



Texto Livre: Linguagem e Tecnologia
E-ISSN: 1983-3652
revista@textolivre.org
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Heemann, Christiane
A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES: COMUNIDADES DE PRÁTICA E
LETRAMENTO DIGITAL
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 6, núm. 2, julho-diciembre, 2013, pp. 78-90
Universidade Federal de Minas Gerais

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163627011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES: COMUNIDADES DE PRÁTICA E LETRAMENTO DIGITAL

Christiane Heemann/UNISOCIESC - Educação e Tecnologia

RESUMO: O cenário mundial vem sofrendo inúmeras mudanças decorrentes do processo de globalização e surgimento sucessivo de novas tecnologias de informação e comunicação. Para as organizações, tal mudança contínua faz com que elas busquem a necessidade de investir no seu capital intelectual. Uma resposta a essas transformações é a Educação Corporativa por meio da Educação a Distância, em que as organizações encontraram espaço para atender a um grande número de pessoas. Esta expansão se justifica pelos custos elevados da educação presencial, limitações geográficas e de tempo. Nas empresas também ocorre aprendizagem, e o engajamento em atividades *online* e as diversas interações levam a diferentes tipos de aprendizagem que requerem a apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos participantes. Tal aprendizagem está ligada ao letramento digital que demanda uma nova maneira de ser no mundo e de se relacionar. O domínio perfeito para se refletir sobre a aliança do conhecimento, aprendizagem e prática no local de trabalho é a ideia de comunidade de prática (LAVE e WENGER, 2006). Este trabalho almeja discutir a imbricação da aprendizagem no trabalho junto às comunidades de prática, buscando entender como os indivíduos constroem conhecimento por meio das práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Comunidades de prática. Educação corporativa. Aprendizagem no trabalho. Práticas sociais.

ABSTRACT: The global scenario has been suffering innumerable changes resulting from the globalization process and successive appearance of new information and communication technologies. To the organizations, such continuous change cause them to seek the need to invest in human capital. One answer to these transformations is the Corporate Education through Distance Education, in which the organizations found space to meet a large number of people. This expansion is justified by the high costs of the classroom education, and the geographical and time limitations. In the organizations, there is also learning, and the engagement in online activities and the different interactions lead to different kinds of learning that require appropriation of information and communication technologies by the participants. Such learning is linked to digital literacy that requires a new way of being in the world and having relations. The perfect domain to reflect about the alliance of knowledge, learning, and social practice in the workplace is the idea of community of practice (LAVE & WENGER, 2006). This work aims at discussing the interconnection between learning in the workplace and community of practice, seeking to understand how individuals build knowledge through social practices.

KEYWORDS: Digital literacy. Communities of practice. Corporate education. Learning in the workplace. Social practices.

INTRODUÇÃO

Com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), a sociedade adquiriu novas formas de viver, de trabalhar, de estudar e de aprender. Tradicionalmente, prover conhecimento era tarefa da escola, tida como responsável pela educação e construção dos saberes. Ao fim de um determinado período, a pessoa era considerada formada, não precisando mais estudar ou ampliar o conhecimento. O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. No entanto, hoje, muita coisa mudou. A aprendizagem não está limitada à escola e aos seus conteúdos. Ela está presente nas diferentes situações diárias, tais como se comportar, aprender a falar, escrever e ler, nas relações sociais e também na interação com as tecnologias.

Temos que estar em constante estado de alerta para ensinar e aprender e nos adaptarmos ao novo. O ciclo de aprendizagem atualmente é de três anos; ou seja, a cada três anos os conhecimentos que envolvam tecnologia precisam ser revigorados. Assim, fica fácil perceber a desarmonia entre o que um aluno aprende na academia e o que ele precisa saber para desempenhar uma função no seu local de trabalho. Dentro desse contexto que trabalha variáveis como rapidez, aperfeiçoamento profissional, competitividade, diversificação de produtos e diversidade de culturas e pessoas, algumas questões vêm à tona e devem ser pensadas, tais como: o prazo de validade do conhecimento adquirido; os processos de renovação e armazenamento do conhecimento e toda a cadeia de valores de uma organização que, por exemplo, está em constante estado de atualização.

É necessário entender como os indivíduos decidem participar nas atividades em seu local de trabalho. A maneira de engajamento de cada indivíduo e o que ele aprende a partir da participação não é uniforme, uma vez que o conhecimento existente, os valores e as metas almejadas diferem de uma pessoa para outra. Tais diferenças são produtos da história pessoal de cada um, a qual é construída por meio das combinações no seu mundo social (BILLETT, 1997) como ser humano inserido em contextos distintos.

Na impossibilidade de abordar todas as questões decorrentes da aprendizagem nas organizações por meio da Educação Corporativa, o presente artigo visa apresentar a imbricação da aprendizagem no trabalho e o letramento digital juntamente com a Geração Net e as comunidades de prática, vislumbrando possibilidades futuras de ensino e de aprendizagem em contextos diferenciados.

1 EAD CORPORATIVA

O ensino superior com os cursos regulares e de pós-graduação multiplicou-se, oferecendo diplomas de uma forma bastante prática, mas muitas vezes preparando mal o profissional para enfrentar o mercado de trabalho e o próprio trabalho em si. As inúmeras opções de carreiras tornaram quase impossível acompanhar as inovações tecnológicas que se impõem e que ocorrem mais rápido do que a velocidade do próprio pensamento. No corre-corre das organizações contemporâneas, o contato direto com o cliente para atividades de capacitação é por demais dispendioso e impensável diante do desafio logístico (PINTO, 2006). A Educação Corporativa surge para construir pontes entre o desenvolvimento de pessoas (competências humanas) e as estratégias de negócio (competências empresariais) na visão de Meister (1999). A Educação Corporativa, para Eboli (2004), é um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão também de pessoas

com base em competências, devendo instalar e desenvolver nos colaboradores as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo, vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais.

A esse respeito, a Educação a Distância mediada por tecnologias digitais passa a ser uma excelente opção para minimizar a dificuldade das empresas em identificar os seus profissionais de hoje e prepará-los para a liderança eficaz de amanhã. Uma das soluções que se apresentou neste cenário de mudanças tão rápidas foi o surgimento do conceito de Educação a Distância (EaD) corporativa, interligando aprendizagem às necessidades estratégicas de negócios. A EaD corporativa é uma ferramenta valiosa para as empresas (re)educarem seus funcionários, reciclando seus conhecimentos numa cultura de aprendizagem continuada voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional. A EaD corporativa aparece como um eficiente meio que possibilita direcionar o ensino de forma objetiva, na medida necessária e adequada às exigências das organizações, uma vez que “a atividade de educação nas empresas está se reinventando, deixando de ser um local, um ambiente físico, para tornar-se um processo permanente, composto por um arsenal de soluções voltadas para a aprendizagem” (PINTO, 2006, p. 490).

A EaD corporativa tem a concepção de estratégias educacionais que possibilitam o aprendizado, a atualização profissional e o conhecimento sem precisar sair do seu local de trabalho; por meio dela, é possível promover o aprimoramento de talentos humanos, capacitando os seus colaboradores (MEISTER, 1999). Somente através da EaD é possível o *delivery* da capacitação junto com o produto (PINTO, 2006). O foco organizacional, que antes estava sobre o mercado, passa agora a estar na pessoa com o intuito de potencializar e valorizar o conhecimento e qualidade dos colaboradores, aprimorando seu conhecimento individual e, conseqüentemente, o empresarial. Assim, a EaD corporativa surge como uma ferramenta a ser incorporada pela organização.

A EaD corporativa visa promover a capacitação profissional e a manutenção dos conhecimentos, otimizando tempo e recursos no alcance de resultados, cujo objetivo é criar uma cultura organizacional de aprendizado contínuo para promover e aperfeiçoar os talentos na organização, valorizando o capital intelectual. As organizações não querem depender das instituições formais de ensino. Elas têm que ser agentes dos seus próprios processos de conhecimento empresarial e educação continuada, vinculando de maneira mais estreita os programas de aprendizagem a metas e resultados estratégicos desejados pelas empresas, com a utilização das tecnologias disponíveis.

A EaD corporativa requer, por sua vez, o aprimoramento tecnológico daquele que está envolvido nesse processo de aprendizado. O desconhecimento e a falta de familiaridade com expressões num mundo onde a informática é um poderoso recurso de trabalho, comunicação e formação podem tornar-se uma questão crítica entre a inclusão ou exclusão social e econômica. Na chamada cibercultura (LÉVY, 2001), a interação homem *versus* máquina tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos voltados para o uso do computador.

2 LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

Letramento é um termo que vem se expandindo e tem sido usado para mostrar novas visões acerca da leitura e da escrita em diferentes áreas; mas de um modo geral, significa competência e conhecimento em determinada área (BARTON, 2007, p. 19).

As visões mais comuns de letramento vêm do ambiente educacional no qual o letramento é tipicamente ensinado; assim, as definições existentes são normalmente ligadas à escola. A principal área para pesquisa sobre leitura e escrita tem sido a educação, como foco principal na aprendizagem individual com ênfase na questão psicológica (BARTON, 2007). Mas não são somente os educadores que estão interessados no letramento; outras áreas também apresentam uma visão complexa sobre leitura e escrita, podendo contribuir para o seu estudo, tais como a aprendizagem na comunidade, no trabalho, e aprendizagem de adultos retornando aos estudos.

Para Soares (2002a, p. 39) “letramento é o (...) resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. A palavra letramento, quando utilizada no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita, refere-se não à capacidade de converter signos escritos em orais ou vice-versa, mas ao domínio das habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que as requerem e no cotidiano das pessoas (SOARES, 2002b). Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Barton e Hamilton (1998) afirmam que antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, permitindo ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado (XAVIER, 2005).

O crescente aumento na utilização das TICs na vida social tem exigido dos indivíduos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, ou seja, o letramento digital. Tal letramento, segundo Xavier (2005), considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital, para Xavier (2005), pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro – até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela que também é digital.

Letramento digital significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos com tecnologia digital, tais como computadores pessoais, celulares, caixas-eletrônicos, gravadores digitais, entre outros. O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, utilizando com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos e vídeos para interagir com os outros. São novas práticas sociais que incluem a leitura e a escrita efetuadas em um ambiente digital com o uso de hipertextos *online* e *offline* (XAVIER, 2005), bem como a comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. Ligar o computador, digitar um texto, acessar o *e-mail*, navegar na Internet, usufruir de recursos multimídia de celular, praticar jogos *online* com outros parceiros (até do exterior) são habilidades encontradas no sujeito que já adquiriu o letramento digital em diversos graus. Dessa forma, o grau de letramento digital do sujeito cresce à

medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos empregados por ele em suas ações cotidianas (XAVIER, 2011).

Letrar-se digitalmente é muito mais do que simplesmente aprender a usar de forma técnica as TICs, mas apropriar-se delas no cotidiano (SOARES, 2002a). Aliás, na visão de Barton (2010), a aprendizagem é raramente separada do seu uso, uma vez que aprendizagem e uso estão integrados nas atividades diárias, pois a competência manifesta-se no desempenho concreto. Ela é requerida para enfrentar os desafios e problemas cotidianos e inusitados da vida, da convivência em sociedade e do trabalho. Assim, para o letramento digital, para desenvolver a capacidade do uso efetivo do computador (também da leitura e da escrita), as situações de aprendizagem devem ser propostas de forma que os desafios surjam no ambiente de aprendizagem de maneira muito semelhante a como se apresentam no cotidiano, na vivência social e no trabalho.

A mudança em relação à escrita pode ser vista nos dias de hoje na maneira como as pessoas pensam e como veem o mundo da escrita. O texto escrito ganhou outro sentido. Com a Internet, há documentos digitais, jogos interativos, troca de arquivos; a própria alfabetização precisa ser repensada, uma vez que é impossível separar o homem do seu ambiente, bem como os signos e as imagens por meio dos quais ele atribui sentido ao seu mundo.

Os computadores têm sido usados para fazer coisas antigas de maneira nova: as pessoas encontraram novas maneiras de mandar mensagens e de manter contato com os amigos e parentes. No entanto, as tecnologias têm proporcionado grandes possibilidades para as pessoas se engajarem em atividades novas e diferentes, que não existiam antes (BARTON, 2010, p. 112). Central a essa ideia são as redes sociais, ou seja, a colaboração e a participação em comunidades de usuários. *Blogs* são exemplos de atividades de escrita na Internet; inclusive no Facebook as pessoas se comunicam por meio da escrita. As tecnologias tornam possíveis as conexões e as pessoas tomam proveito das *affordances* oferecidas e desenvolvem novas práticas (BARTON, 2010). Com tantas atividades na Internet, a escrita ainda permanece central à participação.

3 A GERAÇÃO NET

Tapscott escreveu o livro *Growing up Digital* em 1997, que trata a respeito de como uma geração imersa em tecnologia mudaria toda outra geração. Tapscott constatou uma forte rejeição ao “jeito velho de aprender”, rejeição que se mostrou de várias maneiras, principalmente quando os alunos começam a buscar outras fontes de informação, não se limitando mais ao professor ou ao livro didático.

Em 2009, Tapscott retorna a essa questão com o livro *Grown Up Digital* e analisa o que aconteceu com tal geração e como a tecnologia amadureceu. A geração digital ou simplesmente a Geração Net (nascidos entre 1977 e 1997), como ele chama, são aqueles que já nasceram “banhados em bits”, cercados por computadores mesmo antes de aprender a falar; ou seja, “a tecnologia é como o ar”, necessária mas invisível. A Geração Net usa a tecnologia de maneira diferente dos seus antecessores; eles não são receptores passivos, mas ativos (quase 80% deles leem *blogs* diariamente, deixando comentários e adicionando *links*). Eles são multitarefas, veem TV enquanto enviam mensagens de texto, falam no telefone ou navegam na Internet. Tudo é feito a partir do telefone celular, inclusive ações sociais, tais como documentar algo com fotos. Eles veem o computador mais do que como uma simples ferramenta, mas como um lugar para congregar com os

amigos. O seu espaço seguro é nas redes sociais, como o Facebook. Ao invés de serem antissociais, a Geração Net está desenvolvendo uma série de novas habilidades sociais.

A Geração Net compartilha oito normas que os unifica como uma geração. São elas:

- 1) Liberdade: eles querem trabalhar onde e quando escolherem;
- 2) Customização: não aceitam produtos feitos em massa; eles customizam suas compras e até seus empregos;
- 3) Investigação: eles vão atrás das informações que eles encontram; para vender para eles, precisa ser honesto e aberto;
- 4) Integridade: eles podem esquecer um erro, mas não a decepção ou práticas ofensivas;
- 5) Colaboração: a Geração Net cresceu colaborando; é natural para eles; tal colaboração vai além do trabalho em grupo ou contribuição social, normalmente tomando a forma da cocriação (como a Wikipédia);
- 6) Entretenimento: eles adoram ser entretidos; eles aguardam espaços para relaxar depois do trabalho; aliás, eles não veem uma linha clara entre trabalho e diversão; eles querem se divertir no trabalho (Microsoft e Google sabem disso, como provam os jogos *online*!);
- 7) Velocidade: a Geração Net é fluente em mensagens instantâneas; assim, eles imaginam que tudo é instantâneo. Seus computadores e Internet têm que ser rápidos; eles querem respostas, decisões e ações rápidas. Vagarosidade torna-os entediados e irritados;
- 8) Inovação: eles sempre viram novos produtos e tecnologias chegarem; eles esperam mudanças e querem sempre o último e melhor “brinquedo”.

Ainda, Tapscott (2009) afirma que as tecnologias mudaram a mente da Geração Net, tornando-os pessoas com uma visão mais acurada e um sentido espacial melhor, ainda que a memória tenha sido prejudicada (apesar de que a presença da Internet em todo lugar minimiza tal fato, eles só precisam saber onde procurar a informação). Os *videogames* melhoraram a coordenação entre mãos e olhos e são mais efetivos na tomada de decisões e como colaboradores. Mas o que não melhorou? Na visão do autor, o pensamento crítico ainda requer maior atenção, e a Geração Net deve aprender a se libertar da distração.

A educação precisa evoluir para ir ao encontro da Geração Net e fazer com que eles aprendam a lidar com uma economia baseada na informação. A educação não pode mais estar baseada na transmissão do conhecimento, mas no ensinar a como aprender. Os professores deveriam mudar de aulas expositivas para aulas interativas, orientação colaborativa e deixar os alunos explorarem e descobrirem por si sós.

A Geração Net parece estar sempre se atualizando tecnologicamente para adquirir cada vez mais controle das possibilidades oferecidas pelas novas ferramentas digitais. São, dessa forma, proativos, procurando fazer o novo acontecer como um valor que distingue os antenados dos “desplugados” em tempos de Internet de alta velocidade (XAVIER, 2011, p. 10).

Não é papel primordial de mídia alguma educar as pessoas, mas informá-las. Sendo a informação matéria-prima para a construção do conhecimento, indiretamente pode educar, sim. É

por isso que, para a Geração Net, o processo de aquisição do letramento digital tem sido tão simples e natural quanto aprender a falar ou a andar.

No local de trabalho, também a Geração Net é diferente; os sujeitos não são mais leais a um só empregador. Eles seguem o caminho da sua carreira, trocando de trabalho, e perseguindo aventuras de empreendedorismo. Não há mais relatórios anuais, e, sim, *feedback* diário. Eles querem flexibilidade de trabalho em termos de tempo e lugar. Eles querem trabalhar para melhorar relacionamentos (ainda que virtuais). Eles querem colaborar, inventar e avançar rápido. A Geração Net não consome passivamente; ela é “prosumidora”ⁱ (nas palavras de Alvin Toffler), pois ao mesmo tempo que consome, também produz.

A Geração Net não é perfeita, nem a Internet e as tecnologias digitais. A Geração Net precisa de orientação em ações éticas, responsabilidade, construção e manutenção de limites. Para isso, os educadores precisam estar preparados para lidar com essa geração que está sentada (ainda sentada!) nos bancos escolares.

Na análise de Tapscott, segundo Xavier (2005), a geração digital tem amadurecido muito mais rápido que a geração dos seus pais. Pelo intercâmbio de informações na rede, esses adolescentes ensinam e aprendem mutuamente, produzindo experiências que são compartilhadas com todos os participantes de uma grande sala de aula virtual sem professor fixo ou pré-determinado.

Para acompanhar esses aprendizes audaciosos da geração digital, o professor também tem que mudar seu perfil e sua prática pedagógica. O mestre, na visão de Xavier (2005), agora precisa ser: (a) pesquisador, não mais repetidor de informação; (b) articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; (c) gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; (d) consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda e (e) motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

4 APRENDIZAGEM NO TRABALHO

Sempre houve aprendizagem no trabalho; no entanto, novas práticas são introduzidas à medida que o local de trabalho também vai sendo modificado pelas novas tecnologias e pelas próprias práticas diárias. As práticas nas organizações desafiam as pessoas a ampliar seus conhecimentos e suas habilidades, fazendo com que a aprendizagem torne-se um projeto contínuo ao longo da vida de cada um.

A prática, o desempenho e a aprendizagem para determinada tarefa são constituídas pelas circunstâncias do próprio local de trabalho. Assim, para entender como as pessoas aprendem por meio do trabalho é preciso entender como o trabalho pode proporcionar oportunidades para o desenvolvimento dessas capacidades. Aprendizagem e participação no trabalho são inseparáveis, uma vez que o trabalho exige que haja engajamento nas atividades e nas interações cujos resultados não estão ligados somente à execução da tarefa. Na visão de Billett (2002), a aprendizagem surge a partir do engajamento do indivíduo com a atividade.

O pensar, o agir, e em decorrência a aprendizagem, são estruturados e distribuídos pelas práticas sociais. Para entender como a aprendizagem ocorre é necessário considerar fatores que

modelam a participação dos indivíduos nas atividades e interações no trabalho. Apesar de a contribuição do engajamento diário e o uso de determinadas estratégias de aprendizagem no trabalho proporcionarem bases para a aprendizagem, como essas bases são constituídas e distribuídas vai depender de normas, valores e práticas de trabalho. Perceber as relações entre as práticas sociais e o pensamento, a ação e a aprendizagem (cognição) dos indivíduos na prática social requer um projeto maior para entender as relações entre o desenvolvimento humano e o mundo social. É necessário entender as relações entre os recursos sociais do conhecimento e como são manifestados nas práticas de trabalho. Na visão de Billet (2009), a aprendizagem é posicionada como algo mediado por fatores pessoais, sociais e naturais.

Os locais de trabalho têm sido identificados como lugares para uma aprendizagem rica e significativa (BILLETT, 2009). Entender como “as experiências de aprendizagem estão sendo percebidas é central para entender o desenvolvimento e a aprendizagem humana e como as experiências intencionais são pensadas e programadas”. (BILLETT, 2009, p. 35). Os indivíduos aprendem de maneira rica fora de programas e instituições educacionais e ao longo das suas vidas produtivas. Assim, precisamos perceber de forma mais profunda as qualidades das experiências de aprendizagem.

5 AS COMUNIDADES DE PRÁTICA

As comunidades de prática são uma das formas sociais que estruturam a colaboração no local de trabalho. Para Lave e Wenger (2006), aprendizagem envolve participar em uma comunidade de prática. As comunidades de prática, também chamadas de comunidades de aprendizagem ou comunidades virtuais, são definidas como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e o mundo ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas que têm algo em comum” (LAVE e WENGER, 2006, p. 98). Wenger (1998) enfatizou as comunidades de prática como sendo um lugar para a aprendizagem nas organizações, pois a aprendizagem é situada e ocorre por práticas progressivas, sendo que relacionamentos e interações constantes nos locais de trabalho reforçam uma comunidade.

Na visão de Nardi et al. (2000), aqueles que trabalham aprendem a prática da sua profissão por meio da participação direta em uma comunidade de prática, cujo conceito enfatiza o relacionamento entre as pessoas e o mundo social. Tais práticas determinam como o trabalho progride, como é feita a divisão do trabalho e como as oportunidades são distribuídas para a efetiva participação nas atividades que levam a uma nova aprendizagem e ao refinamento do conhecimento já existente. Em outras palavras, as exigências para o trabalho, a distribuição das atividades, o desempenho exigido e as oportunidades são fatores situacionais que constituem uma comunidade de prática.

As comunidades requerem uma sensação de missão; há alguma coisa que as pessoas querem realizar juntas que surge a partir de entendimentos compartilhados. As comunidades de aprendizagem emergem no espaço social entre equipes de trabalho e redes de conhecimento. Quando as equipes estão engajadas em tarefas similares, a necessidade de compartilhar o que sabem irá levá-las à formação dessa comunidade. Uma rede de conhecimento de pessoas que compartilham interesses comuns pode formar uma comunidade desde que essas pessoas reconheçam as oportunidades a serem compartilhadas.

A noção de comunidades de aprendizagem está ancorada na observação de que o conhecimento e a aprendizagem fazem parte da vida de comunidades que compartilham valores, crenças, línguas e a maneira de fazer as coisas. Conhecimento, nessa visão, é inseparável da prática e a prática é inseparável das comunidades nas quais ocorrem.

O conceito de comunidade de prática enfatiza o relacionamento entre as pessoas e o mundo social. Tal ideia sugere que há normas, valores e procedimentos que são identificáveis em determinada atividade. As práticas determinam como o trabalho progride, como é feita a divisão de tarefas e como as oportunidades são distribuídas em relação à participação, levando a uma nova aprendizagem e ao refinamento de um conhecimento anteriormente já existente. Em outras palavras, as exigências para o desempenho de determinadas atividades, a sua distribuição, e as oportunidades a serem aprendidas são fatores situacionais que constituem uma comunidade de prática e suas fronteiras e relações.

As diferentes oportunidades para interagir com tecnologias, equipamentos e ferramentas também exercem influência na forma de participação e no acesso ao conhecimento exigido para uma comunidade de aprendizagem. “As ferramentas fazem mais do que simplesmente estender as capacidades humanas: elas próprias são componentes de participação, execução e aprendizagem” (BILLET, 2002, p. 92). As TICs podem prover o acesso a novos conhecimentos; no entanto, elas também podem restringir a participação dos membros da comunidade (MARTIN e SCRIBNER, 1991), pois os membros necessitam ter afinidade com as ferramentas que estão sendo usadas. As TICs podem ampliar e ajudar os membros de uma comunidade a se desenvolverem tanto no domínio cognitivo e afetivo quanto no psicomotor; porém, o não domínio dessas tecnologias pode acarretar o distanciamento de um membro da comunidade por não saber como lidar com a ferramenta.

Para Wenger (2011), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por alguma coisa que elas fazem e aprendem a fazer melhor quando interagem regularmente. No entanto, nem toda comunidade pode ser caracterizada como uma comunidade de prática. Três elementos são cruciais: o primeiro é a própria identidade, que é definida como um domínio de interesse compartilhado (domínio); o segundo é que a comunidade se engaja em discussões ou atividades que permitam a seus membros compartilharem conhecimento e aprenderem uns dos outros (comunidade); o terceiro é que os membros dessa comunidade compartilham a mesma prática, utilizando um repertório de recursos tais como experiências, histórias, ferramentas e maneiras de lidar com os problemas (comunidade). O desenvolvimento de uma comunidade de prática é alcançado pela combinação desses três elementos (WENGER, 2011).

Apesar de as comunidades de prática apresentarem esses três requisitos, elas aparecem sob diversas formas. Algumas são pequenas, outras grandes; algumas apresentam membros dedicados, outras os membros são apenas periféricos; algumas se encontram face a face, outras na maior parte do tempo *online*; algumas são reconhecidas formalmente, e outras são completamente informais e invisíveis. As comunidades de prática estão em todo o lugar, pelo menos enquanto os seres humanos aprenderem juntos (WENGER, 2011). As comunidades de prática estão em todo o lugar e nós pertencemos a muitas delas (trabalho, escola, em casa e nossos *hobbies*).

Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, pois a participação na prática cultural desse conhecimento é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e condições de legitimidade definem possibilidades para a aprendizagem, como, por exemplo, a participação periférica legítimaⁱⁱ (LAVE e WENGER, 2006). A aprendizagem envolve a pessoa

inteira, implicando uma relação com comunidades sociais e não apenas com atividades específicas, tornando-a um participante pleno, um membro, um tipo de pessoa (LAVE e WENGER, 2006). Na visão de Mosquera (2008, p. 28):

As comunidades de prática são uma parte integral de nossa vida diária e são tão informais e onipresentes que se tornam muito familiares. Nossa vida se enquadra dentro das comunidades de prática e as nossas experiências e aprendizagens são extremamente dirigidas para poder entender, consistentemente, o nosso desempenho e nossas mais valiosas aprendizagens, a partir da nossa perspectiva social.

Wenger (1998; 2001) fez uma distinção entre comunidade de interesses e comunidades de prática, salientando que qualquer grupo *online* que compartilha interesses pode ser chamado de comunidade. No entanto, para o autor, uma comunidade de prática é um tipo particular em que os membros são focados em um campo do conhecimento e que, com o tempo, eles acumulam experiência por meio das trocas. Os membros desenvolvem uma prática conjunta pela interação em torno dos problemas, soluções e constroem um acúmulo de conhecimento, tornando-se ligados informalmente pelo valor que eles encontram em aprender juntos. Tal valor não é somente instrumental para o seu trabalho, mas também atinge a satisfação pessoal de conhecer colegas que entendem as perspectivas uns dos outros e de pertencer a um grupo interessante de pessoas (WENGER et al., 2002). Esse processo coletivo é ilustrado pelo autor nos grupos de trabalho nas empresas.

Mas qual a verdadeira importância de uma comunidade de prática? Para Wenger et al. (2002, p. 6), “o conhecimento tornou-se a chave para o sucesso”, e as empresas precisam entender que o conhecimento pode dar-lhes uma vantagem competitiva. “Cultivar comunidades de prática em áreas estratégicas é uma maneira prática de gerenciar o conhecimento como um bem” (WENGER et al., 2002, p. 6).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

BARTON, D. Vernacular writing on the web. In: BARTON, D.; PAPEN, U. *The Anthropology of Writing: understanding textually-mediated worlds*. Great Britain: MPG Groups Book, 2010. p. 109-125.

BARTON, D.; PAPEN, U. *The Anthropology of Writing: understanding textually-mediated worlds*. Great Britain: MPG Groups Book, 2010.

BILLETT, S. Dispositions, vocational knowledge and development: sources and consequences. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, v. 5, n. 1, p. 1-26, 1997.

BILLETT, S. Workplaces communities, and pedagogy. In: LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*, Londres, Falmer Press, 2002. p. 83-97.

BILLETT, S. Conceptualizing Learning Experiences: Contributions and Mediations of the Social, Personal, and Brute. *Mind, Culture, and Activity*, v. 16, n. 1, p. 32-47, 2009.

EBOLI, M. *Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAVE, J. WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 2006.

LEA, M.; NICOLL, K. *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres, Falmer Press, 2002.

LÉVY, Pierre. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

MEISTER, J. C. *Educação Corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MOSQUERA, J. J. M. Aprendizado, significado e identidade em comunidades de prática. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 23-36.

NARDI, B.; WHITTAKER, S.; SCHWARZ, H. It's Not What You Know, It's Who You Know: Work in the Information Age. *First Monday*, v. 5, n. 5. May, 2000. Disponível em: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/rt/prINTERfriendly/741/650>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

PINTO, A. L. S. A. EAD e a educação corporativa: caminhos cruzados. In: SILVA, M. *Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 487-494.

SILVA, M. *Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002a.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002b.

TAPSCOTT, D. *Growing Up Digital: the rise of the Net Generation*. McGraw Hill, 1997.

TAPSCOTT, D. *Grown Up Digital: how the Net Generation is changing your world*. Mc Graw Hill, 2009.

TOFFLER, A. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press, 1998.

WENGER, E. *Supporting Communities of Practice*. A Survey of Community Oriented Technologies. How to make sense of this emerging market understand the potential of technology and set up a community platform. Etienne Wenger Research and Consulting Draft Version 1.3 March 2001.

WENGER, E. *Communities of Practice: a brief introduction*, 2011. Disponível em: <<https://scholarsbank.uoregon.edu/jspui/bitstream/1794/11736/1/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

WENGER, E. MCDERMOTT. SNYDER, W. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, 2002.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, A. C. Letramento Digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*. v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

- i Do original “prosumers” (“consumers who also produce”; em Português: “consumidores que também produzem”) no livro *A Terceira Onda* (1980).
- ii A concepção de aprendizagem de Lave e Wenger (2006) como participação periférica legítima requer que as pessoas inicialmente juntem-se a comunidades e aprendam na periferia. À medida que elas tornam-se mais competentes, vão se movendo para o centro dessa determinada comunidade.