

Aprendizagem e Comunidades de Prática

Adelina Silva
Universidade Aberta

Índice

1 Escola, Comunidade e Tecnologia	3
2 Comunidades de Prática	7
3 Conclusão	9
4 Referências	10

"Quando as técnicas e as habilidades se mantinham quase as mesmas durante a vida de um homem, o papel do saber permanecia despercebido, a capacidade de aprendizagem permanente dos indivíduos e dos grupos não aparecia como uma qualidade determinante. (...) A partir desse momento, é sobre o espaço do saber que se investem prioritariamente as estratégias dos actores sociais (...). Claro, a terra e o capital continuam a existir, mas agora sua valorização depende dos processos que se desenrolam num outro espaço! O do conhecimento".

(Lévy, 1995:104)

As mudanças que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) produzem nas formas de distribuição do conhecimento parecem não ter tido grande impacto nas formas de organização pedagógica da instituição escolar.

O ponto essencial da discussão reside no argumento de que o ideal mobilizador da informática contemporânea é a constituição de inteligência colectiva (na perspectiva de Lévy), isto é, convergir a sinergia das competências e das ideias, favorecendo a aprendizagem colaborativa em rede. É certo que são muitas as mudanças que estão a interferir no mundo do conhecimento sob impacto da irrupção tecnológica. A transmissão e a produção de conhecimento, a relação intensa com a aprendizagem, não é monopólio de uma minoria, mas sim de todos na sua vida quotidiana, quer no trabalho quer na educação. Do ponto de vista do trabalho, é importante destacar que as inovações tecnológicas e organizacionais estão exigindo um modelo de trabalho baseado na perspectiva de trabalhador qualificado, polivalente e colaborativo. O mercado, por sua vez, procura aqueles que mostram capacidade de inovação, de colaboração e aprendizagem. As Comunidades de Práticas definidas na perspectiva de Wenger, ou seja, conjunto de indivíduos que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento, perfilam-se como uma solução educacional.

Palavra-Chaves: Comunidades de Prática, Conhecimento, Ensino-aprendizagem.

Os computadores e os processos de informatização da actividade humana converteram-se em companheiros inseparáveis na nossa vida quotidiana. Hoje em dia, não há actividade industrial, científica, comercial e comunicacional que não esteja mediatizada pelas tecnologias da informação.

Longe vai o tempo em que ter um computador constituía uma aventura tecnológica. Actualmente, no trabalho, os computadores pessoais são imprescindíveis, tanto no sector administrativo como no sector produtivo. No ensino, a maioria dos estudantes do ensino secundário tem acesso a microcomputadores, seja em contexto escolar, seja em casa ou em qualquer outro lugar. Os dados oficiais sobre a Sociedade da Informação em Portugal divulgados pelo Observatório das Ciências e das Tecnologias, em 2002, assinalavam uma forte tendência no crescimento do uso de computadores. No inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação pelas Famílias 2002-2006, realizado pelo INE/UMIC, verificou-se que, em 2005, 86% dos inquiridos que utilizam o computador possuíam o ensino secundário e que 77% utilizam a Internet.

Não há dúvida da importância crescente das TIC na modernização da sociedade, na melhoria dos serviços e infra-estruturas, na actividade laboral, tanto no sector terciário como secundário, no ensino, na cultura e no lazer, e na organização da sociedade. No mesmo inquérito, constatou-se que 42% dos agregados familiares possuía um computador, 12% um computador portátil e 31% dos agregados tinham uma ligação à Internet, sendo que 24% em banda larga. No que respeita ao local de utilização do computador 73% referiu utilizá-lo em casa, 54% no

local de trabalho e 21% na escola. Quanto ao acesso à Internet, 61% acede a partir de casa, 48% do local de trabalho e 24% de escolas. As actividades que desenvolvem na Internet prendem-se sobretudo com o envio/recebimento de e-mails (81%) e pesquisa de informação de bens e serviços (79%). Nas actividades directamente relacionadas com educação/formação, só 20% referem desenvolver actividades de educação formal.

Os potenciais benefícios no uso das tecnologias da informação estão intimamente ligados ao grau de transformação das organizações (públicas e privadas, de qualquer sector de actividade). Já em 1994, Venkatraman¹ tinha analisado o impacto das TI na transformação das empresas. Na altura, o estudo revelou que, apesar de muitas das organizações terem efectuado um esforço de modernização, não se tinha verificado qualquer retorno na recuperação de vantagens competitivas. As organizações que estão no centro do processo de inovação, enquanto agentes, garantem a satisfação de mercados globais com novos processos, bens e serviços. Quando falamos em inovação, não nos limitamos ao seu sentido restrito, no domínio da ciência e tecnologia, mas alargamos o seu sentido ao aspecto organizacional, uma vez que a capacidade de gestão nas organizações constitui um instrumento de inovação tão relevante como a implementação de novos processos produtivos.

É claro que a capacidade de inovar depende não só da quantidade e qualidade dos recursos empregues pelas organizações, mas também de outras condições como sejam o

¹ Venkatraman, N. (1994), IT-Enabled Business Transformation: From Automation to Business Scope Redefinition, Sloan Management Review.

ambiente sócio-cultural da organização, da comunidade, e das interacções que se geram entre estas. A interacção entre os agentes envolvidos no processo potencia a capacidade de geração e a qualidade dos resultados. Assim, importa fomentar e incentivar o reforço de uma rede de pessoas e de rede de organizações, entre outras.

O mercado tem um papel fundamental e funciona como mecanismo dinamizador das actividades económicas. A maioria das inovações é fruto de trocas complexas de ideias, de produtos e de experiências, de projectos que dão frutos no tempo, de interacções entre agentes, num ambiente de concorrência que leva cada um a procurar a sua própria superação.

Em Novembro de 2005, seguindo as directrizes da União Europeia contempladas no “Projecto e-Europa 2005: Uma Sociedade do Conhecimento para todos”, o governo português aprovou o Plano Tecnológico², que tem como objectivos que a sociedade portuguesa incorpore as TIC, assentando basicamente sobre três eixos: o Conhecimento, a Tecnologia e a Inovação.

1 Escola, Comunidade e Tecnologia

O Mundo enfrenta hoje um processo de transformação acelerada do contexto económico e social que coloca novos desafios no quadro da Globalização. A evolução tecnológica tem acelerado os processos de transformação de forma vertiginosa, mudando a estrutura das relações sociais e económicas. Essa mudança não resulta da tecnologia em

² Ver <http://www.planotecnologico.pt/pt/planotecnologico/documentos/lista.aspx>.

si, mas sim das possibilidades que combinações de várias tecnologias abrem para produzir, comunicar e colaborar de forma diferente, anulando ou atenuando barreiras ou constrangimentos.

Os novos processos de aprendizagem organizativos fundamentam-se na criatividade, no desenvolvimento de conhecimento ou competências, bem como a incorporação de novas habilidades, capacidades e destrezas dos indivíduos que sejam capazes de conseguir de forma permanente a transformação ou a mudança.

O conhecimento é uma mistura de experiências, valores, informação contextualizada e percepções de um indivíduo que fornecem um enquadramento de avaliação e permitem a incorporação de novas experiências e informação.

Na última década, em face da migração de actividades menos qualificadas para novos espaços económicos, a visão do processo de crescimento colocou em evidência a inovação e o capital humano. O capital humano não é mais do que a soma das capacidades, do seu conhecimento e das competências incorporadas nas pessoas. O capital humano é importante na medida em que está na base das actividades que geram inovação, quer se trate da produção de conhecimento quer da sua adaptação às necessidades do mercado. O capital humano está também ligado ao capital social, conjunto de redes e capacidade de relacionamento que facilitam a cooperação entre grupos baseada na confiança e na participação.

Já falamos que a generalização do acesso à Internet e às TIC é um factor crítico para a modernização e desenvolvimento das comunidades. Os novos suportes electrónicos multiplicam as possibilidades da base de co-

nhecimento sobre a qual se pode construir a prosperidade económica e o bem-estar pessoal.

A OCDE³ propôs para Portugal, como prioridade política no sentido de incrementar a produtividade, o reforço da escolarização ao nível do ensino secundário. A redução do hiato de escolarização da população portuguesa favorece o crescimento, quer porque melhora a qualidade do trabalho, quer porque facilita a adopção de novas tecnologias.

Em Portugal, o quadro regulamentar da educação tem como referência a Lei das Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986. Na sequência das orientações da Cimeira de Copenhaga, procedeu-se a um aprofundamento e consolidação das políticas educacionais dos ensinos básico e secundário, dando-se especial relevo à componente técnica e tecnológica da escolaridade obrigatória e do ensino recorrente, à aprendizagem e à qualificação inicial não ligadas a contextos específicos de trabalho.

Por outro lado, a entrada em vigor do novo Código de Trabalho (Lei nº99/2003, de 27 de Agosto), alterou a legislação laboral no sentido de uma maior adaptabilidade às novas necessidades da organização do trabalho e ao reforço da produtividade. Este, em matéria de reforço de qualificações, veio consagrar o direito dos trabalhadores receberem formação com vista a concluir a escolaridade obrigatória e/ou obter uma qualificação profissional. Para que isto tivesse sucesso, várias acções teriam de ser colocadas em prática nomeadamente: um investimento na resposta aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento; a orientação do en-

sino tecnológico numa dupla perspectiva de prosseguimento de estudos para o ensino superior ou para os cursos de especialização tecnológica; a introdução do ensino obrigatório das TIC de uma forma mista no ensino recorrente que previsse as situações de ensino presencial e não presencial, por recurso, nomeadamente, à aprendizagem à distância.

É certo que estas orientações encerram enormes desafios em matéria de educação e formação contínua dos trabalhadores, que exigem uma concentração de esforços no desenho e implementação de respostas formativas com qualidade e adequadas à produção de impactos positivos nos indivíduos e nas organizações.

O contexto da Sociedade da Informação em Portugal não é ainda totalmente favorável o desenvolvimento de e-learning. Contudo, alguns indicadores, como a taxa de crescimento da penetração de computadores e da Internet, a expansão do acesso à banda larga, a disponibilização de infraestruturas nos estabelecimentos de ensino e o forte investimento em TIC quer no sector privado quer no sector público, evidenciam o surgimento de uma dinâmica que indicia a criação progressiva de uma massa crítica propícia a essa modalidade de aprendizagem.

Contudo, a tecnologia, ao mesmo tempo que exige novas competências, proporciona também novas soluções, nomeadamente no campo da aprendizagem. A formação à distância e o e/b-learning perfilam-se como metodologias passíveis de utilização em múltiplos contextos e tempos de aprendizagem, permitindo o acesso a partir de localizações variadas e a gestão individualizada do processo de aquisição de conhecimentos. O ensino à distância é caracterizado pela separação física entre professor e aluno, em que

³ OCDE, *Economic Policy Reforms – Going for Growth*, 2005.

o primeiro disponibiliza um conjunto de recursos e técnicas ao segundo, em regime de auto-aprendizagem.

A tradicional relação professor/aluno baseia-se numa comunicação face-a-face, em que o professor informa os alunos sobre o que devem saber sobre determinado assunto e os alunos, por seu lado, transmitem as suas dificuldades e apresentam os seus resultados. Este mecanismo bi-direccional, fundamental no processo educativo, não poderá ser ignorado, quando em contexto electrónico.

A procura potencial de formação à distância e de e/b-learning em Portugal parece ser elevada. Mas, se por um lado, as necessidades de inovação e modernização dos sistemas de formação são evidentes, por outro, as ofertas formativas são ainda bastante incipientes ou mesmo inexistentes, a nível do ensino recorrente, na modalidade de ensino não-presencial.

Se o e/b-learning é considerado uma metodologia de formação que, pela utilização das TIC apresenta vantagens económicas e de flexibilidade relativamente às metodologias tradicionais, constata-se alguma renitência por parte de alguns agentes em adoptá-la, por um lado, porque sentem alguma dificuldade em inovar e por outro, porque continuam a preferir soluções presenciais.

A Portaria 550-E/2004, de 21 de Maio, criou diversos cursos do ensino recorrente de nível secundário aprovando os respectivos planos de estudos, o regime de organização administrativa e pedagógica e de avaliação aplicável aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, nos domínios das partes visuais e dos audiovisuais.

A organização e a gestão do currículo

subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

a) Concepção de um modelo de ensino integrado no sistema de educação e formação de adultos, podendo constituir-se igualmente como via educativa e formativa para os que procuram, nesta modalidade de ensino, uma resposta que lhes permita a conciliação da frequência de estudos com obrigações pessoais ou profissionais;

b) Definição de um modelo de avaliação que permita articular a avaliação contínua, realizada em contexto de turma, com a capitalização de módulos de aprendizagem;

c) Adequação dos programas à especificidade do ensino recorrente de nível secundário de educação, valorizando os conteúdos e competências essenciais e estruturantes;

d) Admissão de diferentes modalidades de frequência, de forma a responder aos diferentes ritmos e condições de participação nas aprendizagens;

e) Dupla certificação da conclusão do curso, em função do prosseguimento ou do não prosseguimento de estudos de nível superior.

Os cursos de ensino recorrente podem ser frequentados nas seguintes modalidades:

a) Modalidade de frequência presencial, em que a avaliação é contínua, sendo os alunos integrados em turmas, com sujeição ao dever de assiduidade; no caso dos trabalhadores-estudantes, logo que seja atingido o limite de faltas injustificadas transitam para a modalidade de frequência não presencial;

b) Modalidade de frequência não presencial, em que os alunos realizam provas de avaliação em épocas próprias.

Prevê também apoio escolar para os alunos que frequentem o ensino recorrente, com

vista ao seu acompanhamento pedagógico e à sua autoformação, pelo que cada escola deveria organizar e assegurar o funcionamento de um centro de apoio. Este centro de apoio destina-se especialmente ao acompanhamento pedagógico dos alunos na modalidade de frequência não presencial, podendo igualmente funcionar para alunos na modalidade de frequência presencial. Pode também funcionar como pólo de apoio à distância, recorrendo, nomeadamente, à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo que a escola deve dotar o centro de apoio com documentação e outros materiais de natureza pedagógica e didáctica necessários à sua missão.

A implementação de soluções formativas que combinam a utilização de 2 ou mais contextos de aprendizagem (presencial ou face-a-face, à distância/mediada por TIC e a autoformação) são já uma realidade em algumas organizações.

Contudo, o cenário português no contexto do ensino recorrente apresenta-se pouco estruturado, sobretudo no que concerne à oferta de formação on-line, o que se deve:

a. à ausência de recursos humanos qualificados para gerir, implementar e desenvolver cursos nesse tipo de plataformas;

b. ao elevado investimento financeiro necessário;

c. à própria dificuldade de adaptação dos cursos para formato on-line, pela necessidade de equipas multidisciplinares e de um considerável consumo de tempo de recursos.

É evidente que a simples introdução da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem não caracteriza, por si só, uma mudança de paradigma. Uma mudança de paradigma pressupõe mudanças de comportamento, conceitos, valores e acções bem

como uma mobilização de todos os intervenientes no processo. A tecnologia é um complemento auxiliar e sinérgico, pelo que é um meio e não um fim.

A educação à distância representa uma mudança de paradigma em relação à educação tradicional presencial. Existem diferenças em todas as etapas que constituem essas duas modalidades, tanto a nível formal como a nível de conteúdo e de exigências. Existe também uma mudança de papéis no aluno e no professor: enquanto que o primeiro vê aumentada a sua responsabilidade sobre aprendizagem, sendo-lhe exigida uma postura mais activa, o segundo passa a ser um facilitador, devendo garantir condições para atingir os seus objectivos.

Podem-se enumerar múltiplas vantagens da educação à distância:

1. a redução das barreiras de tempo, espaço e idade;
2. o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno;
3. a flexibilidade e individualização do processo de ensino-aprendizagem, devido à utilização de novos canais de comunicação e interacção;
4. o acesso a uma grande variedade de cursos;
5. uma alternativa rápida para a actualização de conhecimentos.

Contudo, há autores que enunciam algumas dificuldades na implementação educação à distância:

1. a dificuldade dos encarregados de educação e professores em aceitarem que o aluno pode aprender por si próprio;

2. a descrença no facto de que os métodos de educação à distância poderem produzir resultados iguais ou melhores que os das aulas presenciais;
3. o ensino tradicional levou as pessoas a interiorizarem que só poderiam aprender se alguém explicasse e desenvolvesse, em sala ou fora dela, os conteúdos a serem aprendidos.

2 Comunidades de Prática

O conceito de Comunidade de Prática (CdP) foi “cunhado” pelo teórico organizacional Wenger⁴ como comunidades que reuniam pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns na aprendizagem e principalmente na aplicação prática do aprendido.

Wenger (1998) afixa que uma CdP não é tão somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, são pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento. Wenger é, provavelmente, o teórico mais proeminente quer na área da teoria de aprendizagem social como na área de comunidades de prática. Postula que as instituições modernas de hoje são largamente baseadas na suposição de que “a aprendizagem é um processo individual, com um começo e um fim, que é melhor separado do resto das nossas actividades, e que resultado de ensinar”. Dentro do contexto de TAS, a ideia da aprendizagem não encontra enquadramento. A aprendizagem torna-se, fundamentalmente, um fenómeno social e é

⁴WENGER, E. & SNYDER, W. M. (2000) *Communités of Practice: The Organizational Frontier*. Harvard Business Review, jan-feb., p. 139-145.

colocada no contexto da experiência vivida e da participação no mundo.

A aprendizagem, como parte de um processo amplo que coloca os indivíduos como participantes activos nas práticas de comunidades sociais, apresenta componentes que, na sua opinião, são necessários para caracterizar a participação social como processo da aprendizagem, nomeadamente:

1. **Significado:** a capacidade (de mudança) – individual e colectiva – para experimentar a vida e o mundo com significado.
2. **Prática:** recursos históricos e sociais compartilhados, enquadramentos e perspectivas que podem assegurar o compromisso mútuo na acção.
3. **Comunidade:** configurações sociais, nas quais a nossa participação é reconhecida como competência e as organizações são definidas pelo mérito.
4. **Identidade:** a aprendizagem modifica quem somos e gera histórias de cariz pessoal na formação do contexto das nossas comunidades.

Quando o autor descreve comunidades de práticas, posiciona intencionalmente este conceito dentro de um enquadramento conceptual mais amplo. Para ele, uma comunidade de prática define-se ao longo de três dimensões que estão relacionadas pela prática. O primeiro componente é o **compromisso mútuo**. A prática não existe no abstracto, porquanto as CdP gravitam em indivíduos comprometidos em determinadas acções ou ideias comuns. As CdP podem ser formadas por membros de categorias sociais diferentes ou de regiões geográficas diferentes.

O segundo componente é a “**empresa conjunta**”. A importância da empresa conjunta é constantemente renegociada por cada um dos membros. A empresa conjunta vai muito para além dos objectivos estabelecidos, criando responsabilidade mútua entre participantes. O terceiro componente é um **repertório compartilhado**. O repertório de uma comunidade de prática inclui rotinas, palavras, instrumentos, modos de fazer, histórias, gestos, símbolos, géneros, acções, ou conceitos que a comunidade produziu ou adoptou no decorrer da sua existência.

Segundo McDermott (2000), as CdP podem ser definidas como agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contacto físico ou virtual, com um objectivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, modelos padrões ou construídos, técnicas ou metodologias, tudo isso com previsão de considerar as melhores práticas.

Tendo em vista que o conhecimento e a aprendizagem têm um carácter social e são construídos por indivíduos, as CdP tendem a ter identidade própria e, se bem desenvolvida, podem desenvolver uma linguagem própria permitindo aos membros uma melhor comunicação e afirmação na identificação. Faz referência as maneira como os participantes trabalham em colaboração ou como se integram de modo voluntário.

O objectivo de participar desse “novo local” é uma necessidade autêntica de aprender com outros membros em um ambiente de aprendizagem forte, que tem como base a troca de informações – de modo síncrono ou assíncrono. Os encontros podem ser regulares ou não, em locais fixos com “agenda” prévio ou não, virtuais ou reais.

Ao apoiar a formação desse tipo de comu-

nidade, a organização tende a verificar o conhecimento de modo estratégico, que pode ser revertido na prática docente, pois tem a tendência de ser construído e gerido na acção (dados trazidos para a discussão) para a reflexão (gestão do conhecimento construído) e no retorno à prática (conhecimento explícito interiorizado – conhecimento tácito).

A conversão acima descrita tende a crescer na interacção do conhecimento tácito entre indivíduos, principalmente através da observação, imitação e prática, tendo como impulsionador a prática compartilhada (Fleury, M. & Oliveira Júnior, M., 2001:140). Conexões significativas podem conduzir os indivíduos a estágios de criatividade muito maior que poderiam alcançar sozinhos⁵.

Gerir e compartilhar conhecimento faz parte do conceito de CdP, partilhar, no contexto da estrutura social e temática. Dessa forma, essas comunidades podem ir além dos limites tradicionais de coligação ou conjunto de trabalho, bem como espaço físico e geográfico.

A emergência de comunidades de prática, enquanto solução pouco formalizada de trabalho e aprendizagem colaborativa, funcionando em rede com comunidades integradas noutras organizações, busca soluções e partilha práticas organizacionais, tendo em vista a melhoria contínua de processos e produtos, constituindo-se como espaços de aprendizagem, por força da troca intensiva de informação e conhecimentos.

Como em qualquer processo educativo, é importante que o apoio pedagógico que se

⁵ TERRA, J. C. C. *Comunidade de Prática: conceitos, resultados e métodos de gestão*. 2003. Disponível em: http://www.terraforum.com.br/lib/pages/viewdoc.php?from=map&l_intDocCod=98.

pretende disponibilizar on-line esteja bem estruturado, tendo em atenção o público a que se destina, os objectivos que se pretende alcançar, os conteúdos a abordar e quais as estratégias para o alcançar.

A oferta de ambientes de aprendizagem confiáveis e a oportunidade de por em contacto pessoas com interesses comuns, colocar desafios e com motivações similares podem ser um dos atractivos destas comunidades, que valorizam a participação e iniciativa.

O importante nas Comunidades de Prática são os conteúdos, ou seja, as aprendizagens como experiência através dos processos de negociação e re-negociação e de significação e re-significação e as modificações⁶ das competências, habilidades/aptidões e saberes individuais que podem interferir no exercício de pertença do indivíduo na comunidade.

As CdP são espaços de participação, nos quais os membros compartilham um entendimento relativo ao que fazem ou conhecem, trazendo uma significação e/ou re-significação para as vidas particulares e para outras comunidades (Wenger & Lave, 1991).

3 Conclusão

Os crescentes avanços das TIC e a globalização da economia estão a criar novos meios de interacção entre as pessoas, mudando alguns hábitos e criando outros, por todo o mundo. Estes avanços geram grandes mudanças e expectativas no processo educacional.

A Internet aparece como uma ferramenta importante no processo en-

⁶ A configuração social das relações com as práticas, com a comunidade e com a significação agindo sobre a construção da identidade.

sino/aprendizagem, não somente pela democratização do acesso, mas também, pela de redução de custos pela possibilidade de utilização de diversos *media* e pela independência geográfica.

A criação de CdP, de cariz colaborativo, torna o processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico com um novo nível de interacção antes inexistente (o de muitos para muitos).

As TIC criam um amplo espaço de possibilidades de aprendizagem. Entretanto, seus benefícios dependem da forma em que são utilizadas destacando-se como características fundamentais dos novos ambientes de aprendizagem: a criatividade, a autonomia, o espírito crítico, a cooperação e a colaboração.

As práticas e os métodos usados no ensino tradicional, quando confrontados com o cenário actual, parecem não estar em sintonia com as mudanças e transformações que acompanham o resto do mundo, sobretudo quando consideramos a explosão da informação e do conhecimento. É evidente que para que se produza material de apoio pedagógico de qualidade, é necessário o estudo de teorias pedagógicas que se enquadrem neste novo paradigma da educação a distância, que possa prover estratégias educacionais adequadas ao tipo de educação que se está a propor.

A ideia do conhecimento estar centrado num único indivíduo, já está ultrapassada. Actualmente, o conhecimento é fundamentalmente colectivo, impossível de ser reunido e organizado por uma só pessoa.

O modelo de ensino tradicional, centrado na figura do professor – responsável pela transmissão do conhecimento ao aluno – apesar de estar a cumprir o seu papel, é

pouco provável que forme profissionais aptos a responder a todos os desafios do novo cenário mundial.

Com a emergência das CdP para a educação, o professor deixa de ser a única fonte de informação/conhecimento e passa a criar oportunidades para que o aluno participe de forma mais activa no seu processo de aprendizagem, sabendo como encontrar e seleccionar informação, bem como construir o seu próprio conhecimento.

A utilização dessas tecnologias possibilita a criação de um caminho alternativo que liga o aluno ao conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de novos métodos e práticas de ensino-aprendizagem. As redes estão a interferir não apenas na rapidez de distribuição do conhecimento, mas também sobre os próprios processos cognitivos pelos quais ele é produzido, compartilhado e significado. Isto vai ter um grande impacto sobre a procura educativa e conseqüentemente sobre as formas de organização e operação da escola.

As reformas curriculares a que assistimos apontam para constituição de competências cognitivas, sociais e afectivas que permitam aos alunos participar no processo colectivo de produção, processamento e aplicação da informação que caracteriza a sociedade do conhecimento. Esta modalidade de educação tem uma das suas maiores vantagens permitir que a informação seja difundida sem exigir do aluno o deslocamento de sua casa (ou trabalho) até ao ambiente escolar. O desenvolvimento e a evolução dos métodos utilizados para propagar a informação, como é o caso das redes de computadores, têm contribuído de forma decisiva para o seu sucesso e expansão.

A educação é insubstituível para constituir sujeitos, mas a escola não o é. O ritmo

das escolas não é o mesmo de outros espaços de aprendizagem, proporcionados pela sociedade de conhecimento.

4 Referências

- FLEURY, M. & OLIVEIRA JUNIOR, M. (org.), (2001), *Gestão do Conhecimento Estratégico – Integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências*, Editora Atlas, São Paulo.
- LEVY, P. (2000), *Cibercultura*, Ed. 34, Rio de Janeiro
- McDEMOTT, R. (2000), *Why information technology insired but connot deliver knowledge management*, in Lesse, *Knowledge and communities*, Woburn Butterworth-Heinemann
- PALLOFF, R e PRATT, K. (1999), *Building learning communities in Cyberspace*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- PANITZ, T. (1996), *A definition of collaborative vs cooperative learning*, The Deliberations website, London Guildhall University. Disponível em: <http://www.igu.ac.uk/deliberations/coll.learning/index.cgi>.
- SILVIO, José (s/d), “Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente”, disponível em: http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_documento_31.htm
- WENGER, E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, New York

WENGER, E., McDERMOTT, R., SNYDER, M. (2002), *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, Boston.

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