UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – PGIE

Fernanda Chagas Schneider

Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação.

Porto Alegre

2016

Fernanda Chagas Schneider

Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PGIE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação.

Orientadora: Dra. Lucila Maria Costi Santarosa

Coorientador: Dr. Eliseo Berni Reategui

Porto Alegre

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do CINTED: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenador do PPGIE: Prof. Eliseo Berni Reategui

CIP - Catalogação na Publicação

Chagas Schneider, Fernanda
Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação / Fernanda Chagas Schneider. -- 2016.
166 f.

Orientador: Lucila Maria Costi Santarosa.
Coorientador: Eliseo Berni Reategui.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Comunidade Virtual de Prática. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação não formal. I. Costi Santarosa, Lucila Maria, orient. II. Berni Reategui, Eliseo, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

ATA SOBRE A DEFESA DE TESE DE DOUTORADO
FERNANDA CHAGAS SCHNEIDER

Às quatorze horas do dia sete de junho de dois mil e dezesseis, na sala 329 do PPGIE/CINTED, nesta Universidade, reuniu-se a Comissão de Avaliação, composta pelos Professores Doutores: Patrícia Alejandra Behar, Carla Vasques e Alexandre Moretto Ribeiro, para a análise da defesa de Tese intitulada ***"Comunidade de Prática na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Perfil, os Discursos e as Práticas de Educadores no Exercício da Cultura da Participação"***, da doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação Fernanda Chagas Schneider, sob a orientação da Profª. Drª. Lucila Maria Costi Santarosa e coorientação do Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui.
A Banca, reunida, após a apresentação e arguição, emite o parecer abaixo assinalado.

[X] Considera a Tese aprovada

- [X] sem alterações;
- [ ] e recomenda que sejam efetuadas as reformulações e atendidas as sugestões contidas nos pareceres individuais dos membros da Banca;

[ ] Considera a Tese reprovada.

Considerações adicionais (a critério da Banca):
A banca considera o tema relevante para o âmbito da educação Especial e dos processos inclusivos, especialmente no que se refere à formação de professores. Recomendo-se o atendido dos pareceres individuais dos membros da banca a fim de qualificar a versão final da tese.

Porto Alegre, 07 de junho de 2016.

Profª. Drª. Lucila Maria Costi Santarosa
Presidente e Orientadora

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui
Coorientador

Profª. Drª. Patrícia Alejandra Behar
PPGIE/UFRGS

Profª. Drª. Carla Karnoppi Vasques
PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Alexandre Moretto Ribeiro
Instituto Communitas para o Desenvolvimento Humano e Tecnológico

Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 - prédio 12105 - 3º andar - sala 332 - CINTED

Ítaca

Se partires um dia rumo a Ítaca
Faze votos de que o caminho seja longo
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem lestrigões, nem ciclopes,
nem o colérico Posidon te intimidem!
Eles no teu caminho jamais encontrarás
Se altivo for teu pensamento
Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar
Nem lestrigões, nem ciclopes
Nem o bravio Posidon hás de ver
Se tu mesmo não os levares dentro da alma
Se tua alma não os puser dentro de ti.
Faze votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
Nas quais com que prazer, com que alegria
Tu hás de entrar pela primeira vez um porto
Para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir.
Madrepérolas, corais, âmbares, ébanos
E perfumes sensuais de toda espécie
Quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrinas
Para aprender, para aprender dos doutos.
Tem todo o tempo ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas, não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levares de jornada
E fundeares na ilha velho enfim.
Rico de quanto ganhaste no caminho
Sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu
Se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência.
E, agora, sabes o que significam Ítacas.

Constantino Kabvafis (1863-1933)

Para Olmar Schneider e Luiza das Chagas Schneider, que muito além de me proporcionarem a vida, me ensinaram a percorrê-la. O melhor de mim sempre será resultado do esforço de vocês.

RESUMO

A presente tese tem como objetivo conhecer o perfil dos participantes de uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva e compreender os discursos e as práticas que podem ser tecidas por eles. Esta investigação surge ao observar que o cenário educacional brasileiro sofreu recentes modificações ao implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o qual passou a situar alunos com deficiência também como público a ser abarcado pelo sistema regular de ensino. Dessa forma, tornou-se imperativo que os professores atuantes na rede educacional sejam capazes de contemplar a diversidade humana em suas práticas pedagógicas. Para que isso ocorra, a legislação vigente prevê a oferta de cursos de formação que capacitem os docentes frente à temática inclusiva. No entanto, ao observar-se a latente impossibilidade de as ações formais atenderem as demandas geradas por todo um coletivo de professores oriundos de diferentes regiões do país, passou-se a buscar alternativas que pudessem apoiar a construção de conhecimentos de tais docentes. Nessa procura, encontrou-se nas comunidades virtuais de prática um importante conceito a ser investigado. Baseadas em ferramentas originadas sob a lógica da participação e colaboração geradas a partir da efetivação da WEB 2.0, tais comunidades promovem a reunião virtual de pessoas que compartilham interesses mútuos, podendo, assim, revelar-se como um espaço que fomente a troca de recursos e experiências entre pares. Da identificação de suas potencialidades, instituiu-se a comunidade virtual de prática Inclusão na Educação - CPIE, ambiente implementado a partir da solução Ning Mode Midia 3.0, que angariou mais de 320 membros oriundos de todo o país. Os dados obtidos, observados a partir da metodologia de análise textual discursiva, demonstraram que o perfil do professor que aceita fazer parte de uma iniciativa como a que foi proposta, é aquele que já detém certos conhecimentos sobre o domínio delimitado e que, reconhecendo a sua importância, passa a buscar novas oportunidades de construir conhecimentos acerca do tema. Os resultados ainda indicam que iniciativas como a CPIE, podem adquirir uma conotação mais ligada à suplementação da formação docente, onde práticas desencadeadas a partir dos eixos de comunicação ou de resolução de problemas contribuem para que professores notadamente experientes sigam em contato, colaborando uns com os outros na busca pela construção de conhecimentos que subsidiem suas ações pedagógicas.

Palavras – Chave: Comunidade virtual de Prática – Educação Inclusiva – Educação não formal

ABSTRACT

This thesis aims to know the profile of participants in a community of practice, in the context of inclusive education, and understand the discourses and uses that can be forged by them. This research emerged from the observation that Brazilian educational scenario has undergone recent changes to implement the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, which has situated students with disabilities as a public to be placed in the regular education system. Thus, it has become imperative that teachers working in the educational network are able to contemplate human diversity in their teaching practices. For this to occur, the current legislation states the provision of training courses that enable teachers to address inclusive education topics. However, observing the potential impossibility that formal actions can meet the demands generated by the collective of teachers from different regions of the country, we have started to look for alternatives that could support the construction of knowledge for those teachers. In this search, we have found in virtual communities of practice an important concept to be investigated. Based on tools originated under the logic of participation and collaboration, arising from development of Web 2.0, these communities promote the gathering of people who share the same interests and they can act as environments that foster the exchange of resources and experiences among peers. Identifying their potential, we have developed a virtual community of practice called Inclusion in Education - SCRS, implemented with Ning Mode Media 3.0 solution, which has congregated more than 320 members from all over the country. The data obtained, evaluated under the methodology of discourse textual analysis, have shown that teachers that accept to take part in initiatives as the one we have proposed, already have some knowledge about the delimited area, recognize its importance and seek for new opportunities to build knowledge on the subject. The results also indicated that initiatives such as SCRS can act as a supplement to teacher education, where practices triggered from communication axes or problem solving contribute to keep trained and experienced teachers in contact, collaborating with each other in the quest for knowledge that can support their educational activities.

Keywords: Virtual Community of Practice - Inclusive Education - Non-formal education

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CFCTICA - Curso de Formação Continuada em Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis

CINTED - Centro interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação

COP - Comunidade de Prática

COPPLA - Communities of Practice Plataform

CPIE – Comunidade de Prática Inclusão na Educação

CVEE - Comunidade Virtual de Educação Especial

EJA - Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NIEE - Núcleo de Informática na Educação Especial

PGIE - Programa de Pós-graduação em Informática na Educação

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUCA – Programa Um Computador por Aluno

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A evolução da Web FONTE: SANTAROSA,CONFORTO e SCHNEIDER (2013)..... 22
Figura 2 - Noticia no site G1 sobre pirataria do Windows 7 24
Figura 3 - Componentes de uma teoria social de aprendizagem FONTE: WENGER (1998)..... 37
Figura 4 - Estágios Típicos de Desenvolvimento - FONTE MCDERMOTT (1999) 40
Figura 5 - Níveis de Participação 41
Figura 6 - Formas de Participação 43
Figura 7 - Portal do Professor..... 69
Figura 8 – Grafo gerado pela ferramenta SOBEK 81
Figura 9 - Postagem no grupo do facebook 84
Figura 10 - Postagem de professores no grupo do Facebook..... 85
Figura 11 - Comunidade Ning Creators 92
Figura 12 - Logotipo da comunidade..... 93
Figura 13 - Página Inicial..... 94
Figura 14 - Página de discussões 95
Figura 15 - Práticas Inclusivas..... 95
Figura 16 - Comunicação Síncrona 96
Figura 17 - Produções..... 96
Figura 18 - Página de Membros 97
Figura 19 - Página de Grupos 98
Figura 20 - Minha Página..... 98
Figura 21 – Notícias 99
Figura 22 - Sobre o projeto 100
Figura 23 - Página de Ajuda..... 100
Figura 24 - Participantes da comunidade..... 101
Figura 25 - Gráfico da composição da comunidade 105
Figura 26 - Mapa de distribuição de membros 106
Figura 27 - Postagem do Membro TH dentro da ferramenta comentários 106
Figura 28 - Gráfico de áreas de atuação dos membros 107
Figura 29 - Gráfico da Esfera administrativa de atuação 108
Figura 30 - Gráfico Anos de Experiência na carreira docente 110
Figura 31 - Gráfico Grau de Escolaridade..... 111
Figura 32 - Gráfico de formações na área da inclusão 111
Figura 33 - Gráfico de autoavaliação atuação em situações inclusivas 112
Figura 34 - Infográfico de tecnologias disponíveis na residência dos membros..... 113
Figura 35 - Gráfico de dispositivos tecnológicos 114
Figura 36 - Gráfico do uso da web 115
Figura 37 - Gráfico de níveis de familiaridade com tecnologias 115
Figura 38 - Gráfico do mapeamento de atividades no ambiente 117
Figura 39 - Noticias postadas pelos membros do grupo principal..... 119
Figura 40 - Dados de acesso ao ambiente..... 121
Figura 41 - Gráfico sobre o conhecimento do conceito de COP 122
Figura 42 - Gráfico de visitantes da semana entre 25de jan a 01 de fev 123
Figura 43 - Níveis de Participação na comunidade Inclusão na Educação..... 124

Figura 45 - Informações sobre futuras funcionalidades no serviço NING 126
Figura 44 - Mensagem de difusão enviada aos membros 126
Figura 46 - Gráfico de acessos da CPIE 129
Figura 47 - Gráfico de fatores impeditivos de participação 130
Figura 48 - Lógica do curso CFCTICA 134
Figura 49 - Postagem do animador no tópico Conhecendo o Grupo 137
Figura 50 - Postagem do membro MEGS na discussão – Conhecendo o Grupo 138
Figura 51 - Ferramenta página de comentários 139
Figura 52 - Postagem do membro CLBA na discussão PDC-2846/10 140
Figura 53 - Postagem do membro LS na discussão PDC-2846/10 140
Figura 54 - Postagem do membro SP na discussão lei Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. . 141
Figura 55 - Postagem do animador da comunidade na discussão Alfabetização de Alunos com deficiência 141
Figura 56 - Postagens do membro WMMP na discussão Alfabetização de Alunos com Deficiência 141
Figura 57- Postagem do membro EFCL na discussão O papel da monitoria 143
Figura 58 - Postagens dos membros ABFF, MSR e LEB na discussão – O papel da monitoria .. 143
Figura 59 - Postagem do membro MMF na discussão TGD ou TEA? 145
Figura 60 - Postagens dos membros MANS, JTG e SRF na discussão TGD ou TEA? 145
Figura 61 - Postagem do membro DMS na Discussão Um caminho para uma criança 146
Figura 62 - Resposta do Membro ao questionário de adesão da comunidade 147
Figura 63 - Respostas de membros para a discussão um caminho para uma criança 147
Figura 64 - Escrita colaborativa efetivada na CPIE 149
Figura 65 - Relato de vivência postado pelo membro IATA 150
Figura 66 - Canal produzido pelo membro MF 151
Figura 67 - Postagem do animador na discussão "Que tal sistematizarmos nossas práticas inclusivas de sucesso em uma publicação?" 152
Figura 68 - Respostas dos membros na Postagem "Que tal sistematizarmos nossas práticas inclusivas de sucesso em uma publicação" 152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sumário Comparativo de Trabalhos FONTE: DENARDI (2012) Adaptado de COX (2005) 45
Quadro 2 - Benefícios de uma comunidade de prática FONTE: adaptado de ALLE (2000) 56
Quadro 3- Plano de Pesquisa 87
Quadro 4 - Funcionalidades disponíveis na Plataforma NING 91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Trabalhos da base Google acadêmico 62
Tabela 2 - Inscrições do CFCTICA por estados 75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

2. WEB 2.0, A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO E A EMERGÊNCIA DE NOVOS ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS. 22

3. COMUNIDADES DE PRÁTICAS 35

3.1 Comunidades Virtuais de Prática 44

3.2 Comunidades Virtuais de Prática no campo educacional 52

4. ESTUDOS RELACIONADOS 58

4.1 da Construção colaborativa e do compartilhamento de conhecimentos 62

4.2 de sua observação como um espaço de formação permanente e continuada 64

4.3 do desenvolvimento de competências 65

4.4 do apoio em redes sociais 66

4.5 de seus fatores críticos 66

4.6 de trabalhos estreitamente relacionados 67

5. METODOLOGIA DE PESQUISA 73

5.1 Objetivo Geral: 73

5.2. Objetivos Específicos: 73

5.3 Passos iniciais – Estudo impulsionador 74

5.3.1 Análise das candidaturas 74

5.3.1.1 Justificativa centrada na necessidade de o professor capacitar-se: 75

5.3.1.2 Justificativa centrada na capacitação do professor em prol de um aluno hipotético ou genérico: 76

5.3.1.3 Justificativa centrada no discurso inclusivo de forma abrangente: 76

5.3.1.4 Justificativas centradas na melhoria da atuação como professor da sala de recursos: 77

5.3.1.5 Justificativas centradas na atuação como gestor e promotor de condições de trabalho para a rede de professores: 77

5.3.1.6 Justificativa centrada na necessidade de atualização de conhecimentos: 78

5.3.1.7 Justificativa centrada na dificuldade de atuação com alunos com deficiência, devido ao despreparo: 78

5.3.1.8 Justificativa centrada na existência de um aluno específico em sala de aula: . 78

5.3.1.9 Justificativas centradas na necessidade de apoio para a realização do processo inclusivo: 79

5.3.2 Análise de avaliações/impressões de alunos egressos 82

5.3.2.1 Vontade de permanecer em contato com a equipe de formadores e com os colegas. 82

5.3.2.2 Vontade de ter acesso aos conteúdos do curso mesmo após sua conclusão. 82

5.3.2.3 Vontade de realizar outros cursos que venham a ser ofertados na área. 83

5.4 Plano de pesquisa empregado 87

5.4.1 Ação 1 e 2 - Construção do referencial teórico 88

5.4.2 Ação 3, 4, 5 e 6 – Observação, exploração, análise e eleição de uma solução tecnológica. 88

5.4.3 Ação 6 e 7 – Estruturação e adaptação do ambiente 92

5.4.4 Ação 8 e 9 – Encaminhamento de convites e acompanhamento de entrada 101

5.4.5 Ação 10 – Coleta de dados 102

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 103

6.1 A Comunidade 104

6.2 O Domínio 131

6.3 A Prática 135

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 154

Referências 157

Anexos 165

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, foi possível identificar a exponencial propagação de políticas públicas, nacionais e internacionais, que versam sobre os direitos das pessoas com deficiência, buscando situá-las no cerne da sociedade contemporânea como cidadãos de direitos. A partir dessas formulações, institui-se um novo desafio, o de superar o modelo, até então vigente, da integração, onde somente o sujeito que apresentava condições poderia interagir nos diferentes âmbitos sociais, para agora concretizar o ideal inclusivo, no o qual é a sociedade quem deve sobrepujar barreiras no intuito de abarcar as características da diversidade humana.

No entanto, percebe-se que os documentos que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência não necessariamente têm se desdobrado em efetivos movimentos inclusivos. Segundo Chartier (2002):

> [...]Todos os discursos teóricos das ciências humanas fascinam ou seduzem porque transformam o mundo em livro, porque põem em lugar da confusão caótica dos acontecimentos e fenômenos a maravilhosa legibilidade construída, abstrata, imposta ou desejada. Entretanto, na realidade prática, o que ocorre não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados conforme os contextos e as conjunturas das diferentes culturas. (CHARTIER, 2002, p.05).

Desta forma, observa-se que, mesmo existindo um conjunto de regras e diretrizes que asseguram a participação das pessoas com deficiência nas mais variadas esferas sociais, na prática, o que pode se presenciar é um cenário diferente do idealizado. Como exemplo, pode ser citado o próprio contexto escolar, visto como chave para a concretização das políticas inclusivas, ao ser proclamado pela Declaração de Salamanca como local que deve receber a mais alta prioridade política e financeira dos governos, visando o aprimoramento dos sistemas educacionais para que se tornem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO,1994, p. 02).

Passados mais de 20 anos da publicação deste marco histórico que forneceu ao Brasil os princípios que originaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ainda percebe-se fragilidades que interferem na efetiva implementação das ações inclusivas no

país. Nesse sentido, Montoan[1], em entrevista para o site DW, pontua que a inclusão acontece em termos de políticas e fundamentos na Educação Especial, mas na educação comum ainda não se institui como uma prática verdadeiramente inclusiva.

Embora o Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2013) demonstre que o número de alunos com deficiência atendidos pela escola comum passou de 293.403 em 1998 para 620.777 em 2012, diferentes fatores contribuíram para que a escola se tornasse uma instituição "de portas abertas", sem que necessariamente estivesse imbricado o conceito inclusivo em sua completude, o qual, segundo Rodrigues (2006), está relacionado, antes de qualquer coisa, com o fato de um sujeito não ser excluído, isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade.

Uma das hipóteses apontadas por Beyer (2005), ao discutir as fragilidades no processo de implementação do projeto da escola inclusiva, é a de que não houve tempo para a ideia amadurecer nas bases, nos estados, nos municípios e nas escolas. O autor coloca que o processo inclusivo deve pressupor a compreensão e o comprometimento de toda a comunidade, pois, se não contar com a convicção dos sujeitos imbricados de que é esse o melhor caminho a ser seguido, tal processo estará fadado ao fracasso.

Nesse sentido, é preciso observar que a migração de um paradigma para outro, da integração para a inclusão, não vem sendo realizada sem o enfrentamento de resistências. Schneider (2012) aponta que inúmeras são as disputas no âmbito das ideias, valores e sentimentos, já que, para muitos, a implementação de novas políticas exige uma dinâmica de transição, de desterritorialização ou de desacomodação, principalmente por parte daqueles profissionais mais agarrados às teorias tradicionais de educação.

Outros aspectos significativos imersos no panorama inclusivo são relativos à falta de capacitação dos profissionais diretamente envolvidos com o atendimento da diversidade humana. A política inclusiva, instituída por meio de decreto, compeliu muitos a interagirem com novas demandas, sem que ao menos tais professores, por pressuposto, detivessem conhecimentos sobre o

[1] Disponível em http://www.dw.de/educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-ainda-%C3%A9-assunto-pol%C3%AAmico-no-brasil/a-17266121

tema. Desta forma, muitos passaram a atuar sob a perspectiva inclusiva, desconhecendo o campo de pesquisa da Educação Especial e os diversos instrumentos já desenvolvidos que podem contribuir para a efetivação do processo.

Muitas vezes, a busca por instrução se dá somente quando os profissionais da educação se deparam com situações inclusivas em suas realidades, passando a observar em cursos de formação continuada uma alternativa para a construção de conhecimentos relacionados ao tema. Embora tais capacitações, já enfocadas como prioridade, fossem abundantes num cenário recente, exigiam dos docentes, além de disponibilidade de tempo, a aprovação em processos seletivos e/ou o dispêndio de recursos financeiros.

Cabe ainda salientar que, com as constantes mudanças de foco do âmbito educativo no Brasil, o que era prioridade em determinado momento, passa a ser secundário em outro, e a descontinuidade de suplementação daquelas ações anteriormente enfocadas passa a ser uma realidade. A política inclusiva que já foi uma das bandeiras do governo, assistiu a recente extinção de sua Secretaria de Educação Especial – SEESP junto ao MEC, sendo suas atribuições absorvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Sendo assim, o contexto de numerosa oferta de opções formativas gratuitas sobre a temática, aos poucos, foi diminuindo. Dessa forma, considerando os obstáculos destacados, as opções que se mostravam mais viáveis para o acesso aos elementos acerca da temática inclusiva passavam a ser: (1) a colaboração entre os pares no contexto escolar, (2) os cursos e palestras ofertados pelas redes mantenedoras e (3) a utilização da Web como repositório de informações.

Enquanto os pontos de fuga 1 e 2 apresentam alta dependência do nível local de sensibilidade para a questão, limitando o conhecimento às vivências de profissionais mais experientes ou subordinada à perspectiva inclusiva singular implementada, o ponto 3 possibilita a ampliação do foco e o contato com conhecimentos construídos a partir de um coletivo inteligente abrangente. Neste sentido, a utilização das ferramentas Web pode proporcionar ao sujeito uma multiplicidade de informações sobre o tema investigado, sendo essa base de conhecimento digital capaz, quando bem utilizada, de mediar e potencializar

o processo de construção de saberes em um espaço educativo não necessariamente formal.

O papel da mediação tecnológica passa ser elemento central no que Weller (2011) nomeia como Pedagogia da Abundância. Esse paradigma educacional, não mais pautado na escassez de conteúdos e recursos, com a qual tradicionalmente lidou a Educação ao longo dos tempos, fundamenta-se nos pressupostos diretamente relacionados aos elementos estruturantes da Sociedade da Informação/Conhecimento de que: (1) o conteúdo é livre; (2) o conteúdo é abundante; (3) o conteúdo é variado; (4) o compartilhamento é fácil; (5) a aprendizagem tem base social; (6) as conexões são simples; (7) a organização é fácil e barata; (8) origina-se em um sistema generativo e (9) o conteúdo também pode ser gerado pelo usuário.

Embora Weller (2011) destaque as vantagens desse novo paradigma pedagógico, o pesquisador alerta que a abundância anunciada não se refere a todos os aspectos dos processos educacionais. Ao considerar-se a variedade de recursos e conteúdos disponíveis, o oposto também se aplica, revelando o quão insuficientes se tornam fatores como o tempo e a atenção do sujeito.

> A abundância de conteúdo coloca uma pressão crescente sobre os recursos escassos (tempo e atenção), assim, encontrar formas eficazes de lidar com isso pode ser o elemento chave em qualquer pedagogia. (WELLER, 2011. p.10 tradução nossa).

Desse modo, considerando a vastidão de possibilidades proporcionadas pela tecnologia, faz-se necessário observar que, como tão ou mais importante do que o acesso às informações em quantidade, são os predicados de relevância dos resultados obtidos, ou seja, que a interação com os meios digitais seja eficaz, desdobrando-se em resoluções, saneamento de dúvidas ou conteúdos significativos e aplicáveis, otimizando, assim, o dispêndio dos atuais recursos escassos como o tempo e a atenção dos sujeitos.

A importância de aproximar cada vez mais o usuário da informação pretendida pode ser traduzida pelos crescentes estudos na área de recuperação de dados, campo do conhecimento que estuda os aspectos relativos à eficiência das buscas em um sistema computacional. Conforme Sant'Ana (2008), com a adoção maciça das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o grande número de informações armazenadas e

disponíveis para acesso vem se proliferando de forma exponencial, exigindo que processos de recuperação sejam cada vez mais eficientes.

No mesmo ritmo em que se desenvolvem e se incrementam ontologias para a organização dos dados, agora originados sob a lógica da interação e participação promovida pela Web 2.0[2], também são produzidos inúmeros conteúdos que expandem a grande rede, de forma que, mesmo valendo-se do suporte de avançados recursos de refinamento, os resultados gerados para uma busca simples geralmente se revelam na ordem dos milhões.

Neste sentido, Reis (2012), ao discorrer sobre as relações, inicialmente dadas como opostas, entre os conceitos matemáticos que representam o tudo e o nada (infinito e o zero), aproxima a dicotomia ao apontar que a informação virtualmente "infinita" que é disponibilizada hoje pelos mecanismos de busca, na prática, muitas vezes se traduz em conhecimento zero.

> Um jovem tem três trabalhos para entregar amanhã, o primeiro é sobre trigonometria. Ele consulta trigonometria e encontra 2.750.000 resultados. O segundo trabalho que ele tem pra fazer é sobre citologia. Melhorou menos de 2.000.000. O terceiro trabalho é sobre cinemática. Melhorou bastante 1.630.000 resultados. Nesse momento, a gente desiste (REIS, 2012)

Conforme destacado por Reis (2012), quando o sujeito se depara com a multiplicidade de informações disponíveis na Web, passa a enfrentar dificuldades para identificar a relevância das informações e estabelecer vínculos entre conteúdos. Essa desvantagem característica de um processo autônomo tende a ser minimizada quando o individuo está imerso em contextos em que pode interagir com outros pares mais experientes, que passam a facilitar e potencializar o seu processo de aprendizagem. Desta forma, pode-se entender que ambientes que promovam a interação entre sujeitos que partilhem interesses comuns podem se tornar catalisadores de conhecimentos, quando instituída uma cultura de participação e colaboração.

Segundo Santarosa (1998), a colaboração põe em prática o papel do outro e, dados os tempos e espaços contemporâneos em que é possível valer-

[2] Web 2.0 é o termo utilizado para descrever a segunda geração da World Wide Web --tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração entre os sujeitos e sites e serviços virtuais. A ideia é que o ambiente on-line se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo. Web 2.0 foi criada em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media

se do suporte dos recursos tecnológicos, pode-se afirmar que a atividade em Sistemas Web oportuniza e facilita a ocorrência desses mecanismos, alicerçados na partilha e na colaboração. Sistemas que propiciem tais aspectos configuram-se como recursos de empoderamento dos sujeitos que, conforme Santarosa, Conforto e Schneider (2013), incitam práticas marcadas pela interatividade e pela cooperação, potencializando o adensamento da Cultura da Participação. As autoras ainda afirmam que recursos digitais, quando utilizados em prol dos interesses de seus participantes, podem romper com o modelo da escola tradicional, instituindo tempos e espaços de aprendizagem desejados e conduzidos pelos indivíduos por e para suas realidades.

Sendo assim, ao considerar-se a problemática identificada por esta pesquisa, de que um coletivo de professores em todo o território nacional vem enfrentando fragilidades ao vivenciar o processo inclusivo em suas realidades escolares, surge o questionamento se ferramentas pautadas sob o paradigma da Web 2.0, que promovam a interação, o diálogo e a colaboração entre sujeitos, corroboram para a efetivação do processo de inclusão escolar, ao se instituírem como espaços não formais de aprendizagem que minimizem o dispêndio de tempo e atenção dos sujeitos quando próximos a seus pares, conteúdos e recursos de interesse.

Para promover contextos digitais que impulsionem a interação, o diálogo e a colaboração, passou-se a buscar sistemas que: (1) independam da mediação exclusiva de especialistas e de programas estruturados, uma vez que os cursos de formação já respondem a essas demandas; (2) contemplem a vastidão territorial brasileira, dada a identificação da fragilidade em nível nacional; (3) promovam a participação e a colaboração entre pares que compartilham interesses comuns; (4) favoreçam a construção de conhecimentos práticos, considerando-se a urgência de contestações a um movimento que já vem sendo posto em exercício.

Como resultados, encontramos nas Comunidades Virtuais de Prática uma das possíveis respostas ao desafio de contribuir para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Segundo Lave e Wenger (1991), tais comunidades reúnem indivíduos informalmente, por interesses comuns no aprendizado. Sendo assim, ao pressupor interações virtuais mútuas e espontâneas, que promovam a colaboração entre sujeitos, podendo

favorecer a construção de conhecimentos práticos, o conceito contempla todos os requisitos previamente definidos.

Dessa forma, delimitou-se como objetivo principal da pesquisa, conhecer o perfil dos participantes de uma comunidade virtual de prática na perspectiva da educação inclusiva e compreender os discursos e as práticas que podem ser tecidas por eles. Para tanto, desenhou-se como objetivos específicos da investigação, a identificação de estudos relacionados no contexto das comunidades de práticas, principalmente no âmbito educacional, a configuração de uma comunidade virtual de prática para professores, na perspectiva da educação não formal, para o exercício da cultura da participação e realizou-se a posterior análise do perfil, dos discursos e das práticas que podem ser tecidas por professores em uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva.

Embora difundida em outras áreas, percebe-se que as Comunidades Virtuais de Prática não se colocam como uma realidade proliferada no campo da Educação, uma vez que pressupõem que a cultura de colaboração e de participação esteja imbricada no processo. No entanto, esta última fica fragilizada no contexto educacional por esse ainda refletir um sistema tradicionalmente centralizador. Além disso, amalgamada sob a lógica da certificação, a educação ainda prioriza processos de aprendizagem que, ao seu final, sejam validados por diplomas. A garantia de “papéis de confirmação de saberes” passa a ser requisito para eventuais promoções e progressões na carreira docente, fato que, muitas vezes, fomenta a busca por certificações desconexas, que não necessariamente se desdobram em conhecimentos significativos para a prática pedagógica.

Em crítica, Ferreira (2009) propõe que a capacitação deva abandonar o formato escolar, que familiariza os professores com o “primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender”, para assumir uma perspectiva de formação em contexto, promovendo uma clara articulação entre as situações de trabalho e o quotidiano profissional. Sendo assim, é preciso considerar que o cenário que se apresenta hoje nas escolas brasileiras inclui o público-alvo da Educação Especial na escola comum, colocando como imperativo ao professor o domínio de conhecimentos e recursos educacionais que abarquem a diversidade humana.

2. WEB 2.0, A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO E A EMERGÊNCIA DE NOVOS ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS.

Desde a sua emergência, o paradigma tecnológico já instituiu diferentes papéis para os seus usuários. Inicialmente, replicando a lógica de mídias antecessoras, a recepção passiva de informações ditava a forma como os primeiros usuários se relacionavam com os recursos disponíveis à época. No entanto, com a expansão, a reconfiguração e o aprimoramento da Web, novas formas de interação com as tecnologias passaram a ser projetadas.

> A evolução da própria tecnologia computacional ilustra esse processo, dos mainframes para os dispositivos móveis, explicita-se a minituarização e a transparência para a tecnologia, ressignificando o conceito de tempo e de espaço, anteriormente reconfigurados com a emergência das redes digitais de comunicação e de informação. A primeira geração, a Web 1.0, a grande biblioteca digital, permitiu o acesso a uma grande quantidade de conteúdo, porém colocou os usuários como meros expectadores, sem a possibilidade de modificar a informação disponibilizada. (SANTAROSA, CONFORTO E SCHNEIDER, 2013, p. 01).

Com essa nova configuração da Web, o perfil do usuário altera-se da passividade para a atividade, da recepção para a atuação, da inércia para a influência mútua e, nessa paisagem, surgem diferentes recursos capazes de dar ao sujeito a possibilidade de gerar, criar, interagir, além de cooperar ou colaborar com seus pares. A partir dessas revoluções, pode-se demarcar a WEB 1.0 como um passado recente da grande rede, a WEB 2.0 como realidade possível e a WEB 3.0 como a projeção pretendida (Figura 4).



Figura 1 - A evolução da Web FONTE: SANTAROSA,CONFORTO e SCHNEIDER (2013)

Em seu surgimento, a grande biblioteca digital estabelecida pela WEB 1.0, caracterizava-se por disponibilizar sites estáticos que conferiam à relação sistema X usuário um baixo teor de interatividade. Nessa época, a Internet assumia um cunho bastante técnico e atendia a um público com forte caráter

elitizado. Sendo assim, poucos eram os sujeitos que faziam uso dos sites de busca (ainda embrionários) e, principalmente, da grande inovação derivada das trocas de mensagens eletrônicas.

Já a era da participação/cooperação ou colaboração, demarcada pela emergência da WEB 2.0, é fortemente caracterizada pela visão da rede como uma plataforma que permite maiores possibilidades de atuação do usuário, ampliando também as trocas entre eles. Malini (2007) identifica a era Napster como uma primeira geração do uso livre das redes, pautado na colaboração. Esse sistema, extremamente popular no final dos anos 90, permitia a partilha de arquivos na Web, baseado na lógica *peer-to-peer,* na qual dados passaram a ser permutados entre os computadores dos usuários, sem que fossem arquivados em servidores externos ou em qualquer outro ponto da rede. Dessa forma, esse sistema valeu-se de uma maior capacidade de armazenamento, sendo ela oriunda dos mais de 50 milhões de computadores pessoais vinculados a ele.

No entanto, por sua arquitetura centralizada, que apenas gerenciava a localização de arquivos, o Napster passou a ser acusado de abrir portas que possibilitariam a ação de hackers nos computadores dos internautas. Além disso, não garantia o anonimato de seus usuários e promovia, essencialmente, o compartilhamento de músicas em formato mp3. Quando acionada judicialmente por representantes da indústria fonográfica que requeriam os seus direitos autorais sobre tais compartilhamentos, tornou o seu uso um risco em potencial, na medida em que cada usuário, que fomentasse a troca de arquivos, poderia ser acusado de estar “pirateando” músicas.

A partir daí, surge um dos grandes debates que circundam a WEB participativa. Ao permitir o livre acesso a conteúdos e a sistemas proprietários, além de promover a criação colaborativa de conhecimentos, a autoria passou a ser um conceito cada vez mais fluído e, adicionado às questões de plágio, a pirataria também se mostrou uma realidade cada vez mais presente na vida contemporânea, impulsionada pela facilidade de acesso e pelo baixo custo.



Figura 2 - Noticia no site G1 sobre pirataria do Windows 7

Contudo, outros fenômenos também são deflagrados a partir da WEB 2.0, a qual experimenta a popularização da Internet em nível mundial. Passam a ter destaque as ferramentas de autoria, as mídias e as redes sociais, momento em que o computador pessoal também perde sua hegemonia, agora dividindo espaço com os dispositivos móveis, os quais tornam o acesso à rede cada vez mais prático e rápido.

Cabe salientar que, ao mesmo tempo em que são identificados entusiastas que afirmam que já se vivência a era da WEB 3.0 ou da WEB semântica, a qual permitiria uma navegação cada vez mais personalizada e onde toda a informação estaria organizada de forma tal que, além dos usuários, os computadores que, valendo-se de mecanismos suportados pela inteligência artificial, seriam capazes de interpretar dados, aproximando cada vez mais o sujeito de soluções ideais, existem aqueles conservadores que propagam ideias que ainda vinculam-se ao paradigma da WEB 1.0, ao observarem que não foi totalmente superada a relação passiva frente aos recursos disponíveis.

Segundo O'Reilly (2005), não é possível demarcar precisamente as fronteiras da Web 2.0 e, dessa forma, embora seja possível identificar incursões ao mundo semântico, como por exemplo no ramo da publicidade, em que sites se valem de informações prévias para oferecer produtos mais vinculados aos interesses dos usuários, também é possível observar sujeitos que, por não apresentarem fluência digital, utilizam os recursos ainda pautados pela passividade característica do primeiro movimento da Internet.

Reconhecendo o paradigma da WEB 2.0 como sendo o vigente, percebe-se que essa rede potencializa formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços

para a interação entre seus participantes. A interação nessa perspectiva assume uma importante conotação, pois, a partir de uma "arquitetura de participação", os sistemas passam a incorporar recursos de interconexão e compartilhamento, ofertando, assim, uma estrutura integrada de funcionalidades e conteúdos. (PRIMO, 2007, p:02).

Em contraponto, Silva (1998), um entusiasta do termo interatividade, apresenta o conceito ao qual atribuiu raízes anteriores à eclosão da cibercultura, identificando a expressão como derivada da *pop art*, movimento que promovia a fusão entre sujeito e objeto. Como exemplo, o autor cita os parangolés de Hélio Oiticica, em que o espectador interferia, modificava e cocriava a obra com o artista.

> A palavra interatividade, ela é extremamente feliz e bem-vinda em nosso tempo. Eternamente fomos espectadores, vivemos a condição de espectador, separados dos emissores. É o caso, por exemplo, da televisão, do livro, do pastor e do padre no púlpito, diante dos fiéis, é o caso do rei diante da massa. Doravante, a partir do nosso tempo, nós temos a possibilidade chamada cibercultura, que é exatamente esse contexto da Internet, dos computadores on-line e ainda mais agora, vivendo na era da internet 2.0, que é essa Internet mais amadurecida, a Internet das redes sociais que vai permitir que qualquer pessoa crie seu blog, atue em alguma rede social [..] Enfim, o que é a interatividade? é quando a emissão e a recepção podem cocriar a mensagem. Sabemos que eternamente a mensagem foi do domínio do emissor, sendo da autoria exclusiva dele. [...] Agora, nós temos a possibilidade de algo mais arrojado, quando a emissão e a recepção podem se encontrar finalmente. (Marco Silva, em entrevista concedida ao site sala de aula interativa disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ShRODbkFIJ0)

Segundo Silva (2000), a interatividade está apoiada em três fundamentos: A **participação-intervenção**, a qual possibilita que os receptores interfiram no processo de construção da informação, deixando de assumir uma posição passiva em relação à mesma. A **bidirecionalidade-hibridação,** que significa que o processo para ser interativo precisa ser bidirecional e, de tal forma, que possa se fundir com outros processos, possibilitando que diversos meios de comunicação se inter-relacionem em um mesmo ambiente. A **potencialidade–permutabilidade,** que pressupõe uma produção e, a partir dela, desdobramentos com a possibilidade de troca entre sujeitos, sem a necessidade de definições e de direções predeterminadas (SILVA, 2000, p.32).

Assim, é possível afirmar que espaços virtuais que estabeleçam, além da interação/interatividade, o diálogo, a colaboração, a partilha e a coautoria, contribuem fortemente para o adensamento da Cultura de Participação. Segundo Shirky (2011), tal cultura se institui a partir da observação do "excedente cognitivo" como um novo e potente capital social, que permite que indivíduos proativos se engajem em tarefas coletivas que otimizem a utilização do tempo, fazendo com que grupos, antes limitados à passividade proposta por antigas mídias, conquistem o protagonismo de suas trajetórias.

Ao situar a Cultura da Participação no campo educativo Kenski (2008) destaca que o desenvolvimento de atividades colaborativas em ferramentas tecnológicas pressupõe a participação de todos os envolvidos. Para a autora, os sujeitos tornam-se atores ativos, no momento em que passam a compartilhar suas experiências, pesquisas e descobertas, permitindo que os outros membros debatam sobre os temas, emitam suas opiniões e apresentem diferentes pontos de vista.

> A Cultura da Participação, impulsionada fortemente pelo incremento dos recursos da Internet, tem nos sistemas Web 2.0 a possibilidade de fazer o chamamento dos autores educacionais e das coletividades para o dinamismo que o processo educacional necessita conquistar: flexibilidade, mobilidade, conectividade, protagonismo, cooperação e autoria individual e coletiva. (SANTAROSA, CONFORTO E SCHNEIDER, 2013, p. 17).

Nesse sentido, Moraes (2001) aponta a existência de um paradigma educacional emergente. Nele estão surgindo novos ambientes mediados pelas TICs, envolvendo a autoaprendizagem num canal livre para interações entre grupos, interesses e motivações, independentemente das restrições do sistema formal. Identifica-se ai, o conceito de Educação não formal, atividade que percorre outras vias que não as instituídas formalmente, e que podem gerar aprendizados ao longo da vida através de experiências de participação em processos específicos, sendo ressignificados com a utilização maciça das TICs.

> A efetiva possibilidade dos recursos educacionais em operar potencialmente na ação de estudantes e educadores passa a ser o seu maior diferencial, pois, ao colocar nas mãos de seus principais autores, tecnologias para criar, moldar e desenvolver conhecimento de forma conjunta, em paralelo, institui um conjunto de novos saberes e competências para a promoção de tempos/espaços diversificados

> de aprendizagem formal e não formal (SANTAROSA, CONFORTO E SCHNEIDER, 2013, p. 07).

Segundo Gadotti (2005), a educação formal é definida por seus objetivos claros, que prescindem da elaboração de um currículo como diretriz educacional. Caracterizada por sua hierarquia e burocracia, esse modelo submete seus processos à fiscalização do Ministério da Educação e encontra nas escolas e universidades seus ambientes representativos. Como esse autor não reconhece o conceito de educação informal, ele observa que toda ação educacional fora do sistema padrão deve ser entendida como não formal. Desse modo, define a Educação não formal como uma ação educativa difusa, com menos hierarquia e burocracia, que se pauta em programas que não necessitam responder a uma ordem sequencial e progressiva, podendo variar em duração e que não necessariamente resultam em certificações.

A partir dessa afirmação, pode-se observar que as aprendizagens decorrentes da utilização de ferramentas tecnológicas que promovam a construção de conhecimentos dissociada de programas e currículos formais caracterizam-se como ações educativas não formais. Nesse contexto, o espaço educativo concretiza-se a partir da interação entre indivíduos, pautado nas trocas de saberes e nas relações sociais não hierárquicas.

Antes dessa nova perspectiva tecnológica, a educação não formal ficava muito associada, conforme aponta Gohn (2006), à educação popular e à educação comunitária, em um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização social e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. No entanto, esses novos espaços mediados pelas TICs propõem, conforme Gadotti (2005), que, além da escola, outros ambientes como a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social, tornem-se educativos, pois o autor adverte que, a cada dia, mais pessoas estudam em casa, podendo, desse local, acessar o ciberespaço para a formação e para a aprendizagem a distância, buscando fora dos ambientes formais, a informação disponível nas redes que respondam às suas demandas pessoais de conhecimento.

> Historicamente, a educação não formal tem sido voltada para aqueles que ficam à margem dos processos educativos, por situações de vulnerabilidade ou pobreza e, por isso, relacionados aos movimentos socioculturais vinculados em grande parte a programas

> assistencialistas. No entanto, considerando os adventos tecnológicos, percebemos uma mudança do público-alvo que recorre a tais recursos. Da necessidade de aprender esse ou aquele saber, sujeitos que antes se inscreveriam em cursos de capacitação, presenciais e formais, hoje optam por buscar na Web, especialmente em vídeos e repositórios, informações sobre uma temática desejada. (SANTAROSA, CONFORTO E SCHNEIDER, 2013, p. 08).

Da ampliação de programas de inclusão digital promovidos pelo governo brasileiro, que abarcavam as camadas mais desfavorecidas da população, e a partir da identificação dessa mudança de público, que busca processos não formais de aprendizagem por meio das ferramentas tecnológicas, podemos perceber no país o aumento do número de indivíduos que utilizam a Web como grande repositório digital e como espaço colaborativo de partilha de saberes. Embora existissem áreas que reconhecidamente já utilizavam o suporte das redes para incrementar suas práticas, constata-se a crescente ampliação desse fenômeno nos diferentes campos do conhecimento.

Como exemplo de um âmbito que tradicionalmente se favorecia com as trocas em ferramentas colaborativas, a área de desenvolvimento de sistemas, na qual seus programadores valem-se das comunidades nacionais e internacionais, que enfocam determinadas linguagens, a fim de compartilharem códigos, sanarem dúvidas e obterem informações a respeito da atividade que estão desenvolvendo. Já no campo educativo, de modo geral, os profissionais mais arraigados às teorias tradicionais percebem os reflexos da expansão das tecnologias que servem à educação não formal com temeridade, afinal, a via da educação institucionalizada deixa de ser a única possibilidade para aqueles que desejam construir conhecimentos.

> Hoje, podemos perceber que, subjetivados pelo exemplo de grandes personalidades que não recorreram à educação formal em seu processo de capacitação profissional e que, mesmo assim, ocupam lugares de destaque na sociedade, é crescente o número de sujeitos que questionam a validade de diplomas, uma vez que, somente sua conquista não lhes garante acesso e permanência no mercado de trabalho. Assistirmos à ascensão de inúmeros exemplos internacionais, como, Mark Zuckerberg, Steve Jobs, Bill Gates e Michael Dell, todos sem concluir uma formação acadêmica clássica, criando uma forte vinculação com muitos jovens do século XXI, desafiando-os a buscar processos de aprendizagem não formais. (SANTAROSA, CONFORTO E SCHNEIDER, 2013, p. 08).

Ao fazer uso das ferramentas disponíveis contemporaneamente, a educação não formal se apresenta não só como um ponto de fuga para os indivíduos que ficam à margem dos processos de educação formal, como também já vem se mostrando como uma opção dentre aqueles que, se desejassem, poderiam acessar as instituições de ensino. Nesse sentido, Gustavo Horn, conhecido videomaker brasileiro, que já contabiliza cerca de 32.000.000 de acessos aos conteúdos do seu canal[3], responde ao ser questionado sobre qual faculdade cursou para produzir vídeos de tamanha qualidade:

> Não faço faculdade, jamais farei faculdade! Pelo menos não no Brasil e não tão cedo. Esse é um assunto um tanto polêmico, pois, quando digo isso, as pessoas me perguntam se não penso no meu futuro... A Internet está aí para você aprender coisas novas. Eu nunca fiz um curso, tudo o que aprendi foi baseado na vontade de aprender, vendo a Internet como um grande livro em que você pode dar play e pode dar pause. [Horn, 2014, versão nossa]

Além dos jovens que vêm optando por não frequentar os cursos universitários, esse mesmo movimento vem sendo identificado em outros níveis de ensino. Fora do âmbito das universidades e dos institutos de pesquisa, é possível verificar o crescente número de pessoas realizando os chamados "doutorados informais", que se caracterizam pela condução autônoma de investigações, as quais propõem uma forma de construção de conhecimento pautada na liberdade, nas trocas de experiências, principalmente naquelas realizadas em comunidades e redes virtuais. Em lugar das agências de financiamento, o custeio das pesquisas geralmente é angariado em serviços de *crowdfunding*, ferramenta de cunho igualmente colaborativo que possibilita o recolhimento de verbas para realização de projetos.

Ao ser indagado sobre a tendência dos processos de pesquisa e aprendizagem independentes, o sociólogo Pedro Demo, em entrevista ao Jornal Estadão, avalia que a academia se preocupa porque vê essas iniciativas como rivais. Entretanto, o autor pondera que a investigação ou ciência aberta não substituem a tradicional, sendo necessário instituir o diálogo entre a universidade e esses movimentos.

[3] http://www.youtube.com/user/GuguHorn

> Há defesa até de que são mais democráticos, por envolver avaliação externa. Dentro da academia, o olhar pode estar viciado. Mas é a universidade que ainda tem o monopólio de certificação (Pedro Demo em entrevista ao Jornal estadão – Caderno Educação, 20/07/2014)

Já o idealizador da Escola da Ponte, José Pacheco, em entrevista para o Jornal Estadão, reconhece que, embora exista o autodidatismo, a mediação é importante. Segundo ele, "a Internet, por exemplo, é um caos de informações, e a pessoa que busca nem sempre está preparada" (Jornal Estadão – Caderno Educação 20/07/2014). Sobre esse último aspecto, relacionado à aptidão, salienta-se que os modelos emergentes de educação ainda prescindem das construções realizadas no âmbito institucional, especialmente na Educação Básica, etapa que, conforme Santarosa, Conforto e Schneider (2013), é sustentada pelos princípios de universalidade e compulsoriedade, momento no qual os sujeitos têm a possibilidade de construir as competências básicas para atuarem na contemporânea sociedade da informação.

Além disso, cabe observar outro pensamento de Pacheco, ao expor sua visão da Internet como espaço desordenado. Segundo Lévy (1999), ainda que caótico, o ciberespaço é o único projeto contemporâneo capaz de organizar a inteligência coletiva da humanidade.

> [...] uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, senão o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. Uma inteligência distribuída por toda parte: tal é o nosso axioma inicial. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade (LÉVY, 1999 p.29).

Ao considerar o saber como o bem mais valioso da humanidade, é inconcebível que ele fique disseminado desordenadamente, tornando-se assim cada vez mais intangível. Lévy (1998) afirma que a única possibilidade de organizá-lo é fazendo uso das TICs, cabendo a estas oferecer aos seus usuários uma forma de coordenar suas interações.

A tais demandas organizativas respondem campos específicos da computação, mais precisamente o que investiga os processos de recuperação de dados. Conforme destacado por Fachin (2009), um dos principais desafios dos Sistemas de Recuperação da Informação (SRI) está localizado na

recuperação de dados de alta relevância para o usuário. Na tentativa de ordenar essa inteligência disseminada, mecanismos de buscas já contam com ontologias próprias, ou mesmo com mecanismos de Recuperação Inteligente da Informação (RII), os quais prescindem que a programação prévia atente para o posterior resgate desses conteúdos.

No campo educativo, esse panorama farto de informações influência o que Weller (2011) chama de Pedagogia da Abundância, uma perspectiva educacional que passa a refletir os efeitos da súbita e vasta profusão de conteúdos e recursos disponíveis digitalmente. Antes desse novo paradigma, a educação refletia o modelo de oferta e demanda ditado por uma economia da escassez. Nela os alunos representavam a "procura", os especialistas e seus conhecimentos eram a "oferta", e o ato educativo se dava através da interação física. Dessa forma, mostrava-se economicamente mais viável promover o agrupamento de especialistas em torno de outros recursos valiosos, tais como livros e laboratórios, fato que deu origem à universidade moderna, local que refletia a lógica educativa "um" para "muitos".

O enfraquecimento desse modelo restrito inicia-se com a produção em alta escala de livros e revistas. No entanto, os preços proibitivos praticados pelas editoras ainda se mostravam como uma barreira para a disseminação ampla de conhecimentos. Sendo assim, o acesso à informação, durante longo período, deu-se através de bibliotecas, as quais ainda reforçavam o modelo "um" livro para "muitos" leitores e reafirmavam a relação entre sujeito e conhecimento pelo meio físico. Essa relação passa a ser totalmente ressignificada na era digital.

> O acesso aos conteúdos agora se dá em uma escala diferente. Temos acesso (muitas vezes gratuito) a revistas, artigos, vídeos, podcasts, slidecasts e posts. E não é só o conteúdo que é acessível, mas também a discussão através de fóruns, comentários e blogs. Além disso, há o acesso às redes sociais de seus pares, especialistas e alunos. (WELLER, 2011, p. 6. Tradução nossa).

Nesse novo panorama, Weller (2011) sugere que o aluno seja considerado também como um habitante do mundo *online*, caracterizado hoje por: a) ter conteúdos gerados pelo usuário; b) dar poder à multidão; c) dispor de dados em escala épica; d) dispor de arquiteturas de participação; e) ter efeitos em rede e f) ser aberto.

Pode-se, com isso, afirmar que o autor citado, corrobora com a afirmativa de que as tecnologias contemporâneas estão a serviço do empoderamento do sujeito. Esse conceito, resgatado por Paulo Freire (1986) do meio empresarial, é trazido para a Educação ao ser colocado em discussão como uma possibilidade de transformação humana. Para tal educador, empoderamento está relacionado à auto-emancipação, sendo ele a capacidade do individuo realizar, por meios próprios, as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer.

> [...] valendo-se dos repositórios de áudio, vídeo, apresentações e textos, colocando essa possibilidade nas mãos até mesmo de usuários poucos experientes, explicita-se um processo de empoderamento do usuário. Por meio da facilidade e popularização do acesso aos recursos de informação e comunicação da internet, as tecnologias digitais vêm exponencialmente ampliando as condições e possibilidades da conscientização e participação em diferentes dimensões da vida social. (SANTAROSA, CONFORTO E SCHNEIDER, 2013, p. 02).

O mundo *online*, ao apresentar essa série de características propostas por Weller, colabora para que sejam efetivadas práticas de empoderamento, ao promover tempos-espaços virtuais privilegiados aos seus interagentes. No entanto, por mais que eles possam minimizar fatores de exclusão, prescindem de que os sujeitos tenham acesso aos recursos básicos e que apresentem certas habilidades e competências para interagirem sob essa nova lógica, fato este que, segundo Santarosa, Conforto e Schneider (2013), não ocorre de forma automática, em particular para os sujeitos que se encontram em desvantagens sociocultural e econômica.

A crítica que se faz à sociedade do conhecimento estabelecida contemporaneamente é no sentido de que nela se pode aumentar o abismo entre bem-posicionados e excluídos, ou mesmo a separação entre quem tem acesso, ou não, aos meios tecnológicos. Transitar livremente nos fluxos dessa sociedade agora depende da alfabetização e da fluência digital, uma vez que a maioria dos processos está baseada no uso das TICs, saber interagir e ter acesso a elas são fatores determinantes.

> A exclusão do ciberespaço é uma realidade, quer seja por impossibilidade financeira, por desconhecimento do manejo ou das possibilidades das ferramentas, por distanciamento físico dos recursos, por vontade política, ou até mesmo por opção própria. Há ainda minorias que, por mais que apresentem a motivação em

> interagir com as tecnologias, são impedidas pela falta de acesso aos meios virtuais/digitais. (SCHNEIDER, 2012, p. 20)

Ações que pretendiam minimizar a exclusão digital no contexto educativo brasileiro, ao projetarem o acesso universal por meio de políticas que observavam a escola também como porta de entrada ao mundo tecnológico, seja pela implementação de laboratórios de informática nas instituições de ensino (PROINFO) ou pela distribuição de laptops educacionais para os alunos (PROUCA), na prática, não se concretizaram como efetivas ações empoderadoras. A pesquisa de Conforto (2006) aponta que o laboratório de informática, pautado sob a lógica da escassez, imprime uma frequência de uso das tecnologias pelo aluno por, no máximo, cinquenta minutos por semana. Sendo esse um local compartilhado por toda uma comunidade escolar, a matemática de 30 computadores para muitos alunos, corrobora para um uso ínfimo da tecnologia, o que não garante a conquista das competências exigidas pela sociedade contemporânea.

Identificado o engessamento imposto pela grade de horários, buscaram-se respostas para a garantia do acesso às tecnologias com a distribuição de um laptop por aluno. No entanto, a pesquisa de Santarosa, Conforto e Schneider (2012) demonstra que a fragilidade da tecnologia licitada pelo PROUCA, a baixa capacidade das redes lógicas instaladas e a reafirmação do professor como agente que permite ou desautoriza o uso da tecnologia, dentro e fora da escola, fez com que, novamente, o projeto esbarrasse em questões que vinculam as instituições educacionais a recursos de baixa qualidade e à tradicional visão do professor regente que, como detentor do saber, dominador dos corpos e dos recursos, determina quando e onde serão utilizados os laptops que, em princípio, pertenceriam aos alunos.

Assim, a pretendida lógica 1:1 descaracteriza-se, efetivando-se em verdade como 30:1, ou seja, trinta computadores respondendo às intenções de um único professor. As pesquisas citadas anteriormente evidenciam que a chegada do computador (ou laptop) na escola, traduz-se, muitas vezes, somente na promoção do fliperama escolar. Esse processo que ocorre quando o professor, ao desconhecer a potencialidade do recurso, promove sua utilização em períodos recreativos ou naqueles mais ligados à “ocupação” de

tempo, em uma total deturpação do que pretendiam efetivar as políticas de democratização das tecnologias.

Por tudo o que foi exposto, resta aos pesquisadores que enfocam essas relações entre tecnologias e educação, as quais ainda estão situadas no nível do ensaio, refletir sobre suas potencialidades e fragilidades, partindo também de uma visão que repense não só o uso das ferramentas nesse contexto, como todo o contexto em si. Nesse sentido, o pesquisador Marc Prensky (2011) pontua que, no cenário educacional, os substantivos mudam a toda hora, mas os verbos continuam os mesmos. Ou seja, ao lançar mão de novos métodos para continuar reafirmando velhas práticas, não são efetivadas mudanças significativas no meio educativo, método que em suas próprias palavras se assemelha a "rearranjar as cadeiras no convés do Titanic afundando" (PRENSKY, 2011. p.6. Tradução nossa).

3. COMUNIDADES DE PRÁTICAS

No rastro do contexto descrito anteriormente, é oportuno para esse trabalho, destacar uma das ferramentas que emergem nessa conjuntura – as Comunidades Virtuais de Prática. Esse entorno social, imerso numa cibercultura, vem cada vez mais se valendo de tecnologias pautadas no paradigma da Web 2.0, as quais promovem a atuação, interação, cooperação e colaboração entre os sujeitos, passando a contribuir para o adensamento da cultura de participação. No entanto, antes de explorar o seu caráter tecnológico, faz-se imperativo analisar a multiplicidade de conotações que a expressão "comunidade de prática" pode assumir.

Por refletir fundamentalmente a natureza social da aprendizagem humana, sua abrangência se torna vasta, podendo nominar desde uma gangue de rua, que se mobiliza para compartilhar estratégias de sobrevivência em um mundo hostil, até caracterizar um grupo de engenheiros reunidos para discutir melhores recursos para empreender seus projetos[4]. O termo "Comunidade de prática" surge em 1991 como um conceito proposto pelos pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger, o qual denota a compreensão do processo de aprendizagem como elemento integrante das práticas sociais (Lave e Wenger, 1991). Para os autores, que partem de uma matriz conceitual baseada na cognição situada, comunidades de prática são:

> grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área, interagindo numa forma permanente. (WENGER et al, 2002, p.4)

Wenger (2013), ao descrever a situação que desencadeou o *insight* para a construção do conceito, revela diferentes características que posteriormente passaram a estruturá-lo. O autor relata que foi convidado para jantar na casa de um amigo, sendo recebido com uma taça de vinho. Após experimentar a bebida e ao ser questionado sobre ela, respondeu que, por não saber muito sobre o assunto, tinha apenas apreciado. O anfitrião, um grande degustador de vinhos, que inclusive pertencia a um clube de enólogos, decepcionado, ressaltou que se tratava de uma excelente safra. Dessa forma, o amigo

[4] Texto baseado na publicação disponível em: http://wenger-trayner.com/resources/what-is-a-community-of-practice/

passou a discorrer sobre quais aspectos que tornavam o vinho em questão tão especial, sua textura, cor e sabor, acrescentando em sua descrição que tal bebida apresentava um excelente “nariz vermelho”. Imediatamente, o pesquisador relacionou a situação a seus estudos sobre a teoria social da aprendizagem. Observou que uma atividade humana como degustar vinhos cria seu universo, sendo ela uma prática social em si mesma e, por mais que fosse possível interpretar a oração em seu significado etimológico, identificou que, por não participar desse grupo de apreciadores de vinho, não compreendia a expressão em seu completo significado. Para tanto, Wenger precisaria participar do clube, frequentar reuniões e beber mais vinhos. No entanto, após uma rápida reflexão, o pesquisador abandonou a ideia, pois percebeu que gostava mais de cerveja.

A teoria social da aprendizagem, conforme Wenger (1998) fundamenta-se essencialmente em quatro pilares: a) **Significado**: que traduz a capacidade (a necessidade) que os indivíduos têm para encontrar um sentido para o mundo. Aprende-se procurando um sentido para a existência – individual e coletiva; b) **Prática**: que exprime a vivência partilhada de recursos e perspectivas que mantêm o envolvimento mútuo na ação. Aprende-se fazendo; c) **Comunidade**: ou configuração social, onde se define as iniciativas e onde a participação do sujeito é reconhecida. (Aprende-se construindo um sentido de pertença e, d)**Identidade**: que surge da forma como a aprendizagem transforma quem os sujeitos são e constrói histórias pessoais de quem eles são no contexto das comunidades (Figura 6). Aprende-se através do processo de construção da própria identidade.



Figura 3 - Componentes de uma teoria social de aprendizagem FONTE: WENGER (1998)

Ao ser analisado o relato descrito anteriormente, pode-se identificar nele a sinergia dos conceitos que estruturam a teoria social da aprendizagem, quando observado que, ao rechaçar as possibilidades de participar de uma **comunidade** de **prática** que abordava assuntos que não tinham **significado** para o sujeito, a tomada de decisão partiu da análise de sua própria **identidade**, resolução que acabou definindo os rumos das suas aprendizagens especificas sobre o tema – "Até hoje não sei o que é nariz vermelho para os enólogos", Wenger (2013).

Surge nas entrelinhas um importante dado a ser observado: a motivação. Comunidades de prática não podem ser impostas e pressupõem significado, ou seja, que o sujeito apresente de antemão a necessidade ou o interesse pelo tema debatido. Como exemplo, igrejas podem ser vistas como comunidades de práticas que reúnem pessoas em torno da fé. Nesse ambiente, dificilmente um ateu iria aderir voluntariamente a qualquer grupo que se encontre para discutir o assunto, exatamente em função de que o tema não desperta seu interesse.

Além disso, é possível perceber no trecho relatado o reconhecimento da competência que uma comunidade tem em transformar os conhecimentos do individuo sobre determinados assuntos. Ao cogitar a hipótese de tornar-se um membro do clube de vinhos, o autor identificou ali uma oportunidade de saber mais sobre o tema, pois interagiria com sujeitos mais experientes. Wenger (2013), ainda segue descrevendo esse processo de uma forma dialética, pois,

assim como a comunidade tem a potencialidade de auxiliar o sujeito em sua construção, pode também valer-se das contribuições de cada um de seus membros.

Em uma última referência à situação descrita, surge uma oportuna indagação: em uma era digital como a que está posta, não bastaria buscar informações a respeito de um novo conceito em alguma ferramenta tecnológica[5]? Por mais retórica que fosse a questão, foi possível encontrar respostas a ela em uma entrevista dada por Wenger ao e-Learning Lab, da Universidade de Lisboa, na qual o autor reforça a importância das parcerias de aprendizado. Nesse sentido, o autor salienta que, por mais que uma comunidade de prática possa se estabelecer virtualmente, conforme será observado na sequência deste trabalho, nem todas as ferramentas virtuais colaborativas se constituem como uma comunidade de prática.

> As ferramentas não podem substituir a parceria de aprendizado. Então, uma wiki não é uma comunidade de prática, mas sim uma excelente ferramenta para pessoas envolvidas em parcerias de aprendizado começarem a produzir coisas juntas ou algo do tipo. (WENGER, 2013)

Outra percepção equivocada sobre as comunidades de prática surge do fato de que a expressão derivada da justaposição dos termos comunidade e prática podem, em um primeiro momento, aludir a uma coexistência. No entanto, Wenger (1998) alerta que nem tudo o que se chama de uma comunidade pode ser definido pela prática, mesmo que tenha uma prática que lhe seja específica. Além disso, observa que nem tudo aquilo a que se pode chamar de prática seja a propriedade definidora de uma comunidade claramente especificável (Wenger 1998, p.72). Dessa forma, o que verdadeiramente estrutura uma comunidade de prática são três elementos básicos: **a) domínio**: que se refere ao escopo de conhecimento tratado**; b) comunidade**: que é o grupo de pessoas que tratam do escopo, que se relacionam e aprendem juntas, estabelecem confiança além de desenvolverem senso de pertencimento e comprometimento mútuo e **c) prática**: que é o conjunto de estruturas, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias

[5] A título de curiosidade, foi pesquisada a expressão "nariz vermelho", acrescida do termo vinho em três idiomas diferentes na ferramenta de buscas Google. No entanto, não foram encontradas definições que elucidassem o tema.

e documentos compartilhados pelos membros (WENGER, MCDEMOTT e SNYDER, 2002, p. 27).

A associação de tais elementos funde as características essenciais de uma comunidade de prática, a qual, a partir de um domínio compartilhado, passa a exigir de seus membros um empenho mútuo em prol de um empreendimento comum, fato que se desdobra em um sentido de pertencimento e que define a construção da identidade do grupo. Essas associações permitem que indivíduos estabeleçam relações contínuas com pessoas que apresentem grande potencial em cooperarem/colaborarem umas com as outras. Sendo assim, ao manifestarem interesses compartilhados sobre um mesmo domínio, os membros de uma comunidade de prática passam a influenciar uns aos outros, debatendo assuntos, dividindo recursos, experiências e ferramentas que compõem o seu repertório.

> Quando pessoas estão envolvidas na mesma prática, compartilhando suas experiências e aprendendo, elas podem reconhecer umas às outras como um parceiro. É assim: Oh! Você faz isso também? Ok. Então, quero saber qual foi sua experiência segunda-feira, pois, o que você fez provavelmente será relevante para mim, já que estamos envolvidos em práticas similares. Não importa se fazemos juntos, ou se o fazemos em ambientes completamente diferentes. Nós podemos reconhecer um ao outro como profissionais e, nesse reconhecimento mútuo, existe quase que um contrato de aprendizado estabelecido entre nós [...] Então, um grande valor de pertencer a uma comunidade de prática é que você tem um grupo de pessoas a quem pode recorrer quando encarar um desafio, e este desafio se torna quase um roteiro da parceria de aprendizado. (WENGER, 2013)

As comunidades de prática podem emergir tanto a partir de seus membros, assumindo um caráter espontâneo ou como uma proposição intencional. No entanto, geralmente surgem de forma natural nas relações informais que envolvem as pessoas em seu cotidiano, sem que haja um foco específico, sem planejamento ou intervenção (WENGER, 1998, pg. 47). Assumindo esse caráter orgânico, é necessário que seja observado que as comunidades de prática passam também a ter um ciclo de vida, que comumente cumprem cinco estágios de desenvolvimento: 1) o nível potencial; 2) o nível da união ou expansão; 3) o nível da maturação; 4) o nível ativo e 5) o nível dispersivo ou de transformação (Figura 7).

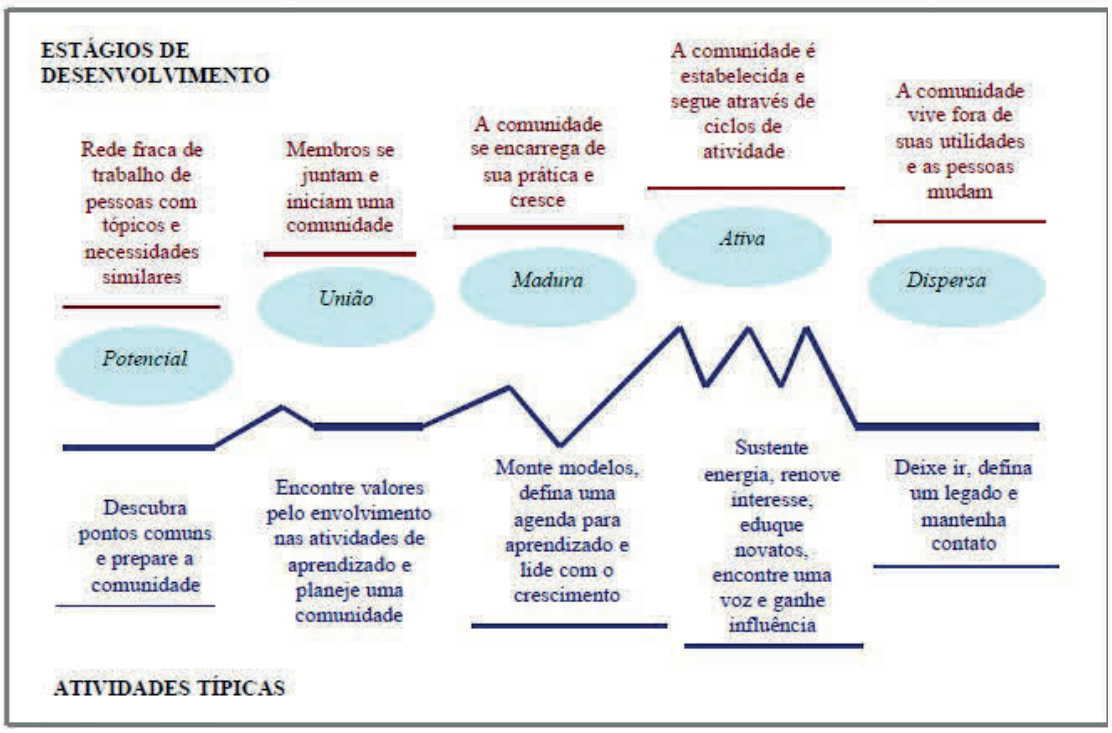


Figura 4 - Estágios Típicos de Desenvolvimento - FONTE MCDERMOTT (1999)

Disparadas por necessidades ou interesses difusos e imprecisos, as comunidades de prática passam a se expandir na mesma proporção em que vão demonstrando sua efetiva contribuição aos empreendimentos mútuos de seus membros. Atingem sua maturação quando ganham o apoio e o reconhecimento dos indivíduos, passando a angariar novos adeptos. Na etapa subsequente, com seu estabelecimento, a comunidade torna-se ativa, funcionando em "plena capacidade", culminando, por fim, em uma etapa em que deixa de ter utilidade na vida de seus membros, tendendo a tornar-se dispersa ou ressignificada.

Todas as etapas descritas não ocorrem de forma previsível, sendo abreviadas ou dilatadas conforme o sentido dado à comunidade e o envolvimento de seus membros. Esse engajamento, em maior ou menor grau, é o que define os níveis de participação dos indivíduos, sendo eles categorizados por Wenger (1998) como:

• **grupo principal** (ou nuclear)- um grupo pequeno cuja paixão e envolvimento energiza a comunidade;

• **participação completa** (participação total) – sujeito reconhecido como praticante e que define a comunidade;

• **participação periférica** - individuo que pertence à comunidade, mas com grau menor de engajamento. Pode se tratar de um novato ou de alguém que não tem muito compromisso pessoal com a prática;

• **participação ocasional** - pessoa de fora da comunidade que, ocasionalmente, interage, visando receber ou fornecer serviços e que não necessariamente se torne um membro da comunidade;

• **acesso passivo** – um grande número de pessoas com acesso aos artefatos produzidos pela comunidade, como, suas publicações, seus sites na Web ou suas ferramentas (Figura 8).

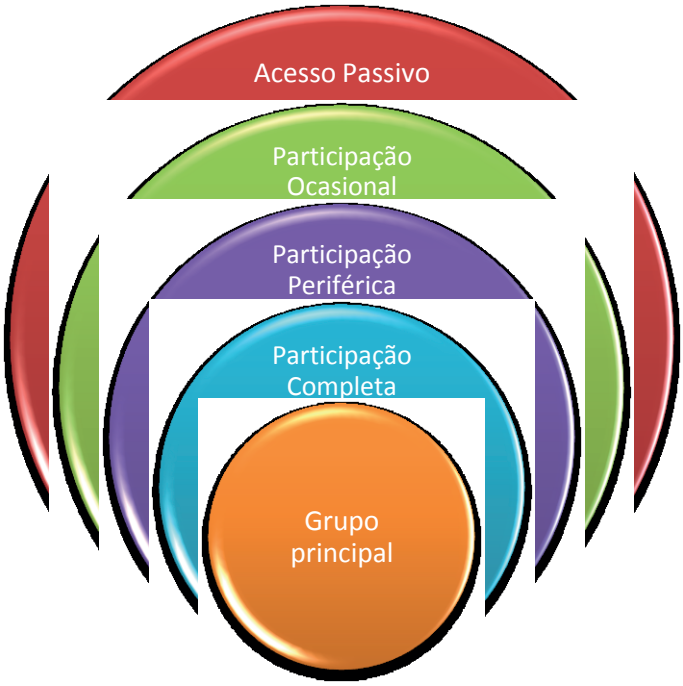


Figura 5 - Níveis de Participação

Muito mais pautada em seu conteúdo (a prática) do que em sua forma, essas estruturas valorizam a participação, afinal a comunidade e o grau de participação na mesma são inseparáveis da prática (LAVE e WENGER, 1991). Os níveis aludidos permitem avaliar os estágios de desenvolvimento de uma comunidade e possibilitam observar as trajetórias de aprendizagem de seus membros. Esses fluxos são deflagrados a partir do desenvolvimento de uma "identidade de participação", decorrente da manifestação, ou não, do comprometimento e da participação do sujeito frente às demandas geradas pela comunidade. Tais trajetórias são categorizadas por Wenger (1998), como:

- **Trajetórias Periféricas** – aquelas que fornecem um tipo de acesso a uma comunidade e à sua prática, sem conduzir à

participação plena, mas que contribui para a construção de uma identidade própria.

- **Trajetórias de Entrada (dirigidas ao centro – inbound)** – caracterizam-se como aquelas trajetórias das identidades dos novatos que apresentam perspectivas de se tornarem participantes plenos na prática desenvolvida.
- **Trajetórias de Membros** – trajetórias deflagradas pela renegociação de identidades diante da evolução da prática decorrente de novos eventos, novas demandas, novas invenções e novas gerações.
- **Trajetórias de Fronteira** – nelas a identidade é concebida pela relação entre as trajetórias que ultrapassam os limites de fronteira das Comunidades de Prática. Isso envolve um trabalho de transposição, de coordenação e de alinhamento entre as diferentes perspectivas das comunidades.
- **Trajetórias de Saída (trajetórias dirigidas para fora – outbound)** – aqui a formação de identidade pode estar associada com aquilo que conduz ao exterior da comunidade, como o desenvolvimento de novas relações, uma forma diferente de posicionar-se em relação a uma comunidade e vendo o mundo e a si mesmo de novas maneiras. Enfoca-se a forma de participação como meio de possibilitar o que vem a seguir.

Além dos níveis de participação e das categorias das trajetórias de aprendizagem, são oportunas para este trabalho as análises das formas de participação na comunidade propostas por Wenger (1998). O autor faz referência a quatro principais formas de participação em uma comunidade de prática: a participação total (interna); a não participação total (externa); a periferalidade e a marginalidade. Considerando autoexplicativos os conceitos de participação total e de não participação total, cabe apenas destacar a periferalidade como aquela interação na qual a participação predomina, mas certo grau de não participação assegura que não ocorra a participação plena e a marginalidade como aquela interação em que o aspecto predominante é o da não participação (Figura 9).

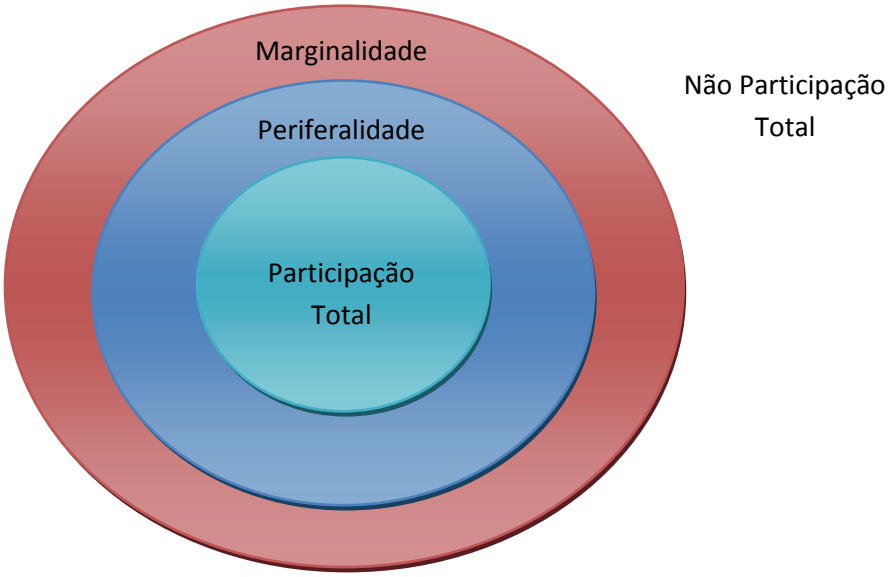


Figura 6 - Formas de Participação

Conforme pode ser observado na Figura 9, a não participação também está inserida como natureza das comunidades de prática, a qual pode ser desencadeada, conforme Wenger (1998), pelo posicionamento dos membros, desdobrando-se em: não-participação como compromisso, quando a atmosfera da não participação é sustentada por um entendimento recíproco entre os membros; não participação como estratégia, que é construída como uma fonte de descomprometimento ou aborrecimento, e a não participação como cobertura, que geralmente ocorre em situações de dificuldades, apresentando-se como um escudo para conflitos mais amplos, decorrentes de situações geradas dentro ou fora da comunidade.

A legitimidade da participação em uma comunidade de prática evoca em seus membros um sentimento de pertencimento, que, de acordo com Wenger (2003), pode ser distinguido de três modos:

1) Engajamento: envolvimento ativo nos processos mútuos de negociação de significados que se dá por meio da interação, compartilhamento, relacionamento e práticas comuns entre os membros. Pode ser definido como um processo contínuo de negociação, da formação de trajetórias e a revelação de histórias da prática.
2) Imaginação: construção de uma autoimagem dos membros, das comunidades e do mundo a fim de orientar a reflexão sobre suas situações e explorar as possibilidades. Estas imagens são

fundamentais para o senso de si e a interpretação de sua participação no mundo.

3) Alinhamento: coordenação entre as atividades focadas e as estruturas mais amplas, permitindo que essas coadunem com outros processos que possam ser eficazes para além do próprio envolvimento na comunidade, tornando-se uma evolução mútua em que perspectivas, interpretações e ações coordenadas para que se percebam objetivos mais elevados.

Essa distinção entre modos de pertencimento mostra-se válida, uma vez que as mesmas determinam posições, mais centrais ou mais periféricas, dos membros dentro da comunidade. Para que um elemento pertença a essa estrutura é necessário que se envolva em um conjunto amplo e complexo de relações que, aos poucos, vão sendo transformadas, reorganizadas, produzidas e reproduzidas pelos próprios membros. Todas essas noções apresentadas contribuem para que se entenda que, tornar-se um elemento dentro da comunidade não se resume a reivindicar o acesso a ela, mas se torna mister o envolvimento em um processo contínuo de mudanças e transições de participação que constroem e reconstroem identidades ao longo do tempo.

3.1 Comunidades Virtuais de Prática

Inicialmente, cabe destacar que, embora a formulação do conceito de comunidades de prática tenha surgido da parceria entre os pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger, Santos (2002) aponta que, após a conquista de visibilidade da formulação, Lave deu continuidade à sua linha de trabalho anterior, sem se dedicar explicitamente ao conceito. O aprofundamento teórico do tema ficou a cargo de Wenger, o qual passou a explorá-lo e detalhá-lo, ampliando sua análise, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Sumário Comparativo de Trabalhos FONTE: DENARDI (2012) Adaptado de COX (2005)

	Lave e Wenger (1991)	Wenger (1998)	Wenger, McDermott e Snyder (2002)
Conceito de comunidade	Um grupo de pessoas envolvidas em um ofício coeso ou prática, por exemplo, açougueiros, ou não exatamente um grupo perfeito.	Um conjunto de relações sociais e significados que crescem em torno de um processo de trabalho, enquanto é apropriada pelos participantes.	Um clube informal ou grupo de interesse especial dentro de uma organização, criada expressamente para permitir a aprendizagem coletiva e cultivada pela ação da gestão.
Visão de aprendizado	Central, e visto como ocorrendo através do processo de tornar-se um membro, principalmente a socialização dos novos membros.	Uma história de aprendizagem individual é a identificação com as diferentes comunidades de prática e trajetórias através de comunidades.	Aprendizagem/solução de problemas, deliberadamente reunindo vários especialistas em comunidades focadas na aprendizagem.
Poder e conflitos	Entre gerações, entre mestre, profissionais e novatos.	O conflito é, em grande parte, interno e sobre a identidade causada pela multiassociação.	Supõe-se que o bem da organização é gerencialista. Tentativas de nivelar as relações dentro da comunidade.
Mudança	Mudança gradual ao longo de gerações, quase estática.	Mudança individual através das trajetórias e multiassociação.	Segue um padrão simples: formação de grupo familiar, de pequeno grupo de formação, confronto, normalização, realização, dissolução.
Formalidade e Informalidade	Poderia ser no contexto de um sistema formal de aprendizagem, mas a vê mais como informal, ou seja, não estruturada, não planejada, não ensinada.	Autêntico compromisso em torno de uma empresa, portanto, além da formalidade. Pode ter forma e propósitos inesperados pelo construtor do sistema formal.	Preexiste interesse da gestão. Pode exercer o próprio caminho de evolução e não tem objetivo formalmente construído. A associação dos membros ocorre através das fronteiras organizacionais formais. As relações são baseadas na experiência, e não na posição formal. Não tem líder organizacional formal.
Diversidade	Mestre/profissionais/novatos, mas a prática em si não tem grande divisão de trabalho.	Inclui todos os que trabalham na empresa coletiva, definindo identidades mutuamente, podendo, assim, ser muito diversificada.	A diversidade é projetada no grupo
Nível do trabalho	Monografia curta, propondo um conceito teórico em esboço.	Livro inteiro, desenvolvendo extensamente o conceito em nível teórico.	Manual de gestão ,de fácil leitura, para orientar a prática.

Observa-se que, em sua evolução, o conceito foi ganhando forte representatividade no ramo corporativo. Conforme Ipiranga (2005), na década de 1990 o termo "conhecimento" foi definitivamente incorporado ao meio empresarial, em decorrência da forte preocupação sobre como utilizar ativos para o sucesso e a estratégia dos negócios.

Sendo assim, surge o modelo de Gestão do Conhecimento, que é um processo contínuo e sistemático de identificação, criação, renovação, recuperação, compartilhamento e aplicação dos conhecimentos estratégicos de uma corporação. Esse novo modelo apresenta estreitas relações com as tecnologias da informação e comunicação, as quais oferecem a infraestrutura necessária para gerir tais processos. Geralmente, metodologias de gestão do conhecimento são adotadas por empresas inovadoras que têm por objetivo incrementar ou desenvolver o capital intelectual de seus funcionários, integrando tecnologias em favor do trabalho desenvolvido.

> Empresas como Xerox, IBM, Toyota e Banco Mundial perceberam o potencial de solução de problemas oferecido pelas discussões virtuais travadas informalmente no ambiente institucional e decidiram explorá-las como instrumento para o exercício da gestão do conhecimento. (EMBRAPA, 2012, p.01)

Conforme Ribeiro *et al* (2011), foi no meio corporativo que as comunidades virtuais de prática foram criadas para dar suporte à aprendizagem organizacional. Em decorrência desse destaque, ela foi conquistando diferentes ambientes profissionais. O autor ainda segue avaliando que a produção e a socialização de conhecimentos adquirem uma nova dimensão com o uso da tecnologia, pois, ao serem agregadas ferramentas de gestão da atividade colaborativa, que possibilitam que as próprias práticas sejam redimensionadas em um contexto de evolução e detalhamento colaborativo, tais recursos tecnológicos se constituem em um atrativo fundamental na socialização do conhecimento.

Ao acrescentar o elemento virtual às comunidades de prática, de acordo com McDermott (1999), deve-se considerá-las não como um simples grupo de pessoas trabalhando a distância, mas como um coletivo que tem uma missão em comum, que deve construir e entregar um produto, baseado em trocas regulares e mútuas de informação. Situadas em um contexto de negócios, tais comunidades virtuais, muito além de promover as trocas de conhecimentos

tácitos e explícitos, passam a se caracterizar como uma rede em que as pessoas têm a oportunidade de entender melhor o local de trabalho e de compreenderem seus papéis dentro de uma organização. Deilisie e Rowe (2009) observam que muitas pessoas não reconhecem de antemão o significado de fazer parte de uma comunidade de prática corporativa e, inicialmente, apenas o fazem de forma livre, reconhecendo intuitivamente o valor do "espírito de grupo" e do compartilhamento de conhecimentos e experiências.

> Membros de comunidades costumam ter em comum um forte desejo de aprimoramento, desenvolvimento e obtenção de expertise na área de interesse comum, conhecendo o valor de unir esforços, ainda que uma rápida ou tangível recompensa não seja imediatamente evidente. (DEILISIE e ROWE, 2009, p. 382)

É possível perceber que o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre colegas de trabalho pode ser um dos meios mais enriquecedores e com maior influência no desenvolvimento profissional (Bolívar, 1997). Ao transportar essa possibilidade do "aprender juntos", do meio presencial para o meio virtual, se faz preciso observar que ferramentas tecnológicas, por si só, não se constituem como comunidades de práticas, pois, assim como as comunidades presenciais, as virtuais partem das relações entre seus membros. Nesse sentido, Kmol (2002) enfatiza que comunidades de prática dizem respeito às pessoas e não às tecnologias, sendo as ferramentas apenas as plataformas que lhes dão suporte. Dessa forma, as comunidades não são definidas com base no local onde se "encontram", mas pela qualidade das relações que as constituem.

Segundo Wenger (2005), a tecnologia está a serviço da comunidade de prática para garantir o uso de recursos que promovam a reunião dos seus membros de modo contínuo, independentemente de variáveis como tempo e espaço. Utilizando-se da Web como plataforma, as comunidades de prática apoiam-se em ferramentas e serviços da Web 2.0, que podem estar tanto dispersos - como redes sociais, blogs, fóruns, correio eletrônico, chats, wikis entre outros-, quanto reunidos em um único ambiente virtual.

Este último modelo, que vincula todas as funcionalidades que uma comunidade virtual de prática necessita em um único domínio, concorre para sua melhor utilização, uma vez que se aproxima mais do atendimento aos

requisitos de usabilidade, permitindo ao usuário gerenciar um único *login* para ter acesso às ferramentas desejadas.

> Ficou patente que correio eletrônico, fóruns virtuais, listas de discussão, chats e demais ferramentas da Web 2.0 cobrem apenas parte das necessidades de comunicação e organização do conhecimento de uma Comunidade Virtual de Prática. O ideal seria tê-las todas, ou pelo menos a maioria delas, reunidas em um único ambiente (MATOS, 2013, p. 31)

Nesse sentido, Wenger (2001) realizou um amplo estudo que observou quais ferramentas e tecnologias disponíveis poderiam dar suporte total ou parcial à implementação de Comunidades Virtuais de Prática. Como resultados, o autor aponta que sistemas mais próximos do suporte pleno às comunidades virtuais de prática apresentam funcionalidades como: a) atividades típicas, tais como: conversação, discussões *online*, debates, reuniões, questões frequentes, trabalho compartilhado, colaboração síncrona ou assíncrona; b) diretório de adesão contendo informações sobre a área de especialização do domínio; c) repositório de documentos para a formação de uma base de conhecimentos; d) motor de busca para a recuperação das informações; e) ferramentas de gestão de comunidades com capacidade para geração de subcomunidades, subgrupos e equipes de projeto.

Embora o levantamento tenha sido realizado há 15 anos, o que em termos tecnológicos significa a total defasagem dos recursos investigados, o relatório mostra-se valioso por identificar os diferentes aspectos em que a tecnologia pode afetar uma comunidade de prática:

1. **Presença e visibilidade** - sites e redes sociais podem permitir que as comunidades virtuais de prática mantenham um espaço comum e também propiciam a atração de novos membros.

2. **Ritmo** - a tecnologia pode ajudar na distribuição de horários de eventos ou até mesmo na realização de eventos que poderiam não ocorrer devido à falta de espaço para reuniões.

3. **A variedade de interações** – as ferramentas colaborativas oferecem aos membros mais oportunidades para compartilhar ideias.

4. **Eficiência de envolvimento** - as reuniões virtuais podem permitir que membros participem de eventos aos quais não poderiam comparecer, caso fossem realizados presencialmente.

5. **Valor em curto prazo** - permitindo o acesso a eventos arquivados, a tecnologia pode dar aos membros oportunidades de aprendizagem em diferentes momentos.

6. **Valor em longo prazo** – os membros podem construir uma biblioteca de materiais a partir dos eventos passados.

7. **Conexão com o mundo**- as comunidades podem conectar-se com outros grupos em diferentes regiões do mundo.

8. **Identidade pessoal** – os membros podem obter satisfação por ver as suas contribuições nas páginas da comunidade.

9. **Identidade comunitária** - os membros da comunidade podem construir uma personalidade para o grupo através das ferramentas disponíveis.

10. **Pertencimento e relacionamentos** - os perfis com informações pessoais podem levar a uma compreensão mais profunda do que o normal entre colegas.

11. **Limites complexos** – a tecnologia pode oferecer fragilidades para a comunidade, pois é possível levar ao enfrentamento de problemas com níveis de acesso e à subsequente exclusão de membros.

12. **Evolução: maturação e integração -** a tecnologia pode inibir a evolução, se uma instituição estiver empatada com a sua estrutura de presença *online*.

13. **Construção de comunidades ativas** - membros podem ser incentivados a participar mais e fornecer *feedbacks* para o grupo através de métodos como a votação online, seções de comentários sobre os documentos comunitários e mensagens de retornos aos membros.

Segundo Ferraz e Dornelas (2013), um estudo mais recente realizado por Wenger (2005) classifica em cinco grupos os serviços e as ferramentas que podem ser utilizados para a implementação de comunidades virtuais de prática. São eles:

- Interações assíncronas: que têm associados recursos como e-mail, fóruns de discussão, listas de e-mails, wikis e blogs.
- Interações síncronas: que têm associados recursos como mensagens instantâneas, chats, indicadores de presença, telefonia, vídeo, apresentações de slides e vídeos, white board, podcasting.
- Participação individual: que tem associados recursos como página do site da comunidade, página de perfil individual, personalização, perguntas e respostas, subscrições, indicadores de novidades, buscas, índice/mapa de navegação do site, parâmetros comportamentais da comunidade, redes sociais, analisador de contatos.
- Cultivo da comunidade: que tem associados recursos como página do site da comunidade, diretório de membros, subgrupos, estatísticas de participação, indicadores de presença, gerenciamento da segurança, programação de atividades (scheduling), parâmetros comportamentais, redes sociais, analisador de contatos, votação ou enquete;
- Publicação: que tem associados recursos como página do site da comunidade, blogs, wikis, alertas/notícias, gerenciador de bibliotecas/arquivos, repositório de documentos, newsletters, calendário, controle de versão, podcasting. (Wenger, 2005, apud Ferraz e Dornelas, 2013, p.66).

Em verdade, o que está em jogo quando se opta por efetivar uma comunidade virtual parte da análise das potencialidades e fragilidades que o meio tecnológico agrega ao conceito de comunidades de prática. Dentre os benefícios, é possível citar a redução de distâncias geográficas, o registro de toda e qualquer atividade desenvolvida e sua alta adaptabilidade aos tempos e

espaços de seus membros. Como impedimentos, observa-se que comunidades virtuais necessitam que seus interagentes apresentem certa fluência digital, requisito que, em determinados contextos, mostra-se distante.

Cabe salientar que um dos desafios para a consolidação de comunidades de prática se localiza na superação de entendimentos que tendem a observar processos de aprendizagem virtuais como aqueles que apresentam menor valor. Sobre esse aspecto, Meirinhos (2010) esclarece que:

> Os cenários de aprendizagem, desenvolvidos a partir dos ambientes virtuais, podem converter-se em instrumentos úteis, potencializadores da inovação na formação e no desenvolvimento profissional. Sabemos, hoje, que presença física não significa presença cognitiva e que a presença cognitiva (síncrona e assíncrona) pode ocorrer a distância, mediatizada pelas modernas tecnologias. A mediatização da aprendizagem e da formação não eliminam a formação presencial, mas a aprendizagem e a formação a distância começam a surgir como modalidades válidas para dar resposta às necessidades de aprendizagem e formação da sociedade da informação. (MEIRINHOS, 2010, p. 03)

Ao ser observado que a sociedade da informação promove que cada vez seja mais seja difundida uma cultura de participação e prescinde que seus atores se mantenham em processos de aprendizagem permanentemente, torna-se pertinente analisar os conceitos de construção social do conhecimento apoiados em ferramentas tecnológicas como um novo paradigma emergente. Nesse contexto, as comunidades virtuais de prática assumem especial destaque exatamente por promoverem processos colaborativos voltados por e para as diferentes práticas. É por essa razão que o modelo corporativo implementado vem sendo exportado para outros âmbitos sociais, afirmativa ratificada por Deilisie (2009), quando observa a crescente proliferação de comunidades de prática nos setores públicos, privados e nas entidades sem fins lucrativos.

Analisando o conceito de comunidades virtuais de prática no campo de interesse desta pesquisa, a Educação, observa-se as contribuições de Ribeiro et al (2011), quando colocam que, ao mesmo tempo em que o meio corporativo empenhava-se em edificar ambientes que dessem suporte à aprendizagem organizacional colaborativa, o meio acadêmico apostava no desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Tais ambientes passaram a apoiar as práticas de ensino na modalidade a distância, sendo que muitas

dessas ferramentas apenas reproduziram a lógica do ensino presencial, trazendo consigo muitas das fragilidades desse modelo, agregadas a novas dificuldades impostas pelo processo autônomo de aprendizagem suportado pelas ferramentas tecnológicas.

> De fato, o e-learning surgiu com a tendência de uma aprendizagem individualizada a distância. Somente com a evolução das tecnologias da informação e comunicação tornou-se possível a interação entre todos os elementos do processo de aprendizagem e criaram-se condições para o surgimento da aprendizagem colaborativa a distância. (MEIRINHOS, 2010, p. 03)

Podemos inferir com isso que, pautada na reprodução da sala de aula tradicional e na manutenção do domínio do ato educativo na figura do docente (mesmo que o discurso coloque a centralidade do processo no aluno), a Educação, paradoxalmente, vem efetivando práticas empoderadoras somente no rastro de outros âmbitos sociais, como por exemplo, no meio corporativo. Assim, paulatinamente, torna-se possível perceber a emergência de movimentos dessa natureza na educação a distância, quer seja em ambientes virtuais de aprendizagem mais participativas ou mesmo em iniciativas que já percebem as comunidades virtuais de prática como possibilidade, na medida em que, conforme Ribeiro et al (2011), elas podem fornecer justamente o ferramental necessário à prática da aprendizagem colaborativa.

3.2 Comunidades Virtuais de Prática no campo educacional

As relações entre TICs e Educação já fazem parte de um escopo investigativo amplo e consolidado como um campo de pesquisa que busca identificar as contribuições que tais ferramentas podem proporcionar aos processos educativos. Esse terreno mostra-se fértil e nunca se esgota, muito em função de que são inerentes as tecnologias características de mutabilidade, aspecto que nem sempre é acompanhado pelo âmbito educativo. Dessas tensões geradas pelo cunho altamente inovador de um lado e fortemente tradicional do outro, ocorre muitas vezes um "*Gap"* entre o surgimento de uma revolução tecnológica e sua absorção ou utilização no meio educacional.

A tecnologia imprime fluxos desterritorializantes que vêm ampliando e ressignificando contextos onde ela é empregada, ou seja, por toda a parte, e na

Educação não tem sido diferente. Para Wenger (2013), o ponto mais importante do valor da tecnologia para as instituições de ensino é a abertura que elas lhes propõem. O autor aponta que, tradicionalmente, o ensino tem sido um sistema fechado, no qual a aprendizagem é feita e testada no mesmo local que origina suas fontes de recursos (as instituições). Assim, o potencial da tecnologia estaria localizado na expansão dessa visão, ao permitir integrar tais instituições num sistema mais alargado.

> Obviamente que isso altera as práticas e traz implicações para as teorias de aprendizagem. Na verdade, os professores dessas instituições vão precisar estar num ambiente onde esses tipos de práticas são discutidas, legitimadas e institucionalizadas [..] Esse não é um processo automático, passa mesmo por uma reinvenção completa das práticas tradicionais. (WENGER, 2013)

A referida ampliação da interconexão entre as instituições educacionais e o potencial tecnológico responde aos movimentos que atentam para a aprendizagem não como um processo individual que apresente princípios e fins em si mesmo, mas que observa os resultados do ato educativo inter-relacionado com as demais atividades desenvolvidas pelo sujeito, colocando-a no contexto de sua participação no mundo. Nessa visão, assume maior importância o "como pensar", o foco da educação institucionalizada passa a ser o processo e não o seu produto - "o que pensar".

> Tradicionalmente, currículo e acompanhamento estavam separados. Agora acontece exatamente o inverso. Ajudar um estudante a gerir sua identidade e a aprender a aprender torna-se mais importante nesse novo contexto. (WENGER, 2013)

Segundo Mosqueira (2007), algumas leituras desse novo paradigma vêm contribuindo para que a Educação inclua quantidades razoáveis de informações acompanhadas de exercícios práticos em seus currículos. No entanto, os resultados desse processo ainda demonstram que a formação institucionalizada é percebida pelos estudantes como algo irrelevante, aborrecido e árduo. Da distância entre o que vem sendo ensinado para o que se deseja ou se necessita aprender na contemporaneidade, identifica-se a desconexão com as realidades e interesses dos indivíduos, fazendo surgir, assim, uma crise no ensino formal.

Wenger (2013) cita, por exemplo, o processo de desconstrução das funções das universidades, que, ao ensaiar inserir-se nesse sistema global de

interligações, observa tornar-se dificultoso um dos seus processos mais importantes, o da ratificação de saberes por meio do fornecimento de certificações. O que tradicionalmente ocorria em sistemas fechados, nos quais os controles permitiam definir quem estava apto ou não a colar grau, torna-se um desafio em um sistema aberto. Com o conhecimento sendo construído em todo o mundo, de repente, o contributo da universidade é apenas um foco na aprendizagem, fazendo com que essa instituição passe a ressignificar sua importância e a procurar o seu novo lugar num cenário em que a produção de conhecimento não é mais sua exclusividade.

> Assistimos atualmente a certa interligação ou interdependência dos processos de formação ao longo da vida em relação ao potencial das tecnologias de informação e comunicação, na medida em que estas ajudam a configurar novos espaços e cenários educativos, capazes de transformar os atuais, que não constituem resposta eficiente para os novos contextos da sociedade da informação. (MEIRINHOS, 2010, p.03)

Dentre os novos espaços citados pelo autor acima, surgem as comunidades virtuais de prática como uma proposição a ser analisada no cenário educativo. Esse conceito passa a assumir grande importância, ao perceber-se que a aprendizagem vem ocorrendo também em outros espaços que não somente os formais.

> É perfeitamente sabido que fora da escola se encontram situações, procedimentos, modelos, ambientes e outros pontos nos quais é possível haver aprendizagem. Na experiência de cada um e no contexto cultural e social há momentos e espaços ricos para a utilização em atividades pedagógicas, que podem ser considerados cenários propícios para a aquisição e construção do conhecimento. Esses pontos devem ser considerados em qualquer abordagem metodológica. (ROCHA, 2000, p.02)

Embora já existam pesquisas que apontem para a efetividade da implementação de comunidades virtuais de práticas que coloquem em exercício a aprendizagem colaborativa no meio acadêmico, na formação permanente dos profissionais da Educação e no campo da Educação em geral, iniciativas como esta não são abundantes por ser esse um processo difícil, que requer movimentos estruturais e culturais.

> Existem elementos da nossa cultura de trabalho e formas de funcionamento das instituições que limitam ou dificultam a criação

> destes novos ambientes virtuais de aprendizagem e de formação. (MEIRINHOS, 2010, p. 01)

É possível observar que comunidades virtuais vinculadas à Educação, tendem a aproximar-se muito mais do conceito de comunidades virtuais de aprendizagem. Nelas os sujeitos interagem muito mais no intuito de "obter" do que "gerar", de figurar do que participar, de saciar objetivos do que encontrar novas metas. Sobre esse aspecto, Meirinhos (2010) observa que, na cultura de trabalho docente, pode-se identificar o individualismo e a balcanização e, em consequência disso, surge à ausência de uma cultura de trabalho colaborativa.

> **Individualismo**: é visto como o resultado do isolamento, enquanto fato físico, embutido na arquitetura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas. É fato que a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás das portas fechadas das salas de aula, ao que comumente se denomina de "cada um por si", ou ainda, a "cultura da porta fechada"
>
> **Balcanização**: acontece quando os professores se agrupam com base em identificações particulares, como os níveis de ensino ou as áreas disciplinares ou tendências políticas. Enquanto forma de cultura, a balcanização causa separação entre os grupos. É uma "colaboração que divide". (MEIRINHOS, 2010, p. 7)

No entanto, das experiências em comunidades virtuais de aprendizagem é possível resgatar contribuições aplicáveis ao contexto das comunidades virtuais de prática voltadas para o campo educacional. Nesse sentido, Christoupolos (2004) alerta para a importância da construção de um ambiente que motive a participação dos usuários, pois a autora identifica que há o constante problema da distância e do frequente desconhecimento de quem são os demais interagentes. Logo, a comunicação frequente, a reflexão e a aplicação prática de conhecimentos construídos na comunidade são algumas das estratégias sugeridas para motivar os usuários.

Além disso, a autora acima menciona que a presença de um animador que promova esses movimentos contribui para o adensamento das interações no contexto de uma comunidade. Sobre o assunto, Lévy (1998) aponta que, enquanto atua como motivador do processo de aprendizagem, o animador também integra e forma grupos para discussão, pesquisa e execução de tarefas. A transposição da figura do líder ou do professor de uma comunidade virtual de aprendizagem para a de animador em uma comunidade virtual de prática se dá sem que este tenha a responsabilidade exclusiva da promoção de

conteúdos, geração de temas de interesse e proposição de tarefas, uma vez que a função idealizadora no segundo modelo passa a ser coletiva.

É percebendo que o conceito de comunidades virtuais de prática apresenta um potencial para que, vinculado a outras iniciativas, também possa dar respostas à urgência de modificações no panorama de crise que se instala no âmbito educativo que se busca numa proposta que vislumbra agregar os benefícios apresentados por esse modelo herdado do meio corporativo para o contexto educacional brasileiro (Quadro 2).

Quadro 2 - Benefícios de uma comunidade de prática FONTE: adaptado de ALLE (2000)

Benefícios para a instituição	Benefícios para a comunidade	Benefícios para o individuo
Ajuda a dirigir a estratégia	Ajuda a construir linguagem, métodos e modelos comuns em torno de competências específicas.	Ajuda na realização do trabalho
Propicia mais rápida solução de problemas, localmente e na instituição como um todo.	Proporciona conhecimento e expertise a um maior número de pessoas	Confere um sentido estável de comunidade diante dos colegas e da instituição
Ajuda no desenvolvimento, recrutamento e retenção de talentos	Ajuda a reter conhecimento quando professores deixam a instituição	Estimula sendo de identidade com foco na aprendizagem
Constrói capacidades essenciais e competências de conhecimento	Aumenta o acesso à expertise através da instituição	Ajuda a desenvolver habilidades e competências individuais
Difunde, mais rapidamente, práticas para excelência.	Fornece meio de compartilhar poder e influência com as partes formais da organização	Ajuda o trabalhador do conhecimento a permanecer atualizado
Possibilita gerar ideias e ampliar oportunidades de inovação		Propicia desafios e chances de contribuição

Ao enfocar-se uma iniciativa pautada na implementação de uma comunidade virtual de prática voltada aos processos de interação entre educadores na perspectiva da educação inclusiva, esta pesquisa aproxima-se muito da visão contemporânea assumida pelo conceito de formação permanente realizada em ambientes não formais. Mesmo que essa exerça uma função secundária, num contexto que valoriza a formação inicial, certificados e diplomas, observa-se tal ação como uma das possíveis respostas a imperativa necessidade de atualização dos profissionais de educação.

> Estamos cada vez mais conscientes que o adquirido na formação inicial tem, nos tempos de hoje, uma utilidade relativa, devido à rápida evolução dos conhecimentos e consequente erosão dos mesmos. Neste âmbito, tornaram-se frequentes as críticas aos programas da formação inicial e à sua limitação atual para preparar as pessoas para exercer uma profissão ao longo da vida. (MEIRINHOS, 2010, p.02)

Além disso, por estar situada em um momento de transição, onde os meios já são capazes de efetivar inovações, mas a cultura, predominantemente, ainda se mostra enraizada no período anterior, os idealizadores desta investigação, de antemão, estavam cientes dos desafios que seriam impostos para a efetivação de uma proposta dessa natureza.

4. ESTUDOS RELACIONADOS

No intuito de identificar o atual estado das pesquisas que enfocam as Comunidades de Prática e formação de professores, foram investigadas as aplicações nessa área nos últimos cinco anos. No âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou-se uma busca no catálogo de teses e dissertações defendidas na instituição, procurando pelos termos “comunidades de prática” “comunidades virtuais de prática” e das palavras adjacentes limitadas ao período do último quinquênio. Para tanto, obteve-se como resultados duas dissertações: Menegazzi (2014) e Mangabeira (2012).

Menegazzi (2014) investigou as potencialidades e limitações do trabalho de um grupo colaborativo durante a formação inicial de professores que têm como atribuição o posterior ensino de frações. Seu objetivo foi de identificar as concepções sobre esse conceito que os sujeitos de pesquisa apresentavam e analisar de que modo a participação nas atividades de um grupo colaborativo poderiam contribuir para o processo de ressignificação de tais concepções. Os resultados obtidos apontam que os participantes, quando imersos em um grupo colaborativo, demonstraram diferentes identidades de participação, compartilharam um objetivo comum, um empreendimento mútuo, sabendo determinar suas prioridades. Dessa forma, a pesquisa demonstrou ser viável o trabalho em comunidades de prática na formação inicial, desde que considerados o contexto, as particularidades dos participantes e as atividades desenvolvidas.

Mangabeira (2012) buscou estabelecer relações entre a construção de identidades em uma comunidade de prática e a variação na concordância nominal de número como uma prática social na fala de seus participantes, objetivando delimitar e analisar uma comunidade de prática emergente na sala de aula de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da interpretação das relações sociais estabelecidas por e entre seus membros no processo de construção de suas identidades de participação nessa comunidade. Seus dados demonstraram a emergência das categorias sociais de Jovens e Adultos reificadas no discurso dos participantes e na constituição social e histórica da escola. Além disso, foram encontradas categorias emergentes de participação na comunidade de prática analisada,

mostrando que a negociação do status de participante pleno, periférico e marginalizado na comunidade de prática em questão era dinâmica e constante.

A pesquisa em nível institucional colaborou para a ratificação de um dos pensamentos estruturantes desta investigação, de que, no âmbito da educação, proposições que se valham do suporte tecnológico para a colaboração entre seus profissionais ainda são escassas. As duas pesquisas mencionadas circunscritas no âmbito da educação, quer seja entre futuros professores ou entre sujeitos da EJA, efetivaram-se em comunidades de prática presenciais.

Já na pesquisa realizada a partir da base de dados Scielo, que obedecia aos mesmos critérios utilizados na busca anterior, foram retornados 9 trabalhos sobre a temática enfocada, sendo que dois deles foram descartados por não centralizarem o tema especificamente. Nessa segunda análise, já foi possível perceber iniciativas que situam as Comunidades Virtuais de Prática como possibilidades para formação de professores. Esse é o caso das pesquisas de: Ramos e Manrique (2015), Guerta e Camargo (2015), Santos e Arroio (2015), Ferreira e Silva (2014), Menezes (2014), Azevedo; Puggian e Friedmann (2013) e El-Hanil e Greca (2011)

Ramos e Manrique (2015), demonstram os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as negociações de significados envolvendo a resolução de problemas, ocorrida entre professores e futuros professores que ensinam Matemática. A partir do conceito de Comunidade de Prática proposto por Wenger, analisaram em que medida esse espaço se configura como um ambiente de negociações de significados, por meio da interação entre os processos de participação e reificação. Sob esse viés, as autoras identificaram negociações de significados que contribuíram com o processo formativo dos professores e futuros professores, as quais ocorreram em momentos de discussão, de reflexão e de compartilhamento de experiências sobre práticas de sala de aula.

Guerta e Camargo (2015), buscaram identificar os diferentes tipos de conhecimentos docentes e em quais ambientes de aprendizagem sua aquisição seria favorecida. Os autores realizaram uma investigação entre alunos graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em período de estágio curricular obrigatório, cujas práticas formativas configuraram

uma comunidade. Pautados sob o paradigma da racionalidade prática, os autores observaram que a construção e acúmulo de conhecimentos pelo professor se dão ao longo de sua vida, por meio de suas experiências pessoais, formativas e profissionais, compreendendo a reflexão como processo potencializador da aprendizagem profissional da docência.

Santos e Arroio (2015), enfocaram a contribuição das comunidades de prática para a formação de professores ao reunirem um grupo de oito futuros docentes de química durante a sua participação no programa PIBID. Nesse estudo, a comunidade de prática se mostrou essencial para a formação de professores de química, pois o engajamento mútuo, a negociação de um projeto em conjunto e o compartilhamento de repertórios foram fatores que levaram o grupo à aprendizagem relacionada à sua futura profissão.

Ferreira e Silva (2014) descreveram e analisaram a formação e consolidação de uma comunidade de prática on-line composta por professores de História, observando esse contexto como potencializador do desenvolvimento profissional desses professores. A investigação identificou elementos estruturais, estágios de desenvolvimento da comunidade e indicadores de eficiência, fatores esses que permitiram diagnosticar no grupo aspectos que o caracterizavam como uma comunidade on-line de prática. Os resultados apontam que tais ambientes podem se efetivar como uma estratégia pedagógica apropriada para o desenvolvimento profissional de professores.

Menezes (2014) discutiu sobre o uso das TICs na educação e levantou preocupações contemporâneas sobre o papel do professor da educação básica como um produtor de conhecimento. Com o objetivo de analisar a utilização dessas tecnologias como recursos usados na mediação do processo de produção de conhecimento, o autor realizou uma pesquisa exploratória e qualitativa, apresentando discussões sobre como os professores da Educação Básica que estão envolvidos no processo de produção, sistematização e divulgação do conteúdo educacional na Internet. Por fim, o estudo apresentou análises para relacionar as diferentes formas de participação do professor na formação de comunidades de prática dessa natureza.

Azevedo; Puggian e Friedmann (2013) apresentaram uma proposta para a formação continuada de professores de matemática, a qual associou WebQuests, oficinas interativas e um guia de apoio para o uso das tecnologias

da informação e comunicação em aulas de matemática. Os resultados obtidos em suas pesquisas apontaram que a formação continuada de professores beneficia-se de abordagens plurais e interativas, as quais promovem, em pequenas comunidades de prática, a aprendizagem concomitante sobre a temática enfocada e a sua didática.

El-Hanil e Greca (2011) apresentaram os resultados da participação de professores em uma comunidade virtual de prática desenhada como ferramenta para diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia, discutindo dados relativos à participação dos membros e às visões dos professores sobre a comunidade. Os autores apontaram que o sucesso obtido com a implementação da comunidade foi indicado pelo alto nível de participação, envolvendo 25% dos membros; pela diversidade de atividades e temas em seu interior; e pelo desenvolvimento de oito projetos de pesquisa focados, sobretudo, em questões levantadas pelos próprios participantes.

Para a pesquisa realizada na ferramenta de busca Google acadêmico, maiores restrições foram necessárias para o refinamento de dados, devido ao volume de resultados obtidos para os termos anteriormente pesquisados nas outras duas bases de dados. Dessa forma, a busca se deu especificamente por meio dos termos restritos “comunidades virtuais de práticas” acrescidos dos termos restritos formação de professores, nas línguas portuguesa e inglesa. Mesmo que se tenha aplicado o filtro de temporalidade para os últimos cinco anos, um número elevado de trabalhos foi destacado. Desses resultados obtidos, alguns foram descartados por não enfocarem especificamente as comunidades de prática ou a formação de professores, bem como trabalhos em duplicidade ou que já haviam sido listados nas buscas anteriores.

Cabe salientar que, embora alguns trabalhos resultantes da pesquisa tenham se revelado interessantes para o desenvolvimento deste trabalho por abordarem assuntos tangenciais a ele, enfocaram-se somente os resultados que vinculavam as comunidades de prática às ações de formação docente. Sob esse viés, 20 trabalhos foram subtraídos como resultados relevantes, sendo 9 pesquisas nacionais e 11 internacionais, conforme descrito na tabela 2.

Tabela 1- Trabalhos da base Google acadêmico

	Nacional	Internacional
2011	Barcelos, Passerino e Behar (2011) Moser (2011) Bielschowsky e Prata (2011),	Rodrigues e Meirinhos (2011)
2012	Cambraia (2012) Gozzi (*2012)*	Choupina e Meirinhos (2012) Leitão (2012) Tréz, Moreira e Vieira (2012)
2013	Cordenonzi, Müller, Amaral, Piovesan, Reategui, Tarouco e Lima (2013)	Pereira e Pinto (2013) Macário, Sá e Moreira (2013)
2014	Migowski, Ribeiro e Libânio (2014)	Chen, Fan e Tsai (2014)
2015	Nichele e Borges (2015) Haas e Rodrigues (2015)	Ciolfi (2015) Rocha e Pereira (2015) Tymoshchuk, Sousa e Santos (2015)
2016		Macia e Garcia (2016)

Os trabalhos analisados que vinculavam a utilização de comunidades de práticas às ações de formação docente apontaram algumas tendências, não excludentes entre si, mas que demonstram que as pesquisas na área as enfocam a partir:

4.1 da Construção colaborativa e do compartilhamento de conhecimentos

Ciolfi (2015), abordou a temática do uso das comunidades virtuais de prática na formação continuada dos professores observando que o aperfeiçoamento contínuo do docente passa a ser fator essencial para uma educação de qualidade. Ao refletir sobre a aprendizagem colaborativa e sua importância como um dos pilares do processo de formação, observou que as comunidades virtuais podem proporcionar um ambiente favorável ao compartilhamento de informações e à construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, o autor apontou aspectos positivos e possíveis limitações que tais entornos sociais podem apresentar, concluindo que o trabalho colaborativo

se mostra como essencial para grandes transformações no contexto educacional.

Pereira e Pinto (2013), desenvolveram um estudo de caso na comunidade de prática de professores - @rrobas de saber, cujo resultado demonstrou que embora essa iniciativa não tenha se constituído como uma efetiva CoP, situando-se ainda em um estádio prematuro, revelou-se como um reconhecido espaço promotor da partilha de saberes e experiências.

Já Macário, Sá e Moreira (2013), buscaram estabelecer um ponto de partida para uma reflexão sobre o trabalho colaborativo docente, a partir de uma revisão de literatura. Observaram assim que o fluxo de informação foi facilitado pelo acesso livre e gratuito das ferramentas da Web, as quais reconfiguraram os ambientes de aprendizagem, acesso e partilha de informação e de coconstrução de conhecimento. Nesse contexto, foram citadas as comunidades de práticas compostas por professores que se constituem em função de finalidades comuns, passando a ser um espaço colaborativo em que os sujeitos trabalham juntos, tornando-se ambientes que permitem a avaliação de suas práticas, de desempenho dos sujeitos e de desenvolvimento e implementação de práticas mais eficientes.

Cordenonzi, Müller, Amaral, Piovesan, Reategui, Tarouco e Lima (2013) apresentaram os resultados parciais da implantação de uma Comunidade de Prática utilizada por sujeitos do curso de licenciatura em Matemática e de um curso técnico em Informática, que discute temas relativos ao uso de dispositivos móveis na educação (Mobile Learning). A partir da percepção dessa comunidade como ferramenta promotora da colaboração e da disseminação de conhecimentos, a pesquisa identificou uma significativa participação dos integrantes com relação ao tempo de existência da comunidade.

Choupina e Meirinhos (2012), apresentaram um estudo de caso, no qual procuraram descrever e caracterizar uma comunidade de professores de Educação Visual e Tecnológica, onde buscaram perceber se seus interagentes detinham domínio das tecnologias, identificando qual dinâmica foi desenvolvida e qual a sua utilidade para a prática profissional. Suas conclusões apontaram no sentido de que a comunidade se mostrou útil e importante, na medida em

que reduziu o isolamento profissional, ampliou horizontes com as possibilidades de partilha e o intercâmbio de experiências e saberes.

Tréz, Moreira e Vieira (2012), realizaram um estudo dentre professores de Ciências do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das escolas de Aveiro (Portugal), no qual tais docentes envolveram-se em uma Oficina de Formação e numa comunidade de prática online. Com o objetivo de conceber uma CoP, fomentando assim a prática reflexiva, o trabalho colaborativo e a partilha de conhecimentos, experiências e recursos, analisaram que os resultados preliminares permitiram identificar que a CoP promoveu estas vertentes ao longo do seu desenvolvimento. Além disso, os professores evidenciaram também o reconhecimento do desenvolvimento profissional das estratégias e recursos utilizados, onde consideram a CoP como um meio interessante de comunicar e construir conhecimento, abrindo caminho para novas abordagens didáticas e pedagógicas para educarem cidadãos críticos e participativos.

4.2 de sua observação como um espaço de formação permanente e continuada

Macià e García (2016), realizaram uma revisão teórica sobre os estudos que enfocam as comunidades informais e as redes on-line como fonte de desenvolvimento profissional docente. As autoras apontaram que tais ambientes são uma importante fonte que pode oferecer aos professores a possibilidade de se engajar voluntariamente na aprendizagem compartilhada e de refletir sobre a prática de ensino recebendo apoio de seus pares. Como resultados da revisão, observaram que as pesquisas em torno destas estruturas sociais de aprendizagem consistem, principalmente, em descrever casos particulares utilizando uma ampla diversidade de abordagens teóricas e metodológicas, apontando a tendência de que tais ambientes são uma valiosa fonte de desenvolvimento profissional.

Nichele e Borges (2015), observaram que pela dinâmica das atividades docentes, poucos são os momentos em que os professores dos diferentes cursos têm para se encontrar e trocar experiências. Nesse sentido, apontam as comunidades de prática como um espaço alternativo para o intercâmbio e a formação permanente de professores. Em sua iniciativa, promoveram uma comunidade cujo tema central de discussão enfocou as inovações em

educação, em especial às relacionadas à cultura digital no âmbito do IFRS - Campus Porto Alegre. A partir da analise de dados, as autoras concluem que os membros desenvolveram ações de capacitação e promoveram discussões relevantes, principalmente relacionadas ao uso dos tablets educacionais.

Cambraia (2012), discutiu sobre a importância contemporânea da formação permanente de professores e observa as comunidades virtuais de prática como um espaço potencializador da formação do professor reflexivo, afirmando que elas permitem que os sujeitos efetivamente assumam suas posições como autores e protagonistas na elaboração do conhecimento.

Moser (2011), analisou a formação continuada de professores com o objetivo de refletir sobre a necessidade de que a formação docente em exercício se desse por meio das comunidades de prática. Para isso, elencou algumas considerações sobre tais comunidades e indicou uma agenda de organização de alternativas para a formação continuada dos docentes que fuja aos padrões dos cursos tradicionais de treinamento, sugerindo que a aprendizagem por uma prática social seria mais eficiente, oportuna e adequada.

4.3 do desenvolvimento de competências

Gozzi (2012) observou as comunidades virtuais de prática a partir de sua abordagem colaborativa, enfatizando que nesse contexto, os participantes devem ser estimulados a interagir no ambiente virtual, com o intuito de desenvolver a aprendizagem de modo coletivo. As comunidades virtuais orientadas para a aprendizagem mediadas pedagogicamente por um professor podem ser desenvolvidas em cursos a distância on-line visando favorecer o processo educacional. A autora observa que nesses casos, cabe ao professor ser o agente estimulador dessas interações, exercendo assim, a função de mediador pedagógico on-line. Para tanto, deve ser destacada a necessidade de formação de professores mediadores capazes de intervir adequadamente nas interações virtuais, que ao desenvolverem competências especificas atreladas às competências básicas da docência, tornem-se capazes de promover a interação e a colaboração on-line.

Leitão (2012), realizou um estudo visando contribuir para a autoformação de professores em educação para o desenvolvimento

sustentável. Para tanto, estabeleceu uma comunidade de prática virtual constituída por professores de física e química de Portugal e de países africanos de língua oficial portuguesa. A autora observou que a prática reflexiva constituiu uma ferramenta fundamental da atividade da comunidade e observou que ter contado com representantes de diferentes contextos geográficos, educacionais, culturais e de desenvolvimento, proporcionou aos professores uma participação diversificada na comunidade de prática, permitindo ao membro a criação ou o desenvolvimento das competências requeridas em educação para o desenvolvimento sustentável.

4.4 do apoio em redes sociais

Barcelos, Passerino e Behar (2011), discutiram o uso de redes sociais na Internet e a constituição de comunidades de prática na formação de professores. Para tanto, enfocaram em um estudo de caso no qual promoveram o uso de uma rede social que alicerçou e ampliou as interações, permitindo a emergência de uma comunidade de prática para apoiar a formação continuada de professores iniciantes de Matemática. Além de a ação contribuir para a integração das tecnologias digitais ao contexto docente, os resultados apontaram que a mesma afetou as práticas dos professores participantes, influenciando significativamente a formação dos sujeitos, na medida em que as interações decorrentes do uso das redes sociais possibilitaram evidenciar a criação de laços e capital social.

4.5 de seus fatores críticos

Rocha e Pereira (2015), observaram a importância que as comunidades virtuais de prática apresentam para potencializar boas práticas educativas, face à atual ecologia da Web 2.0 e o poder da rede global. A partir da análise de dados obtidos por meio de um estudo de caso que enfocou uma comunidade de professores do parque informático das escolas públicas portuguesas, concluíram ser determinante para a formação e proliferação de uma comunidade virtual de prática em âmbito educacional, a vontade expressa de um conjunto de indivíduos que se identifiquem entre si e um domínio reconhecido como relevante, num espaço sem hierarquia explícita e sem demasiada estruturação.

Chen, Fan e Tsai (2014), observaram que o processo de partilha de conhecimentos dentro de uma comunidade virtual de professores é visto como uma troca social em que a o compartilhamento e o comportamento dos indivíduos são influenciados pelas relações entre os membros. Com o objetivo de explorar os fatores que alteram a partilha de conhecimentos entre os indivíduos, os autores empreenderam um estudo que enfocou a comunidade SCTNet, a qual abarcava 332 professores de Taiwan. Como resultados, apontaram que a confiança da comunidade impacta a partilha de conhecimentos que, por sua vez, melhoram o comportamento da comunidade. Além disso, a relação positiva entre a confiança da comunidade e do conhecimento compartilhando era mais forte quando os professores percebiam um alto nível de altruísmo imbricado no processo.

Migowski, Ribeiro e Libânio (2014), analisaram a troca de conhecimentos entre professores de uma instituição privada de Ensino Superior, relacionando-a com aquela que é desenvolvida nas Comunidades de Prática, de forma a propiciar o desenvolvimento do docente. Por meio de um estudo de caso, os autores evidenciaram a importância destes momentos de troca, buscando conhecer sua similaridade com a formação de redes sociais capazes de constituir-se em uma comunidade de prática. Após a análise dos questionários aplicados, não foram encontradas evidências que permitam considerar a disseminação do conhecimento realizado com Comunidades de Prática, o que pode estar relacionado à baixa confiança e à baixa frequência dos encontros existentes.

4.6 de trabalhos estreitamente relacionados

Da pesquisa realizada na ferramenta Google acadêmico surgiram ocorrências que merecem destaque por sua proximidade com esta pesquisa. Embora tais artigos apresentassem características pelas quais fosse possível categorizá-los em alguma das tendências evidenciadas anteriormente, optou-se por enfocá-lps isoladamente, dado o estreito relacionamento já mencionado.

Haas e Rodrigues (2015), apresentaram uma reflexão acerca da formação continuada docente na área da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, privilegiando os recursos de tecnologias digitais acessíveis como temática a ser conhecida, explorada e vivenciada pelos docentes nos

contextos de aprendizagem entre seus pares. Por meio da análise de blogs criados por um grupo de professores, participantes de um curso de formação continuada com ênfase nas tecnologias digitais acessíveis (TICs), apontaram que a partir da experiência documentada com os cursistas, a contribuição da arquitetura dos blogs como ferramenta digital de autoria, que alia a possibilidade de (re)invenção das práticas pedagógicas em educação especial e apresenta indícios que favorecem a (auto)formação continuada docente. As autoras observaram nessa dinâmica formativa, as características ensaísticas e disparadoras da composição de uma "comunidade de prática", isto é, de um grupo de profissionais reunidos em torno de objetivos comuns.

Já Tymoshchuk, Sousa e Santos (2015), descreveram o processo de concepção e dinamização de um espaço interativo online para a aquisição de competências no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto da Educação Especial e do estímulo ao aumento da autonomia das famílias e dos profissionais face à intervenção nas necessidades específicas das suas crianças/jovens. A comunidade portuguesa, denominada Compartilha, encontra-se ainda em fase de testes com um grupo piloto e vem demonstrando resultados que permitem concluir sobre o impacto positivo da utilização da comunidade, essencialmente pelas vantagens identificadas em nível da interação e colaboração, bem como pelo compartilhamento de recursos, estratégias e saberes.

Bielschowsky e Prata (2011), abordaram a experiência do Portal Educacional do Professor do Brasil, sendo esse um ambiente favorável para que os docentes brasileiros, uma vez capacitados, se mantenham motivados com o tema das TIC na educação e sua utilização em sala de aula. Procurando envolver os professores em comunidades virtuais, o Portal do Professor visa à troca de experiências e ideias, o compartilhamento de conteúdos e atividades, o fomento à produção individual e coletiva de metodologias e materiais, o acesso a informações específicas da área entre outras atividades. Criado em 2008, o portal tinha no ano da publicação do artigo (2010), uma média de 11 mil acessos diários, e já havia sido acessado por cerca de um milhão de usuários diferentes dentre os quais, cerca de 60 mil usuários frequentes.

Da possibilidade dessa pesquisa somente estar duplicando uma iniciativa já existente, ao implementar uma comunidade de prática sobre a

temática da educação inclusiva voltada para educadores, passou-se a investigar a existência de iniciativas similares no Portal do Professor.

Após o cadastramento no referido Portal, percebeu-se de imediato que a colaboração enunciada se restringe ao uso da ferramenta Fórum e de um Portal do Youtube. Verificou-se que ambos não permitem que o membro adicione conteúdos, sendo estes exclusivamente propostos por tutores contratados do portal. Sendo assim, a interação fica limitada aos comentários, tanto nos fóruns que são abertos e gerenciados hierarquicamente, quanto nos vídeos postados, ilustrado na figura 10.

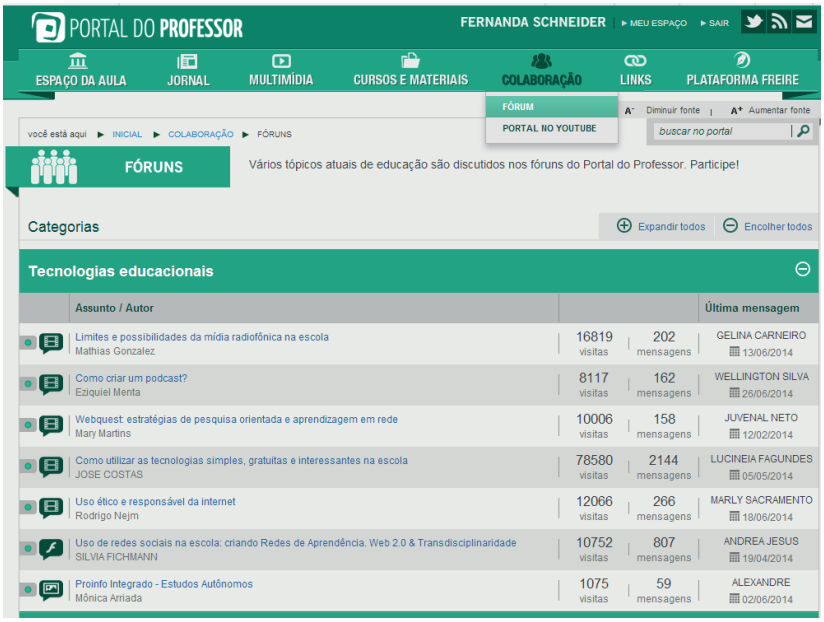


Figura 7 - Portal do Professor

Além disso, foi possível identificar que a temática enfocada por esta pesquisa - a educação inclusiva, não é abordada em nenhum dos tópicos existentes e por nenhum dos vídeos disponibilizados. Dessa forma, foi possível perceber que esta iniciativa e o Portal do Professor se circunscrevem em paradigmas diferentes, a primeira se apoiou e dependeu da emergência de contribuições dos docentes, já a segunda, ao promover somente tópicos de seu interesse, se caracteriza pela hierarquia e restrição, fazendo com que não fosse invalidada a proposição de uma nova perspectiva, mais ligada ao empoderamento do professor em direção à educação inclusiva, que atuou por e para a sua prática.

Já o último trabalho em destaque, proposto por Rodrigues e Meirinhos (2011), relatou a experiência da construção e implementação de uma comunidade virtual de educação especial, sendo essa uma proposta de dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança (Portugal). Por apresentar estreita relação com a proposição desta pesquisa, conservadas as devidas proporções contextuais, passou-se a observar tal experiência profundamente para identificar pontos de afinidade e de afastamento que pudessem contribuir para a construção desta proposição.

O trabalho dos autores lusitanos considerou a importância que o ciberespaço representa para as mais diversas áreas da sociedade, e percebeu nesse contexto, o potencial que as comunidades de prática representavam para o campo da educação. Dessa forma, implementaram uma Comunidade Virtual de Educação Especial (CVEE), para posteriormente observarem qual a sua importância e qual potencialização em seu uso seria demonstrada por professores ligados à educação especial. O estudo de caso revelou um retrato do interesse e da importância que os professores evidenciam face à Comunidade Virtual de Educação Especial, apresentando conclusões que validam a sua implementação como prática alternativa à formação em educação especial, fortemente afirmada pela partilha de experiências, ideias e materiais que ocorreram nesse espaço.

Ao aprofundar a análise desse trabalho, primeiramente, em uma autocrítica, pode-se identificar novamente aqui a defasagem de tempo para que ações educativas inovadoras que se valham das tecnologias se instituam na realidade brasileira. Enquanto que os pesquisadores portugueses já haviam identificado e explorado o tema no ano de 2011, somente agora foi possível perceber e buscar respostas para essa demanda no Brasil.

Para que seja entendida essa iniciativa contextualmente, foi preciso ampliar a pesquisa visando compreender como Portugal trata a educação especial como política, afinal os autores mencionam no trabalho que:

> “Os profissionais de educação especial trabalham, frequentemente, muito isolados. Ou porque existem poucos profissionais em cada escola, ou porque o grupo de sujeitos não interage na totalidade com a turma devido às suas problemáticas, exigindo um ensino mais individualizado e especializado.” (RODRIGUES E MEIRINHOS, 2011, p 1981).

Esse trecho aponta para uma abordagem educacional diferente da executada no Brasil, pois se subentende aqui a execução de um paradigma ainda pautado em classes especiais, nas quais somente sujeitos com deficiência são atendidos. Nas informações coletadas no site do Ministério da Educação e Ciência[6] daquele país, embora seja possível identificar menções ao modelo da escola inclusiva como sendo uma exigência social e política, que se impõe como cumprimento de valores como a democracia, justiça social, solidariedade e o direito de todos à educação, o Decreto-Lei nº3/2008 ainda define apoios especializados a serem prestados na educação a fim de consagrar o direito à integração de sujeitos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais.

Dessa forma, os contextos que se desenham nas duas realidades se mostram diferentes, bem como o público alvo a ser atingido pelas comunidades virtuais de prática. Por ainda refletir o movimento integrador, a iniciativa portuguesa voltava-se prioritariamente aos professores de educação especial. Já na realidade brasileira, na qual cada professor está imerso em um contexto que é ou pode se tornar inclusivo, qualquer docente que atue na educação básica e que manifeste interesse em participar da iniciativa, passa a ser também público-alvo da comunidade de prática.

Esse interesse identificado previamente na realidade brasileira, a partir da análise das justificativas de candidatos e egressos do CFCTICA, que estão expostas a seguir, no estudo impulsionador deste trabalho, também se caracteriza como um ponto diferencial entre as duas iniciativas. Exatamente por ser entendido que uma comunidade de prática não pode ser imposta ao sujeito, mas sim, deve emergir de sua necessidade, identifica-se como ponto de partida crucial para a implementação da comunidade de prática – Inclusão na Educação - CPIE, essa etapa prévia que ratificou sua necessidade dentre seu público-alvo. Já o que se pode observar na iniciativa portuguesa foi uma preocupação muito mais voltada à ferramenta tecnológica que daria suporte às interações, do a atenção das necessidades do público que ela abarcou. Encontra-se ai um provável indício do que pode vir a ter determinado sua

[6] http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=45

desativação, fato que pode ser comprovado ao acessar a Comunidade Virtual de Educação Especial a partir do endereço publicado - http://www.cvee.net/.

Além disso, por fim, cabe mencionar outro diferencial entre as propostas portuguesa e esta brasileira. A intencionalidade revelada pelos autores em suas conclusões aponta que eles observavam a atividade na comunidade de prática como alternativa à formação em educação especial. No entanto, nesta proposta, observa-se a incursão do professor no ambiente colaborativo, a partir de seu caráter complementar ou suplementar à educação formal, uma vez que se percebe que se trata de duas propostas que respondem a demandas diferenciadas.

Dos trabalhos correlatos analisados foi possível extrair dados que contribuíram para a implementação de uma comunidade de prática voltada para profissionais interessados em discutir inclusão, tanto no sentido de replicar ações positivas identificadas, como de repensar processos que não se efetivaram na prática. As análises dos trabalhos relacionados combinadas aos estudos que compõem o aporte teórico desta tese serviram como embasamento para a metodologia a seguir relatada.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, se caracteriza como um estudo de caso ao enfocar a implementação de uma comunidade de prática voltada para que professores possam problematizar os limites e as possibilidades que cercam a perspectiva da educação inclusiva. Seu universo foi composto por candidatos e egressos das edições 2014/02 e 2015/01 do Curso de Formação Continuada em Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis.

Para a investigação que buscou construir possíveis respostas para a pergunta – Qual o perfil, os discursos e as práticas que podem ser tecidas por professores em uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva? - as seguintes metas foram traçadas:

5.1 Objetivo Geral:

Conhecer o perfil dos participantes de uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva e compreender os discursos e as práticas que podem ser tecidas por eles.

5.2. Objetivos Específicos:

a) Delimitar os limites e as possibilidades do contemporâneo cenário sociocultural para o exercício da cultura da participação,

b) Identificar estudos relacionados no contexto das comunidades de práticas, principalmente no âmbito educacional;

c) Configurar uma comunidade virtual de prática para professores, na perspectiva da educação não formal, para o exercício da cultura da participação;

d) Analisar o perfil, os discursos e as práticas que podem ser tecidas por professores em uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva.

As opções metodológicas assumidas por esta pesquisa consideraram os resultados de um estudo impulsionador, o qual identificou elementos que instigaram a busca por alternativas que oportunizassem a construção de conhecimentos dentre os docentes na perspectiva da educação inclusiva.

5.3 Passos iniciais – Estudo impulsionador

O Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE), ao longo de seus 30 anos de atuação, vem se consolidando como grupo de pesquisa em excelência no cenário nacional e mundial, assumindo como objetivo três eixos de atuação no campo da Informática na Educação Especial - o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa científica e a formação docente. Dentre as inúmeras ações instituídas pelo NIEE, enfoca-se a oferta do Curso de Formação Continuada em Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis (CFCTICA) que, com abrangência nacional, propõem-se a auxiliar os educadores no uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis e na construção de ações pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de apoiar processos de aprendizagem de alunos com deficiência matriculados nas unidades da rede pública de ensino brasileiro (Dinâmica do Curso – Conforto, 2014).

É a partir dessa posição privilegiada como promotora de um curso de formação continuada, que se pôde identificar a demanda por um espaço, não necessariamente formal, que aproximasse o coletivo de educadores interessados em ampliar suas possibilidades pedagógicas inclusivas. Essa identificação ocorreu em dois momentos distintos: o primeiro, a partir da análise das justificativas de candidatos do curso e o segundo, da análise dos questionários de avaliações/impressões de alunos egressos.

5.3.1 Análise das candidaturas

Para as edições de 2013/02 e 2014/01, o CFCTIVA recebeu inscrições de 9225 professores, dentre eles, 8509 mulheres e 716 homens, oriundos dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal (tabela 1).

Tabela 2 - Inscrições do CFCTICA por estados

Estado	Número de Inscritos	Percentual
AC	34	0,36%
AL	49	0,53%
AM	87	0,94%
AP	242	2,62%
BA	415	4,49%
CE	149	1,61%
DF	85	0,92%
ES	1464	15,86%
GO	542	5,87%
MA	102	1,10%
MG	1730	18,75%
MS	337	3,65%
MT	42	0,45%
PA	34	0,36%
PB	12	0,13%
PE	192	2,08%
PI	117	1,26%
PR	174	1,88%
RJ	215	2,33%
RN	45	0,48%
RO	101	1,09%
RR	8	0,08%
RS	930	10,08%
SC	842	9,12%
SE	14	0,15%
SP	1008	10,92%
TO	255	2,76%

Majoritariamente, os candidatos eram professores de turmas inclusivas, professores de salas de recursos, gestores, coordenadores pedagógicos, professores de apoio, professores intérpretes, professores adaptadores e professores de Informática. Todos, ao preencherem o formulário de inscrições para as vagas do CFCTICA, foram convidados a justificar sua candidatura, cujo teor foi analisado durante o processo seletivo, momento no qual foi constatado que as justificativas se subdividiam nas seguintes categorias:

5.3.1.1 Justificativa centrada na necessidade de o professor capacitar-se:

"Sempre estou buscando me aperfeiçoar na área da Educação. Tenho certeza de que o curso será de grande valia para a minha carreira profissional." (Candidato a).

Enquadram-se nessa categoria justificativas de candidatos que observam a formação continuada como possibilidade de capacitação cujo foco está localizado na carreira docente, principalmente na progressão funcional, que é desencadeada pela conquista de diplomas e certificados. Esse processo carreirista corresponde a um acréscimo na remuneração a que faz jus o docente, como servidor público, em razão de titulação obtida, sendo geralmente reconhecidos os certificados de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

5.3.1.2 Justificativa centrada na capacitação do professor em prol de um aluno hipotético ou genérico:

"A formação vem para enriquecer meu trabalho com o aluno com deficiência, de forma a proporcionar-lhe inclusão efetiva em todos os âmbitos: educacional, social, familiar." (Candidato b)

Aqui estão elencadas as justificativas de candidatos que observam na oportunidade de frequentar um curso sobre a temática inclusiva a possibilidade de construir conhecimentos em prol de um aluno não especificado, que pode, ou não, existir ou ter existido em sua realidade escolar. A intencionalidade para esse grupo de professores é deflagrada pelo reconhecimento da importância da capacitação para melhor atender a esse aluno hipotético, mesmo que, no momento, ele não esteja necessariamente situado em sua sala de aula, mas ciente de que, um dia, ele pode vir a estar, isso faz com que o docente anseie construir conhecimentos para abarcá-lo.

5.3.1.3 Justificativa centrada no discurso inclusivo de forma abrangente:

"Nossa cultura tem uma experiência ainda pequena em relação à inclusão social, com pessoas que ainda criticam a igualdade de direitos e não querem cooperar com aqueles que fogem dos padrões de normalidade estabelecidos por um grupo que é maioria. E, diante dos olhos deles, também somos diferentes. E é bom lembrar que as diferenças se fazem iguais quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite, pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas oportunidades diante da vida." (Candidato c)

Observam-se nessa categoria, justificativas de candidatos que se valem do discurso inclusivo, amplamente disseminado contemporaneamente, para validar por meio dele sua necessidade de capacitação na área. Identifica-se dentre as ocorrências algumas manifestações extremamente politizadas, que demonstram verdadeiramente a preocupação do docente face às novas demandas inclusivas. Já em outras, de cunho mais evasivo, podemos até mesmo identificar a simples cópia de "frases de efeito" sobre o tema, disponíveis na Internet.

5.3.1.4 Justificativas centradas na melhoria da atuação como professor da sala de recursos:

"Como professora de AEE, necessito estar sempre atualizada e preparada profissionalmente para atender meus alunos da Sala de Recursos Multifuncional". (Candidato d)

Altamente imbricados na temática inclusiva e por já apresentarem formação específica no campo da Educação Especial, identifica-se nas justificativas desses candidatos uma forte tendência à menção da necessidade de atualização ou renovação de conhecimentos, pois, conforme previsto na legislação vigente, o profissional que atua em salas de recursos deve ser, no mínimo, especialista na área.

5.3.1.5 Justificativas centradas na atuação como gestor e promotor de condições de trabalho para a rede de professores:

"São exatamente cinco anos que estou gestora de uma instituição onde tenho 12 alunos com necessidades especiais. Busco de toda maneira trabalhar com eles juntamente com nossos professores, funcionários e seus familiares. Sinto que todos, especialmente eu, necessitamos de mais orientações para que possamos desenvolver um trabalho com qualidade." (Candidato e)

Nessa categoria estão relacionadas justificativas de professores que embasam as suas candidaturas para uma das vagas no curso devido à ocupação de cargos gerenciais. Como multiplicadores, disseminadores e até mesmo como responsáveis por auxiliar a prática de outros professores, geralmente a centralidade dessas justificativas localiza-se na defesa de que, por compartilharem saberes, como replicadores, esses profissionais são

capazes de ampliar a abrangência do conhecimento construindo ao longo do curso.

5.3.1.6 Justificativa centrada na necessidade de atualização de conhecimentos:

"Vejo nesse curso a oportunidade de me qualificar para atualizar minha prática pedagógica" (Candidato f)

Identificada como a mais frequente das justificativas, ratificada pela necessidade de atualização de conhecimentos, pode ser observada muito em função da brecha formativa dos docentes, dentre os quais, muitos realizaram suas graduações antes das modificações que contemplam os termos da legislação inclusiva vigente nos currículos dos cursos de licenciatura. Desta forma, podemos perceber muitos professores atuantes na escola inclusiva, decorrente das recentes reformulações legais, mas que desconhecem a temática e os processos pedagógicos específicos desse tipo de instituição.

5.3.1.7 Justificativa centrada na dificuldade de atuação com alunos com deficiência, devido ao despreparo:

"Assistindo o fantástico dia 11/08/2013, observei sobre os autistas e percebi que não estou preparada para lidar com estas situações" (candidato g)

Assim como na categoria anterior, as justificativas centradas na dificuldade de atuação com alunos com deficiência, devido ao despreparo, também emerge da lacuna formativa dos docentes. No entanto, essa categoria diferencia-se de sua antecessora por identifica-se que esses docentes nominavam dificuldades específicas com determinadas deficiências.

5.3.1.8 Justificativa centrada na existência de um aluno específico em sala de aula:

"Sou professora de matemática. Busco esta formação porque tenho um aluno com deficiência visual na turma do 2º semestre da 3ª etapa no EJ. Sinto dificuldades em passar para ele certos conteúdos". (Candidato h)

Compõe essa categoria as justificativas de professores que manifestam a presença de um aluno com deficiência em sua sala de aula e, ao mesmo tempo, relatam sobre a sua dificuldade para abarcá-lo.

5.3.1.9 Justificativas centradas na necessidade de apoio para a realização do processo inclusivo:

"Por trabalhar em turmas inclusivas, sinto necessidade de buscar ajuda para sanar algumas dúvidas que encontro no dia a dia." (Candidato i)

"*Busco esta formação com objetivo de ampliar meus conhecimentos acerca da temática, visto que, na minha realidade escolar, muitas vezes me deparo com dificuldades e falta de apoio por parte dos colegas de trabalho*." *(Candidato j)*

A última categoria identificada nessa análise reúne as justificativas de professores que reconhecem a inexistência de uma rede de apoio que lhes possa auxiliar na efetivação do processo inclusivo em seus contextos de origem. Dessa forma, observam no curso, muito além de uma oportunidade de construir conhecimentos gerais sobre a inclusão, a possibilidade de fazer parte de um grupo que oportunize trocas entre os interagentes, sabidamente interessados na temática.

Com exceção das justificativas encontradas na categoria "a", na qual se verifica a intencionalidade formativa claramente vinculada ao aprimoramento profissional, todas as outras categorias inscrevem-se no âmbito exclusivo da procura por respostas ao movimento inclusivo. Contudo, são as justificativas das categorias "h" e "i" que verdadeiramente instigam a busca por outras possibilidades de construção de conhecimentos e para as quais se vislumbra respostas com a implementação de uma comunidade de prática.

Nesse sentido, é preciso pontuar que a educação formal e os espaços não formais de aprendizagem atendem a interesses distintos, porém não opostos. O primeiro, conceituado como um sistema educativo institucionalizado, estruturado hierárquica e cronologicamente, atende aos anseios de quem pretende compreender uma temática, nesse caso, a inclusiva, a partir de sua totalidade. Abrange aqueles profissionais que, de forma preventiva, anseiam capacitar-se para se tornarem aptos a atuar frente a uma demanda específica – contemplar a diversidade humana em sala de aula.

Além disso, por mais que sua abordagem seja centrada no aluno e em seus interesses, um curso formal, em qualquer modalidade, responde a um currículo prévio, oferecendo espaços escassos para a atenção de questões oriundas a partir do contexto do sujeito. Nesse sentido, observa-se que,

algumas vezes, o candidato inscreve-se em um curso de formação, interessado somente em um conteúdo específico que aparece como componente curricular, ou ainda acreditando que irá obter respostas práticas para as suas questões particulares. Entretanto, essas necessidades frequentemente não são atendidas, podendo originar a evasão ou mesmo o desinteresse pelas demais temáticas abordadas no restante do curso.

Já os espaços não formais, caracterizados por não responderem às estruturas concretas e ao sistema educativo institucionalizado, podem promover determinados tipos de aprendizagens a grupos específicos da sociedade. Segundo Santarosa, Conforto e Schneider (2013), práticas de aprendizagens não formais conquistam um maior grau de eficiência quando partem da cultura dos indivíduos participantes. O currículo flexível passa a ser projetado a partir das demandas que emergem do cotidiano, das necessidades e dos desafios vivenciados pelos sujeitos.

Dessa forma, com a identificação de que professores manifestam em suas justificativas para a realização de um curso de formação continuada, a presença de alunos com deficiência já matriculados em seus contextos escolares e a inexistência de uma rede de apoio que lhes possa dar suporte para a efetivação do processo inclusivo, aponta-se a construção de uma comunidade de prática como uma das possíveis ações educativas não formais capazes de dar respostas às necessidades urgentes e pontuais identificadas em suas realidades.

Em complementaridade à primeira análise de agrupamento dos dados, as justificativas dos candidatos ao CFCTICA foram processadas a partir do Minerador de texto SOBEK[7], sendo esse um software capaz de identificar conceitos relevantes em um texto, baseado na análise de frequência. O software apresenta como resultado de análise a quantidade de vezes que um termo aparece em um texto, gerando também um grafo que salienta as vinculações entre os termos mais recorrentes.

[7] Ferramenta desenvolvida e aprimorada por estudantes do PGIE (Programa de Pós-graduação em Informática na Educação) em parceria com CINTED (Centro interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação), ambos localizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Projeto Coordenado pelo Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui.

A figura 1 mostra o conjunto de conceitos e relacionamentos identificados pela ferramenta nas justificativas dos professores inscritos no Curso de Formação Continuada em Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis, nas edições de 2013 e 2014.

Termo	Ocorrência
alunos	7136
trabalho	3466
formação	3316
curso	2946
educação	2477
melhor	2334
sala	1987
especiais	1908
escola	1888
conhecimento	1788
necessidades	1739

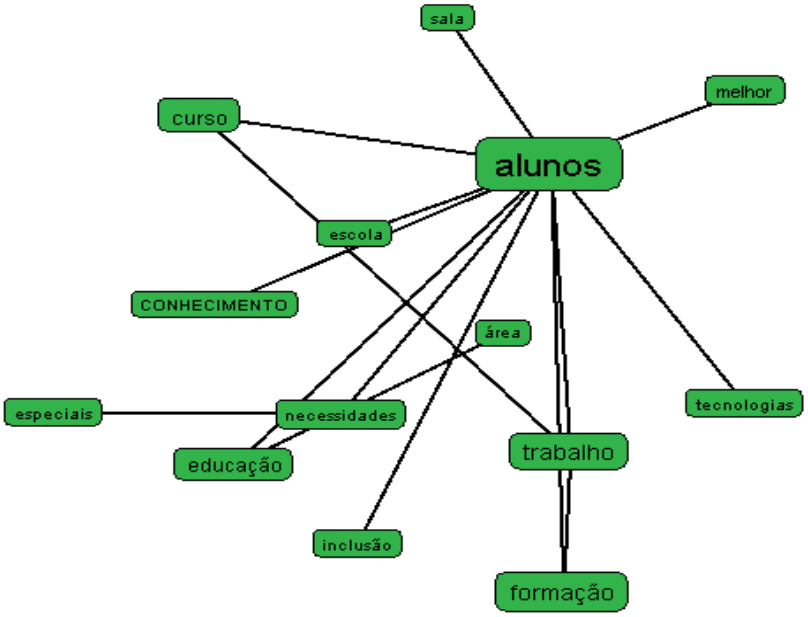


Figura 8 – Grafo gerado pela ferramenta SOBEK

No texto que reuniu as 9225 justificativas dos candidatos, foram identificadas 7136 ocorrências do termo “Alunos”, evidenciando assim que a centralidade da busca por formação docente está prioritariamente focalizada no discente, ou seja, com o propósito de desempenhar um “trabalho” (3466 ocorrências) “melhor” (2334 ocorrências), os professores buscam no “curso” (2946 ocorrências) de “formação” (3316 ocorrências) a “construção de conhecimentos” (1788 ocorrências) para “atendimento de seus alunos (7136 ocorrências) com necessidades” (1739 ocorrências) “especiais” (1908 ocorrências).

Cabe observarmos que as palavras “necessidades” e “especiais” apresentam relação direta no grafo, o que indica realmente a pouca familiaridade dos professores com os estudos desenvolvidos no campo da Educação Especial. Infere-se isso pelo fato de grande parcela dos candidatos ainda nomear esse público-alvo como alunos com necessidades especiais, denominação contemporaneamente superada pela utilização da expressão “pessoas/alunos com deficiências”.

A aplicação dessa ferramenta permitiu a identificação de que, se a intencionalidade do professor está focada em construir conhecimentos que contribuam para a melhoria do atendimento de seus alunos, tal construção independe de um processo formal, podendo também obter respostas em espaços não formais de aprendizagem, bastando que, para isso, a cultura da participação seja projetada no campo educativo.

5.3.2 Análise de avaliações/impressões de alunos egressos

Dados obtidos a partir dos formulários de avaliações/impressões de alunos egressos da edição 2011/02 do CFCTICA revelam o que muitos manifestaram no campo do questionário: *"Caso você tenha outros tópicos que julgue relevante abordar, registre seu depoimento":*

5.3.2.1 Vontade de permanecer em contato com a equipe de formadores e com os colegas.

"Sei que a vida nos levará para outros rumos, mas eu gostaria muito que a conclusão do curso não fosse o final de nosso contato. Gostaria muito de contar com vocês e com meus colegas para continuarmos trocando figurinhas. O curso me foi muito valioso e certamente farei outros" (Egresso A).

Muitas das manifestações elencadas nessa categoria solicitavam a continuidade do contato construído ao longo do curso. Pode-se, com isso, observar que, paralelamente à formação, o curso deu origem a uma rede de apoio, fortemente impulsionada pelas ferramentas de comunicação presentes no ambiente virtual, tais como o Chat e o Fórum. Entretanto, com a iminência de seu término e a observação de que tais contatos se encerrariam, fez com que os professores passassem a solicitar que, mesmo dissociado do ambiente, o contato e as trocas permanecessem.

5.3.2.2 Vontade de ter acesso aos conteúdos do curso mesmo após sua conclusão.

"Gostaria de ver este curso e ter acesso a ele quando fosse necessário e, se possível, que houvesse uma segunda edição para aprofundamento das questões já vistas anteriormente." (Egresso B).

Reconhecendo a importância dos conteúdos trabalhados ao longo da formação, as manifestações aqui arroladas solicitavam a possibilidade de acesso ao ambiente virtual do curso, mesmo após o seu término, para que o mesmo fosse utilizado como um repositório para consultas.

5.3.2.3 Vontade de realizar outros cursos que venham a ser ofertados na área.

"Eu gostaria de continuar participando de novos cursos. Se pudessem me incluir ou comunicar sobre novos cursos, eu agradeceria muito. Adorei e gosto muito de me atualizar." (Egresso C).

Da experiência positiva na realização de um curso de formação continuada a distância, afinal geralmente respondem ao formulário de avaliações/impressões do curso somente os egressos que o concluíram com aproveitamento, observa-se nessas manifestações a vontade de participar de outras ações educativas sob a mesma lógica.

Embora o campo do formulário que reuniu as manifestações de permanência ou continuidade não especificasse o tema, muitos foram os depoimentos que abordavam o assunto. A partir das manifestações voluntárias, novamente pôde ser identificada a potencialidade de estruturação de uma comunidade de prática, não só para atender àqueles professores que não encontram espaços para suas demandas em processos formais, mas sim para abarcar professores egressos do curso que pretendiam manter contato, trocar experiências e dar continuidade aos processos iniciados ali com seus antigos colegas.

Cabe salientar que, em atendimento a essas demandas deflagradas por alunos egressos do CFCTICA, duas iniciativas já foram efetivadas pela equipe de coordenação do curso: 1) criação do portal do aluno egresso e 2) criação de páginas em redes sociais. De antemão, salienta-se que ambas não apresentaram os resultados esperados.

O portal do aluno egresso, criado a partir do ambiente virtual Moodle, foi uma iniciativa realizada em 2008, na qual os alunos que concluíram o CFCTICA naquele ano foram convidados a dar sequência às suas interações, mesmo após o término da formação. No entanto, a mediação voluntária realizada por formadores e tutores do curso impôs uma lógica que dava

sequência a ele em um ambiente que, inicialmente, deveria ser pautado pelas necessidades dos professores cursistas. Ao seguir exigindo atividades sem que essas resultassem na conclusão de cursos com certificações, o portal do aluno egresso assistiu a míngua de seus interagentes, sendo desativado pouco tempo depois.

Já no ano de 2013, formadores e tutores foram incentivados a criarem, paralelamente ao curso, grupos que reunissem suas turmas na rede social Facebook. Na experiência que segue em vigência, é possível perceber que a ferramenta serviu muito mais para criar laços afetivos entre os interagentes, na medida em ela permitiu uma maior aproximação do cotidiano dos sujeitos, promovendo assim a identificação entre eles, do que funcionando propriamente como um espaço de construção e debates sobre os assuntos enfocados.

As postagens relacionadas a temas de interesse mútuo ficavam invariavelmente a cargo dos formadores e tutores e, embora fossem visualizadas por muitos, não desencadeavam o debate possível por meio de comentários (Figura 2).



Figura 9 - Postagem no grupo do facebook

Já da parte de alunos que interagiram na rede social, pode-se identificar uma forte tendência ao compartilhamento de frases e imagens, tão características desses ambientes (Figura 3).

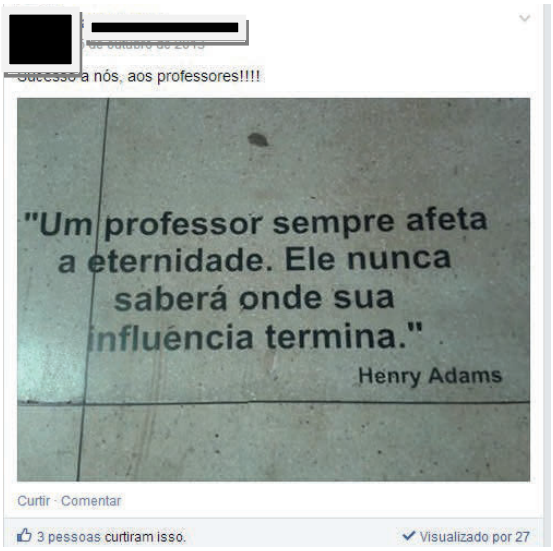


Figura 10 - Postagem de professores no grupo do Facebook

Embora sejam abundantes as pesquisas que exaltem o uso das redes sociais como ferramentas para a educação, em uma análise rápida dessa iniciativa no curso CFCTICA, pôde-se perceber um uso ainda passivo por parte dos professores cursistas, que se efetivava quando o sujeito apenas recebia informações, ou ainda uma atuação ínfima, mais ligada à disseminação e ao compartilhamento de amenidades. Infere-se que tais situações podem ocorrer devido a pouca fluência digital dos sujeitos que, em sua maioria, caracterizam-se como imigrantes digitais, tendo no curso uma de suas primeiras experiências com o ensino a distância e que, portanto, ainda estão construindo tal competência. Outra possibilidade que pode justificar a não utilização da ferramenta em sua potencialidade, talvez esteja relacionada à observação da rede social pelo forte cunho recreativo que adquiriu na atualidade, não sendo vista como um ambiente em que se construam conhecimentos, mas apenas como um espaço de interação informal.

Estudos mais aprofundados sobre essa vinculação, entre a rede social e o CFCTICA, ainda não foram empreendidos, e essa realidade ainda carece de maior análise. Ao projetar-se a presente pesquisa, sabia-se que comunidades de prática poderiam ser efetivadas por meio de ferramentas como as redes sociais. Para efeitos de pesquisa, informações de acesso, de entrada e saída,

bem como relatórios de participação e colaboração são importantes para a coleta de dados e para a posterior análise dos resultados. Observa-se que no uso da ferramenta Facebook, haveria a restrição apenas aos dados publicados, perdendo-se assim, importantes informações que poderiam elucidar determinados processos.

5.4 Plano de pesquisa empregado

A partir dos objetivos delimitados, foi traçado um plano de pesquisa (Quadro 3) para destacar as ações e as estratégias metodológicas que seriam utilizadas para atendimento das metas definidas.

Quadro 3- Plano de Pesquisa

Objetivo geral	Conhecer o perfil dos participantes de uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva e compreender os discursos e as práticas que podem ser tecidas por eles.	
Objetivo específico	**Metodologia de pesquisa**	**Ações**
a) Delimitar as possibilidades do cenário sociocultural contemporâneo em instituir a cultura da participação	- Pesquisa bibliográfica	1) Construção do referencial teórico para projeção de categorias de análise dos dados a serem coletas nas interações dos educadores na comunidade proposta.
b) Construir um estado de conhecimento no contexto das comunidades de práticas, principalmente no âmbito educacional.	- Pesquisa bibliográfica	2) Construção do referencial teórico para projeção de categorias de análise dos dados a serem coletas nas interações dos educadores na comunidade proposta.
		3) Observação de aspectos relacionados à interface e a funcionalidade de uma comunidade de prática sob a lógica da Cultura da Participação.
c) Configurar uma comunidade virtual de prática para professores, na perspectiva da educação não formal, para o exercício da cultura da participação.	- Pesquisa documental, bibliográfica e iterativa.	4) Exploração de sistemas Web para a construção de uma comunidade de prática
		5) Análise de comunidades já implementadas em diferentes contextos virtuais.
		6) Eleição da solução tecnológica escolhida
		7) Estruturação e adaptação - Desenvolvimento de conteúdos prévios, textuais e audiovisuais explicativos e disparadores de atuação
		8) Encaminhamento de convites para os futuros participantes da comunidade
		9) Acompanhamento e suporte a entrada dos membros
d) Analisar o perfil, os discursos e as práticas que podem ser tecidas por professores em uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva.	- Análise textual discursiva	10) Levantamento de dados
		11) Análise e discussão dos resultados

5.4.1 Ação 1 e 2 - Construção do referencial teórico

Para o atendimento das ações de construção do referencial teórico e de observação de aspectos relacionados à interface e a funcionalidade de uma comunidade de prática, lançou-se mão da metodologia de pesquisa bibliográfica que conforme Vergara (2000), se caracteriza como um estudo sistematizado que tem por base a investigação dos materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas acessíveis ao público em geral.

O objetivo especifico de identificação de estudos relacionados, exigiu ainda que uma pesquisa bibliografia especifica fosse feita no intuito de mapear-se as produções empreendidas nos últimos cinco anos que consideraram a temática das comunidades virtuais de prática no contexto educativo. A partir de repositórios e bases de dados (SABI/UFRGS, SCIELO e Google Acadêmico) analisaram-se os resultados obtidos em língua portuguesa e inglesa, buscando relacioná-los com os interesses desse projeto. Salienta-se que essa etapa de construção do referencial teórico ocorreu ao longo de todo o processo de investigação, sendo retomada pela própria exigência de uma análise qualificada dos dados que emergiram do estudo de caso.

5.4.2 Ação 3, 4, 5 e 6 – Observação, exploração, análise e eleição de uma solução tecnológica.

A implementação da CPIE, revela seu caráter metodológico iterativo ao se expressar por meio da complementaridade das ações de planejamento, modelagem, codificação e verificação, instituindo um processo de retrabalho contínuo, com tempos de revisão e qualificação predeterminados na modelagem da comunidade de prática. A construção do artefato, a Comunidade de Prática, apresenta-se como um conjunto de condições e de decisões para responder ao desafio de proposição de um sistema Web operar como um espaço de comunicação e de interação entre professores com alinhados aos conceitos e premissas da Educação Inclusiva. Para a estruturação desse tempo/espaço digital, foram percorridas as seguintes etapas: Delimitação do problema e, consequentemente, do delineamento do artefato/produto; Mapeamento alternativas de design, envolvendo pesquisa documental e bibliográfica para elencar as alternativas de solução já implementadas para, assim, esboçar ideias e modelos; Avaliação das

alternativas de design, com a escolha de soluções e, consequentemente de sua verificação e validação; Solução de Design, com a incorporação ao artefato, para experimentação e validação final do artefato.

Nessa etapa os esforços investigativos passaram a buscar elementos que subsidiassem o cumprimento do objetivo de configurar uma comunidade de prática. A partir das ações da exploração de sistemas Web e da análise de comunidades já implementadas, foi realizada uma pesquisa documental que segundo Gil (1999) é uma metodologia empregada quando são enfocados dados primários que não receberam tratamento analítico.

Como resultados, observou-se que muitos dos trabalhos correlatos analisados se valeram da estrutura de ambientes virtuais como o Moodle ou de redes sociais como Facebook, ambientes que, embora não tenham sido projetados especificamente para dar suporte às comunidades virtuais de prática, promovem a partilha e a interação entre os sujeitos. Entretanto, identifica-se que a utilização de tais sistemas apresentam fragilidades que podem restringir tanto a ação dos membros da comunidade de prática quanto a posterior etapa de coleta de dados em uma pesquisa.

Pautada em níveis hierárquicos, geralmente a interação em ambientes virtuais de aprendizagem fornece ao usuário comum privilégios restritos que, muitas vezes, se resumem a comentários de conteúdos já disponibilizados ou postagens que respondam a um fluxo previamente delimitado, ação insuficiente em uma realidade em que se deseja exatamente fomentar a atuação do sujeito. Sobre esse aspecto, a ferramenta de grupos presente nas redes sociais se mostra mais democrática quando permitido que todos os membros compartilhem ou postem conteúdos. A fragilidade no segundo sistema se mostra no empreendimento de uma investigação paralela à implementação de uma comunidade de prática. Os dados de acesso e o mapeamento de interações de cada membro ficam limitados a aqueles visíveis na ferramenta, dificultando assim a avaliação das trajetórias e dos níveis de participação dos interagentes.

Dessa busca por soluções tecnológicas que se mostrassem viáveis para a implementação da comunidade, restaram dois sistemas que apresentavam características que lhes diferenciavam dos demais produtos observados

anteriormente – a solução Communities of Practice Plataform (Coppla)[8] e a solução NING MODE MEDIA 3.0.

Por terem sido projetadas especificamente como plataformas para abarcar comunidades, ambas as soluções apresentavam funcionalidades que possibilitavam minimizar as fragilidades anteriormente apontadas e suas características atendiam aos interesses da pesquisa. Desta forma, a escolha de um dos serviços se deu por meio de uma análise comparativa, quando foram avaliados os benefícios e desvantagens apresentados por cada uma.

Como diferença primordial dentre as soluções, destaca-se a facilidade de instalação/uso como principal fator que foi considerado para a eleição do sistema. Sendo assim, embora a solução COPPLA representasse uma vantagem por ser gratuita, pois se trata de um software livre, distribuído sob licença GNU/GPL, a ferramenta exigiria sua instalação prévia em um servidor adaptado aos requisitos do sistema (Python/Zope/Plone). Desta forma, sua utilização ficaria atrelada à vinculação de um programador capacitado em tal linguagem, que desse suporte para sua instalação, adaptação e a eventuais falhas de sistema.

Já a solução NING 3.0, serviço proprietário, que representa um custo de 25 dólares por mês, é uma plataforma hospedada escalonável, que por ser um serviço on-line, oferece vantagens como a isenção de instalação de softwares, o armazenamento de dados em nuvem e o fornecimento de um domínio ao seu desenvolvedor. Além disso, sua interface de desenvolvimento, baseada na lógica “arrastar e soltar”, permite que sujeitos que não dominam a linguagem de programação sejam capazes de projetar comunidades adaptadas aos seus interesses. Sendo assim, por representar maior autonomia ao desenvolvedor com perfil iniciante, elegeu-se a plataforma NING como solução a ser utilizada nesta pesquisa.

Cabe salientar que, as diferentes ferramentas disponibilizadas na plataforma NING, além de propiciar a atuação dos participantes, facilitam o

[8] Sistema desenvolvido por Luciano Camargo Cruz, Dr. Alexandre Ribeiro e Dr. João Luis Tavares da Silva.

desenvolvimento de pesquisas ao oferecer funcionalidades (Quadro 4) que registram a produção e oferecem formas de verificação das atividades do membro dentro da comunidade.

Quadro 4 - Funcionalidades disponíveis na Plataforma NING

Recursos de comunidade	
Perfis de membros	Permite a adaptação de perguntas de perfil personalizáveis
Discussões	Permite a abertura de fóruns, a postagem de arquivos, curtir e compartilhar para além do ambiente da comunidade (vinculação com o facebook, Twitter e Google+).
Categorização de membros	Permite a criação de categorias de membros
Grupos	Permite a criação de subgrupos dentro da comunidade
E-mail	Permite a difusão de mensagens por e-mail
Chat	Permite a conversação síncrona entre os membros - Ferramenta em desenvolvimento pelo serviço NING
Ferramentas de publicação	
Blog	Permite a divulgação de conteúdos com categorização de conteúdos
Escrita colaborativa	Permite que os membros emitam convites para publicação conjunta
Página de membros	Permite que os membros construam suas próprias páginas e recebam comentários
Comentários	Permite que tópicos postados sejam debatidos
Interações sociais	
Acesso	Permite que o acesso de membros seja feito através de cadastro ou via Facebook, Twitter, Linkedin e Google +
Integração por canal de vídeo	Permite que sejam agregados vídeos do Youtube e + Vimeo ao site
Feeds de atividades	Permite a combinação das atividades do site com redes como Facebook/Twitter/RSS
Compartilhamento	Permite que os conteúdos postados sejam compartilhados com redes como Facebook e Twitter.
One Web	
Design receptivo	Permite que o membro visualize o conteúdo do site a partir de diferentes dispositivos. Utilizando HTML5, sua aparência e funcionamento ocorrem em desktops, tablets e smartphones.
Personalização do Design e URL	
Interface simples para o desenvolvedor	Permite que o desenvolvedor adapte sua comunidade a partir de uma interface regida pela lógica “arrastar e soltar”. O Desing Studio, que utiliza grade 960 receptiva, oportuniza a adição de CSS, Javascrit e páginas personalizadas.
Domínio	Permite que o desenvolvedor defina seu próprio domínio personalizado.
Controles de privacidade e moderação	
Flexibilidade de rede	Permite que o desenvolvedor defina opções flexíveis de privacidade para rede, recursos e páginas.
Ferramenta de moderação	Permite que o moderador da comunidade recebe relatórios de conteúdos a serem verificados, aprovados e publicados.

5.4.3 Ação 6 e 7 – Estruturação e adaptação do ambiente

Após a contratação da solução tecnológica NING 3.0, iniciou-se a etapa de estruturação do ambiente virtual da comunidade de prática para abarcar os futuros interagentes. Durante esse período, a pesquisadora também passou a integrar a rede NING Creators, comunidade composta por mais de 10.000 clientes do serviço, administradores de comunidades que compartilham dicas, questionamentos e experiências. Sendo assim, é possível afirmar que a própria Comunidade de Prática Inclusão na Educação – CPIE, foi construída sob a lógica que propõe – da partilha e da colaboração.

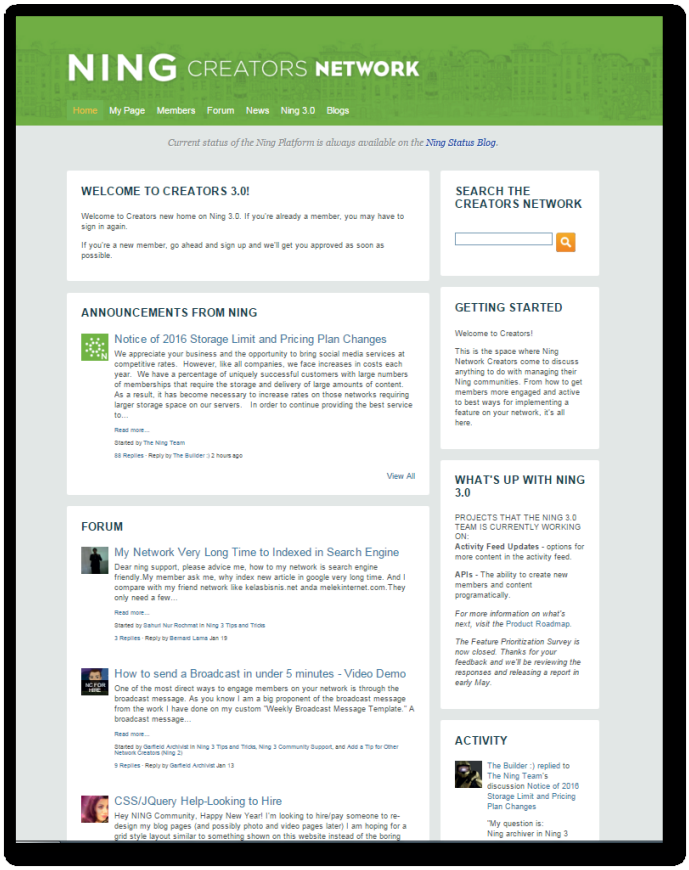


Figura 11 - Comunidade Ning Creators

Inúmeras foram as informações obtidas na comunidade de desenvolvedores que facilitaram o processo de adaptação do ambiente virtual. Além disso, foram determinantes para a obtenção do resultado final, os estudos da pesquisadora na área da usabilidade, realizados durante o processo de doutoramento no PGIE e a presença de ferramentas intuitivas no Studio de criação do serviço NING, pautadas na lógica “passo a passo” e “arrasta e solta”.

Os primeiros passos de estruturação definiram o domínio da comunidade - inclusaonaeducacao.ning.com [9]e exigiram a criação de um logotipo que caracterizasse a identidade visual do ambiente. O ícone da rede (Figura 12) foi desenvolvido a partir do serviço Logo Creator, ferramenta on-line gratuita que permite a criação de logotipos. A imagem criada alude à ideia de rede colaborativa, representada por pessoas de mãos dadas.



Figura 12 - Logotipo da comunidade

Gerada as imagens de ícone e de favicon, elegeu-se o tema de fundo do ambiente virtual. Pautados em Nielsen (1990), optou-se pelo Minimalist starter theme (fundo branco), uma vez que o autor aponta em uma de suas heurísticas, que sistemas simples e minimalistas tendem a ser mais usáveis. Ainda observando requisitos de usabilidade, o layout de página foi estruturado, baseando-se em uma barra de ferramentas fixa em seu topo, fato que agrega consistência ao sistema e, na medida em que também salienta qual a funcionalidade foi selecionada, situa o usuário dentro do ambiente, contribuindo para uma melhor experiência de seu uso.

A partir daí, passou-se a ser definido o número de abas e as funcionalidades que seriam utilizadas no ambiente virtual, sendo elas: Página inicial, Discussões, Práticas Inclusivas, Chat, Produções, Membros, Grupos, Minha página, Notícias, Sobre o Projeto e Ajuda. Todas as abas foram projetadas contendo textos explicativos sobre suas funcionalidades em seus cabeçalhos.

a) Página Inicial

[9] Após o período de coleta de dados, a comunidade também estabeleceu-se no link: https://www.facebook.com/groups/866518800146904/

Criada a partir de um modelo customizável, a página inicial apresenta aos membros 3 campos distintos. Ao centro, está disponível um vídeo explicativo sobre o que é e como funciona o ambiente Inclusão na Educação. Dada à pesquisa bibliográfica realizada, observa-se que a disseminação do conceito de Comunidades de Prática no campo educativo é recente. Sendo assim, se fez necessário produzir um conteúdo explicativo que introduzisse o tema aos professores convidados a aderirem a essa iniciativa.

Na parte inferior, são divulgadas as fotos dos últimos membros ingressantes na comunidade. Já na lateral direita do site, aos sujeitos que ainda não participam da comunidade é oferecido um campo Junte-se a nós, para os membros logados, é disponibilizado um feed de últimas atividades da comunidade.

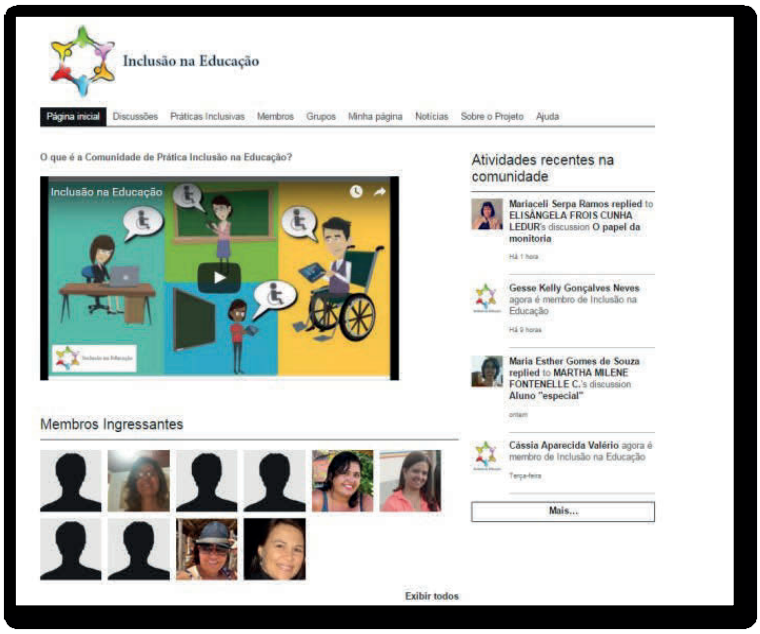


Figura 13 - Página Inicial

b) Discussões

Criada a partir de um modelo de fórum, a aba discussões é o espaço onde os membros podem participar de debates abertos ou promoverem novas discussões. A funcionalidade tem acesso irrestrito a todos os membros.



Figura 14 - Página de discussões

c) Práticas Inclusivas

Criada a partir de um modelo de página de artigos, a aba práticas inclusivas é um espaço destinado à publicação de textos sobre experiências inclusivas de sucesso. Ao incentivar-se a divulgação de trabalhos já empreendidos, intenta-se que tais iniciativas possam inspirar outros professores a realizarem práticas semelhantes. A funcionalidade tem acesso irrestrito a todos os membros.



Figura 15 - Práticas Inclusivas

d) Chat

Durante o período desta pesquisa, em função de que a ferramenta chat seguia em desenvolvimento pelo serviço Ning, alternativamente, foi vinculado à aba de comunicação síncrona o botão da ferramenta Hangout para que os membros pudessem conversar em tempo real. A funcionalidade tem acesso irrestrito a todos os membros, bastando que ele tenha uma conta Google cadastrada.



Figura 16 - Comunicação Síncrona

e) Produções

Criada a partir da vinculação com a ferramenta de escrita colaborativa Gdrive, a aba produções é um espaço de construção coletiva que busca incentivar o processo de cristalização de conhecimentos produzidos na própria comunidade. A funcionalidade tem acesso irrestrito a todos os membros.



Figura 17 - Produções

f) Membros

Criada a partir de um modelo customizável, a aba de membros apresenta, através de ícone padrão (substituível por foto), os membros participantes da comunidade. A funcionalidade tem acesso irrestrito a todos os membros.

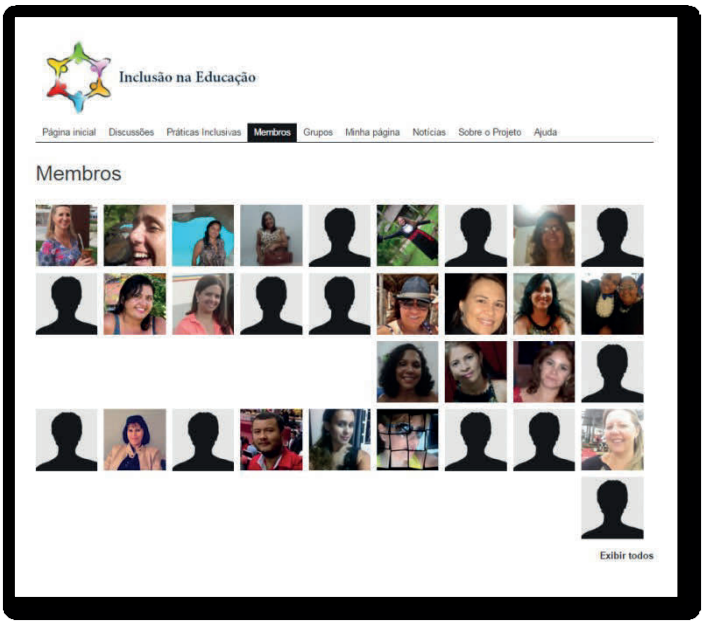


Figura 18 - Página de Membros

g) Grupos

Criada a partir de um modelo de hub group, a aba permite que membros criem ou se associem a subgrupos dentro da comunidade. A funcionalidade tem acesso irrestrito a todos os membros.



Figura 19 - Página de Grupos

h) Minha Página

Criada a partir de um modelo de profile, a aba permite que o membro informe e edite dados pessoais, assim como fornece um mapeamento das ações dos sujeitos dentro da comunidade. A funcionalidade tem acesso irrestrito a todos os membros.

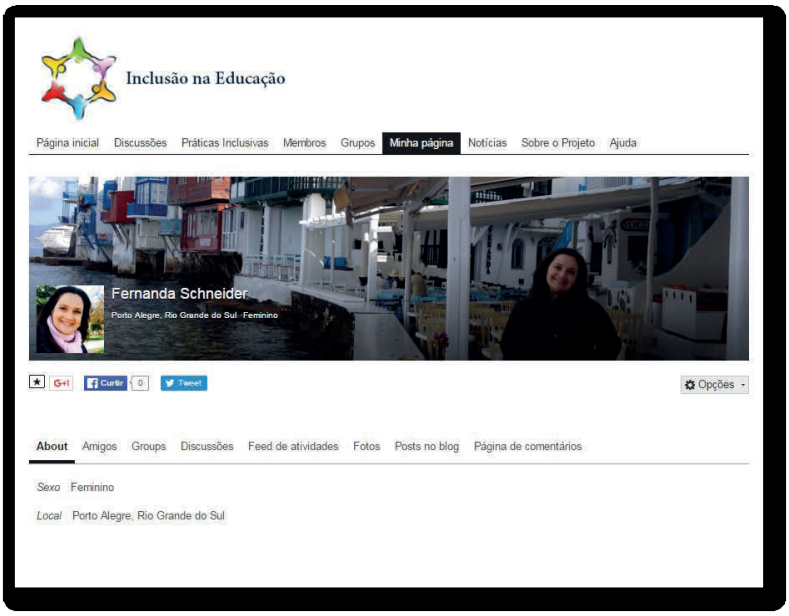


Figura 20 - Minha Página

i) Notícias

Criada a partir de um modelo de página de artigos, a aba permite que o administrador e membros mais destacados postem noticias de interesse da comunidade. A funcionalidade tem acesso de visualização aos membros gerais e de edição aos membros destacados.



Figura 21 – Notícias

j) Sobre o projeto

Criada a partir de um modelo customizável, a aba apresenta informações sobre o projeto de pesquisa que idealizou a construção da comunidade. A funcionalidade tem acesso de visualização a todos os membros.



Figura 22 - Sobre o projeto

k) Ajuda

Criada a partir de um modelo customizável, a aba oferece aos membros meios para o encaminhamento de dúvidas e de possíveis fragilidades que o ambiente venha a apresentar. A funcionalidade tem acesso de visualização a todos os membros.



Figura 23 - Página de Ajuda

Além das ferramentas oferecidas pela solução NING 3.0, uma conta Google foi associada à comunidade no intuito de utilizar os serviços de estatísticas da Web (Google Analytics), de formulários eletrônicos (Gdrive) para envio de questionários e de e-mail (Gmail). Cabe salientar que por questões metodológicas, optou-se pelo não fornecimento de dados que facilitassem a

indexação da página da comunidade aos sites de busca durante o período de pesquisa. Afinal, por se destinar, inicialmente, a um publico especifico (egressos e candidatos ao CFCTICA), não era o objetivo angariar novos membros que porventura apresentassem outros perfis e interesses.

Entretanto, as configurações de restrições de acesso ao ambiente foram desabilitadas de forma que eventuais visitantes pudessem visualizar os conteúdos disponíveis nas abas: Discussões – Práticas Inclusivas – Notícias e Sobre o Projeto, sem que lhes fosse permitido contribuir com a comunidade. Além disso, a comunidade possibilitou a disseminação de seus tópicos através da possibilidade de compartilhamento com as redes sociais Facebook, Twitter e G+. Com essas ações, pretendia-se promover a difusão dos saberes construídos dentro da comunidade para além de seu próprio ambiente, sem, no entanto, recrutar novos membros em grande volume. A conclusão dessa etapa de estruturação e adaptação do ambiente virtual ocorreu em meados de julho de 2015.

5.4.4 Ação 8 e 9 – Encaminhamento de convites e acompanhamento de entrada

Após a fase de adaptação da ferramenta virtual, foi iniciada a etapa de divulgação da comunidade, momento em que foram disparados convites por e-mail voltados ao público-alvo dessa pesquisa, sendo ele, alunos egressos da edição 2014/02 do CFCTICA, e candidatos para ingressarem na edição prevista para 2015/01 do CFCTICA (Figura 24).



Figura 24 - Participantes da comunidade

Os sujeitos de pesquisa foram assim delimitados, pois conforme já descrito no estudo impulsionador, identificou-se o interesse desse público em construir conhecimentos acerca da temática inclusiva. Sendo assim, foram disseminados 1398 convites aos candidatos que reafirmaram interesse, por

meio de consulta, em ingressar na edição 2015/01 do CFCTICA e 523 convites aos egressos da edição 2014/02 do CFCTICA.

A fim de contemplar questões éticas, os e-mails de divulgação da CPIE continham textos que situavam a comunidade de prática como parte integrante de uma pesquisa de doutorado. Além disso, o termo de consentimento livre e esclarecido foi vinculado ao questionário de adesão do participante à comunidade, podendo ele permitir ou não que seus dados fossem utilizados para fins científicos (Anexo 1).

Por fim, a etapa de acompanhamento e suporte da entrada dos membros na CPIE seguiu o fluxo de adesão ocorrido até o dia 01/02/2016, período em que foi dado apoio/auxilio para aqueles que porventura necessitassem.

5.4.5 Ação 10 – Coleta de dados

Constituem o *corpus* de pesquisa os dados coletados a partir dos registros das interações dos sujeitos nas diferentes ferramentas presentes no ambiente virtual da comunidade de prática, dos registros de estatísticas web e das respostas obtidas através de questionários eletrônicos. No ambiente virtual da comunidade de prática, os professores foram convidados a interagir partindo de situações-problemas oriundas de suas próprias vivências e a comunidade foi incentivada a debater as temáticas de interesse mútuo baseada em suas experiências e conhecimentos prévios. Esse levantamento ocorreu ao longo de um período de sete meses, entre os meses de julho de 2015 e fevereiro de 2016.

A análise textual discursiva foi a metodologia empregada na problematização dos dados coletados. Segundo Moraes (2003), essa metodologia de análise pode ser entendida como um processo de formulação da compreensão, no qual novos entendimentos surgem a partir da sequência recursiva entre três elementos: a unitarização, que deflagra a fragmentação do texto em elementos unitários, a categorização, que combina e classifica os elementos das unidades de base e a captação do novo emergente que desencadeada pelos dois estágios anteriores, gera uma nova compreensão do todo.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

> "Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder, de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individualização. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida." (Corazza 2007, p.121).

A análise e discussão dos resultados desta pesquisa evidenciam o que a autora acima descreve. Pesquisar diz muito de si, das escolhas, visões, posições, anseios e expectativas. Durante boa parte da trajetória de doutoramento, esta pesquisa esteve circunscrita no âmbito das ideais e, por isso, percebia o ambiente sobre o qual ela pretende agir em última instância, a escola regular inclusiva, como um palco desconhecido e por vezes até utópico.

No entanto, essa visão se modifica com a mudança funcional da pesquisadora. Ao assumir o cargo de professora de anos iniciais da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, aquela realidade inclusiva que analisava como investigadora, passa também a ser o contexto onde atua. Dessa forma, muitas das discussões presentes neste trabalho passam a ser analisadas sob a influência desse encurtamento da distância entre a teoria e da prática agora vivenciada.

Nesse período de atuação na escola regular, foi ratificada a necessidade de oferta de soluções como a que foi promovida por esta pesquisa. Afinal, pôde-se perceber "*in loco*" as fragilidades de implementação do projeto inclusivo no país, basicamente calcada na capacidade do professor responder a demandas para as quais ele não necessariamente foi instruído ou capacitado. Esse fato fomentou as expectativas de que a CPIE obteria grande significado para seus interagentes. No entanto, foi preciso observar que o processo de colocar em prática aquilo que uma vez foi pretendido em teoria requer que seja aceito, conforme já mencionado em Chartier (2002), que o que ocorre na realidade prática não é exatamente aquilo que foi idealizado no mundo teórico.

Por mais que seja observado, de antemão, que a CPIE se tornou uma realidade, concretizando boa parte dos seus objetivos, algumas das

expectativas projetadas não foram plenamente atendidas, exatamente por tratar-se de um projeto de natureza orgânica, que assumiu os rumos que seus integrantes lhe forneceram. Conforme os dados obtidos e explorados a seguir, mesmo que a comunidade tenha obtido quase 11.000 acessos e 323 membros cadastrados, somente uma parcela atuou em seus fluxos. No entanto, no estágio em que se encontrava ao término da pesquisa, já foi possível identificar o potencial que esta iniciativa apresentava enquanto estratégia de gestão do conhecimento no campo da educação inclusiva.

Dentre os objetivos alcançados, pode-se destacar a efetivação da CPIE, pois conforme WENGER; McDERMOTT; SNYDER (2002), ela apresenta os elementos centrais que permitem classificá-la como tal: Comunidade, Domínio e Prática, sendo esses os eixos que nortearam a análise dos dados obtidos.

6.1 A Comunidade

Conforme Wenger (1998), comunidade é uma configuração social na qual os empreendimentos são definidos como valores a serem atingidos e a participação reconhecida como competência. Sendo assim, a comunidade não só diz respeito ao entorno onde ocorrem interações como também está atrelada propriamente aos seus membros.

A CPIE deriva de uma necessidade identificada entre egressos de um curso de formação continuada e de candidatos dessa mesma formação. Dessa forma, concluída a etapa de configuração do ambiente virtual, iniciou-se a fase de envio de convites para esse público que manifestava interesse em participar de ações pautadas na construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Dos 1398 convites enviados aos professores candidatos da prevista edição 2015/01 do CFCTICA, 256 sujeitos aderiram à CPIE, representando assim, 18% do total de invitados. Já dos 523 convites enviados aos professores egressos da edição 2014/02 do CFCTICA, 67 sujeitos aderiram à comunidade, representando assim, 13% do total de convites encaminhados. Sendo assim, até o final desta investigação, a comunidade contou com 323 membros, 21% deles, egressos do curso CFCTICA e 79% candidatos para a edição 2015/01 (Figura 25).

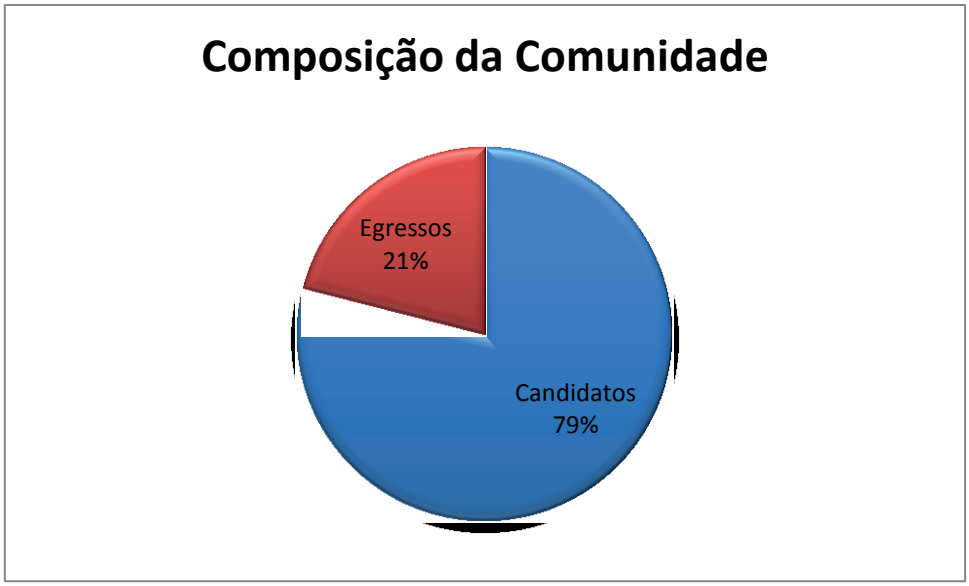


Figura 25 - Gráfico da composição da comunidade

Das características dos membros, observa-se que 301 mulheres estão inscritas na comunidade, representando 93%, enquanto somente 22 homens participam dela, correspondendo a apenas 7% do total. Esse panorama somente reflete a questão de gênero impregnada na profissão docente da atualidade. Dados do Censo da Educação 2012, informam que do total de 2 milhões de docentes da educação básica brasileira, apenas 1/5 dos cargos é ocupado por homens, ou seja, existem 411 mil professores, enquanto 1,6 milhão de professoras atuam nas escolas brasileiras.

Os 323 membros estavam geograficamente distribuídos por todo o território nacional, exceto no estado de Rorâima (Figura 26). O dado obtido ratifica a identificação prévia de que demandas por ações como esta derivam de todo o território nacional, uma vez que a Política Nacional Inclusiva foi instituída nas diferentes regiões do país e a busca por respostas parte de todos os locais.

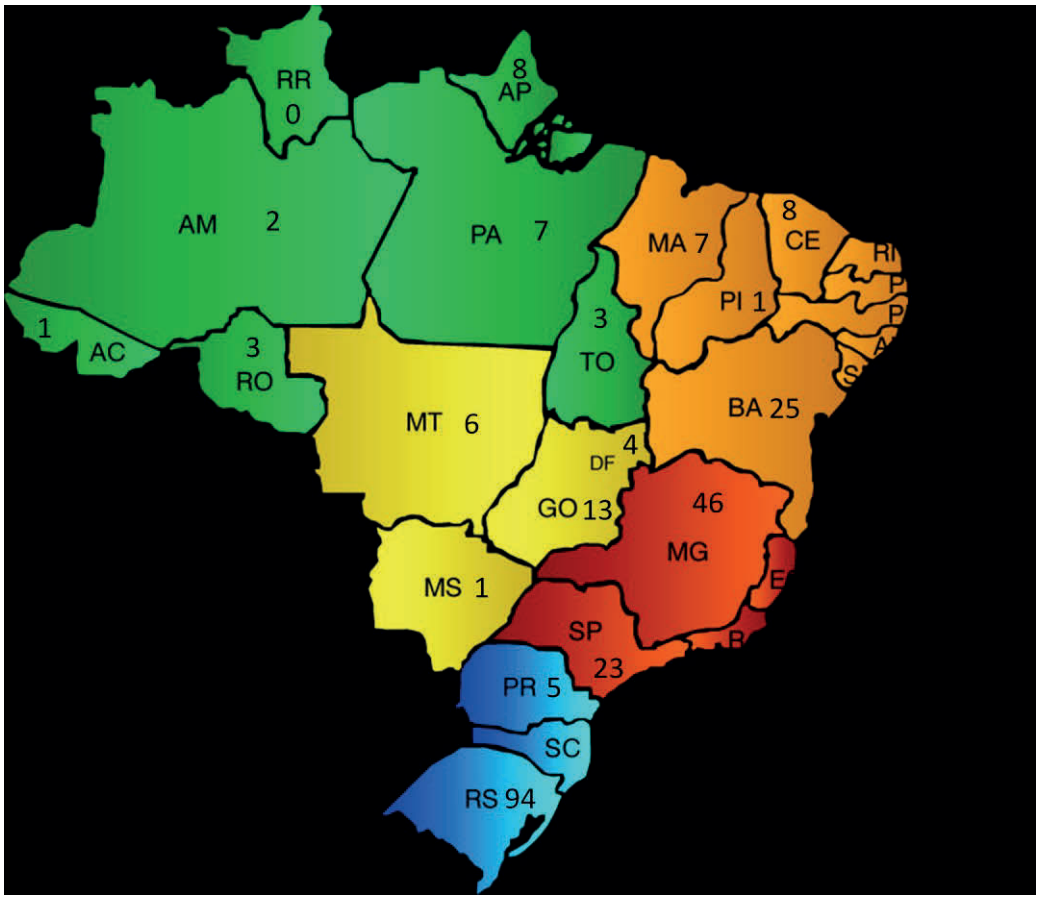
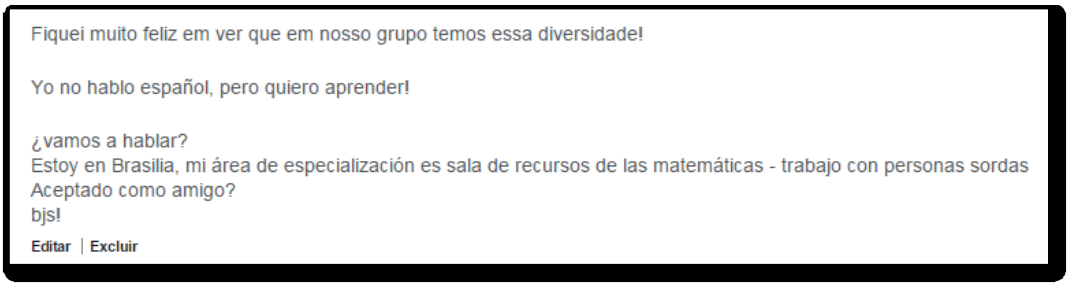


Figura 26 - Mapa de distribuição de membros

Cabe salientar que 4 membros que aderiram a comunidade são estrangeiros, ambos egressos do CFCTICA, por ser esse um curso ofertado também em língua espanhola que atende professores de países da América Latina e da Espanha. Embora não fosse o foco principal da comunidade ter tamanha abrangência, a presença de tais membros suscitou expectativas de trocas de experiências e foi interpretada como um aspecto positivo (Figura 27).


Fiquei muito feliz em ver que em nosso grupo temos essa diversidade!

Yo no hablo español, pero quiero aprender!

¿vamos a hablar?
Estoy en Brasilia, mi área de especialización es sala de recursos de las matemáticas - trabajo con personas sordas
Aceptado como amigo?
bjs!

Editar | Excluir

Figura 27 - Postagem do Membro TH dentro da ferramenta comentários

Sobre a área de atuação dos professores que integraram a CPIE, 135 declararam que atuam diretamente nas Salas de Recursos Multifuncionais, representando 42% do total de membros vinculados à comunidade, outros 58 são pedagogos ou professores formados em magistério (normal superior) que atuam como professores referências em turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, representando 18% do total de membros. Já 47 são professores de área que atuam como professores de disciplinas específicas do ensino fundamental e médio, representando 15% do total. Ainda existem 14 gestores de escolas que atuam na equipe diretiva de unidades de ensino que estão vinculados à comunidade, representando 4% do total e 8 professores que declararam estar vinculados às secretarias de ensino municipais e estaduais, como gestores locais, representando 2% do total. Os 61 professores restantes, que representam 19% do total, atuam em funções distintas não declaradas (Figura 28).

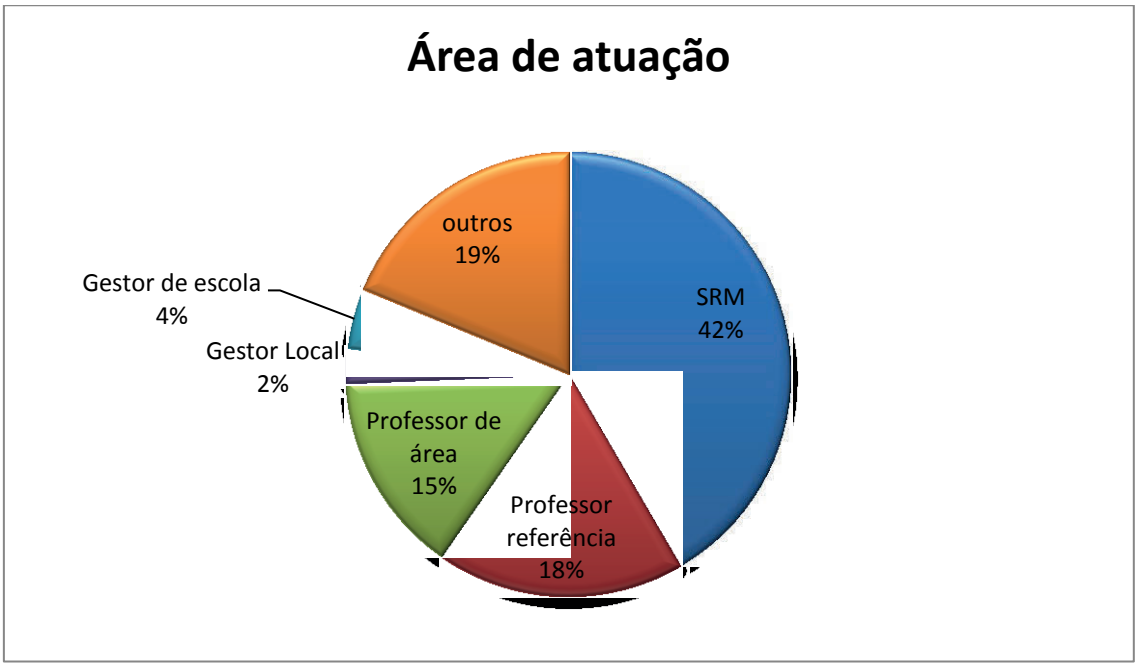


Figura 28 - Gráfico de áreas de atuação dos membros

A predominância de professores que atuam nas SRM é compreensível ao observar-se o assunto tratado na comunidade, Inclusão na Educação. Por ter ligação direta com suas práticas cotidianas, professores que desempenham tal atividade tendem a perceber mais sentido em ações que enfocam o tema.

Afora o índice de professores que atuam em funções distintas e não declaradas, que por sua soma representa um grande número de docentes vinculados à comunidade, nota-se que o grupo demarcado que mais recorre a ela após os professores de SRM é o de professores referência. Por atenderem os anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que tradicionalmente se efetivam maiores inserções de alunos com deficiência, tais docentes recorrem a esta iniciativa em busca de respostas para o processo inclusivo que ocorre em seus contextos escolares.

Outro dado que ratifica essa inferência relaciona-se à dependência administrativa das escolas em que os membros da comunidade atuam (Figura 29). Observando o Pacto federativo, no qual cada ente assume um papel na gestão da educação brasileira, torna-se responsabilidade dos municípios priorizar a educação infantil e fundamental. Aos estados, embora também atendam em alguma medida a educação fundamental, fica a responsabilidade da oferta do ensino médio. Já a federação torna-se responsável pela oferta do ensino superior e profissional. Tendo isso em mente, é preciso observar que mesmo que o projeto inclusivo venha sendo incentivado por políticas públicas nacionais, o acesso aos níveis mais elevados de escolarização ainda se mostra como desafio.

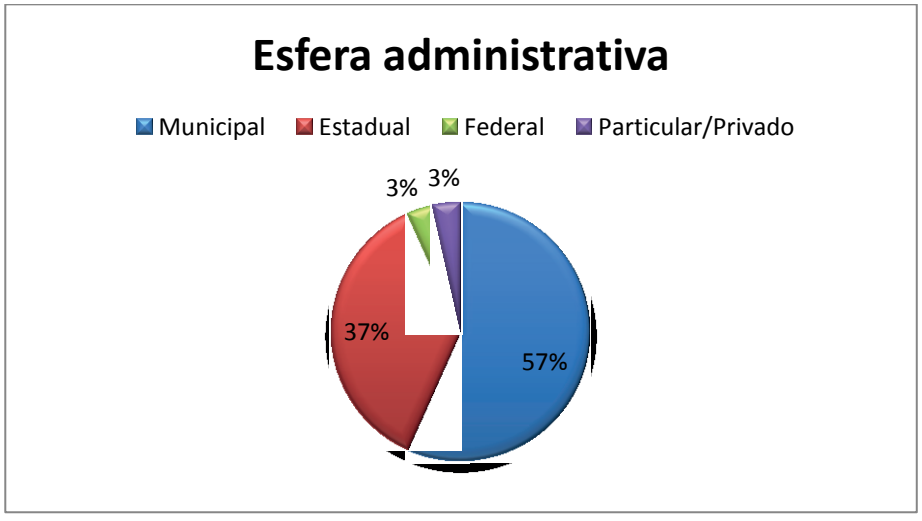


Figura 29 - Gráfico da Esfera administrativa de atuação

A relação número de alunos com deficiência por grau de escolaridade, embora seja um número crescente a partir da implementação das políticas inclusivas, ainda é inversamente proporcional, ou seja, quanto maior o grau de

escolaridade menor a inserção de alunos com deficiência. Sendo assim, os dados obtidos referentes à dependência administrativa das escolas de atuação dos membros refletem a própria efetivação de processos inclusivos no país, que se dá, efetivamente, nos níveis mais baixos de ensino.

Ainda sobre esse aspecto, cabe salientar que professores que atuam em escolas particulares que pertencem à comunidade são advindos do grupo de candidatos ao curso CFCTICA, pois não poderiam ser egressos, uma vez que para ingressar em uma formação financiada por verba pública, o docente deve atuar em escolas dessa mesma natureza. Sendo assim, o pequeno número de membros oriundos de escolas particulares vinculados a essa iniciativa pode ser explicado pela baixa taxa de candidatura ao curso, para o qual esses docentes não seriam selecionados e também pela grande resistência que tais instituições vêm demonstrando em efetivar matrículas de alunos com deficiência.

Ilustrando tal posicionamento, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino ingressou no Supremo Tribunal Federal, no dia 3 de agosto de 2015, com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), contrária à obrigatoriedade de atendimento de situações inclusivas, sob a justificativa do alto custo para que as unidades mantenham uma estrutura que possibilite o acesso e a permanência de alunos com deficiência.

Os membros da CPIE se caracterizam também pela experiência na carreira docente. Apenas 3% deles atuam como professores por menos de 5 anos (Figura 30). Observa-se que esse dado pode estar atrelado à queda de matrículas nos cursos de licenciatura do Brasil, fato que faz com que o corpo docente atuante não se renove. Conforme dados do último Censo de Educação Superior divulgados pelo INEP (2013), as licenciaturas demonstraram comportamento instável e poucas foram as áreas que apresentaram aumento de matriculas.



Figura 30 - Gráfico Anos de Experiência na carreira docente

Além disso, analisando o cenário político-econômico brasileiro que se apresentou no inicio do segundo mandato do governo Dilma, o qual exigiu que um ajuste fiscal fosse realizado em todas as pastas, incluindo a da educação, um panorama de crise foi instalado, e, portanto, uma série de ajustes de gastos foi realizada. Programas e ações, vistos como prioritários pelo governo, dentre eles, a contratação de docentes, sofreram cortes significativos. Em exemplo desse cenário, no Rio Grande do Sul houve o congelamento, por decreto governamental, de nomeações dos professores aprovados no último concurso realizado pelo estado.

Os membros vinculados à CPIE não só apresentam anos de experiência na carreira docente como também alto grau de escolaridade, sendo que 93% deles declaram que são capacitados em nível de pós-graduação (Figura 31). Infere-se que tal dado esteja intimamente ligado à progressão funcional, na qual somente a apresentação de um título de graduação representa um menor provento. A capacitação, para além de possibilitar a formação permanente, tão necessária para a incorporação de inovações às práticas pedagógicas, promove a obtenção de promoções e incremento financeiro. Sendo assim, o plano de carreira torna-se um incentivo para o docente permanecer em busca de opções formativas.

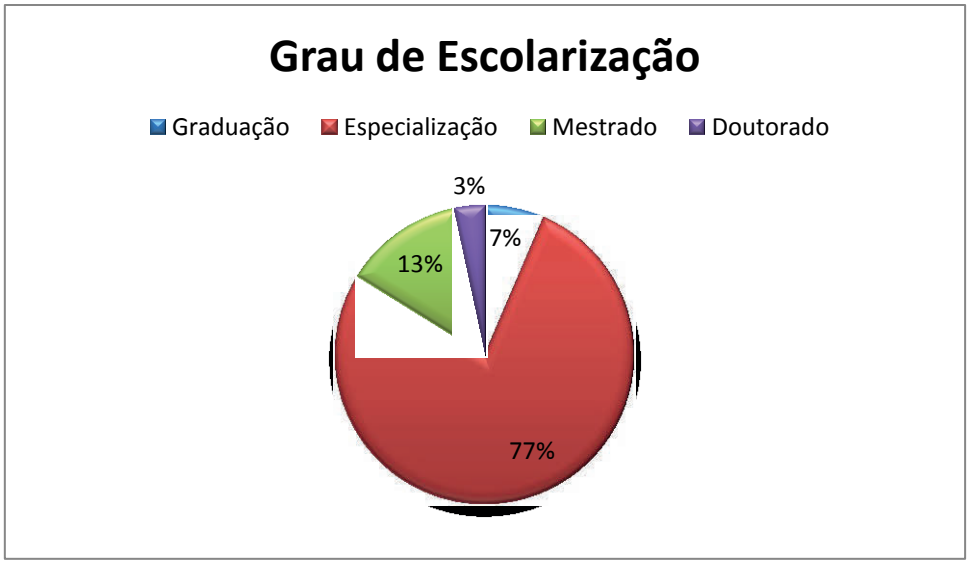


Figura 31 - Gráfico Grau de Escolaridade

Ainda com relação à formação docente, um dado obtido se mostrou bastante interessante. Dos membros vinculados à comunidade, 87% informaram que já realizaram alguma formação específica no campo da educação inclusiva (Figura 32). Ao relacionar os elementos analisados, já era esperado que 42% dos membros da comunidade respondessem positivamente a este questionamento, uma vez que essa porcentagem corresponde aos profissionais que atuam nas SRM e, para tanto, prescindem de formação específica na área. No entanto, o número elevado de pessoas que já realizaram formações sobre a temática e que se vincularam à CPIE demonstra a constante busca de tais professores pela construção de conhecimentos específicos da área.



Figura 32 - Gráfico de formações na área da inclusão

Mesmo que um grande número de membros informe que apresentam formação específica na área da inclusão, ao serem questionados sobre como autoavaliam suas capacidades de atuação em situações inclusivas, somente 23% se percebe plenamente capacitado (Figura 33). A pergunta que foi apresentada como um item Likert de 5 pontos, onde respostas mais próximas de 1 representavam a autoavaliação pejorativa e mais próxima de 5 como favorável, obteve o maior índice de retornos em nível 4, onde os membros se percebem em uma transição do nível intermediário e o plenamente capacitado, reconhecendo que ainda existem conhecimentos a serem construídos no âmbito da educação inclusiva, sendo esse um dos motivos para que adensem a CPIE.

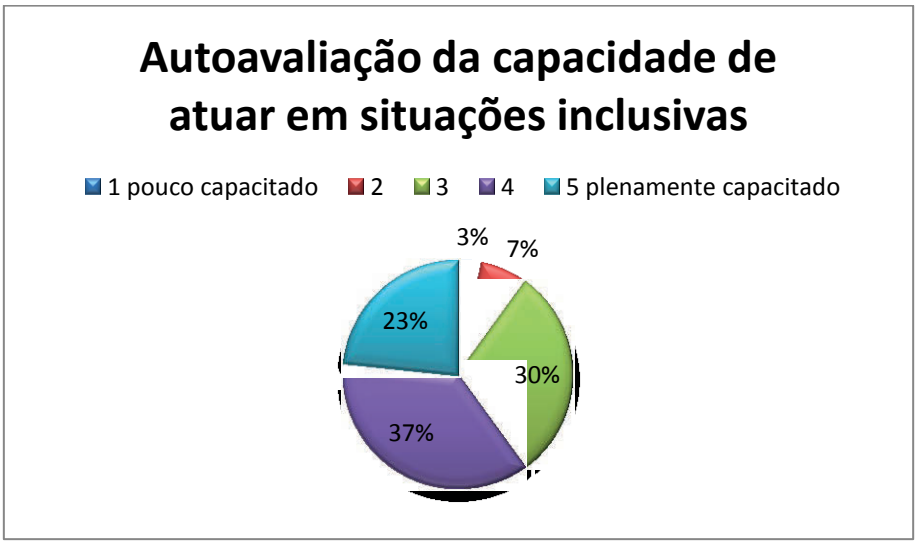


Figura 33 - Gráfico de autoavaliação atuação em situações inclusivas

6.1.1 O caráter virtual da comunidade

Por este cenário de pesquisa estar relacionado a uma comunidade de prática virtual, dados como a familiaridade e a disponibilidade de recursos tecnológicos dos membros passaram a ser relevantes. Sendo assim, quando questionados, todos os membros mencionaram a existência de ao menos um dispositivo tecnológico com acesso a internet em suas residências, sendo citadas as presenças de dispositivos como: os Desktops, Notebooks, Tablets ou Ipads e Smartphones (Figura 34).

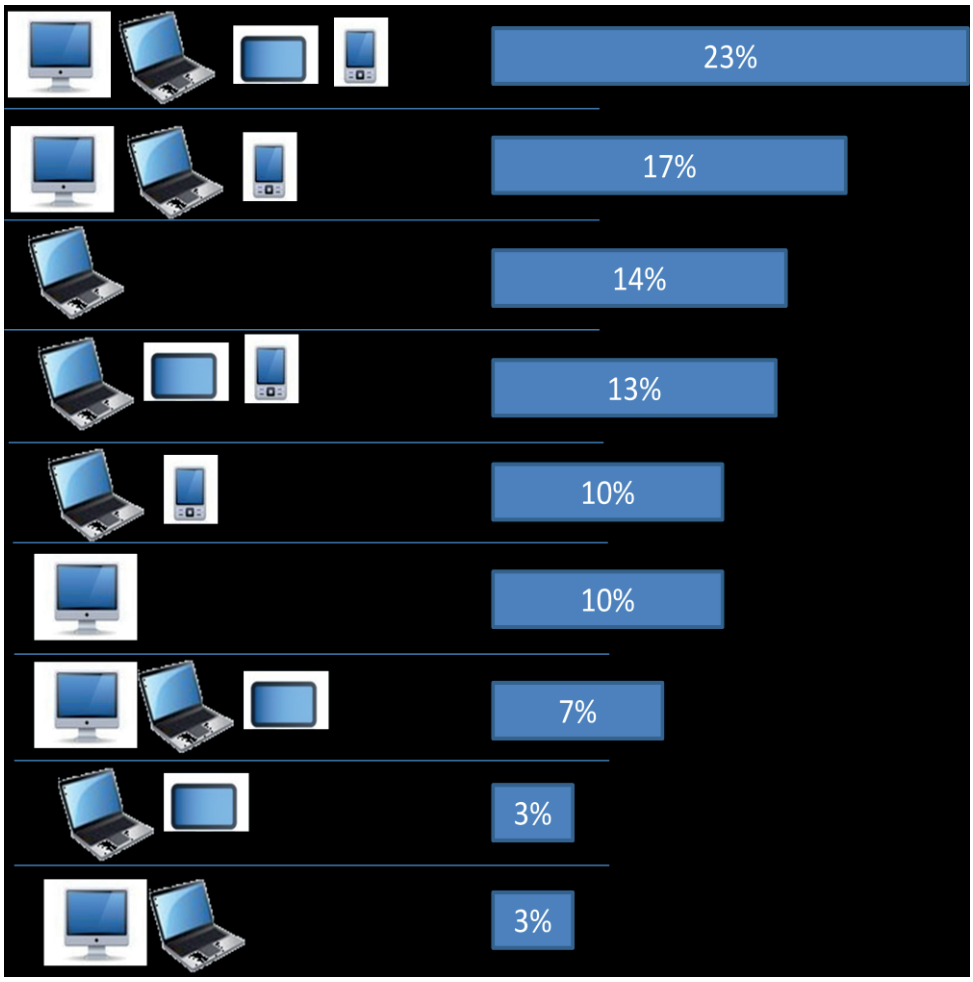


Figura 34 - Infográfico de tecnologias disponíveis na residência dos membros

A diversidade de recursos tecnológicos que os membros dispõem foi reafirmada na análise dos dados obtidos por meio da ferramenta Google Analytics, a qual aponta que, embora 79% dos acessos ao ambiente estivessem vinculados a dispositivos como Desktops e Notebooks, 19% do total de acessos relacionavam-se a smartphones e 2% tablets (Figura 35). A identificação da supremacia de acessos ao ambiente virtual da comunidade a partir de tecnologias mediadas por hardwares como mouse e teclado (desktops e notebooks), demonstra que ações voltadas aos professores brasileiros ainda devem ser projetadas priorizando tal configuração. Por outro lado, a identificação de 21% de acessos a partir de outros dispositivos, indica que investimentos em soluções que atentem para um design responsivo, como no caso da CPIE, também contribuem para uma melhor experiência de uso do ambiente.

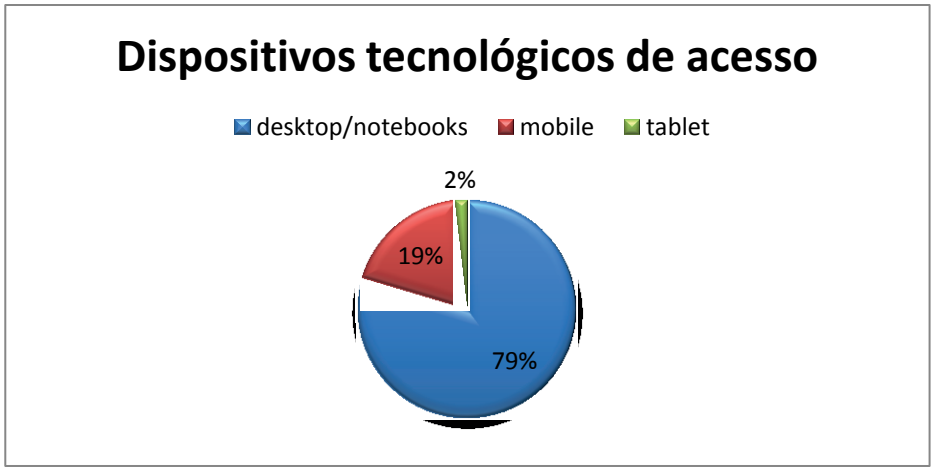


Figura 35 - Gráfico de dispositivos tecnológicos

Os membros da comunidade ainda foram questionados com relação à média de frequência de uso da web. Do total, 87% do grupo referiu acessar a rede por mais de uma vez ao dia e 13% dos membros informaram que acessam apenas uma vez por dia. As demais categorias que espaçavam esse período para: mais de uma vez por semana; uma vez por semana; mais de uma vez por mês e uma vez por mês, não foram utilizadas por nenhum dos respondentes. Sendo assim, foi possível afirmar que os membros da comunidade são usuários frequentes da web.

Os usos que tais membros fazem da rede estão relacionados à busca por informações (ex: visita de sites de notícias), com 20% das citações, acesso aos recursos de comunicação (ex: acesso ao e-mail), com 20% das citações, realização de cursos de capacitação (ex: participação em cursos EAD), 23% das citações, uso social (ex: uso de redes sociais), 15% das citações e a execução de atividades vinculadas ao trabalho (ex: planejamento de aulas), 22% das citações (Figura 36). Observa-se que as atividades mais realizadas pelos membros na Web estão vinculadas às suas atividades profissionais, quer seja se capacitando ou mesmo elaborando materiais para uso em suas práticas pedagógicas.

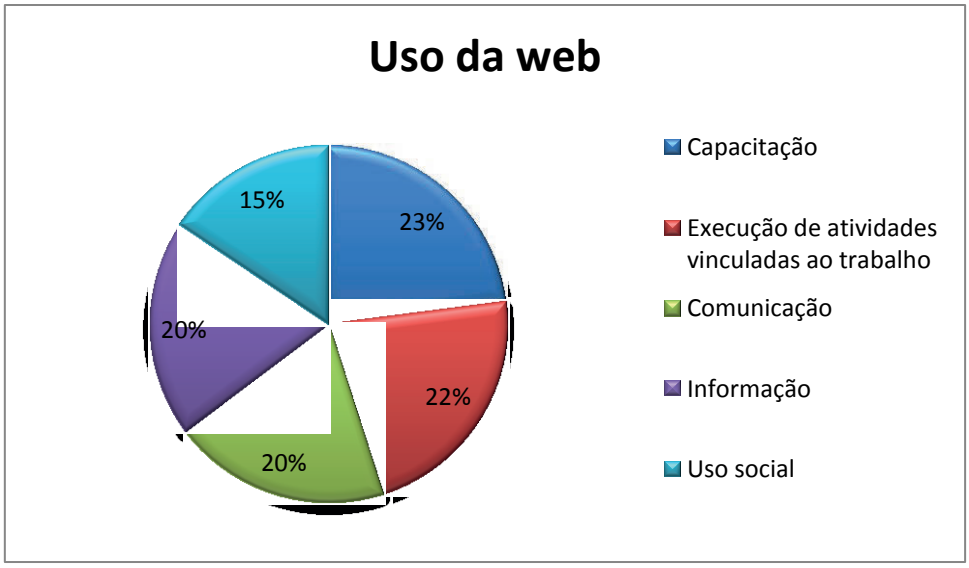


Figura 36 - Gráfico do uso da web

Como usuários frequentes, grande parte dos membros da comunidade autoavaliam os seus níveis de familiaridade com o uso dos dispositivos tecnológicos de intermediário à avançado (83% do grupo). A pergunta que foi apresentada como um item Likert de 5 pontos, onde respostas mais próximas de 1 representavam a autoavaliação pejorativa, em que a familiaridade com o uso dos dispositivos tecnológicos era vista como básica e mais próxima de 5 como avançada, obteve somente 17% de usuários que avaliaram-se negativamente (Figura 37).

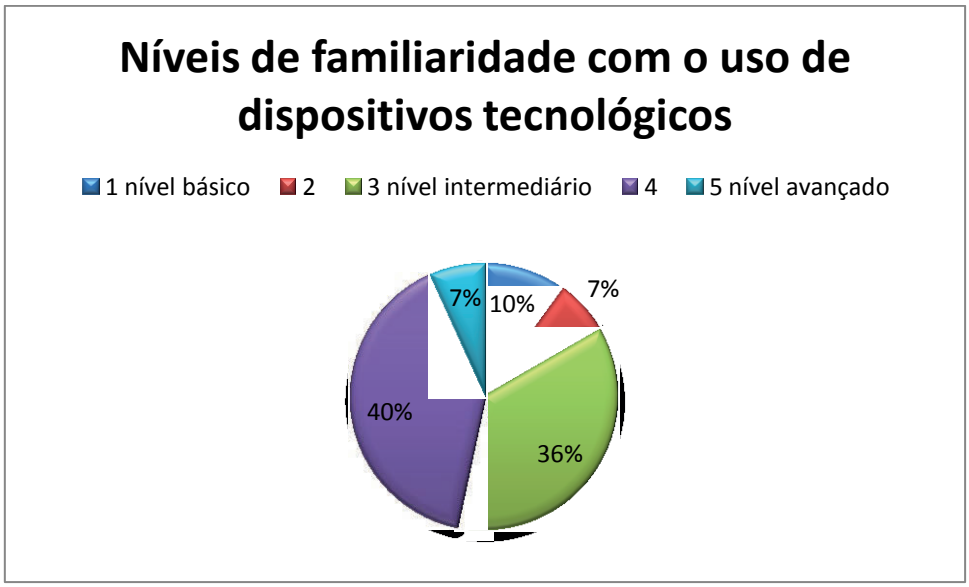


Figura 37 - Gráfico de níveis de familiaridade com tecnologias

Após a identificação do perfil de usuário que a CPIE atendia, uma validação do ambiente virtual foi realizada por meio de um questionário disseminado por correio eletrônico, buscando identificar as impressões dos usuários do sistema com relação à facilidade de seu uso. Os dados obtidos apontaram que, com relação ao acesso ao ambiente virtual, quando questionados se tal ação se dava de maneira rápida e fácil, 81% dos sujeitos responderam positivamente e 19% apontaram fragilidades nesse aspecto. Os mesmos índices foram aferidos com relação à navegabilidade no ambiente.

Ao discorrerem sobre os aspectos que impediam um bom uso do sistema, os respondentes que apontaram fragilidades em ambas as ações, destacaram a falta de experiência na interação em ambientes sob essa lógica e a baixa qualidade dos serviços de rede fornecidos em suas regiões como fatores que se desdobravam como impedimentos.

> "Como não tenho muita prática nestes ambientes, estou aprendendo por tentativas, acertos e erros. ainda não consigo acessar todos as abas". (Membro JTA em resposta ao questionário enviado).

> "Primeiramente por motivo de conexão de internet ser muito lenta em nosso município, e tudo isso se torna dificultoso." (Membro GCS em resposta ao questionário enviado).

Embora a configuração atual da CPIE abarque grande parte de seu público, verifica-se que o primeiro elemento apontado como empecilho para um bom uso do sistema, a falta de experiência dos próprios usuários, pode ser minimizada a partir da intensificação de interações que eles venham a realizar no ambiente ou de reformulações que simplifiquem ainda mais a interface da comunidade. Já o segundo fator impeditivo, a baixa qualidade das redes que servem determinados membros, pode ser minimizado na medida em que se diminua a quantidade de imagens e vídeos presentes no ambiente, os quais podem estar gerando uma sobrecarga no descarregamento do site.

Já a percepção de que o conteúdo no ambiente é apresentado de forma amigável e interessante foi mencionada por 97% dos respondentes, apontando assim um elevado nível de satisfação dos usuários com relação à interface e a distribuição de conteúdos.

6.1.2 Níveis de participação dos membros na comunidade

Muito embora 323 membros estivessem vinculados à CPIE ao término desta pesquisa, a avaliação dos registros de atividades realizadas no ambiente virtual mapeia que apenas 48 professores realizaram ações, quer seja propondo um tema de debate, respondendo a um tópico já postado ou divulgando uma prática inclusiva. Sendo assim, apenas 15% do total de membros presentes na comunidade eram atuantes, os 85% de membros restantes participaram silenciosamente (Figura 38).

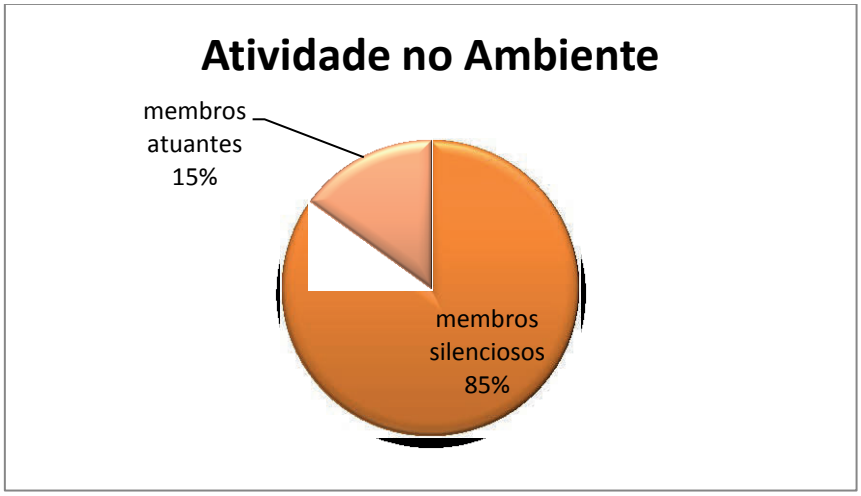


Figura 38 - Gráfico do mapeamento de atividades no ambiente

Somente 1,8% dos membros vinculados à comunidade realizou um número representativo de ações na comunidade. A partir da avaliação dos dados de acesso e participação, pôde-se caracterizar esses membros como pertencentes ao Grupo Principal, o qual, conforme Wenger (1998), se define como um grupo pequeno de pessoas cuja paixão e envolvimento energiza a comunidade de prática.

6.1.2.1 Grupo Principal

O grupo principal da CPIE foi composto por 6 mulheres, 2 professoras referência, 2 professoras de área, 1 professora de SRM e 1 professora que não declarou em qual área atua. Invariavelmente, eram esses membros os primeiros a atender pedidos do administrador da comunidade e a acessar o ambiente com maior frequência.

Observa-se que das 6 professoras que compõe o grupo principal, 3 eram egressas do CFCTICA e 3 candidatas a uma das vagas da prevista edição 2015/01. As egressas do curso caracterizaram-se por serem atuantes na comunidade como respondentes de discussões. Geralmente, as primeiras a postarem opiniões sobre os debates abertos no ambiente. Já as candidatas se caracterizam por serem responsáveis pela grande parte dos debates propostos na comunidade.

Infere-se que, por terem participado de uma formação específica na área, as alunas egressas do CFCTICA se autorizavam a responder questionamentos sobre o tema. Já os membros que eram candidatos, se valeram do ambiente como uma possibilidade de obtenção de respostas para a temática inclusiva, uma vez que o curso previsto para 2015 não foi ofertado, em função dos já mencionados cortes de verba na área da educação, e utilizaram o ambiente viável para tirar dúvidas que detinham sobre o assunto.

Identificado o grupo principal, tais membros passaram a ter o seu perfil na comunidade alterado. Além das habituais configurações de membros padrão, esse grupo passou a ter a permissão para edição da ferramenta Notícias (Figura 39), anteriormente gerenciada apenas pelo animador. Com o compartilhamento de tal função, iniciou-se o processo de descentralização do gerenciamento da comunidade, tão necessário para que ela venha a ganhar vida autônoma para além desta pesquisa.

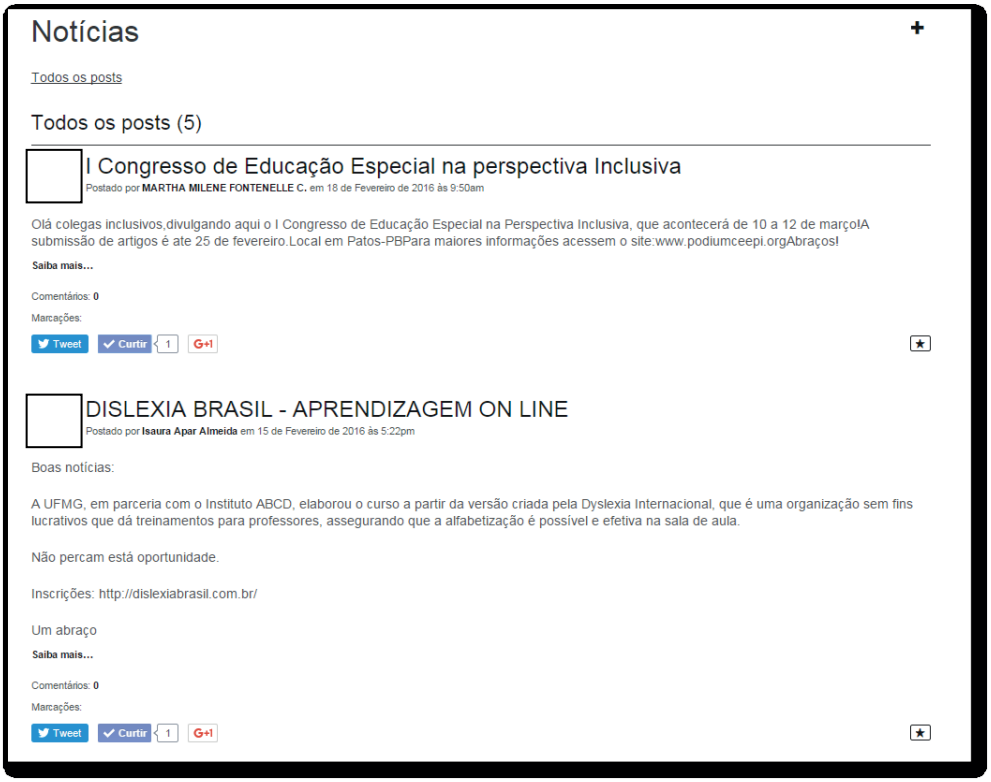


Figura 39 - Noticias postadas pelos membros do grupo principal

6.1.2.2 Participação Completa

O grupo de participação completa, que conforme Wenger (1998), é um grupo composto por indivíduos reconhecidos como praticantes e que definem a comunidade, foi constituído por 42 membros que atuavam na comunidade de forma menos engajada que o grupo principal, mas que ainda assim contribuíam para o seu crescimento.

Observa-se que os 42 professores que compõe o grupo completo, dentre os quais se identifica a presença de apenas um membro do sexo masculino, 12 eram egressos e 30 candidatos ao CFCTICA. Dos membros que apresentaram esse nível de participação, 22 atuavam nas SRM, 9 eram professores referência, 5 professores de área, 4 não declararam especificamente a área de atuação, 1 era diretor de escola e 1 gestor local que atuava junto à secretaria de educação do seu município.

O mesmo comportamento já identificado dentre os participantes do grupo principal, em que egressos do CFCTICA se caracterizaram apenas como respondentes e não como propositores de discussão foi verificado também nesse nível de participação. Já a parcela de membros identificados como

candidatos ao CFCTICA, apresentou o duplo papel de participação na comunidade.

Na medida em que a comunidade se desenvolva, para além desta pesquisa, os membros pertencentes ao grupo completo tendem a transitar pelos outros níveis de participação. Com a manifestação do comprometimento e a intensificação de ações realizadas, tais sujeitos podem desenvolver trajetórias “inbound”, ou seja, se dirigirem ao núcleo da comunidade, passando a fazer parte do seu grupo principal, oportunizando assim que a comunidade atinja sua maturidade. Do contrário, se a formação de identidade de participação dos membros se dissociar dos valores construídos pelo grupo, trajetórias “outbound” que conduzem para as camadas mais externas e até mesmo para fora poderão ocorrer. Sendo assim, é possível identificar a forte vinculação dos rumos da CPIE com os níveis de participação dos seus membros, principalmente dos que pertencem ao grupo completo, os quais definem a comunidade.

6.1.2.3 Participação Periférica

Caracterizam o grupo de participação periférica, conforme Wenger (1998), os membros que pertencem à comunidade, mas que demonstram menor engajamento, apresentando, por vezes, uma participação silenciosa. Compuseram esse grupo, 275 membros esporádicos, que geralmente acessavam ao ambiente após o envio de um e-mail de chamamento encaminhado pelo administrador, acessando-o apenas para assistirem as discussões já publicadas.

Na imagem obtida por meio da ferramenta Google Analytics (Figura 40), que informa a quantidade de acessos ao ambiente virtual da comunidade, pode-se confirmar tal comportamento. Os picos de acesso correspondem às datas em que comunicações foram emitidas pelo administrador. Os números de acesso aferidos em tais ocasiões superam a soma dos dois primeiros grupos atuantes (6+42), demonstrando assim a presença dos membros periféricos no ambiente atuando passivamente.

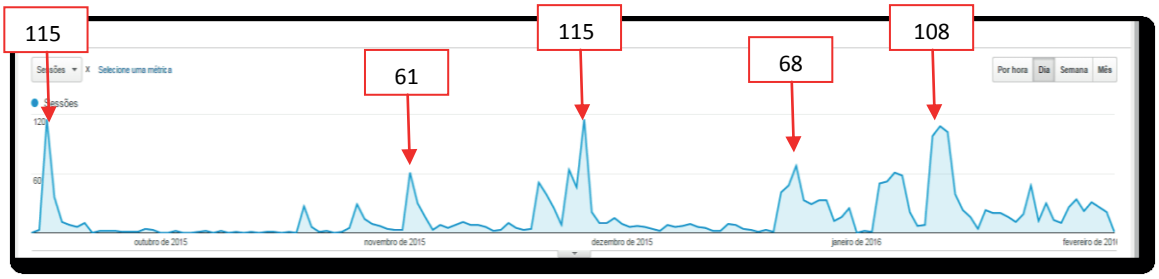


Figura 40 - Dados de acesso ao ambiente

Silva (2002) descreve tais membros como “lukers”, denominação que remete a uma conotação pejorativa de observadores que apenas assistem o que ocorre em um ambiente permanecendo em silêncio. Por ser dependente da participação ativa, uma comunidade de prática valoriza as diferentes formas de contribuição de seus membros, entretanto, a não-participação também faz parte da sua natureza..

Dentre os membros periféricos, encontram-se 53 egressos e 222 candidatos ao CFCTICA. O grande número de pessoas que estavam em busca de formação na área e que estão situados nesse nível de participação pode ser reflexo de identidades calcadas na falta de conhecimento sobre o domínio da comunidade, fator que pode ter inibido a participação dessa parcela de sujeitos, muito embora, vários deles tenham declarado ter formação específica na área.

Cabe salientar ainda que, conforme Wenger (1998), formas de não-participação podem ser distinguidas entre a periferalidade e a marginalidade. A não-participação se torna legitima quando situada na periferalidade, pois ao apenas acompanharem as ações da comunidade, tais membros têm a oportunidade de tomar ciência de seu domínio, apropriarem-se dos conhecimentos construídos e desenvolverem repertórios tanto dentro da comunidade, o que lhes impulsionaria aos níveis mais intrínsecos, quanto externamente, ao exportarem os conhecimentos construídos para suas realidades. Os dados de acesso ao ambiente que se revelam maiores que a soma dos dois primeiros grupos reconhecidamente atuantes na comunidade, demonstram a ocorrência desse tipo de participação periférica legitima na CPIE.

Já a forma de não-participação marginal, que decorre do descomprometimento com os valores negociados, da falta de engajamento e de identificação com a comunidade, fez com que muitos sujeitos apenas figurassem como membros sem que do ambiente usufruíssem. Cabe aqui

destacar uma especificidade identificada no público-alvo dessa pesquisa que pode auxiliar no entendimento do expressivo número de membros em nível de participação periférica marginal. Ao serem questionados sobre o conhecimento do conceito de Comunidades de Prática, 67% dos membros referiram não saber sobre o que tratava tal denominação (Figura 41).

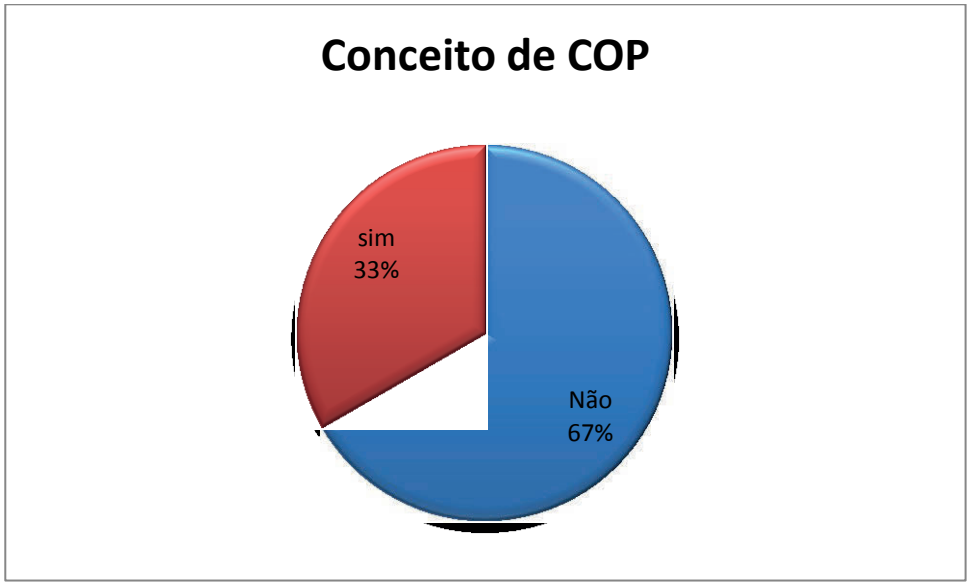


Figura 41 - Gráfico sobre o conhecimento do conceito de COP

Este dado confirma o presumido distanciamento, identificado na etapa de formulação teórica desta pesquisa, da disseminação de Comunidades de Prática no campo da educação. Sendo assim, essa iniciativa assumiu um papel instrutor sobre sua própria lógica de funcionamento. Em ratificação dessa afirmação, verifica-se que o vídeo explicativo, hospedado na página inicial da comunidade - O que é a comunidade de prática Inclusão na Educação? -, soma mais de 300 visualizações.

Muitos participaram pela primeira vez como membros de um entorno social como este, e o desconhecimento de seu potencial pode justificar a grande parcela de membros silenciosos presentes. Sendo assim, o engajamento que poderia ser força motriz para o crescimento da comunidade, foi fragilizado dado o público majoritariamente iniciante que a habitava.

6.1.2.4 Participação Ocasional

Wenger (1998) aponta que a participação ocasional é realizada por uma pessoa de fora que, esporadicamente, acessa a comunidade, visando receber

ou fornecer serviços e que não necessariamente venha a se tornar um membro. Identifica-se esse perfil dentre os sujeitos que foram convidados por integrantes para aderirem à comunidade, os que receberam os convites da fundação da comunidade e que por algum motivo não se vincularam a ela ou ainda dentre os sujeitos que encontram o site em buscadores ou citações.

Percebe-se a existência desse público acessando o ambiente a partir da observação dos dados obtidos pela ferramenta Google Analytics. Conforme ilustrado pelos índices aferidos na semana de 25 de jan a 01 de fev de 2016, momento que distava em 5 meses da conclusão da etapa de disseminação de convites para novos membros, mesmo assim, a taxa de novos visitantes para esse período foi de 35,4% (Figura 42).

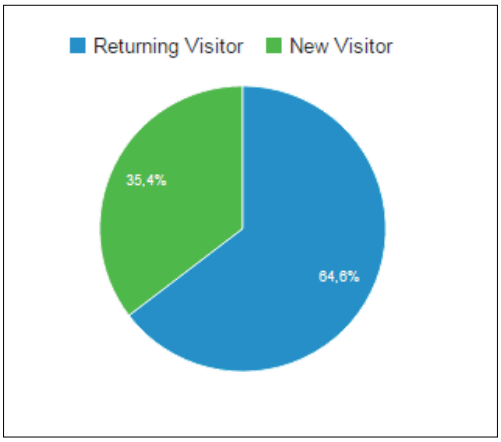


Figura 42 - Gráfico de visitantes da semana entre 25de jan a 01 de fev

6.1.2.5 Acesso Passivo

Acessam passivamente à comunidade, segundo Wenger (1998), os sujeitos que passam a ter contato com os recursos produzidos por ela, como, suas publicações, seus sites na Web ou suas ferramentas. Na medida em que estão habilitadas as ferramentas de compartilhamento das produções presentes na comunidade, a partir de ferramentas sociais (Facebook, Twitter E G+) e que esta pesquisa já foi divulgada em um capitulo de livro, pode-se afirmar que o acesso passivo vem ocorrendo por tal via sem que seja possível mensurar seus índices ou impactos.

Os dados analisados permitiram que os níveis de participação na CPIE fossem mapeados (Figura 43), sendo o seu grupo principal composto por 1,8%

dos membros, o de participação completa por 13,2% e o de participação periférica com 85% do total de membros.

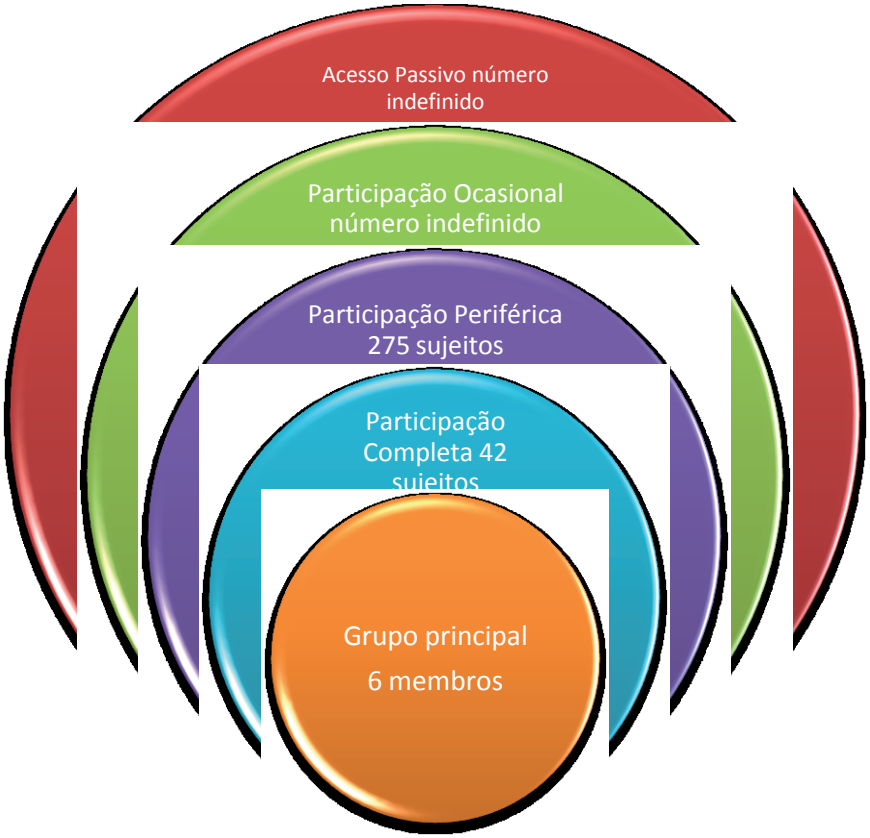


Figura 43 - Níveis de Participação na comunidade Inclusão na Educação

6.1.3 Estágio de Desenvolvimento da Comunidade

Conforme já observado no referencial teórico deste trabalho, Wenger (1998), identifica cinco estágios de desenvolvimento de uma comunidade de prática e, considerando as características indicadas pelo autor, foi possível afirmar que a CPIE, ao término dessa pesquisa, encontrava-se na fase da união, sendo essa a segunda etapa de desenvolvimento.

A fase superada, a potencial, iniciou com a identificação da necessidade de construção de uma comunidade, passou por sua estruturação e seguiu com a adesão de membros. Nessa etapa, a comunidade se caracterizou como uma rede fraca e carente de valores, os quais passaram a ser estabelecidos somente na medida em que os membros começaram a interagir e se relacionar. Paulatinamente, alguns dos sujeitos deram inicio as discussões, e ao identificarem pontos em comum no grupo, passaram a construir um

significado para a comunidade, iniciando assim a transição entre o estágio potencial e o estágio da união.

Especificamente sobre essa etapa do desenvolvimento de uma comunidade, Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 82, 83) apontam que três pontos se mostram cruciais. Com relação ao **Domínio**, torna-se imprescindível que os membros reconheçam o valor de compartilhar conhecimentos. Sobre a **Comunidade**, passa a ser necessário o estabelecimento de relações de confiança entre os integrantes para que as discussões assumam um caráter pertinente. Com relação à **prática**, faz-se imperativo identificar quais os tipos e quais formas de conhecimentos devem ser compartilhados.

Na CPIE o estabelecimento da lógica de compartilhamento de conhecimentos passou a ser pautada por dois grandes eixos: **da comunicação** e da **resolução de problemas**, ambos definidos a partir dos interesses de seus membros ativos. O significado que a comunidade assumiu a partir de então, decorreu do reconhecimento mútuo, ou seja, da identificação do potencial que a rede detinha em comunicar assuntos de interesse e apontar soluções para os problemas pontuados.

Cabe destacar que, no estágio em que se encontrava ao término desta pesquisa, a CPIE ainda não apresentava um ritmo autônomo, mostrando-se altamente dependente de seu animador. Durante o estágio potencial, o papel que foi desempenhado pela pesquisadora/administradora da comunidade, assumiu uma forte conotação propositora de discussões, função que passou a ser partilhada com o grupo na medida em que a comunidade evoluiu para o segundo estágio.

Já na etapa da união, não tendo mais responsabilidade exclusiva pela promoção de conteúdos, o papel do animador foi ressignificado, passando a ser sua responsabilidade apenas incentivar os membros a entrarem na comunidade, contribuindo assim para o adensamento das interações. Uma vez que verificada a existência de tópicos de discussões abertos no ambiente sem que respostas espontâneas tivessem sido postadas, uma mensagem de difusão era enviada (Figura 44), apresentando hiperlinks que facilitavam a participação dos membros.

Professores,

Temos novas discussões em nossa comunidade:

- Algum professor de Sala de Recursos sabe informações para ajudar OCULTADO sobre a ***Quantidade de alunos atendidos na Sala de Recursos por um professor de 40h?***
- Já OCULTADO pede sugestões e orientações para abarcar um ***aluno com paralisia Cerebral*** que será aluno do curso médio de informática.
- OCULTADO pergunta: ***Quantos alunos com deficiência podem ser colocados numa mesma sala***?
- OCULTADO problematizou: ***"Educação Especial" é uma nomenclatura socialmente adequada?***
- Alguém sabe informações de ***Mestrados a distância ou semi presenciais*** na área para ajudar OCULTADO?

Acessem aos links
Att,
Administradora da Comunidade Inclusão na Educação
Visitar Inclusão na Educação em: http://inclusaonaeducacao.ning.com

Figura 44 - Mensagem de difusão enviada aos membros

Com tal ação, a atuação do animador minimizava uma das fragilidades identificadas na solução Ning. A opção de seguir o "feed" de discussões e ser notificado a cada nova postagem era dada exclusivamente ao membro. Sendo assim, a funcionalidade que por configurações iniciais do ambiente estava desabilitada, fazia com que muitos não participassem das discussões exatamente por desconhecê-las, fato que pode ter contribuído para um ritmo mais lento de interações.

Além disso, infere-se que outro aspecto ligado à ferramenta escolhida para abarcar a comunidade influenciou diretamente em seu ritmo de participação. Segundo Wenger; Mcdermott; Snyder (2002), encontros regulares, teleconferências, atividades da página Web e almoços informais fluem com o ritmo cardíaco da comunidade. Dada à distribuição geográfica de dos membros da CPIE, a única forma de promover tais encontros regulares seria através da ferramenta síncrona, a qual, até o final desta pesquisa, seguia em fase de implementação pela rede Ning (Figura 45).

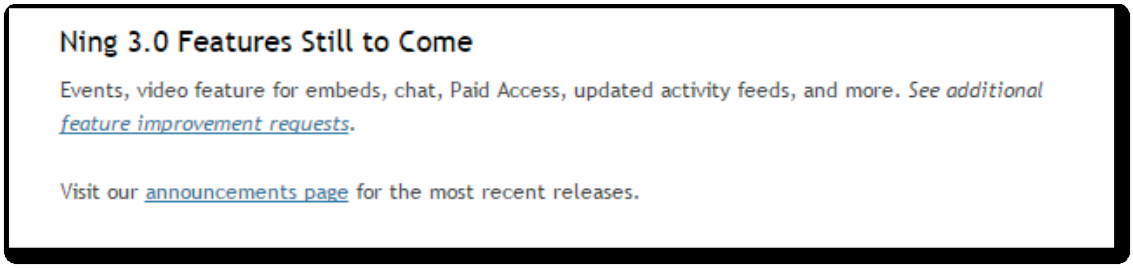


Figura 45 - Informações sobre futuras funcionalidades no serviço NING

Alternativamente, foi integrado à comunidade o botão para a ferramenta Hangout, uma solução síncrona externa ao ambiente que permitiu que os membros conversassem em tempo real. No entanto, a exigência de uma conta Google para participação nesse espaço externo fragilizou a utilização do serviço por parte dos membros que detinham contas em outros serviços de correio eletrônico. A solução Ning havia sido eleita por reunir todas as ferramentas necessárias para suportar uma comunidade de prática em um único ambiente, e pela promessa de entregar o serviço de conversação síncrona, o que oportunizaria ao membro o acesso a todas as ferramentas com um único login, fato que não ocorreu durante o período de coleta de dados desta pesquisa. Sendo assim, por ter sido utilizada apenas por uma ínfima camada de membros que já detinham acesso ao serviço Google, os dados obtidos por meio da ferramenta Hangout não foram significativos e, por isso, não foram incluídos nessa pesquisa.

As fragilidades identificadas, que conforme Wenger; Mcdermott; Snyder (2002), são inerentes a qualquer comunidade e podem enfraquecê-las a ponto de extinguirem-nas, foram contornadas, tanto pela ação do animador quanto pela inclusão de uma ferramenta síncrona alternativa.

> Quanto mais cedo a comunidade verifique o emergir de algumas destas desordens, mais cedo poderá reagir e corrigi-las. As comunidades bem sucedidas admitem as suas debilidades e usam esse conhecimento como alavanca para estimular o seu crescimento e reafirmar a sua vitalidade ao longo termo (Wenger et al., 2002, p. 150).

Infere-se que o desenvolvimento da comunidade se deu somente até este estágio e não até seu subsequente, o maduro, ao considerar-se também que os níveis de participação dos membros podem identificar o estágio em que a comunidade se encontra. Segundo Wenger; Mcdermott; Snyder (2002), comunidades maduras típicas, apresentam de 5 a 10% de seus membros como integrantes do grupo principal, de 15 a 20% como integrantes do grupo completo e o restante em seus grupos periféricos. A CPIE apresentou um número bem abaixo dos índices indicados. Apenas 1,8% dos membros pertenciam ao grupo principal e somente 13,2% dos integrantes habitavam o grupo completo.

Embora seja notório que o processo de estabelecimento de uma comunidade seja tradicionalmente lento, pois conforme informações obtidas na página da solução tecnológica Ning[10], uma comunidade leva de três meses a um ano para que ganhe vida autônoma, alguns aspectos identificados dentre os interagentes contribuíram para o alargamento desse período de instabilidade. Da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, verifica-se que a morosidade do processo evolutivo da CPIE está intimamente ligada às especificidades do público-alvo que ela atinge – os professores brasileiros e ao contexto em que eles atuam – as escolas públicas brasileiras.

Conforme já mencionado, a grande presença de professores que desconheciam o conceito de COPs, fez com que muitos não observassem de imediato seu potencial enquanto ferramenta de gestão de conhecimento. Embora tais membros se identificassem como usuários frequentes da web e com boa familiaridade no uso dos recursos tecnológicos, ampla parcela interagia em uma rede sob essa lógica pela primeira vez. Sendo assim, muitos passaram a aprender sobre a funcionalidade e o potencial de uma comunidade de prática durante o transcorrer dessa experiência.

Além disso, diferentemente de outras profissões que fazem uso do computador como ferramenta de trabalho e que por isso podem recorrer às suas facilidades assim que surgem determinadas demandas, professores brasileiros, de modo geral, atuam em escolas onde a infraestrutura não lhes fornece a possibilidade de apelar aos apoios tecnológicos mesmo quando eles são existentes e, uma vez que a CPIE se estabeleceu no mundo virtual, o acesso à sua plataforma se tornou um dos fatores que determinaram a sua trajetória evolutiva.

Dados da Cetic.br (2013), apontam que 99% das escolas brasileiras possuem computadores. Dessas escolas, 89% dispõem de computadores administrativos (na sala da direção, secretaria e na sala de orientação pedagógica), 85% nos laboratórios de informática, 65% nas salas de professores, 45% nas bibliotecas e somente 6% dispõem de computadores nas salas de aula.

[10] Dados obtidos na página http://www.ning.com/pt-br/cultivating-community/

A sala de aula, local em que os professores referência e de área (que somados representam 33% dos membros inscritos na comunidade) permanecem por dois terços de sua carga-horária não é notadamente permeado por tecnologias. Conforme a lei do Piso (11.738/2008), o restante do tempo em que tais docentes estão na escola destina-se ao planejamento, preparação de atividades e até mesmo a formação profissional. No entanto, os espaços possíveis para a realização de tais atividades, na realidade não se mostram favoráveis para a sua execução.

> O trabalho real do professor extrapola os limites do tempo e do espaço do trabalho na escola. De acordo com a prescrição do trabalho, esse profissional deveria cumprir por semana um determinado tempo em sala de aula e outro tempo seria reservado para elaboração de aulas e demais atividades. Entretanto, devido às variabilidades, como número elevado de alunos por turma, espaço inadequado para desenvolver as atividades fora da sala de aula (sala dos professores), más condições de trabalho (ruído, falta de recursos materiais, como computador, livros, folhas e revistas), tempo insuficiente, constantes interrupções por parte dos alunos e etc., uma regulação feita pelas professoras e professores é ocupar o que seria o seu tempo livre com essas atividades, invadindo as suas vidas domésticas. (GOMES E BRITTO, 2006)

Por tal distanciamento da tecnologia do contexto laboral do professor "de sala de aula" e pelas demais fragilidades elencadas pelas autoras acima, atividades como a própria atuação em uma comunidade de prática ficam destinadas aos horários livres do docente. Pode-se reafirmar tal hipótese, a partir da análise dos dados obtidos pela ferramenta Google Analytics, onde foi possível perceber o adensamento de acessos ao ambiente justamente após o período em que as escolas brasileiras entraram em recesso (Figura 46).

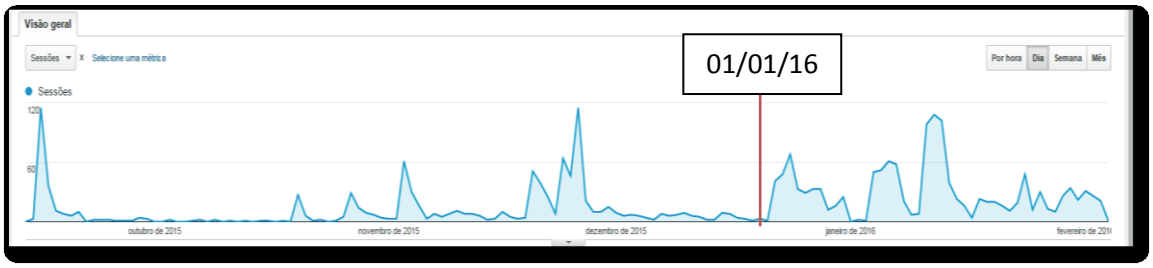


Figura 46 - Gráfico de acessos da CPIE

Sendo assim, destaca-se a motivação dos docentes na busca por respostas ao processo inclusivo que vem ocorrendo em seus contextos escolares. Afinal, mesmo em período de férias os membros buscaram subsídios para suas práticas pedagógicas. No entanto, embora demonstrem tal

interesse, o impedimento do tempo e as condições do espaço durante o ano letivo se mostraram como obstáculos para que o professor atuasse regularmente num ambiente que prescindia de sua disponibilidade e participação.

Sobre os fatores impeditivos que refletem diretamente na evolução ou estagnação da comunidade de prática, quando questionados sobre a necessidade que sentem em buscar conhecimentos sobre a temática inclusiva em opções educativas formais ou informais, 97% dos membros responderam que apresentam tal demanda. No entanto, apontaram como impedimentos para a realização de tais ações: a escassez de oferta de ações formativas com 38% de citações, o custo de ações formais com 28% das citações, a escassez de tempo com 24% das citações e 10% das respostas mencionaram a falta de infraestrutura na escola de atuação como um dos fatores determinantes para a não realização de ações formativas na área da inclusão (Figura 47).

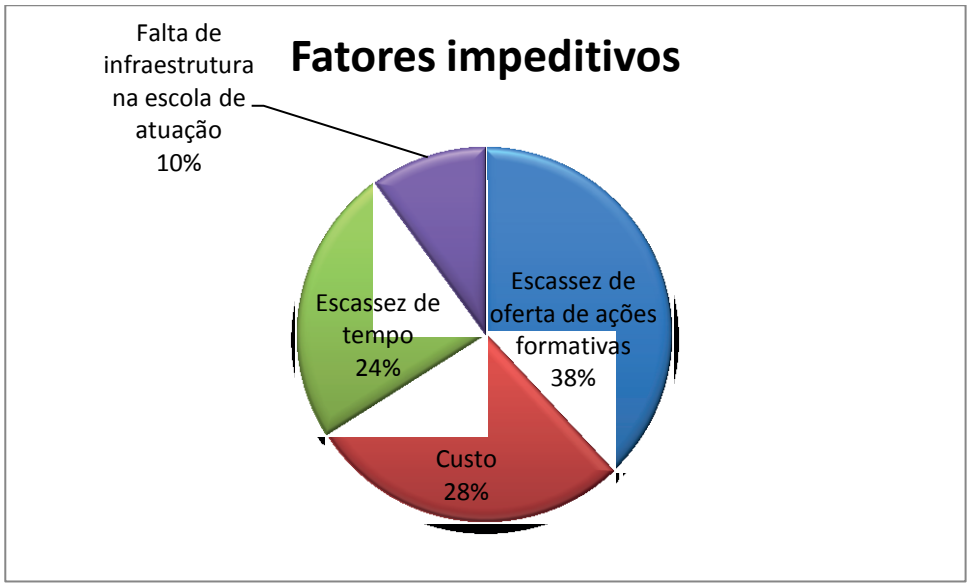


Figura 47 - Gráfico de fatores impeditivos de participação

Os dois primeiros aspectos mencionados, escassez de oferta de ações formativas e o alto custo, não se aplicam a realidade da CPIE, uma vez que ela foi ofertada intermitente e gratuitamente. Entretanto, infere-se que os dois últimos pontos mencionados, escassez de tempo e falta de infraestrutura na escola de atuação são aspectos que influenciam diretamente no processo evolutivo da comunidade. As palavras do membro CGS, em resposta ao questionário de adesão, ilustram tal posicionamento:

> “Penso que o professor que está atuando no ensino fundamental atualmente, pelo menos, na realidade em que estou inserida, é muito interessado em seus alunos e está sempre buscando alternativas e melhor formação para cada vez oferecer um trabalho com mais qualidade, porém as demandas que se apresentam são cada vez mais desafiadoras e consomem muito mais que há dez anos quando era uma professora iniciante, com menos experiência, muito mais inseguranças mas não menos dúvidas e incertezas. A realidade escolar não nos permite buscar mais formação, mais alternativas por absoluta falta de tempo, por nos absorver totalmente em inúmeros problemas e soluções em um cotidiano que joga nas costas da/o professor além das suas responsabilidades concernentes a profissão, as responsabilidades que as famílias das crianças não dão conta, as responsabilidades que os gestores não conseguem solucionar e as responsabilidades quanto ao futuro da nação quando todos pensam que a solução para o país está na educação entendendo essa como um ato do professor e não de todos”. (membro CGS em resposta ao questionário)

Outro dado que ratifica essa inferência é observado quando se elimina um dos fatores impeditivos já destacados. Conforme a legislação vigente, o ambiente de trabalho onde atuam os professores de SRM dispõe de computadores e notebooks com acesso à internet. Atrelado ao fato de que esse público apresenta maior vinculação com a temática debatida na comunidade, a presença de tecnologias em seu local de trabalho também pode ter contribuído para que mais de 50% das ações realizadas na comunidade tenham sido efetivadas por profissionais que atuam nesse local. .

Pelo que foi posto, pode-se afirmar que por encontrar ecos em função de suas possibilidades, a CPIE angariou membros e se instituiu. Entretanto, por enfrentar os obstáculos mencionados, ainda encontra-se nessa tenra etapa de desenvolvimento.

6.2 O Domínio

O domínio de uma comunidade nada mais é do que o campo do conhecimento sobre o qual ela se debruça, ou seja, o tema que ela aborda. De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), domínio refere-se ao que é discutido e é o aspecto que define a identidade da comunidade.

Nesta investigação, foi proposto aos membros o engajamento em uma rede com um foco de debate específico, Inclusão na Educação. Embora esse escopo demarque fronteiras e se mostre restrito em um primeiro olhar, acaba

ganhando abrangência dados os diferentes desdobramentos que a temática pode assumir.

O domínio projetado ganha significado para os membros, a partir da análise de suas próprias identidades, caso contrário, tais sujeitos não se vinculariam ao grupo. Conforme já observado nos resultados obtidos desta pesquisa, os membros da CPIE são, quase que em sua totalidade, professores de escolas públicas inclusivas, capacitados em nível de pós-graduação, que já realizaram alguma formação na área da educação especial, apresentando assim, estreitas relações com a temática abordada.

Ao ser traçado o perfil majoritário dos membros, é possível identificar o compartilhamento de uma cultura comum. Desta forma, o grupo que vivencia situações semelhantes, passa a compartilhar entendimentos, a compreender a linguagem utilizada, dividir anseios e angustias. Nesse sentido, Wenger, McDermott e Snyder (2002), apontam que é necessário que um membro esteja familiarizado com o repertório da sua comunidade, o que inclui a representação simbólica definida em alguma técnica, os conhecimentos básicos de uma área, as crenças, os fatos, as histórias e as convenções sociais.

Os membros foram incentivados a atuarem na comunidade buscando o esclarecimento dúvidas, a promoção do debate sobre temas interessantes e a investigação de possíveis estratégias pedagógicas para situações inclusivas que estivessem vivenciando. Sendo assim, os temas abordados no ambiente virtual relacionavam-se diretamente com as realidades inclusivas nas quais os membros estavam inseridos e com seus repertórios de conhecimentos já construídos sobre a temática inclusiva.

Pode-se inferir que esse conhecimento preexistente dos participantes delimitou os rumos que a comunidade assumiu. Por não se configurar como uma comunidade de professores inexperientes na temática inclusiva, os diálogos passaram a ser travados por quem detinha conhecimentos na área, despertando o interesse daqueles que corroboravam de tal repertório e afastando ou inibindo quem, porventura, não apresentasse tal domínio sobre o tema. O desafio traçado para a comunidade, para além dessa pesquisa, passa a ser então, o de estimular ações que contemplem as diferentes identidades presentes em seu ambiente, pois conforme Wenger, McDermott e Snyder

(2002), a comunidade evolui na medida em que permite que participantes de todos os níveis sintam-se como membros efetivos.

6.2.1 “O papo cabeça”

Durante a formulação dessa investigação, foi projetado o desafio de que fossem identificados quais os fatores que levariam os membros da comunidade a travar diálogos e desempenhar ações especificamente sobre a temática enfocada e não sobre temas tangenciais. A partir da experiência da pesquisadora como auxiliar da coordenação de cursos de formação de professores a distância, frequentemente percebia-se a presença de alguns perfis de alunos “desviantes”, principalmente nas ferramentas de fóruns e de chat presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

O aluno “meteorologista” que participava das discussões informando sobre as condições de clima de sua cidade, o aluno “concordador” que apenas se manifestava para anuir a uma postagem já publicada ou mesmo o aluno “Google” que apenas se dava ao trabalho de copiar informações de sites a partir de buscas na web, eram perfis facilmente identificados naquela realidade. Conforme já citado no aporte teórico deste trabalho, impulsionados pela lógica da progressão funcional da profissão docente, muitos professores se matriculam em cursos, principalmente os gratuitos ofertados pelo Ministério da Educação – MEC, em busca de certificações que se desdobrem em avanços e em maior provento.

Quando somente esse intuito move o docente, a temática enfocada pela formação nem sempre é de seu sumo interesse. Afinal, qualquer curso de maior nível passa a ser aceito para que as promoções sejam realizadas. Sendo assim, o aluno assume uma postura de cumprimento das atividades que apenas garantam as exigências de certificação.

Em ratificação dessa afirmação, observa-se a política do “esforço mínimo” na experiência de oferta do CFCTICA. O curso que se propôs a transformar sua estrutura cristalizada em uma configuração curricular flexível, dinâmica e articulada, dividiu suas disciplinas em blocos temáticos, os quais disponibilizavam diferentes atividades, sendo exigido que apenas uma fosse realizada para fins de conclusão de um módulo (Figura 48). Embora múltiplas possibilidades de aprendizagem fossem ofertadas, com a realização das

tarefas alternativas, em geral, os alunos do CFCTICA realizavam apenas aquela que garantia sua aprovação.

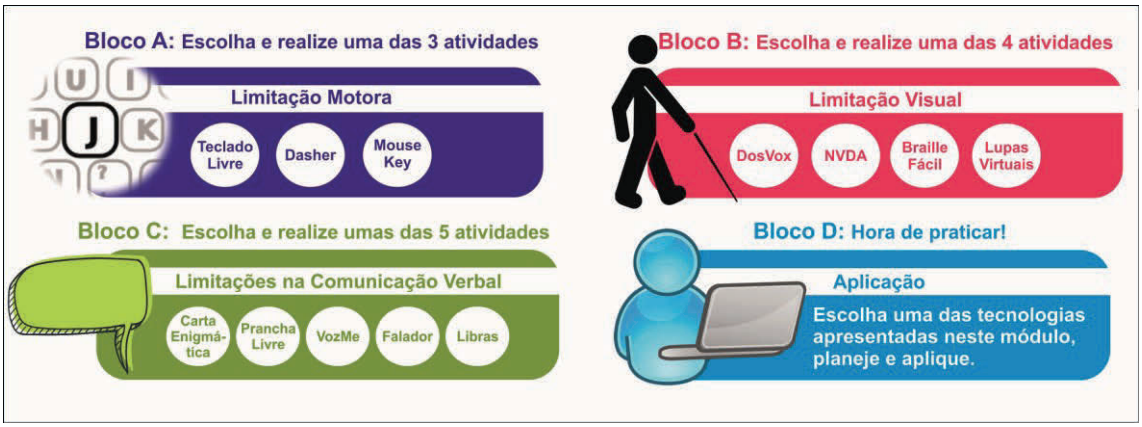


Figura 48 - Lógica do curso CFCTICA

Encontra-se nesse aspecto uma das grandes diferenças proporcionadas por um entorno social que se configure como uma comunidade de prática. Os membros não sofrem qualquer pressão para atuar no ambiente e, quando o fazem, agem movidos pelo interesse, por entenderem que irão contribuir com a comunidade ou que obterão contribuições. Desta forma, a não obrigação, embora resulte em um menor número de ações, corrobora para que quem venha a desempenhar uma atividade, atue somente pautado por seu interesse e motivação.

Cabe aqui destacar que durante o período de “recrutamento” de membros para a constituição da comunidade de prática, o acesso aos contatos dos professores interessados em cursar uma formação na área da inclusão como também dos professores recém-egressos de um curso que abordou tal temática, apontava, de antemão, que os membros que se vinculariam a comunidade apresentariam a desejada motivação para atuação nesta iniciativa. Sem nada a receber que não a própria experiência e a possibilidade de construir conhecimentos, a separação dos interessados em certificações e dos que verdadeiramente estariam motivados a participar de ações educativas se daria naturalmente.

Dessa forma, a CPIE teve seu vinculo e suas problematizações estabelecidas e conduzidas por seu domínio. Mesmo durante o estágio potencial de desenvolvimento da comunidade, quando os membros apenas participavam da discussão “Conhecendo o grupo”, suas apresentações

pessoais, invariavelmente, situavam os sujeitos como professores atuantes em contextos inclusivos.

Dos dados discutidos quanto ao perfil e os discursos de professores que participaram como sujeitos desta pesquisa, pode-se inferir que ao ter se efetivado em um entorno digital que se afastou da “lógica tarefista” de um ambiente de aprendizagem, e também, da informalidade de uma rede social, foi construído o entendimento entre os seus membros de que o acesso na CPIE estaria diretamente vinculado ao debate fortemente estabelecido pelo seu domínio, a Inclusão na Educação.

6.3 A Prática

A prática, entendida como o conjunto de regras socialmente aceitas para que sejam realizadas ações relativas a um determinado domínio, que conforme Wenger (1998) remete a uma coleção de abordagens comuns e padrões compartilhados que se tornam a base para a **ação**, **comunicação, resolução de problemas, desempenho** e **responsabilidade**. Conforme já relatado no aporte teórico desta pesquisa, estes recursos comuns incluem uma variedade de tipos de conhecimento: casos e histórias, teorias, regras, modelos, princípios, ferramentas, especialistas, artigos, lições aprendidas, melhores práticas e heurísticas (WENGER; McDERMOTT; SNYDER 2002, p. 38).

As práticas desenvolvidas na CPIE decorreram da relação entre interação e codificação, o que Wenger (1998), nomeia como a dualidade de participação e reificação. Da participação, surgiram os debates entre membros onde ideias foram compartilhadas, e a partir daí, da construção de um entendimento mútuo, iniciou-se o processo de reificação, onde a comunidade passou a cristalizar seus empreendimentos em novos entendimentos e construções.

Ao analisar as práticas realizadas na CPIE sob esse viés, identifica-se que as discussões abertas na comunidade virtual que promoveram a participação dos membros podem ser divididas em dois eixos: Da **comunicação** que se subdividiu em tópicos de: 1) cunho socializador e 2) cunho Informativo; e da **Resolução de problemas** que se desdobrou em tópicos de: 1) esclarecimento de dúvidas e 2) pedidos de auxilio, conforme demonstra a tabela 2:

Tabela 2- Eixos de discussão na CPIE

Eixos de discussão na CPIE	
Comunicação	**Tópicos de cunho socializador**
	Conhecendo o Grupo
	Tópicos de cunho informativo
	Novo símbolo de Acessibilidade é anunciado pela ONU
	PDC - 2846/10
	Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.
	Alfabetização de alunos com deficiência – Material do Pacto
Resolução de Problemas	**Tópicos de esclarecimento de dúvidas**
	Aluno "especial" (Como devemos nominar o publico alvo da educação especial?)
	Quantos alunos com deficiência podem ser colocados na mesma sala?
	TGD ou TEA?
	Educação Especial é uma nomenclatura socialmente adequada?
	O papel da monitoria (Qual o papel da monitoria?)
	Tópicos de pedido de auxilio
	Orientar professores do Ensino Fundamental
	Plano Educativo Individual
	Um caminho para uma criança

Primeiramente, reitera-se que os tópicos de discussão abertos na comunidade, até o término desta pesquisa, e aqui expostos dentro de cada eixo, apresentaram intima relação com o domínio da comunidade. Apenas 3 deles foram abertos pelo animador sendo os demais resultado da participação dos membros. Assim, o projetado protagonismo dos interagentes foi ganhando forma na medida em que os membros passaram a promover discussões baseadas em seus interesses, validando assim a opção metodológica de implementação de uma COP em um ambiente virtual que oportunizasse autonomia não só em nível de comentários, como também no de proposições de debates.

Ao analisar-se o perfil de membros promotores de discussões, foi possível verificar que todos os tópicos foram abertos por aqueles sujeitos identificados como candidatos ao CFCTICA. Infere-se que por essa parcela notadamente estar em busca de formações na área, apresentou maior necessidade em encontrar respostas às fragilidades que vivenciava na prática. Já os membros egressos do CFCTICA que atuaram na comunidade, caracterizaram-se como respondentes.

Regida pelo censo de colaboração, a atuação dos membros que já foram contemplados por uma formação específica na área, não promoveu novas situações desencadeadoras do diálogo, por outro lado, qualificou os

canais já abertos. Observa-se que o fato de tais membros terem frequentado um ambiente formal que validou seus conhecimentos técnicos, contribuiu para a construção de uma noção de si como sujeito experiente, a partir de uma identidade "especialista".

Sendo assim, a heterogeneidade presente na comunidade passou a ser percebida como positiva, uma vez que os interagentes desempenharam (ou não) papéis baseados em uma análise de sua própria identidade. Ter diferentes níveis de engajamento e comprometimento com a comunidade e membros desempenhando funções distintas foi reflexo do significado que cada um atribuiu a esse ambiente. Cabe salientar que, em maior ou menor grau, tal significado fez jus a cada um dos membros uma vez vinculados à comunidade, pois conforme Merriam e Caffarella (1999), os seres humanos definem os seus destinos e só se predispõem a participar daquilo que lhes faz sentido.

Da participação na ferramenta de discussão, analisa-se que cada eixo apresentava características especificas que levavam os membros a realizar algum tipo de ação. Dentro do eixo de comunicação os membros participaram e promoveram tópicos de discussão de cunho socializador e de cunho informativo.

6.3.1 Tópicos de cunho socializador:

Durante a etapa de desenvolvimento potencial da comunidade, período no qual a grande maioria dos convidados se vinculava a ela, o ambiente foi preparado para receber os membros e a discussão "Conhecendo o Grupo" foi aberta pelo animador no intuito de proporcionar um ambiente acolhedor, que promovesse a oportunidade dos interessados conhecerem seus pares.

Olá,
Sejam muito bem-vindos à comunidade Inclusão na Educação.
Cientes de que o processo inclusivo pode se mostrar como um desafio para alguns educadores que ainda não estão familiarizados com o conhecimento construído na área, projetamos esse espaço voltado especificamente para trocas de saberes sobre o tema, o qual já faz parte de nossas realidades na escola comum. Muito além de desenvolvermos um ambiente que promova a reunião de pessoas interessadas na educação inclusiva, acreditamos que a concretização de um projeto como esse pode vir a oportunizar o encontro de diferentes profissionais interessados e capacitados, que podem colaborar uns com os outros para efetivarmos o projeto inclusivo brasileiro.

Sou Fernanda Schneider, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul PGIE/UFRGS e pesquisadora do Núcleo de Informática na Educação Especial – NIEE/UFRGS. Há mais de nove anos pesquiso sobre as contribuições que as tecnologias da informação e comunicação podem agregar ao processo de inclusão de alunos com deficiência. Façam bom uso. Esse espaço é de todos nós!

Figura 49 - Postagem do animador no tópico Conhecendo o Grupo

As respostas obtidas a esse primeiro tópico, em geral, foram pequenas apresentações dos membros sobre suas trajetórias docentes com ênfase em suas experiências no campo da educação especial, tal como ilustra o exemplo a seguir:

> Ol´! Sou (ocultado), trabalho como educadora especial há 19 anos. Tenho experiência como professora itinerante, em sala de recursos, APAE, coordenação pedagógica da rede municipal, Programa Primeira Infância Melhor e professora de Libras. Trabalho desde a estimulação essencial/precoce até a idade adulta, com todos os tipos de déficits. Tenho experiência, também, em estimulação de alunos sem déficits. Atualmente atuo em Sala de Recursos em duas escolas estaduais e sou professora do básico de Libras no Curso Normal Magistério. Tenho um livro lançado na área da Educação Especial, onde relato duas experiências de trabalho: o atendimento em local especializado e o atendimento em escola inclusiva. Adorei o convite, acredito que será de grande valia! O curso de Tecnologias me auxiliou bastante, acho muito bom estudar e debater, fortalece nosso dia a dia com os alunos. Há alguns anos comecei a apresentar perda auditiva, que é progressiva. Sou usuária de aparelhos e a tecnologia vem me ajudando muito!

Figura 50 - Postagem do membro MEGS na discussão – Conhecendo o Grupo

Ao apresentar-se desta e não de outra forma, os membros procuravam demonstrar sua forte vinculação com o domínio abordado, buscando serem percebidos como sujeitos que poderiam contribuir para o crescimento do grupo, iniciando assim o processo de construção e negociação de identidades, de si e da comunidade. Sobre esse aspecto, Wenger (2001) analisa a identidade por meio das trajetórias de aprendizagem, onde são definidos quem são os sujeitos em função de onde vieram e para onde vão. Dessa forma, as histórias vividas pelos membros da comunidade, bem como suas ações e perspectivas de futuro, contribuíram para a formulação de significados e, posteriormente, de identidades na comunidade. Nessa perspectiva, a identidade assumiu uma conotação processual, contínua e temporal.

Ao relatarem suas trajetórias pregressas, situando-se como sujeitos experientes no âmbito da educação inclusiva, os membros reafirmavam suas identidades por meio do discurso. Nesse sentido, Reis (2011) aponta que como membro de uma comunidade de prática, o sujeito pode potencialmente recriar sua história em novas subjetividades, tanto através do discurso quanto da ação.

A validação dessas identidades expressadas passou a ocorrer na CPIE, na medida em que foram propostos novos tópicos de discussão que prescindiam dos conhecimentos anunciados, ou seja, ao identificarem que a comunidade era constituída por membros experientes que poderiam colaborar com suas práticas pedagógicas, os sujeitos passaram a propor debates

reconhecendo tais capacidades nos outros. Nesse sentido, Melucci (2004) aponta que deriva da identidade, a habilidade de reconhecer-se e ser reconhecido e aponta que é ela que define a capacidade de falar e de agir de um sujeito. Sendo assim, a atuação em uma comunidade de prática vincula-se às identidades dos membros, as quais não são pré-determinadas, mas sim socialmente negociadas, na medida em que o outro é quem ratifica ou desqualifica sua projeção.

Ao serem definidas individualmente, as identidades passaram a ser cada vez mais integradas à comunidade. Segundo Wenger (1998), ao identificar-se as identidades dos membros de uma CoP, ao mesmo tempo, cria-se uma identidade da comunidade, a qual foi constituída na CPIE com base na observação de que seus membros eram professores experientes com grandes possibilidades de colaborarem uns com os outros, na medida em que partilhavam um contexto e repertório comum de interesse.

O tópico de cunho socializador deu visibilidade às identidades individuais e contribuiu para identificação da identidade do grupo. Cabe salientar que com a presença da funcionalidade "Minha página", a socialização também pôde se dar no ambiente através de recados deixados de membro para membro, tanto via correio eletrônico quanto via mural de recados (Figura 51). Mais tarde, com a vinculação do botão de Hangout, o chat em tempo real também se tornou uma via para que os membros socializassem dentro da comunidade. No entanto, conforme já exposto, os dados identificados nessas outras vias de socialização não se mostraram significativos para figurarem como resultados desta pesquisa.



Figura 51 - Ferramenta página de comentários

6.3.2 Tópicos de cunho informativo:

Os debates de cunho informativo, três deles abertos por membros da comunidade e um iniciado pelo animador, traziam em seus conteúdos informações sobre temas de interesse, principalmente sobre aqueles que tivessem sofrido recentes modificações. Em exemplo, ilustra essa categoria a discussão sobre o Projeto de Decreto Legislativo 2846/10, que trata do fim da obrigatoriedade de matrícula de aluno especial em classes regulares.

> Gostaria de discutir sobre o projeto de Decreto Legislativo (PDC)2846/10 que trata do fim da obrigatoriedade de matrícula de aluno especial em classes regulares. Faço parte do setor do AEE do município vizinho ao meu e estamos preocupadas com as interpretações equivocadas que esse projeto já está causando. O projeto ainda seguirá ao plenário, mas já existem alguns conflitos entre pessoas de opiniões contrárias ao processo de inclusão nas escolas. Acredito que possamos nos fortalecer com nossas opiniões.

Figura 52 - Postagem do membro CLBA na discussão PDC-2846/10

Ao ter contato com tais informações, alguns membros referiram não ter ciência do assunto, ressaltaram sua relevância apontando que iriam se aprofundar no assunto e, a partir daí, passavam a travar diálogos sobre temas adjacentes.

> Não conheço o decreto e buscarei ler. Infelizmente, acabando a obrigatoriedade muitas crianças deixarão de frequentar a escola, pois ainda hoje existem escolas negam ou dificultam a matricula de crianças com NEE. Entretanto creio que o inclusão no país precisa pisar em territórios mais complexos. Existe inclusões de extremo desafio. É preciso discutir as inclusões de complexidade, de crianças, adolescente e adultos de múltiplas deficiências, transtornos. É preciso estruturação para inclusão de crianças gravíssimas, que necessita de cuidados médicos quando estão na escola. Também, tenho relato de mães que não matriculam seus filhos, pois já avançaram em idade e devem ser matriculados no SEJA, no turno noturno. A progressão dos alunos com NEE também é algo que não é claro.

Figura 53 - Postagem do membro LS na discussão PDC-2846/10

Além disso, percebe-se que os tópicos de cunho informativo também eram geradores de diálogos para além da comunidade. Temas ali publicados eram exportados para outras realidades onde os membros atuavam, legitimando a existência do nível de participação com acesso passivo aos seus conteúdos (Figura 54)



Muito importante esta informação. Trabalho com Educação Especial. Salvei e Compartilhei com meus colegas de trabalho para nosso Grupo de Estudo.

Figura 54 - Postagem do membro SP na discussão lei Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.

As informações publicadas em tópicos de cunho informativo também assumiram a função de compartilhamento de materiais de interesse, tal como ilustrada pela discussão "Alfabetização de alunos com deficiência", na qual um material sobre o tema debatido foi disponibilizado por meio de hiperlinks.

Pesquisando sobre o tema, encontrei esse material desenvolvido pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa- PNAIC- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização - que foi recentemente lançado e me pareceu bem interessante.

Figura 55 - Postagem do animador da comunidade na discussão Alfabetização de Alunos com deficiência

A facilitação de acesso às informações sobre temas importantes se mostrou como uma das funções que a comunidade assumiu. Ao aproximar recursos de interesse dos membros, a CPIE pôde ser vista como um repositório que, ao ser refinado por interagentes preocupados com questões similares, se mostrou estreitamente ligado ao domínio da comunidade e, portanto, do interesse dos membros.

É uma pena que esse material do PNAIC só tenha sido disponibilizado para professores (as) alfabetizadores (as) das salas de aula regular. A Acessibilidade a esse programa para quem está fora da sala de aula regular é muito difícil, mesmo atuando na Sala de Recursos Multifuncionais.

Olá Ocultado! Que bom! Essa sua socialização vai ajudar bastante. Abraços fraternais,Ocultado

Figura 56 - Postagens do membro WMMP na discussão Alfabetização de Alunos com Deficiência

De cunho igualmente informativo, a aba Notícias presente no ambiente da comunidade, inicialmente alimentada exclusivamente pelo administrador e posteriormente também pelo grupo principal de membros, trazia informações sobre notícias e cursos específicos da área. Embora ela divulgasse informações de interesse da comunidade, seu acesso se tornou secundário, angariando, conforme dados obtidos por meio da ferramenta Google Analytics, apenas 2% do total de quase 11.000 visualizações do site.

O debate possível, através de comentários presentes na aba Noticias se mostrou quase nulo. Infere-se que tal fato ocorreu por se tratar de informações que continham links que remetiam os membros para fora da comunidade, os quais acabavam por dispersá-los em seus conteúdos sem que os mesmos retornassem para dar feedbacks.

Já no eixo de resolução de problemas, os membros participaram e promoveram tópicos de discussão de esclarecimento de dúvidas e de pedidos de auxilio. Os diálogos travados se deram de forma horizontal, exclusivamente propostos pelos interagentes, pautados por e para suas práticas pedagógicas. Nesse eixo, foi possível identificar uma das maiores contribuições que um ambiente como uma comunidade de prática pode oferecer, a possibilidade de encurtamento de trajetórias de aprendizagem, calcadas na oportunidade de um sujeito valer-se da experiência do outro.

6.3.3 Discussões de esclarecimento de dúvidas:

Os tópicos de discussão de esclarecimento de dúvidas foram os que mais promoveram a participação dos membros na comunidade, aparecendo em cinco das discussões abertas. Ao propor discussões dessa natureza, os membros reconheceram a capacidade contributiva da comunidade ao abrirem a oportunidade de negociação de significados e de criação coletiva de um entendimento sobre um determinado assunto. Os temas em pauta, basicamente relativos a nomenclaturas ou a pontos nebulosos identificados na política inclusiva vigente, suscitaram debates pertinentes sobre os quais os membros compartilhavam repertórios e experiências.

Sobre esse aspecto, foi preciso observar que a prática envolve determinados tipos de comportamentos, de perspectivas, ideais e pontos de vista. Neste sentido, a prática é uma espécie de minicultura que mantém a comunidade unida. (WENGER; McDERMOTT; SNYDER 2002, p. 38). Tendo em comum um contexto inclusivo onde atuavam e sendo esse o lugar onde tais dúvidas emergiam, os membros participantes concordaram em muitos posicionamentos e apresentaram uma perspectiva de mundo compartilhada.

A análise dos discursos permite afirmar que dentre os membros atuantes na comunidade, existe certo consenso de que o projeto inclusivo deixa muito muitas brechas interpretativas, e dada a amplitude da abrangência da

comunidade, cada realidade inclusiva passou a assumir uma postura diante das ambiguidades ou lacunas promovidas por uma legislação evasiva. Em exemplo, cita-se a discussão – "O papel da monitoria", onde um membro deu inicio ao questionamento expondo a sua experiência com relação ao assunto e solicitando a opinião dos demais.

> Estive numa palestra sobre autismo nesse fim de semana e fiquei com dúvidas sobre qual é mesmo o papel do monitor? Em que casos é necessário e obrigatório nos processos de inclusão? observo que a queixa de muitos professores do ensino regular é a dificuldade em dar conta especificamente do aluno com deficiência em sala de aula, tendo que deixar de atender a turma para atender de forma mais dirigida estes casos ... como vocês tem realizado essas práticas nas suas escolas? A única vez que fiz uma intervenção no sentido da monitoria, acabei tendo uma resposta negativa, pois a professora regente da turma não se sentia como professora daquele aluno que eu acompanhava diretamente na sala de aula. Então desisti dessa prática para evitar esse descompromisso do professor da turma com o aluno com deficiência.

Figura 57- Postagem do membro EFCL na discussão O papel da monitoria

A maioria dos retornos obtidos partiu de relatos de experiências dos membros com relação ao tema. As respostas, invariavelmente, iniciavam situando o leitor de como aquele tema havia sido abordado no contexto de atuação do membro, conforme pode ser observado nos excertos destacados:

> Bem pessoal, aqui no nosso município esse profissional é conhecido como professor de apoio. O mesmo só existe nos casos bem comprometidos. Eles são responsáveis pela higiene, locomoção e alimentação. Às vezes ajudam o aluno na realização de atividades, porém, o professor de sala é responsável pelo planejamento, traçar metas e elaborar as atividades referente a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aquele com deficiência. Esse é um grande desafio para nós que apostamos na inclusão. Tivemos um caso muito complicado no ano de 2015, onde o aluno não consegue se concentrar nas atividades de sala de aula, não conseguia ficar na sala de aula mais do que quinze minutos, o tempo máximo de concentração era de apenas dez minutos em cada atividade. Não tinha controle dos esfíncteres então, contamos com o auxílio de um profissional de apoio que foi auxiliando o professor de sala regular e no final da avaliação do final do ano, pode-se observar que o aluno progrediu muito em todos os aspectos, obtendo um rendimento satisfatório. No meu ponto de vista, esse profissional pode contribuir muito, tudo isso depende de como ele é orientado apara auxiliar o aluno.

> Olá Colega, no meu estado SC, as turma cuja sala de aula tem alunos incluídos, tem dois professores em sala de preferência um deles com formação em Educação Especial, para que juntamente com o professor regente planejem as aulas e façam as adequações necessárias para este aluno incluído, lembrando que ambos os professores são responsáveis pela turma. Espero ter ajudado abraços.

> Oi, trabalho em Campinas que acredito ser uma rede um pouco diferente das outras, pq tem o profº de Educação Especial na escola como apoio a inclusão, além do monitor para os casos que necessitam, mas a proposta da monitoria para nós é clara, ela tem a função de alimentar, trocar e auxiliar com a locomoção, são para os casos onde a deficiência é mais acentuada. Quanto ao trabalho pedagógico é de responsabilidade do professor da sala regular em consonância com o profº de Educação Especial que também tem papel bem claro dentro da escola que é de trabalhar com as estratégias diversificadas e adaptadas de aprendizagem. Espero ter te auxiliado, acho q quando tds tem claro o seu papel esse trabalho flui, mas não pense que essa é uma conquista rápida, na escola que estou trabalho a 6 anos, é um trabalho de formiguinha....bj

Figura 58 - Postagens dos membros ABFF, MSR e LEB na discussão – O papel da monitoria

Ao ser desenvolvida em uma comunidade, a prática ganha chances de se valer tanto de conhecimentos explícitos, sendo eles os formais, quanto de conhecimentos tácitos, os quais advém da experiência de seus membros. Ao conceber-se que os conhecimentos explícitos abundam no cenário contemporâneo, por ser esse um contexto regido sob a lógica da partilha, são os conhecimentos tácitos, que derivam do "Know-how", das habilidades e técnicas desenvolvidas por um sujeito, os que movem os membros a buscarem o saneamento de dúvidas em ambientes como comunidades de prática.

Reafirmando tal inferência, observa-se que a legislação sobre o assunto abordado no tópico destacado é facilmente encontrada em uma busca rápida na web, sendo ela os Artigos 227, § 1º, inciso II, e 208, inciso III, da Constituição Federal e a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

> "O Estado promoverá a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência [...]" (BRASIL, 1988, p.01).

> "Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (BRASIL, 2008, p.13).

Entretanto, é do reconhecimento de que outras pessoas estão passando por processos semelhantes e da identificação de que alguns membros apresentam certa expertise sobre o assunto tratado que move os sujeitos a recorrem à comunidade em busca da construção de novos conhecimentos baseados nas experiências já vivenciadas por seus pares. Sobre esse aspecto, Meirinhos (2010) aponta que para a formação ao longo da vida, situada no tempo e espaço contemporâneo, não é interessante apenas que seja colocado em prática o "aprender a aprender". Para o autor, o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre pares se mostra como um dos meios mais enriquecedores e com maior incidência no desenvolvimento profissional. Sendo assim, já não se trata de "aprender a aprender" individualmente, mas sim de "aprender a aprender" em conjunto.

O protagonismo desse coletivo inteligente formado pelos membros da CPIE também é percebido com a observação do forte cunho autoral das postagens presentes na comunidade. Com a atuação vinculada às suas vivências, os membros contribuíam na comunidade em primeira pessoa. Sendo assim, raros foram os excertos reproduzidos de textos da web identificados dentre as discussões, e quando utilizados, apenas respaldavam pontos de vista já expostos sobre temas técnicos. Ilustra tal inferência, a discussão “TGD ou TEA?” proposta por um membro no intuito de esclarecer dúvidas com relação à nomenclatura contemporaneamente utilizada para referenciar sujeitos com Transtornos do Espectro Autista.

Olá colegas, boa noite! Em um determinado curso de qualificação aprendemos com uma pessoa que trabalhava sobre autismo que o termo correto a ser tratado era: "Transtorno do Espectro Autista" e não mais "Transtorno Global do Desenvolvimento". Contudo, tem alguma lei que já aprovou essa modificação? Também não ficou claro o "motivo" da mudança! Alguém poderia esclarecer mais?
Até onde eu saiba nas leis ainda consta como público alvo da educação especial: "Deficiência, TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) e altas habilidades ou superdotação”. Abraços!

Figura 59 - Postagem do membro MMF na discussão TGD ou TEA?

Nas respostas obtidas para esse tópico, embora fosse possível encontrar referências a informações obtidas na web, elas não se resumiram a meras cópias de dados, mas apresentavam posicionamentos, dando sequência ao debate. Os desdobramentos que a discussão assumiu passaram a esclarecer novas dúvidas que os demais interagentes detinham sobre o tema inicialmente abordado (Figura 60).

Colega pesquisei sobre o CID e encontrei esse: Classificação Internacional de Doenças (CID.10), manual utilizado pelos profissionais da saúde mental, e classificada sob o registro número F84.5.[2]. E quanto a não classificação não encontrei informações. Alguém poderia, por favor, me tirar essa dúvida?

Hoje eu não tenho essa dúvida, por que entendo que o os TEA fazem parte do grupo dos TGDs, que também é composto pela Síndrome de Ret, X Frágil, Transtorno sem especificação. A minha dúvida é onde fica a Síndrome de Asperger, ja que no DSM - V não tem mais CID? Seria então um das várias forma de manifestações do autismo?

Ola OCULTADO! Estou fazendo um curso sobre TDAH com Dr. Clay neuropediatra, ele referiu-se que segundo o DSM V, essa nomenclatura já esta valendo TEA. transtorno Espectro Autista, inclusive a Síndrome de Asperger é considerado Autista.

Figura 60 - Postagens dos membros MANS, JTG e SRF na discussão TGD ou TEA?

As discussões de esclarecimento de dúvidas travadas no ambiente da CPIE se mostraram como práticas que favoreceram o estabelecimento de vínculos entre membros e proporcionaram trocas de ideias e posicionamentos. Ao serem negociados os significados e entendimentos sobre os assuntos enfocados no tópico, os quais se desdobraram em debates sobre nomenclaturas e brechas interpretativas da lei vigente, as práticas ganharam respaldo do coletivo, promovendo a reflexão naqueles que detinham conhecimentos sobre os temas ou ainda a apropriação de novos saberes por parte daqueles que desconheciam tais pontos.

6.3.4 Discussões de pedido de auxilio:

Os tópicos de pedidos de auxilio promoveram a participação de poucos interagentes, sendo identificada em apenas três discussões abertas exclusivamente por membros da comunidade. Sob a lógica do "como fazer", a intencionalidade da proposição de tais debates estava calcada na obtenção de informações para solucionar demandas especificas dos proponentes, tal como ilustra a discussão "Um caminho para uma criança".

> Temos um aluno cego na escola e eu que, na verdade, no momento, trabalho na biblioteca. Confesso que faltam instrumentos para incluí-lo. Sinto uma frustração imensa quando o vejo sentado no corredor. Peço que me deem, sei lá, um norte, um caminho. Aguardo. OCULTADO

Figura 61 - Postagem do membro DMS na Discussão Um caminho para uma criança

A busca pelo estabelecimento de uma rede colaborativa que fornecesse suporte para as ações pedagógicas pontuais de tais docentes (demanda já identificada durante a etapa de formulação dessa pesquisa) torna-se um das possibilidades de uma comunidade de prática, principalmente quando tal rede se mostra fraca ou inexistente nas realidades dos professores. A via estabelecida virtualmente passou a ser um ponto de fuga possível para que os membros pudessem contar com um coletivo inteligente abrangente capaz de apontar soluções aos eventuais pedidos de auxilio.

Ao observar-se o perfil de quem promoveu discussões com esse caráter, foi possível identificar o isolamento, geográfico ou mesmo espacial dentro da escola. Dos membros responsáveis por tópicos de pedido de auxilio, dois se localizam em cidades do interior, afastadas de grandes centros urbanos que

sabidamente oferecem maiores possibilidades, oportunidades e recursos aos professores. Um deles, inclusive, manifestou a necessidade de contar com auxílios em pequenos municípios por ocasião do preenchimento do questionário de adesão da comunidade.

É urgente a necessidade das pesquisas saírem das universidades e chegarem verdadeiramente até as escolas regulares e principalmente em pequenos municípios como o meu que não conta com quase nada na área

Figura 62 - Resposta do Membro ao questionário de adesão da comunidade

Já o terceiro membro que propôs uma discussão de pedido de auxilio, se caracteriza como um professor que atua em uma biblioteca de escola, o qual passa a ter seus horários regidos não pela lógica de horas/aulas, mas sim pela dinâmica de atendimento desse ambiente. Sendo assim, o contato desse profissional com os demais colegas atuantes em sua realidade escolar, sendo ele uma via de suporte possível, fica fragilizado por tal professor não dispor dos mesmos tempos de convívio e pelo próprio isolamento que o setor lhe implica.

Dessa forma, a comunidade se mostrou como uma rede de apoio possível para ajudá-lo em sua solicitação pontual. O pedido de auxilio do membro DMS já destacado anteriormente, obteve as seguintes respostas:

Oi, OCULTADO! Acho que um começo para a inclusão desse aluno seria criar atividades de contação de histórias (Hora do conto), nas quais você envolveria esse e os outros alunos, poderia ter elementos táteis também, bonecos representando os elementos da história que passariam de mão em mão durante a contação das histórias, dependendo da idade dos alunos pode-se adaptar essa ideia.
Oi OCULTADO, eu tenho na minha sala de AEE um aluno cego, no inicio achei bem difícil trabalhar com ele,pois a escola não oferecia recursos, então sai pesquisando na internet e no site do instituto Benjamim Constante ele fornecem materiais gratuitos, me ajudou bastante, hoje ele é totalmente alfabetizado em braile, der uma olhadinha lá.
OI OCULTADO, muito legal a sua preocupação e valida, tds deveriam se preocupar com o ócio deste aluno, uma vez que ele é aluno da escola como tds os outros. Eu indicaria as TICs, temos muitas coisas para cegos na tecnologia e auxilia a autonomia para eles. Comece baixando o programa Macdeisy que lê os audiolivros para ele no site do SECADI na Educação Especial você vai encontrar para baixar gratuitamente, tb temos o DOSVOX que serve para ele usar a internet e assim poderá auxiliá-lo na alfabetização, bom contudo vc deve procurar uma SRM (Sala de Recursos Multifuncional) ai no seu município para que possam receber suporte. Espero ter te ajudado... bj

Figura 63 - Respostas de membros para a discussão um caminho para uma criança

Por ter delimitado uma situação pontual, o membro recebeu sugestões, calcadas nas experiências dos demais interagentes, de como contornar a situação relatada. No entanto, esse mesmo processo não foi identificado nos outros dois tópicos de pedidos de auxilio.

Por mais que tenha sido incentivada a participação nas discussões “Orientar professores do Ensino Fundamental” e “Plano Educativo Individual” por meio de mensagens de difusão, apenas o animador buscou responder aos tópicos postados. Infere-se que tais discussões não obtiveram êxito por tratarem de temas abrangentes sem que tenha sido dado um foco especifico para que os membros pudessem auxiliar. Além disso, as duas proposições apresentam problemas de formulação em seu enunciado, não ficando clara a intencionalidade do membro ao solicitar tal pedido de auxilio.

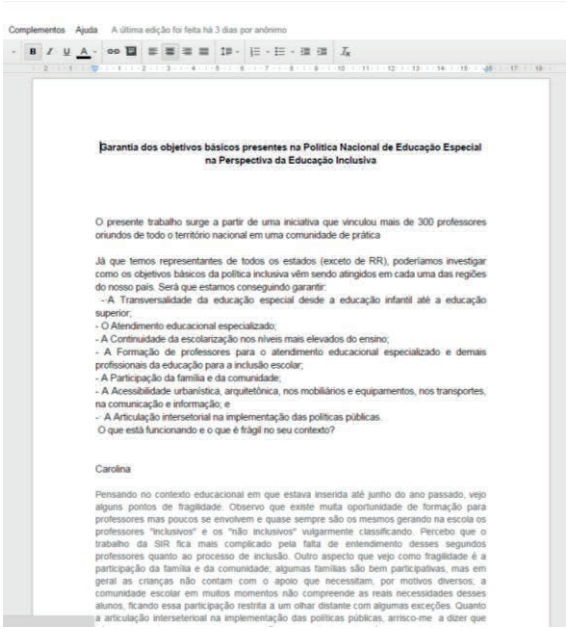
Pelo que foi posto até aqui, torna-se possível afirmar que a participação na CPIE foi promovida por meio de canais de comunicação que contribuíram para a socialização e disseminação de informações de interesse, reafirmando na prática seu viés colaborativo ao se estabelecer como uma rede que se propôs a solucionar problemas, saneando dúvidas e respondendo a pedidos de auxílio de seus membros.

A partir do engajamento desses interagentes nas discussões da comunidade, um duplo processo de construção de significados teve inicio. Segundo Wenger (1998), a participação e reificação se entrelaçam ao ponto de não ser possível uma existir sem a outra, pois a última não trata apenas de objetos concretos, mas acaba sendo reflexo das práticas realizadas por uma comunidade, surgindo como extensão dos significados negociados. Sendo assim, uma comunidade promove espaços para a interação entre seus interagentes, a participação atribui significado a experiência e a reificação dá forma a tal experiência.

O autor ainda aponta que “artefatos sem participação não carregam seus próprios significados e participação sem artefatos torna-se fugaz, descoordenada e sem ancoragem” (WENGER, 2014 p.01). Considerando tal prerrogativa, o processo de cristalização da experiência na CPIE buscou promover a produção de objetos que congelassem as experiências de seus membros em artefatos que ao mesmo tempo refletissem a experiência partilhada na comunidade e que servissem como suporte para que outros

professores, integrantes ou não da comunidade, pudessem se valer de tais conhecimentos para repicar iniciativas de sucesso em seus contextos inclusivos.

Ainda que em estágio inicial, aos poucos foi possível perceber a adesão de membros aos convites de produção de artefatos relativos à experiência na CPIE. A partir da discussão “Será que estamos garantindo os objetivos básicos da Política de Educação Especial”, aberta pelo animador, os membros foram informados sobre a capacidade que a rede detinha em verificar, dentre seus próprios interagentes, como vem ocorrendo o processo inclusivo no país, dada a abrangência e diversidade de membros inscritos na comunidade. Por meio do canal de escrita colaborativa da ferramenta Gdrive incorporado ao ambiente na aba Produções, iniciou-se a escrita de um artigo acadêmico onde quatro membros já contribuíram para sua efetivação (Figura 64).


Complementos Ajuda A última edição foi feita há 3 dias por anônimo

Garantia dos objetivos básicos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O presente trabalho surge a partir de uma iniciativa que vinculou mais de 300 professores oriundos de todo o território nacional em uma comunidade de prática

Já que temos representantes de todos os estados (exceto de RR), poderíamos investigar como os objetivos básicos da política inclusiva vêm sendo atingidos em cada uma das regiões do nosso país. Será que estamos conseguindo garantir:
- A Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- O Atendimento educacional especializado;
- A Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- A Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- A Participação da família e da comunidade;
- A Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- A Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O que está funcionando e o que é frágil no seu contexto?

Carolina

Pensando no contexto educacional em que estava inserida até junho do ano passado, vejo alguns pontos de fragilidade. Observo que existe muita oportunidade de formação para professores mas poucos se envolvem e quase sempre são os mesmos gerando na escola os professores "inclusivos" e os "não inclusivos" vulgarmente classificando. Percebo que o trabalho da SIR fica mais complicado pela falta de entendimento desses segundos professores quanto ao processo de inclusão. Outro aspecto que vejo como fragilidade é a participação da família e da comunidade; algumas famílias são bem participativas, mas em geral as crianças não contam com o apoio que necessitam, por motivos diversos; a comunidade escolar em muitos momentos não compreende as reais necessidades desses alunos, ficando essa participação restrita a um olhar distante com algumas exceções. Quanto a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, arrisco-me a dizer que

Figura 64 - Escrita colaborativa efetivada na CPIE

Além disso, a aba Práticas inclusivas, presente no ambiente virtual da comunidade, convidou aos membros a estruturarem suas práticas inclusivas de sucesso para que pudessem compartilhar tais iniciativas com seus pares. Até o final dessa pesquisa, apenas dois membros (pertencentes ao grupo principal) haviam publicado conteúdos na aba. O primeiro deles produziu um texto que relatava as estratégias que uma professora de matemática utilizou para incluir um aluno com deficiência nas aulas de sua disciplina (Figura 65).



RELATO DE VIVÊNCIA

Ingressei na PMSP em 2013, como professora de matemática nas séries finais na EMEFM Guiomar Cabral, uma escola maravilhosa.

A escola possui sala de recursos para atender os alunos com necessidades especiais. A professora que atende os alunos, em horários diferenciados, faz um excelente trabalho, e logo que ingressei procurei observar as atividades que eram propostas aos alunos.

Como todos sabem os alunos com necessidades também frequentam regularmente as aulas com os especialistas e no meu caso, deparei-me com a velha pergunta: o que vou fazer? Como e o que ensinar durante as aulas regulares?

Após uma conversa com a professora da sala de recursos fiquei mais tranquila. Ela me orientou que não ficasse preocupada e que propusesse aos alunos atividades mais lúdicas.

Em especial, quero relatar minha experiência com o aluno F, que possui espectro autista.

No início percebi que o mesmo, já na adolescência, não fala muito, está sempre sozinho, durante as aulas, às vezes manifesta um grito, não conversa, porém tudo que é passado no quadro ele copia. Todo o dia o cumprimentava, porém não havia resposta. Resolvi, seguindo as orientações a professora da sala de recursos, trazer alguns jogos. Apresentei um jogo simples de memória dos números, e para minha surpresa, ao invés de falar o valor os algarismos, ele leu o número apresentado, respeitando o valor posicional.

Também apresentei a ele o Cubo de Rubik (cubo mágico), que é muito estimulante e não requer uma solução imediata. Após algumas tentativas, ele o deixou de lado.

Uma experiência legal foi quando utilizei o Tangran, atividade na qual todos os alunos participaram. Solicitei que o mesmo identificasse as formas geométricas, havendo dificuldade apenas no paralelogramo.

Com relação à composição de figuras (casa, barcos, etc), o mesmo apresentou uma certa dificuldade, porém mostrou-se bastante interessado.

Mas, o que para mim o que ficará marcado para sempre foi saber, através da professora da sala de recursos, como o aluno assimilou, do seu jeito, o Teorema de Pitágoras, numa das aulas que ministrei sobre o assunto.

Num dos meus momentos de aprendizagem, na sala de recursos, a professora relatou que o aluno F "ensinou" para ela o Teorema de Pitágoras, falando de catetos e hipotenusa, e além disso, enquanto relatava o que tinha aprendido, desenhava na lousa o teorema, à sua maneira, do jeito que assimilado durante a aula regular.

Figura 1 – Triangulo retângulo, lados 3,4 e 5 e projeção dos catetos

Tudo isso é muito gratificante, são os primeiros passos, que considero os mais importantes para qualquer caminhada.

Figura 65 - Relato de vivência postado pelo membro IATA

Já o segundo relato de experiência publicado, remetia a um canal do Youtube, onde o membro passou a postar vídeos sobre o trabalho que desenvolve na Sala de Recurso Multifuncional. Além de divulgar sugestões de atividades que podem ser realizadas com alunos com deficiência (Figura 66), o canal produzido se propôs a compartilhar experiências de sucesso já realizadas.

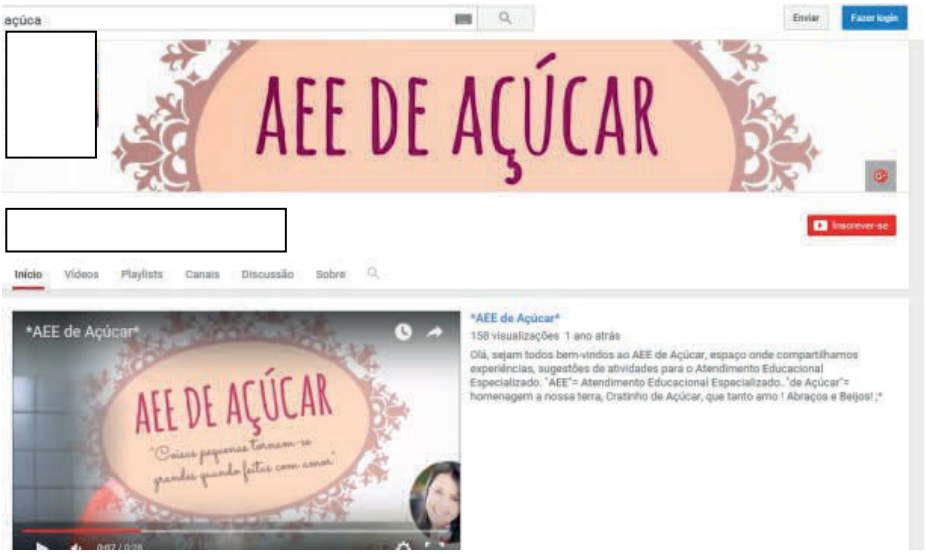


Figura 66 - Canal produzido pelo membro MF

A baixa adesão às iniciativas de cristalização de conhecimentos, na etapa de desenvolvimento em que se encontrava a CPIE ao término desta pesquisa, pode ser observada como reflexo da inicialização do processo de apropriação das possibilidades que uma comunidade de prática pode oferecer aos seus membros. Mesmo que a produção de materiais já estivesse ocorrendo timidamente, ressalta-se que ela tende a se intensificar na medida em que a comunidade evolua para etapas mais maduras, momento em que a rede passará a perceber o valor de construir produtos com base em seus maiores ativos – as experiências de seus membros.

Na tentativa de promover mais ações pautadas na produção de conhecimentos do grupo, a discussão “Que tal sistematizarmos nossas práticas inclusivas de sucesso em uma publicação?” (Figura 67) foi proposta pelo animador. Nessa nova proposição que oferecia aos interagentes uma oportunidade de compartilhar suas experiências em uma possível obra, novos membros demonstraram interesse em produzir tais sistematizações de suas práticas conforme ilustra a Figura 68.

Muito além de sanar dúvidas, nossa comunidade pode ser um ambiente gerador de ideias inovadoras. Pensando nisso, proponho: E se reuníssemos em uma publicação nossas práticas inclusivas de sucesso efetivadas ao longo do ano?

Muito além da publicação, tão importante para nossas progressões funcionais enquanto professores, nossa produção poderia inspirar outros professores a empreenderem iniciativas semelhantes e, assim sendo, estaríamos contribuindo efetivamente para a concretização do processo inclusivo no país.

Se tiver interesse em aderir, comente aqui na discussão. Se um bom número topar, vou estruturar a iniciativa!

Figura 67 - Postagem do animador na discussão "Que tal sistematizarmos nossas práticas inclusivas de sucesso em uma publicação?"

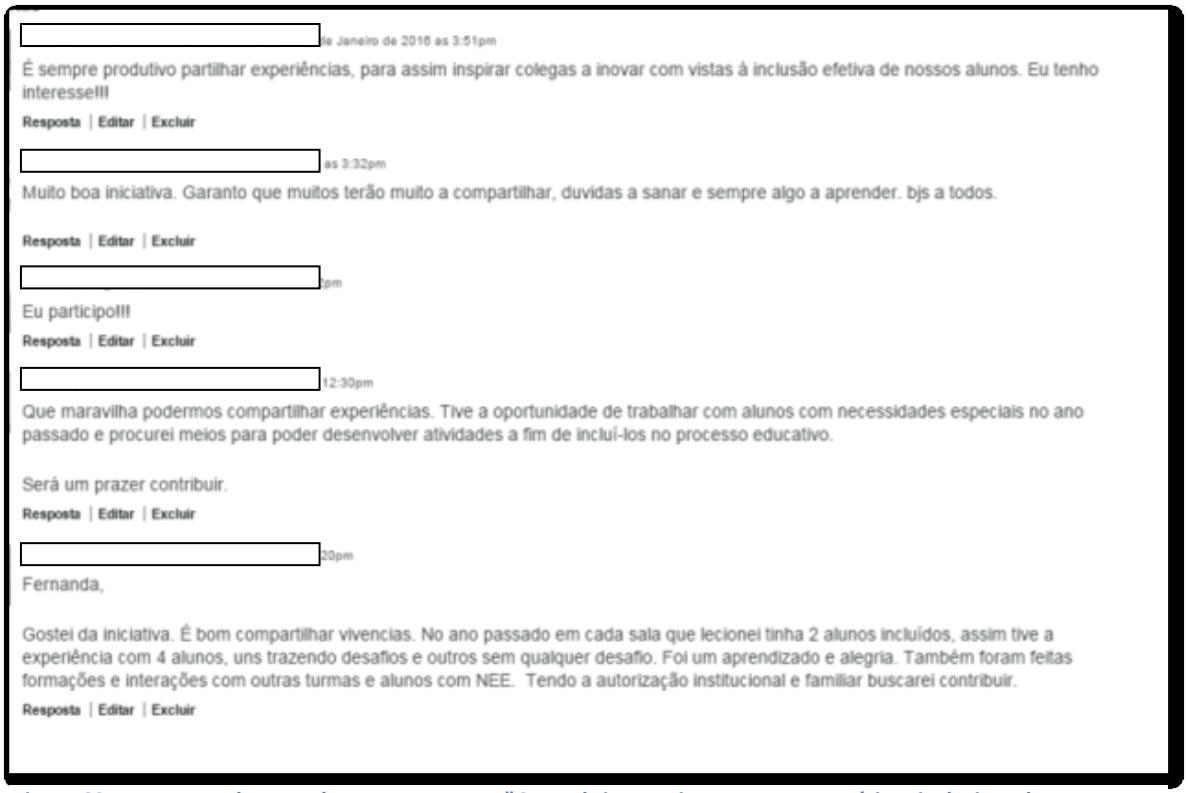


Figura 68 - Respostas dos membros na Postagem "Que tal sistematizarmos nossas práticas inclusivas de sucesso em uma publicação"

Observa-se que a possibilidade de se construir algo concreto que pudesse ser reconhecido como uma produção para além da comunidade despertou nos membros uma maior motivação para realizar tais ações. Embora a participação em uma iniciativa de aprendizagem não-formal como a proposta pela CPIE seja voluntária, calcada apenas no interesse de compartilhar e construir saberes em rede, nada impede que dela resultem produtos que, em última instância, alimentem a lógica da certificação, na qual a escrita de artigos e livros são valorizadas e contabilizados para eventuais progressões funcionais da carreira docente.

A comunidade que teve seu inicio desencadeado por esta pesquisa, não se encerrará com o término dela. Para além da investigação, a CPIE seguirá suas atividades, promovendo o encontro de professores interessados em debater e construir conhecimentos acerca da temática inclusiva. Sendo assim, para além da continuidade das discussões, os projetos iniciados, tal como a produção de uma publicação recém-apontada, terão a oportunidade de se efetivar, caso a comunidade permaneça ativa e entenda que dela deva derivar projetos como o proposto.

Longe de apontar fórmulas ou receitas prescritivas, as práticas e os enrijecimentos de ideias deflagrados na CPIE, colocaram em exercício a cultura da participação, no momento em que seus membros passaram a compartilhar suas experiências, dividindo informações relevantes ou indicando possíveis resoluções aos problemas publicados. Ao divulgar entre seus pares, elementos relevantes e estratégias já desenvolvidas para atendimento de determinadas demandas, o coletivo de professores possibilitou que os demais membros pudessem estruturar pontos de referência que subsidiassem novas construções, empreendimentos e práticas, atendendo assim, aos objetivos de um entorno social regido sob a lógica da partilha e da colaboração mútua.

Desta forma, a interatividade promovida no ambiente da comunidade colocou em prática os fundamentos apontados por Silva (2000), ao possibilitar a participação-intervenção, a bidirecionalidade e a potencialidade-permutabilidade. A CPIE se configurou como um ambiente que não situou seus membros como meros receptores, mas sim, como agentes que interferiram em seus processos, que trocavam e produziam sem delimitações em um único ambiente bidirecional que aproximava sujeitos por meio de diferentes ferramentas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, que buscou conhecer o perfil dos professores participantes de uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva e compreender os discursos e as práticas que podem ser tecidas por eles, diferentes resultados foram obtidos apontando que ambientes como a CPIE concorrem para a implementação do projeto inclusivo no país, ao promoverem o encontro de docentes interessados em construir e compartilhar conhecimentos acerca do tema. Com base nos aspectos identificados, pôde-se elucidar quem são tais professores motivados a participar de iniciativas como a que foi proposta, o que falam e o que fazem a partir do encontro promovido.

Para que tal estudo fosse realizado, foi necessário analisar os limites e as possibilidades do contemporâneo cenário sociocultural para o exercício da cultura da participação, bem como, construir um estado de conhecimento no contexto das comunidades de práticas no âmbito educacional. Ambas as ações teóricas iniciais, contribuíram para a posterior configuração de uma comunidade virtual de prática que, ao reunir professores dispostos a discutir a educação na perspectiva inclusiva, serviu como cenário de investigação para a pesquisa em tela.

Os dados obtidos neste estudo apontaram que quem aceita fazer parte de uma iniciativa como esta, são majoritariamente aqueles profissionais que já detêm certos conhecimentos sobre o domínio delimitado e que, reconhecendo a sua importância, passam a buscar novas oportunidades de construir conhecimentos acerca do tema. A grande parcela de membros inscritos na CPIE que declaram já ter realizado alguma formação na área reafirma tal hipótese.

Dessa forma, identificou-se que a efetivação da proposta inclusiva no Brasil, se perpetua sendo assumida somente por uma parcela de professores, aqueles que nela acreditam, e não por todos os docentes conforme prevê a política vigente. Tal processo acaba vinculando o atendimento de alunos com deficiência sempre aos mesmos docentes, sendo eles os que se predispõem a realizá-lo, sem que nisso esteja imbricado verdadeiramente o conceito inclusivo, uma vez que o mesmo pressupõe o envolvimento, não só de uma parcela sabidamente interessada, mas sim, da comunidade escolar como um todo.

Pelo que foi posto, é possível afirmar que iniciativas como a CPIE, podem adquirir uma conotação mais ligada à suplementação da formação docente, onde práticas desencadeadas a partir dos eixos de comunicação ou de resolução de problemas contribuem para que professores notadamente experientes sigam em contato, colaborando uns com os outros na busca pela construção de conhecimentos que subsidiem suas ações pedagógicas. Nesse sentido, é preciso reafirmar que tal iniciativa não se mostra antagônica àquelas promovidas pela educação formal, uma vez que tais fluxos se mostram como fatores determinantes tanto para a validação de saberes que, ratificados por diplomas, são valorizados na carreira docente, quanto para a edificação de identidades "especialistas" que avalizem a autopercepção do docente enquanto sujeito conhecedor de um determinado domínio.

A CPIE, no estágio em que se encontrava ao término da investigação, teve sua contribuição muito mais ligada à reafirmação de identidades, ao considerar-se que os membros apresentaram atuações calcadas em suas experiências e formações prévias, do que propriamente na construção de novas identidades, processo que pode ser deflagrado na medida em que os membros passem a construir novas experiências calcadas nos saberes elaborados a partir das relações ali estabelecidas. Sendo assim, aponta-se que a comunidade apresenta o potencial para que seu ambiente ganhe caráter instrutivo que, mesmo ligado à educação não formal, respalde a negociação de novas identidades dentre seus membros. No entanto, durante o período avaliado, identificou-se que ter sido ou não aluno de um curso de formação especifico que atestasse sua capacitação foi um dos fatores que determinou os tipos atuação assumidas pelos membros.

Sobre esse aspecto, cabe salientar que políticas com prazo de validade que promovem a descontinuidade não de seus reflexos, mas sim de seus suportes, reafirmam o cenário insuficiente que está posto contemporaneamente. A política inclusiva vigente garantiu os direitos de vinculação de alunos com deficiência nas escolas regulares e esse processo permanece sendo efetivado, sem, no entanto, contar com os mesmos fluxos de formações de professores previstos, os quais já foram abundantemente promovidos num contexto recente, mas que agora se mostram cada vez mais

escassos devido à crise instalada, não só no âmbito educacional, mas no governo brasileiro como um todo.

É nessa dualidade entre o aumento de demanda e a carência de opções formativas que ambientes que independam da suplementação de políticas públicas demonstram sua maior capacidade resolutiva. A profusão de casos inclusivos que ocorrem nas diferentes localidades do país urgem por súbitas respostas, sem que seja possível aguardar que um cenário ideal se instale, contexto utópico no qual, o professor teria oportunidades de ser sensibilizado e capacitado, o que aumentaria, assim, as chances de sucesso do processo de inclusão escolar.

Dessa forma, a lacuna formativa aberta pela abreviação de investimentos públicos para a formação de professores, ganha chances de ser respondida por iniciativas auto-organizadas, que não contem com investimentos governamentais, as quais, contemporaneamente, podem se valer da contribuição de ferramentas tecnológicas pautadas numa web que cada vez mais promove a participação e a colaboração entre sujeitos. No entanto, sob o risco da sociedade civil assumir um papel que é do Estado, se faz preciso observar que tais ações devem ser entendidas como resoluções suplementares, que não excluem a necessidade de financiamento das ações formativas previstas na lei.

A luta pela garantia de direitos, infelizmente, faz parte do cotidiano docente. Reivindicar o óbvio, tal como exigir cumpridas as especificações previstas na legislação, tornou-se uma demanda para além da realidade de sala de aula, que por si só já se mostra exaustiva.

A formação continuada ou os espaços não formais de construção de conhecimentos, paralelamente, se mostram como oportunidades para que os profissionais da educação conquistem melhores condições para atuar em seus contextos escolares, pois já é patente que o que é promovido em cursos de formação inicial, suporta cada vez menos a realidade das escolas brasileiras, as quais sofrem constantes modificações no intuito de atender aos interesses dos governantes e suas agendas. A oferta de ambos, muito além de favorecer o crescimento do professor, em última instância, garante melhores condições de atendimento ao aluno, o que não podemos perder de vista, é quem deve ser o foco principal de qualquer ação no campo da educação.

Referências

ALLEE, V. Knowledge networks e communities of practice. Journal of the Organization Development Network, v.32, n.4, 2000. Disponível em: <http://www.odnetwork.org/odponline/vol32n4/knowledgenets.html>. Acesso em: 16 fev. 2014.

AZEVEDO. M.C , PUGGIAN. C., FRIEDMANN. C.V.P. WebQuests, oficinas e guia de orientação: uma proposta integrada para a formação continuada de professores de matemática. Bolema vol.27 no.46 Rio Claro Aug. 2013

BARCELOS, G. T.; PASSERINO, L.; BEHAR, P. A. . Redes sociais na internet: ambiente pessoal de aprendizagem na formação de professores iniciantes de matemática. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 1, p. 44-54, 2011

BEYER, H.O. Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais, Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIELSCHOWSKY .C.E, PRATA. C.L Portal Educacional do Professor do Brasil. Revista de Educación, 352. Mayo-agosto 2010

BOLÍVAR, A. B. Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. In A. Medina (Ed.), El Liderazgo en Educación (pp. 25-46). Madrid: UNED. 1997

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acessado em 07/02/2016

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acessado em 10/07/2014

CAMBRAIA, A.C. Comunidades virtuais de prática: um espaço para formação permanente de professores In. Revista Espaço Acadêmico nº139 Dez 2012.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (CETIC.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: 2014. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. PDF. Disponível em: < http://www.cetic.br/tic2014 >

CIOLFI, E. , Universidade Aberta Educação em rede: uso das comunidades virtuais de prática na formação continuada dos professores. UAB.PT, 2015. Disponível em: http://pt.slideshare.net/Eligonciolfi/artigo-48454226 Acessado em 12/02/2016

CHARTIER, A.M, A escola obrigatória e o ofício de ensinar. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2002

CHEN, H.-L., FAN, H.-L., & TSAI, C.-C. The Role of Community Trust and Altruism in Knowledge Sharing: An Investigation of a Virtual Community of Teacher Professionals. Educational Technology & Society, 2014. 17 (3), p 168–179.

CHOUPINA, E. J. M. F. e MEIRINHOS, M. Desenvolvimento profissional docente em comunidades de prática: estudo de caso da comunidade evtec. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, 2012

CHRISTOUPOLOS, T. Estado da arte em comunidades de prática. Disponível em: <www.lidec.futuro.usp.br/downloads/conex-estadodarte.pdf> 204. Acessado em 16/05/2014.

CONFORTO, D. Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço, UFRGS, 2006.

CORDENONZI. W, MÜLLER. T.J, AMARAL. E.H, PIOVESAN. S, REATEGUI E.B, TAROUCO L. E LIMA.V. Mobile Q Construção de uma Comunidade de Prática sobre Mobile Learning. In: Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 11 Nº 1, julho, 2013

DELISIE, C.L. e ROWE, K. Comunidades e Gerenciamento de Projetos. In AMA. Manual de Gerenciamento de Projetos. Dismore. P.C, Brewin, J. C. Rio de Janeiro, Brasport, 2009

DENARDI, P. Impacto de características estruturais de comunidades de prática virtuais sobre a participação de líderes especialistas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

EL-HANI, C. N and GRECA, I. M,.Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2011, vol.17, n.3, pp. 579-601. ISSN 1516-7313. http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000300005.

EMBRAPA. O que é uma comunidade de prática virtual? Disponível em: http://www.catir.sede.embrapa.br/filestorage/view/O_que_%C3%A9_uma_comunidade_de_pr%C3%A1tica_virtual.doc. Visitado em: 10/05/2014.

ETIENNE WENGER. Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones (En español), 2013, Antioquia, 41´40´´, Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4ClU1Zw Acessado em: 05/06/2014

FACHIN. G.R.B Recuperação Inteligente da Informação e Ontologias: um levantamento na área da ciência da informação In: Biblos, Rio Grande, 23 (1): 259-283, 2009.

FERRAZ, I.N e DORNELAS, J.S. Associação dos grupos de pesquisa científica ao conceito de comunidades virtuais de prática: um estudo em uma instituição federal de ensino superior. In: Revista Brasileira de Administração Científica, Aquidabã, v.4, n.2, Ago 2013. 2013

FERREIRA, A.A. SILVA, B. D. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. Educ. rev. [online]. 2014,

vol.30, n.1, pp. 37-64. ISSN 0102-4698. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100003.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp.329-344). Porto, 2009.

FREIRE, P.; SHOR, Ira. Medo e ousadia – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

GADOTTI, M. A Questão da Educação Formal / Não Formal. Anais do Encontro Droit à l'éducation: solution à tous lês problèmes ou problème sans solution? Suíça, Sion: IDE, 18 a 22 de outubro, 2005.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006

GOMES, L; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ANO 6, N.1, 1º SEMESTRE DE 2006.

GOZZI, M.P. Gestão pedagógica em comunidades virtuais orientadas para a aprendizagem: a importância da formação do professor mediador. In: Revista Eletrônica de Educação, Vol. 6, No 2 (2012)

GUERTA, R S; CAMARGO, C C. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 21, n. 3, p. 605-621, Sept. 2015 .

HAAS, C., RODRIGUES, G.. Blogs, educação especial e formação continuada docente: ampliando os contextos de aprendizagem por meio da web - DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n1p141-158.Comunicações, Brasil, 22, may. 2015

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

IPIRANGA. A. S. R et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. In Cadernos Ebape Volume III – Número 4 – Dezembro 2005.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008.

KMOL, N. W. P. Nancy White: Entrevista. http://www.kmol.*online*.pt/pessoas/WhiteN/entrev_p.html, acesso em agosto de 2014, 2002.

LAVE. J., WENGER E. Situated learning: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991

LEITÃO, M. M. G. F. - A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável. Universidade Aberta, Lisboa : [s.n.], 2012.

LÉVY, P. A Inteligência Coletiva São Paulo, SP, Ed Loyola, 1998

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo, SP, Ed 34, 1999.

MACÁRIO. M.J,S.Á C. M. E MOREIRA.A. Desenlaçando caminhos de revisão de literatura: o trabalho colaborativo docente na era da web social. In: CIDTFF - Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro,2013

MACIÀ, M E GARCÍA, I. Comunidades informais on-line e redes como fonte de desenvolvimento profissional docente: Uma revisão In: Teaching and Teacher Education Volume 55 , abril de 2016, Pages 291-307

MALINI, F. O Comunismo da Atenção: liberdade, colaboração e subsunção na era do capitalismo cognitivo. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. 2007

MANGABEIRA, A.B. de A. Participação, identidade e variação na EJA : o uso variável da concordância nominal de número como recurso simbólico e estilístico na construção de uma comunidade de prática na sala de aula de língua portuguesa. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

MATOS, E,S. Desenvolvimento de uma comunidade virtual de prática como apoio à gestão da tecnologia da informação do Instituto Federal da Bahia: uma proposta de aplicação do Sistema de Gestão de Aprendizagem Amadeus. Dissertação de Mestrado defendida no Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC)- UFBA, 2013

MCDERMOTT, R. Nurturing Three Dimensional Communities of Practice: How to get the most out of human networks. Knowledge Management Review. 1999.

MEIRINHOS, M. Comunidades de prática de desenvolvimento profissional: condições e desafios de emergência. 2010. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4398/1/Arca_meirinhos.pdf, Acessado em 13/05/2014.

MELUCCI, A. O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004

MENEGAZZI, M. Potencialidades e limitações de um trabalho colaborativo sobre frações na formação inicial de professores que ensinam matemática. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática UFRGS, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

MENEZES, G.G. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. Educ. rev. [online]. 2014, n.51, pp. 283-299.

MERRIAM, S. B., & CAFFARELLA, R. S. Learning in adulthood: A comprehensive guide (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass . 1999.

MIGOWSKI, S. A. ; RIBEIRO, L. B. ; LIBÂNIO, C. S. . A troca de conhecimentos e experiências entre docentes pode ser considerada uma comunidade de prática?. International Journal of Knowledge Engineering and Management, v. 3, p. 225-241, 2014.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente Editora Papirus, Campinas, SP, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, 9 (2), p. 191-211, 2003.

MOSER, A. NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM COMUNIDADES DE PRÁTICA. In: Revista Intersaberes Uniritter, Porto Alegre, v. 6, n. 11 2011

MOSQUEIRA, J. J.M. Aprendizagem, significado e identidade em comunidades de prática. In: Professores e alunos: aprendizens significativas em comunidades de prática educativa. Edipucrs, Porto Alegre, RS. 2007.

NIELSEN, J.; MOLICH, R. Heuristic evaluation of user interfaces. Proc. ACM CHI'90 Conf., Seattle, EUA, 1-5 abril, p. 249-256, 1990.

NICHELE, A. G e BORGES, K. S. Comunidades de Prática Docente: Uma Alternativa para a Formação Continuada de Professores In: ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS-Câmpus Porto Alegre. v. 2, n. 1 (2015)

O E-LEARNING LAB ENTREVISTA ETIENNE WENGER*, 2013, Lisboa, 7´26´´*Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8wiVEpddmCg *Acessado em: 02/04/2014*

O'REILLY, T. What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly Publishing. 2005

PEREIRA, M. S. D. M. e PINTO, M.S.M., CoP "@rrobas der saber" : construção colaborativa para uma prática inovadora. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu, 2013

PRENSKY, M. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education, Corwin, 2012

PRIMO, A. Interação Mediada por Computador:a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. PGIE/UFRGS. 2003

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0 In. Anais do XXIX Intercom, Brasília, 2007.

PRIMO, Alex. Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAMOS, W R; MANRIQUE, A L. Teachers' Community of Practice as a Space of Negotiation of Meaning on Problem Solving. Bolema, Rio Claro , v. 29, n. 53, p. 979-997, Dec. 2015 .

REIS, D. S. I'm not Alone: Empowering Non-native English-Speaking Teachers to Challenge the Native Speaker Myth. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development. New York and London: Routledge, 2011. p. 31-49.

RIBEIRO, A.M. SILVA, J.L.T. BOFF, E. VICCARI, R.M. Dos Ambientes de Aprendizagem às Comunidades de Prática. In: Anais do SBIE, Aracaju, 2011.

ROCHA, Carlos A. Pedagogia e a Tecnologia da Informação e da Comunicação na Educação, 2000, disponível em http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pub*online*/carlos10art.html. Acessado em 02/05/2014

ROCHA, A. E PEREIRA, A. A importância das Comunidades Virtuais de Prática em ambiente educativo: Sucesso e colaboração de uma comunidade de professores. In: Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação, Lisboa, 2014. p 602-610

RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES.M.J. e MEIRINHOS. M. CVEE - Construção e implementação de uma comunidade virtual de educação especial. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, 2011.

SANT'ANA, R.C.G. A importância do papel do profissional da ciência da informação nos processos de recuperação de conteúdos digitais estruturados. In: GUIMARÃES, José Augusto Chaves; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes (Org.). Ensino e pesquisa em biblioteconomia no Brasil: a emergência de um novo olhar. Marília: Cultura acadêmica, 2008. p. 145-154

SANTAROSA, L.M.C. Escola Virtual: ambientes de aprendizagem telemáticos para a Educação Geral e Especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4. Brasília, out. 1998

SANTAROSA, LMC. CONFORTO, D e SCHNEIDER, F. Relatório de Pesquisa PROUCA e o processo de inclusão sociodigital de sujeitos com necessidades especiais PNE – CNPQ, 2014.

SANTAROSA, LMC, CONFORTO, D. e SCHNEIDER F.C. Tecnologias Na Web 2.0: o Empoderamento na Educação Aberta. In: Anais do III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, Lisboa, 2013.

SANTOS, V.C e ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial In: Quim. Nova, Vol. 38, No. 1, 144-150, 2015

SANTOS. M. P. Um olhar sobre o conceito de 'Comunidades de prática. Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/.../fcul/.../Santos2002.doc visitado em 04/05/2014.

SCHNEIDER. F.C. Cidade Um Computador por Aluno - UCA Total - Uma totalidade inclusiva em discussão. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFRGS, 2012.

SEJA UM FRACASSADO: Gustavo Reis at TEDxUnisinos 2012, Porto Alegre 15´10´´. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ziQIxBjnYDQ . Acessado em: 05/04/2014.

SHIRKY. C. A cultura da participação: Criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro, Zahar,2011.

SILVA, P. A. C. Formação Continuada de Professores: Uma Comunidade Virtual na Escola. Dissertação de mestrado em Ciência da Computação UFSC, Florianólpolis,2002. Disponível em: http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCC0744.pdf Acessado em 02/02/2016

SILVA, M. Que é interatividade. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998. p. 27-35

SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TRÉZ, T., MOREIRA, A., E VIEIRA, R. M. Formação de professores através de uma comunidade de prática online no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. Atas do III Seminário Ibero-americano Ciência-Tecnologia-Sociedade no Ensino das Ciências – VII Seminário Ibérico CTS no Ensino das Ciências. Madrid, 2012.

TYMOSHCHUK, O. SOUSA, T., ALMEIDA, M. e SANTOS, P. Comunidade de prática online: compartilha de conhecimentos na área das necessidades especiais. In: INCLUDiT III. Livro de resumos da III Conferência Internacional para a Inclusão, Leiria, 2015

UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticos e Pratica em Educação Especial. Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Junho de 1994.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração, 3. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000, p. 46 - 48

VIEIRA,V. Jovens apostam em doutorado informal. Jornal Estadão, São Paulo, 21/07/2014. Caderno Educação. Disponível em http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,jovens-apostam-em-doutorado-informal-imp-,1531370 Acessado em: 22/07/2014.

WELLER, M. A pedagogy of abundance. Spanish Journal of Pedagogy, 249 pp. 223–236, 2011.

WENGER, E. Comunidades De Prática e Sistemas de Aprendizagem Social, 2014. Disponível em http://www.sbgc.org.br/sbgc/km-brasil/noticia/comunidades-pratica-e-sistemas-aprendizagem-social-por-etienne-wenger. Acessado em 22/03/2016

WENGER, E. Communities of Practice – learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: Gherardi, S et al. Knowing in Organizing: A practice-Based Approach. New York: M,E Sharper, 2003

WENGER, E. et al. Technology for communities. In: Guide to establishing and facilitating intentional communities of practice, CEFRIO, Quebec, 2005

WENGER, E., MCDERMOTT, R. & SNYDER, W. Cultivating Communities of Practice. Boston: Harvard Business School Press. 2002.

WENGER, E.. Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies. In: REPORT TO THE COUNCIL OF CIOs OF THE U.S. FEDERAL GOVERNMENT, 2001.

Anexos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ao acessar o ambiente e concordar com os termos, você participará voluntariamente da pesquisa - Comunidade de prática: espaço de construção de conhecimentos entre professores na perspectiva da educação inclusiva -, que tem como objetivo investigar processos de conhecimento construídos entre professores em uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva. A sua participação enquanto sujeito de pesquisa no referido estudo será pautada em sua atuação no ambiente virtual. Suas interações e contribuições serão posteriormente analisadas considerando os objetivos propostos.

RISCOS E BENEFÍCIOS Alertamos que no decorrer da pesquisa você poderá se beneficiar com as trocas de conhecimentos que poderão ocorrer entre você e outros profissionais interessados na temática inclusiva. Alguns desconfortos ou desentendimentos também poderão ocorrer no meio virtual na medida em que muitas opiniões e pontos de vista poderão ser difusos.

SIGILO E PRIVACIDADE Alertamos que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, te identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa que contiverem identificadores.

AUTONOMIA É assegurada a assistência virtual durante toda pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de sua participação. Informamos também que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

CONTATO Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Doutoranda Fernanda Chagas Schneider, Dra. Lucila Maria Costi Santarosa e Dr. Eliseo Berni Reategui com quem poderei manter contato pelo telefone: xxxxxxxxxx

DECLARAÇÂO Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que ao acessar ao ambiente virtual: inclusaonaeducacao.ning.com estou anuindo aos termos expostos. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.