceió: Edufal, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde [online]**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; TAQUETTE, Stella R. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis. Revista de Saúde Coletiva**, v. 26, p. 417-434, 2016.

MURILLO, E. Communities of practice in the business and organization studies literature. **Information Research**, v. 16, n. 1, March 2011.

NAGY, Márcia Cristina; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma comunidade de prática. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 149-163, jan./jun. 2014.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH – NCTE. **Communities of Practice – a policy research brief**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2011.

PATEL, H.; CONNOLLY, R. Factors influencing technology adoption: a review. **Information Management in the Networked Economy: Issues & Solutions**, p. 416-431, 2007.

PESSONI, Arquimedes. A comunicação participativa nas mídias organizacionais. **Comunicação & Sociedade**, ano 32, n. 55, p. 231-255, jan./jun. 2011.

PILCHER, Jane. Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. **The British Journal of Sociology**, v. 45, n. 3, 1994.

PINHEIRO, Rose Mara. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na**

construção do campo. 2013. Tese (Doutorado), Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

REYES-GARCIA, V. SUNDERLIN, W.D. Why do field research? In: ANGELSEN, A.; LARSEN, H. O.; LUND, J. F.; SMITH-HALL, C.; WUNDER, S. (Orgs.). **Measuring livelihoods and environmental dependences: methods for research and fieldwork**. London: Earthscan, 2011.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

ROQUETTE-PINTO, Vera. Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 10-15, dez./fev. 2002-2003.

ROSSETTI, Regina. Duas leituras do livro Eu me chamo Antônio: análise da visualidade semiótica. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 13, n. 01, p. 52-64, julho 2017.

RUDIGER, Francisco Ricardo. **Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Marli. **Estudo de recepção de jovens: aproximações e reflexões**. Extraprensa, v. 5, n. 2, p. 117-129, junho 2012.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; OLIVEIRA, Camila Rezende de; MALUSÁ, Silvana. TICs – **A formação de professores à frente de novas tecnologias educacionais**. In SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEMANA DA PEDAGOGIA, 13., 16., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG: UFU, 2016.

SANTOS, Jairo Campos dos; RIBEIRO, Luiza Alves. Uma análise dos estudos atuais sobre a influência privada na educação pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2010.

SARTORI, Ademilde. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 7, n. 19, 2010.

SNELSON, C. L. Qualitative and mixed methods social media research: a review of the literature. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 15, p. 1-15, Jan./Dec. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12 a 24, set./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, v. 23, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação**, o conceito, o profissional, a aplicação, contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In LIMA J. C. G. R.; MELO, J. M. (Orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília: Ipea, 2013. p. 169-202.

\_\_\_\_\_. A Educomunicação, como um campo de intervenção social e de investigação acadêmica. **Revista Mídia e Cotidiano**, n.7, p. 203-209, nov. 2015.

SOUZA-SILVA, Jader C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 2, abr./jun. 2009.

TAPSCOTT, Dan. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TAYLOR, Shirley; TODD, Peter. Decomposition and crossover effects in the theory of planned behavior: A study of consumer adoption intentions. **International Journal of Research in Marketing**, v. 12, n. 2, p. 137-155, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXVIII, n. 67, jul./set. 1957.

TOFFLER, Alvin. **The third wave**. USA: Batam Books, 1980.

VEEN, Wim; WRAKING, Ben. **HomoZappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VENKATESH, Viswanath; MORRIS, Michael G.; DAVIS, Gordon B.; DAVIS, Fred D. User acceptance of information technology: toward a unified view. **MIS Quarterly**, v. 27, n. 3; p. 425-478, Sept. 2003.

VIANA, Claudemir Edson; MELLO, Luci Ferraz de. Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional. **Revista FGV Online**, v. 3, n. 2, 2013.

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

\_\_\_\_\_. Learning as social participation. **Knowledge Management Review**, v. 6, n. 1, 1999

\_\_\_\_\_. Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. **Studi Organizzativi**, n.1, 2000.

\_\_\_\_\_. **Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies**. 2001. Disponível em: <http://www.ewenger.com/tech/index.htm>

\_\_\_\_\_. Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In BLACKMORE, C. (Ed.). **Social learning systems and communities of practice**. Milton Keynes: Springer Verlag and the Open University, 2010.

WENGER, Etienne, WENGER-TRAYNER, Beverly. **Communities of practice a brief introduction**. 2015.

## APÊNDICE

A seguir, apresenta-se o modelo do questionário aplicado, durante o mês de abril de 2018, em datas agendadas previamente com as instituições de ensino, pessoalmente aos docentes das três escolas de Ensino Básico, parceiras do Grupo ETICO, do qual a pesquisadora faz parte.

Como já foi informado anteriormente, com a aplicação do questionário, buscou-se identificar como os docentes se comunicam presencialmente e, principalmente, virtualmente, para realização de intercâmbio de conhecimento, experiência, dúvidas e produção de conteúdo conjunto, para atualizar-se profissionalmente, a partir do princípio da aprendizagem coletiva.

A pesquisa também visou obter informações sobre a forma de utilização da rede mundial de computadores pelos docentes pesquisados, a fim de verificar qual a predisposição desses professores em participarem de Comunidades de Prática Virtuais para otimizar e aprofundar a comunicação entre eles, como forma de ampliar os horizontes profissionais.

Para dar suporte à produção de parte do questionário, a seguir, foi utilizada a Teoria do Comportamento Planejado, que sugere que o comportamento pode ser explicado pela intenção que o precede, que é, por sua vez, influenciada por atitude, subjetividade e normas, a partir do Controle Comportamental Percebido (AJZEN, 1991). O Controle Comportamental Percebido conceituado por Ajzen (1991 *apud* VENKATESH; MORRIS; DAVIS; DAVIS, 2003, p. 188) como sendo “a facilidade ou dificuldade percebida para se desenvolver o comportamento”, e no contexto da presente pesquisa, refere-se às “percepções de fatores internos e externos que podem impor restrições de comportamento” (TAYLOR; TODD, 1995, p. 149).

## TERMO DE ESCLARECIMENTO

Este projeto de nome CoPV (Comunidades de Prática Virtuais) é uma ação desencadeada pela Mestranda Sandra Cristina Cabral dos Santos, do Mestrado Profissional em Inovação na Comunicação de Interesse Público (iniciado em 2017), da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), sob orientação do Prof. Dr. Elias E. Goulart, por meio de Grupo de Pesquisa ETICO e as suas escolas parceiras.

O projeto visa estudar o conhecimento, a existência e a participação dos docentes em Comunidades de Prática Virtuais, no contexto da Educação, especificamente como forma de colaboração e atualização profissional.

No período de 15/03/18 a 16/04/18, coletaremos as informações e, posteriormente, disponibilizaremos os resultados para acesso aos participantes e interessados.

Convidamos você para participar deste estudo e, desde logo, agradecemos sua ajuda e colaboração. Sua participação é entendida como voluntária, as informações pessoais coletadas são estritamente confidenciais e não serão acessíveis ou publicadas. Foram coletadas para análises estatísticas dos grupos participantes.

Esclarecemos que você poderá, a qualquer momento, solicitar a retirada de seus dados de nossos arquivos, pelo que serão completamente deletados e não serão usados, caso assim venha a desejar. Para isso, informamos abaixo nosso contato, bem como para outras informações que queira solicitar. Sugerimos fotografar esta página para seu registro.

Prof. Dr. Elias Goulart

E-mail: [elias.goulart@uscs.edu.br](mailto:elias.goulart@uscs.edu.br)

Fone: (11) 98531-3391

Profa. Mestranda Sandhra Cabral

E-mail: [sandhra.cabral@uscs.edu.br](mailto:sandhra.cabral@uscs.edu.br)

Fone: (11) 99611-3370

## Questionário da Pesquisa

### Identificação:

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_ Fone \_\_\_\_\_
3. Sexo:      F    M                   4. Idade: \_\_\_\_\_ (anos completos)
5. Tempo na Docência: \_\_\_\_\_ (anos completos)
6. Formação em Graduação: \_\_\_\_\_
7. Escola:    Alcina            Brisabella            Colégio FSA            ETEC Mauá  
                  Outra, mencionar qual: \_\_\_\_\_
8. Leciona:  Infantil    Fundamental I    Fundamental II    Médio

### Informação sobre uso da Internet:

9. Quanto tempo usa a Internet por dia (aproximado): \_\_\_\_\_ (horas)
10. Uso da Internet para trabalho por dia (aproximado): \_\_\_\_\_ (horas)
11. Uso da Internet para entretenimento ou pessoal por dia (aproximado): \_\_\_\_\_ (horas)
12. Fez curso de Informática:        Sim    Não
13. Tipos de acessos que usa no celular:    3G    4G        WiFi
14. Tipo do seu celular:    Android    Apple (iOS)    Windows Mobile    Outro
15. Há quanto tempo tem esse aparelho celular (meses): \_\_\_\_\_

### Informação sobre redes sociais:

16. Possui perfil em quais redes ou mídias sociais:  
 Facebook    Twitter    Instagram    Snapshat    Whatsapp    LinkedIn  
 Outra: \_\_\_\_\_
17. Quantos amigos virtuais possui (aproximado): \_\_\_\_\_
18. Você tem aluno(s) como “amigo” em suas redes sociais?        Sim    Não
19. Tempo diário que usa as redes sociais (aproximado): \_\_\_\_\_ (horas)
20. As redes sociais podem ser usadas para ensinar ou estudar?    Sim    Não

### Em relação aos colegas de trabalho ou de profissão (valores aproximados):

21. Quantos colegas de trabalho ou de profissão você possui? \_\_\_\_\_
22. Existe interação presencial entre vocês para troca de conteúdos ou experiências, visando ao aperfeiçoamento profissional?  Nunca    Raramente    Às vezes    Frequentemente
23. Em que local se realiza essa interação presencial para compartilhamento de conteúdos e experiências visando ao aperfeiçoamento profissional? \_\_\_\_\_

24. Existe interação virtual entre vocês para troca de conteúdos ou experiências, visando ao aperfeiçoamento profissional?  Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente

25. Por meio de que plataforma ou aplicativo essa interação virtual, visando ao aperfeiçoamento profissional, é feita? \_\_\_\_\_

26. Existe produção de conteúdo de aula em conjunto com seus colegas de profissão por meio dessa interação virtual?  Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente

Se sim, que tipo de conteúdo? \_\_\_\_\_

### Como se atualiza profissionalmente?

27. Fez curso de aperfeiçoamento em 2017 ou 2018?  Sim  Não

28. Se Sim, de que tipo?

Extensão (< 300hs)  Especialização  Mestrado  Doutorado

29. Lê livros profissionais ou acadêmicos?  Sim  Não

30. Lê revistas especializadas da sua área?  Sim  Não

31. Lê sites / blogs / *podcasts* / vídeos especializados da sua área?  Sim  Não

32. Segue especialistas nas redes sociais?  Sim  Não

### Sobre Comunidades de Prática (CoP):

33. Participa de alguma presencial?  Não  Sim: Há quanto tempo? \_\_\_\_\_ (meses)

34. Participa de alguma virtual?  Não  Sim: Há quanto tempo? \_\_\_\_\_ (meses)

### Atitude em relação a participar de uma CoP: (Assinale uma nota entre 1 e 5)

#### Pensando sobre a concepção das CoPs, sua opinião é:

	Favorável				Desfavorável
35. Para o crescimento profissional ela pode ser:	1	2	3	4	5

	Bom				Ruim
36. O compartilhar de conhecimentos pode ser:	1	2	3	4	5

	Tolice				Inteligente
37. A decisão de participar pode ser considerada:	1	2	3	4	5

	Maléfica				Benéfica
38. Em termos de relações pessoais ela pode ser:	1	2	3	4	5

#### Pensando na possibilidade de você participar de uma CoP, você diria que:

	Improvável				Provável
39. De forma voluntária (sem remuneração):	1	2	3	4	5

	Incerta				Certa

40. Patrocinada pela Escola:	1	2	3	4	5
------------------------------	---	---	---	---	---

	Impossível				Possível
41. Em local e/ou momento diferente da Escola:	1	2	3	4	5

**Pensando na influência social de seus parentes/colegas, você avaliaria a afirmação:**

“A maioria das pessoas que são importantes para mim provavelmente consideraria minha participação em uma CoP como sendo _____.”					
	Tolice				Inteligente
42. Em relação à sua importância:	1	2	3	4	5
	Inútil				Útil
43. Em relação à sua utilidade:	1	2	3	4	5
	Sem valor				Valiosa
44. Em relação ao seu valor:	1	2	3	4	5
	Deveria				Não deveria
45. “A maioria das pessoas que são importantes para mim provavelmente pensaria que eu _____ participar de uma CoP.”	1	2	3	4	5

**Sobre a decisão de participar de uma CoP, eu posso dizer que:**

	Nenhuma				Completa
46. Tenho total autonomia.	1	2	3	4	5

	Nenhuma				Todas
47. As minhas condições são plenamente favoráveis.	1	2	3	4	5

	Fácil				Difícil
48. Se quiser, posso facilmente participar.	1	2	3	4	5

	Não				Totalmente
49. Depende unicamente de mim, participar ou	1	2	3	4	5

não.					
------	--	--	--	--	--

50. Comentários ou sugestões sobre a Pesquisa ou sobre CoPs:

---

---

---

---

---

---

---

---