

Conferências

Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa, 31 de Maio de 2007

JOSÉ L. RODRÍGUEZ ILLERA

As comunidades virtuais aparecem como o resultado de uma prática continuada, a partir dos anos 80 ou até antes, quando as tecnologias de comunicação passaram a permitir interligar um grande número de utilizadores num espaço comum de intercâmbio de mensagens. Exemplos bem conhecidos e documentados são comunidades como a UseNet, com milhões de utilizadores, a Minitel, em França, a WELL, nascida nos Estados Unidos (Reinghold, 1996). As tecnologias subjacentes são anteriores ao desenvolvimento da Internet, a começar pelo correio electrónico, seguido dos portais de anúncios e posteriormente dos fóruns de discussão, dos sítios web e até tecnologias mais recentes como os diários ou *weblogs*, ou os *wikis* e outras mais especializadas.

Juntamente com este desenvolvimento tecnológico, cujo uso foi sempre explorado pelos utilizadores para além dos desenhos originais, outra linha surgiu, neste caso mais académica, baseada na ideia de comunidade: a que enfatiza o carácter social da aprendizagem e que a pensa sempre como resultado de uma situação comunal ou societal, mais que como matéria meramente individual ou pessoal. Esta linha provém, desde logo, de Vygotsky e seus continuadores (Cole, 1996; Leontiev, 1978), assim como de outras tradições não menos importantes como o pragmatismo norte-americano de J. Dewey e G.H. Mead — para uma revisão histórica, ver Valsiner e van der Veer (2000). Mais recentemente, a crítica antropológica (Lave, 1988), e a psicológica e pedagógica, criticaram a visão meramente cognitiva/cognitivista da aprendizagem a partir de uma perspectiva que coloca em primeiro lugar o carácter altamente contextualizado de qualquer aprendizagem. O resultado acumulado de ambas as tradições é uma concepção, que hoje em dia poderíamos considerar de grande importância, que enfatiza o carácter social e comunitário da aprendizagem e a importância dos diferentes contextos de socialização, ou de prática, como geradores dessa mesma aprendizagem.

Neste artigo, e atentos os seus limites, propusemo-nos analisar os elementos desta problemática, isto é, como se gerou uma concepção que inter-relaciona as comunidades (virtuais ou presenciais), a prática quotidiana e a aprendizagem, de forma a ficarem completamente unidas. Não o faremos tanto de um ponto de vista histórico, mas procuraremos sobretudo mostrar as vantagens, sem esquecer as dificuldades, além de especialmente destacar as suas repercussões para o campo educativo.

O CONCEITO DE COMUNIDADE

Comunidade é uma palavra que provém do latim *commune* e *communis*, conjuntamente, em comum, conjunto de pessoas que se vinculam pelo cumprimento de obrigações comuns e recíprocas (Corominas, 1987) e que se utiliza desde meados do século XV. Além da sua raiz e aceção em usos importantes como *comunismo* e *comunicação*, o seu interesse teórico, pelo menos para os nossos propósitos (para uma revisão histórico-filosófica, ver Todorov, 1996), provém da distinção clássica de Tönnies (1979 [1887]) entre Comunidade e Associação. Tönnies elabora esta distinção no contexto de pensar formas distintas de agrupamento, particularmente as que distinguiriam a sociedade pré-industrial da que se desenvolve a partir do século XVIII e do século XIX, em especial. A Comunidade seria uma forma de agrupamento baseada na proximidade, partilha de experiências e formas de vida ou mundividências, sensibilidades e experiência, instituições como a família, mais ligada a ambientes rurais ou grupos de pequena dimensão; pelo contrário, a Associação reger-se-ia por um distanciamento experiencial e físico, um tipo de agrupamento baseado na conveniência, com uma duração temporal mais circunscrita aos interesses compartilhados.

Embora a distinção de Tönnies, como dissemos, se enquadre na problemática geral, que partilha com outros sociólogos, do pensamento sobre a passagem da sociedade pré-industrial para a sociedade moderna, o certo é que utiliza uma forma de dualidade que pode conduzir ao erro. Não só porque se baseia em *tipos ideais*, isto é, formas idealizadas que abrangem realidades muito mais diferenciadas e, portanto, matizáveis; essa é uma característica geral deste tipo de dualismos que nos permite pensar de maneira esquemática uma realidade subjacente muito mais complexa. Mas também porque tende a fazer-nos pensar que tais extremos idealizados podem chegar a existir como tais. E que consequentemente o que é chamado Comunidade é algo que podemos encontrar como forma associativa de forma concreta e real.

Algo parecido ocorre com a distinção de Durkheim (1982 [1900]), que procura conceber as formas de coesão social na perspectiva dos laços que se produzem entre os membros de um grupo, em termos de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica.

A ideia de Comunidade aparece, pelo menos na reflexão sociológica inicial, com uma dupla aceção: de carácter metodológico (Tönnies, Durkheim), enfatizando a sua descrição, assim como os mecanismos que a constituem e, desde logo, os seus limites; e, por outro lado, de carácter semântico, contendo uma conotação quase nostálgica sobre o que se perdeu ao passar para a modernidade (como o assinalaram Cohen, 1985; Shumar & Renninger, 2002), isto é, a coerência do sistema de vida baseado em formas de relação mais interdependentes e coesas, de proximidade quotidiana e com uma grande implicação afectiva para todos os participantes.

Assim, na definição de Hunter (2002, p. 96): “uma comunidade virtual é definida como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo, em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo. Uma característica definidora de uma comunidade virtual neste sentido é o facto de uma pessoa ou instituição dever ser um contribuinte para a base de conhecimento em evolução do grupo e não somente um receptor ou consumidor dos seus serviços ou base de conhecimentos”. A definição não só não diz nada sobre o carácter virtual, ou não, da comunidade, como também enfatiza de tal forma as características de participação e implicação dos membros em relação às comunidades de prática, que apenas acolhe posições mais periféricas como as assinaladas por Lave e Wenger (1991). Nesta visão idealizada, todos os membros contribuem co-responsavelmente.

Há outras definições que também insistem numa concepção de máximos. Barab, MaKinster e Schekler (2004, p. 54), retomando uma definição anterior (Barab & Duffy, 2000), assinalam as seguintes características:

“(1) conhecimentos, valores e crenças partilhadas; (2) histórias coincidentes entre os seus membros; (3) interdependência mútua; (4) mecanismos de reprodução [...] (5) uma prática comum e/o um empreendimento mútuo; (6) oportunidades para interagir e participar; (7) relações significativas; e (8) respeito pelas distintas perspectivas e pontos de vista minoritários”.

Como Shumar e Renninger (2002) mostraram claramente na sua análise do conceito de comunidade, não se pode dizer que o próprio conceito esteja perfeitamente definido, nem que as classificações sociológicas mencionadas possam dar conta dos matizes em presença, nem, tão-pouco, que a ideia utópica das comunidades como formas organizacionais seja muito realista. As comunidades, virtuais ou não, são sempre organizações temporais, coesas mas multi-nível, tanto pelos interesses individuais (o tema em torno do qual gira a comunidade), como pelo enquadramento institucional e social em que ocorrem. Em qualquer caso, tudo depende de considerarmos que uma comunidade é uma entidade que pode ser descrita, com características reconhecíveis e em que o seu aspecto estrutural é determinante, ou, então, como uma entidade com valor fundamentalmente simbólico, de estabelecimento de limites, e por isso intencional, devendo ser descrita também *a partir de dentro* da experiência dos seus participantes. Se a sua definição é imprecisa — razão pela qual o conceito de comunidade pode ser útil — sê-lo-á pelo grande número de pertenças com que pode ser examinado ou construído (sobretudo se pensarmos que a sua existência é fundamentalmente simbólica, como assinala Cohen, 1985).

AS COMUNIDADES VIRTUAIS

A par das comunidades virtuais “em geral”, que se criam por motivos muito diferentes (desde o consumo de informação, a interesses particulares num tema concreto, passando pelo recurso a canais de comunicação estáveis), as comunidades de prática são organizações que mantêm uma continuidade temporal, mas que sobretudo se definem pela partilha de uma prática entre os seus diferentes membros, mais que por ter uma ideia de comunidade muito mais definida que as comunidades virtuais esporádicas, conjunturais.

Wenger (1998) mostrou as inter-relações que se dão no interior das comunidades de prática, entre uma nova visão da aprendizagem, a identidade que resulta de pertencer à comunidade e o significado que se atribui às práticas comuns. As comunidades de prática não só estariam, em muitos âmbitos, praticamente ocultas ao nosso olhar (que até recentemente não lhes prestava atenção) como também constituiriam um elemento-chave a considerar na compreensão dos processos e

mecanismos de influência educativa que ocorrem em contextos educativos (quicá com mais propriedade designados de sociais) não formais e informais, e inclusivamente em instituições formais, e os quais a reflexão pedagógica tradicionalmente apenas tem sabido invocar, mas sem compreender os seus modos de actuação.

Contrariamente às concepções de aprendizagem que provêm da psicologia cognitiva, o enfoque das comunidades de prática une vários eixos de forma indissolúvel. Illeris (2002) mostrou como à noção de aprendizagem subjazem dimensões ou eixos analiticamente muito diferentes, mas unidos na experiência das pessoas: aspectos cognitivos, afectivos e sociais. Todos eles se encontram juntos na experiência, como assinala Dewey (1997), esta, sim, considerada um conceito maior a orientar a teoria educativa de raiz pragmática e social, poucas vezes retomada mais recentemente. A sistematização de Illeris situa no centro do seu triângulo de pensamento sobre a aprendizagem a posição de Wenger e a das comunidades de prática, como equilíbrio singular entre todas as dimensões.

Portanto, a teorização sobre as comunidades de prática pressupõe também uma mudança importante nas concepções de aprendizagem. Assim como as denominadas comunidades virtuais de aprendizagem se baseiam em teorias novas sobre a aprendizagem (como, por exemplo, a aprendizagem colaborativa), se bem que relativamente difundidas e apesar disso pouco compreendidas, as comunidades de prática mudam o enfoque do que se entende por aprendizagem. Não se trata de considerar que uma abordagem é mais importante do que a outra, mas de entender as suas diferenças e procurar situar a noção de aprendizagem num contexto mais geral: o da instituição educativa, mas sobretudo o da própria vida das pessoas que aprendem — mesmo para além da sua pertença temporal a uma instituição educativa.

De algum modo, o que está em jogo nestas concepções sobre as comunidades de prática não é apenas a aprendizagem — muito menos uma abordagem didáctica que a contempla como mero *output* de eficácia dos processos de ensino —, mas a relação entre a aprendizagem e o conjunto da vida pessoal e social. A referência à comunidade, como origem da vida social e, portanto, como principal contexto de referência para qualquer sujeito, faz com que a aprendizagem não seja vista como um fim em si mesmo (o que ocorre muitas vezes nas abordagens meramente pedagógicas ou psicológicas), mas como uma componente mais do conjunto da experiência¹.

Saber se as comunidades, quer de prática quer de aprendizagem, entraram numa nova era digital e podem ser “virtuais” é obviamente um aspecto central. Não há dúvida de que, em muitos casos, essa é a forma que adoptam, especialmente se não as assoberbarmos com um número de atributos e condições tão exaustivo que

nada mais lhes reste senão cumpri-las, isto é, se virmos que a virtualidade pressupõe um conjunto de diferenças ligadas à especificidade das novas formas de mediação e de interacção e que, portanto, estão a criar comunidades diferentes das tradicionais. Alguns autores (Hung & Nichani, 2002) puseram em dúvida que se tratasse de autênticas comunidades, antes as considerando como quase-comunidades, pelas dificuldades de catalogação e diferenças tão profundas que mantêm. No entanto, pensá-las como quase-comunidades não parece conduzir a um ganho teórico especial, senão apenas a uma definição por contraposição ou pela negativa.

Pois, precisamente, a virtualidade (no sentido simples de ser não-presencial e mediada telematicamente) conduz à perda de alguns dos componentes interactivos que se consideravam muito importantes na teorização das comunidades de prática: a presença e a interacção face a face inclui uma boa dose de elementos não-verbais que contribuem para situar o significado de uma mensagem, e, de facto, considera-se que a interpretação do canal não verbal está associada à veracidade da mensagem. Isto é, na comunicação mediada por computador (CMC) perde-se, em parte ou totalmente, conforme o tipo de CMC, um canal muito importante de comunicação, o que no caso das comunidades virtuais conduziu a que, até ao presente, se venham baseando quase exclusivamente na escrita. Há excepções importantes, como o caso da *Second Life*, e de outras que sem dúvida se virão a desenvolver, no entanto, o facto de genericamente se basearem na escrita é algo habitual em muitas ordens culturais e de grande potencialidade tanto expressiva como comunicativa.

Em qualquer caso, as comunidades virtuais parecem ter-se adaptado muito bem a essas restrições. Tanto as de prática como as de aprendizagem tiveram de reforçar o valor simbólico da sua pertença: ao não haver laços pessoais baseados em formas de comunicação directa (fala, gestualidade, posição) nem um critério de proximidade geográfica, o carácter simbólico da comunidade saiu reforçado. O facto da comunicação ser basicamente escrita conduziu a que os limites que definem uma comunidade sejam sempre explícitos. A escrita e o registo permanente das interacções anularam a dupla visão, externa e interna, *emic* e *etic*, que se poderia ter ao observar uma comunidade, pois tudo nas comunidades virtuais é exterioridade e falta de complexidade na definição das fronteiras.

Paralelamente e atentas as dificuldades de uma abordagem estrutural, as comunidades podem ser caracterizadas de forma funcional. Este é o enfoque de muitas das classificações mais habituais e talvez mais interessantes, se considerarmos que, apesar dos problemas que transporta uma classificação funcional, ela oferece distinções mais finas que as tentativas anteriores de caracterizar comunidades por características genéricas.

Neste contexto, Riel e Polin (2004) distinguem entre comunidades de aprendizagem orientadas para tarefas, comunidades orientadas para práticas e comunidades orientadas para a construção de conhecimento. A primeira é um grupo de pessoas unidas com o fim de realizar uma tarefa e obter um produto; trata-se de um tipo específico de trabalho/aprendizagem colaborativa, mas a ênfase na comunidade torna-o diferente pela relevância outorgada ao contexto organizacional.

As comunidades orientadas para a prática correspondem à ideia de comunidades de prática, isto é, um grupo amplo de pessoas que revelam interesse em partilhar uma prática em comum. A aprendizagem que se produz pode ser muito importante e apresenta as características assinaladas por Wenger (1998). Finalmente, as comunidades de aprendizagem baseadas na construção de conhecimento são semelhantes às anteriores, mas cumprem o objectivo específico de produzir conhecimento como resultado do processo de discussão sobre a prática.

Cada uma delas é pensada de acordo com uma série de dimensões: a pertença como membro da comunidade, características das tarefas ou dos objectivos de aprendizagem do grupo, estruturas de participação e mecanismos de crescimento e reprodução.

Outras caracterizações, como a de Hakkarainen *et al.* (2004), mais uma vez através da aplicação de um critério funcional, mostraram, no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem, os diferentes tipos de modalidades que elas adoptam: o critério, neste caso, é o do tipo de participação e objectivos dos participantes. Distingue-se, assim, entre comunidades em que os membros procuram a *aquisição* de conhecimento, *participam* activamente, ou, por fim, *criam* conhecimento novo conjuntamente com outros participantes. Hakkarainen e os seus colegas baseiam-se, ainda que matizem, no enfoque de Scardamaglia, Bereiter e outros autores sobre as comunidades construtoras de conhecimento como objectivo educativo. Esta abordagem, muito relacionada com uma aplicação informática especialmente criada para o efeito (primeiro denominada CSILE e mais tarde *Knowledge Forum*), enfatiza a análise das comunidades virtuais em ambientes intencionalmente educativos, mas na perspectiva de criação de conhecimento de modo colaborativo e reflexivo entre todos os participantes.

CONSEQUÊNCIAS PARA A PEDAGOGIA

Esta revisão rápida mostra-nos as dificuldades do conceito, mas também nos mostra o seu potencial de operacionalização em contextos formalmente educativos e em contextos de vida quotidiana e de trabalho, além das múltiplas classificações de que pode ser objecto. Pro-

vavelmente todas exprimem um aspecto relevante e os matizes que formam ganham sentido do ponto de vista que utilizam.

Procuraremos agora comentar algumas das problemáticas que se nos abrem, tanto a nível conceptual, como a nível da prática, assim como o seu interesse para as teorizações sobre educação.

a) Em primeiro lugar, a mudança no conceito de aprendizagem habitualmente utilizado em educação — e que é preponderantemente de carácter psicológico. A ênfase de Wenger (1998) numa teoria social da aprendizagem, reunindo muitos contributos anteriores, é uma mudança de perspectiva, embora acrescente conceitos novos, mas é sobretudo a estreita interligação entre conceitos anteriormente separados: aprendizagem, identidade, prática, significado, comunidade, contexto. A teorização sobre a aprendizagem como um elemento aglutinador dos outros enumerados, ou se se preferir como um elemento aglutinado da participação social, é provavelmente a chave, ou uma das chaves, para abordar o que na tradição pedagógica se tem chamado educação não formal e, especialmente, uma boa parte da denominada educação informal. De facto, as teorias educativas sempre se moveram melhor enquanto o seu enfoque foi a escola ou a educação formal em geral, pela dificuldade em pensar com os conceitos habituais (instituição, objectivos, matéria, professor, lição, avaliação, etc.) situações muito menos organizadas, em comparação com a forma particular que adopta o ensino regular.

Porventura, a consequência mais importante desta teoria, para além dos aspectos metodológicos, encontra-se no reposicionamento da aprendizagem (tradicional) como valor educativo último. Os enfoques evolutivos, construtivistas ou não, tendem implicitamente a pensar a relação educativa como um processo de desenvolvimento intelectual do aprendiz, e em menor medida afectivo e social, do qual importa, sobretudo, alcançar o momento posterior que integre os precedentes. Este tipo de crítica (Walkerdine, 1984) sobre o fundamento teleológico do raciocínio foi realizado particularmente no caso piagetiano — se bem que, sempre convém recordar, o próprio Piaget apenas se tenha centrado na aprendizagem. Mas a teoria social da aprendizagem não pensa, em geral, em termos evolutivos (talvez porque o seu foco principal sejam os adultos), de maneira que a aprendizagem aparece completamente relacionada com o resto da vida pessoal e social dos sujeitos e não só com o domínio cognitivo de competências e destrezas, a adquirir. Este reposicionamento pressupõe que a aprendizagem não seja considerada como o fim único ou último da prática, mas como um elemento de interligação entre aspectos que têm a mesma importância para o sujeito que a simples melhoria do desempenho ou aquisição de determinadas habilidades.

b) Em estreita relação com a consequência anterior, a ligação que se estabelece entre a aprendizagem e o mundo do trabalho. Não é a única teoria que enfatiza estas relações (Engeström, 1987; Engeström, Miettinen & Punamäki 1999; von Cranach & Harré, 1982), mas contrariamente às concepções sobre a teoria da acção e da actividade, que deram prioridade a uma densa descrição das relações em contextos complexos do mundo do trabalho, esta centra-se mais em compreender como reformular o conceito de prática, unindo-o ao de aprendizagem, identidade, significado e outros, e assim mostrando o carácter transformador da actividade quotidiana. As aplicações não se fizeram esperar, iniciadas pelo próprio Wenger, e por vezes sob o enfoque da gestão do conhecimento, e logo prosseguidas por outros autores como Saint-Oge e Wallace (2003), Hildreth e Kimble (eds., 2004).

As consequências deste percurso teórico são variadas. Uma consequência evidente reside nos objectivos da própria abordagem: Não só descrever mas também transformar. Ainda que esta mudança de pertinência seja mais um desejo que uma realidade, o certo é que fixa um novo horizonte para a teoria, pois as questões metodológicas sobre a unidade de análise ou o detalhe na descrição de uma actividade não se apresentam como as primeiras, o que faz com que a própria abordagem seja diferente. Poder-se-á objectar, desde logo, que é um retrocesso em relação a descrições mais pormenorizadas, mas cremos tratar-se de uma mudança de enfoque e de pertinência: como ocorre em muitos outros casos, uma mudança de pertinência quanto ao que se considera que deve de ser explicado determina colocar em primeiro plano aspectos até esse momento descurados e, inversamente, a perda de visibilidade de outros que até esse momento se consideravam mais centrais.

c) Outra das consequências é o lugar que ocupa a influência educativa. Por um lado, os mecanismos conscientes que os professores utilizam para influenciar os alunos aparecem diluídos numa interacção mais complexa e com muito menos regras e hierarquias — e não tanto porque não estejam contempladas, mas porque não são o único aspecto a considerar. Talvez esta seja uma das diferenças centrais entre as comunidades de prática e as de aprendizagem: nestas últimas, a influência educativa está situada em primeiro lugar, de maneira explícita e intencional, repensada ou matizada por enfoques teóricos que contemplam a influência entre iguais, o consenso democrático sobre os objectivos de aprendizagem, ou o situar os interesses dos aprendizes no centro da acção educativa, mas sempre no contexto de um processo educativo maioritariamente situado no interior de uma instituição educativa que o assegura e o tutela. No entanto, a influência nas comunidades de prática não é tão intencionalmente educativa, embora obviamente também o possa ser, quanto o é implícita e

tácita: aprende-se pela própria prática, por mais que se possa intervir sobre os mecanismos mentais implicados (Schank, 1995) e ainda que sempre dentro dos limites que impõe a própria dinâmica das comunidades.

Por outro lado, a ideia de que há uma garantia (representada tradicionalmente pelo professor ou pela própria instituição educativa) quanto ao significado e interpretação da experiência, ou das representações conceptuais e escritas, é relativizada por uma dupla característica: a posição de quem tem mais conhecimento é sempre uma posição adquirida, por força da interacção e do diálogo, além disso, a manutenção dessa posição ao longo do tempo também não está predeterminada, ela depende pelo contrário da manutenção da implicação na comunidade. Wenger, McDermott e Snyder (2002), Levin e Cervantes (2002) iniciaram uma análise da evolução temporal das comunidades de prática, assim como das distintas posições dos seus membros, embora não do ponto de vista da compreensão das consequências para a aprendizagem.

d) Um novo olhar sobre o papel dos grupos, naturais o artificiais, no desenvolvimento pessoal e na aprendizagem. Este aspecto não é obviamente novo, mas talvez tenha sido pouco considerado. Apenas com o advento das teorias da aprendizagem colaborativa se repensaram os grupos, embora quase sempre se tenha tratado de grupos criados artificialmente com fins de aprendizagem; de facto, as comunidades virtuais de aprendizagem pertencem maioritariamente a esta categoria e utilizam a ideia de colaboração como eixo central para a compreensão dos processos de aprendizagem que ocorrem.

POTENCIAL E PROBLEMAS

Em conjunto, a problemática das comunidades virtuais abre um espaço de reflexão e reconceptualização para a pedagogia e, em geral, para o estudo das novas formas de comunicação e sociais associadas à virtualidade. É certo que nem todos os tipos de comunidades virtuais têm o mesmo *status*: as mais genéricas, movidas pelo avanço da chamada web social, como são os diários ou *blogs*, com números na ordem das centenas de milhão, as macro-comunidades, como *MySpace* ou o *YouTube*, se é que o próprio termo de comunidade tem algum sentido para elas, ou os grupos de discussão em torno de um tema de interesse comum, são exemplos de como o avanço tecnológico potenciou as capacidades comunicativas globais, mas também como se revela complexo pensar em termos de intervenção educativa. Não há dúvida de que há e continuará a haver uma reutilização educativa destes progressos tecnológicos, se bem que o seu valor como *comunidades educativas* ainda esteja por estudar.

No outro extremo situam-se as comunidades virtuais de aprendizagem. Os educadores encontraram nelas uma possibilidade concreta de utilização da força social das comunidades para fins educativos, sobretudo pelo modo como as formas colaborativas permitem abordar tarefas em equipa ou aprender uma nova forma de trabalhar e inclusivamente de pensar. O carácter social da colaboração manifesta-se nelas como tendo a mesma relevância que as aprendizagens cognitivas, o que exige uma reflexão importante sobre os próprios objectivos destas comunidades e da educação. As comunidades virtuais de aprendizagem e outras formas de aprendizagem colaborativa mais conjunturais continuarão a crescer cada vez mais à medida em que a sua operacionalização, tanto tecnológica como pedagógica, se vá tornando menos complexa que na actualidade.

As comunidades virtuais de prática constituem uma abordagem mais recente e, como referimos, uma reconceptualização de vários temas centrais da teoria educativa. No entanto, e talvez pelo seu grande interesse teórico, tão-pouco deixam de apresentar as suas próprias interrogações. Há quem as pense (Henri & Pudelko, 2003) como um grau superior das comunidades de aprendizagem, no sentido em que nas comunidades de prática sempre se produz algum tipo de aprendizagem, embora, como eles mesmos referem, se trate de uma aprendizagem por “apropriação de novas práticas”, isto é, na linha de Lave e Wenger (1991).

Outra das interrogações, como sugerem Hung e Nichani (2002), tem a ver com a dúvida sobre se se trata de autênticas comunidades ou antes de quasi-comunidades: esta contraposição não parece muito útil, como se já referiu, pois além do mais haveria que alargá-la às comunidades virtuais de aprendizagem e às comunidades virtuais em geral, a menos que se considerassem as características de contraposição (p.ex. os laços de reciprocidade débil das comunidades virtuais) como geradoras de tipos de actividade diferenciada².

Por outro lado, há quem considere que as comunidades virtuais de prática constituem a forma adequada de realização de aprendizagens autênticas (Barab & Duffy, 2000), isto é, aquelas que se adquirem e são validadas no interior de uma comunidade real e não só como simulações ou problemas apresentados no interior de uma instituição educativa, a que chamam *campos de prática*. Se é certo que todas as abordagens metodológicas baseadas em campos de prática (casos, projectos, problemas, simulações — talvez inclusivamente muitas das comunidades virtuais de aprendizagem) não podem atingir o grau de “realidade” que têm as autênticas comunidades de prática, não cremos que se possa traçar entre elas uma linha divisória tão rigorosa (Rodríguez Illera & Escofet Roig, 2006). Levada a distinção ao limi-

te, seria impossível *situar* todo o tipo de aprendizagem em relação a uma comunidade (virtual ou não), e não só por problemas operativos e organizacionais relativos ao currículo, ao tempo disponível e ao ritmo que requer uma aprendizagem global ou total no interior de uma comunidade, mas também porque nem todos os conhecimentos educativos parecem necessitar de ser adquiridos ou construídos no seio de uma comunidade de prática, para além da escolar ou da familiar. Bereiter (1997) assim o afirmou na sua crítica à aprendizagem situada, em relação ao conhecimento abstracto que se produz em contextos universitários e de investigação, e cremos que seria aplicável às comunidades de prática — não porque se não produza conhecimento novo sem relação com uma comunidade de prática (ou de comunicação, em terminologia filosófica), mas porque felizmente acontece não apenas em relação com ela.

Enfim, o conceito analisado por Wenger não abrange, como é lógico, todas as formas de interacção (para algumas posições críticas, ver Barton & Tusting, eds., 2005). Embora registe progressos significativos em relação a concepções anteriores — incluindo as teorias post-vygostkianas sobre a actividade que consideram o sujeito individual como eixo e origem da actividade—, precisamente porque oferece um esquema sobre a complexidade das interacções comunitárias (e das suas consequências em termos de aprendizagem e identidade), deixa ainda espaço para outros tipos de análise das formas de interacção, virtuais ou não, entendidas como actividade conjunta. Nardi, Whittaker e Schwarz (2002) analisam o que designam de *redes intencionais*: o conjunto de interlocutores que uma pessoa determinada tem, o conhecimento acumulado de contactos pessoais, que lhe permite organizar um trabalho conjunto ou uma equipa (e que constitui, portanto, uma parte do seu capital social), mas cujos actores se não conhecem necessariamente entre si. As redes intencionais não se confundem com as comunidades de prática, mas constituem outra forma de pensar como actuam as relações na realidade quotidiana, em múltiplos contextos.

Algo assim ocorre com os *nodos de trabalho* analisados por Engeström, Engeström e Vähäaho (1999), quando estudam situações de colaboração ou de cooperação, conforme a perspectiva, entre equipas/grupos que se formam para realizar uma tarefa e que logo se desagregam (por exemplo, as tripulações de um avião, determinadas equipas cirúrgicas, ou até mesmo um tribunal académico reunido para julgar um projecto ou uma tese); grupos em muitos casos sem grande conhecimento prévio, que realizam uma tarefa, em geral altamente especializada, e esse é o seu único objectivo. Tais *nodos* não são de modo nenhum comunidades, nem tão-pouco equipas colaborativas, mas são sem dúvida um tipo de actividade conjunta de importância social.

Poder-se-iam citar mais exemplos como as *configurações* de Zager (2000), ou a análise por *nexos de prática* de Scollon (2001), ou a análise da acção proposta por Strauss (1993), todos eles procurando abranger outros aspectos da interacção, menos centrais para as comunidades de prática ou de aprendizagem, precisamente por se distinguirem desse tipo de análise.

Como se verifica, apenas começou a reflexão sobre a problemática das comunidades e das comunidades virtuais, assim como de outras formas de analisar a actividade conjunta em contextos formalmente educativos e sociais, em geral. O discurso pedagógico e a sua elaboração teórica interessaram-se decididamente pelo assunto, dado terem-se apercebido como o conceito central de aprendizagem se enriqueceu e tornou mais ubíquo, num processo de transformação que mudará também a própria concepção de educação — como parece inevitável nesta sociedade digital em que nos encontramos.

NOTAS

1. Verificar-se-á que utilizamos “experiência” no sentido de Dewey, retomado por Illeris, e reservamos “prática” para a designação tanto da forma concreta da experiência, como do campo de conhecimento/acção que alicerça o interesse comum de uma comunidade de prática.

2. Em tal caso, haveria inclusivamente que verificar se a classificação teórica seria generalizável. Por exemplo, Stone (1995) relata o surgimento das primeiras comunidades baseadas em portais de anúncios e fóruns, a CommuniTree e outras, comentando o caso de um personagem inventado que participava muito activamente numa delas; quando o seu criador decidiu abandonar a comunidade não pode fazê-lo, perante a quantidade enorme de mensagens relacionadas com a sua personagem (que os outros membros tratavam como real), chegando a ter que inventar uma operação — e muitos dos membros da comunidade ofereceram imediatamente todo tipo de ajudas e intenções de visita ao hospital. A força da relação nem sempre depende da presença “física”, como já se começou a teorizar nos contextos de educação virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARAB, S. & DUFFY, T. M. (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. In D. H. JONASSEN & S. M. LAND (eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 25-55.
- BARAB, S.; MAKINSTER, J. G. & SCHECKLER, R. (2004). Designing System Dualities: Characterizing an Online Professional Development Community. In S. A. BARAB; R. KLING & J.H. GRAY (eds.), *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 53-90.
- BARTON, D. & TUSTING, K. (eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- BEREITER, C. (1997). Situated Cognition and How to Overcome it. In D. KIRSHNER & J. A. WHITSON (eds.), *Situated Cognition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, pp. 281-300.
- COHEN, A. P. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. London: Routledge.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COROMINAS, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- DEWEY, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Free Press.
- DURKHEIM, E. (1982 [1900]). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R. & VÄHÄÄHO, T. (1999). When the Center Doesn't Hold: The Importance of Knotworking. In S. CHAIKLIN; M. HEDEGAARD & U. JENSEN (eds.), *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, pp. 345-374.
- ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R.-L. (eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAKKARAINEN, K.; PALONEN, T.; PAAVOLA, S. & LEHINEN, E. (2004). *Communities of Networked Expertise*. Oxford: Elsevier.
- HENRI, F. & PUDELKO, B. (2003). Understanding and analyzing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 4, pp. 472-487.
- HILDRETH, P. & KIMBLE, C. (eds.) (2004). *Knowledge Networks. Innovation Through Communities of Practice*. Hershey: Idea Group.
- HUNG, D. & NICHANI, M. (2002). Differentiating between Communities of Practice (CoPs) and Quasi-Communities: Can CoPs Exist Online? *International Journal on E-Learning*, 1, 3, July-September, pp. 23-29.
- HUNTER, B. (2002). Learning in the Virtual Community Depends upon Changes in Local Communities. In K. A. RENNINGER & W. SHUMAR (eds.), *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press, pp. 96-126.
- ILLERIS, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning*. Malabar (Florida): Krieger Publishing Company.

- LAVE, J. (1988). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LEVIN, J. & CERVANTES, R. (2002). Understanding the Life Cycles of Network-Based Learning Communities. In K. A. RENNINGER & W. SHUMAR (eds.), *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press, pp. 269-292.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- NARDI, B.; WHITTAKER, S. & SCHWARZ, H. (2002). NetWORKers and their activity in intensional networks. *The Journal of Computer-supported Cooperative Work*, 11, pp. 205-242.
- PALLOF, R. M. & PRATT, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- REINGHOLD, H. (1996). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- RIEL, M. & POLIN, L. (2004). Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. In S. A. BARAB; R. KLING & J. H. GRAY (eds.), *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 16-50.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. & ESCOFET ROIG, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3, 2, pp. 20-28. Consultado em Julho de 2007, em http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/rodriguez_escofet.pdf
- SAINT-ONGE, H. & WALLACE, D. (2003). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. New York: Elsevier.
- SCHANK, R. (1995). *What we learn when we learn by doing*. Technical Report 60. Evanston, IL.: Institute for Learning Sciences — Northwestern University.
- SCOLLON, R. (2001). *Mediated Discourse. The nexus of practice*. London: Routledge.
- SHUMAR, W. & RENNINGER, K. A. (2002). Introduction: On Conceptualizing Community. In K. A. RENNINGER & W. SHUMAR (eds.), *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-17.
- STONE, A. R. (1995). *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- STRAUSS, A.L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- TODOROV, T. (1996). *La vie commune*. Paris: Seuil.
- TÖNNIES, F. (1979 [1887]). *Comunidad y Asociación*. Barcelona: Península.
- VALSINER, J. & VAN DER VEER, R. (2000). *The Social Mind. Construction of the Idea*. New York: Cambridge University Press.
- VON CRANACH, M. & HARRÉ, R. (eds.) (1982). *The analysis of action*. London: Cambridge University Press.
- WALKERDINE, V. (1984). Development psychology and child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In J. HENRIQUES et al. (eds.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge, pp. 151-202.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press [ver. cast. *Comunidades de Prática*. Barcelona: Paidós].
- WENGER, E.; McDERMOTT, R. & SNYDER, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- ZAGER, D. (2000). Collaboration as an Activity. *Computer Supported Cooperative Work*, 11, 1-2, pp. 181-204.

Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 31 de Maio de 2007

JOSÉ L. RODRÍGUEZ ILLERA

Professor da Universidade de Barcelona

Tradução de Filomena Matos

Rodríguez Illera, J. L. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 31 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 117-124

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>