

Comunidades de Prática e TIC: Que Realidades?

MARIA ANTONIETA ROCHA, ALDA MARIA PEREIRA

LEaD, Universidade Aberta

antonietarocha@sapo.pt, amp@univ-ab.pt

RESUMO: Este artigo descreve um estudo que investigou de que forma, a partir de uma equipa do projecto Ensino Recorrente por Módulos em Ambiente Virtual para os alunos do ensino secundário recorrente nocturno em regime de e-learning, numa escola secundária, é possível criar e dinamizar, entre os professores, uma Comunidade de Prática, ancorada na teoria de Etienne Wenger.

Optámos pela abordagem qualitativa e estudo de caso. Quanto à recolha de dados, aplicámos um questionário a todos os professores, nove entrevistas semi-directivas e constituíram objecto de análise cinco diários.

Apenas um grupo de professores (o grupo nuclear) evidenciou dinâmicas próprias de uma CoP no estágio um de desenvolvimento – potencial. Os restantes, devido à sua inclusão não voluntária e à não familiaridade com as novas tecnologias, incluindo a plataforma Moodle não se reviram membros plenos da comunidade.

As mudanças nas práticas pedagógicas para um trabalho colaborativo apenas foram evidenciadas pelo grupo nuclear, teimando os restantes num isolamento docente. Também, quando conscientes da inevitabilidade de uma dinâmica colaborativa, os professores encontraram resistência dos colegas do regime presencial. Porém, todo o grupo reconheceu a necessidade de uma colegialidade para a eficácia deste e de todos os projectos como no contexto de uma escola que se pretende actual.

Palavras-chave: Comunidades de Prática, colegialidade, isolamento docente, trabalho colaborativo, e-learning.

ABSTRACT: This article describes a study that has investigated in which way it is possible to create and dynamise a Community of Practice, anchored in Etienne Wenger's theory, among secondary school teachers. The teachers were members of an e-learning project team - Recurrent Modular Teaching in a Virtual Environment - teaching evening classes to secondary school students.

We opted for a qualitative approach and case study. As regards data collection, we applied a questionnaire, nine semi directive interviews to seven, the Head of the Executive Board and the ICT Coordinator (informers) and five journals.

Only a group of teachers (the nuclear) showed dynamics pertaining to a CoP in its stage one of

development - potential. The others, due to their unwilling inclusion, non-proficiency in the new technologies or in the Moodle platform, and student drop-out never considered themselves full members of the community.

The changes in pedagogical practice towards collaborative work were only visible in the nuclear group, the other's persisted in their teaching isolation. When fully aware of the inevitability of a collaborative dynamic, the teachers encountered resistance. Nevertheless, the group's recognized the inevitability of a collegiality in order to make any project effective, as an inevitable benefit to school.

Key-words: Communities of Practice, collegiality, teaching isolation, collaborative work, e-learning.

INTRODUÇÃO

As práticas lectivas encontram-se em permanente alteração. Uma dessas transformações tem intrínseca ligação com a (não) predisposição para a abertura a novas dinâmicas por parte da classe docente, mormente no que se refere à (não) colegialidade. Sobre esta temática saliente-se Morgado (2005, p. 78) que afirma “Mais do que conceber e implementar reformas para os professores, é fundamental encetar reformas educativas com os professores”, sendo, portanto, evidente que qualquer mudança deverá ter a adesão dos docentes.

Por outro lado, somos confrontados com a entrada na comunidade docente de um novo conceito “comunidades de prática”, futuramente designada por CoP, amplamente estudado por Etienne Wenger, em cuja teoria nos apoiámos para o nosso estudo. Como referido por Wenger (1998, p. 6) “We all belong to communities of practice. At home, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere.”. Observa-se actualmente que as CoP não se encontram devidamente desenvolvidas no campo educacional, nomeadamente nas escolas públicas do 3º ciclo e

ensino secundário. Qualquer CoP caracteriza-se pela dinâmica colaborativa necessária entre os membros, a partilha e a confiança nos restantes elementos, permitindo a manutenção de laços resultantes de uma identidade que irá perdurar. Este factor conduz-nos a um problema que ainda hoje teima em persistir na escola portuguesa: o isolamento docente em detrimento de um trabalho colaborativo.

A persistência no isolamento docente surge enquanto resistência à mudança, particularmente acrescida se a mesma implicar a proficiência e domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Assiste-se, no momento actual, a uma inevitável proliferação das tecnologias no mundo escolar, nomeadamente através das plataformas que permitem um recurso acrescido ao processo ensino-aprendizagem tradicional. Segundo o documento “Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal” (Ministério da Educação, 2007, p. 6) “as plataformas virtuais de conhecimento e aprendizagem desempenham um papel crítico na promoção da produção e utilização de conteúdos.” De facto, as plataformas de gestão de aprendizagem encerram elevado potencial para a criação de dinâmicas comunicacionais, através da utilização intencional dos dispositivos de comunicação via computador, nela incluídos. Deste ponto de vista, a sua inclusão em situações de ensino/aprendizagem nas escolas secundárias, configurando eventuais situações de e-learning, poderá potenciar o sucesso dos alunos adultos, tendo em conta as dificuldades destes em aceder com a assiduidade desejada aos espaços escolares.

Com base nesta perspectiva, foi desenvolvido um projecto inovador e pioneiro de e-learning para apoio aos alunos adultos do regime não presencial do ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis em diferentes vertentes numa escola secundária da zona oriental de Lisboa, no ano lectivo 2006/2007.

Dado que o projecto se revestia de um carácter inovador e que os docentes que integravam o mesmo teriam de adquirir e desenvolver novas competências, considerámos, por um lado, que o trabalho poderia potenciar um trabalho colaborativo e uma dinâmica conducente à criação de uma comunidade de prática; por outro, o mesmo projecto poderia configurar mudanças e consciencialização dos benefícios da colegialidade, tanto a nível

operatório do referido projecto como na prática lectiva futura dos professores.

Tendo por base esta problemática, procedemos a um estudo de caso, procurando dar resposta à questão:

Em que medida um projecto de e-learning para alunos adultos permite a criação e dinâmica de uma comunidade de prática entre professores?

Para facilitar a abordagem do problema, formulámos três sub-questões de investigação mais específicas:

1. Que dinâmicas revelam os professores deste projecto que são próprias de uma comunidade de prática?
2. Que mudanças se verificam nas práticas pedagógicas dos professores, no que concerne ao trabalho individual/trabalho colaborativo?
3. Que importância atribuem os professores à colegialidade na operacionalização deste projecto?

OPÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS

Para o nosso estudo optámos por uma abordagem qualitativa que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamental e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49) e por um estudo de caso, já que nos propusemos investigar “um fenómeno actual no seu contexto real” (Yin citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 216), tentando compreender, no seu contexto natural, uma realidade particular – a experiência do projecto Ensino Recorrente por Módulos em Ambiente Virtual (futuramente designado por ERMAV) – a funcionar em regime nocturno numa escola secundária, incidindo sobre as dinâmicas e práticas pedagógicas individuais/colaborativas dos 23 professores pertencentes ao projecto, investigando ainda se as mesmas propiciaram ou não a criação de uma comunidade de prática, considerando que a equipa de projecto foi constituída por imposição exterior, aprioristicamente e não de forma espontânea.

Para a recolha de dados optámos pela construção, validação e posterior aplicação, a todos os 23 docentes do projecto, de um questionário apenas com questões fechadas.

Posteriormente, procedemos a entrevistas semi-directivas, tendo entrevistado sete docentes e dois informantes – a Presidente do Conselho Executivo e o Coordenador TIC. Com vista a

perceber o âmbito da experiência vivida e das emoções sentidas neste projecto recorreremos ainda ao testemunho, na primeira pessoa, de cinco docentes, através da elaboração de um diário de professor.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

De entre os resultados obtidos um destaque particular: de acordo com Wenger et al. (2002, pp. 55 – 58), encontramos numa comunidade de prática cinco níveis de participação dos membros. Na comunidade em estudo apenas encontramos um grupo nuclear constituído por sete a oito membros (ligeiramente acima dos 10% preconizados pela teoria), sendo todos os restantes membros marginais.

Relativamente à primeira questão de investigação, esta comunidade pode ser caracterizada, de acordo com Wenger (2002), como homogénea (composta por professores); dentro da mesma fronteira (pertencentes a uma mesma escola secundária) e privilegiando o relacionamento *face-to-face*, ainda que o contacto através da Internet tenha sido a opção de alguns membros sempre que afastados fisicamente e em caso de dúvida surgida. Os docentes deste grupo não construíram a comunidade de forma espontânea impelidos pela necessidade de partilhar conhecimentos, nem a mesma surgiu assente numa motivação comum. Como tal, a motivação dos mesmos não constituiu a mola impulsora para a criação desta comunidade de prática, atendendo à entrada para a equipa de muitos docentes (tanto pertencentes à escola como contratados), por imposição de horário.

Concluimos também pelos resultados que surgiu um grupo, aproximadamente de sete a oito elementos que, pelas suas dinâmicas pode ser definido como o grupo nuclear da comunidade, heterogéneo, quer no que se refere aos anos de serviço, experiência pedagógica anterior relativamente à participação noutros projectos quer quanto à antiguidade no estabelecimento de ensino e ainda quanto à forma de entrada neste projecto (tanto por convite como por imposição de horário). Estes dados permitem-nos assim concluir que a integração e adesão a uma comunidade de prática (enquanto membro do grupo nuclear) não estão directamente relacionadas e dependentes das relações nem dos laços de amizade anteriores ao início da mesma mas antes esses laços e identidade serão criados e reforçados

diariamente, em função da partilha e do trabalho colaborativo desenvolvido.

Foi possível concluir a presença dos três elementos fundamentais do modelo estrutural defendido por Wenger et al., - domínio, comunidade e prática – (2002, pp. 29 – 40) nas dinâmicas do grupo nuclear. Na verdade, a boa disposição e o humor partilhados, a procura colaborativa de soluções para os problemas, a comunicação feita através das ferramentas comunicacionais da plataforma, ainda que se encontrassem no mesmo local físico – a escola – embora em salas diferentes e a cumplicidade construída por estes professores, levam-nos a concluir que este grupo formou o grupo nuclear coeso e pronto a fazer prosperar esta comunidade. Ainda digno de realce a criação de vocábulos “plataformar” e “plataformanço”, apenas conhecidos por este grupo restrito, o que comprova a existência de um reportório partilhado e a presença da *reificação*, ainda que a comunidade não tivesse antiguidade que justificasse um grande reportório.

A interacção mútua destes membros foi visível através do seu envolvimento no projecto, mesmo quando o domínio do mesmo passou a ficar vazio de conteúdo. Foi possível concluir que esta equipa e comunidade passou por dois momentos, cuja fronteira se prendeu com o interesse, numa primeira fase, dos alunos, seguida de um quase total desinteresse dos mesmos (destinatários últimos do projecto), pelo que, nas palavras de Wenger, seria previsível que a comunidade “devia tropeçar” (Wenger et al., 2002, p. 109). Porém, os membros deste grupo nuclear continuaram a revelar uma compreensão explícita e tácita, partilhando as suas experiências nos locais formais e até informais (como é o caso do bar), construindo uma confiança no outro, sabendo a quem perguntar, o que nos leva a concluir uma coesão da identidade e história de interacção mútua entre este grupo.

O espírito de entajuda bem como a confiança no outro, no âmbito do *core group*, foram referidos por todos os sujeitos de investigação como factores determinantes à construção de um conhecimento enriquecido, reduzindo o medo do desconhecido, já que a alegria face ao sucesso de um era da mesma forma compartilhada, como a dificuldade era resolvida por todos os membros, verbalizado pelos membros marginais como “generosidade entre pares”.

Porém, a acção do grupo nuclear não contaminou os restantes, cuja adesão foi limitada e irregular.

Analisando agora as dinâmicas dos restantes elementos do projecto, pudemos verificar um afastamento do grupo nuclear, consubstanciado numa recusa de integração, o que nos leva a concluir que optaram por uma identidade de não-participação. De facto, não existiu um comprometimento com a CoP pois estes professores não assumiram um comprometimento com o projecto. Sendo certo que não reconheceram valor nas suas interacções, já que entraram para o projecto de forma imposta e não voluntária, também não se assumiram membros plenos da comunidade, alguns limitando-se a observar as dinâmicas do grupo nuclear, outros rejeitando liminarmente até essa observação.

Analisado o comportamento dos membros face às novas tecnologias, já que o projecto se apoiava numa plataforma Moodle, verificámos que enquanto os membros do grupo nuclear apenas salientaram, como dificuldades, a lentidão do equipamento e o não conhecimento da própria plataforma, os restantes membros enfatizaram como dificuldades a própria infoexclusão, tanto a nível de competências básicas como o receio face às tecnologias. Esta fragilidade veio a revelar-se como determinante para um afastamento dos restantes membros do projecto relativamente ao grupo nuclear.

Assim, para que sejam implementadas CoP nas escolas será necessária a existência de locais e momentos regulares para encontro; a adesão voluntária dos participantes aliada a uma cuidadosa selecção dos membros e à sua continuidade nos projectos bem como a um reconhecimento por parte da organização que acolhe essas CoP. No entanto, este projecto trouxe benefícios quer pessoais quer profissionais para todos, dos quais podemos destacar a descoberta de potencialidades que os próprios desconheciam, um sentimento de autoconfiança perante novos desafios, um relacionamento com novos alunos e acima de tudo a emergência de novos projectos decorrentes do projecto ERMAV. Também para a escola este projecto trouxe como mais-valias uma sensibilização de todo o corpo docente para o e-learning, a consciencialização da inevitabilidade do domínio das TIC e uma nova energia, acima de tudo, graças à dinâmica do grupo nuclear.

Relativamente à 2ª questão que visava investigar acerca das mudanças verificadas nas práticas pedagógicas dos professores, concluímos que as mudanças operadas foram pouco significativas, tendo em conta o grupo global.

Note-se que previamente ao projecto, o trabalho colaborativo era inexistente para cerca de um terço dos inquiridos, justificado pela ausência de um espírito de entreatajuda, bem como de hábitos de trabalho em equipa, que se ancoravam num trabalho maioritariamente realizado fora da escola. Digno ainda de referência o papel ineficaz desempenhado pelo grupo disciplinar e departamento, em que a partilha não era eficazmente fomentada, o que nos permite concluir a existência, nestes órgãos, do que Hargreaves (1998, pp. 219 – 220) designa de “colegialidade artificial”.

No que concerne ao desenvolvimento do projecto ERMAV, foi evidente a existência de dois grupos distintos. Como relatado anteriormente, foi evidente a mudança na prática pedagógica dos elementos do grupo nuclear. Destaquemos que, deste grupo, apenas um membro optou pelo trabalho isolado, não como recusa à colegialidade, mas antes como método de trabalho, o que vem consubstanciar o defendido por Hargreaves (1998) ao afirmar que o trabalho individual “tem os seus momentos válidos e é, frequentemente desvalorizado”. Porém, os restantes assumiram-se, de acordo com Judy Sachs citada por Day, como profissionais capazes de resistir à tentação de “uma rotina monótona e uma prática homogénea” (Day, 2004, p. 90), pelo que conforme Estebaranz, 1994, citado por Flores e Flores (1998, p. 4) integraram um desafio em que “introduziram algo novo” e completamente desconhecido, assumindo-o como benéfico para si mesmo e para os seus pares.

Por outro lado, a resistência à mudança para dinâmicas colaborativas foi evidente por parte dos restantes professores integrados no projecto que nunca ou raramente as tinham operacionalizado. Como tal, e no que concerne às dinâmicas apresentadas pelo grupo de professores do projecto, coerentemente com a sua prática lectiva exterior à experiência do mesmo, e pese embora que a maioria dos professores já tivesse um conhecimento anterior com o restante corpo docente do projecto, acrescido de alguma experiência anterior noutros projectos, ainda perdurou o estigma de um trabalho individual. O mesmo estava

consubstanciado na especificidade e singularidade da sua realidade e na herança de uma titularidade do que foi considerado próprio e intransmissível, concretizado pela utilização do termo “sua” aula..., em consonância com o caracterizado por Hargreaves como “(...) ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (1998, p. 187). Este grupo de docentes, pouco propícios à partilha na sua prática anterior, não conseguiram, durante o projecto, ultrapassar os seus hábitos, remetendo para “os docentes mais novos” uma dinâmica colaborativa, alegando que a formação inicial lhes permitiu diferentes aprendizagens. Verificámos assim que muitos professores do nosso estudo agiram de acordo com Morgado “como meros participantes passivos e solitários”. (2005, p. 80)

Um dos factores assinalados pelo grupo em estudo foi a inexistência de locais e momentos formais de reunião. Na verdade, e corroborado por Morgado (2005, p. 83), a ausência de espaços lectivos abertos e polivalentes, poderá explicar o isolamento docente. Sendo certo que este motivo é válido, a postura deste grupo permitiu-nos concluir que o mesmo optou antes, durante os meses em que o projecto decorreu, por um “individualismo electivo” (Hargreaves, 1998, p. 193), já que por uma questão de atitude os professores recusaram partilhar as suas dúvidas e o seu trabalho, ainda que o mesmo trabalho colaborativo tivesse sido encorajado, nomeadamente durante a acção de formação que frequentaram, o que confirma a dificuldade e resistência à novidade enquanto mudança de uma prática lectiva convencional e *face-to-face*, para um ambiente de virtualidade.

Note-se que um grupo de professores do projecto, grupo esse superior ao *core group*, conscientes da inevitabilidade da partilha para o sucesso do mesmo, tentou uma aproximação aos colegas do regime presencial, com vista à partilha e articulação, tanto de materiais como de metodologia, a fim de que fossem consentâneos os conteúdos e actividades nos dois regimes. Porém, verificou-se que tal não aconteceu, por força da resistência à mudança também dos professores que não estavam ligados ao projecto ERMAV. A dificuldade de relação entre os docentes de ambos os regimes, a inexistência até de diálogo e a não cedência de materiais, permitiu-nos concluir que o isolamento docente é uma verdade incontornável e mais uma vez comprovada. Na verdade, os professores (em particular os do regime presencial) tiveram medo

de partilhar os seus medos, o não conhecimento de como proceder perante esta ou aquela situação, não saber (ou não saber bem) trabalhar com esta ou aquela ferramenta, o medo de partilhar as suas fraquezas, porque poderiam ser mal interpretados pelos outros e conectados com uma incapacidade para o desempenho profissional, mexendo até com a deontologia profissional.

É aqui também por demais evidente o receio à novidade. De notar igualmente que quando o professor, enquanto agente da mudança, a rejeita liminarmente, a mesma não pode concretizar-se com eficácia pois, como afirmado por Delors “não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação activa dos professores”. (1996, pp. 41 – 44)

No que concerne à última questão, podemos concluir que, mesmo contrariamente à sua prática diária, todos os docentes disseram reconhecer a necessidade da colegialidade, tanto para o sucesso deste projecto, como para a eficácia de todo e qualquer projecto.

Com efeito, parece terem tido a percepção de que a colegialidade permite a simplificação de um trabalho que, a ser feito de forma individual, pode apresentar-se desnecessariamente como recorrente enquanto repetitivo e até desnecessário. Os docentes do nosso estudo elencaram ainda como vantagens um enriquecimento comum para si próprios e para os seus pares e, não menos importante, uma mais-valia decorrente e que foi pelo grupo caracterizada como “ninguém domina completamente o conhecimento”.

Podemos assim concluir que este grupo de docentes, ainda que não conseguindo implementar na sua actuação a mudança para uma nova prática, se consciencializou das potencialidades e da sua inevitabilidade. Foi ainda manifestado pelo grupo esta tomada de consciência como um dos factores positivos a ser retirado da implementação e experiência no projecto. Não podemos ainda descurar que o projecto assentava numa plataforma Moodle, caracterizada como um ambiente virtual amigável, de simples usabilidade, e disponibilizada pela tutela como recurso inevitável para o futuro do ensino. Sendo certo que, quando o trabalho e as tarefas envolvem as TIC, o fenómeno da colegialidade poderá ser mais fortemente evidenciado, já que este é um campo por excelência que propicia o trabalho colaborativo, o testemunho e a partilha de boas práticas. No entanto, estamos em crer, que os

docentes associaram a inevitabilidade da colegialidade a todo e qualquer projecto que assente nas novas tecnologias.

Este factor permite-nos retirar outra conclusão: apesar das limitações, o projecto permitiu a criação de uma nova dinâmica na escola, “despertando” os docentes para uma mudança que não está já emergente mas que urge implementar no terreno com a participação activa de todos os agentes, o que se nos afigura como ancorada na teoria apresentada por Schön (2006, p. 15) ao defender o modelo do profissional reflexivo. Na verdade, e de acordo com a teoria, estes professores pareceram-nos ter aprendido a partir de uma reflexão e avaliação das suas práticas até então desenvolvidas. Quando convictos dos benefícios de uma colegialidade para o futuro e sucesso inequívoco de qualquer projecto, reflectiram que a sua prática docente actual teria de ser alterada, o que, no entanto e na prática não se verificou pela maioria, ainda que todas as condições a nível tecnológico e pedagógico estivessem reunidas.

Em síntese, permitimo-nos dizer que a constituição e dinamização de comunidades de prática nas escolas devem ser incrementadas, porquanto são a ideal estrutura para administrar e partilhar o conhecimento, em prol do sucesso educativo, ao contrário das equipas de projecto que proliferam nas nossas escolas. No que concerne às práticas pedagógicas, mais do que quaisquer esforços envidados pela tutela e por todos os órgãos das escolas, é imperiosa uma mudança na mentalidade da classe docente rumo a uma dinâmica colaborativa que seja adoptada no quotidiano de cada docente. Por último, conscientes de que a operacionalização eficiente e eficaz de qualquer projecto deste tipo, bem como de qualquer projecto genericamente, será valorizada com uma postura colegial entre os seus membros, a continuidade da implementação de projectos trará, provavelmente, uma consciencialização a cada docente de que, o isolamento não se apresenta como vantajoso; antes, valerá a pena mudar uma cultura docente não tendo receio de partilhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora
- CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto. Porto Editora
- DELORS, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI*. [Online]; disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista7/jacques_delors.htm e acedido em 06 de Agosto de 2007.
- FLORES, M. A., FLORES, M. (1998). *O professor – agente de inovação curricular*. [Online]; disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/657> e acedido em 05 de Agosto de 2007.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa. McGraw-Hill de Portugal.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal. Principais resultados*. [Online]; disponível em http://www.escola.gov.pt/docs/gepe_diagnostico_tic_escolas.pdf e acedido em 13.Outubro.2007.
- MORGADO, J. L. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto. Porto Editora.
- ROCHA, M. A. (2008). *Os Professores e o E-Learning para Alunos Adultos: Trabalho Individual versus Comunidade de Prática (Estudo de Caso numa Escola Secundária)*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- SCHÖN, D. A. (2006). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot Hants: Avebury
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. New York. Cambridge University Press
- WENGER, E., McDERMOTT, R. & SYNDER, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston. Harvard Business School Press