

NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

Necessity of the Teaching Formation in Practical's Communities

Alvino Moser¹

¹ Professor da Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER, Doutorado em Etica pela Universite Catholique de Louvain (1973) e pós-doutorado pela Universite Catholique de Louvain (1985).

RESUMO

Este artigo aborda a formação continuada de professores e toma como ponto de partida reflexões sobre algumas práticas de eventos que assumem a perspectiva de atualização dos professores. O objetivo deste artigo é refletir sobre a necessidade de que a formação docente em exercício se desse por meio das comunidades de prática. Para isto apresenta considerações sobre essas comunidades e indicações para uma agenda de organização de alternativas para a formação continuada em comunidades de prática.

Palavras-Chaves: Comunidades de Prática; Formação continuada; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article approaches the continued education of teachers and takes as starting point reflections on some practical events that take on the perspective of updating teaching skills. The objective of this article is to reflect on the necessity of teacher education by means of practice communities. For this purpose it presents considerations about these communities and indications for an organizational agenda of alternatives for the continued education of teachers in practice communities.

Key Words: Pratical's Communities; Continuing Education, Teaching practice.

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

1 Introdução

Fala-se muito em formação docente continuada e dos docentes em exercício. Mas, em geral, os cursos dirigidos para essa formação ou são realizados presencialmente ou por meio de tele-encontros nos programas de EAD.

Em observações sobre esses cursos de formação de professores apontam que, em geral, os professores de uma escola, de uma rede escolar ou de uma instituição pública ou privada são chamados ou convocados para um curso de aperfeiçoamento na área docente. Podem também ser chamados para cursos de treinamento. Sobre esses cursos voltaremos a atenção de modo especial.

Um segundo ponto a considerar é que os docentes dos cursos de formação continuada estão defasados em relação ao conteúdo do que ensinam. Vem-nos também à lembrança o que Michel Maffesoli, na *República dos bons sentimentos* (2009), escreve, dizendo que aqueles que se encontram nas universidades e centros creditados, e mantêm o discurso oficial no ensino apenas servem aos seus estudantes lições cujos conteúdos já estão superados. Servem o que esse autor denomina ensinamentos maquiados, que são apenas “sopas requentadas”.

Também traz à consideração o caso da aprovação de artigos pelos ditos “conselhos editoriais”, que aprovam os artigos como se fosse uma ação entre amigos: aqueles que citam os escritos dos conselheiros são aprovados, e outros são relegados para um segundo plano. As desculpas são as mais diversas: o tema não se enquadra nas linhas editoriais da pesquisa, não tem suficiente fundamentação epistemológica (porque não citam os autores que alguns deles já leram) e outras desculpas do gênero. De qualquer forma são eles que ditam as regras de publicação, como se fossem o centro e o tribunal da verdade.

Em seguida, como já assisti em conferências televisivas, falam em sua longa experiência de consultório psicopedagógico, em que constataram que os

Revista Intersaberes, Curitiba, a.6, n.12, p. 40-70

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

alunos apresentam esses déficits, tais e tais, ou esses outros, e por aí vai... Mas, será que não sabem eles que tratar de um aluno com dificuldades ou deficiências em consultório, isolado, ou em grupos especiais, é bem diferente do que ter de lidar com esses alunos com TDAH, com transtornos e perturbações tais e tais e outros nomes mais sofisticados (bombásticos), é bem diferente, repetimos, do que ter de manejar uma sala de 40 alunos de matemática em que eles estão inseridos.

E as plateias dos professores ficam embevecidas porque esses doutores e phdeuses falam aquilo que os docentes querem ouvir. Ora, diz Bauman (1998), **a única verdade que os homens não querem ouvir são as verdades que precisam ouvir.**

Logo, como foi visto, o que ensinam já está superado, sobretudo em relação à psicologia. Não acontece com os docentes o que se dá com os pesquisadores. Se, por exemplo, alguém for ler as obras de Eric Kandel e seus colaboradores, verá que esses autores recuperam tudo o que já foi feito no campo que estudam. Em seguida, estão a par dos avanços que se dão no seu campo de pesquisa: entram em contato com os colegas que pesquisam no mesmo campo (no caso de Kandel e Squire, trata-se da memória), e a partir daí orientam e reorientam suas pesquisas. Veja-se, por exemplo: *In search of Memory* (2007) e *Memória: da mente às moléculas* (2003). Do mesmo modo poderíamos citar os trabalhos de Edelman (1994), de Tracy Shors (2009) e de outros. No ensino o campo está também sempre avançando, descobrindo sempre aspectos novos, lançando novas formas e métodos de ensinar, mas, em sala de aula, repetem sempre os mesmos conselhos baseados em teorias que estão sendo ou contestadas ou renovadas.

Os professores, em geral, creem que o que sabem sobre metodologia de ensino é algo definitivo: sempre citam construtivismo, sociointeracionismo, Wallon, pedagogia histórico-crítica. Há os que insistem que o ensino ou a aprendizagem tem de ser algo colaborativo e, então, criam Objetos

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

Cooperativos de Aprendizagem que nada mais são do que uma revisão com base na tecnologia do behaviorismo de Skinner.

Mas o que é ter uma metodologia construtivista? Ou sociointeracionista? Ou histórico-crítica? Citamos essas porque são válidas, mas não da forma como se pensa que se deve utilizar. É preciso que se tenha em vista os avanços de Jerome Bruner, de Michel Cole e de James V. Wertsch, por exemplo.

2 Necessidade de formação continuada para os docentes em exercício

Doug Lemov (2010) escreve que os cursos de formação continuada são necessários porque os ensinamentos que os professores formadores de docentes nas universidades, em geral, senão sempre, ficam nas grandes teorias pedagógicas. Explicam os métodos da teoria construtivista, da teoria sociointeracionista, ou métodos de caráter comportamentalista ou behaviorista. Há alguns que trazem à tona as posturas teóricas das pedagogias não diretivistas, baseadas em Carl Rogers (1985, 1997), ou na escola dita de Waldorf e outras quejandas.

Para lecionar esses cursos ou para ministrar treinamentos chamam-se os professores ou profissionais que escreveram sobre o tema ou que deles falam nas aparições mídia, seja na TV, seja nas rádios, seja nos jornais. Muitos dos professores chamados, sobretudo no Brasil, são sempre os mesmo figurões.

Impressionam as plateias por sua erudição sobre o tema. Especialmente quando acabaram de escrever a dissertação de mestrado e, às vezes, de doutorado. Logo, são neófitos em relação à docência. Em geral dizemos que os acadêmicos chamados são estudantes que trocaram de lado da carteira: de estudantes ou alunos passam a ser considerados professores. **O que diremos aqui não pode se aplicar a todos, pois as generalizações são perigosas e enganosas.**

Mas o que se passa de fato? Eis o que acontece. Fizeram uma dissertação ou tese sobre Vygotsky, ou Wallon, ou Piaget ou sobre um tema
Revista Intersaberes, Curitiba, a.6, n.12, p. 40-70

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

específico como disciplina, violência em sala de aula, sobre inclusão e outros semelhantes ou que tais. Perguntamos: quantos estão em sala de aula? Há quanto tempo deixaram as salas de aula, seja de 1º, de 2º ou de 3º grau? Quem são para eles os alunos? Qual o perfil desses alunos?

Voltemos aos cursos de aperfeiçoamento ou de treinamento dos docentes. Mas aqueles que apenas pesquisam ou estudam e estão confortáveis na universidade ou num órgão semelhante, ou que deixaram há muito os seus consultórios. Como podem se atrever a ensinar os professores em exercício? Oferecem discursos, e como também o diz Maffesoli (2009), e que aparecem nas mídias, TV e outros meios de comunicação, vendem sonhos dourados sobre como ensinar, dão dicas para os que estão em sala de aula. E o pior disto tudo, como comenta Jack Worciejewski, se os professores têm alguma dificuldade, sempre existem no mercado soluções *ad hoc*, seja por cursos, seja por meio de vídeos a comprar soluções. Nem sempre, diz o autor polonês, os que estão em exercício nas lutas diárias têm tanto o tempo como a capacidade de julgar se estão ou não sendo enganados.

Sem dúvida, cremos que o método empregado por Doug Lemov nos treinamentos é correto. Lemov, como também o preconiza Cláudio de Moura Castro (2007), julga o ensino universitário apenas teórico, para não dizer inútil, pois não chegam a informar os seus estudantes como de fato devem agir no seu cotidiano.

Lemov filma as melhores aulas dos melhores professores, isto é, dos professores que conseguem fazer com que seus alunos aprendam. Depois passa os vídeos para os seus treinando, e comenta, em grupo, o que há de positivo nessas aulas e quais conclusões tirar. Também o faz com o que acontece de negativo nas aulas, mostrando em vídeos. É algo parecido do que se fazia quando o **método do microensino** estava em voga (no microensino as mini-aulas eram ministradas para os colegas, e não para os alunos). Essas aulas eram filmadas ou analisadas segundo uma planilha fornecida a quem as assistia. O professor e os que assistiam ao treinamento emitiam suas críticas

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

que o mini-ministrante poderia conferir vendo a aula filmada. Mas ao que parece esse método já não é mais usado, pois o importante é entupir a cabeça dos futuros professores de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros autores que não citamos por questão de ética.

Logo adiante veremos o que entendemos por sociointeracionismo renovado ou criativo. Mas há algo de fundamental que os professores treinadores desconhecem em parte, isto é, como são os alunos de hoje.

3 Os docentes que formam professores não conhecem o perfil tanto dos participantes como o dos alunos das salas de aula na atualidade

Poucos docentes, sabemos por experiência própria, já ouviram ou estudaram o que é a geração net ou a geração Y. São as pessoas nascidas depois de 1980 (aqui no Brasil, depois de 1990); e as que nasceram depois da 2ª Guerra, a geração Z ou os Babyboomers² (há também a geração da década de 1930, nascidos depois da grande depressão). **Baby Boom** é qualquer período onde o coeficiente de natalidade cresce de forma acentuada e anormal. Pessoas nascidas nesse período são chamadas de *Baby Boomers*. De acordo com William Strauss e Neil Howe, em seu livro *Generations* (1992), a Geração Baby Boomer (que eles descrevem como os nascidos entre 1943 e 1960) está posicionada entre a Geração Silenciosa (1925 a 1942) e a Geração (também chamada de Geração X, 1961 a 1981). Uma das questões que se apresenta é: como essa juventude net aprende?

Os educadores precisam considerar a geração dos jovens com os quais lidam. Esses jovens são a geração net. São jovens e crianças diferentes das crianças descritas ou consideradas pelos educadores clássicos nas

² A descrição mais simples da geração Baby Boomer é aquela que compreende pessoas que nasceram nos Estados Unidos entre 1946 e 1964. Entretanto, com frequência elas são divididas em dois grupos distintos: aqueles que nasceram entre 1946 e 1954 (geralmente chamados de Primeiros Boomers) e os nascidos entre 1955 e 1964 (frequentemente chamados de Boomers Posteriores ou Geração Jones).

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

universidades e escolas. Referimo-nos aqui particularmente ao construtivismo de Piaget e ao sociointeracionismo de Vygotsky. Este faleceu em 1934, e aquele em 1980. As crianças estudadas por eles não existem mais.

Estamos, na pós-modernidade, em frente à geração net. Segundo Tapscott (1999) , autor que seguimos nesse tema, o que distingue essa geração é o fato de ela crescer rodeada pela mídia digital, cujos conteúdos estão conectados pela internet. “Pela primeira vez as crianças estão mais confortáveis, mais conhecedoras, mais letradas que seus pais em relação à inovação social” (p. 2). Elas são a força transformadora da sociedade. E, com certeza, as organizações que as contratam como empregados se sentem apavoradas diante de seu modo de ser e de trabalhar.

Isso vale, de modo especial, para as instituições de ensino e para os professores. Ainda se vê escolas, e até em propagandas de TV, professores frente aos alunos escrevendo num quadro de giz ou algo semelhante. Este modo de ensinar já está superado há muito tempo. Mas a escola sempre viu e vê o progresso social pelo retrovisor, isto é, depois que os fatos se sucederam. Nada há de mais arrasador do que o apego ao tradicionalismo, repetindo lições de autores que escreveram, e bem, mas em outras épocas.

Os trabalhos de Tapscott (1999) estão baseados em pesquisas com muitos jovens de vários países; ele não está especulando no vazio. Esse autor cita depoimentos de alunos, de professores e de pais. De alunos que trabalham com o computador, assim como os pais e os professores. Não é de estranhar o atraso se os próprios docentes não sabem operar as ferramentas digitais. Persistir no eterno modo de trabalhar, substituindo o quadro de giz por data-show, não significa que se esteja operando na era digital. Apenas está se colando uma tecnologia nova nas velhas e bolorentas maneiras de fazer.

4 Características da N - GEN

As condições bio-antropológicas e socioculturais contempladas por Morin (1984) não descrevem as características daquelas pessoas analisadas por Revista Intersaberes, Curitiba, a.6, n.12, p. 40-70

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

Tapscott (1998). A questão que os psicólogos neurólogos colocam é saber se a geração atual tem uma inteligência diferente em relação aos padrões até agora considerados normais. Vimos em Bauman (2004) que os conceitos e as classificações até agora considerados normais e vigentes não podem ser mais empregados para as crianças de hoje. Será que os meios virtuais afetam sua inteligência? Gary Small, citado por Luz (2009), prova que sim, em estudos feitos e relatados na *Revista Veja*. Convém transcrever aqui algumas reflexões de Small.

Segundo esse neurocientista, a internet modificou não apenas as relações sociais entre as pessoas, mas também tem interferência no funcionamento do cérebro. Depois de uma pesquisa com voluntários com idade entre 55 e 76 anos constatou:

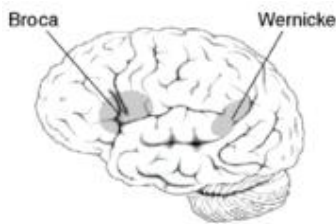
Percebe-se que a exposição à rede fortalece alguns circuitos neuronais. Com isto, fazemos mais com o cérebro, gastando menos energia. É como se tivéssemos a orientação de um “personal trainer” numa academia. Aprendemos a levantar mais peso realizando esforço menor (SMALL citado por LUZ, 2009, p. 96).

Na entrevista (www.estadao.com.br/.../tecnologia+link,como-o-computador-e-a-web-estao-alterando-a-nossa-mente,3216,0.shtm), Gary Small (neurocientista e autor de *iBrain - sobrevivendo à alteração tecnológica da mente moderna*) afirma que a internet muda nosso cérebro. Eis a conclusão do livro (inédito no Brasil) desse neurocientista americano, diretor do Centro de Pesquisa em Memória e Envelhecimento da Universidade da Califórnia. Small percebeu que pessoas com pouca experiência na web, quando *online*, mostravam atividade na linguagem, na memória e nos centros visuais do cérebro, o que é típico de quem está lendo. Já usuários experientes tinham mais atividade nas áreas cerebrais responsáveis pela tomada de decisão. Após cinco dias seguidos de navegação, a atividade cerebral dos novatos ficou mais parecida à dos veteranos. “O cérebro adaptou-se rapidamente ao uso da rede.”

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

Não somente Small, na obra citada, mas outros neurólogos observaram por meio das Tomografias por Emissões de Prótons (PET), em consequência deste uso da internet, que as pessoas desenvolvem mais ligações entre os neurônios situados na região frontal. Ao passo, as pessoas que leem e falam desenvolvem as áreas de Broca e de Wernicke. A área de Broca é a parte do cérebro humano responsável pelo processamento da linguagem, da produção da fala e da compreensão. Possui este nome em homenagem ao médico do século XIX Paul Broca; e Wernicke é a zona onde convergem os lobos occipital, temporal e parietal, que desempenha um papel muito importante na produção do discurso. É esta área que nos permite compreender o que os outros dizem e que nos faculta a possibilidade de organizarmos as palavras sintaticamente corretas.

Figura 1 - Áreas de Broca e de Wernicke



Fonte: linguisticoque.blogspot.com

Ora, o prêmio Nobel Eric Kandel (2003) (e em muitos artigos e várias obras) e apoiado por muitos outros estudiosos da área, indica que a memória está relacionada precisamente com a região frontal. (Não quer dizer que se saiba ainda qual é centro das memórias especializadas). Ainda não se sabe a localização precisa de tal ou tal outro tipo de memória: como a memória do espaço, a memória de rostos, de nomes e outros.)

Ora, como Small (2009) estuda a questão da longevidade, estas descobertas são muito importantes para tratar os que sofrem do Mal de Alzheimer. Interessou-se, sobretudo, pelo envelhecimento do cérebro. Mas

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

estes estudos têm aplicação também para os jovens, de que tratamos aqui. *Concluiu que o uso da internet pode ter efeitos desastrosos, sobretudo, tirando esses usuários de internet e de videogames, a faculdade de um relacionamento face a face normal.* Outro efeito é que o uso excessivo desses jogos pode levar à dependência deles e das ferramentas digitais. Há países que possuem clínicas de tratamento dessa dependência, como a Coreia, o Japão e o Brasil. *(Para conferir basta acessar os sites sobre dependentes eletrônicos, como também são denominados.) No entanto, há autores que discordam sobre qual seria o verdadeiro efeito da internet sobre os centros cerebrais, negando que sejam apenas funestos.*

O uso do computador deve ser moderado, pois, do contrário, essa exposição pode afetar as relações das pessoas face a face. O excesso de computador torna as pessoas irritadiças, menos pacientes, pois não obtêm as respostas e a prontidão como as que conseguem pelo computador. As partes mais excitadas são as do lobo frontal, que controlam ou comandam as interações sociais.

Mas, consideremos as características mais gerais da mente da geração net, segundo Tapscott. Ele inicia dizendo que essa geração é alerta, consciente, centrada, e que tem o controle de si mesmos. Os acadêmicos, os *docti cum libro* (os sábios baseados em livros), certamente acusam essa geração de futilidade, e a consideram inconsequente. Contudo, sabemos pouco ainda da psicologia desses jovens, pois muitas universidades nos cursos de pedagogia e de psicologia da educação estão demasiado preocupadas em ensinar Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud e outros falecidos, seja em 1980, 1934, 1972 e 1937. Mas seus estudos não são adequados de modo específico para os jovens que nasceram depois de 1980.

Don Tapscott começa relatando a experiência de C. Shawn Green sobre como o uso dos videogames influencia o cérebro em relação aos testes de

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

visão.³ Seu relato é de que, depois de ter jogado videogame toda a noite, assim como um de seus colegas, acertou 100% dos testes. Ao contrário do que se pensava, o videogame contribui para que a pessoa que joga tenha capacidade de raciocínio mais rápido, e para outras capacidades em relação ao espaço e visualização, como na engenharia. Os jogadores de videogame não apenas percebem muitas coisas no campo visual, mas também desenvolvem outras faculdades úteis em outros campos (TAPSCOTT, 2010, p. 122).

A TV torna os indivíduos meros receptores, e não os habilita a escrever melhor ou a redigir memorandos, ao contrário dos que frequentam blogs, orkuts, facebook ou twitters.

Há alguns anos acreditava-se que o cérebro só se desenvolvia nos primeiros anos de vida e, depois, os neurônios morriam ou eram destruídos. Mas não é o que os cientistas afirmam atualmente. O cérebro pode mudar ao longo de toda a vida, inclusive na 3ª idade, sob a influência do meio ambiente, como bem o diz Gerard Edelman:

Ao contrário, a biologia, tal como a conhecemos é uma ciência específica. Ela se interessa pelos fenômenos que se passam no interior duma faixa muito estreita de temperatura (ou de energias) e de pressão, e que dependem de uma química muito particular. Ainda mais se considerar o fato de que a biologia é histórica. A evolução se processa numa seqüência histórica particular de seleções naturais que acontecem no seio de uma população de organismos diversificados. Isso não é levado em consideração pela física (EDELMAN, 1994, p. 328).

Segundo Tapscott esses jovens estão se tornando uma geração crítica; não aceitam as imposições e as normas dos adultos. Por outro lado, são mais susceptíveis às críticas e estereótipos de seus pares. Não aceitam o controle dos adultos, mas obedecem às regras que estabelecem entre si. Como estão em contato constante com páginas virtuais, são estudantes altamente críticos,

³ Esses testes de visão tinham por objetivo se aos surdos se saíam melhor que os não surdos em relação à distinção de imagens visuais colocadas no meio de um meio que poderia confundir os que olham, enxergam normalmente.

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

e põem sob suspeita os ensinamentos dos professores. Essa consideração leva Bauman (2004) a afirmar que chegou o fim da memória. Uma consequência deste fato é que os docentes não são mais acatados por sua erudição e cultura. Os jovens preferem não necessariamente docentes de pouca idade, mas que conheçam o modo de usar adequadamente as novas tecnologias e que se sirvam delas para ensinar.

5 A inteligência dos jovens net

Ficou famoso o livro que suscitou inúmeros debates sobre a natureza da inteligência: *The bell curve*, de Richard J. Herrnstein e Charles Murray (1994). A inteligência seria resultado de fatores genéticos ou raciais, ou seria consequências de fatores circunstanciais, isto é, do meio em que são educados e nascidos os jovens?

Em primeiro lugar, devemos ter em conta que há tantas definições de inteligência quantos especialistas consultados. Uma das mais notáveis e conhecidas é a de Jean Piaget, que apresenta a inteligência como um equilíbrio entre assimilação e acomodação, que é o que ele denomina adaptação: a inteligência é, antes de tudo, uma adaptação.

Neste sentido, é interessante considerar a pesquisa feita por Greenfield, citado por Tapscott (1999, p. 96), da Universidade da Califórnia, em Los Angeles: “As crianças de 1994 mostram um índice de Q.I. 15 pontos acima do que tinham as crianças de 50 anos atrás”. Portanto, essa pontuação é devida tanto à televisão, mas, sobretudo à comunicação interativa pela mídia virtual. Num meio virtual o jovem não tem apenas de ler as comunicações textuais que lhe são postas ao alcance: eles são constantemente desafiados na comunicação virtual para compor ideias se querem escrever um texto, o que aumenta suas faculdades visuais e verbais.

Propaga-se que o pensamento não é mais linear (como o pretende o cartesianismo ou o racionalismo), o pensamento hoje é mais volátil. Os alunos teriam a capacidade de relacionar mais coisas ao mesmo tempo, podendo examiná-las de modo mais rápido, tomando decisões no momento. As pessoas

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

nascidas antes de 1980 seriam mais lentas, tomariam decisões mais pensadas, mais ponderadas do que os indivíduos da geração net. Os lineares seriam mais propensos a raciocinar de modo mais lento e menos adequado a uma situação nova. Convém transcrever aqui algumas reflexões feitas por Small (2009).

No entanto, isso não acontece com aqueles jovens que entram na universidade, vindos de um ensino médio convencional e tradicional em que são obrigados a ler e a interpretar textos prontos que exigem, muitas vezes, respostas predeterminadas. O que eles fazem? Digitam textos e, como não sabem as regras gramaticais, confiam na correção ortográfica e na concordância que é feita automaticamente pelo Word.

Nesse aspecto não podemos deixar de apresentar algumas considerações de Olgária Matos (2006) sobre os jovens da democracia midiática. Depois de fazer o retrospecto sobre a leitura desde os tempos da biblioteca de Alexandria, continua dizendo:

É toda esta tradição, passando pelos gregos e pela tradição de Avicenas e o Renascimento árabe do século XII, até o Iluminismo, que se desfaz na modernidade tecnológica e científica, modernidade contra-humanista com sua cultura inflacionária da mente, com imagens e ruídos que impedem imaginar e pensar. Pesquisas mostram que hoje setenta e cinco por cento dos jovens têm algum som ligado enquanto lêem - rádios, toca-fitas, televisão etc. Sem leitores, somos também pseudoformados no pensamento e na vida (2006, p. 9).

A autora lamenta a superficialidade com que são formados os universitários numa cultura de verniz, sendo a cultura considerada anacrônica, como podemos ver também nas críticas de Tapscott, Bauman e Maffesoli. Os trabalhos dos universitários, em geral, suscitam desconfiança, pois não se sabe até que ponto existe a criatividade ou uma simples colagem de textos da internet. Ela continua:

Pensar a república democrática no Brasil requer, pois, refletir, em particular, acerca da esfera pública cultural, uma vez que os bens culturais transmissíveis entre os homens na continuidade das gerações constituem sociedades espiritualmente resistentes na defesa, manutenção, criação dos direitos e desmontagem de privilégios privatizantes - a cultura constituindo a quintessência da cidadania democrática, através dos meios de comunicação de massa (MATOS, 2006, p. 11-12).

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

Vemos nessas afirmações uma concordância com as afirmações de Maffesoli, transcritas anteriormente. A mídia virtual visa uma comunicação rápida, veloz, que não permite ir até o âmago das questões. Fica-se nas afirmações ligeiras sobre todos os assuntos. Basta que se abra um *site* interativo para ver como a grande maioria se posiciona. Isso também é considerado pela autora:

Tanto a mídia informativa quanto a de entretenimento visam um público consumidor, dando a consumir também os seus valores: ideologia da facilidade, rapidez na captação da mensagem, confisco do tempo da reflexão dominam e passam a impregnar a cultura e a educação através da simbiose entre mídia e indústria cultural; ambas ocuparam o espaço deixado vazio pela falência dos ideais humanistas de educação no Ocidente que, dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento até o Iluminismo europeu, procuraram o aperfeiçoamento moral até político, para aumentar bem-estar, aprimorar os cinco sentidos pela educação estética, desenvolver a imaginação criadora e a fantasia através do estudo da literatura, das religiões, das artes e da filosofia (MATOS, 2006, p. 15-16).

6 Novo formato para os cursos de treinamento ou de aperfeiçoamento

Afirmamos que não somos contra os cursos de treinamento ou contra os cursos universitários e de aperfeiçoamento. Eles são necessários, pois sem uma formação básica não se pode começar nenhuma outra prática de aprendizagem. O que pleiteamos é um novo formato de cursos.

Na revista *Escola* (São Paulo, p. 24-35, julho de 2010), Sérgio Rizzo tece comentários sobre o formato das escolas atuais. Foram criadas nos séculos XVII e XIX, e permanecem até hoje. São edifícios que ocupam um quadrilátero no qual os prédios onde as atividades de classe se desenvolvem, formam no seu interior um quadrado ou algo semelhante. Lembram, melhor, seguem o modelo de treinamento das casernas ou dos quartéis. Nesse modelo escola,

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

comparado por Michel Foucault ao panótico sugerido por Jeremias Bentham⁴ para as prisões, de um ponto central da edificação o diretor da escola pode ver todas as partes do edifício. Esse modelo se sofisticou com o uso de câmeras de vigilância, muito mais eficientes pelo ponto de vista ou da vigilância ou da espionagem.

As escolas são formadas de salas de aula, em geral, com as carteiras alinhadas umas atrás das outras. Há um horário estabelecido para o começo e o fim das atividades acadêmicas, com o toque de uma cigarra ou mesmo de sinos ou de sirenes Lembrem o modelo industrial. Em uma entrevista Alvin Toffler (<http://videos.sapo.pt/S6GNyJZ2q6PU6BaUY0jK> - comenta o Sistema de Educação actu - Data: 29/02/08) assinala que as escolas foram criadas nos Estados Unidos para formar empregados ou funcionários para a indústria. Isso porque quem trabalha nas lides rurais não tem horário fixo, não precisa da pontualidade que é exigida nas fábricas e em outras instituições burocráticas. Se um dia alguém não pode trabalhar no campo, outra pessoa pode substituí-la. Nas indústrias e atividades semelhantes, como os órgãos públicos e privados (bancos, secretarias, correios), isto é inconcebível. Assim as escolas disciplinam os alunos para o trabalho. Mas se isto foi necessário no século XIX, **não o é mais na pós-modernidade.**

Diante dessa e outras considerações, Sérgio Rizzo (2010, p. 27) conclui que nos tempos atuais não é necessário que os alunos estejam juntos no mesmo lugar.⁵

⁴ Para quem estiver interessado sobre o panótico de Jeremias Bentham indicamos a leitura do texto que se encontra no *site* El Panoptico.

Michel Foucault, *El ojo del poder*; Jeremías Bentham, *El Panóptico...*; Jean-Pierre Barou, *El Panóptico de Jeremías Bentham* (www.elortiba.org/panop.html - Argentina); e a obra de Michel Foucault, *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1993.

⁵ Sérgio Rizzo analisa as experiências e os comentários de várias docentes que introduziram orkuts ou facebook ou outras plataformas digitais. *Revista Educação*, São Paulo: Segmento, p. 24 e segs., julho de 2010.

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

Com isso podemos introduzir o tema das comunidades de prática no ensino. Lave e Wenger (1991) contestam o fato de que as instituições acadêmicas sejam as únicas capacitadas para ensinar, ou que a aprendizagem se dá de modo essencial ou fundamental nas instituições acadêmicas. Contestam o modo comum de se entender o que é aprender e o que é compreender. Não é fundamentalmente nessas instituições que se processa a aprendizagem. Para eles a aprendizagem envolve a pessoa toda, como um todo, de modo holístico, considerando o sujeito da aprendizagem como uma totalidade, sua atividade em seu mundo como constitutivos do ato de aprender. Não se pode isolar o indivíduo que aprende de seu entorno social. A aprendizagem é uma atividade social.

A “aprendizagem é um processo que se dá num referencial de participação, e não é apenas o fruto de uma mente individual” (Lave e Wenger 1991, p.15), como se sua interação com o mundo exterior viesse da própria atividade subjetiva, posição esta dos racionalistas e idealistas (como PLATÃO, ARISTÓTELES, DESCARTES, KANT e HEGEL, para citar apenas alguns clássicos que todos conhecem, pelo menos de ouvir falar). Em outros termos, as comunidades de prática se situam na perspectiva de Vygotsky e, sobretudo, de seus seguidores, como Michel Cole, James V. Wertsch, e também na perspectiva cultural de Jerome Bruner.

Em outros termos, “a aprendizagem é mediada por diferentes perspectivas entre coparticipantes (WENGER, 2006, p. 15). Aprender é, então, uma interação entre as pessoas que se comunicam entre si. Por isso, a linguagem é uma das formas mais comuns dessa interação, pois comunicar-se é interagir com outras pessoas. Os profissionais aprendem seu fazer comunicando-se com seus mestres e, em seguida, melhoram e transformam seu aprendizado em coaprendizagem com seus colegas, falando com eles, dialogando, vendo-os trabalhar.

Alias Wenger e Lave apresentam a título de ilustração o que se dava com os aprendizes na Idade Média, e mesmo na era industrial. Sem dúvida o

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

aprendiz, ou o estagiário, constitui uma mão de obra barata, mas eles também aprendem praticando. Na Idade Média o Mestre não usufruía apenas do trabalho de seus aprendizes, mas também era responsável por eles, dando-lhes, além da formação no ofício, condições de vida, e formava-os cidadãos.

Perguntamo-nos o que acontece com a formação escolar em relação aos seus formados. Que sabem eles o que aprenderam com o seu professor? Tenho 57 anos de magistério, e apenas sei de uns poucos profissionais (médicos, dentistas ou outras profissões) que se lembram daquele que aqui escreve e de alguns outros professores. O que acontece, de fato, com os professores de todos os graus, e isto é considerado normal, em relação ao rumo que tomam ou tomaram seus discípulos? Em geral, os professores não se sentem responsáveis pelos seus alunos: se fracassam, é culpa dos discentes; se têm sucesso, é a glória dos seus mestres.

Que é feito do famoso dito: *non schola sed vitae discimus* (não ensinamos para o tempo de escola, mas para a vida)? Comumente entendia-se por este aforismo que a escola não ensinava apenas os conhecimentos a serem usados no tempo de escola, mas para quando estivessem nos seus empregos e funções na comunidade. Ora, sobre isso, fazemos duas observações:

a) Os alunos eram considerados **humúnculos**, isto é, homens em miniatura. Mas as crianças são crianças, os adolescentes são adolescentes, e devem aprender a viver como crianças e como adolescentes. Que sabemos nós o que vai acontecer conosco daqui a uma semana, a um mês? O que queremos dizer é que não podemos vislumbrar, nem muito menos definir de modo preciso, o que vai ser o futuro de alguém. Esse futuro é uma folha em branco.

b) Talvez ensinar para a vida fosse relativamente correto em tempos remotos, digamos até à 2ª Guerra Mundial. Mas, por outro lado, o ensinar para a vida é correto, desde que se tome no seu devido significado. Lembrando a metáfora do míssil inteligente (Bauman), é preciso educar os alunos para que possam ser adaptados, adaptativos e com capacidade de se adaptarem aos

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

desafios das novidades que surgem e a um mundo cujas características são a mudança e a transformação.

Tanto a posição extremista que rejeita a premissa de que as estruturas externas podem preformar aspectos da experiência mental do sujeito como a premissa de que a estrutura já está preformada na subjetividade do sujeito, vindo de dentro para fora, devem ser rejeitadas, segundo Lave e Wenger. É preciso tomar uma postura intermediária.

Etienne Wenger (2002) encara o desafio para repensar em que consiste a aprendizagem e o que significa compreender. Classicamente a maioria das pessoas pensa que quando alguém compreende uma palavra ou uma frase é porque sua mente está estruturada para tal: ela encaixa a nova palavra e a nova frase nos quadros referenciais de sua mente. Mas como o indivíduo alcançou ou construiu essa estrutura que lhe permite compreender algo? Como ele aprendeu? Para os racionalistas aprende-se porque a razão tem estruturas pré-formadas para isso. Há quem, como Descartes, chegue a supor ideias inatas.

Já os empiristas dirão que a mente é uma folha em branco na qual nada está escrito. A mente forma suas ideias e conhecimentos por meio das informações, sensações e percepções que recebe dos seus sentidos ou de sua experiência. Mas estes **data sense (dados dos sentidos: sensações e percepções)** exigem que haja possibilidade de a mente codificar: o conhecimento não é apenas uma escrita que se faria pelas sensações e experiências numa tela virgem.

Nem tanto ao mar, nem tanto à terra. E a postura de Wenger pode ser compreendida se analisarmos uma simples comparação ou analogia. Basta recordar-se das aulas tradicionais. Em geral, os professores ficam na frente dos alunos e pensam em “transmitir” os conhecimentos aos mesmos mediante a fala ou fazendo com que os alunos leiam os textos que lhes indicam. Os alunos recebem passivamente os ensinamentos, pois devem, a partir da falta do mestre ou da leitura, internalizar o saber e organizar ou construir seu

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

conhecimento. Vejamos agora o que acontece quando um doente vai ao médico. Cabe ao médico diagnosticar a doença do paciente e, em seguida, receitar ou um remédio ou outro procedimento adequado para curar o seu enfermo. Sem dúvida, o médico estudou. Mas tudo o que estudou e sabe não lhe serve de nada se não entrar em contato com o paciente. Para isso deve estabelecer uma interação com o doente: deve, em primeiro lugar, ouvir do doente (o que sente, onde dói, e descrever a forma ou os sintomas da doença). Em seguida, vai examinar o paciente: tocá-lo, mandar fazer exames para formular um diagnóstico adequado. Em outros termos, o médico forma seu saber sobre o seu doente se interagir com ele.

Dessa simples analogia entre o que se passa nas salas de aula tradicional e o que se passa no caso da consulta médica, podemos entender o que Wenger nos diz. Nas aulas tradicionais os alunos aprendem pouco e se fizerem um diálogo mental com os docentes, isto é, quando procurarem entender numa “fala interior” o que os professores ensinam. Sem essa interação não expressa, mas interior, não há aprendizagem. Isso supõe que os alunos devem ter estruturas mentais que lhes permitam entender ou compreender o que lhes é dito.

Para esse autor aprender é preciso um processo que se produz num contexto de participação, não na mente individual. Isto quer dizer, entre outras coisas, que é mediatizado pelas diferentes perspectivas entre os coparticipantes. É na comunidade, ou ao menos aqueles que participam num contexto, que “o ato de aprender” é entendido com essa definição. A aprendizagem é como se fosse distribuída entre os coparticipantes, não um ato de uma pessoa (WENGER, 2004, p. 15).

Meus pressupostos para o que concerne às questões sobre a aprendizagem e o modo como é natureza do conhecimento, saber, se os sujeitos que aprendem podem ser sucintamente resumidas como segue. Começo das premissas.

1. Somos seres sociais. Longe de ser apenas trivialmente verdade, este fato é um aspecto central da aprendizagem.

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

2. O conhecimento é questão de competência no que diz respeito aos valores das empresas - como cantar afinado, descobrindo fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesias, sendo conviviais, que está crescendo como um garoto ou uma garota, e assim por diante.
3. Conhecer é uma questão na realização de tais empresas, ou seja, de um comprometimento ativo no mundo.
4. O significado - nossa habilidade em experienciar o mundo e nosso comprometimento como significativo - é o que ultimamente a aprendizagem produz (2008, p. 5).

Donde se infere que Wenger adota a postura de Vigotsky, segundo as interpretações de Wertsh e outros já citados. O aprender não é uma interação mediada com o outro, mas esta mediação se dá no contexto social, como o afirmam inúmeros autores. Não é apenas uma fala com o outro mais uma interação em que há uma mediação por comunicação, mas em que há trocas, renegociação de significados. Há, igualmente, comprometimento com o domínio ou a especificidade da comunidade de prática. Isto exige um comprometer-se a interagir em determinados momentos ou horas. Não é o que acontece com uma comunidade comum em que as pessoas interagem segundo seus interesses.

Na aprendizagem em comunidades de prática se, por um lado, estão livres de seguir um horário de permanência determinado, como nas escolas, há necessidade de uma participação continuada. Por isso, para participar delas é necessário ser aceito sob condições, como trataremos em trabalho posterior a esse. Ninguém está obrigado a participar, mas é necessário que, uma vez inserido, se sigam certos procedimentos estabelecidos de comum acordo. Aplicando o que acabamos de ver sobre a aprendizagem em comunidade de prática, podemos inferir que os cursos e os treinamentos que não conseguem alcançar a coparticipação dos que nele estão inscritos não surtirão os efeitos pretendidos nesses cursos. Diríamos até que são de pouco proveito, pois a aprendizagem efetiva se dará quando, no seu campo de trabalho, nas suas atividades ou nas salas de aula, tiverem a oportunidade de

Revista Intersaberes, Curitiba, a.6, n.12, p. 40-70

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

discutir com seu colegas de treinamento ou com seus colegas das classes semelhantes com quem lidam. A aprendizagem se dará na interação social ao trocar entre si seus saberes, seus modos de proceder, suas estratégias, compartilhando com seus semelhantes suas experiências e seus conhecimentos.

7 Por que a formação continuada em comunidades virtuais?

A revista *Educação* (Segmento, julho 2010) traz um título sugestivo “Docência além dos muros da escola”. No artigo “Múmias pedagógicas”, José Pacheco (2010, p. 24) descreve a construção dos edifícios das escolas que simulam prédios com pátios semelhantes aos que se encontram nas construções para treinamento dos militares e também as rotinas, como: entrar nas salas de aula em fila, com carteiras alinhadas, com o estrado mais alto para a mesa do professor mais alta, com os toques de sineta ou de cigarra ou de sirene, e assim por diante.

Os livros delimitam a apresentação dos conteúdos; a avaliação era (e continua sendo) confundida com a aplicação de provas de padrão único, visando a comparação e a competição entre alunos (p. 24).

Construções e prática ou normas disciplinares correspondem aos padrões do século XIX, continua ele. Mas no século XXI é necessário que os professores se preocupem com sua responsabilidade em fazer de seus alunos cidadãos que tenham um bem-estar aceitável e sejam capacitados para acompanhar ou antecipar as mudanças. Não se pode preparar o estudante com o que aprende entre os muros da escola, com o que consta dos programas, sejam oficiais, sejam programas reelaborados pelos professores, visando transmitir conteúdos obsoletos. É preciso prepará-los para a vida.

A cada vez que um docente inovador sugere um projeto novo e inovador sempre surge a pergunta se este projeto é autorizado ou não pela

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

LBN. E Pacheco arremata: “pergunto-lhes pelo artigo da lei que não permite ‘autorizar’” (2010). O que mata o ensino e a educação é o vício da rotina que gera o tédio.

Mais sugestivo e succulento é o artigo de Sérgio Rizzo: “Na trilha do educando” (2010.). Cada vez mais, redes sociais se configuram com o espaço em que os jovens se dispõem a ter com os professores, a interlocução que está difícil de se consumir apenas em sala de aula. Traz à tona verdades óbvias, como o fato de que a relação professor-aluno, no sentido tradicional, se dá enquanto dura a aula, apenas no período escolar, seja no primário, ou secundário, ou universitário. Quando muito os alunos se reúnem para celebrar 10 anos, 20 anos ou x anos de formatura, tempo em que trocam informações sobre o que fazem ou vieram a ser, e outras coisas corriqueiras, ao mesmo tempo em que talvez se recordem do que aconteceu durante o período escolar.

O mesmo acontece com os próprios docentes que apenas voltam a se ver na 2^a-feira seguinte, no semestre seguinte ou no ano seguinte se continuarem na mesma instituição.

Mas voltemos para o tempo de escola: Comunicam-se os alunos depois das aulas? Ou, se entram em contato, falam algo a respeito do que devem aprender? E o que é feito do tempo de férias? Um absoluto lapso de tempo em que os alunos, segundo pesquisas, perdem mais de 60% do que aprenderam, como se o que aprenderam valeria a pena saber.

Cláudio de Moura Castro (2007) pergunta se nos lembramos ainda das demonstrações do Teorema de Pitágoras, das transformações das fórmulas trigonométricas, da escala de dureza dos minerais e de outras informações que jamais iremos empregar: Quais são os afluentes do Volga, do Níger, ou do Amazonas, ou quais as serras do Brasil e tantas outras coisas que fomos obrigados a aprender e que nunca usaremos na vida? Voltamos ainda a Umberto Eco: ensinam-se inutilidades.

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

Isto vale para os cursos acadêmicos de formação; vale muito mais para os cursos de treinamento e de aperfeiçoamento e de EADs, onde os alunos se reúnem uns dias no mês, um dia ou algumas horas. Desfeita a reunião por ocasião das aulas ou dos encontros, cada um, alunos e professores, vai para seu lado, para seus afazeres não acadêmicos ou diários. E, a partir daí, de modo geral, não se comunicam mais, esperando o encontro seguinte.

Agora podemos nos conectar por meio das redes sociais. Apenas para constar, o artigo citado traz várias estatísticas, das quais vamos apenas lembrar uma. Segundo a pesquisadora Sandra Bertocchi, da comunidade virtual Minha Terra, “Redes Sociais” como o Orkut e o Facebook já são mais utilizadas do que e-mail. Até 2009, o Orkut foi a rede social dominante no Brasil, alcançando 21 milhões de visitantes únicos em setembro de 2008. Naquele mês, cada um deles passou em média 496 minutos no *site* e fez 28 visitas (Rizzo, 2010, p. 26).

Os professores vão para suas casas ou outros colégios para trabalhar e entregar-se a esses e outros afazeres, do mesmo modo que os alunos. A maioria não descobriu que estamos na era da web 2.0, e que a internet não é apenas uma ferramenta de consulta, mas, sobretudo, é um meio de comunicação, e que existem outras plataformas de comunicação digital mais sofisticadas em que entra o uso da *webcam*. São recursos de alta utilidade, se forem bem utilizados.

As redes digitais oferecem imensas possibilidades para que os professores complementem suas aulas e para que os alunos possam realmente aprender a seu modo. É necessário que verifiquem essas possibilidades de aprendizagem. Explorar as possibilidades de aprendizagem virtuais é o que fazem as comunidades de prática, como acima definidas (WENGER E MCDERRMOT, SNYDER 2002).

Mas uma comunidade de prática exige certos requisitos que não podem ser deixados de lado. O saber dos *experts* é uma acumulação de experiências, uma espécie de resíduo (preferimos dizer sedimentação) de suas

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

ações, de seus pensamentos e conversas (diálogos), que permanecem resultantes de uma parte de sua experiência contínua (WENGER *et all*, 2002, p. 9).

Esses autores observam que geralmente sabemos muito mais do que podemos dizer, conhecimentos que são difíceis de traduzir ou de codificar. E são conhecimentos muito valiosos, porque estão incorporados em nossas experiências e vivências, que aparecem quando um profissional ou *expert* deve resolver problemas: conhecimentos que resultam de uma certa intuição conseguida com a familiaridade que se possui com o assunto. O conhecimento expresso e implícito depende do saber tácito: *avant le dire, Il y a le non dit d'où le dire tire toute sa fécondité*, diria Merleau- Ponty (antes do que foi dito, há o não dito, de onde o dizer recebe sua fecundidade).

Em seguida, o conhecimento na atualidade, mais do que nunca, depende da interdisciplinaridade que possibilita múltiplos pontos de vista.

E aqui, então, aparece a objeção que deve estar passando pelas mentes dos que lerem estas linhas. Mas como podem os alunos ou os profissionais se comunicar se não possuem uma base comum de saberes para se compreender e para se comunicar e, sobretudo, para contribuir para o avanço da aprendizagem?

Mas Wenger e seus colaboradores alertam:

A dinâmica do conhecimento não significa que o domínio do conhecimento dispense um núcleo estável. Em todos os campos requer-se um fundamento de base. Uma das primeiras tarefas de uma comunidade de prática é estabelecer uma base comum e padronizar aquilo que as pessoas compreendem bem, e para que as pessoas possam focar suas energias criativas sobre as questões mais avançadas (WENGER 2002, p. 10-11).

É justamente necessário que haja aulas presenciais ou tele-encontros ministrados pelos docentes, de preferência em interação com outros interlocutores. Não se pode construir nada sem que haja um saber básico que estabeleça certa identidade para que as pessoas possam focar suas energias

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

criativas sobre as questões mais avançadas entre os membros das comunidades de prática, evitando que haja diálogos de surdos. Esses cursos são necessários para que se faça uma atualização constante dos conhecimentos, sobretudo, que já sabemos que estão sendo cada vez mais avançados, e diante do envelhecimento constante dos conhecimentos adquiridos ou ensinados.

Em síntese, o que faz a gestão do conhecimento um desafio é que o conhecimento não é um objeto que pode ser armazenado, algo como uma propriedade, em torno de um pedaço de equipamento ou um documento. Ele reside nas habilidades, na compreensão, nas relações dos seus membros, bem como nas ferramentas, documentos e processos que incorporam os aspectos do conhecimento (WENGER, 2002, p. 11).

As comunidades podem não prosperar e ser estabelecidas se não houver, por parte daqueles que delas participam, esses conhecimentos básicos, se não quiserem se engajar para os encontros virtuais marcados e não tiverem compromisso em participar. Mas como se pode resolver esse problema? De um modo relativamente simples, a saber, o MEC, as Secretarias de Educação estaduais e municipais, assim como as instituições privadas, devem exigir e disponibilizar a seus docentes subordinados algumas horas (pode ser uma ou duas) por semana remuneradas para a formação docente nas comunidades de prática virtuais. (Mas isto será visto no artigo em que falaremos da operacionalização das comunidades e prática.)

Mas, pelo que aqui se disse, foi para tentar provar que as comunidades de prática são necessárias, aliás, de um modo muito sintético, quais seriam as vantagens que oferecem.

8 Vantagens da formação das comunidades de prática

Além das vantagens que foi possível entrever no que foi exposto, acrescentamos outras mais pragmáticas. Partimos do pressuposto, de cuja

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

credibilidade não se pode contestar, de que os professores trabalham muito. Em geral, trabalham em dois turnos, ou seja, 40 horas semanais. Isso quando não acrescentam algumas horas a mais. Ocorrem estes fatos:

1. Os professores em geral têm família, ou possuem outros compromissos, seja em várias instituições de ensino, seja em outras ocupações, o que torna difícil seu deslocamento e afastamento de seu meio para, num dia por semana, ou por períodos mais longos, frequentar cursos de aperfeiçoamento, de pós-graduação ou de treinamento. Com as comunidades de prática esse problema não existiria, evitando os transtornos que os afastamentos poderiam provocar.
2. Por conseguinte, os docentes que dispõem de pouco tempo para cuidar de si não precisariam perder mais tempo para se aperfeiçoar. Estariam em casa visitando as comunidades de prática pelo tipo de comunicação que o grupo escolher para que os membros interajam, entre si por meio digital. Teriam economizado o tempo e os gastos referentes aos deslocamentos e refeições extras. Assim, em vez de lanches apressados, fariam sua dieta segundo suas necessidades, o que seria muito mais saudável.
3. Economizariam o montante que se dispende para pagar as taxas dos cursos, para comprar equipamentos adequados às suas necessidades. Não é possível frequentar uma comunidade de prática sem um computador ou notebook e uma banda larga adequada. O que é economizado no transporte e nas refeições e inscrições seria empregado para esta finalidade.
4. Enfim, a vantagem mais importante é poder seguir um meio de aperfeiçoamento tendo como base seus próprios conhecimentos e os daqueles que com ele se identificam na comunidade de prática. Farão então as leituras de textos ou *sites* indicados por

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

seus colegas, assim como terão a seu dispor as reflexões e informações que cada um deles, como ele próprio, disponibilizará para os membros da comunidade de prática. Por isso, insistimos mais uma vez, somente poderão participar de modo legítimo os profissionais que, além de se identificarem em suas necessidades e interesses, se comprometerem a ser assíduos. Além da assiduidade, é necessário que se façam registros, publicações em equipe, para que não se percam os resultados conseguidos.

Constituirão uma espécie de colégios invisíveis, que assim são definidos por G. F. Kneller:

Um colégio invisível é um grupo ou escola de cerca de dez a uma centena de cientistas trabalhando numa tradição de pesquisa. Os seus membros mantêm-se em contato assíduo, usualmente verbal, e evitam os canais mais lentos de comunicação formal. O grupo pode ser um de muitos que aplicam um programa abrangente de pesquisa a diferentes classes de fenômenos e problemas, como na ciência normal kuhniana. Ou pode ser uma das várias tradições que competem dentro de uma especialidade, como no caso dos grupos de Bohr, Rutherford e Fermi na física nuclear. Ou poderá ser deliberadamente revolucionário, lançando uma nova tradição de pesquisa contra uma já estabelecida (KNELLER, 1980, p. 183).

Donde podemos inferir que esses colégios invisíveis podem muito bem ser assimilados às comunidades. Essas já existem como nos grupos de pesquisa da CAPES e de outras instituições. A diferença reside no fato de serem virtuais e abertas aos profissionais que preenchem os requisitos quanto ao domínio, à comunidade e à prática, e que tenham identidade profissional e de interesses. Podem contar de 15 a 150 membros. (Preferimos de 10 a 40 membros, mas isto deve ser determinado pela própria comunidade de prática.) Não são tão restritivas como outros grupos.

9 Conclusão

Os professores em exercício não encontram nas salas de aula o cenário para o qual foram preparados e, além do mais, o diploma tem prazo de validade curto, segundo Bauman. Entre outras vantagens tem-se o formato

Revista Intersaberes, Curitiba, a.6, n.12, p. 40-70

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

desses cursos de aperfeiçoamento. Donde se conclui da necessidade da formação contínua dos docentes que, melhor do que em outras profissões, devem aprender ao longo de toda a vida.

Para atender essa demanda de atualização constante e contínua mostramos as vantagens desse novo formato de modo de formação que seriam as comunidades de prática virtuais, tanto quanto à atualidade e pertinência dos conteúdos, quanto pelas vantagens que por elas os professores em exercício poderão encontrar.

Finalizamos dizendo que no próximo artigo trataremos de como podem ser operacionalizadas essas comunidades de prática virtuais. Para isso teremos a colaboração de um *expert* em tecnologias virtuais.

REFERÊNCIAS

ALLEE, V. Knowledge networks and communities of learning. **OD Practitioner**, [s.l.], v. 32, n. 4, 2000. Disponível em: <<http://www.odnetwork.org/odponline/vol32n4/knowledgenets.html>>. Acesso em: 30 dez. 2002.

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRUNER, J. **Toward a theory of instruction**. Cambridge, Mass. Harvard University Press. CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**, Lewes: Falmer, 1986.

CASTRO, Claudio. **Educação Brasileira : Consertos e Remendos** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

COSTA, C. O currículo numa comunidade de prática. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 87-100. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=87>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

EDELMAN, G. M. **Biologie de la conscience**. Paris: Odile Jacob, 1994.

GARDNER, H. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century**. New York: Basic Books, 1993.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis**. Lewes: Falmer, 1987.

HERRNSTEIN, Richard J. MURRAY, Charles. **Bell curve: intelligence and class structure in American life**. New York: A Free Press Paperbacks Book, 1994.

KANDEL, E. **In search of memory**. New York: Norton Paperback, 2007.

KANDEL, E.; SQUIRE, L. **Memória: da mente às moléculas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1980.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LAVE, J. A comparative approach to educational forms and learning processes. **Anthropology and education quarterly**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 181-187, 1982.

_____. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. New York: Cambridge University Press, 1988.

_____. Teaching, as learning, in practice. **Mind, culture, and activity**, [S.l.], v. 3, n. 3 p. 149-164, 1996.

LAVE, J. (Forthcoming). **Changing practice: the politics of learning and everyday life**. 2002.

LAVE, J.; CHAIKLIN, S. (Ed.) **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993.

LAVE, J.; WENGER, E. **Communities of practice**. [20--]. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm>. Acesso em: 22 jun. 2011.

LEMOV, D. A teoria é mais fácil. Entrevista cedida à redação da **Revista Época**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI135459-15228,00-DOUG+LEMOV+A+TEORIA+E+MAIS+FACIL.html>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

LEMOV, Doug. **Teaching like a champion, 49 Techniques that Put Students on the Path to College**. Nova Jersey: Jossey-Bass, 2010. Nova Jersey

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

LESSER, E. L.; STORCK, J. Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, v. 40, n. 4, 2001. Disponível em: <<http://www.research.ibm.com/journal/sj/404/lesser.html>>. Acesso em: 30 dez. 2002.

MAFFESOLI, M. **República dos bons sentimentos**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

MATOS, Olegaria. **Discretas esperanças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MATOS, J. F. L. **Aprendizagem e prática social: contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática escolar**. Disponível em: <www.spce.org.pt/sem/9900%20Matos.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2011.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico de complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1983.

MURPHY, P. (Ed.). **Learners, learning and assessment**. London: Paul Chapman 1999.

PACHECO, José. **Escola da Ponte - Formação e Transformação em Educação**. Petrópolis: Vozes Editora, 2008

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação - desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jun. 2011.

RAMSDEN, P. **Learning to teach in higher education**. London: Routledge, 1992.

RIZZO, Sérgio. *Revista Educação*, jul.2010.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

ROGOFF, B.; LAVE, J. (Ed.). **Everyday cognition: its development in social context**. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1984.

SALOMON, G. (Ed.). **Distributed cognitions: psychological and educational considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Revista Intersaberes, Curitiba, a.6, n.12, p. 40-70

Necessidade da formação docente em comunidades de prática

SMALL, Gary. **A ciência da longevidade**. São Paulo: Agir, 2009.

SMITH, M. K. The social/situational orientation to learning, the encyclopedia of informal education. 1999. Disponível em: <www.infed.org/biblio/learning-social.htm>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. *Communities of practice', the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm, 2009.

STRAUSS, William, HOWE, Neil. **Generations: the history of america's future**. New York, 1992. TENNANT, M. **Psychology and adult learning**. London: Routledge, 1997.

TENNANT, M.; POGSON, P. **Learning and change in the adult years: a developmental perspective**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. TAPSCOTT, Don. **Geração digital: a crescente e irreversível geração da net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating communities of practice**. Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**, 2004. Disponível em: <www.ewenger.com>. Acesso em: out. 2010.

WENGER, E. **Communities of practice: learning as a social system**. 1998. Disponível em: <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. **Communities of practice: a brief introduction**. 2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Cambridge: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E. **Welcome to my home page**. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/>>. Acesso em: 22 jun. 2011.