



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



POSSIBILIDADES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

MARY VALDA SOUZA SALES

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

EIXO 14: TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

POSSIBILIDADES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

RESUMO

O presente trabalho constitui-se como parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), a qual teve como objetivo investigar acerca das possibilidades da constituição de comunidades de prática nos contextos da formação desenvolvida na modalidade a distância mediada pelas TIC. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-formação, no período de 2012-2013, com uma turma do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação a Distância, analisando as práticas curriculares desenvolvidas nos fóruns de discussão de três disciplinas do curso. Verificou-se que não há autoria sem mediação e vice-versa, não há construção do conhecimento sem autoria, sem aprendizagem situada, sem interpretação de conhecimentos e informações já existentes, o que origina a formação enquanto totalidade complexa da práxis, possibilitando uma comunicação direta, dialógica, coletiva e compartilhada, e essa interrelação concretiza-se com conhecimentos construídos a partir de características de ações e atividades próprias de uma comunidade de prática, a qual pode se consolidar na formação a distância mediada pelas TIC quando desenvolvida a partir dos princípios da multirreferencialidade e do currículo aberto. Palavras-chave: comunidade de prática, mediação, autoria, currículo, formação.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que estamos ainda, como afirma Castells, vivenciando num contexto inserido na Sociedade da Informação. Nesse sentido, os processos formativos como práticas sociais também são afetados pelo advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, a partir dessa perspectiva, investigamos acerca das possibilidades da constituição de comunidades de prática nos contextos da formação desenvolvida na modalidade a distância mediada pelas TIC.

Assim, buscamos nessa investigação analisar as características relacionais existentes nos fóruns de discussão que indiquem possibilidades de constituição de uma comunidade de prática, tendo em vista que em grupos de pessoas que vivem, experimentam a formação a interação, o engajamento e a responsabilidade formativa se constituem como aspectos inerentes no desenvolvimento das práticas curriculares.

Para tanto, tivemos como locus o Curso de Especialização Lato Sensu em Educação a Distância, ofertado no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), executado num período de 15 meses, compreendidos entre 2012 e 2013, desenvolvido na modalidade a distância no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle. Através de uma pesquisa-formação, buscamos com a análise documental e exploração descritiva, identificar as marcas de autoria e mediação nos fóruns de discussão como possibilidades de interação e implicação com a formação; compreender como os sujeitos se articulam na formação para alcançarem o objetivo da aprendizagem coletiva e individual a partir das relações estabelecidas nos fóruns de discussão de três disciplinas que discutem as temáticas colaboração, formação, interação, interatividade e produção coletiva.

Considerando que o processo de formação a distância desenvolvido no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), principalmente quando constituídas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), podem contribuir para o desenvolvimento de práticas colaborativas, as quais são efetivamente potencializadas pelo desejo e pela vontade dos sujeitos da formação, numa perspectiva de práxis responsável, imbricada e implicada para a maioria dos sujeitos, apresentamos aqui uma discussão, reflexão em torno da autoria e da mediação como processos inerentes a formação; da multirreferencialidade como princípio para quebra de barreiras no contexto da aprendizagem formal; e dos argumentos constitutivos de comunidade de prática como referência formativa, uma vez que os sujeitos estabelecem na formação objetivos comuns de aprendizagem e construção do conhecimento.

MEDIAÇÃO E AUTORIA: FUNDAMENTOS PARA UMA DINÂMICA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO

Nesse contexto, experienciamos posturas autoras e mediadoras assumidas por um grupo de formação no âmbito de um curso de Especialização em Educação a Distância (ESPEAD), nos fóruns de discussão no AVA Moodle, no sentido de viver intensamente o exercício da formação. Em se tratando de uma pesquisa-formação foi natural constatar que as práticas curriculares foram encaminhadas por uma proposta de currículo que possibilitou a construção do conhecimento colaborativo, potencializada por um processo formativo mediado pelas TIC, as quais indicaram a necessidade de rompimento das barreiras das disciplinas cursadas.

Identificamos nos registros dos fóruns de discussão do curso ESPEAD que as práticas de mediação e de autoria foram explicitadas numa dialética que envolveu questões afetivas, cognitivas, sociais e habilidades em torno da apropriação da tecnologia necessária para se exercer a formação em um curso na modalidade a distância e, a partir dessas questões, efetivaram a construção do conhecimento que foi constituída no contexto da formação e no exercício de práticas colaborativas que, por sua vez, contribuíram diretamente para que as práticas autoras e mediadoras emergissem de maneira natural e necessária.

Ao evidenciar que a arquitetônica[1] da interrelação entre as práticas de autoria e de mediação “é um todo complexo que é formado e por totalidades harmônicas que possuem em cada uma de suas partes a identidade implicada no contexto de sua constituição e que se articulam em função de uma unidade de sentidos” (SALES, 2013, p. 189), podemos perceber que as partes dessa arquitetônica tem em si (cada uma delas) uma totalidade e ao mesmo tempo uma incompletude própria dos sujeitos sociais nas relações, o que nos encaminhou a compreender a dinâmica de funcionamento, organização, constituição, existência do fenômeno formativo e da construção do conhecimento a partir da opacidade dos processos em que se desenvolvem.

Nesse sentido, buscamos fazer uma relação da dinâmica colaborativa que se instituiu nos fóruns de discussões enquanto práticas curriculares a partir dos processos de autoria e de mediação, considerando os sujeitos/atores responsáveis diretos pela formação individual e corresponsáveis pela formação do grupo, para encaminhar uma reflexão sobre a necessidade de implementação de um currículo que atenda às exigências da formação no contexto das TIC e, principalmente, da EaD e que favoreça a construção do conhecimento durante o processo formativo a partir dos contextos culturais, sociais, tecnológicos em que a formação ocorre, visto que para o exercício das práticas autoras e mediadoras os sujeitos necessitam estar implicados com sua realidade de formação e de vida cotidiana.

Ficou evidenciado, ao longo da investigação, que as práticas autoras só acontecem quando os sujeitos se autorizam na formulação de argumentos derivados da própria experiência, das dúvidas, das inquietações e das construções teóricas desenvolvidas no decorrer da formação, no sentido de obter condições para expor suas interpretações em relação aos temas e questões próprias do processo formativo. Além disso, percebemos que a interpretação só aconteceu quando, a partir do conhecimento disponibilizado no AVA e da discussão estabelecida na perspectiva colaborativa, os sujeitos da formação assumiram uma posição em relação a construção do conhecimento coletivo a partir da tomada de consciência das necessidades da própria formação, visto que desarmam-se no sentido de deixar claro o que era essencial para a continuidade do processo formativo de qualidade e para a efetivação de um currículo vivo essa prática. Para tanto, os sujeitos assumiram posições mediadoras entre si e consigo mesmos, no sentido de manter a dialética sem barreiras das discussões e de contribuir efetivamente para uma reflexão que implicasse diretamente na qualidade da formação do grupo e de cada sujeito.

Como resultante do que foi possível apreender do campo, percebemos que para desenvolver práticas autoras e mediadoras os participantes dos fóruns, nas três disciplinas analisadas constituíram uma forma de organização no grupo, de modo que sempre haviam papéis específicos a serem assumidos por alguns, no sentido de garantir o desenvolvimento ativo e vivo da discussão. Assim, alguns sujeitos se destacaram por potencializar a capacidade crítica dos colegas, na efetivação de uma prática mediadora que surgiu de forma autônoma e que se fortaleceu por conta da implicação e da capacidade interventiva desses sujeitos. Destacou-se também a capacidade interventiva daqueles que assumiam o papel de mediador no processo de aprendizagem, pois buscava no diálogo apresentar, a partir da contribuição de todos, esclarecimentos conceituais e encaminhamentos sistemáticos das dúvidas apresentadas no

decorrer da discussão.

Tais destaques só puderam ser percebidos quando os grupos foram se constituindo e apresentando características próprias, ficando claro que no coletivo analisado três grandes grupos existiam: a) o grupo daqueles que já possuíam um domínio em relação à apropriação das TIC e uma prática com educação; b) o outro que não possuía domínio das TIC e iniciaram o curso no sentido de buscar “coisas” novas, possibilidades diferenciadas do exercício da profissão; e c) outro grupo que não tinham habilidade no uso das TIC, tinham o exercício da docência, mas apresentavam disposição muito grande para encaminhar sua formação de uma maneira ativa e implicada.

Tal constatação se deu pelo fato da discussão no fórum ter iniciado com uma discussão sobre mediação pedagógica na qual as experiências e leituras anteriores potencializaram a movimentação no desenvolvimento do mesmo, uma vez que a integração entre os participantes pode ser percebida pela interação ampla na discussão, onde todos mediaram e constituíram um movimento de construção coletiva do conhecimento. Esse movimento iniciado a partir de experiências e leituras anteriores, contribuiu para que no decorrer do curso os sujeitos implicados apresentassem práticas que demonstraram implicação, responsabilidade, senso de coletividade e vínculos afetivos aparentes entre os membros do grupo.

Nessa experiência nos fóruns de discussão do curso na modalidade a distância, nas práticas curriculares analisadas, percebemos que mesmo vivenciando um currículo “fechado”, linear, pragmático, os sujeitos da formação implementaram ações, atividades e atitudes que possibilitaram experienciar algumas práticas de um currículo “aberto”, flexível, vivo, currículo esse que no fórum de discussão nas disciplinas pesquisadas constituiu-se durante o curso, em um processo de criação e re-criação ontológica permanente, pois no fluxo formativo (formação / atuação / colaboração / apropriação / construção coletiva do conhecimento) o currículo foi alterado pelos sujeitos no desenvolver das suas práticas e possibilitou transformações que derivam na práxis dos sujeitos nos seus contextos de atuação na sociedade, de onde surgiu a necessidade de imergir nos estudos coletivamente para que pudessem, posteriormente, socializar e formalizar no coletivo os conceitos, práticas e experiências necessárias à formação.

POSSIBILIDADES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO: A MULTIRREFERENCIALIDADE COMO PRINCÍPIO

Com o que foi exposto nesse pequeno recorte da experiência de formação pesquisada e diante do que afirmam Galeffi (2012) e Sales (2013), estamos vivendo num contexto educativo que apresenta a necessidade da vivência de um currículo aberto para o desenvolvimento de uma formação afetiva, significativa, pois não há possibilidade de uma formação, construção do conhecimento colaborativa em um espaço formativo determinado e vivido num currículo fechado, uma vez que a formação não é só uma variação de grau, é muito mais que isso, é um salto de sentidos de vida, experiência; é um processo polilógico que a partir do que compreendemos como humano é rizomático e, nesse contexto de formação é multirreferencial, por sermos seres rizomáticos; é uma experiência não simplificada, pois encaminha a compreender a estranheza, a alteridade que o outro apresenta como forma de aprender, viver, experienciar essa multiplicidade de saberes, de perspectivas, de “eus” e de “nós”.

É nessa perspectiva que Sales (2013) afirma que “[...] para o desenvolvimento da formação, é necessário o engajamento, a criatividade e o alinhamento de ideais, perspectivas, objetivos, sujeitos implicados na práxis” (p. 201), o que foi percebido no processo de construção do conhecimento nos fóruns de discussão, pois os sujeitos assumiram posições autoras, mediadoras, críticas, autônomas no desenvolvimento do fenômeno formativo, garantindo uma prática colaborativa em que a implicação e o afeto foram base para as práticas de autoria e de mediação.

Nesse contexto, podemos afirmar que os fundamentos da multirreferencialidade como base para a existência de uma comunidade colaborativa no processo formativo requer o desenvolvimento de uma aprendizagem que considere os processos implicacionais que emergem no ato educativo e ao redor dele com suas alterações contextuais, sociais, cognitivas e emocionais, pois na análise do processo formativo desenvolvido nas práticas curriculares dos fóruns de discussão, a **cognição** expressou-se na ação corporificada na atuação dos sujeitos em um contexto próprio, no qual basearam-se em uma história de diversidade de ações desempenhadas por eles mesmos nas esferas profissionais e cotidianas do mundo (VARELA *et al.*, 1991), possibilitando que compreendamos que o **conhecimento** é ação efetiva que permite um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo (MATURANA, 2005, p. 23), pelo fato do mundo não ser anterior à nossa experiência, ele é constituído na experiência.

Assim, pode-se perceber, a partir dos discursos analisados que a **trajetória de vida dos sujeitos** os faz construir conhecimento sobre as necessidades da formação e do contexto da EaD, principalmente nas discussões em que a temática possibilita que façam uso das experiências como parte da dinâmica da aprendizagem nos processos formativos. Em tais casos o engajamento e a noção de coletividade contribuíram muito no direcionamento das práticas de autoria e de mediação que foram sendo estabelecidas na interação entre os sujeitos, a partir de ideais formativos, onde os sentidos foram construídos e constituídos no entorno da aprendizagem dos sujeitos. Tais sentidos dão

contorno e constituem a arquitetônica da interrelação entre mediação e autoria nos fóruns de discussão, onde o processo de solução de problemas mistura-se com as experiências de cada sujeito, do coletivo e com os aspectos afetivos que potencializam a formação.

Considerando que todos “nós estamos *implicados* com as nossas atividades. A questão é: como mobilizar de forma elucidativa nossas implicações para que a nossa experiência de formação seja profundamente reflexiva” (MACEDO, 2011, p. 212) e significativa para o eu, para o outro e para o nós? Pensamos que a intencionalidade em que se desenvolve o processo formativo, constitui possibilidades reais do desenvolvimento de ações, habilidades, hábitos e práticas que nos levem ao exercício de uma práxis mediada e autora, originando assim uma prática formativa em grupos engajados. Como acreditamos que o ato cognitivo também é experiencial, que o conhecimento é experiencial e que a experiência demanda uma construção implicada de saberes e práticas e, na educação seja ela presencial ou a distância, enquanto lugar constitutivo de experiências e vivências de formação, existe a possibilidade de uso e criação de diversos, múltiplos, vários textos que encaminhem autonomia formativa, os sujeitos da formação ganham significado individual e coletivo a partir dos interesses comuns. Assim, a arquitetônica encaminha “[...] a formação de uma totalidade complexa, cheia de opacidade e incertezas que possibilita viver a formação em ato e processo diante das necessidades do contexto e dos próprios sujeitos no processo de construção do conhecimento” (SALES, 2013), para constituição de espaços de diálogos e práticas que se fundam na polilogia formativa, na comunidade.

Dentro de perspectivas que podem ser cultural, social e contextual, um dos campos mais amplos e fecundos das Ciências Cognitivas que ampliam as possibilidades dos processos formativos e de construção do conhecimento na contemporaneidade se constitui nas Comunidades de Prática, visto que o engajamento e a implicação são essenciais para sua constituição numa dinâmica colaborativa de formação, as quais foram vivenciados no desenrolar das discussões nos fóruns.

Vale esclarecer que comunidade de prática “[...] é de uso relativamente recente, embora o fenômeno a que o termo se refere seja antigo. O conceito acabou por fornecer uma perspectiva usual de conhecer e aprender.”[ii] (WENGER, 1998) , pois diz respeito ao conteúdo, não à forma das atividades, apesar das múltiplas formas que podem tomar, como tomaram as discussões desenvolvidas nos fóruns, pois a partir das necessidades pessoais, coletivas, da profundidade teórica do conteúdo para a formação, os fóruns funcionaram como espaço para relato de experiência, como sistematização de aprendizagens, de esclarecimento de dúvidas, de exposição de conceitos e de tomada de posição. Para melhor entender a abordagem da comunidade de prática, segundo Wenger (1998), podem ser considerados três elementos estruturais nas comunidades de prática: o domínio, a comunidade e a prática. Como podemos compreender melhor a seguir:

O domínio: Uma comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou de uma rede de conexões entre as pessoas. Ela tem uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse. Adesão implica, portanto, um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas. O domínio não é necessariamente algo reconhecido como "experiência" fora da comunidade. **A comunidade: Na prossecução dos seus interesses em seu domínio, os membros participar em atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros, e compartilham informações.** Eles constroem relações que lhes permitam aprender uns com os outros. Um site em si não é uma comunidade de prática. Ter o mesmo emprego ou a um mesmo título não faz uma comunidade de prática se os membros interagir e aprender juntos. **A prática: Uma comunidade de prática não é apenas uma comunidade de interesse - pessoas que gostam de certos tipos de filmes, por exemplo:** Membros de uma comunidade de prática são praticantes. Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de enfrentar problemas recorrentes, na prática, um curto compartilhada. Isso leva tempo e interação sustentada. Uma boa conversa com um desconhecido em um avião pode dar-lhe toda sorte de insights interessantes, mas não em si mesmo para fazer uma comunidade de prática. O desenvolvimento de uma prática compartilhada pode ser mais ou menos auto-consciente.[iii] (WENGER, 1998, p. 63) (tradução nossa).

Nessa perspectiva, a prática é constituída por um conjunto de esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos que são partilhados pelos membros da comunidade (WENGER, 1998), no desenvolver do processo formativo a distância analisado, a prática foi constituída pelo domínio de interesse dos cursistas que foi a formação em educação a distância, o que gerou um compromisso com a experiência formativa, no sentido de compartilharem informações, experiências, conhecimentos e ideias que num movimento dialético constante de erros, acertos, exposição, silêncio, implicação, responsabilidade, histórias de vida, problemas e soluções procuram, coletivamente, viver a formação de maneira intensa e significada.

Portanto, a prática tende a evoluir, no processo formativo, como um *produto coletivo* integrado ao trabalho dos participantes, organizando o conhecimento em formas que o tornam útil para eles próprios, na medida em que reflete a

sua perspectiva na composição da arquitetônica da própria formação. Vale destacar que a ideia de prática não se opõe à de teoria, pois essa evolução para o coletivo com a apropriação do conhecimento e das experiências para a vida profissional e “prática” percebeu-se nas discussões tecidas nos fóruns analisados, isto porque as reflexões são tecidas a partir de experiências vividas em relação ao uso das tecnologias, da própria prática docente e dos modelos de educação vividos por eles sobre a própria formação, como o trabalho coletivo contribui diretamente para uma melhor qualificação e, como os objetivos de formação, mesmo individuais se tornam coletivos no desenvolvimento da práxis formativa.

Vale salientar que, na discussão, os cursistas apresentaram considerações construídas em torno do referencial teórico disponibilizado no curso, expõem considerações pessoais e profissionais no sentido de interpretar e argumentar sobre o tema, construindo o conhecimento de forma mediada, potencializando assim o exercício da autoria no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a colaboração desenvolveu-se a partir de troca de experiências. A aprendizagem desenvolvida nesse percurso formativo resultou de um processo progressivo da participação dos sujeitos na discussão que aconteceu a partir de uma interrelação mediação, autoria, colaboração no processo de construção do conhecimento em uma prática curricular (o fórum).

Nesse sentido, Fialho (2011) baseando-se em Rézeau (2001), afirma que “a aprendizagem que acontece no indivíduo é fruto de uma construção sócio-interativa intra e interpessoal” (p. 269), resgatando assim o sentido da aprendizagem contextualizada de Vigotski (2003) e da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991).

A perspectiva de comunidade de prática

[...] recomenda que se abandone a teoria funcionalista em favor de alguma forma de teoria da prática e o conceito de “transferência de aprendizagem” como explicação da continuidade cognitiva entre contextos em favor de um enfoque analítico em termos da estruturação dialética das pessoas atuando em um contexto (LAVE, 1991, p. 33).

Por esse fato afirmamos que a quebra do paradigma do enfrentamento do novo, do diferente, o encaminhamento de um processo educativo no exercício autônomo, colaborativo e implicado na autoria e na mediação, são características fundamentais para constituição de uma comunidade de prática, o que requer que os sujeitos quebrem também as fronteiras do conhecimento integrando os conteúdos, os saberes, as ideias, buscando superar a base funcionalista do processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, podemos afirmar que a vontade, a responsabilidade individual que se tem com a própria formação, quando exercidas em prol do coletivo, com colaboração, traduz-se no engajamento dos sujeitos com a formação. A implicação foi sempre fator primordial para que as práticas de autoria e de mediação fossem exercidas, o possibilitou o engajamento dos sujeitos no sentido de constituírem e instituírem grupos de formação, os quais se organizaram e agiram de acordo com o que encaminha uma comunidade de prática.

A implicação, nesse contexto, está intimamente ligada a

[...] ideia de *autorização*, que para ele [Ardoino] pode ser traduzida como “a capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo, ao menos coautor do que será produzido socialmente. Se o ator é sempre, mais ou menos, explicitamente, portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido”[iv] (BARBOSA, 2012, p. 66).

Quando se autoriza, o sujeito reconhece-se no outro, reconhece o outro, reconhece “os outros eus” e busca interagir para construir uma dinâmica social de construção do conhecimento no coletivo da comunidade instituída, portanto, dá sentido a sua produção a partir da visão que possui do outro e do/no coletivo.

Nesse sentido, essas comunidades de prática se constituem a partir de modos de pertença, que são:

1. Engajamento, compreendido a partir da:

- mutualidade;
- competência;
- continuidade.

1. Imaginação que é

- recurso para os participantes encontrarem pistas que lhes permitam estabelecer ligações entre as diversas práticas do seu contexto de vida.

1. Alinhamento que se constitui na

- possibilidade de ligar as suas práticas a empreendimentos mais vastos. (WENGER, 1998)

No caso do curso de ESPEAD analisado, os modos de pertença mais fortes demarcados foram o engajamento (como já dito antes) e o alinhamento, vez que se tratando de uma grande maioria trabalhadores da educação no exercício da docência ou da gestão educacional, buscaram na formação dar continuidade às suas aprendizagens convivendo com os pares a partir do alinhamento da formação com suas práticas exercidas, o que potencializou o desenvolvimento da aprendizagem situada.

Nessa direção, a aprendizagem é uma experiência que faz parte integrante da participação em comunidades de prática (LAVE, WENGER, 1991) e a formação é algo inerente e necessário para essa participação que desencadeia processos

cooperativos e colaborativos na construção teórica-prática do conhecimento, vez que conhecer “é apresentar uma conduta adequada e congruente com a circunstância na qual esta se realiza, sendo determinada pela estrutura do indivíduo” (FIALHO, 2011, p. 266).

Em relação a essa questão, Lave e Wenger (1991 apud FIALHO, 2011, p. 269)

[...] deram à colaboração o contorno de uma atividade síncrona coordenada que resulta de tentativas ininterruptas dos indivíduos de construir e de manterem uma concepção compartilhada do problema. [...] A colaboração envolve engajamentos e motivações cujo resultado, de alguma maneira, faz crer que o todo é maior que a soma das partes individuais e que aprender em ambiente colaborativo resulta em ganhos superiores à aprendizagem individual.

Assim, diante do que analisamos nos fóruns de discussão, afirmamos que o processo formativo constituído numa comunidade de prática propõe um estudo aprofundado sobre a realidade, por isso o uso constante de experiências; possibilita a busca por conhecer melhor o próprio ser humano que constrói o seu mundo, na dinâmica do viver, incessante e interativa, por isso as práticas de autoria e mediação como princípios formativos; e desse modo encaminha um estudo aprofundado sobre o exercício de uma cognição situada. Por isso, o princípio epistemológico que orienta a formação na comunidade de prática é a práxis que implica na existência do organismo-em-seu-ambiente, ou seja, organismo e ambiente constituem uma unidade inseparável (constituição de totalidade), e a dinâmica de interação corre contínua e simultaneamente, pois o conhecimento é uma combinação de experiências, informação contextualizada, valores, percepções de um sujeito que interpreta e permite a incorporação de experiências diferentes a partir do acesso a novas informações (as partes do todo harmônico), num processo orientado pela afetividade e pelo interesse comum, pela multirreferencialidade.

Assim, nas comunidades de prática a ação institui um exercício teórico-prático permanente onde os sujeitos da formação interpretam, traduzem, apropriam-se do conhecimento produzido na direção de possibilitar sentido à prática (seja ela profissional, experiencial, etc) e, nessa produção de sentidos, o exercício da autoria e da mediação desenvolvem-se numa situação onde o “[...]conhecimento precisa ser apresentado e aprendido em um contexto autêntico [...] e a aprendizagem requer interação social e colaboração”. (FIALHO, 2011, p. 271), pois a formação tem uma perspectiva experiencial e viva, implicada, compreendendo essa implicação da formação com o modo de produção de saberes do sujeito individual com, no e para o coletivo numa comunidade partilhada de sentidos, na qual rejeita a dicotomia sujeito-objeto e requer práticas autoras, as quais tem os seus sentidos percebidos a partir da interpretação, da autorização e da formulação de argumentos dos sujeitos acerca de si e do mundo que os cerca.

EM VIAS DE UMA CONCLUSÃO

Como a comunidade de prática é concebida em torno da atividade, seu conceito foi construído “[...] em torno da atividade, na qual um grupo de indivíduos com interesses comuns em um dado domínio compartilham práticas mutuamente negociadas, compreensões, crenças, opiniões, valores e comportamentos.” (FIALHO, 2011, p. 272) e a formação, no contexto do curso ESPEAD, foi constituída em torno de atividades numa práxis, como pudemos perceber nas discussões desenvolvidas em torno do objetivo coletivo que era a formação, constatamos que existiram marcas efetivas para constituição de uma comunidade de prática, uma vez que a aprendizagem se desenvolveu a partir do sentimento de pertença e de participação dos sujeitos envolvidos como “[...] um fenômeno situado no qual, além de estar inserida em um contexto de atividade, é necessário que esse contexto seja ‘sociocultural’” (FIALHO, 2011, p. 272) e fez parte do desejo comum de formação dos indivíduos, no qual o companheirismo e a solidariedade, também compuseram a rede formativa, o que neste caso facilitou que os sujeitos trocassem “[...] informações a respeito de suas compreensões com os seus colegas e assim [desenvolveram] uma aprendizagem compartilhada” (FIALHO, 2011, p. 272).

Desse modo, eles saíram do conhecimento fechado (da perspectiva do currículo fechado exposto por Galeffi anteriormente) para o conhecimento acessível, multirreferencial, apresentando como possibilidade real o exercício de um currículo aberto para o desenvolvimento da formação.

Nessa direção, a abordagem de currículo deve ser aberta, hipertextual, para que possamos pensar na constituição de uma comunidade de prática durante a formação, pois o currículo precisa possibilitar a renúncia da noção de aprendizagem como mera transferência e que este encaminhe a atividade viva, descartando a possibilidade da existência de um currículo fechado, sem engajamento, sem objetivo coletivo.

Assim, a relação que é estabelecida nos fóruns de discussão enquanto práticas de currículo entre os processos interacionais de mediação e de autoria na construção de conhecimento durante a formação é uma relação direta, indissociada, imbricada e implicada, que representa o próprio processo de aprendizagem de cada indivíduo e do coletivo e o processo formativo como multirreferencial, para que possamos nos referir à educação como uma relação entre sujeitos em que estes “[...] se aperceba[m] do processo que se instala e procure[m] instituir um tipo de relação de modo que ocorram processos de atuação e comunicação através dos quais os dois [sujeitos] exercitem cada vez mais a

condição de sujeito” (BARBOSA, 2012, p. 65).

Podemos afirmar que, compreendendo que não há autoria sem mediação e vice-versa, não há construção do conhecimento sem autoria, sem aprendizagem situada, sem interpretação de conhecimentos e informações já existentes, pois a mediação pode estar condicionada pela prática autoria e a autoria pela prática mediadora, uma vez que são imbricados e interdependentes esses processos durante a formação nos fóruns de discussão.

Compreendemos, assim, que a arquitetônica que dá origem à formação enquanto totalidade complexa da práxis nesse contexto é consolidada a partir da interrelação entre os sujeitos, os sentidos atribuídos por cada um no e com o coletivo para o exercício formativo, com as práticas da autoria e da mediação, enquanto práticas instituídas num movimento potente, latente e vivencial de aprendizagem durante as discussões nos fóruns de discussão enquanto práticas curriculares no percurso formativo. Quando tais práticas possibilitam uma comunicação direta, dialógica, coletiva e compartilhada, essa interrelação concretiza-se com conhecimentos construídos a partir das interações sociais, culturais, acadêmicas e profissionais.

Por isso, a

[...] análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos (ARDOINO, 2012, p. 87).

Nesse contexto, a formação constitui-se a partir de princípios multirreferenciais e implicada, as práticas autoras e mediadoras só se desenvolvem em contextos que com toda sua opacidade, multidimensionalidade exigem, para uma compreensão mais apurada do fenômeno formativo, um olhar com lente multirreferencial.

ARDOINO, Jacques. **Pensar a multirreferencialidade**. Trad. Sérgio Borba. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). Jacques Ardoino & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 87-99 (Coleção Pensadores & Educação).

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação**. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (Orgs.). Jacques Ardoino & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, (Coleção Pensadores & Educação), p. 63-80.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Psicologia das Atividades Mentais: introdução às ciências da cognição**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

GALEFFI, Dante. **Anotações de Aula**. Considerações feitas em aula da disciplina Metodologia e Processos de Análise Cognitiva, semestre 2009.2 no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento/UFBA.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jane. **La cognición em la práctica**. Trad. Luiz Botella. Cambridge, UK: Cambridge University, 1991.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário**. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação (FACED/UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

VARELA, Francisco J. et all. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. 6. tiragem. Trad. José Cipolla Neto et all. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Psicologia e Pedagogia)

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

O termo arquitetônica funciona como o processo de formação de totalidades ou todos harmônicos, mesmo que cada processo conserve sua complexidade e sua identidade subjetiva no contexto de existência e de multirreferenciais.

Nesse sentido percebemos que o conceito de arquitetura bakhtiniana, que surgiu como sendo o “[...] *processo de formação de totalidades, ou todo harmônico*, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido, em vez de limitar-se a ligá-las ou justapô-las mecanicamente” (SOBRAL, 2005, p. 109 apud SALES, 2013, p. 29).

[1] The term "community of practice" is of relatively recent coinage, even though the phenomenon it refers to is age-old. The concept has turned out to provide a useful perspective on knowing and learning.

[1] **The domain is not necessarily something recognized as "expertise" outside the community.** A youth gang may have developed all sorts of ways of dealing with their domain: surviving on the street and maintaining some kind of identity they can live with. It has an identity defined by a shared domain of interest. Membership therefore implies a commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people. You could belong to the same network as someone and never know it. **The community: In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information.:** They build relationships that enable them to learn from each other. A website in itself is not a community of practice. Having the same job or the same title does not make for a community of practice unless members interact and learn together. The claims processors in a large insurance company or students in American high schools may have much in common, yet unless they interact and learn together, they do not form a community of practice. **The practice: A community of practice is not merely a community of interest--people who like certain kinds of movies, for instance:** Members of a community of practice are practitioners. *Membros de uma comunidade de prática são praticantes.* They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice. This takes time and sustained interaction. A good conversation with a stranger on an airplane may give you all sorts of interesting insights, but it does not in itself make for a community of practice. The development of a shared practice may be more or less self-conscious. The "windshield wipers" engineers at an auto manufacturer make a concerted effort to collect and document the tricks and lessons they have learned into a knowledge base. (WENGER, 1998, p. 63).

[1] “la capacidad de autorizar-se, de hacerse a si mismo, al menos, co-autor de lo que será producido socialmente. Se el actor es siempre, más o menos explícitamente, portado de sentido, el autor es fuente y productor de sentido”.

Professora da Universidade do Estado da Bahia, atuando na graduação e no Programa de Pós Graduação de Educação e Contemporaneidade, pesquisadora dos temas educação a distância, formação, currículo, tecnologias da informação, mediação e autoria. marysales@uneb.br

Recebido em: 18/07/2015

Aprovado em: 19/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: