

A importância das Comunidades Virtuais de Prática em ambiente educativo: Sucesso e colaboração de uma comunidade de professores

The importance of Virtual Communities of Practice in an educational environment: Success and collaboration of a teachers' community

Antonieta Rocha e Alda Pereira

Laboratório de Educação a Distância e Elearning – Le@D, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Resumo: Face à atual ecologia da Web 2.0 e o poder da Rede global, o presente artigo ancora-se na análise da importância e enriquecimento que uma comunidade virtual de prática educacional potencia bem como na análise das suas características e boas práticas.

As opções metodológicas recaíram na adoção de uma abordagem qualitativa com estudo de caso. Quanto à recolha de dados optámos inicialmente pela observação à dinâmica da comunidade a que se seguiram entrevistas semi-diretivas ao administrador e membros e um questionário online aos membros.

Concluimos que para a formação e proliferação de uma comunidade virtual de prática em âmbito educacional é determinante a vontade expressa de um conjunto de indivíduos que se identifiquem entre si, e um domínio reconhecido como relevante num espaço sem hierarquia explícita, não tutelar nem tutelado, sem demasiada estruturação. A resposta à dúvida colocada como a partilha de experiência assume-se fundamental para esta comunidade.

Palavras-Chave: aprendizagem em rede, comunidades virtuais de prática, interação, partilha

Abstract: In view of the current Web 2.0 ecology and the power of the global Network, the present article seeks to analyse the importance and enrichment that a virtual community of educational practice fosters as well as an overview of its characteristics and good practices.

Methodologically speaking, it was decided to adopt a qualitative approach with a case study. As regards data collection we initially opted for observing the community dynamics followed by semi-structured interviews of the administrator and members and an online questionnaire for members.

We concluded that the formation and proliferation of a virtual community of practice in the educational field is dependent on the express will of a set of individuals who identify with each other and a domain recognised as relevant in a space without explicit hierarchy, neither protected nor protective, without too much structuring. The answer to the query raised as the sharing of experience has become vital to this community.

Keywords: network learning, virtual communities of practice, interaction, sharing

1. INTRODUÇÃO

Tentando inverter a tendência do isolamento docente e numa era em que a aprendizagem em rede é uma realidade emergente importa analisar exemplos de interação, entre e interajuda entre profissionais, em particular, docentes.

Segundo o conectivismo, a aprendizagem ocorre em ambientes difusos e baseia-se no estabelecimento de conexões entre informação especializada (Siemens, 2004, *Connectivism*, para. 1) sendo que “the connections that enable us to learn are more important than our current state of knowing.” (*Connectivism*, para. 1).

Dado que o conhecimento já não é adquirido de forma linear, encontrando-se livre na rede (Downes, 2007), cabe ao indivíduo munir-se e rodear-se de conexões de valor, pois “as alterações na rede tem efeito cascata sobre

o todo” (Siemens, 2004), a fim de gerir o conhecimento, assimilar na forma, na quantidade e no momento em que se sinta mais disponível para dele usufruir.

Daí decorrente e ainda que qualquer pessoa, individualmente, possa a esse conhecimento aceder, emergem na Rede, a par com outras novas formas – Grupos, Redes e Coletivos – as Comunidades Virtuais de Prática (futuramente referida como CoP). Servindo diferentes propósitos, podemos caracterizar, *grosso modo*, o Grupo (Downes, 2007; Anderson e Dron, 2007) e a Equipa (Wenger e Trayner, 2011) como a forma adequada a um projeto ou tarefa determinada, enquanto o Coletivo (Anderson e Dron, 2007) se configura como o “cyber-organismo”, entendido como a forma maior de organização do mundo virtual, sempre que o indivíduo procede a pesquisas em motores de busca, utiliza *software* social ou realiza uma compra.

Mais do que uma Rede em que os membros se conectam para defesa de causas comuns mas sem trocas, partilhas nem reflexões sobre uma prática comum, encontramos, contudo, na Comunidade Virtual de Prática o contexto ideal para troca de experiências e a apropriação coletiva do problema de um que passará a ser comum, culminando em aprendizagem grupal.

Remontando à teoria das Comunidades de Prática de Etienne Wenger podemos perceber a evolução natural para, em ambiente virtual, surgirem as Comunidades Virtuais de Prática.

A comunicação que agora apresentamos propõe-se apresentar o exemplo de uma comunidade virtual de prática de professores em que os mesmos partilham pontos de vista e soluções para problemas de cada um e de todos, tanto técnicos como docentes.

2. COMUNIDADES VIRTUAIS DE PRÁTICA

Ainda que não sendo possível encontrar-se uma concordância inequívoca acerca da definição *Comunidade de Prática*, foram Lave e Wenger (1991) e posteriormente Wenger (1998), que definiram o que ainda hoje permanece como base teórica desta forma organizativa que propicia, aos seus membros bem como às organizações que as acolhem, inúmeras vantagens, nomeadamente: (a) promovem a partilha de conhecimentos (Stewart, 1996) e a inovação (Brown e Duguid, 1991); (b) funcionam como a base de competências essenciais (Brown e Gray, 1995; Manville e Foote, 1996); (c) podem assumir a propriedade e gestão do conhecimento (Wenger, 2004); (d) difundem as melhores práticas (Wenger e Snyder, 2000).

Independentemente do tamanho, localização geográfica, composição dos seus membros e duração, uma comunidade de prática assenta numa estrutura básica (Wenger et al., 2002, p. 27), combinação única de três elementos fundamentais: o domínio, a comunidade e a prática partilhada desenvolvida pelos membros e que torna efetivo esse domínio; acrescente-se, ainda, outras características, nomeadamente as três dimensões fundamentais da prática – empenhamento mútuo (*mutual engagement*); empreendimento partilhado (*a joint enterprise*) e repertório partilhado (*shared repertoire*).

Posteriormente, e mesmo que não mudando as práticas humanas, a tecnologia permitiu interligar um grande número de utilizadores num espaço comum de intercâmbio de mensagens (Illera, 2007, p. 117) dando origem, a partir dos anos 80, às comunidades virtuais que se propunham herdar a riqueza das comunidades de prática em ambiente presencial, definidas agora a partir de dois traços distintivos: (a) as pessoas e relações estabelecidas; (b) o *software*, e evidenciando como principais atributos “member, interaction, shared goals and relationships” (Oh e Lee, 2005, p. 1).

Porém, para além dos traços distintivos das comunidades virtuais e do papel da tecnologia, numa comunidade virtual de prática deve ser possível (Wenger, McDermott e Snyder, 2002) o reconhecimento das três dimensões fundamentais da prática, características nem sempre evidenciadas em muitas comunidades virtuais.

Observando-se a crescente adesão das pessoas a este tipo de comunidades virtuais, é possível elencar (Murillo e Spicer, 2007, p. 5) alguns dos traços mais significativos: (a) poderosa colaboração entre membros amplamente distribuídos e distantes; (b) partilha de conhecimento, informação e boas práticas; (c) resolução coletiva de problemas; (d) criação e desenvolvimento de um repositório de ferramentas – artefactos, documentos, tutoriais; (e) implementação e desenvolvimento de fóruns para aprendizagem colaborativa e cooperativa; (f) criação de identidade profissional dos membros e (g) emergência de um grupo nuclear de membros que potenciam e promovem a liderança e desenvolvimento da comunidade, o que vai de encontro ao definido por Wenger para a comunidade de prática.

Sendo evidente que perante uma comunidade em ambiente virtual não é passível de aplicar o modelo puro das comunidades de prática co-localizadas importa um novo olhar e redefinição do quadro teórico. Ainda que encontremos em Wenger, White e Smith (2009, p. 4) algumas referências, nomeadamente: (a) a reafirmação do

domínio da comunidade a partir de qualquer conversa *online*; (b) a evidência da dimensão “prática” sempre que os membros aprendem com a prática e experiência de cada um dos restantes, a partir de uma simples troca de *e-mails*, página FAQ da própria comunidade, partilha de links, opiniões e notícias externas à comunidade; (c) a importância da socialização e atmosfera vivida em cada comunidade enquanto evidência da dimensão “comunidade”, destacamos o modelo desenvolvido por Enrique Murillo-Othon e David Spicer (2007) como mais promissor.

O modelo teórico defendido (Murillo e Spicer, 2007) assenta na análise de dois conjuntos de atributos separados. O primeiro, compreende os construtos identificados por Wenger e, como tal, caracterizadores de uma CoP co-localizada, denominados Traços Essenciais – Empenhamento Mútuo (*Mutual Engagement*); Empreendimento Partilhado (*Joint Enterprise*); Reportório Partilhado (*Shared Repertoire*); Comunidade (*Community*) e Aquisição de Identidade e Aprendizagem (*Learning/Identity Acquisition*). Porém, e dada a análise de uma nova realidade – comunidades em ambiente virtual -, os autores criaram um outro conjunto – Traços Exemplares – que permitirão perceber e avaliar se a comunidade virtual em estudo salienta as características de uma verdadeira CoP virtual. Este segundo conjunto de traços permite, assim, não só facilitar a pesquisa como também torná-la mais fina e, como tal, mais precisa.

No que concerne ao Empenhamento Mútuo (*mutual engagement*) é, neste modelo, coadjuvado por dois Traços Exemplares – um alto volume de interação participante (manifestação bastante ativa e enérgica de interação entre membros) e uma estrutura de centro-periferia, defendendo que os membros do núcleo estão densamente ligados uns aos outros, enquanto os membros periféricos apresentam mais vínculos com membros do núcleo do que com outros também periféricos.

Quanto à característica Empreendimento Partilhado (*joint enterprise*) tem associada dois Traços Exemplares – discussões altamente focadas e tópico(s) em que a profissão é identificável. Sendo esta a característica do quadro teórico mais dificilmente observável, porque mais tácita, também estes dois traços são algo subjetivos, porquanto muitas discussões (altamente focadas) se passarão em *off-topics* e, por vezes, via *e-mail*, não visíveis na plataforma e/ou suporte tecnológico em que a comunidade assenta. Por este motivo, segundo nós, pode ser incluída a (re)negociação do domínio e a discussão coletiva sobre projetos futuros.

Os autores definem, para a característica Reportório Partilhado (*shared repertoire*) um único Traço Exemplar – documentos com alta qualidade institucional ao que, do nosso ponto de vista, podemos acrescentar os tutoriais e/ou documentos inerentes ao bom funcionamento e regras para a comunidade, nomeadamente (a) páginas de FAQ; (b) página de apresentação e (c) o regulamento/regimento da comunidade.

A característica Comunidade (*community*) de Wenger está associada a dois Traços Exemplares – um ligado à dimensão, porquanto, segundo os autores, uma comunidade demasiado grande impossibilita a hipótese de conhecimento e cumplicidade entre os membros, e o outro relacionado com a ausência ou baixo nível de conflito, sob pena do seu desmantelamento.

Por último, quanto à característica relacionada com a aquisição de identidade e aprendizagem, optaram os autores não definir qualquer traço exemplar, já que “cannot be directly observed” (2007, p. 8). Respeitando, embora, a opinião dos autores permitimo-nos incluir (a) discussão de questões da carreira; (b) testemunhos de membros de agradecimento face ao contributo/partilha. Defendemos que os testemunhos de um membro, se e sempre que surjam, agradecendo algum contributo e partilha por parte dos outros (membros) face a um problema encontrado, serão um sinal evidente e significativo de aquisição de aprendizagem e que, como tal, poderão evidenciar-se na aquisição de identidade face a esse grupo, enquanto comunidade em que o membro se sentirá incluído e pertencente.

3. METODOLOGIA

Ancorada nos marcos teóricos supra e a fim de tentar perceber a especificidade bem como a importância desta comunidade para os seus membros, optámos por uma metodologia qualitativa com estudo de caso e que se consubstanciou em a) observação, b) entrevista semi-diretiva ao administrador, c) entrevistas semi-diretivas a 6 membros e d) um questionário *online* aos membros. Este processo decorreu entre junho/2010 e fevereiro/2013.

No que concerne à observação, optámos pela interpretação direta, procedendo ao seu registo no diário do investigador e que se consubstanciou em três ficheiros separados, em suporte digital, criados em Microsoft Word 2007 (diário do investigador) e Microsoft Excel 2007 (cronograma e registo da interação).

A entrevista semi-diretiva ao administrador pretendeu dar resposta a questões a que a observação não dava, nomeadamente objetivos e razões para a criação e dinamização da Comunidade. Também, e dado que nos

interessava tentar perceber, da parte dos membros, as suas impressões face à comunidade a que pertenciam, a razão que os levaram a integrá-la, as razões porque nela permaneciam, qual a opinião face à mesma e a mais-valia que dela estavam a usufruir, entrevistámos seis membros. As sete entrevistas foram tratadas com recurso ao *software* informático N'Vivo versão 9.1.

O questionário, construído com recurso ao Google Docs, compunha-se de 15 perguntas fechadas, com o objetivo de obter a representação dos membros sobre a sua participação e sobre o tipo de benefícios que colhiam na comunidade, e 3 perguntas abertas sobre o valor da comunidade no presente e também sobre expectativas futuras. Disponibilizado o *link* para acesso a partir de mensagem aberta no fórum da comunidade, os dados foram tratados com recurso ao Microsoft Excel 2007 para sistematização dos resultados das respostas fechadas em quadros de frequências absolutas e relativas e por análise de conteúdo, para as respostas abertas. Por razões éticas e deontológicas, preservamos o anonimato dos participantes e codificamos também a identificação da comunidade.

4. RESULTADOS

Analisemos a Comunidade à luz de uma matriz então criada e que nos permitiu incluir todos os dados recolhidos.

4.1 Caracterização da Comunidade

A Comunidade Virtual de Prática agora em análise e codificada como Comunidade Índico acolhe professores que são, simultaneamente, chefias intermédias e que têm a seu cargo a manutenção do parque informático das escolas públicas de nível não superior.

Remontando ao início de 2010, propôs-se vir colmatar um vazio, consequente da extinção de um anterior espaço tutelar por força de mudança regulamentar do cargo. Pese embora a promessa, por parte da tutela, da criação de um outro espaço, adequado às novas funções, os referidos docentes permaneciam ainda – passados seis meses - sem um local de diálogo, à volta de problemas e situações e possíveis soluções quanto aos *hardwares* e *softwares* geridos por cada escola, partilha de dúvidas e boas práticas, pelo que a criação desta comunidade se propôs colmatar o aludido vazio.

Sem apoios financeiros nem fins lucrativos, esta comunidade assume-se como independente, o que se configura como uma das vantagens competitivas para o seu sucesso, já que, isenta da potencial censura sentida por alguns membros quanto à anterior comunidade tutelar, lhes propicia o ambiente ideal para, livremente, expressar a sua opinião e, acima de tudo, pedir ajuda para os problemas e constrangimentos diários.

Sendo a saída livre e automática sempre que o membro assuma que a mesma não lhe traz mais-valia, o acesso a esta comunidade - e ainda que disponível na Internet - é presentemente condicionado e portanto fechado, a partir do convite/autorização do administrador. Ainda que inicialmente aberta foi, posteriormente, limitado o acesso a partir do registo e da resposta a 3 perguntas a fim de evitar “corpos estranhos dentro da comunidade” numa fase em que o diálogo é evidente e intenso e que a própria comunidade se autogere.

Porém, a obtenção de novas credenciais para o acesso aos níveis 2 e 3 configurou-se, durante a nossa análise, como um constrangimento para a utilização, nomeadamente, da plataforma Moodle.

4.2 Criação e Evolução

Ancorada numa lista do Google Groups, dada a constatação do administrador da sua necessidade bem como fruto da sua experiência anterior, perseguindo a intenção de um espaço inovador em termos técnicos foi, posteriormente, lançado no espaço da comunidade tutelar ainda aberto, um repto/convite para esta “nova” comunidade, o que resultou num aumento muito relevante de membros, de modo que se configura, atualmente, como o espaço de interação, partilha e entreajuda entre estes docentes.

4.3 Estrutura da Comunidade

No que aos espaços diz respeito a comunidade conta atualmente com 3. Evidenciando uma constante preocupação na dinamização do que, segundo o administrador, começou “de brincadeirinha”, esta comunidade apresenta o nível 1 ou lista de distribuição – que prevê apenas a troca de mensagens, em formato diferido de um

para muitos, sem estruturação, desarrumado mas não indisciplinado; o nível 2 – acesso a serviços do Google APPS e o nível 3 – um espaço numa plataforma Moodle, para contrapor à desarrumação da lista de distribuição e perante a necessidade da estruturação em fóruns - permitindo a necessária e desejada hierarquização de mensagens. A opção pela Moodle pautou-se pela sua facilidade e porque sendo a plataforma divulgada e utilizada nas escolas, os utilizadores devem apresentar um conhecimento privilegiado, dado o cargo que desempenham. Por último, a comunidade comporta um quarto nível correspondendo ao fórum do grupo de administradores e moderadores.

Durante todo o período de observação desta comunidade nunca demos conta de qualquer intervenção direta da equipa de administração, à exceção da publicação de mensagens – informativas e as estritamente necessárias; como tal, e dado que não verificámos uma hierarquização forte podemos concluir estar em presença de uma estrutura hierárquica horizontal.

4.4 Dinâmica da Comunidade

Considerando que a participação e interação no espaço da Moodle é significativamente diminuta – aspeto que retomaremos – iremos reter a nossa atenção na lista de distribuição (nível 1), espaço mais largamente utilizado com vantagens evidentes.

Tentando aferir as verdadeiras razões que impeliram cada membro a integrar esta lista de distribuição, podem ser elencadas a) a partilha de experiências e conhecimento; b) o conhecimento prévio (tanto pessoal como da extinta lista da tutela) com alguns membros e administrador, configurando-se como sinal de qualidade da mesma; c) a necessidade de resolução de problemas na escola aliado ao convite do administrador; d) o próprio nome do administrador aliado ao conhecimento prévio do bom trabalho realizado, garante de qualidade; e e) resultado de uma pesquisa na internet.

Quanto ao valor das respostas obtidas constatamos que a maioria dos inquiridos no questionário considera a resolução de problemas (50), o que configura a necessidade de ajuda e resposta rápida para os problemas com que se deparam no quotidiano das escolas.

Aferindo o nível de confiança de cada membro perante as mensagens veiculadas e credibilidade nas informações partilhadas - demonstrando um grau de fiabilidade tanto na mensagem partilhada como nos pares-, constatámos que essa confiança prende-se com a presença de alguns ex-membros da lista tutelar já extinta. De destacar que para quatro entrevistados, e face a um problema, o primeiro recurso – embora não invalidando a busca de informações por outras vias, nomeadamente em fóruns técnicos - é a lista de distribuição. Neste contexto, três respondentes esclareceram aceder, em primeiro lugar, a um arquivo de mensagens da lista, feito antecipadamente, e guardado numa segunda caixa de correio, para leitura posterior, o que nos permite inferir a construção do conhecimento e evidente aprendizagem informal.

Do questionário aplicado constatámos que os membros valorizam o comprometimento com os demais participantes da comunidade, o que nos permite concluir da presença de uma das três dimensões fundamentais da prática de Wenger – Empenhamento Mútuo (*mutual engagement*). Na verdade, e segundo o autor, “O sucesso e a continuidade de uma comunidade passam pela aceitação da individualidade de cada membro na diversidade encontrada na comunidade.” (Wenger, 1998, pp. 73-74).

Quanto à cumplicidade entre os membros, pudemos concluir através das entrevistas que a mesma existe em ambos os espaços e traz vantagens porque todos os participantes são da mesma área, desempenhando uma mesma tarefa, partilham os mesmos problemas, resultando numa relação de apoio mútuo.

De forma recorrente, um dos focos de discussão, não consensual, assenta na plataforma Moodle e nos fracos níveis de adesão. Se, por um lado, o interesse da plataforma é reconhecido, e enquanto o administrador encara naturalmente esse diferencial, parece-nos ser importante encontrar uma justificação para uma tão diferente adesão e interação nesse espaço. Como justificações encontradas, os membros elencaram uma maior habituação a fóruns e listas, à plataforma como repositório de materiais e ao medo de utilização indevida da informação gravada. O administrador, por seu turno, salienta o número de utilizadores da plataforma como sendo os mais ativos e os verdadeiros colaboradores, que participam em contraste com uma percentagem de utilizadores da lista que ficarão apenas pela leitura e consulta das informações. A esse propósito, a utilidade da lista foi corroborada por um membro que, sendo ele próprio não ativo (já que à data da entrevista não tinha ainda feito qualquer intervenção), enfatiza a importância da informação veiculada na lista mesmo para os membros não ativos.

4.5 Relevância da Comunidade

Quanto à principal razão por que cada membro pertence à comunidade, verifica-se ser o facto de a comunidade proporcionar mais aprendizagem, tendo em conta os interesses destes membros. É de realçar, ainda, que o reconhecimento (quer perante os seus colegas ou pela sua entidade patronal), não assumiram relevância. A nosso ver, este facto configura, desde já, a importância dada ao aspeto da aprendizagem, que os membros consideram como determinante para o bom desempenho da sua profissão e função nas escolas. Considerando a importância dada à aprendizagem facultada nas comunidades, e sendo certo que a aprendizagem formal não pode nem deve ser dispensada, estes inquiridos assumiram que, na Comunidade Índico, a aprendizagem informal se configura a única forma (35) e preferencialmente à formal (27), o que evidencia a sua importância nas comunidades em ambiente virtual.

A importância que a lista assume para a prática profissional é assumida por todos os membros, nomeadamente na comunicação com pares. Esta importância evidencia-se na antevisão e, acima de tudo, na resolução, por vezes prévia, de problemas; na dinâmica e nas discussões, relevantes para a resolução de problemas que, ainda que pequenos, poderão revestir maior dimensão quando não existe *a priori* uma solução. Foi, ainda, salientado que, ao arripio de outras comunidades em que o desinteresse pelas mensagens recebidas mas não lidas, resulta num não acompanhamento das discussões, esta lista é considerada, pelos entrevistados, como de interesse, em que são lidas todas as mensagens, resultando num balanço positivo da sua atividade. Acrescente-se, também, o papel determinante desta lista para a prática profissional, já que se configura como um local para retirar dúvidas, permitindo uma atualização só assim conseguida e inerente ao cargo desempenhado por estes membros.

Importa, ainda, salientar a relevância atribuída pelos membros ao apoio dado pela lista de distribuição à função que desempenham nas escolas, nomeadamente para os que sentem dificuldades na componente técnica. De realçar o testemunho – aquando da entrevista – na primeira pessoa, da eficácia e eficiência desta comunidade, na resolução de um problema “perfeitamente incontroável” que poderia ter consequências sérias. Este membro confidenciou-nos que foi a permanente e pronta intervenção dos seus pares, na lista, que com diferentes hipóteses, “nunca a abandonaram”, tentando várias estratégias (quando a anterior falhava) e que lhe valeu o apoio e a sensação de que “nunca esteve sozinha”.

4.6 Análise Global da Comunidade

Importa analisar os aspetos tecnológicos focados pelos membros, enquanto facilitadores e/ou constrangedores para o acesso e utilização aos diferentes espaços. Não sendo expectável o constrangimento por força da iliteracia digital e tecnológica, dado o público-alvo desta comunidade – professores (maioritariamente de informática) – outros aspetos emergem, nomeadamente a forma de acesso. Porque a plataforma Moodle e a lista funcionam com *passwords*, o acesso desincentiva a participação, sendo ainda de salientar que a Moodle é considerada por eles formal e rígida.

Tentando perceber o entendimento e sensibilidade dos membros e administrador face ao ambiente vivido e à acuidade do seu funcionamento em ambiente virtual bem como a (não) viabilidade em ambiente presencial, desta ou outra comunidade similar, podemos concluir que, para os objetivos específicos propostos para esta comunidade, a sua operacionalização em ambiente presencial arriscaria a que a mesma ficasse, no limite, vazia de conteúdo.

Sendo residuais os aspetos considerados negativos - reduzido número de colaboradores (equipa de administração) face à dimensão da comunidade; inexistência de uma ligação com a Moodle no sentido da automática atualização da mais-valia produzida na lista; algumas mensagens pouco apropriadas e o não cuidado com a correção ortográfica, para utilizadores docentes - um outro aspeto posterior à aplicação das entrevistas surgiu: a potencial extinção do cargo e que se configura no domínio da comunidade. Sendo certo que, em finais de 2011, a comunidade conseguiu reencontrar-se, reajustando o seu domínio, ao que acresce a renovação das funções destes membros (em horário não letivo), não estamos isentos de uma extinção radical do cargo ou até, uma adjudicação a entidade externa à escola. Assim, poderá o domínio desta comunidade estar comprometido pois, a menos que os membros continuem a pedir ajuda para problemas, desta vez com caráter pedagógico (à semelhança do que já fizeram), a própria comunidade deixa de fazer sentido e poderá desaparecer.

Ao invés e no que concerne aos aspetos positivos para a dinâmica deste grupo foram elencados: (a) as virtualidades da tecnologia Google em que assenta a lista; (b) o crescimento da qualidade e do número de membros; (c) o reduzido número de colaboradores que consegue assegurar o apoio transversal e bom funcionamento; (d) a resolução efetiva e eficaz dos problemas; e, acima de tudo, (e) a convicção de que a discussão alimenta a dinâmica da própria comunidade.

De salientar o elevado número de reflexões e sugestões apresentadas pelos entrevistados quando questionados acerca das perspectivas de desenvolvimento e o que deveria ainda ser feito para que esta fosse uma comunidade ainda com maior sucesso e que demonstrou, inegavelmente, o interesse destes membros na eficácia e longevidade desta comunidade.

Refletindo agora acerca dos fatores extrínsecos ou intrínsecos que apontam para o futuro, da nossa observação e análise, infere-se que, quanto ao espaço Moodle (nível 3), o principal problema para a não adesão massiva é a resistência à mudança. Conforme opinião dos membros, porque o espaço lista (nível 1) começou primeiro e também pelo seu caráter de repertório de conhecimento, será difícil a migração dos membros para uma discussão que surge muito estruturada (plataforma Moodle). Também o acesso a esse novo espaço levantou alguns problemas de registo que fizeram restringir o seu uso. Assim, a solução apresentada seria a migração da totalidade do repertório da lista para a plataforma Moodle, acabando a primeira.

Pretendendo perceber os fatores de reconhecimento, tanto a nível interno como externo, os entrevistados afirmam ser o sucesso da comunidade que se prende diretamente com a dimensão; a abrangência nacional; rapidez de resposta; a atualidade com que os problemas são levados para a lista; respostas construtivas; espaço de atualização; certeza de apoio e ajuda; ausência de respostas evasivas e procura de partilha de opinião de quem tem os mesmos problemas.

Foi, ainda, afirmado que, para alguns membros, esta lista se configura como a única forma de aquisição apresentando vantagens na sua concentração, o que reverte enquanto mais-valia para o trabalho desenvolvido.

De forma global o balanço da lista é: (a) positivo para os interesses pessoais; (b) revela qualidade; (c) é uma comunidade com prática e entreajuda; (d) de pares; (e) comparativamente com a anterior tutelada é completamente diferente; (f) a dinâmica produz grande quantidade de informação; (g) é importante; (h) para o administrador supriu uma necessidade emergente; (i) ultrapassou as expectativas iniciais; (j) o carácter independente contribuiu para o sucesso e (k) deve continuar.

4.6.1 Caracterização Aplicada à Teoria das CoP

Face a todos os dados das diferentes fontes, caracterizemos a comunidade à luz da teoria de Etienne Wenger.

Quanto aos Estádios de Desenvolvimento, podemos considerar que a Comunidade Índico se situa no Estádio 4 – Plenitude (*Stewardship*).

Ainda que não necessitando de um reconhecimento por parte da organização que a acolhe, já que o seu objetivo é precisamente ser “independente”, esta comunidade é, sem sombra de dúvida, um local de mérito reconhecido para todos os seus membros. Também não se configura necessário o incremento, por parte da administração, de novos tópicos, já que eles surgem sempre que os membros sentem disso necessidade, corroborando a intenção do administrador de que ela se “auto-gere”.

No que concerne ao domínio e à necessidade de (re)ajustamento neste estágio, a comunidade deu disso provas. Conforme referido acima, e quando estes membros foram desprovidos das horas letivas para o cargo, a comunidade poderia e deveria, segundo Wenger, tropeçar. Porém, e ao invés, a comunidade “reinventou-se” e reencontrou-se quando os membros continuaram a discutir, mas as temáticas pedagógicas. Não desistindo deste espaço de partilha, e retomando as funções de coordenação, a dinâmica da comunidade não se ressentiu. Assim, o domínio foi reajustado, voltando ao inicialmente previsto, o que vem confirmar a teoria de Wenger, quando nota que “será ainda necessário, para que a comunidade se mantenha viva, deslocar, por vezes, o domínio de acordo com a relevância e pertinência dos assuntos a que a comunidade se propõe” (Wenger, 1998).

No que respeita aos diferentes níveis de participação dos membros, podemos identificar o coordenador (na figura do administrador), o grupo nuclear (identificado pelos respondentes e corroborado pela nossa observação como 4 a 9 membros não coordenadores), bem como um grupo ativo (composto por cerca de 15 membros) que respondem, participam e dinamizam ativamente através das respostas, quase sempre, imediatas. Comparativamente com os 745 membros registados (julho/ 2012), resta-nos concluir que os restantes serão membros periféricos “estes membros constituem a dimensão essencial da comunidade” (Wenger, 1998), não participando ativamente mas, e a partir da leitura dos resumos por *e-mail*, continuam a ela ligados. Na verdade esta assunção vem confirmar que estes membros (Wenger, 1998) adquirem conhecimentos graças às discussões que, embora nelas não participando, vão utilizar em proveito próprio.

Resta salientar que esta comunidade constitui, quanto à sua criação, o preconizado pela teoria: um conjunto de pessoas com as mesmas necessidades e interesses. Sendo certo que foi o administrador quem teve a iniciativa, existia já um conjunto de membros que “desalojados” de uma anterior comunidade, por convite, aderiram a esta nova comunidade.

É de salientar que se estes são alguns traços caracterizadores de uma comunidade outros, porém, não se verificam. Nomeadamente, e no que à identidade comum e empenhamento mútuo diz respeito (*mutual engagement*) para o qual, segundo a teoria, seria previsível uma cumplicidade entre os membros que os fizesse continuarem juntos, mesmo se a comunidade se extinguisse. Face aos resultados das entrevistas, verificamos que as ligações criadas entre estes membros são apenas profissionais, “ao nível da lista”, porquanto nem perspetivam a criação de laços pessoais. Aqui, o fator da virtualidade poderá justificar esta evidência porque e nas palavras de um respondente “nós trabalhamos com um nome”, não sendo evidente a identidade comum. Acresce, ainda, que, quanto à compreensão tácita e explícita com os restantes e que, segundo a teoria, seria expectável que cada membro (re)conhecesse as áreas de *expertise* dos outros, verificamos uma confiança não pessoal mas generalizada. A rotina destes membros passa por “mandar para a lista”, convictos de que alguém irá responder mas sem saber quem em particular. Também de referir que a partilha de experiências e o recurso aos outros (previsto na teoria como podendo ser concretizado em espaços informais) acontece “nos corredores da virtualidade” (Rocha, 2013). Convocando o testemunho de um informante, este apenas publica na lista se e quando tem dúvidas, optando por responder, sempre que sabe, por mensagem privada para o colega. Estes serão os “corredores da virtualidade”, um dos aspetos desta teoria que teve, inevitavelmente, de sofrer alterações com as comunidades virtuais de prática.

Acresce ainda referir que esta análise se baseou na atividade do nível 1: lista de distribuição. Porém, não podemos nem devemos ignorar o nível 3 – plataforma Moodle – que não foi apropriada pelos membros e que, se analisada isoladamente, não configuraria uma comunidade de prática, nem tão pouco uma rede.

Por último, e revisitando o modelo teórico de Murillo e Spicer (2007), podemos concluir que a Comunidade Índico evidencia 11 dos 12 traços identificados - discussão coletiva sobre projetos futuros não demonstrada - o que nos permite corroborar a classificação de comunidade virtual de prática.

5. CONCLUSÕES

A análise dos resultados obtidos, no que concerne à Comunidade Índico indica alguns aspetos que parecem ser decisivos para a existência e proliferação de comunidades virtuais de prática.

Destacamos, assim (a) rejeição de controlo – a comunidade deve ser um espaço livre e independente, não tutelar nem tutelado; (b) democracia *versus* autocracia – é importante que cada membro reconheça estar num espaço democrático, onde possa manifestar, de forma livre, as suas opiniões e participar ativamente no seu futuro; (c) liderança horizontal e partilhada – não regulada pela administração mas antes num espaço onde o futuro seja negociado conjuntamente; (d) estruturação moderada – demasiada estruturação coarta a dinâmica e interação dos membros, por indecisão face ao local mais apropriado para colocação de qualquer mensagem, bem como reduz a própria interação entre os membros; (e) papel da tecnologia – esta CoP só é passível existir devido ao relevante papel da tecnologia, que permite aproximar membros que, porque separados fisicamente, não iriam, numa comunidade co-localizada, interagir com os níveis e frequência com que o fazem num ambiente mediado tecnologicamente; (f) conhecimento anterior dos membros – este conhecimento propicia a construção de um *core group* mais coeso e consistente, proporcionando um maior número de laços fortes; (g) para a Escola – é imperioso que os professores comecem a organizar-se em comunidades virtuais de prática profissionais, atendendo aos requisitos comuns, por disciplinas e áreas científicas e informais.

Estas CoP's virtuais permitirão aos professores constituírem-se em torno de comunidades profissionais (não apenas confinadas aos muros de cada escola), promovendo e dinamizando uma discussão à volta de uma prática; partilhando a sua experiência individual que passará, assim, a grupal; propiciando a resolução de problemas e a resposta à dúvida; fomentando a inter e entre-ajuda. Para além disso, será ainda uma oportunidade de cada docente estar em rede e na Rede.

REFERÊNCIAS

- Anderson, T. & Dron, J. (2007). Groups, Networks and Collectives in Social Software for E-learning. ECEL, 2007: 6th European Conference on E-learning Copenhagen Business School (p. 15). Retirado de <http://books.google.pt/>
- Brown, J. & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organizational Science*, Vol. 2, No. 1, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March. (1991). pp. 40-57
- Brown, J. & Gray, E. (1995). The people are the company. *Fast Company*, 1(1), 78-82.

- Castells, M. (2007). *A Sociedade em Rede*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Downes, S. (2007). *Groups vs Networks: The Class Struggle Continues*. Retirado de <http://www.downes.ca/presentation/53>
- Illera, J. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* nº 3 Mai/Ago 07.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Manville, B. & Foote, N. (1996). Harvest your workers' knowledge. In *Datamation*, 42(13), 78-81.
- Murillo-Othon, E. & Spicer, D. (2007). Searching the Usenet network for Virtual Communities of Practice. *Working Paper No 07/08*. Maio 2007. Bradford University School of Management.
- Oh, K.T. & Lee, K.P. (2005). A review of frameworks for online community design with emphasis on developing online community construct. Paper presented at the *International Design Congress*, Taiwan, China. Retirado de <http://dspace.kaist.ac.kr/handle/10203/6737>
- Rocha, M. (2013). *Comunidades Virtuais de Prática: Contextos Educacional, Profissional e Sociedade Civil*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Universidade Aberta.
- Stewart, T.A. (1996). The invisible key to success. *Fortune*, 134(3), 173-176.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. elearningspace. Retirado de <http://www.elearningspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68(3), 1-8.
- Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston. Harvard Business School Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Wenger, E.; White, N & Smith, J. (2009). *Digital Habitats – stewarding technologies for communities*. Portland. CPsquare.
- Wenger, E. & Trayner, B. (2011). *How is a community of practice different from an informal network in regard to social learning?* In Wenger-Trayner blog. (Mensagem de blog. Retirado de <http://wenger-trayner.com/resources/communities-versus-networks/>