

UNIVERSIDADE CESUMAR – UNICESUMAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO  
CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL NO ENSINO DE  
ARTES NAS ESCOLAS DA SEED EM MARINGÁ-PR –  
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

JANETE APARECIDA FERREIRA

MARINGÁ  
2022

JANETE APARECIDA FERREIRA

**COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL NO ENSINO DE  
ARTES NAS ESCOLAS DA SEED EM MARINGÁ-PR –  
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar (Unicesumar) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regiane da Silva Macuch  
Coorientador: Prof. Dr. Flávio Bortolozzi

MARINGÁ  
2022

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

F383c Ferreira, Janete Aparecida.  
Comunidade de prática virtual no ensino de artes nas escolas da SEED em Maringá-PR – proposta teórico-metodológicas / Janete Aparecida Ferreira. – Maringá-PR: UNICESUMAR, 2022.  
87 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Regiane da Silva Macuch.

Coorientador: Prof. Dr. Flávio Bortolozzi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Cesumar - UNICESUMAR, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Maringá, 2022.

1. Gestão do Conhecimento. 2. Comunidade de prática. 3. Educação. 4. Ensino de Arte. 5. Arte Educação. I. Título.

CDD – 370

Roseni Soares – Bibliotecária – CRB 9/1796  
Biblioteca Central UniCesumar

Ficha catalográfica elaborada de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JANETE APARECIDA FERREIRA

**COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL NO ENSINO DE  
ARTES NAS ESCOLAS DA SEED EM MARINGÁ-PR –  
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar (Unicesumar) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes membros:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regiane da Silva Macuch  
Universidade Cesumar (Presidente)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Angela Mara de Barros Lara  
Universidade Cesumar (Membro Interno)

---

Prof. Dr. Gualberto Bacelar da Cruz Urpia  
Universidade Estadual de Maringá (membro externo)

Aprovada em: 16/02/2022

## AGRADECIMENTOS

Tão desafiador quanto concluir um trabalho acadêmico é fazer os agradecimentos aos que estiveram direta ou indiretamente nessa jornada. Sempre há a sensação de que alguém ficou de fora.

Agradeço a Deus por ter me dado forças para não desistir, mesmo a vontade sendo grande, e por me amparar em horas de desespero e angústia.

Demonstro minha eterna gratidão a todos que estiveram ao meu lado, pessoas que conheci e que, junto, compartilhei desse sonho e desafio. Nada fiz ou faço sozinha. O sentimento é imenso.

Agradeço à minha família, ao meu companheiro, à minha sobrinha, pela força dada e por entenderem o quão difícil foi essa jornada. A quem ouviu horas a fio minhas leituras e os resumos e que tiveram paciência para que eu pudesse terminar a dissertação. Obrigada!

Agradeço especialmente ao meu exemplo de vida: o amor além da vida, minha mãe, Maria Lucio, minha primeira educadora. Foi nas portas de minha casa que aprendi com ela as primeiras letras e, ainda hoje, sempre compartilha sonhos comigo.

Aos amigos do mestrado que muito me incentivaram nesse caminho de escrita.

À minha amiga Joy Shimura, irmã, parceira, suas palavras sempre me motivaram, caminhamos juntas todo esse percurso da escrita, ficamos tensas, rimos muito e compreendemos que a amizade é valor único.

Agradeço às minhas sobrinhas Pollyanna Forte e Sofia Amaro e desejo que este trabalho possa lhes servir de inspiração para o futuro de vocês.

À minha orientadora, pessoa de coração maior que conheço, professora Regiane da Silva Macuch, obrigada por ter adicionado sentido à minha jornada e por ter me servido de inspiração por tão grande conhecimento.

Ao meu coorientador Flávio Bortolozzi, por ser um eterno mestre do conhecimento, fonte de inspiração e de amor pela ciência e educação para muitos. Obrigada, amado mestre!

À professora Dr<sup>a</sup>. Ely Massuda, por ter, com seu jeito único, contribuído tanto. Desde que te conheci, fiz questão de continuar no curso. Seu jeito carismático, junto ao seu conhecimento, me encantou. Obrigada.

Ao Professor Dr. Arthur, intelectual tranquilo e de grande sentimento humano. Gratidão por encorajar-me, este trabalho é fruto de sua convicção e crença em mim.

Às/aos professoras/es doutores que proporcionaram provocações e inquietudes, Flávio Bortolozzi, Zézinho, Viviane Sartori, Rejane Sartori, Iara Carnevale de Almeida, Leticia Fleig Dal Forno, Maria Ligia Ganacim, Cláudia Herrero Martins Menegassi, Angela Mara de Barros Lara e Regiane Macuch por tão grande colaboração e gentileza.

Às/aos amigas/os da turma de mestrado do ano de 2020, pela ajuda em tempos tão desafiadores e complicados que passamos.

À Secretaria Estadual de Educação de Maringá (SEED-PR), especialmente por terem me acolhido como pesquisadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) do Centro Universitário de Maringá (UniCesumar), pela concessão de bolsa de estudos durante o desenvolvimento desta pesquisa, e também aos secretários do Programa.

A todos que caminharam junto comigo nesta etapa e que por ventura não tenha mencionado seus nomes, deixo aqui minha gratidão imensa.

Dedico este trabalho a todos que acreditam no papel transformador da arte e do trabalho do arte-educador. Para os que contribuem para um mundo transformador e justo.

O conhecimento torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice.

Colhe, pois, a sabedoria.

Armazena suavidade para o amanhã.

Leonardo da Vinci



## RESUMO

O conhecimento e a aprendizagem são fenômenos sociais promovidos pelas atividades situacionais dos sujeitos provocados a questionar, vivenciar e experienciar. No contexto educacional, muitos conhecimentos acabam se perdendo e isso pode ser observado nas práticas cotidianas de escolas públicas que, pela alta rotatividade de professores e/ou por não criarem e não manterem uma organização do conhecimento e saberes produzidos, sofrem com a ausência de continuidades formativas, discursivas e produtoras de novos saberes. Ao observar as dificuldades de professores de Arte de escolas públicas do município de Maringá (PR) para se reunirem a fim de discutir e compartilhar práticas, saberes e conhecimentos, esta pesquisa se estabelece em torno de um objetivo central que visa identificar proposições teórico-metodológicas para a criação de uma Comunidade de Prática Virtual para professores de Arte da SEED, no município de Maringá. Para tanto, utiliza-se do conceito de Comunidade de Prática, caracterizado pela Gestão do Conhecimento; efetivou-se a caracterização do ensino de Arte, bem como uma extensa pesquisa bibliográfica em banco de teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados em eventos de Arte-educação entre 2009 e 2020, para compreender a presença de Comunidades de Prática no ensino de Arte; mediante os dados coletados, organizou-se uma análise de conteúdo referente às publicações, a qual permitiu apresentar indicadores que contemplassem os elementos estruturais de uma Comunidade de Prática, a saber: o domínio, a comunidade e a prática. A análise, associada ao referencial teórico, possibilitou atingir o objetivo da pesquisa, pois estabeleceu os indicadores para os elementos estruturais e o ciclo de vida da Comunidade de Prática Virtual para professores de Arte. Observou-se também uma produção baixa quanto aos usos de Comunidades de Prática no ensino de Arte, por isso considerou-se pesquisas que contemplaram o ensino e a formação de professores. A criação de uma Comunidade de Prática Virtual poderá promover: socialização de problemas, dificuldades e processos; compartilhamento de práticas didático-pedagógicas; experiências artísticas; criação de projetos e agendas; provocar discussões sobre métodos, pesquisas e afins; por fim, reinventar o ser e fazer-se professor, artista e pesquisador em um movimento dinâmico e contínuo, rizomático.

**Palavras-chave:** Gestão do Conhecimento. Comunidade de Prática. Educação. Ensino de Arte. Arte Educação.

## ABSTRACT

Knowledge and learning are social phenomena's promoted by the situational activities of subjects made to question, live and experience. In the educational context, a lot of knowledge ends up being lost and this can be seen on a daily bases in public schools, which, due to the high amount of teachers swatched, and/or for not creating and maintaining an organization of knowledge, suffer from the absence of formative, discursive continuities and producers of new learnings. By seeing the difficulties of Art teachers from public schools in the city of Maringá to meet up in order to discuss and share new solutions, This research is established around a central point that aims to propose a theoretical-methodological model of virtual community of practice for art teachers. It uses the concept of community characterized by Knowledge Management; the characterization of art teaching was carried out as well as a bibliographic research to understand the presence of communities of practice in art teaching. A low production was observed regarding the uses of communities of practice in the teaching of Art, and for this reason some research that contemplated the teaching and training of teachers was considered. Based on the data collected, a content analysis was organized regarding the publications, which made it possible to present indicators that contemplate the structural elements of a community of practice, namely: the domain, the community and practice. The analysis associated with the theoretical framework made it possible to organize an ideia for the creation of a community of practice for Art teachers. The creation of a virtual community of practice can promote the socialization of problems and processes; the sharing of didactic-pedagogical practices; artistic experiences, projects and agendas; to provoke discussions about methods; as well as reinventing being and becoming a teacher, artist and researcher in a dynamic and continuous, rhizomatic movement.

**Keywords:** Knowledge Management. Communitie of Practice. Education. Art teaching. Art Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espiral do Conhecimento.....	21
Figura 2	Processo de Gestão do Conhecimento.....	26
Figura 3	Capas das obras sobre Comunidade de Prática.....	32
Figura 4	Estágios do desenvolvimento da Comunidade de Prática.....	41
Figura 5	Etapas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin.....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Origem da Gestão do Conhecimento.....	23
Quadro 2	Gerações de Gestão do Conhecimento.....	25
Quadro 3	Características das ferramentas síncronas e assíncronas.....	27
Quadro 4	Práticas e ferramentas tecnológicas de Gestão do Conhecimento.....	30
Quadro 5	Paralelos entre prática e identidade.....	36
Quadro 6	Conjunto de indicadores apresentados por Étienne Wenger.....	37
Quadro 7	Características dos elementos estruturais de Comunidade de Prática.....	37
Quadro 8	Questões-chave para cada elemento estrutural de uma Comunidade de Prática.....	39
Quadro 9	Características das estruturas organizacionais .....	40
Quadro 10	Princípios básicos para a organização e o desenvolvimento de uma CoP .....	41
Quadro 11	Estágios de Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática.....	42
Quadro 12	Resumo do desenvolvimento do conceito de Comunidade de Prática.....	42
Quadro 13	Conteúdos estruturantes e elementos formais do ensino de Arte.....	49
Quadro 14	Indicadores da Comunidade de Prática da REDARTE/RJ.....	60
Quadro 15	Resultado de buscas nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd com o descritor “Comunidade de Prática” .....	62
Quadro 16	Indicadores da Comunidade de Prática de Xacriabá.....	63
Quadro 17	Indicadores da Comunidade de Prática do Projeto de Paranoá.....	64
Quadro 18	Indicadores da Comunidade de Prática do Grupo de Pesquisa da UERJ.....	65
Quadro 19	Trabalhos apresentados sobre CoP no ConFAEB de 2009 a 2019.....	66
Quadro 20	Indicadores de Comunidade de Prática do Projeto de Extensão de Teatro-Educação .....	67
Quadro 21	Indicadores de Comunidades de Práticas do Grupo Experimental de Dança.....	68
Quadro 22	Síntese dos indicadores de Comunidades de Práticas de Andrade, Marcelino e Mateiro.....	72
Quadro 23	Indicadores para criação da CoPV para professores de Arte.....	73
Quadro 24	Estágios de Desenvolvimento e atividades previstas para a CoPV.....	76
Quadro 25	Questões para avaliar a estrutura da CoPV de professores de Arte.....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AI	Artificial Intelligence (Inteligência Artificial)
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APO	Asian Productivity Organization
AT	Abordagem Triangular
CLEA	Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ConFAEB	Congresso Nacional da Federal de Arte/Educadores do Brasil
CoP	Comunidade de Prática
CoPV	Comunidade de Prática Virtual
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
FLIM	Festa Literária Internacional de Maringá
GC	Gestão do Conhecimento
GED	Grupo Experimental de Dança
GENPEX	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
InSEA	International Society for Education through Art
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	Núcleo Regional de Educação
OIE	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PGC	Práticas de Gestão do Conhecimento
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
REDARTE	Rede de Bibliotecas e Centros de Informações em Arte do Estado do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
SEMUC	Secretaria Municipal de Cultura de Maringá
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECI	Socialização, Externalização, Combinação e Internalização
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
TI	Tecnologia(s) da Informação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 OBJETIVOS.....	17
<b>1.1.1 Objetivo geral.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>17</b>
1.2 JUSTIFICATIVA .....	18
1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES.....	19
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
2.1. A NATUREZA DO CONHECIMENTO .....	20
2.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS DE GESTÃO .....	22
2.3 DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA EM WENGER E PARCEIROS (1991-2002).....	32
2.4 O ENSINO DE ARTES .....	44
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>55</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	55
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	56
<b>4 ANÁLISE E RESULTADOS .....</b>	<b>59</b>
4.1 INDICADORES DE COMUNIDADES DE PRÁTICAS EM ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO .....	59
4.2 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA CoPV PARA PROFESSORES DE ARTE DAS ESCOLAS DA SEED EM MARINGÁ-PR.....	73
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A importância de compreender, organizar e gerenciar o conhecimento é um tema que ganha novos contornos no século XXI, devido ao grande volume de dados e informações que os sujeitos produzem, acessam, são expostos e/ou buscam. Se, por um lado, o conhecimento é individual, por outro, é coletivo e social. Transformar dados e informações em conhecimento é um grande desafio, e, para se formar um conhecimento, é necessário um conjunto de experiências, interações, relações de análises e sínteses, assim como a capacidade de comunicar e socializar esses conhecimentos.

Diante desse contexto humano, pesquisas na área de Gestão do Conhecimento (GC) buscam compreender e fomentar processos de transferência, compartilhamento, distribuição e construção dos conhecimentos entre pessoas em organizações, sejam elas públicas ou privadas. Nesse sentido, a GC torna-se relevante especialmente por promover agilidade e segurança nas rotinas de trabalho e tomadas de decisão nas organizações (LEMOS; SILVA, 2019).

No contexto educacional, o planejamento das atividades didático-pedagógicas ocorre com constância durante todo o ano letivo escolar na intenção de prever os caminhos e as trajetórias que os professores utilizarão para a construção de saberes e práticas com seus alunos. Os recursos e instrumentos são diversos e exigem a criatividade dos professores para produzirem novas ações, projetos e atividades sobre os currículos determinados e o conteúdo específico de cada ano e série. Embora a gestão escolar fomente atividades de registro das práticas adotadas pelos professores mediante a entrega de planejamentos, muitas atividades são “perdidas” na história e memória escolar, tanto por ausência de registros sistemáticos quanto pela ausência de uma documentação mais rigorosa sobre tais práticas.

No entanto, o conhecimento ocorre tanto no ambiente escolar quanto no ambiente externo à comunidade escolar. Assim sendo, faz-se necessário que a organização educacional compreenda e reconheça que a aprendizagem, o ensino e o processo de construção do conhecimento ocorrem para além da sala de aula (FORNO; SALIBA; TENÓRIO, 2020). Observa-se, ainda, a constante perda do capital intelectual produzido no ambiente escolar por professores de todas as áreas – capital que pode ser traduzido pelos projetos desenvolvidos durante o ano letivo, pelas atividades didático-pedagógicas específicas, pelas informações e experiências pessoais. Isso ocorre devido a fatores como ausência ou dificuldade em registrar acontecimentos, bem como por remoção,

aposentadoria e rotatividade de professores. Assim, uma das dificuldades da organização educacional, mais especificamente a escola, remete ao compartilhamento de práticas didático-pedagógicas entre os professores. Um dos grandes desafios da docência está na localização de um banco de dados ou de registros das atividades que seja acessível e compartilhável entre os pares.

É preciso reconhecer a Arte como uma ação humana intencional que pode recriar a realidade material e transformar o próprio sujeito, seja ele o artista, o professor ou o “observador” da obra, promovendo a formação social do psiquismo e do desenvolvimento humano. O ensino de Arte nas escolas pode ser centrado na figura do professor como um mediador cultural que possibilita atravessamentos e provocações estéticas que aproximam os discentes dos artistas e das poéticas das obras (MARTINS, 2017). Evidencia-se, então, a relevância da Arte na vida humana como uma área do conhecimento e, conseqüentemente, do ensino de Arte nas escolas enquanto uma forma de compreender esse conhecimento.

O perfil do professor de Arte ou mediador cultural, de acordo com Rita Demarchi (2014), deve ser repensado, em especial no que diz respeito ao processo formativo, pois tais profissionais apresentam e dispõem de repertórios a partir do próprio gosto, ou seja, por meio do que aprecia. O professor alimenta-se de conceitos que o permitem ampliar e transitar entre territórios culturais, artísticos, sociais, políticos, econômicos, históricos, entre outros. A complexidade rizomática do ensino de Arte nas escolas, conforme definição de Deleuze e Guatarri (1995), abre, explora e atravessa diversos campos possibilitados pelos professores enquanto mediadores. Sendo o professor quem estabelece, durante as aulas, a ponte entre os estudantes e as obras de arte, ou seja, aquele que atua no espaço *entre*, dialogando, emergindo, oferecendo, decifrando e negociando significados aos elementos presentes nas obras, esta ligação, o *entre*, pode ser traduzida pelo entrecruzamento de teoria e prática, enquanto uma alimenta a outra, reeditando, aprofundando e articulando os repertórios e as concepções teóricas que se convertem na obra (DEMARCHI, 2014).

Nesse sentido, oferecer espaços de encontros entre os professores, a Arte e os meios utilizados para o ensino da Arte – por exemplo, atividades, processos, projetos e materiais didático-pedagógicos, oficinas, entre outros – podem potencializar o exercício docente. No entanto, os professores enfrentam diversas dificuldades para efetivar momentos de discussão, reflexão e compartilhamento de práticas pedagógicas, pesquisas e estudos de obras no cotidiano escolar.

Ao retomar a posição adotada por Rita Demarchi (2014), sobre o fato de os



professores se aproximarem inicialmente de linguagens que os aprazem para, por conseguinte, explorar e ampliar os territórios possíveis diante daquele repertório artístico, pode-se considerar que muitos não têm condições de acessar e dominar todas as linguagens que compõem o cenário artístico. Todavia, se dispusessem de meios para proporcionar encontros com a Arte e com as práticas de ensino, os professores poderiam otimizar, melhorar e ampliar a rede de elementos que constituem o fazer docente em Arte.

Dessa forma, observa-se que a GC pode oferecer subsídios para fomentar criação, armazenamento, compartilhamento e uso do conhecimento por meio de práticas e estratégias como, por exemplo, as Comunidades de Prática (CoP) ou Comunidades de aprendizagem mútua (ALARCON, 2015). Estas apresentam características específicas que visam desenvolver as competências, construir e trocar conhecimentos, conforme os interesses e as identificações dos membros participantes. Assim, diante do cenário exposto, este estudo apresenta como problematização da pesquisa o seguinte questionamento: Como uma Comunidade de Prática Virtual (CoPV) pode contribuir para a promoção e o fortalecimento dos conhecimentos docentes de professores de Arte?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

Para responder ao problema de pesquisa proposto, o objetivo geral deste estudo configurou-se em realizar proposições teórico-metodológicas para uma CoPV para professores de Arte da SEED, no município de Maringá.

### 1.1.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral foram propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender o desenvolvimento do conceito de CoP e CoPV.
2. Analisar a literatura recente sobre ensino de Arte, Arte-educação e CoP.
3. Definir a estrutura e as dimensões da CoPV (domínio, comunidade e prática) para professores da disciplina de Artes das Escolas da SEED, em Maringá.
4. Estabelecer indicadores específicos para as dimensões da CoPV.
5. Apresentar os estágios e as atividades da CoPV a serem desenvolvidas pelos professores de Artes.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

As constantes e fluidas mudanças da sociedade contemporânea repercutem no ensino e no perfil do professor/educador, assim como no espaço escolar. No ensino de Arte, observa-se a necessidade de ampliar e difundir os repertórios de diferentes linguagens (teatro, dança, música, cinema, artes visuais) nos contextos da sala de aula, sendo imprescindível aos professores atuarem como mediadores do ensino. Destarte, a proposição de uma CoPV poderá colaborar na ampliação do repertório docente, no fortalecimento de conhecimentos e, também, na melhoria das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores da disciplina de Artes nas escolas da SEED, no município de Maringá.

Aém disso, a proposição de uma CoP poderá agregar benefícios de curto prazo para seus membros e para a instituição envolvida, nesse caso, professores, SEED e NRE. Para os membros, a CoPV pode contribuir para superar desafios, promover acesso aos outros professores, desenvolver relações baseadas na confiança, no divertimento com os colegas professores, fomentar discussões que promovam um trabalho significativo. Para a organização ou instituição, a curto prazo, a CoPV possibilita a resolução de problemas, assim como permite a agilidade para respostas, reduz o tempo dedicado às questões, melhora a qualidade das decisões, amplia as perspectivas sobre problemas, oferece sinergia entre as unidades, promove recursos para implementação de novas estratégias, qualidade de garantia reforçada e capacidade de assumir riscos com o apoio da comunidade.

Os benefícios, a longo prazo, podem ser diversos para os membros e a organização, como, por exemplo, capacidade de definir e executar um plano estratégico de aulas, aumento da retenção de informações pontuais, destaque de talentos e da capacidade para desenvolver projetos e alianças baseadas no conhecimento, surgimento de capacidades não planejadas, possibilidades de desenvolver, prever e aproveitar novas estratégias de ações e projetos.

O funcionamento da CoPV tende a ser colaborativa, ou seja, os professores participantes poderão compartilhar tanto aspectos teóricos quanto práticos sobre Arte, podendo reunir dados sobre obras, práticas e atividades pedagógicas do ensino de Arte no município de Maringá. A criação da CoPV permitirá acompanhar repertórios a fim de ampliar e aliar as práticas aos territórios culturais e sociais de outros docentes. Além disso,

poderá fomentar discussão e consulta sobre obras e projetos desenvolvidos, ou seja, um espaço formativo contínuo e rizomático. Todavia, devido ao tempo disponível, esta pesquisa limitou-se a organizar proposições teórico-metodológicas para uma CoPV. Mediante a coleta de dados nas bases científicas, observou-se a escassez de trabalhos e pesquisas específicas que discutem sobre o ensino de Arte e a utilização de CoP como contributo para as atividades docentes. A organização dos registros e da memória organizacional em um banco de dados poderá ser desenvolvida posteriormente.

### 1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

O Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações tem natureza interdisciplinar com objetivo de fomentar ensino, pesquisa e extensão sobre questões relativas ao desenvolvimento de técnicas e ferramentas para solucionar problemas e elaborar processos de gestão do conhecimento. Portanto, esta pesquisa está em consonância com a linha de pesquisa Educação e Conhecimento, pois refere-se à prática da GC, por meio da proposição de um modelo de Comunidade de Prática Virtual, do ponto de vista teórico-metodológico, para professores do ensino de Artes da SEED, no município de Maringá.

## 2- REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se a concepção de GC e de ensino de Arte. Especifica-se, então, as concepções e tipos de CoP, as características e estratégias pedagógicas definidas pelas legislações nacional e estadual e, por fim, destaca-se como ocorre a criação de CoP na área da educação e do ensino de Arte.

### 2.1. A NATUREZA DO CONHECIMENTO

Inicialmente, convém explicitar a diferença entre dados, informação, conhecimento e sabedoria. Wenger, McDermott e Snyder (2002) concebem o conhecimento como uma atividade individual e, ao mesmo tempo, social, dinâmica e em contínuo movimento de adaptação e readequação diante de novos dados, fatos, informações, invenções, problemas e descobertas. A Asian Productivity Organization (APO) destaca as características específicas de dados, informações, conhecimento e sabedoria:

Os dados podem ser considerados como um conjunto de fatos e/ou números sem nenhum contexto particular, que geralmente está disponível por meio de pesquisas. É uma coleção de partes. As informações podem ser consideradas como dados organizados em um contexto mais significativo. É um processo absorvente. A informação pode ser vista como uma conexão de partes díspares. Conhecimento é a soma de todos os dados e informações, aprendizados, ideias, crenças, experiências etc. em “todos”. A sabedoria pode ser pensada como a união de “todos”. Isso pode ser por meio de processos racionais, percepções e até mesmo intuição (APO, 2020a, p. 70).

Além de compreender a diferença entre dados, informação, conhecimento e sabedoria, faz-se necessário entender também que a formação de um conhecimento ocorre mediante dois elementos aparentemente opostos, o que pode gerar um estranhamento devido à dicotomia existente entre elas: o conhecimento explícito e o conhecimento tácito. O primeiro trata daquilo que o sujeito aprende e transmite formalmente e de forma sistemática, mediante o uso da linguagem e de recursos comunicacionais: “[...] pode ser expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 19).

Se, por um lado, o conhecimento é objetivo, por outro é um saber pessoal, advindo

de experiências sensíveis, do desenvolvimento de técnicas específicas e individuais, trata-se de um conhecimento implícito, subjetivo e difícil de ser expresso, externalizado ou disseminado, sendo nomeado como conhecimento tácito. Afirma-se que o conhecimento tácito e o conhecimento explícito são aparentemente opostos, pois é necessário administrar e construir uma síntese dialética entre eles para que se crie conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Essa síntese é obtida por meio de quatro modos: Socialização, Externalização, Combinação e Internalização, os quais se configuram no chamado processo SECI, espiral SECI ou modelo SECI (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). A Socialização é o ato de criar e compartilhar os conhecimentos tácitos, as habilidades técnicas e as experiências por meio da interação de indivíduo para indivíduo. A Externalização consiste na interação do indivíduo com o grupo de indivíduos, articulando o conhecimento tácito por meio de instrumentos da comunicação, o que contribui para o trânsito do conhecimento tácito em direção ao conhecimento explícito. Ao sistematizar e aplicar o conhecimento explícito e outras informações, ocorre a Combinação, ou seja, nesse processo o grupo de indivíduos estrutura os conceitos, formando um sistema organizado, compartilhável e comunicável de conhecimentos que permite solucionar problemas. Ao incorporar um conhecimento, ocorre o processo de Internalização, o qual se relaciona à organização do aprendizado – ou aquilo que se chama de *know-how*. O processo SECI pode ser observado na Figura 1:

**Figura 1 – Espiral do Conhecimento**



**Fonte:** adaptado de Takeuchi; Nonaka (2008).

Dessa forma, no contexto organizacional, para se produzir novos conhecimentos, é

necessário amplificar os conhecimentos já existentes entre os indivíduos, formando uma rede de compartilhamentos interativa e dinâmica que impulsiona a ampliação desses conhecimentos (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). O conhecimento, então, pode ser expresso na capacidade de agir e executar uma tarefa com redução de tempo, esforço e recursos, ou seja, uma ação eficiente:

[...] Primeiramente, o conhecimento, ao contrário da informação, é sobre *crenças e compromisso*. O conhecimento é uma função de uma determinada instância, perspectiva ou intenção. Em segundo lugar, o conhecimento, ao contrário da informação, é sobre ação. É sempre conhecimento “para algum fim”. E, em terceiro lugar, o conhecimento, como a informação, é sobre significado. É específico ao contexto e relacional (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 56).

Adverte-se, então, que a informação expressa “o que é”, ou ainda, expressa a ideia de *know what*, enquanto que o conhecimento explicita “o que fazer” ou “saber como se faz”, o *know-how* (APO, 2008). Convém ressaltar que somente os indivíduos são capazes de produzir, compor e criar conhecimentos, o que evidencia a dimensão ontológica do conhecimento, o qual não pode ser criado pela organização sem a participação ativa dos indivíduos, que, ao serem estimulados, compõem a dimensão epistemológica do processo do conhecimento: transformar conhecimento tácito em explícito e vice-versa: “[...] a espiral de conhecimento no nível epistemológico eleva-se na direção vertical, enquanto a espiral de conhecimento no nível ontológico move-se da esquerda para a direita e novamente para a esquerda em movimento cíclico” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 83). Assim, o papel das instituições e organizações é de promover ambientes e contextos propícios ao desenvolvimento de novos conhecimentos por meio de ferramentas, instrumentos e práticas de GC.

## 2.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS DE GESTÃO

Compartilhar o conhecimento dos indivíduos nas organizações com a finalidade de registrar, armazenar e instituir o capital intelectual para promover novas práticas e conhecimentos é um processo de GC. Em uma breve revisão de literatura efetuada, foi possível identificar que não há uma definição única sobre o conceito de GC. Contudo, a origem da GC advém da década de 1980 nos Estados Unidos, no Japão e na Suécia: “[...]”

os primeiros estudos norte-americanos sobre Informação e AI; as pesquisas japonesas sobre conhecimento e inovação; as medições estratégicas na Suécia [...] e capital intelectual” (SVEIBY; MARTINS, 2006, p. 3).

**Quadro 1 - Origem da Gestão do Conhecimento**

Modelo	Autores e ano	Características
Japonês	Nonaka; Takeuchi, 1995.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco nas pessoas e na socialização.</li> <li>- Comunicação pessoal.</li> <li>- Aprendizagem coletiva.</li> <li>- Integração entre conhecimento tácito e explícito.</li> <li>- Resultado esperado.</li> <li>- Inovação e estratégia.</li> </ul>
Americano	Davenport; Prusak, 1998.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco em Tecnologia de Informação.</li> <li>- Comunicação impessoal.</li> <li>- Aprendizagem individual.</li> <li>- Compartilhar conhecimento explícito.</li> <li>- Resultado desejado.</li> <li>- Excelência operacional.</li> </ul>
Sueco	Sveiby, 1990. Edvinsson; Malone, 1998.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco na estratégia e capital intelectual.</li> <li>- Conhecimento e criatividade.</li> <li>- Estratégia baseada em competência e gestão de recursos de conhecimento.</li> <li>- Não faz referência às tecnologias da informação.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Santos (2017).

Sveiby e Martins (2006) advertem que a GC não é aprendido, não se trata de uma diversidade de procedimentos a serem implantados. Sem um paradigma estratégico e sem criar um ambiente propício para o compartilhamento do conhecimento, a GC é incapaz de capturar o conhecimento da mente das pessoas. Além disso, não se trata de um meio para informar a todos de forma centralizada, a GC não pode ser tratada como uma tarefa rotineira da organização. Não cabe atribuir a GC aos Recursos Humanos ou à Tecnologia da Informação a função de gerencial. A GC e não é uma questão de investimento em TI.

Nesse sentido, a pesquisa efetuada por Alarcon (2015) constatou que o conceito de GC adquiriu diversas configurações, estratégias e usos, mas possui essencialmente dados, informação e conhecimento. Tais elementos foram pontuados por Davenport e Prusak (1998), os quais especificam que a GC “[...] é o conjunto de ações que envolve identificar, gerenciar, capturar e compartilhar as informações da organização”. O manual produzido pela Asian Productivity Organization evidencia que iniciativas de GC impactam positivamente nas organizações, uma vez que desencadeiam benefícios individuais e, conseqüentemente, coletivos.

Indivíduos que estão envolvidos em iniciativas de gestão do conhecimento serão capazes de aumentar seus conhecimentos e habilidades. Esses impactos positivos são possíveis através da aprendizagem e inovação na aplicação de processos de conhecimento. Por meio de processos de conhecimento, as organizações podem moldar os indivíduos para que tenham atitudes positivas no sentido de aprender, desenvolver uma moral forte e aprender valores éticos. Esses atributos são as bases do desenvolvimento de capacidades individuais. No final, as capacidades dos indivíduos, coletivamente, na organização contribuirão para capacidades organizacionais e, finalmente, capacidade social (APO, 2020a, p. 37).

Na pesquisa de Forno, Saliba e Tenório (2020) sobre GC no contexto escolar foi considerado que: “[...] a GC é um processo dinâmico, guiado por meio de ciclos a fim de capturar (criar), compartilhar (disseminar) e aplicar (utilizar, recuperar) conhecimento para gerar valor nas organizações” (FORNO; SALIBA; TENÓRIO, 2020, p. 211). A GC possui recursos estratégicos e sustentáveis para promover a aprendizagem e o conhecimento, otimizando o tempo e o espaço por meio de ferramentas, métodos e técnicas, conforme expõe Forno, Saliba e Tenório (2020, p. 209): “O processo educacional e a Gestão do Conhecimento estão associados para promover a otimização do tempo, do espaço e dos recursos”. Dessa forma, considera-se a organização escolar como uma organização do conhecimento que pode planejar estrategicamente o ensino apoiado em tecnologias digitais e práticas inovadoras (FORNO, SALIBA, TENÓRIO, 2020; GARCIA *et al*, 2020).

Um outro viés do conceito de GC apresenta pessoas, processos e tecnologias como elementos fundamentais, os quais se relacionam com a finalidade de promover criação, compartilhamento e disseminação do conhecimento (SERVIN, 2005). O que também é observado por Sveiby e Martins (2006, p. 6) é que a GC “[...] visa criar um ambiente para as pessoas criarem, alavancarem e compartilharem o conhecimento”.

Assim, a GC se relaciona com o gerenciamento do conhecimento organizacional por meio “[...] da combinação de habilidades apropriadas, informações relevantes, sistemas de suporte e contexto relacional que podem produzir melhores resultados” (APO, 2008, p. 8). Resumidamente, a APO (2020b) apresenta cinco gerações de GC, conforme apresenta o Quadro 2.



**Quadro 2 – Gerações de Gestão do Conhecimento**

<b>Geração</b>	<b>Ano</b>	<b>Características</b>
1ª Geração: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sistemas baseados na <i>Web</i>	Início de 1990	As tecnologias vieram primeiro e com o potencial para trabalhar de forma diferente, mas as tecnologias colaborativas, por si só, não são suficientes para GC eficaz.
2ª Geração: Comunidades Colaborativas	Meados da década de 1990	Com a percepção de que GC não era apenas uma tecnologia, veio a 2ª geração, que foi baseada no trabalho e na pesquisa em equipe de forma colaborativa e comunitária. Enquanto a 1ª Geração era baseada em tecnologia, a 2ª Geração era muito mais baseada em equipes e pessoas.
3ª Geração: Processos habilitados para GC	Início em meados de 1990; retomado em 2000	Parcialmente surgiu como resultado de um processo inovador e um redesenho interativo, em meados dos anos 1990. Devido a uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem, das organizações e das tecnologias emergentes que permitiram o <i>design</i> de novos processos inovadores, a 3ª geração incorporou novos processos de GC.
4ª Geração: GC empresarial estratégico	A partir de 2001	Após 2001, veio a plena compreensão de que conhecimento, quando usado como um ativo estratégico, foi e é altamente eficaz e pode criar valor muito alto para todas as organizações.
5ª Geração: GC Interorganizacional	A partir de 2000	A GC é fundamental em toda organização, sendo importante se implementada em várias organizações, criando <i>clusters</i> , comunidades mais eficazes e, em última análise, economias e sociedades mais dinâmicas, orientadas para o conhecimento e baseadas no conhecimento. A GC interorganizacional é parte dos ecossistemas de conhecimento. Pode ser considerada como método para gerenciar conhecimentos, sendo valiosa se utilizada com fornecedores/parceiros.

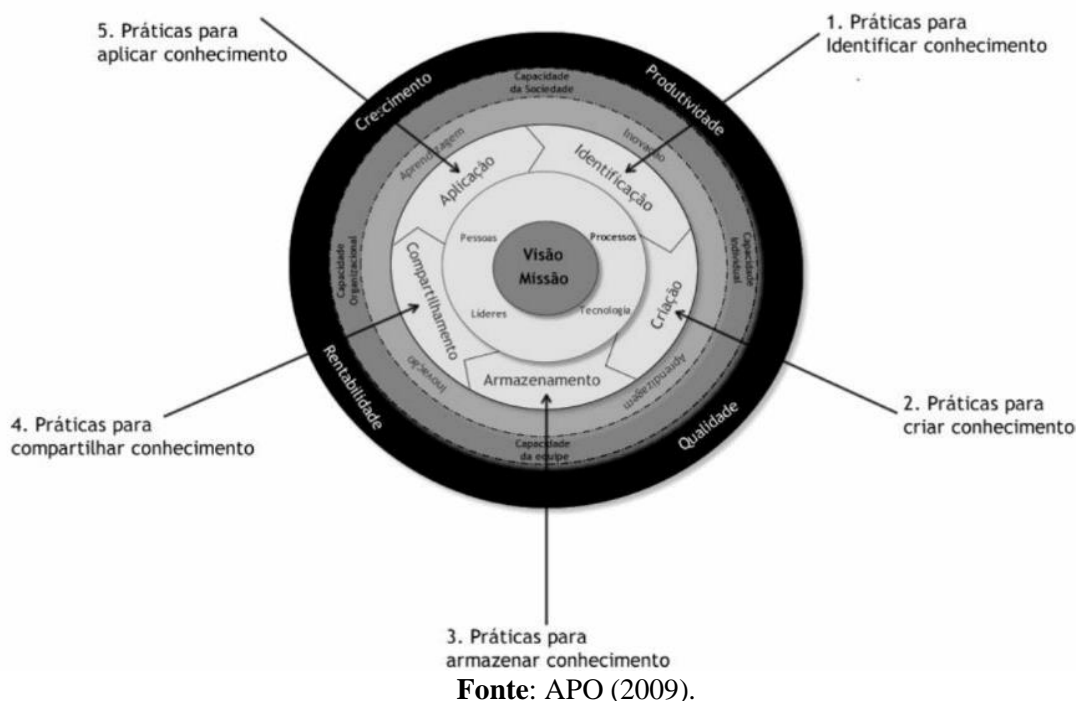
**Fonte:** adaptado de APO (2020b, p. 65).

Ao analisar a efetividade da GC, é necessário considerar como as pessoas e as tecnologias se relacionam de modo a compor uma cultura colaborativa, na qual identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento são denominados como Práticas de GC (PGC). As atividades de PGC se traduzem em métodos, técnicas e procedimentos que visam facilitar e romper barreiras organizacionais (ALARCON, 2015).

Uma visão alargada das PGCs é apresentada por Alarcon (2015) ao utilizar a publicação da APO (2008), *Knowledge Management*, na qual são apresentadas cinco etapas para PGC – identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação

do conhecimento –, as quais ocorrem nos níveis pessoais, processuais, tecnológicos e de lideranças, que convergem para a visão ou missão da organização (Figura 2).

**Figura 2 – Processo de Gestão do Conhecimento**



O manual de Gestão do Conhecimento, *Knowledge Management Tools and Techniques Manual*, publicado pela Asian Productivity Organization (APO, 2020b), apresenta os elementos que envolvem a Gestão do Conhecimento: pessoas, processos, tecnologia e liderança. Estes aparecem no ciclo, ou processo de Gestão do Conhecimento, o qual possui cinco etapas principais: 1. Identificação do conhecimento: processo de análise e descrição do conhecimento organizacional existente; 2. Criação do conhecimento: conjunto de ações que conduzem à criação do conhecimento por meio da interação entre os indivíduos e o ambiente organizacional; 3. Armazenamento do conhecimento: práticas adotadas para preservar o conhecimento criado ou existente, a fim de ser compartilhado por meio de ferramentas de acesso protegido; 4. Compartilhamento do conhecimento: conjunto de ações que possibilitam o intercâmbio do conhecimento entre os indivíduos; e, 5. Aplicação do conhecimento: conjunto de ações que possibilitam a utilização do conhecimento de acordo com as estratégias da organização.

Essas etapas são articuladas e interdependentes, por meio delas é possível transformar dados e informações em conhecimento, ou, ainda, traçar o percurso que o

conhecimento percorre para tornar-se um ativo estratégico (DALKIR, 2005). Convém salientar que o compartilhamento de conhecimentos somente ocorre se houver a identificação do detentor do conhecimento e ele se dispuser a compartilhá-lo. Para cada processo do ciclo de GC há uma diversidade de práticas e ferramentas que podem ser utilizadas nos níveis pessoal, processual, tecnológico e de lideranças.

As ferramentas tecnológicas de compartilhamento da GC, conforme Dalkir (2005) afirma, apresentam a presença social e a riqueza da mídia. Isso porque tais ferramentas promovem nos indivíduos o sentimento de proximidade, devido ao uso de chamadas de voz, vídeo ou videoconferência, mídias sociais, salas de chat, as quais são consideradas ferramentas síncronas.

Em contrapartida, ferramentas tecnológicas fundamentadas na escrita como, por exemplo, *e-mail*, possuem uma presença social menor, pois as colaborações entre os membros ocorrem em tempos diferentes. Essas são chamadas de assíncronas (conforme Quadro 3). Dalkir (2005) afirma, ainda, que “a riqueza da mídia” concerne ao *feedback* instantâneo, as expressões visuais e orais durante a interação. Portanto, ao utilizar ferramentas síncronas, faz-se importante que o acesso à essa tecnologia seja de qualidade para que a captação de vídeo e voz ocorra instantaneamente.

Dessa forma, apresenta-se, no Quadro 3, as características e os exemplos das ferramentas síncronas e assíncronas, as quais são especificadas em seguida.

**Quadro 3** – Características das ferramentas síncronas e assíncronas

<b>Ferramentas</b>	<b>Características</b>	<b>Exemplos</b>
Síncronas	Permitem a colaboração ou comunicação em tempo real em locais distintos, troca de documentos, vídeos, imagens e/ou áudios.	Chamadas telefônicas, videochamadas, áudio-vídeo, conferências, salas de chat, redes e mídias sociais etc.
Assíncronas	Possibilitam a colaboração ou comunicação em tempo e local diferentes.	<i>E-mail</i> , mural, fóruns, <i>quizz</i> .

**Fonte:** adaptado de Dalkir (2005).

Uma das ferramentas tecnológicas da GC síncrona e/ou assíncrona apresentada por Dalkir (2005, p. 225) é o **ambiente de colaboração** (*groupware*), no qual os participantes dispõem de *softwares* de comunicação que lhes possibilitam uma comunicação eficiente para organizar as atividades, o trabalho simultâneo de grupos em determinada tarefa, o encaminhamento de documentos por meio de sistemas de *workflow*, o uso de *hypertext* em mensagens e documentos e, por fim, os sistemas de redação colaborativa. É considerada uma ferramenta síncrona e/ou assíncrona, pois utiliza ligações telefônicas,

videoconferências, salas de chat, teleconferência, mensagens de texto, *e-mail*, fóruns de discussão, entre outros.

As **bases de conhecimento *wiki*** suportam edição aberta, o que possibilita a contribuição de usuários múltiplos em ambientes *web*. Conforme as colaborações acontecem, os termos, conceitos e tópicos tornam-se robustos, o que pode gerar uma enciclopédia. As vantagens de uma *wiki* são: edição e contribuição aberta; possibilidade de inserir *hiperlinks* para complementar e oferecer detalhes sobre um tópico ou informação; os usuários não precisam saber programação (DALKIR, 2005).

No sentido de oferecer outras possibilidades, Dalkir (2005) apresenta as ***networking technologies*** (tecnologias em rede): repositórios de conhecimento, portais de conhecimento, ambientes compartilhados na *web*. Os repositórios de conhecimento funcionam como um depósito de experiências, conhecimentos e documentos, nos quais o conhecimento é coletado, sintetizado e integrado entre as fontes. Os repositórios possuem a capacidade de armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento (DALKIR, 2005). Dessa forma, além de facilitar a localização e o acesso aos conteúdos, os usuários podem contribuir e se conectar com outros usuários ao entrar em contato com o conteúdo do repositório (APO, 2020).

Os **portais do conhecimento** promovem o acesso ao conhecimento por meio de um ambiente virtual comum e impulsionam o compartilhamento do conhecimento entre os membros da organização. A organização do conteúdo do conhecimento pode ser efetivada usando taxonomias ou esquemas de classificação que armazenam conteúdos estruturados como, por exemplo, documentos, ou não estruturados como, por exemplo, histórias, lições aprendidas e práticas recomendadas. Nesse sentido, os portais permitem a aquisição e aplicação do conhecimento, fornecem aos membros o conhecimento acumulado de como fazer (*know-how*), além de experiências e práticas utilizadas (DALKIR, 2005).

Os **sistemas de *e-learning*** colaboram para a aprendizagem e compreensão de novos conhecimentos, pois fornecem ferramentas e instrumentos derivados da inteligência artificial que permitem tanto a personalização do conteúdo que interessa ao usuário quanto a concepção e visualização de mapas de conhecimento, produção de sínteses e resumos dos conhecimentos, classificação e seleção de conteúdo. Nesse sentido, a inteligência artificial automatiza os processos, oferecendo agilidade temporal e respostas mais precisas. Os suportes que os sistemas de *e-learning* fornecem são *on-line* e o ambiente de aprendizagem é propício para aumentar o alcance da disseminação do conhecimento capturado, independente do tempo e da distância entre os membros (DALKIR, 2005).

As **ferramentas inteligentes de filtragem** utilizam agentes inteligentes existentes na internet, que auxiliam e agem autonomamente, de acordo com as preferências e os comportamentos do usuário. A partir de comportamentos, preferências e usos do usuário, o *software* seleciona, aprende e melhora o desempenho na resposta de problemas e tarefas. Assim, esses agentes são programas de *softwares* que colaboram para que os usuários articulem e sintetizem dados e informações, por meio dos seguintes recursos: autonomia, habilidade social, capacidade de resposta, personalização, proatividade, adaptabilidade e cooperação. Os agentes inteligentes podem ser categorizados em: agentes observadores (procuram informações específicas); agentes de aprendizagem (adaptados às preferências e ao comportamento do usuário); agentes de compra (comparam preços para determinado item); agentes de recuperação de informações (ajudam o usuário a buscar informações de forma inteligente); agentes auxiliares (realizam tarefas de forma autônoma, sem interação humana). Observa-se, portanto, que os filtros de informação são importantes para a Gestão do Conhecimento, pois possibilitam gerenciar dados e informações relevantes ao usuário (DALKIR, 2005).

As **tecnologias adaptativas** direcionam conteúdo aos usuários ou ao grupo específico de usuários que compartilham necessidades semelhantes. Elas podem ser customizadas (escolha “manual” feita pelo usuário), personalizadas (mudança automática a partir do uso) e/ou recomendadas (os conteúdos úteis e relevantes são direcionados com base no perfil do usuário ou por grupo de afinidades), conforme as preferências e necessidades dos usuários (DALKIR, 2005).

De acordo com Dalkir (2005), as ferramentas de Gestão do Conhecimento são classificadas entre síncronas e assíncronas e apresentam características diferentes, de acordo com as necessidades e preferências dos usuários. É importante salientar que as tecnologias de Gestão do Conhecimento colaboram para que o conhecimento seja identificado, criado, armazenado, compartilhado e aplicado. A APO (2020b) identifica outras práticas e ferramentas essenciais, as quais são divididas em dois grupos: não dependentes de TI e dependentes de TI, conforme exposto no Quadro 4.

**Quadro 4** – Práticas e ferramentas tecnológicas de Gestão do Conhecimento

<b>Práticas e ferramentas tecnológicas</b>	<b>Classificação</b>	<b>Característica</b>
Computação em nuvem ( <i>cloud computing</i> )	Identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.	Serviço de recursos compartilhados: <i>software</i> e informações são fornecidas, permitindo o acesso por meio de qualquer computador, tablet ou celular conectado à internet.
Bibliotecas de documentos que levam a um sistema de gerenciamento de documentos	Armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.	Facilita a localização e o acesso de documentos de modo eficiente sem sobrecarga de informações.
Bases de conhecimento ( <i>wikis</i> etc.)	Criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.	Ferramenta de colaboração estruturada que responde as seis questões: “o que; por que; onde; quando; quem e como”.
Blogs	Criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.	Diário que contém uma lista de entradas, geralmente no sentido inverso à ordem cronológica. As entradas são artigos curtos ou histórias relativas a eventos da atualidade.
Serviços de rede social	Compartilhamento do conhecimento.	Sistemas de compartilhamento de conteúdo e documentos relevantes entre pessoas com interesses semelhantes.
Comunicação por vídeo e <i>webinars</i>	Criação, armazenamento, compartilhamento do conhecimento.	Serviços de comunicação <i>on-line</i> por áudio e vídeo.
Ferramentas de pesquisa avançada	Identificação, criação e aplicação do conhecimento.	Motor de busca precisa, para melhoria significativa nos resultados de pesquisas.
Construindo <i>clusters</i> de conhecimento	Identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.	Indivíduos, equipes, grupos e organizações que se reúnem virtualmente para comunicar, colaborar, aprender e compartilhar conhecimentos; o uso de <i>clusters</i> tem como objetivo encontrar uma nova forma para criar, inovar e disseminar conhecimento.
Localizador de especialistas / Quem é Quem	Identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.	Sistema de localização e conexão de especialistas em qualquer parte da organização para estruturar equipes de projetos.
Espaços de trabalho virtuais colaborativos	Identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento.	Permite que pessoas trabalhem em colaboração: compartilhamento de documentos, edição colaborativa em coautoria, áudio e videoconferência em ambiente virtual.

**Fonte:** adaptado de APO (2020b).

Calvi *et al.* (2020) afirmam que as práticas e ferramentas da Gestão do Conhecimento colaboram para o compartilhamento do conhecimento, especialmente se há facilitadores para esse compartilhamento – valorização do conhecimento, existência de motivações para compartilhar, cultura organizacional voltada para o compartilhamento e a

existência de confiança entre os colegas. Os autores (2020, p. 121) também apontam que “[...] o compartilhamento por meio das práticas e ferramentas pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino mais sistematizado e que explore a interdisciplinaridade existente entre o corpo docente”.

Dal Pizzol (2020) indica, em seu estudo de natureza aplicada, quais práticas e ferramentas de Gestão do Conhecimento poderiam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem em Ciências Naturais. De acordo com o levantamento feito pela autora, as práticas e ferramentas mais utilizadas são:

[...] as narrativas para solucionar problemas do ensino e aprendizagem; o *Brainstorming*; as Melhores práticas; os Fóruns de discussão virtual ou presencial e/ou comunidades de práticas; a utilização de espaços virtuais que permitam a interação dos docentes favorecendo a interação humana e a prática pedagógica; a utilização de ferramentas de busca na internet como ferramentas para compor os conteúdos programáticos de suas aulas; e o uso nas atividades práticas de vídeos pelo professor para compartilhar o conhecimento com os alunos (DAL PIZZOL, 2020, p. 78).

As PGCs podem ocorrer com ou sem o uso de Tecnologias da Informação (*software* ou internet), de modo a proporcionar especificidades que determinarão a classificação e a descrição dessas. A CoP, conforme aponta a APO:

[...] as CoPs desempenham papel importante no contexto da GC, especialmente para o compartilhamento de conhecimento comum além das divisões/departamentos formais e, de fato, como uma ferramenta para quebrar as barreiras do fluxo de conhecimento nas organizações. CoPs são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente. No contexto da gestão do conhecimento, as CoPs são formadas, intencionalmente ou espontaneamente, para compartilhar e criar habilidades comuns, conhecimentos e experiência entre os funcionários (APO, 2009; 2020b, p. 25).

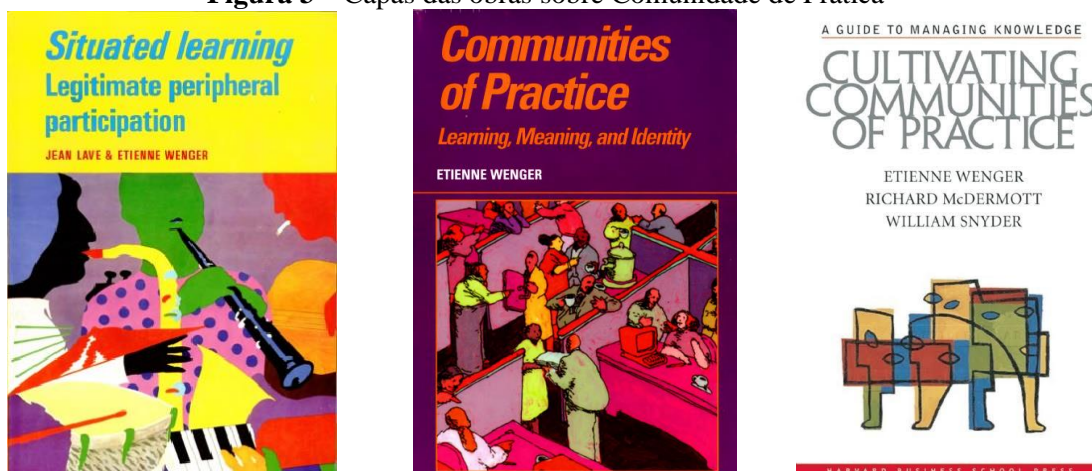
Dessa forma, as CoPs são ferramentas para as PGCs e visam a identificação, a criação, o armazenamento, o compartilhamento e a aplicação do conhecimento com a finalidade de reunir pessoas intencional ou espontaneamente, devido a uma preocupação em comum, na qual elas compartilham, criam e desenvolvem habilidades, conhecimentos e experiências. Para compreender com mais precisão essa ferramenta, buscou-se na literatura a origem conceitual e o desenvolvimento da noção de CoP. Conforme apresentado pela APO (2020b), a origem do conceito remete a Etienne Wenger (1998).

### 2.3 DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA EM WENGER E PARCEIROS (1991-2002)

O conceito de CoP é polissêmico, dinâmico e produzido interdisciplinarmente, atualizado constantemente diante de contextos e tempo de utilização, ou seja, trata-se de um conceito antropocêntrico. Um dos autores amplamente citados por tratar do conceito de CoP é Etienne Wenger, em parceria com Jean Lave, que o apresenta na obra *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, publicada em 1991. Nesse texto, Lave e Wenger apontam que, para compreender o conceito de CoP, é necessário entender o conceito de participação periférica legítima, pois ambos estão necessariamente relacionados. Em 1998, Wenger publica *Communities of Practice: Learning Meaning and Identity*, obra em que aprofunda as questões teóricas da CoP, organiza os conceitos de prática, comunidade, identidade e atribui à Lave a criação do termo CoP (WENGER, 1998, p. xiii).

Além disso, a formação e legitimidade de uma Comunidade de Prática são determinadas por um conjunto de indicadores que Wenger pontua como essenciais para avaliar uma CoP. Esses indicadores serão reunidos em torno de três elementos fundamentais: domínio, comunidade e prática, os quais aparecem em uma obra posterior, publicada em parceria com Richard McDermott e William M. Snyder, em 2002, intitulada *Cultivating Communities of Practice*. Observa-se, então, três momentos especificados em três obras (Figura 3) para a concepção do conceito de CoP em Wenger e parceiros:

**Figura 3** – Capas das obras sobre Comunidade de Prática



**Fonte:** LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2001.



O conceito de CoP aparece em 1991 atrelado aos conceitos de participação periférica legítima e aprendizagem situada. Lave e Wenger (1991) analisaram cinco etnografias sobre o trabalho de parteiras, no México, de alfaiates, na Libéria, de marinheiros e aprendizes de açougueiros, nos Estados Unidos, e de um grupo de alcoólicos anônimos (LAVE; WENGER, 1991, p. 65). Essa análise ofereceu aos autores a noção de que as comunidades são espaços tanto de sociabilidade quanto de aprendizagem, devido à interação, à confiança e ao compartilhamento dos interesses comuns: “[...] a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31). Portanto, a perspectiva de Lave e Wenger contrapõe à concepção de que a aquisição do conhecimento é individual e independente da coletividade.

Outro ponto importante a ser considerado nessa primeira obra de Lave e Wenger, conforme citado anteriormente, é o fato de que o conceito de participação periférica legítima está articulado ao conceito de CoP. Isso porque a participação periférica legítima fomenta meios pelos quais novos e antigos membros vão interagir tanto sobre suas próprias relações quanto sobre atividades, identidades e artefatos, ou seja, é o processo pelo qual novos membros se tornam parte de uma CoP. Assim, a participação periférica legítima envolve o mundo social, a interação, o engajamento, a aprendizagem e a comunicação. Lave e Wenger afirmam que: “As intenções de uma pessoa para aprender são engajadas e o significado da aprendizagem é configurado através do processo de tornar-se um participante pleno em uma prática sociocultural” (1991, p. 29).

Ao utilizar o conceito de participação periférica legítima, os autores advertem que a sua compreensão não deve ser feita por termos isolados e pensados em oposição:

Parece muito natural decompô-lo em um conjunto de três pares contrastantes: legítima versus ilegítima, periférica versus central, participação versus não-participação. Mas, pretendemos que o conceito seja tomado como um todo. Cada um de seus aspectos é indispensável para definir os demais e não pode ser considerado isoladamente. Os termos contribuem com aspectos indissociáveis, cujas combinações criam uma paisagem – formas, graus, texturas – de pertencimento à comunidade (LAVE; WENGER, 1991, p. 35).

Nesse sentido, os termos que compõem esse conceito devem ser pensados de forma combinada e conjugada, o que remete à noção de que a participação dos membros pode apresentar-se de modos diversificados na comunidade com diferentes graus de envolvimento e engajamento. Inevitavelmente, o desenvolvimento de identidades e da

ideia de pertencimento ocorre na trajetória de aprendizagem dos membros, pois “A participação periférica é sobre estar localizado no mundo social (LAVE; WENGER, 1991, p. 36). Além disso, os autores esclarecem que a participação mais intensa ou menos intensa poderia determinar uma posição de empoderamento e centralização. Todavia, não há lugares e espaços na CoP que remetam à noção de “periferia” ou “centro”:

[...] Não há lugar em uma comunidade de prática designada “a periferia” e, mais enfaticamente, não tem um único núcleo ou centro. A *participação central* implicaria que existe um centro (físico, político ou metafórico) para uma comunidade com respeito ao “lugar” de um indivíduo nela. A *participação total* sugeriria um domínio fechado de conhecimento ou prática coletiva para o qual poderia haver graus mensuráveis de “aquisição” por parte dos novatos. Optamos por denominar aquilo a que conduz a participação periférica, *participação plena*. A participação plena tem o objetivo de fazer justiça à diversidade de relacionamentos envolvidos nas várias formas de filiação à comunidade (LAVE; WENGER, 1991, p. 36-37).

Observa-se, então, que a participação periférica oferece aos membros da comunidade uma abertura que os conduz a uma participação plena e apresenta-se com conotação positiva, pois permite o envolvimento crescente, devido às aprendizagens proporcionadas por compartilhamentos, interações e engajamentos. A aprendizagem está situada em práticas do cotidiano, nas quais os mais novos são estimulados a negociar e renegociar as participações com os veteranos, e vice-versa, de modo a desenvolver suas capacidades e habilidades. Assim, os processos de aprendizagem envolvem questões como o desenvolvimento de formação da identidade e a noção de pertencimento àquela comunidade, o que explicita o caráter periférico do processo.

Para poder participar de uma maneira legitimamente periférica, os novatos têm amplo acesso a áreas de prática madura. [...] As contribuições do aprendiz para atividades em andamento ganham valor na prática [...]. Como as oportunidades para compreender quão bem ou mal os esforços de alguém são evidentes na prática, a participação legítima de um tipo periférico fornece uma base imediata para a autoavaliação. [...] Um sentido mais profundo do valor da participação para a comunidade e para o aluno em se tornar parte da comunidade (LAVE; WENGER, 1991, p. 110-11).

Dessa forma, na obra publicada em 1991, Lave e Wenger aproximam o conceito de CoP ao conceito de participação periférica legítima, organizam as noções de prática, identidade e aprendizagem situada para que, em 1998, Wenger apresente os elementos de

toda CoP como sendo: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado.

Wenger (1998) sistematiza cinco aspectos a serem considerados sobre a questão da prática nas CoPs: 1. a prática é produtora social de significados; 2. a prática fundamenta a coerência da comunidade; 3. a prática é aprendizagem; 4. a prática estabelece fronteiras; e 5. a prática como localidade. Sobre o primeiro aspecto citado, Wenger (1998) afirma que a prática é social porque é por meio da experiência social que acontece a produção de significados. Para tanto, é necessário que ocorra uma negociação de significado, na qual envolve dois processos: a participação e a reificação. Ambos apresentam uma dualidade fundamental para a experiência humana produzir significados e para a constituição da natureza da prática. A negociação de significados é um processo ativo, produz sentido e ocorre ininterruptamente na vida humana, sendo “[...] histórico, dinâmico, contextualizado e único” (WENGER, 1998, p. 54).

O segundo aspecto da prática diz respeito à coerência da comunidade, que pode ser observado por meio de três dimensões: o *engajamento mútuo*, o *empreendimento conjunto* e o *repertório compartilhado*. Ao compreender que não há prática no nível abstrato, o engajamento mútuo aparece na prática por meio do envolvimento em negociações de sentidos e significados junto às interações efetivadas. O processo de negociação de significados reflete na segunda dimensão apontada por Wenger (1998), o empreendimento conjunto, o qual resulta dessas negociações que consideram o objetivo definido e o *feedback* dos participantes sobre a prática. Quanto ao repertório compartilhado, o autor afirma que este tem relação com rotinas, palavras, ferramentas, recursos linguísticos, composição de histórias e conceitos, símbolos e gestos produzidos, reproduzidos e adotados pelos membros da comunidade.

O terceiro aspecto da prática concerne à aprendizagem e se refere ao fato de que uma CoP pode ser considerada uma comunidade de histórias compartilhadas sobre aprendizagem associadas a uma perspectiva temporal, por isso uma CoP apresenta ciclos de vida, fatores de continuidade e descontinuidade ao longo do tempo. A prática, então, deve ser compreendida como um processo de aprendizado e a Comunidade de Prática é uma estrutura emergente, não se trata de uma estrutura inerentemente estável e alterável de modo aleatório.

Sobre o quarto e o quinto aspectos, Wenger (1998) pontua que essas práticas criam fronteiras, limites e/ou conexões tanto com outras comunidades quanto com o mundo externo à comunidade, por meio das histórias criadas ao longo do tempo, das negociações

de sentido e das próprias dimensões que as comunidades desenvolvem entre os membros. As fronteiras e os limites não são linhas de demarcação entre o que está dentro e o que está fora, mas formam uma paisagem social complexa de fronteiras e periferias, pois há uma localidade da comunidade no mundo. O escopo e os limites do conceito de Comunidade de Prática apresentam uma configuração social que produz negociações, aprendizagens e identidades. Identidades compreendidas pelo autor como experiências negociadas de si mesmo por meio dos percursos de aprendizado estabelecidos como membro de uma Comunidade de Prática, ou seja, a noção de pertencer a uma Comunidade de Prática (local) e ao mesmo tempo pertencer ao mundo (exterior). Nesse sentido, Wenger (1998) afirma que há paralelos entre a prática e a identidade (Quadro 5).

**Quadro 5** – Paralelos entre prática e identidade

<b>Prática como...</b>	<b>Identidade como...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- negociação de sentido (nos termos da participação e reificação);</li> <li>- comunidade;</li> <li>- partilha de histórias de aprendizagem;</li> <li>- fronteira e paisagem;</li> <li>- constelações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- experiência negociada de si mesmo (nos termos da participação e reificação);</li> <li>- membro (filiação, fazer parte de);</li> <li>- trajetória de aprendizagem;</li> <li>- nexos de membros múltiplos;</li> <li>-pertencimento definido globalmente, mas experimentado localmente.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Wenger (1998, p. 150).

Diante do exposto, é possível observar a complexidade da prática e da identidade, ao mesmo tempo em que se percebe que a prática fomenta texturas e movimentos na identidade, a qual Wenger (1998) considera como um constante tornar-se. A identidade tem um caráter de negociação que ocorre por meio das experiências sociais promovidas pela prática (participação e reificação). Os paralelos entre prática e identidade também têm relação com os processos de aprendizagem, pois a prática fornece meios de partilhar histórias de aprendizagem e a identidade incorpora e ressignifica os aprendizados ao longo do tempo. Outro aspecto a ser considerado sobre prática e identidade é o fato de que a esta possibilita a organização coerente das múltiplas participações e práticas presentes na comunidade, local e global, de modo a conciliar as fronteiras e paisagens da prática. Portanto, prática e identidade estão correlacionadas necessariamente, pois não é possível dissociá-las.

Outra questão relevante apresentada por Wenger (1998) é: o conceito de Comunidade de Prática pode ser considerado uma ferramenta analítica? De acordo com o autor, a CoP não é uma atividade ou interação determinada e especificada, fixa ou passível de definição histórica e social, mas há indicadores de que uma CoP foi formada. Esses

indicadores têm relação com as três características de uma CoP, a saber: engajamento mútuo, empreendimento negociado e repertório de recursos negociáveis acumulados ao longo do tempo. Dessa forma, para avaliar a concepção de uma CoP, Wenger (1998) apresenta um conjunto de indicadores (Quadro 6).

**Quadro 6** – Conjunto de indicadores apresentados por Etienne Wenger

<b>Indicadores</b>	
1.	Relacionamentos sustentados mutuamente – harmoniosos ou conflituosos.
2.	Meios compartilhados de engajamento para fazer coisas juntos.
3.	Rápido fluxo de informação e propagação de inovação.
4.	Ausência de preâmbulos introdutórios, como se conversas e interações fossem meramente a continuação de um processo contínuo.
5.	Estabelecimento muito rápido de um problema a ser discutido.
6.	Sobreposição considerável de descrições dos participantes sobre quem pertence.
7.	Saber o que os outros sabem, o que eles podem fazer e de que maneira eles podem contribuir para o empreendimento.
8.	Definição mútua de identidade.
9.	Habilidade de avaliar a propriedade de ações e produtos (ser apropriável).
10.	Ferramentas, representações e outros artefatos específicos.
11.	Saber local, estórias compartilhadas, jogos/piadas, riso bem informado ( <i>knowing laughter</i> ).
12.	Jargões e atalhos para a comunicação, bem como facilidade de produzi-los.
13.	Estilos determinados e reconhecidos como característicos de pertencimento.
14.	Discurso compartilhado que reflete certa visão de mundo.

**Fonte:** Wenger (1998, p. 125-126).

Esse conjunto de indicadores, assim como as três características da CoP apresentadas na obra de 1998, aparecem na obra de 2002, *Cultivating Communities of Practice*, de Wenger, McDermott e Snyder, com elementos estruturais de CoP:

Uma comunidade de prática é uma combinação única de três elementos fundamentais: um *domínio* do conhecimento, que define um conjunto de questões; uma *comunidade* de pessoas que se importam com esse domínio; e uma *prática* compartilhada que se desenvolve para ser efetiva em seu domínio (WENGER *et al.*, 2002, p. 27).

Dessa forma, observa-se que os autores reorganizam as características da CoP em torno desses três elementos estruturais (Quadro 7).

**Quadro 7** – Características dos elementos estruturais de Comunidade de Prática

<b>Elemento</b>	<b>Características</b>
Domínio	O domínio cria um terreno comum e um senso de comum identidade. Um domínio bem definido legitima a comunidade afirmando seu propósito e valor para os membros e outras partes interessadas. O domínio inspira os membros a contribuir e participar, orienta sua aprendizagem e dá sentido às suas ações. Conhecer os limites e a vanguarda do domínio permite que membros decidam exatamente o que vale a pena compartilhar, como apresentar suas ideias e quais atividades realizar. Também permite a eles reconhecer o potencial em ideias provisórias ou incompletas.

Elemento	Características
Comunidade	A comunidade cria o tecido social da aprendizagem. Uma comunidade forte promove interações e relacionamentos com base em respeito e confiança mútuos. Isso incentiva a vontade de compartilhar ideias, expor a própria ignorância, fazer perguntas difíceis e ouvir cuidadosamente. A comunidade é importante porque a aprendizagem é uma questão de pertencimento e também um processo intelectual, envolvendo o coração e a cabeça.
Prática	A prática é um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias e documentos que os membros da comunidade compartilham. Considerando que o domínio denota o tópico em que a comunidade se concentra, a prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, compartilha e mantém. Quando uma comunidade é estabelecida há algum tempo, seus membros esperam que cada um tenha dominado o conhecimento básico da comunidade, assim como os bioquímicos esperam que os membros de sua disciplina entendam a química básica. Este corpo de conhecimento compartilhado e recursos permitem que a comunidade proceda de forma eficiente ao lidar com seu domínio.

**Fonte:** Wenger; McDermott; Snyder (2002, p. 27-40).

Essencialmente, os elementos ou dimensões que abarcam uma CoP são o *domínio* ou engajamento mútuo, a *comunidade* ou empreendimento conjunto e a *prática* ou repertório compartilhado. Cada um desses elementos apresenta indicadores que permitem avaliar uma CoP. Quanto ao *domínio*, um dos indicadores é a significação ou *atribuição de sentidos* às interações efetivadas pelos participantes. Para o elemento ou dimensão *comunidade*, é possível determinar como indicador o *empreendimento conjunto*, ou seja, a noção clara dos objetivos do grupo que serão contemplados mediante engajamento dos participantes. E, por fim, para a dimensão *prática*, um dos indicadores é o *repertório compartilhado*, que diz respeito aos recursos linguísticos que os sujeitos utilizam em momentos de negociação de sentidos (WENGER, 1998; WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002; APO, 2020b).

Em outras palavras, as CoPs dizem respeito à existência de um sistema de atividades previamente estabelecido, no qual os participantes interagem, participam, negociam, desenvolvem e compartilham teorias por meio de uma prática reflexiva que promove a aprendizagem dos participantes. Engelman *et al.* (2017, p. 40) sustentam as três dimensões anteriormente citadas por meio de indicadores.

As questões que se referem à *identidade* em uma CoP advêm da teoria social da aprendizagem, a qual se estabelece por meio das negociações de significados experimentais dos indivíduos da comunidade e associa o social e o individual, promovendo processos de constituição da identidade e estruturação social (WENGER, 1998). Ao reunir indivíduos em um ambiente que corrobora para o compartilhamento de conhecimentos, as CoPs podem ser consideradas “oficinas do capital humano” (STEWART, 2002). Os *processos de aprendizagem* nas CoPs decorrem de negociações estabelecidas sobre significados, engajamento mútuo dos membros, definição dos projetos e gerenciamento de

conflitos, configuração de contextos e repertórios compartilhados, estilos e, por fim, adoção de instrumentos, artefatos e linguagens (WENGER, 1998).

Além disso, a fim de colaborar para o desenvolvimento de uma CoP, os autores explicitam um conjunto de questões que auxiliarão na formação da CoP. Tais questões têm relação direta com os elementos estruturais apresentados anteriormente no Quadro 7 e que são evidenciados no Quadro 8.

**Quadro 8** – Questões-chave para cada elemento estrutural de uma Comunidade de Prática

<b>Elemento</b>	<b>Questões</b>	<b>Objetivo</b>
Domínio	Quais tópicos e questões com os quais realmente nos importamos? Como é este domínio conectado à estratégia da organização? O que existe na CoP para os membros? Quais são as questões em aberto e a vanguarda do nosso domínio? Estamos prontos para assumir alguma liderança na promoção e desenvolvendo nosso domínio? Que tipo de influência queremos ter?	Abordar esses tipos de perguntas ajudará a comunidade a desenvolver um entendimento compartilhado de seu domínio, encontrar sua legitimidade na organização e envolver a paixão de seus membros.
Comunidade de	Que papéis as pessoas vão desempenhar? Como frequentemente a comunidade se reunirá e como os membros se conectarão em uma base contínua? Que tipos de atividades irão gerar energia e desenvolver confiança? Como pode a comunidade equilibrar as necessidades de vários segmentos de membros? Como os membros irão lidar com conflito? Como os recém-chegados serão introduzidos na comunidade?	Abordar esses tipos de perguntas permitirá que a comunidade encontre maneiras específicas de operar, construir relacionamentos e crescer.
Prática	Que conhecimento e documentos compartilhar, desenvolver? Que tipo de atividades de aprendizagem organizar? Como deve o repositório de conhecimento ser organizado para refletir a prática dos membros e ser facilmente acessível? Quando os processos devem ser padronizados e quando as diferenças são apropriadas? Que projeto de desenvolvimento a comunidade deve empreender? Onde estão as fontes de conhecimento e os <i>benchmarks</i> , fora a comunidade?	Tipos de perguntas que ajudarão uma comunidade se torna intencionalmente um conhecimento eficaz recurso para seus membros e outros constituintes que podem tirar proveito de sua experiência.

**Fonte:** Wenger; McDermott; Snyder (2002, p. 45-46).

É possível compreender, então, que, ao organizar e criar uma CoP, é imprescindível saber quem são os sujeitos que participarão, como poderão contribuir, quais serão as questões-chave, quais são os domínios de saberes de cada um, entre outras informações que as questões apresentadas no Quadro 8 especificam. Embora seja importante responder a essas questões antes de iniciar uma CoP, os autores afirmam que isso não define e não garante o sucesso de uma CoP, pois uma CoP é prática, aprendizagem social situada,

conformada com as participações, colaborações e interações ocorridas durante a permanência dos sujeitos na CoP.

Além disso, foram apresentadas, no Quadro 7, diferentes estruturas organizacionais e suas características mais marcantes, a fim de pontuar as formas como a CoP pode ser compreendida ao aproximar-se de outras estruturas (Quadro 9).

**Quadro 9** – Características das estruturas organizacionais

<b>Tipo de Estrutura</b>	<b>Qual é o propósito?</b>	<b>Quem participa?</b>	<b>Como são as fronteiras</b>	<b>O que mantém os membros reunidos?</b>	<b>Qual a duração?</b>
CoP	Desenvolver as competências dos membros, construir e trocar conhecimentos	Os membros são selecionados pelos próprios membros com base no interesse e na paixão pelo tema	Confusas	Paixão, compromisso, identificação com a expertise do grupo	Enquanto houver interesse em manter o grupo
Grupos de trabalho	Entregar produtos e serviços	Os membros são incluídos por reportarem-se ao gerente	Claras	Requisitos de trabalho e objetivos comuns	Permanente (até nova reorganização)
Equipes operacionais	Cuidar de uma operação ou processo em andamento	Os membros são indicados pela gerência	Claras	Responsabilidade compartilhada pela operação	Enquanto a operação for necessária
Equipes de projeto	Completar uma tarefa específica	Os membros são incluídos por terem papel fundamental e direto no cumprimento da tarefa	Claras	Metas e <i>milestones</i> do projeto	Até o término do projeto
Comunidades de interesse	Manter-se informado	Qualquer pessoa interessada	Confusas	Acesso à informação e senso do próprio propósito	Evolui e acaba de maneira orgânica
Redes informais	Coletar e distribuir informações	Os membros são amigos e companheiros de trabalho	Claras	Necessidade e relacionamento mútuos	Enquanto houver motivos para contato

**Fonte:** adaptado de Wenger; McDermott; Snyder (2002, p. 42).

Diante das estruturas organizacionais apresentadas no Quadro 9, observa-se que a CoP apresenta características as quais permitem o compartilhamento de conhecimentos e desconsidera a formalidade e as possíveis hierarquias organizacionais. Além disso, nessa obra, Wenger, McDermott e Snyder (2002) estabelecem sete princípios que corroboram na organização e no desenvolvimento da CoP e que, articulados às suas dimensões, consolidam-na frente às outras estruturas organizacionais que foram apresentadas no Quadro 7. Para fins de visualização, esses princípios estão apresentados no Quadro 10.

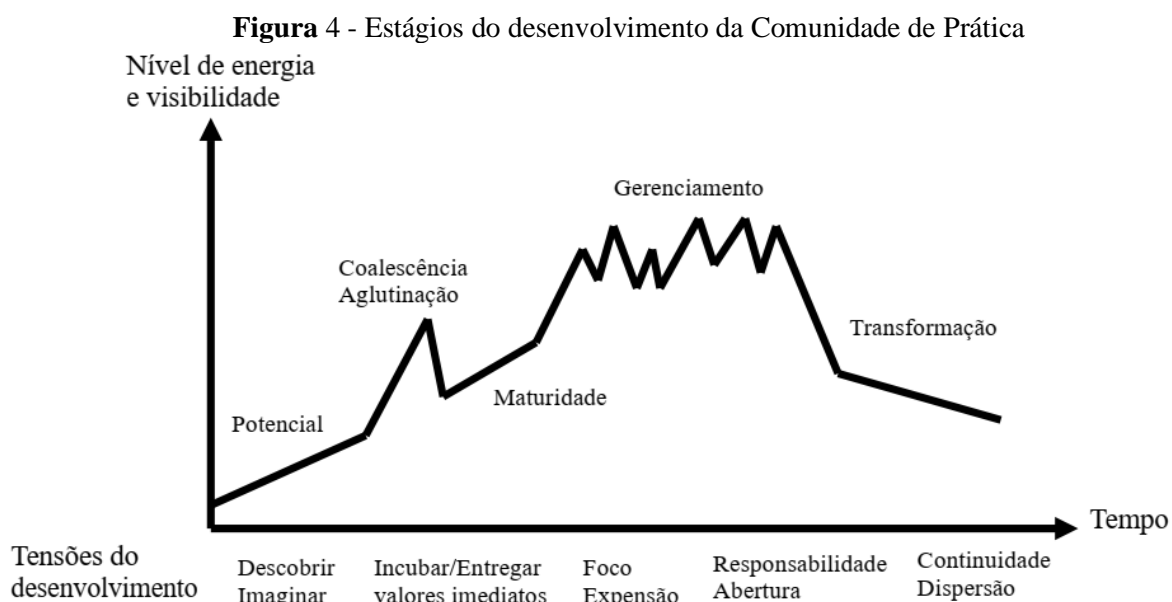


**Quadro 10 - Princípios básicos para a organização e o desenvolvimento de uma CoP**

1. Desenhar a CoP pensando na evolução.
2. Manter o diálogo entre a perspectiva interna e externa.
3. Convidar os diferentes níveis de participação.
4. Desenvolver espaços públicos ou privados para a comunidade (virtuais ou presenciais).
5. Focar no valor da CoP.
6. Combinar familiaridade e estímulo.
7. Criar um ritmo para a comunidade.

**Fonte:** adaptado de WENGER; McDERMOTT; SNYDER (2002, p. 51).

Além dos princípios apresentados no Quadro 10, os autores especificam o ciclo de vida de uma CoP, que é semelhante ao ciclo de vida dos seres vivos. Estes estágios são caracterizados conforme as fases de energia e visibilidade em relação ao tempo (Figura 4). Planejar a CoP de acordo com os estágios de desenvolvimento permite prever e promover atividades que ditarão os acontecimentos e o ritmo da CoP, conforme apontam Wenger, McDermott e Snyder (2002):



**Fonte:** adaptado de Wenger; McDermott; Snyder (2002, p. 69).

Os referidos autores especificam as características de cada um dos estágios, conforme descritos no Quadro 11.

**Quadro 11 – Estágios de Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática**

<b>Estágio</b>	<b>Características</b>
Inicial (potencial ou latente)	Definição e delineamento do escopo da CoP, o qual deve estimular o interesse dos membros; fase crítica que pode levar ao desaparecimento e apagamento da CoP.
Coalescência (adesão, aglutinação ou crescimento)	Entrada de novos membros, fortalecimento das relações de confiança, por meio da discussão de problemas mais difíceis, novos delineamentos sobre os interesses e as necessidades; é necessário estabelecer os valores sobre o ato de compartilhar o conhecimento e as práticas e identificar quais conhecimentos podem fortalecer os vínculos entre os membros.
Gerenciamento ou Maturidade (amadurecimento ou desenvolvimento)	Aumento no número de membros e de conhecimentos, o que requer atenção à organização eficiente, especialmente nos processos de entrada de novos membros e na criação de repositório de conhecimentos para armazenar conhecimentos e discussões anteriores; definição do papel da CoP e de seu relacionamento com outros domínios, administração dos limites e definição de objetivos, gerenciamento, sistematização e organização dos conhecimentos e documentos compartilhados.
Manutenção (conservação, sustentação ou provimento)	Manter o ritmo e as rotinas na CoP; a participação e o comprometimento dos membros tendem a diminuir, por isso é necessário manter ações e compartilhamentos com foco intelectual, que estimulem e promovam o interesse e a participação ativa dos membros.
Transformação (reestruturação ou término)	Evolução para outros domínios ou extinção da comunidade por falta de receptividade e intimidade entre os membros; ausência de questões e de expansão das fronteiras; obsolescência das ferramentas, métodos e tecnologias; perda do interesse do coordenador ou do grupo centralizador; mudança do ambiente organizacional.

**Fonte:** adaptado de Wenger; McDermott; Snyder (2002).

Dessa forma, ao expor as características e o ciclo de vida de uma CoP, pode-se visualizar sua organização e criação . Isso permite ainda a antecipação e sistematização dos processos a serem desenvolvidos nesta pesquisa. Convém, a título de compreensão, apresentar um resumo (Quadro 12) dos pontos abordados nas obras de Wenger e parceiros sobre o conceito de CoP, os quais fundamentam e compõem este estudo.

**Quadro 12 – Resumo do desenvolvimento do conceito de Comunidade de Prática**

<b>Autor/es (ano)</b>	<b>Pontos importantes da obra</b>	<b>Conceito de Comunidade de Prática</b>
Lave e Wenger (1991)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de Comunidade de Prática e participação periférica legítima estão correlacionados.</li> <li>- Teoria social da aprendizagem.</li> </ul>	Um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo no decorrer do tempo e em relação com outras Comunidades de Práticas tangenciais e sobrepostas. Uma Comunidade de Prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos, porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Desse modo, a participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem, ou seja, para a participação periférica legítima (LAVE; WENGER, p. 98). Grupo de pessoas envolvidas em uma atividade ou prática coerente (exemplos: açougueiros, alfaiates etc.).

Autor/es (ano)	Pontos importantes da obra	Conceito de Comunidade de Prática
Wenger (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definições sobre prática e identidade, ecologia social da identidade, pertencimento e negociabilidade.</li> <li>- Conceito de Comunidade de Prática como ferramenta analítica.</li> <li>- Características da Comunidade de Prática: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.</li> <li>- Indicadores de formação de uma Comunidade de Prática.</li> </ul>	<p>Sentir-se vivo enquanto um ser humano significa que nós estamos constantemente engajados na busca/consecução de empreendimentos de todos os tipos, desde para assegurar nossa sobrevivência física até procurar prazeres mais elevados. Conforme definimos esses empreendimentos, e nos engajamos em sua busca juntos, interagimos uns com os outros e com o mundo e sintonizamos essas relações em conformidade. Em outras palavras, aprendemos. Com o tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem a prossecução dos nossos empreendimentos e das relações sociais associadas. Essas práticas são, então, propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca sustentada de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, portanto, chamar esses tipos de comunidades de Comunidades de Prática (WENGER, 1998, p. 45).</p> <p>Conjunto de relações sociais e significados que crescem em torno de um processo de trabalho quando apropriado pelos participantes.</p>
Wenger, McDermott e Snyder (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura de Comunidades de Prática: domínio, comunidade e prática.</li> <li>- Sete princípios para cultivar Comunidades de Práticas.</li> <li>- Ciclo de vida de uma Comunidade de Prática.</li> </ul>	<p>Grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um assunto e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4).</p> <p>Clube informal ou grupo de interesse especial dentro de uma organização criada expressamente para permitir a aprendizagem coletiva, estimulada pelos processos de gestão.</p>

**Fonte:** Lave e Wenger (1991); Wenger (1998); Wenger *et al.* (2002).

Aqui, atenta-se também para o fato de que as CoPs, inicialmente, foram concebidas como presenciais, mas a partir da disponibilidade de tecnologias como a internet, as comunidades tornaram-se mais acessíveis e passaram a ser consideradas Comunidade de Prática Virtuais (CoPV) (FERREIRA; SILVA, 2014; WILBERT *et al.*, 2017). Pontua-se que as CoPVs apresentam relações de proximidade, mas elas não necessitam ser concebidas fisicamente, sendo possível as interações por meio das tecnologias que, organizadas por aplicativos ou *softwares*, permitem aos grupos de indivíduos se reunirem em torno de interesses específicos em uma comunidade virtual, uma rede colaborativa. De acordo com Ferreira e Silva (2014, p. 44):

Entendemos que uma comunidade de prática pode ser chamada de on-line quando os participantes, alinhados em torno de um interesse comum, comunicam-se, interagem e constroem conhecimento, de forma síncrona ou assíncrona, utilizando as tecnologias digitais de comunicação, nomeadamente as interfaces de comunicação da internet. O constructo “CoP on-line” é uma tentativa de adaptação do conceito de comunidade de prática para o espaço virtual. Ou seja, é uma rede colaborativa de

indivíduos que partilham uma área de investigação e comunicam sobre ela, procurando ainda compreender os objetivos, estratégias, sentimentos, efeitos e contextos da aprendizagem que realizam, interagindo por meio dos recursos digitais de comunicação.

A intenção inicial deste estudo era propor uma CoP presencial, mas em decorrência da suspensão das atividades presenciais nas escolas, devido à pandemia de Covid-19, aliada ao fato de a organização do ensino ter sido disposta de forma remota, optou-se pela CoPV, por meio do uso de ferramentas tecnológicas da informação e comunicação. A CoPV apresenta uma configuração semelhante à CoP. As CoPVs são derivadas das comunidades virtuais organizadas por grupos de indivíduos com interesses comuns que se destinam a discutir, resolver e/ou compartilhar saberes sobre um tema, assunto ou problema. Sartori (2012, p. 77) aponta que:

Com o uso dessas comunidades virtuais em organizações, para troca de informações relacionadas ao trabalho, visando melhorar as práticas, ampliar conhecimentos e processos, começaram a surgir as comunidades de práticas virtual (CoPVs), onde o conhecimento se tornou a peça fundamental.

As CoPVs apresentam semelhanças e características essenciais de uma CoP presencial e, portanto, podem ser concebidas mediante as dimensões e os indicadores considerados pela literatura sobre a criação de CoP. A comunicação por meio de redes sociais e aplicativos de comunicação facilita o compartilhamento, as trocas e a ampliação de conhecimentos e práticas. Além disso, a reunião de indivíduos com os mesmos interesses fomenta a participação e cooperação entre os membros das comunidades virtuais, assim como ocorre nas CoPs.

## 2.4 O ENSINO DE ARTES

Abordar o ensino de Arte no Brasil impõe a necessidade de revisitar como esse ensino foi pensado, organizado e sistematizado na estrutura educacional nacional. Portanto, convém expor o contexto atual e as principais discussões que permeiam o ensino de Arte, o que nos remete aos documentos nacionais que regem este ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e estaduais, especificamente do estado do Paraná,

como as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para a educação básica, disciplina de Arte. Ainda, para uma compreensão mais pontual sobre as tendências do ensino de Arte, após a década de 1980, serão referenciados os seguintes autores: Pontes (2013); Azevedo (2014); Silva (2014); e Barbosa (2016). Estes defendem a posição de que o ensino de Arte deve ser pautado na: interculturalidade, cultura visual e abordagem triangular.

O ensino de Arte na educação básica tornou-se obrigatório na primeira versão da LDB, Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), mas a lei não exigiu a formação específica dos docentes, o que contribuiu para a descaracterização do ensino de Arte que combinasse crítica e reflexão. Além disso, a lei promoveu o esvaziamento do ensino de Arte, pois as aulas e os conteúdos da disciplina serviriam apenas para ocupar horários como atividade educativa: decoração da escola, produção de lembrancinhas em datas comemorativas e apresentações artísticas, fundamentadas em temas de cunho cívico, religioso e festivos. O ensino de Arte nas escolas, denominado de Educação Artística, oferecia ao governo a possibilidade de disseminar as noções de patriotismo e nacionalismo (BARBOSA, 2016).

Diante desse cenário, a partir de 1980, professores, pesquisadores e educadores da área de Arte iniciaram discussões sobre a importância e as contribuições do ensino de Arte para o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo, abandonando a noção de que a arte na escola servia apenas para o desenvolvimento da expressão pessoal dos estudantes, o que evidenciou outras pautas como as questões referentes às metodologias e funções desse ensino. A articulação dos pesquisadores e professores brasileiros fez a década de 1980 ser um marco para o ensino de Arte.

Em 1981 foi criada a Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP) com um setor específico para Arte-educação (BARBOSA, 2016). Em 1987, durante um evento que reuniu arte-educadores, no Brasil, foi criada a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) com o intuito de agregar professores e pesquisadores das áreas artísticas (música, artes visuais, teatro e dança) em todos os estados, formando uma rede de apoio à Educação Municipal, Estadual e Federal. Além disso, a entidade representa o Brasil no Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte (CLEA), no International Society for Education through Art (InSEA) e na Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE). Essa rede de diálogos evidencia o fortalecimento da criação artística, do ensino de Arte e do acesso à cultura (FAEB, 2021).

Emerge, então, um movimento denominado *Arte-educação*, que será responsável por assegurar politicamente o lugar da disciplina de Arte na nova LDB, conforme observa-

se no Artigo 26, §2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Garantir e assegurar o espaço da Arte no campo educacional significa constituir uma área de conhecimento com especificidades de ensino, o que a LDB não especificava. Logo, foi necessário fixar a obrigatoriedade das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro nas diretrizes e bases da educação. Outro fator relevante foi conceber o ensino de Arte como conhecimento, denominada por Elliot Eisner como concepção “essencialista”, ou seja, é a formação para “[...] o domínio, a fluência e a compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (JAPIASSU, 2003, p. 24).

Além disso, as pesquisas e discussões sobre as abordagens no ensino da disciplina de Arte conduziram a sistematização da Abordagem Triangular (AT), ou Proposta Triangular para o ensino, concebida por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980. Tal proposta consiste na inter-relação entre fazer e produzir obras, ler obras de arte (apreciação interpretativa) e elaborar contextualizações histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.

AT é uma abordagem “em processo”, portanto, em contínua mudança, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter essencialmente contextual, para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção (BARBOSA, 2016, p. 688).

Essa abordagem é um sistema aberto, dialógico, complexo que propicia interpretações sobre conceitos e proposições, que faz fomentar um lugar epistemológico para Arte-educação ao evidenciar e promover estudos e pesquisas sobre os diversos modos de ensinar a aprender Arte.

A visão de Ana Mae Barbosa contribui para o que estamos chamando de virada arte educativa e seu sentido histórico de transformações no e do campo da Arte/educação nacional, pois, mesmo tendo sido criada visando os processos de ensino e de aprendizagem das Artes e Culturas Visuais, a AT é reinventada, por muitos arte/educadores, para as outras linguagens da Arte: Teatro, Dança e Música (AZEVEDO, 2014, p. 60).

Todavia, documentos após a LDB, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), suprimem a discussão sobre a AT e, na visão de Cláudia Pola (2015, p. 72), retoma o “[...] discurso tecnicista voltado para a formação de mão de obra com uma conduta mercantilista e capitalista”. No referido documento, mantém-se a obrigatoriedade do

ensino de Arte e substitui a chamada *Educação Artística* para *Arte*, componente curricular que compõe quatro linguagens artísticas: artes visuais, teatro, música e dança (BRASIL, 1998).

O papel do professor de Arte, conforme apontado pelos PCN, é mediar o processo de ensino-aprendizagem, conduzido por “[...] experiências prático-teóricas, interpretando, criando e apreciando a arte, assim como exercitarem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas” (BRASIL, 1998, p. 30). A mediação perpassa pela noção de que teoria e prática devem estar aliadas, unidas, “coladas”, conforme aponta Demarchi:

Teoria e prática não são descoladas, ao contrário, alimentam-se continuamente. Assim, quanto mais aprofundado e variado o nosso repertório e a compreensão da área, e quanto mais conscientes das concepções teóricas que nos norteiam, maiores são as possibilidades de convertê-los em matéria-prima para nossas propostas práticas (DEMARCHI, 2014, p. 77).

Alem da reunião de teoria e prática, os temas transversais e a integração com outras áreas do conhecimento devem estar presente no ensino de Arte por meio de temáticas que se inter-relacionam, ou seja, cabe ao docente articular as componentes curriculares por meio de projetos multidisciplinares. Os eixos norteadores para o ensino de Arte são: produzir, apreciar e contextualizar, ou seja, o professor deve mediar os processos de criação, produção, leitura de obras, exposição histórica e contextualizada da obra apreciada ou produzida (BRASIL, 1998). A formação específica em Arte permite ao docente:

Compreender a arte como campo do conhecimento, de modo que não seja reduzida a um meio de comunicação para destacar dons inatos ou a prática de entretenimento e terapia. Assim, o ensino de Arte deixará de ser coadjuvante no sistema educacional para se ocupar também do desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação (PARANÁ, 2008, p. 46).

A concepção dos PCN foi criticada por diversos pesquisadores e docentes que questionaram a produção do documento, cujo objetivo é definir os princípios e as orientações nacionais para a prática pedagógica da disciplina. A AT propicia aos estudantes a oportunidade de codificar e decodificar a estrutura de uma obra, fomenta a compreensão de sua profundidade e seus entremeios, expande os conhecimentos relativos à obra de modo rizomático (POLA, 2015). No sentido de pontuar a crítica aos PCN, localiza-

se em Barbosa que:

Os PCN brasileiros, estabelecidos por um educador espanhol, retiram a historicidade da nossa experiência educacional e se apresentam como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da AT – Fazer Arte (ou Produção); Leitura da Obra ou do Campo de Sentido da Arte e Contextualização – foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) ou Produção, Apreciação e Contextualização (da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) (BARBOSA, 2016, p. 689).

Além da AT, a visão contemporânea de arte/educação pós-1980 apresenta outras duas tendências que se mesclam ao ensino de Arte nas escolas: Interculturalidade e Culturas Visuais (PONTES, 2013; SILVA, 2014). O enfoque da Interculturalidade, ou multiculturalismo, contempla as discussões sobre a visão etnocêntrica de cultura e os conteúdos de Artes Visuais, requisitando a ampliação dos conteúdos curriculares da disciplina para os campos dos estudos culturais de gênero, etnia, religião, idade, sexualidade, classe social, ou seja, conforme afirma Pontes (2013, p. 171): “Essa tendência amplia o conceito de arte de uma acepção restrita e excludente para um sentido mais amplo de experiência estética”.

As abordagens das Culturas Visuais contextualizam, interpretam, reinterpretem e remetem críticas às imagens desde a construção destas nas artes, na mídia, no cotidiano, estabelecendo relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais (SILVA, 2014). No contexto brasileiro, o ensino de Arte, sob essa perspectiva, contém dois posicionamentos: aqueles que defendem a educação para Cultura Visual e aqueles que apresentam a educação para as Artes e Culturas Visuais.

A principal diferença é que os primeiros valorizam mais as imagens das mídias, desprezam o fazer artístico e quando trabalham com Arte só consideram a fase contemporânea; os outros valorizam as artes como a mais importante produção humana, discutem a Arte de todos os tempos e de diferentes códigos culturais, a escolha depende do contexto, usam diferentes métodos críticos e interpretativos e também investem pensamento crítico nas imagens de outros meios de comunicação e expressão (BARBOSA, 2016, p. 690-691).

Nesse sentido, faz-se relevante pontuar que, independentemente da perspectiva adotada pelo docente de Arte, ou a escolha de mesclar as perspectivas, é imprescindível que domine a teoria, possua experiências práticas, considere a origem cultural ou o grupo social dos estudantes, conduza mediações sobre as percepções e apropriações dos conhecimentos sobre Arte por meio de recursos e encaminhamentos específicos.



De modo diverso à forma como instituiu-se os PCN, entre os anos de 2004 e 2007, o estado do Paraná convidou professores e pesquisadores de diversas áreas (música, dança, teatro e artes visuais) para construírem coletivamente as Diretrizes Curriculares da Educação básica de Arte (PARANÁ, 2008). Esse documento articula as leis, teorias e práticas à realidade social, cultural e política para conceber os conhecimentos e a compreensão da Arte como instrumento de desenvolvimento e emancipação do indivíduo, pois defende que: “A concepção de arte como fonte de humanização incorpora as três vertentes das teorias críticas em arte: *arte como forma de conhecimento, arte como ideologia e arte como trabalho criador*” (PARANÁ, 2008, p. 62). Para Vigotski:

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

No Quadro 13, é possível observar os três conteúdos estruturantes expostos nas DCE – os quais fornecem uma identidade para a disciplina e sistematizam o conhecimento –, a saber: elementos formais, composição, movimentos e períodos.

**Quadro 13** – Conteúdos estruturantes e elementos formais do ensino de Arte

<b>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</b>			
<b>Conhecimento</b>	<b>Elementos Formais</b>	<b>Composição</b>	<b>Movimentos e Períodos</b>
Música	Altura Duração Timbre Intensidade Densidade	Ritmo; melodia; harmonia; tonal; modal; contemporânea; escalas; sonoplastia; estrutura; gêneros: erudita, folclórica etc. Técnicas: instrumental, vocal, mista, improvisação etc.	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rap, Tecno, Barroco, Classicismo, Romantismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Música Serial, Música Eletrônica, Música Minimalista, Música Popular Brasileira, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, World Music, Arte Latino-Americana etc.
Artes Visuais	Ponto Linha Superfície Textura Volume Luz Cor	Figurativa; abstrata; figura-fundo; bidimensional; tridimensional; semelhanças e contrastes; ritmo visual. Gêneros: paisagem, retrato, natureza-morta etc. Técnicas: pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo etc.	Arte Pré-Histórica, Arte no Antigo Egito, Arte Greco-Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Arte Bizantina, Arte Românica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Construtivismo, Surrealismo, Op-art, Pop-art, Arte Naïf, Vanguardas Artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana, Muralismo etc.

Conhecimento	Elementos Formais	Composição	Movimentos e Períodos
Teatro	Personagem (expressões corporais, vocais, gestuais e faciais) Ação Espaço	Representação; texto dramático; dramaturgia; roteiro; espaço cênico; sonoplastia; iluminação; cenografia; figurino; adereços; máscara; caracterização e maquiagem. Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua etc. Técnicas: jogos teatrais, enredo, Teatro direto, Teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras), improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção etc.	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Teatro Dialético, Teatro do Oprimido, Teatro Pobre, Teatro Essencial, Teatro do Absurdo, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana etc.
Dança	Movimento corporal Tempo Espaço	Eixo; dinâmica; aceleração; ponto de apoio; salto e queda; rotação; formação; sonoplastia; coreografia; deslocamento. Gêneros: folclóricas, de salão, étnica etc. Técnicas: improvisação, coreografia etc.	Arte Pré-Histórica, Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Dança Circular, Indústria Cultural, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip Hop, Arte Latino-Americana etc.

**Fonte:** DCE (PARANÁ, 2008, p. 67-68).

Além disso, as DCE orientam sobre os encaminhamentos metodológicos para a abordagem dos conteúdos estruturantes. Estes são chamados de “momentos da organização pedagógica” e consistem em: teorizar, sentir e perceber o trabalho artístico. O início do trabalho em sala pode ocorrer por meio de qualquer um dos momentos ou simultaneamente, sendo importante que, no final das atividades, os alunos tenham experienciado os três momentos, que se especificam em:

Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos. Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte-educadores. Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõem uma obra de arte (PARANÁ, 2008, p. 70).

Portanto, para desenvolver um trabalho coerente e satisfatório, o papel dos professores no ensino de Arte é o de mediador no desenvolvimento de habilidades e conceitos artísticos, fomentando subsídios para apropriação e experimentação dos estudantes, transformando ideias, imagens e sentimentos no ensino de Arte. O acesso ao campo artístico e cultural permite articular conhecimentos, compreender as diversidades e os valores culturais e sociais, estabelecendo conexões críticas entre os conhecimentos

propiciados pela Arte na produção e integração social.

Em uma obra publicada em 2002, *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Ana Mae Barbosa aponta que a maior mudança percebida pelos professores consiste em um compromisso dos docentes com a cultura e a história, a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender, ler, apreciar, interpretar, usufruir da Arte por meio de contextualizações históricas, sociais, antropológicas e/ou estéticas que as obras oferecerem. Antes de 1980 havia a noção de que a Arte na escola desenvolveria a expressão pessoal e a sensibilidade dos estudantes. No início do século XXI, professores e pesquisadores indicaram para Barbosa (2002) que a construção do conhecimento em Arte ocorre por meio da intersecção da experimentação, decodificação e informação.

No campo da Arte é possível entender a cultura de um país, compreender a identidade dos indivíduos de um lugar e contribuir para que os indivíduos se reconheçam e ampliem o mundo conhecido. Essa ampliação pode ocorrer por intermédio da criatividade nas leituras, das interpretações e releituras, da desconstrução e reconstrução do ver e fazer Arte. Barbosa (2002) indica que há uma tendência no ensino de Arte em focar a atenção na cultura visual, nos discursos visuais que cercam a vida cotidiana, nas imagens veiculadas pelas mídias, a fim de exercitar a consciência sobre o que é possível aprender e extrair dessas imagens fixas e móveis.

Além dessa tendência, a diversidade cultural aparece com a interculturalidade, propondo questões e códigos em função da raça, etnia, gênero, sexualidades e classe social. Há desafios nessa ênfase, pois é preciso compreender os códigos de poder existentes na cultura erudita, a valorização de uma cultura em detrimento de outra, especialmente quando se trata de produções do povo ou da comunidade. Todavia, projetos de educação social têm apresentado efeitos positivos nas discussões interculturais nas comunidades. As noções e os conceitos existentes na Arte colaboram para a formação individual, subjetiva, mas também para a formação profissional daqueles que irão trabalhar com a produção comercial artística (propaganda, ilustração de revistas e livros, campos do *design*, decoração, cinema, entre outras produções) que necessitam dos saberes relacionados à história da Arte, à interpretação de obras, ao contexto histórico-social etc. (BARBOSA, 2002).

As mudanças referentes às designações da disciplina (Educação Artística, Arte, Artes, Arte-educação) geraram um problema de identidade: “Sou professora de Educação Artística ou Arte ou Artes, ou sou Arte-educadora?”. Sobre a questão da identidade, Rita Irwin (2016) propõe a *a/r/tografia* como saída para envolver os profissionais que são

artistas (*Artist*), pesquisadores (*Researcher*) e professores (*Teacher*). A autora enfatiza que existem associações e relações com e entre as identidades de artista, pesquisador ou investigador e professor tanto porque há uma articulação com o que e/ou quem se está pesquisando quanto porque se estabelece os motivos que provocam e levam os arte-educadores-investigadores às suas preferências artísticas. As investigações ou pesquisas artísticas conduzem os sujeitos às questões simples e complexas, geradoras de distúrbios, movimentos, novas configurações e compreensões que promovem engajamentos e ações. De acordo com Irwin (2016, p. 13), a a/r/tografia se apresenta na atualidade como uma articulação para a questão identitária:

[...] na grafia A/R/T há uma divisão entre A e R, entre R e T, e isso é relevante. Na época essas identidades eram de extrema importância e não queríamos apenas integrar todas as identidades em uma só. Percebemos que havia espaço para enfatizar os espaços entre essas identidades. Portanto, é uma forma artística de pensar a palavra ART com base na prática do artista, do pesquisador e do professor.

Ao mesmo tempo em que a a/r/tografia oferece subsídios para as questões referentes à identidade, também proporciona um caráter mais rizomático de investigação, criação e educação, pois envolve o desafio da busca, da procura, de novas perguntas no entorno do objeto de investigação, criação e ensino. Nas palavras de Irwin (2016, p. 16):

Como artistas, somos chamados a pensar a respeito de algo. Procuramos, perscrutamos. Como educadores, somos chamados a refletir mais profundamente a respeito de situações e queremos responder a esse chamado. Não é apenas uma pergunta, é algo que tem forte significado para nós e algumas pessoas chamam isso de investigação viva. São inquietações e desejos que queremos continuamente investigar: em nossas vidas, em nossa sala de aula, nos estúdios, nas práticas artísticas.

Ser professor de Arte, trabalhar com ensino de Arte, ser um Arte-educador, a/r/tógrafo é uma composição de indagações contínuas e cíclicas as quais não cessam não porque se tem um objeto artístico, um produto, mas porque este gera, provoca, insinua novas questões, novas compreensões, novos saberes, novas formas de/para criar condições para o conhecimento. Irwin afirma ainda a relevância da CoP na atividade de ser/fazer docente, artista ou pesquisador:

Considero que uma comunidade de prática é muito importante. Por mais que eu goste de trabalhar sozinha, percebo que trabalhar com outros tem me ajudado a ser mais crítica no meu trabalho, a me envolver com outras pessoas e a pensar de forma diferente, quem sabe até de forma mais criativa. Estar com os outros pode ser o lugar onde eu verdadeiramente me mostre como educadora, pois reconheço e me transformo trabalhando junto (IRWIN, 2016, p. 17).

Outro autor que aborda a questão da identidade é Figueiredo (2011, p. 1247) ao discutir a divisão entre: docente *versus* criação teatral; sujeito professor, no campo do fazer docente; e sujeito artista, no campo do fazer artístico. O autor acrescenta que estar em cena no teatro aproxima o docente do artista e, esse mesmo sujeito, ao estar em sala de aula, se aproxima do ser docente. Entretanto, paira sob essa perspectiva a seguinte questão: o professor de teatro e o ator são sujeitos distintos?

O que se percebe com Irwin (2016) é que artista, professor e pesquisador são faces de um ser em composição, as quais promovem uma aprendizagem relacional, flexível e criativa. A prática docente se mistura à prática artística e investigativa. Trabalhar como mediador requer dos docentes amplo repertório das linguagens artísticas e dos elementos da cultura. Além disso, alianças entre teoria e prática são imprescindíveis para compor aulas significativas para a formação dos estudantes. Nesse sentido, a ideia é que a mediação se apresenta como um exercício rizomático, ou seja, um

[...] sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto do conhecimento, o aprendiz, o professor/mediador/monitor, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, as materialidades e suportes de cada linguagem artística (MARTINS, 2002, p. 57).

Existe complexidade rizomática do ensino de Arte nas escolas, conforme definição de Deleuze e Guatarri (1995, p. 37): “[...] há nesta conjugação força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser”. A dinâmica do processo educativo e os elementos que constituem esse processo expressos no exercício de mediação rizomática fomentam as inter-relações entre os conhecimentos, ampliam os sentidos e as possibilidades de interpretação crítica sobre os objetos estudados e necessitam de registros e compartilhamento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para perceber as experiências e o fazer pedagógico.

A proposta desta pesquisa consistiu em organizar uma CoP Virtual, na qual os professores de Artes pudessem compartilhar teorias e práticas de ensino com a intenção de ampliar os repertórios artísticos, culturais e sociais que possibilitassem impulsionar e fruir o fazer docente em sala de aula.

### 3 METODOLOGIA

As pesquisas científicas e tecnológicas são desenvolvidas mediante fundamentação teórica e procedimentos metodológicos, fatores que as tornam passíveis de reprodução, testes, confirmação e divulgação dos resultados nas comunidades científicas e tecnológicas. Uma das definições possíveis para pesquisa é “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17). Dessa forma, evidencia-se a relevância em estabelecer previamente os procedimentos adotados em uma pesquisa que expressa a organização das ações de forma sistemática em consonância com os devidos objetivos (JUNG, 2004).

Nesse sentido, convém retomar o objetivo desta pesquisa: propor, do ponto de vista teórico-metodológico, uma Comunidade de Prática Virtual para professores do ensino de Artes da SEED, no município de Maringá, em consonância com as dimensões essenciais para CoP: domínio, prática e comunidade. Diante disso, em um primeiro momento, apresenta-se a classificação da pesquisa quanto à natureza, aos objetivos e à abordagem. Em seguida, os delineamentos da pesquisa são expostos de forma a especificar os procedimentos adotados de acordo com os objetivos definidos neste estudo.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

As pesquisas podem ser classificadas de acordo com a natureza, os objetivos e os procedimentos. Quanto à *natureza* da pesquisa, esta configura-se em uma pesquisa aplicada, uma vez que a finalidade do estudo é a utilização de conhecimentos produzidos pela GC, especificamente as práticas de GC, para propor a criação de uma CoP. Isso posto, observa-se que os objetivos, geral e específicos, definidos classificaram esta pesquisa como exploratório-descritiva e propositiva, pois o objetivo central concerne à descrição pormenorizada de um fenômeno, população ou das relações entre variáveis (GIL, 2002). Jung afirma que: “O processo descritivo visa identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno” (JUNG, 2004, p. 152). Nesse sentido, ressalta-se que esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Assim, quanto aos procedimentos metodológicos, serão adotadas as perspectivas de pesquisa documental.

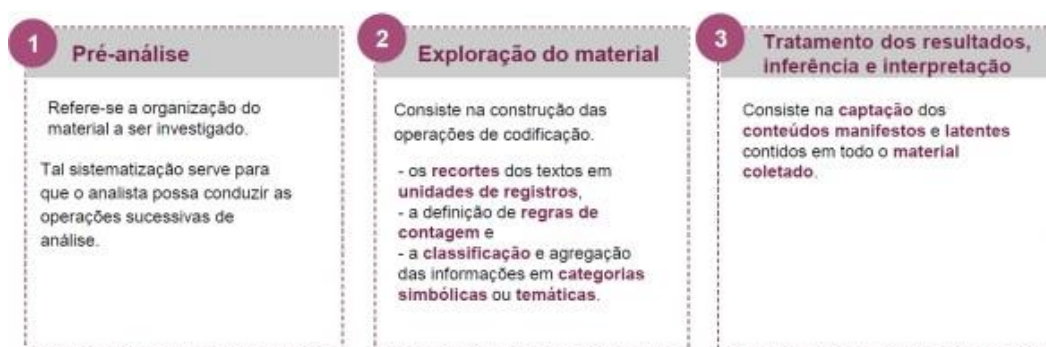
### 3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para atingir os dois primeiros objetivos específicos, “compreender o desenvolvimento do conceito de CoP e CoPV” e “analisar a literatura recente sobre ensino de Arte, Arte-educação e CoP”, foram efetivadas: 1. revisão da literatura sobre o conceito de CoP nas obras publicadas por Wenger e parceiros (1991; 1998; 2001); 2. revisão da produção técnico-científica na área de ensino de Artes, Arte-educação, e revisão do uso de CoP nas plataformas Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e Google Acadêmico; 3. análise dessas revisões a fim de definir os indicadores para a criação da CoP (objetivo específico 3), considerando as dimensões fundamentais da CoP apresentadas anteriormente: o *domínio*, a *comunidade* e a *prática*.

Os objetivos específicos 3 e 4: “definir a estrutura e dimensões da CoPV (domínio, comunidade e prática) para professores da disciplina de Artes das Escolas da SEED em Maringá” e “estabelecer indicadores específicos para as dimensões da CoPV” foram atingidos mediante a identificação de relatórios, teses e artigos, os quais foram localizados na revisão da produção técnico-científica sobre o uso de CoP no ensino de Arte e Arte-educação.

Os dados foram estudados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), que ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado. Para Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo de Bardin (2002) é formada por três etapas: 1. pré-análise; 2. exploração do material; e 3. tratamento dos resultados, inferência e interpretação do material (Figura 5).

**Figura 5** - Etapas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin



Fonte: adaptado de Silva e Fossá (2015).



A sistematização das ideias expostas no referencial teórico, assim como o estabelecimento das relações entre os indicadores interpretativos das informações coletadas, compreende a primeira etapa, conforme aponta Bardin (2002, p. 96): “[...] A pré-análise tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta por actividades não estruturadas, ≤abertas≥, por oposição à exploração sistemática dos documentos”. Os procedimentos adotados nessa fase da pesquisa dizem respeito ao contato com o levantamento bibliográfico, fase chamada de leitura flutuante, que definirá, posteriormente, o *corpus* de análise, a formulação dos objetos e das hipóteses para, por fim, elaborar indicadores que permitirão interpretar o material coletado.

Além disso, na primeira etapa, a pré-análise, a escolha dos documentos seguiu quatro regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A exaustividade refere-se a considerar o *corpus* de análise em sua totalidade, “[...] não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (BARDIN, 2002, p. 97). A representatividade diz respeito à seleção, amostra rigorosa do material, que seja representativa ao universo inicial da análise, à organização dos documentos retidos em critérios específicos e precisos de escolha (regra da homogeneidade) e ainda à adequação, ou seja, serem “[...] adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise” (BARDIN, 2002, p. 98).

A segunda etapa, exploração do material, concerne à fase de análise ou “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2002, p. 101). Nesse sentido, a codificação é o movimento de transformar os recortes, agregar e/ou enumerar as informações textuais representativas sobre o conteúdo a ser analisado.

A terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, traduz-se pela captação dos conteúdos das fontes bibliográficas, entrevistas e observações, de forma a justapor as categorias existentes nas análises e evidenciar as semelhanças e diferenças, ou seja, é produzida uma análise comparativa de todo material coletado (BARDIN, 2002). A análise de conteúdo, então, de acordo com Silva e Fossá (2015, p. 4), apresenta-se da seguinte forma:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documento); 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro

referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 5) Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 6) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais, intermediárias, finais); 7) Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Dessa forma, primeiramente, foi efetuada uma pesquisa sistemática nos seguintes repositórios: Scielo; BDTD; anais da ANPED e FAEB; e Google Acadêmico com os descritores “Comunidade (s) de Prática (s)”, “Ensino de Arte”, “Arte-educador”, “Arte (s)”, “Arte ensino e pesquisa”. Após a localização dos estudos publicados, as seguintes categorias de análise foram formuladas: domínio, comunidade e prática – as quais são apontadas por Wenger (1998) como possíveis categorias analíticas para avaliar uma CoP. Nesse sentido, efetuou-se a análise das publicações localizadas a fim de identificar os indicadores das três categorias: domínio, comunidade e prática. A identificação desses indicadores permitiu avaliar a consolidação da CoP nos trabalhos analisados e, ainda, articular o estabelecimento de indicadores para a proposição teórico-metodológica que objetivou este estudo.

Convém salientar que, no Google Acadêmico, a pesquisa sobre as publicações em CoP e ensino de Arte foi efetuada da seguinte forma: 1. suprimiu-se as pesquisas analisadas anteriormente nesse estudo; 2. efetuou-se a leitura de resumos e palavras-chave, a fim de selecionar as publicações que continham o descritor “Comunidade de Prática” e estivessem relacionadas ao “Ensino de Arte” nas suas diversas manifestações; 3. em seguida, foi feita a leitura integral dos textos para efetuar a análise de seu conteúdo. Na configuração dessa seleção, suprimiu-se aquelas publicações que não apresentavam a concepção de CoP relacionada à GC ou às PGC.

**O objetivo específico 5:** “apresentar os estágios e as atividades da CoPV a serem desenvolvidas pelos professores de Artes” foi atingido mediante a síntese dos dados analisados e do referencial teórico escolhido, que resultou na apresentação de proposições teórico-metodológicas para a criação e organização da CoPV. Assim, foi possível identificar os estágios da CoPV e indicar sugestões de atividades para o período de seis meses.

## 4 ANÁLISE E RESULTADOS

### 4.1 INDICADORES DE COMUNIDADES DE PRÁTICAS EM ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO

Ao se propor a criação de uma CoPV para professores de Arte de acordo com os indicadores definidos para as dimensões domínio, comunidade e prática, um estudo bibliométrico sobre o tema “Comunidade de Prática” e “Ensino de Arte” foi efetivado em parte da produção brasileira técnico-científica (SciELO, BDTD, anais da ANPED e FAEB e Google Acadêmico). Em seguida, as pesquisas foram selecionadas e demonstrou-se seus indicadores de CoP.

No SciELO, ao efetivar uma busca com os descritores “Comunidade de prática” e “Arte-educação”, “Arte ensino pesquisa” ou “Ensino de Arte”, resultou em zero produções. Ao alterar os descritores para “Comunidades de prática” e “Arte”, com período definido entre 2008 e 2020, resultou na localização de uma publicação de 2019, intitulada *Características de comunidades de práticas existentes no Serviço de Informação em Arte: o caso da REDARTE/RJ*, de Elisete de Sousa Melo, Miriam Gontijo Moraes e Mariza Almeida Costa. Esse estudo, com abordagem qualitativa, identificou e analisou as características da CoP na REDARTE/RJ.

Nesse estudo, os dados para análise foram coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados aos bibliotecários e, também, mediante documentos, configurando a pesquisa como qualitativa. As autoras (2019) afirmam que os elementos estruturais de domínio, comunidade e prática na CoP da REDARTE/RJ foram avaliados com base nos indicadores de CoP apresentados por Wenger (1998). De acordo com os resultados exibidos, observou-se que a dimensão domínio foi referenciada por 83,3%, a dimensão comunidade por 81,2% e a prática por 76,1% dos respondentes. As dimensões foram avaliadas a partir dos indicadores expostos no Quadro 14.

**Quadro 14** – Indicadores da Comunidade de Prática da REDARTE/RJ

Dimensões	Indicadores
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o que os outros sabem, o que eles podem fazer e como eles podem contribuir para uma empresa.</li> <li>- Um discurso compartilhado refletindo certa perspectiva sobre o mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sustentabilidade das relações mútuas – harmoniosas ou conflituosas.</li> <li>- Sobreposição substancial entre as descrições de pertencimento dos participantes.</li> <li>- Identidades mutuamente definidas.</li> <li>- A capacidade de avaliar a adequação das ações e dos produtos.</li> <li>- A sabedoria local, histórias compartilhadas etc.</li> <li>- Certos estilos reconhecidos como a indicação de membros.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas compartilhadas de engajar-se e fazer as coisas juntos.</li> <li>- Ferramentas específicas, representações e outros artefatos.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Melo; Moraes; Costa (2019).

O resultado apresentado pelas autoras mostra a razão de ser da comunidade, definindo a identidade e a importância da CoP para os membros que são expressos pelos indicadores da dimensão domínio. Além disso, observa-se que os indicadores selecionados para a dimensão comunidade corroboram para manter a interação regular, a aprendizagem coletiva, assim como desenvolver nos membros o senso de pertencimento e compromisso mútuo. No que diz respeito à dimensão prática, a CoP apresenta um repertório compartilhado de práticas que exploram os corpos de conhecimentos dos membros. Dessa forma, sem o compromisso com o domínio, a comunidade e a prática, uma CoP é apenas um grupo de amigos, o que não é o caso da CoP desenvolvida na REDARTE/RJ.

Na BDTD, ao buscar por “Comunidades de Prática” e “Ensino de Arte” em todos os campos, no período de 2009 a 2020, foi localizada uma tese produzida por Josiane Gisela Franken Corrêa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul*, publicada em 2018. O objetivo da pesquisa de Corrêa (2018) foi mapear as possibilidades, os limites e as estratégias para o ensino escolar de Dança. A perspectiva metodológica utilizada foi a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) com características específicas da a/r/tografia que se refletiu na organização de uma Comunidade de Prática a/r/tográfica para o processo colaborativo de criação e investigação. Com a participação e colaboração dos membros da comunidade, foi produzido um documentário, *Nós, professoras de Dança*, ao final da pesquisa.

A noção de CoP citada nessa investigação não apresenta relação conceitual com Wenger e outros autores da GC. Todavia, ao analisar a concepção adotada por Corrêa (2018) sobre Comunidade de Prática a/r/tográfica, observa-se características da concepção

de Wenger como, por exemplo, a presença de elementos estruturais da CoP (domínio, comunidade e prática). Conforme aponta a autora, as Comunidades de Práticas “[...] são formadas pelo engajamento pessoal de profissionais interessados na criação colaborativa propiciada pela abertura à participação” (CORRÊA, 2018, p. 88). Além do caráter colaborativo da pesquisa, do engajamento dos membros, que juntos compreenderam e fabricaram sentidos, seja como investigadores ou como artistas, a comunidade valoriza a diversidade, problematizando e refletindo acerca das diferenças e formando um sentido de pertença. Assim, ao analisar o conteúdo da pesquisa de Corrêa (2018), observa-se que a autora utiliza outras fontes de pesquisa como, por exemplo, Irwin (2016), para determinar as características da Comunidade de Prática, afastando-se da concepção da GC. Dessa forma, não foi possível dar continuidade à análise e apontar os indicadores.

Ainda na plataforma BDTD, ao suprimir o descritor “Comunidades de Prática” e manter o descritor “Ensino de Arte”, foram localizadas 331 dissertações de Mestrado e 103 teses de Doutorado, totalizando 434 produções defendidas e publicadas no período de 2009 a 2020. Isso evidencia a existência de pesquisas sobre o Ensino de Arte, porém as ferramentas de PGC, como as CoPs, não estão presentes nessas pesquisas. Com a finalidade de localizar mais estudos sobre CoP e ensino de Arte, formação de professores em Arte e Arte-Educação, ampliou-se a pesquisa na BDTD com os descritores “Comunidade de Prática” e “Formação docente”. O resultado foi a localização de 10 pesquisas no período de 2009 a 2020. Dessas, cinco são teses de Doutorado e cinco são dissertações de Mestrado, sendo que as áreas contempladas foram: Ensino de Matemática; Formação de professores em Matemática, Enfermagem, Pedagogia; Educação Especial; e Língua Inglesa. Dessa forma, observou-se que as pesquisas no Brasil sobre CoP e Ensino e Formação docente em Arte não ocorrem com frequência nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Em busca de compreender o cenário que essa pesquisa se insere, insistiu-se na busca por publicações em dois eventos educacionais de amplitude nacional: a Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB).

As Reuniões Científicas da ANPEd ocorrem desde 1978 e, atualmente, tem 24 Grupos de Trabalho (GT), sendo o GT 24 referente à Educação e Arte, criado em 2009, na 32ª edição do evento. Nesse sentido, foram efetivadas buscas nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd com a delimitação temporal de 2009 a 2019, no referido GT, com o descritor “Comunidade de Prática”, e o resultado foi que nenhum trabalho foi apresentado

com esse termo. Em uma busca mais ampla no site da ANPEd, entre os anos de 2009 e 2019 foram localizados dois trabalhos sobre CoP, os quais têm relação com a educação e por isso foram considerados. Acrescentou-se, ainda, o ano de 2008 na pesquisa, pois foi localizada nesse ano a apresentação de trabalho de Rogério Correia da Silva, conforme exposto no Quadro 15.

**Quadro 15** – Resultado de buscas nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd com o descritor “Comunidade de Prática”

<b>Edição e GT</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>
31ª Reunião (2008) GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	Rogério Correia da Silva	As crianças Xacriabás, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas Comunidades de Prática
38ª Reunião (2017) GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Maria Clarisse Vieira	Comunidades de Práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX/UNB
39ª Reunião (2019) GT 08 – Formação de Professores	Marcia Lisbôa Costa de Oliveira Lucia Helena Abreu Eletério	Comunidade de Prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso

**Fonte:** ANPEd (2008; 2017; 2019).

O objetivo de Silva (2008, p. 1) em sua pesquisa de doutoramento foi “investigar as formas de aprendizagem da criança nos contextos familiar e comunitário do grupo indígena Xacriabá”<sup>1</sup>, localizado no norte de Minas Gerais. O autor fundamentou a pesquisa sob os conceitos de aprendizagem situada e participação periférica legitimada, de Lave e Wenger (1991), e justificou tal fundamentação devido ao Grupo de Estudos sobre Educação Indígena da UFMG, o qual afirmava que o aprendizado das crianças indígenas analisadas integrava a socialização dos saberes e conhecimentos mediante a participação em CoP. Então, Silva (2008) procurou identificar, descrever e analisar as situações de aprendizado na CoP. Os resultados apresentados pelo autor evidenciam que o grupo indígena Xacriabá oferece a oportunidade de crianças participarem das atividades e ações em grupo, tanto para adultos quanto específicas para elas. Isso significa que as práticas da comunidade estão “abertas” para a criança explorar, se envolver, interagir e formar uma identidade referente aos saberes, espaços e rituais. Não há um controle sobre o que a criança pode ver, ouvir e onde deve estar, e também há, no processo de socialização, a noção de corresponsabilidade entre os mais velhos e mais novos do grupo, promovendo à criança

<sup>1</sup> Salienta-se que a comunidade investigada pelo autor é identificada como Xacriabá, porém ele optou por utilizar “xakriabá”. Por uma questão de respeito à comunidade, neste trabalho, optou-se por Xacriabá, mas, ao transcrever trechos de textos do autor, foi mantido como no original.

uma participação periférica e legitimada (LAVE; WENGER, 1991), a qual se torna complexa e mais engajada conforme a criança cresce.

Com a análise do texto de Silva (2008), identificou-se que os elementos estruturais da CoP (domínio, comunidade e prática) aparecem na comunidade indígena Xakriabá, conforme está apresentado no Quadro 16.

**Quadro 16** – Indicadores da Comunidade de Prática de Xakriabá

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As identidades de adultos e crianças mais velhas são definidas e expostas às crianças mais novas.</li> <li>- Saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para a comunidade.</li> <li>- Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coparticipação no processo de aprendizagem, modos compartilhados de engajamento que permitem crianças e adultos fazerem atividades juntos.</li> <li>- Socialização dos saberes, conhecimentos, habilidades e práticas dos adultos com as crianças.</li> <li>- Acompanhamento das crianças mais velhas sobre o desempenho escolar das mais novas.</li> <li>- Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade.</li> <li>- Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações e engajamentos mútuos nas práticas.</li> <li>- Liberdade para acessar e interagir com as atividades e os problemas da comunidade.</li> <li>- Respeito ao tempo para compreensão e realização das atividades e dos produtos.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Silva (2008).

Observa-se que, embora a pesquisa de Silva (2008) tenha foco na aprendizagem por meio da participação periférica legitimada, os sentidos atribuídos aparecem vinculados à CoP de tal modo que é possível identificar os elementos estruturais dela e apontar indicadores presentes nessa CoP de Xakriabá. Aponta-se também que, conforme afirmaram Lave e Wenger (1991), aprender e conhecer são atividades vinculadas às práticas sociais e são integrativas.

O artigo apresentado por Maria Clarisse Vieira, em 2017, no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, intitulado *Comunidades de Práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX/UNB*, teve como objetivo analisar as ações desenvolvidas em um projeto de extensão criado pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-Culturais (GENPEX) da Universidade de Brasília (UnB), Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores Jovens e Adultos no Paranoá-Itapoã, o qual desenvolveu atividades de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos

sob a perspectiva da pesquisa-ação. O artigo trouxe contribuições teóricas sobre educação popular e libertadora, bem como os conceitos de Aprendizagem situada e Comunidades de Práticas de Wenger e outros fundamentaram a análise de diários de bordo e relatórios de estudantes do curso de Pedagogia entre 2013 e 2016. Nesse sentido, durante a análise de conteúdo efetivada, no artigo de Vieira (2017) observou-se a necessidade de contemplar como CoP tanto os estudantes de Pedagogia quanto os moradores da Vila Paranoá. Os indicadores identificados na análise foram:

**Quadro 17** – Indicadores da Comunidade de Prática do Projeto de Paranoá

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidades e funções definidas e reconhecidas pelos membros.</li> <li>- Compromisso mútuo em ações e participações dos membros.</li> <li>- Saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para a comunidade.</li> <li>- Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coparticipação no processo de aprendizagem, modos compartilhados de engajamento que permitem crianças e adultos fazerem atividades juntos.</li> <li>- Socialização dos saberes, conhecimentos, habilidades e práticas dos adultos com as crianças.</li> <li>- Acompanhamento das crianças mais velhas sobre o desempenho escolar das mais novas.</li> <li>- Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir.</li> <li>- Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade.</li> <li>- Saberes e discursos compartilhados.</li> <li>- Construção coletiva de saberes e conhecimentos.</li> <li>- Participação ativa dos membros.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito ao tempo para compreensão e realização das atividades e dos produtos.</li> <li>- Liberdade para acessar e interagir com as atividades e os problemas da comunidade.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Vieira (2017).

Observa-se ainda que, diante de problemas vividos pelos moradores da Vila Paranoá, estes se organizaram com a intenção de acessar serviços básicos como água, energia elétrica, transporte, alimentação, educação, entre outros. Essa mobilização e a parceria estabelecida com a UnB fomentaram a criação de uma Comunidade de Prática, a qual corroborou para solucionar a questão da educação de jovens e adultos e dos moradores. Essa articulação dos membros da CoP fortaleceu os vínculos entre eles e promoveu a ideia que Lave e Wenger (1991) apontam sobre as CoPs serem espaços de sociabilidade e aprendizagem, em que interação, confiança e compartilhamento de interesses comuns aproximam os membros.

Outro artigo localizado no evento da ANPEd que articula CoP e Educação é o de Marcia Lisbôa Costa de Oliveira e Lucia Helena Abreu Eletério, apresentado em 2019 e intitulado: *Comunidade de Prática, autoformação docente e justiça social na escola*



*pública: um estudo de caso.* A pesquisa teve como objetivo explorar e desenvolver a autoformação docente de modo a fomentar a criação de metodologias de alfabetização e letramento, considerando as peculiaridades de estudantes de escolas públicas de São Gonçalo.

Essa pesquisa esteve vinculada a um grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) formado por professores do Ensino Superior e da Educação Básica, estudantes de Licenciatura em Letras e de Pós-Graduação que, ao efetivarem uma leitura crítica das características socioeconômicas do município de São Gonçalo e dos problemas de aprendizagem localizados nas escolas públicas, observaram a necessidade de construir e desenvolver propostas de ensino de alfabetização e letramento situadas no contexto sociocultural dos estudantes. A necessidade de compartilhar experiências, saberes, conhecimentos e a formação mútua entre formador e formando refletiu na construção de uma Comunidade de Prática. Dessa forma, ao submeter esse estudo à análise de conteúdo, identificou-se os seguintes indicadores para a CoP apresentada (Quadro 18):

**Quadro 18** – Indicadores da Comunidade de Prática do Grupo de Pesquisa da UERJ

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identities e funções definidas e reconhecidas pelos membros.</li> <li>- Compromisso mútuo em ações e participações dos membros.</li> <li>- Saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para a comunidade.</li> <li>- Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coparticipação no processo de aprendizagem, modos compartilhados de engajamento.</li> <li>- Socialização dos saberes, conhecimentos, habilidades e práticas dos professores e pesquisadores.</li> <li>- Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir.</li> <li>- Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade.</li> <li>- Saberes e discursos compartilhados.</li> <li>- Construção coletiva de saberes e conhecimentos.</li> <li>- Participação ativa dos membros.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito ao tempo para compreensão e realização das atividades e dos produtos.</li> <li>- Formas compartilhadas de engajar-se e fazer coisas juntos.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Oliveira e Eletério (2019).

A identificação desses indicadores conforma-se às características e aos elementos estruturais da CoP, conforme Vieira e Eletério (2019, p. 6) apresentam:

O domínio de interesse e competência compartilhada foi o estudo sobre a alfabetização e o letramento, com foco na justiça social, compromisso que caracteriza a proposta do grupo, na medida em que os participantes estão mutuamente engajados na construção de estratégias pedagógicas e na sistematização das experiências bem-sucedidas no contexto da escola. A comunidade constituiu-se progressivamente, unindo-se em atividades, discussões e tarefas específicas, colaborando e relacionando-se de forma

intensa, aprendendo e ajuntando uns aos outros a aprender. A interação quinzenal construiu uma ligação entre os participantes e os meios de comunicação digitais foram bastante utilizados. No tocante à prática, a equipe do projeto desenvolveu ao longo do ano de 2016 um repertório de recursos, experiências, conceitos e ferramentas. A solidariedade nas práticas, [...] reificou-se no planejamento, organização e execução do evento de culminância do projeto coletivo, o que enriqueceu o ambiente de aprendizagem construído e criou uma rede coletiva de aprendizagem.

É possível observar o efeito positivo da CoP na organização dos trabalhos entre o Grupo de Pesquisa da UERJ e os professores de São Gonçalo e, ainda, pontuar que o percurso de aprendizagem dos professores e pesquisadores foram traçados por eles individualmente. Percebe-se que a presença de uma CoP organizada permitiu múltiplas interações, compartilhamento de experiências docentes e trajetórias pessoais, participação ativa nas reuniões, em busca de efetivar as metas e os objetivos propostos pelo grupo, além da expressão de uma coletividade presente na construção do conhecimento e desenvolvimento individual sintetizada na tríade: reflexão-negociação-participação.

O próximo evento sobre Educação e Ensino de Arte localizado foi o Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB), que acontece desde 1988 e reúne estudantes, professores, pesquisadores e interessados em ensino e pesquisa em Artes. Em uma pesquisa nos Anais dos ConFAEBs, no período de 2009 a 2019, com o descritor “Comunidade de Prática”, foram encontrados dois trabalhos apresentados, conforme exposto no Quadro 19:

**Quadro 19** – Trabalhos apresentados sobre CoP no ConFAEB de 2009 a 2019

Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Objetivo
2011	Ricardo Carvalho Figueiredo	Quem aprende com quem? Reflexões sobre a prática docente e artística inseridas no cotidiano escolar	Aprendizagem; Formação de Professor; Pedagogia do Teatro.	Investigar o modo como se dá a aprendizagem docente no campo escolar.
2013	Natália Martins Carneiro	Grupo experimental de dança Corpo Cidadão/MG: alguns apontamentos sobre as experiências de aprendizagem <i>na e da</i> prática	Dança; Aprendizagem; Antropologia.	Descrever/analisar as experiências de dança dos jovens no grupo pesquisado, utilizando a abordagem da Aprendizagem situada em Comunidades de Práticas.

**Fonte:** FAEB (2011; 2013).

O objetivo central do artigo apresentado por Figueiredo (2011) consistiu em investigar a aprendizagem de docentes de Teatro inseridos na prática escolar da educação infantil. O autor considerou a observação de campo como procedimento metodológico e fundamentou-se nas noções de aprendizagem, comunidade de prática e participação

periférica legitimada de Lave e Wenger (1991) para contemplar a pesquisa. O campo investigado foi uma escola localizada no campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa, na qual o autor coordena um Projeto de Extensão Universitária intitulado *Teatro-Educação: experimentos na educação infantil*, desde 2010. A pesquisa foi realizada no ano de 2011 com uma turma de alunos de quatro anos, junto à professora responsável e a auxiliar dessa turma, que se mostraram interessadas em colaborar e participar da formação de professores.

Os sujeitos envolvidos no projeto eram estudantes do curso de Teatro que apresentavam trajetórias diversas no campo teatral, as quais revelaram saberes distintos nos momentos diversos e nas aulas com as crianças na escola, nas observações apresentadas nas reuniões do grupo do projeto, nos ensaios de teatro e nas intervenções durante as aulas curriculares do curso de Teatro. Além disso, Figueiredo (2011) aponta que os saberes e aprendizados não são “transferidos” do contexto do curso de licenciatura para as práticas docentes escolares, pois é preciso tempo para refletir sobre as observações e as teorias aprendidas. As crianças saem do *script* proposto, aprendem a disciplina dos corpos e como podem se comportar com adultos, diferenciando o comportamento com a professora da turma, a auxiliar e os estudantes do curso de Teatro. Nesse sentido, ao considerar os estudantes do Projeto de Extensão e as crianças da escola participante da pesquisa como uma CoP, identificou-se, no artigo publicado por Figueiredo, os seguintes indicadores (Quadro 20):

**Quadro 20** – Indicadores de comunidade de prática do Projeto de Extensão de Teatro-Educação

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para o projeto.</li> <li>- Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.</li> <li>- Identidades definidas mutuamente.</li> <li>- Rápida exposição de um problema a ser discutido.</li> <li>- Coincidência substancial nas descrições dos participantes.</li> <li>- Jargões e expressões (atalhos) na comunicação, assim como facilidade para produzir novos.</li> <li>- Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade.</li> <li>- Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações e engajamentos mútuos nas práticas.</li> <li>- Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Figueiredo (2011).

Esses indicadores mostram que a formação docente de professores de Arte, conforme defende Figueiredo (2011), pode ser potencializada por meio de uma CoP, pois o

professor em formação pode participar das “[...] práticas cotidianas escolares, vivenciando a docência-discência no cerne de sua construção” (FIGUEIREDO, 2011, p. 1248). As aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades por meio de uma CoP que envolvam teoria e prática, docentes, estudantes e pesquisadores podem corroborar para a identidade de ser professor-artista ou professor-artista-pesquisador.

O artigo publicado por Natália Martins Carneiro, intitulado *Grupo experimental de dança Corpo Cidadão/MG: alguns apontamentos sobre as experiências de aprendizagem na e da prática*, em 2013, no ConFAEB, teve como objetivo descrever e analisar as experiências de aprendizagem do Grupo Experimental de Dança (GED), vinculado à ONG Corpo Cidadão, por meio dos conceitos de participação periférica legitimada e CoP. O grupo consistiu em uma prática social de aprendizagem, pois, além do espaço físico para a prática, ainda contava com contextos próprios de aprendizagem, como sistemas de atividades que evidenciaram a constituição e organização da CoP. No artigo de Carneiro (2013), foi possível pontuar os seguintes indicadores (Quadro 21):

**Quadro 21** – Indicadores de Comunidades de Práticas do Grupo Experimental de Dança

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para as aulas.</li> <li>- Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.</li> <li>- Habilidade para identificar de maneira apropriada as ações.</li> <li>- Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade.</li> <li>- Identidades definidas mutuamente.</li> <li>- Rotinas de atividades como sistema que integram as pessoas, os objetos, os locais e os instrumentos da comunidade.</li> <li>- Jargões e expressões (atalhos) na comunicação, assim como facilidade para produzir novos.</li> <li>- Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos.</li> <li>- Ferramentas, representações e outros artefatos específicos.</li> </ul>

**Fonte:** Carneiro (2013).

Na CoP descrita e analisada por Carneiro (2013) há contornos que não aparecem nos outros trabalhos analisados como, por exemplo, a demarcação dos iniciantes no grupo de dança em relação aos veteranos. Os iniciantes são selecionados por meio de uma prova prática para entrarem no grupo, assim, a cada nova seleção, os que foram iniciantes se tornam veteranos e precisam mostrar aos novos integrantes as rotinas das atividades, os comportamentos e as linguagens utilizadas. Para além disso, a autora pontua que há certo desconforto nos veteranos quando uma nova seleção se efetiva:

Quando há iniciante no GED nem todos os veteranos se sentem confortáveis e tranquilos, pois terão que repetir repertórios de movimentos já memorizados, sentir-se-ão que o *status* ou o lugar que ocupam no grupo encontra-se ameaçado e perceberão que é real a pressão e a insegurança, uma vez que o fato de que “todo dia nasce um bailarino” era algo longínquo, agora ele se aproxima (CARNEIRO, 2013, p. 1464).

O grupo de dança se configura em aprendizagens de dança e de como as relações sociais se estabelecem no cotidiano das práticas coletivas. Experiências, saberes e conhecimentos acumulados pelos veteranos do grupo se mostram eficazes quando eles criam estratégias para transgressões e/ou identificação de pontos frágeis do comportamento de iniciantes e dos próprios veteranos. Segundo a autora, outro aspecto que modifica com o tempo é a motivação para a entrada no grupo de dança, que os veteranos reelaboram conforme se aproximam da necessidade de sair do grupo para trabalhar, de estar em outro projeto de profissionalização ou ainda diante da dificuldade nas relações sociais internas do grupo. Isso remete aos estágios de desenvolvimento próprios da CoP, que tendem a evidenciar as fases de energia e visibilidade das participações dos membros em relação ao tempo. Todavia, no estágio final de Transformação, último estágio, a CoP pode finalizar as atividades ou se transformar e adquirir novos contornos e integrantes, que é o caso desse grupo de dança, já que tem constante rotatividade dos membros (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

A tendência em utilizar as CoPs para potencializar processos de aprendizagens e disseminar conhecimentos entre docentes e discentes também foi observada ao ser efetivada uma busca no Google Acadêmico sobre as CoPs no ensino de Arte a partir dos descritores “Comunidade de Prática” e “Ensino de Arte”, no período de 2009 a 2020. Foram localizadas 23 publicações, das quais foram selecionadas as pesquisas publicadas por Andrade (2011), Marcelino (2014) e Mateiro (2018). De modo geral, observou-se que muitos autores utilizaram a expressão “Comunidade de Prática” sem fundamentá-la ao conceito de CoP da GC ou como PGC, por isso seus artigos não entraram no corpus de análise desta pesquisa. A seguir serão apresentadas as pesquisas analisadas e, posteriormente, os indicadores comuns entre elas.

A pesquisa de Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade (2011) teve a finalidade de compreender como a interação social pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem musical entre os membros de um coral em um internato. A autora observou que o compromisso mútuo e a noção de pertencimento dos membros da Comunidade de

Prática aparecem no objetivo da performance musical, uma vez que o canto depende de todos os membros.

O empreendimento conjunto (WENGER, 1998) faz-se presente com a integração de novos membros, que compartilham novas ideias e visões diferentes da atividade de canto e música, e com o estabelecimento de regras e padrões de conduta dos membros, que são discutidos na comunidade coordenada pelo regente do coral. A autora enfatiza que o repertório compartilhado é a característica mais expressiva na Comunidade de Prática, pois, além de aspectos teóricos da música, o grupo compartilha exercícios práticos, experiências em eventos e viagens, momentos de interação em que os membros mais experientes narram sobre outras apresentações e viagens realizadas. De acordo com a autora:

Como conceito, a comunidade de prática procurou explicar como grupos que desempenham uma mesma atividade se desenvolvem auxiliando-se mutuamente. Como teoria de aprendizagem situada, o referencial apresenta suas limitações e, a nosso ver, não sendo generalizável a todos os contextos. [...] As interações entre os alunos mostram-se muito significativas para o seu desenvolvimento musical (ANDRADE, 2011, p. 85-86).

Marcelino (2014), ao investigar como são estabelecidas as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes de um grupo de maracatu, pontua que fazer parte de uma Comunidade de Prática não significa pertencer a ela. É imprescindível o exercício de pertencimento e engajamento mútuo, a integração regular e contínua entre novos e antigos integrantes, a divulgação e o compartilhamento das atividades, ensino e aprendizagens, pois “pertencer ao grupo é uma questão de participar das atividades” (MARCELINO, 2014, p. 109). O grupo apresenta formas de liderança e coordenação durante os ensaios e apresentações, o que também se traduz na configuração de Comunidade de Prática (WENGER, 1998). O autor percebeu que há uma aprendizagem musical potencializada pela Comunidade de Prática, pois o interesse de todos os membros se traduz pela prática musical do maracatu, ou seja, há um empreendimento conjunto e repertório compartilhado entre os membros (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; APO, 2020a).

Ao refletir sobre os modos de aprender e ensinar nos cursos de licenciatura em Música, Mateiro (2018) insere o conceito de Comunidade de Prática para afirmar que:

[...] os estudos das situações pedagógicas ocorrem de forma colaborativa em grupo para que os estudantes possam expressar suas ideias e obter diferentes visões sobre um mesmo problema. Por conseguinte, o conhecimento é produzido a partir da reciprocidade social para se alcançar um mesmo objetivo (MATEIRO, 2018, p. 111).

Devido à baixa produção na área de Arte-educação, ampliou-se a análise de experiências com CoPs na área de Educação e considerou-se duas pesquisas sobre CoPs para contribuir neste estudo. Uma pesquisa realizada por Mendes e Urbina (2015), entre os anos de 2005 e 2013, revelou que a área do conhecimento que mais publicava trabalhos sobre CoP era da Administração, com 12 publicações, seguida da Educação, com 7 trabalhos. Os trabalhos na área educacional apresentavam como tema central: 1. o novo profissional em CoP; 2. as CoPs e a mudança educacional; 3. as Tecnologias da Informação na educação infantil; 4. as CoPVs e a pesquisa em educação; 5. as CoPs pedagógicas universitárias; 6. as CoPs e CoPVs; 7. as CoPs e a busca do conhecimento. De acordo com os autores: “Na área da Educação, surgem preocupações voltadas para a utilização de tecnologias da informação e programas computacionais, mas com foco nos processos de aprendizagem e na disseminação do conhecimento aos educadores e educandos” (MENDES; URBINA, 2015, p. 321-322).

As contribuições e os problemas referentes à CoP no contexto educacional são temas do estudo de caso efetivado por Wolgram de Almeida Marialva e Maria da Graça Moreira da Silva (2016). Os autores investigaram planejamento, reflexão sobre as práticas pedagógicas, compartilhamento com os pares e ressignificação da prática docente de professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre outubro de 2013 e junho de 2014, na Comunidade de Prática chamada de *Plataforma Professor 2.0*, projeto-piloto do *Projeto Currículo Mais*. De acordo com a observação dos pesquisadores, a adesão voluntária à CoP promoveu comprometimento e envolvimento ativo dos participantes, assim como atividades de mobilização e engajamento que refletiram diretamente no número de membros e na qualidade das participações.

O fato de a CoP estar vinculada a um órgão público permitiu aos autores considerá-la uma comunidade estratégica, com aspectos de interação, identidade e alta formalização. Além disso, o compartilhamento de experiências docentes e informações mostrou potencialidades de produções colaborativas, de recontextualização de práticas didático-pedagógicas, de comprometimento dos professores com a autoria, pesquisa, reelaboração, além do fato de que novas incorporações ao planejamento e às práticas pedagógicas indicaram que a CoP poderia se configurar como uma “[...] estratégia para a apropriação

das Tecnologias da Informação e Comunicação pelos educadores com vocação autoral” (MARIALVA; SILVA, 2016, p. 16). O repertório comum (WENGER, 1998) entre os integrantes da CoP também aparece por meio da participação ativa e da troca de experiências e narrativas sobre atividades pedagógicas, atuação e o saber pedagógico. As experiências de novos métodos e recursos didáticos também contribuem para a construção de um repertório comum e significativo aos membros desta CoP.

Após análise dos textos de Andrade (2011), Marcelino (2014) e Mateiro (2018), foi possível sintetizar os seguintes indicadores (Quadro 22):

**Quadro 22** – Síntese dos indicadores de Comunidades de Práticas de Andrade, Marcelino e Mateiro

Dimensões	Indicadores
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir.</li> <li>- Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.</li> <li>- Identidades definidas mutuamente.</li> <li>- Rápida exposição de um problema a ser discutido.</li> <li>- Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir.</li> <li>- Coincidência substancial nas descrições dos participantes.</li> <li>- Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade.</li> <li>- Rotinas de atividades na comunidade.</li> <li>- Jargões e expressões (atalhos) na comunicação, assim como facilidade para produzir novos.</li> <li>- Rápido fluxo de informações e propagação de inovações.</li> <li>- Ausência de comentários introdutórios, como se as interações fossem continuação de processos em curso.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos.</li> <li>- Ferramentas, representações e outros artefatos específicos.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Andrade (2011); Marcelino (2014); Mateiro (2018).

Observa-se, então, que as CoPs na educação e no ensino de Arte, por meio da utilização de tecnologias da informação, comunicação e programas computacionais, contribuem para os processos de aprendizagem e a disseminação do conhecimento tanto entre educadores quanto entre educandos. Além disso, é possível afirmar que, entre os professores, a CoP ressignificou as práticas pedagógicas de docentes mais antigos e promoveu aos recém-formados a oportunidade de lidar com planejamentos e atividades de docentes mais experientes.

Dessa forma, ao analisar os estudos apresentados, foi possível observar os seguintes indicadores que contemplam os elementos estruturais de uma CoPV, conforme exposto no Quadro 23.



**Quadro 23** – Indicadores para criação da CoPV para professores de Arte

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o que os participantes sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para o desenvolvimento de alguma questão ou problema.</li> <li>- Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórias locais compartilhadas, piadas internas.</li> <li>- Rápido fluxo de informações e propagação de novidades, artistas, atividades culturais, entre outros.</li> <li>- Definição e reconhecimento mútuo da identidade da CoP e dos participantes.</li> <li>- Comprometimento e envolvimento dos participantes em atividades autorais, pesquisas para reelaboração de projetos e novas incorporações ao planejamento.</li> <li>- Compartilhamento de práticas pedagógicas, experiências didáticas, atividades e eventos de interesse comum.</li> <li>- Relacionamentos formados e sustentados mutuamente – harmoniosos ou conflituosos.</li> <li>- Repertório comum entre os integrantes.</li> <li>- Abertura para apresentação e experimentações de novos métodos de ensino e recursos didáticos.</li> <li>- Participação voluntária e ativa.</li> <li>- Exposição rápida de problemas ou dúvidas.</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferramentas, instrumentos, recursos didáticos, representações que colaboram no ensino de Arte.</li> <li>- Meios compartilhados de engajamento e autoformação (participação em atividades, eventos, cursos, reuniões e pesquisas).</li> </ul>

**Fonte:** a autora (2021).

Esses indicadores são complementares e apresentam características de CoP especificadas por Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 27) sobre as dimensões da CoP. Reforça-se a ideia de que a presença desses indicadores estrutura a dimensão do domínio, da comunidade e da prática, sendo possível considerar a existência e avaliação da CoP por meio dos indicadores expostos. Assim, durante a criação da CoP para professores de Arte, é imprescindível considerar tais indicadores alinhados às dimensões domínio, prática e comunidade.

#### 4.2 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA CoPV PARA PROFESSORES DE ARTE DAS ESCOLAS DA SEED EM MARINGÁ-PR

Para organizar uma CoPV, considera-se importante, a princípio, definir quem serão os professores convidados para participar dessa comunidade. Ao observar a relevância de membros mais ativos e daqueles que participam pouco, mas que podem aprender e colaborar com a comunidade em assuntos específicos, os critérios determinados para que professores sejam convidados a participar da CoPV são: 1. Dez professores do Quadro Próprio do Magistério do NRE de Maringá, que atuam há mais de cinco anos em salas de aula; 2. Cinco professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS) com experiência de

dois anos ou mais em salas de aula.

A extensão do convite aos professores do PSS justifica-se ao compreender que a sua participação pode contribuir para a autoformação prático-teórica, ou, ainda, conforme apontou Figueiredo (2011), o convívio dos professores veteranos com os mais novos na carreira docente pode corroborar para que situações do cotidiano da sala de aula sejam contornadas ou delineadas de formas diferentes quando as atividades propostas saem do roteiro programado. E mesmo que a participação dos professores não seja ativa e pareça não existir engajamento, considera-se que a participação periférica é legítima e que esta pode ocorrer também com professores veteranos que integrem o grupo. Assim, é de fundamental importância conhecer o que esses professores sabem, quais os focos de interesse, se são professores-artistas, professores-pesquisadores, quais suas áreas de atuação, a fim de provocar situações na CoPV que os instiguem a participar.

A organização e o convite para participar da CoPV pode ser efetuada pela Equipe de Ensino do NRE de Maringá, especificamente a Coordenação da Área de Arte, que tem acesso aos professores e pode promover uma integração entre os membros, ou por um dos professores da disciplina que tenha interesse em acompanhar e coordenar a CoPV. Esse convite poderá ocorrer na semana pedagógica, que compreende os dias que antecedem o início das aulas. A comunidade poderá utilizar ferramentas síncronas, como videochamadas e reuniões pelos aplicativos Google Meet, WhatsApp ou Telegram, combinadas com ferramentas assíncronas, por meio de *e-mail* ou mensagem instantânea. Outra definição inicial sobre a criação da CoPV diz respeito ao seu ciclo de vida ou à duração da comunidade que, segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), deve ter no mínimo seis meses para ser avaliada. Assim, a CoPV deve começar no início do ano letivo, com possibilidade de ser encerrada após seis meses ou prorrogada por mais três meses, o que ofereceria a oportunidade de avaliar a CoPV durante um ano letivo completo.

No ***Estágio Inicial da CoPV***, por ser o período que compreende o início do ano letivo, o interesse dos professores poderá estar concentrado em questões sobre planejamento. Portanto, o compartilhamento de atividades desenvolvidas pelos professores nos anos anteriores poderá ser estimulado, assim como a discussão das dificuldades do ano letivo anterior, o que permitirá novas incorporações aos planejamentos. Além disso, o incentivo quanto à produção coletiva de atividades e materiais didáticos poderá ocorrer para que os membros desenvolvam a noção de comunidade, assim fortalecendo as relações de confiança. É possível utilizar a plataforma Google para armazenar os compartilhamentos e efetuar a produção coletiva de atividades, projetos e materiais

didáticos. Pode ser interessante, nesse momento, efetuar uma pesquisa/questionário sobre as expectativas dos membros para que seja analisada ao final do sexto mês de CoPV.

No **Estágio de Coalescência**, poderá ocorrer a entrada de novos membros, que demonstrem interesse em participar da CoPV. Nesse estágio, é importante estimular a discussão das dificuldades encontradas nas salas de aula, o andamento das atividades e mostrar a relevância em compartilhar saberes e práticas, a fim de colaborar para a docência. Além disso, pode-se utilizar o calendário artístico-cultural da Secretaria de Cultura de Maringá (SEMUC) para estimular o encontro presencial entre os professores para atividades como “Convite ao Cinema”; “Convite à Música”; “Convite à Dança”; “Convite ao Teatro”; “Festa Literária Internacional de Maringá” (FLIM); exposições audiovisuais, entre outros. Nesse sentido, é possível propor que os membros participem de editais como o “Prêmio Aniceto Matti”, da SEMUC, que promove e financia projetos artísticos e culturais no município. É possível localizar os projetos vencedores e convidar os artistas para reuniões, o que poderá ajudar os professores a pensarem em participar desse concurso. Isso contribuiria para fortalecer os vínculos e as relações de confiança entre os membros.

No **Estágio de Maturidade da CoPV**, a entrada de novos membros pode ocorrer, mas é necessário atentar para a organização dessas entradas, dos conhecimentos e documentos compartilhados. Portanto, faz-se necessária a utilização de um repositório organizado sistematicamente, por exemplo, por categorias, as quais podem ser definidas por meio dos conteúdos estruturantes e dos conhecimentos descritos na DCE (Música, Artes Visuais, Teatro, Dança). Isso facilitará o acesso e a pesquisa dos materiais disponíveis. Nesse momento, os membros estarão mais ativos, o que evidenciará o papel da CoPV e também o modo como a comunidade se relaciona com outras esferas e domínios do conhecimento, por isso faz-se relevante manter uma agenda de divulgação de eventos artístico-culturais e concursos, impulsionar as produções coletivas e a divulgação de trabalhos dos professores com as turmas.

No **Estágio de Manutenção**, o número de participações tende a diminuir (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002), por isso há uma tendência em reduzir o ritmo da CoPV. Todavia, é preciso manter as rotinas e executar ações com foco em compartilhamentos de cunho intelectual, que estimulem e envolvam os membros. Logo, poderá ser interessante incentivar e desafiar os integrantes a produzirem projetos de ensino e pesquisa, artístico-culturais, que promovam a interação e integração dos membros mais novos e mais antigos, inclusive oferecendo subsídios teóricos e práticos.

Por fim, o **Estágio de Transformação** tem como característica a reorganização ou a extinção da CoPV. Faz-se importante, nesse momento, efetuar uma pesquisa, por meio de um questionário, para compreender se os elementos estruturais (domínio, comunidade e prática) da CoPV foram atingidos. Essa pesquisa oferecerá subsídios para definir se a comunidade se reorganiza ou finaliza as atividades e também avaliar o desempenho da CoPV. Dessa forma, apresenta-se no Quadro 24 um resumo das atividades previstas para a CoPV durante seu ciclo de vida de seis meses.

**Quadro 24** – Estágios de Desenvolvimento e atividades previstas para a CoPV

<b>Estágio</b>	<b>Atividades previstas</b>
1º mês Inicial	- Promover o interesse dos professores pela CoPV, por meio de questões sobre planejamento. - Discutir as dificuldades; estimular a produção coletiva de materiais didáticos.
2º mês Coalescência	- Entrada de novos membros, que se mostrem interessados em participar da CoPV. - Discutir as dificuldades do cotidiano em sala de aula. - Estimular o compartilhamento de saberes e práticas. - Disponibilizar o calendário de atividades artísticas e culturais promovidas pela SEMUC. - Impulsionar os membros a redigirem projetos que possam concorrer ao Prêmio Aniceto Matti do município de Maringá.
3º e 4º meses Maturidade	- Atentar quanto à organização nos processos de entrada de novos membros e no gerenciamento do repositório para armazenar os compartilhamentos de materiais, documentos, conhecimentos e discussões anteriores. - Observar a definição do papel da CoPV e o relacionamento desta com outros domínios.
5º mês Gerenciamento	- Focar no ritmo e nas rotinas da CoPV. - Incentivar a redação coletiva de projetos de ensino e pesquisa. - Manter ações e compartilhamentos com foco intelectual.
6º mês Transformação ou término	- Efetuar uma pesquisa, por meio de um questionário, sobre a participação dos membros e o papel da CoPV – que refletirá nos elementos estruturais da CoPV (domínio, comunidade e prática) e permitirá avaliá-la e compreender se será reorganizada e prorrogada por mais três meses ou se será extinta.

**Fonte:** a autora (2021).

A avaliação da CoPV pode ser efetivada por meio de uma pesquisa com questões abertas e fechadas ou entrevista. Todavia, se houver muitos participantes, a entrevista poderá ocorrer após o recebimento dos questionários. As questões poderão ser formuladas de acordo com os elementos estruturais da CoPV e os indicadores localizados nas pesquisas já publicadas. Outra questão que pode ser contemplada refere-se à prática e à identidade (WENGER, 1998), que favorecem as experiências negociadas de cada um com as trajetórias de aprendizagem e o compartilhamento de repertórios, saberes e conhecimentos.

No que diz respeito à identidade, é possível questionar aos membros, durante as

ações da CoPV, se eles percebem diferenças entre os termos Arte e Artes e como eles se apresentam: professor de Arte, Arte-educador, professor de Educação Artística ou outro. Essa questão foi contemplada por Barbosa (2002), que aponta certo desconforto dos professores quanto à compreensão da atividade que executam, embora estejam atuando no ensino de Arte. Além de Barbosa (2002), observou-se a *a/r/tografia*, apresentada por Irwin (2016), como uma possibilidade de conformar a identidade de artista, pesquisador e professor para sujeitos que trabalham com ensino de Artes, pois a redação do termo “*a/r/tografia*” diz respeito a: *Artist*, *Researcher* e *Teacher* (Artista, Pesquisador e Professor).

Todavia, conforme as discussões apresentadas sobre a formação de uma identidade no processo de aprendizagem situada em uma CoP, virtual ou presencial, faz-se necessário contemplar tal questão na entrevista ou aplicação de questionário, a fim de propor reflexões entre os docentes sobre a sua própria identidade e a do grupo. Além disso, convém ressaltar que esse questionário pode ser disponibilizado como um formulário na plataforma Google ou poderá ser efetivado por meio de videochamadas com os docentes individualmente. Dessa forma, apresenta-se no Quadro 25 um roteiro de questões, as quais poderão ser adaptadas.

**Quadro 25 – Questões para avaliar a estrutura da CoPV de professores de Arte**

<b>Elemento</b>	<b>Questões</b>
Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais considerações positivas e negativas você tem sobre a CoPV?</li> <li>- Que tipo de influência ou impacto a CoPV teve em você?</li> <li>- Por quais tópicos, questões e discussões você se interessou mais?</li> <li>- Em algum momento você citou a existência da CoPV ou indicou a CoPV para colegas de trabalho?</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como você avalia sua participação na CoPV?</li> <li>- Você encontrou algum dos membros em eventos presenciais? Quais?</li> <li>- Você colaborou na produção coletiva de materiais e dos projetos durante sua participação na CoPV?</li> <li>- Você compartilhou ou fez uso de materiais, informações e conhecimentos compartilhados por outros professores na CoPV?</li> <li>- Houve alguma situação desconfortável ou conflituosa durante sua participação na CoPV?</li> <li>- Você se sentiu contemplado nas discussões ou problemáticas que apresentou em algum momento de sua participação?</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais foram os conhecimentos e materiais que compartilhou ou desenvolveu durante a CoPV?</li> <li>- Quais atividades você gostaria de participar ou organizar se a CoPV continuar ativa?</li> <li>- Quantas vezes, aproximadamente, você acessou o repositório da CoPV?</li> <li>- Foi fácil localizar os arquivos?</li> </ul>

**Fonte:** a autora (2021).

Assim, fica exposta a proposição teórico-metodológica de uma CoPV para professores de Arte das escolas da SEED, do município de Maringá, a qual poderá ser executada por qualquer pessoa que tenha interesse e disponibilidade ou, conforme já apontado, a CoPV poderá ser organizada e criada pela coordenação da área de Arte do NRE de Maringá.

## 5 CONCLUSÕES

A partir da questão “Como uma CoPV pode contribuir para promoção e fortalecimento dos conhecimentos docentes de professores de Arte?” iniciou-se o processo de investigação desta pesquisa. Ainda concentrada na questão à guisa desta dissertação, outras questões apareceram devido a problemas observados nos seguintes quesitos: planejamento das atividades didático-pedagógicas; recursos e instrumentos para produzirem novas ações, projetos e atividades sobre os currículos; registro de práticas, projetos e atividades executadas pelos professores; infraestrutura das escolas da rede pública de ensino; formação continuada de docentes; questões sobre as identidades dos profissionais que atuam no ensino de Arte (artista, pesquisador ou apenas professor?); ausência de espaços ou momentos de encontros entre professores para discussão, reflexão e compartilhamento de experiências, a fim de potencializar o ensino; entre outros. Dessa forma, estabeleceu-se que o objetivo central deste estudo focaria em propor uma CoPV, do ponto de vista teórico-metodológico, para professores do ensino de Artes da SEED, no município de Maringá.

O processo de construção de vias para responder a problemática inicial promoveu a compreensão de aspectos da organização e do gerenciamento do conhecimento vinculados à GC e às PGC. Entre os impactos positivos das PGC está a aprendizagem e inovação na aplicação de processos de conhecimento e, conseqüentemente, o aumento de conhecimentos e habilidades por meio de interações sociais. Ao compreender as estruturas e características das PGC, observou-se que esta fomenta uma aprendizagem colaborativa e coletiva dos membros que compartilham seus saberes e conhecimentos após a negociação interna entre si. Assim, as práticas e estratégias oferecidas pela GC podem contribuir para organizar, formalizar e sistematizar processos e projetos no campo educacional, ao mesmo tempo em que podem promover, incentivar e estimular a colaboração, o entendimento, a cooperação e a integração dos envolvidos, ampliando os repertórios, domínios e saberes.

O aprofundamento na pesquisa sobre CoP revelou que esta apresenta como característica básica o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado entre os membros. Cada uma dessas características se associa aos elementos estruturais da CoP: domínio, comunidade e prática. Em outras palavras, uma CoP apresenta um sistema de atividades previamente estabelecido, no qual os membros interagem, participam, negociam, desenvolvem e compartilham teorias por meio de uma prática reflexiva, o que pode promover o estabelecimento de relações mais próximas entre

os professores de Arte, assim fortalecendo as práticas e os conhecimentos dos docentes.

Além disso, foi possível compreender que, no campo educacional, em que a aprendizagem é o foco principal, uma CoP pode evidenciar o reconhecimento e o desenvolvimento de repertórios comuns entre os membros, assim como revelar saberes específicos de cada um, o que permite identificar quem pode ajudar quem em situações de dificuldades sobre planejamento de aulas e atividades em campos diversos daqueles que o professor domina. Ser professor de Arte é ser mediador dos processos de conhecer, reconhecer e criar objetos artísticos, mas também o professor pode ser pesquisador e artista e ser a/r/tógrafo, ao mesmo tempo, em uma área pontual da Arte, sendo possível identificar sua preferência ou domínio por um tipo específico de saber. As Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música são áreas do ensino de Arte que exigem do professor ferramentas, instrumentos e recursos didáticos específicos. Assim, um dos efeitos da convivência dos professores em uma CoP é a cooperação entre os pares, o que impulsiona o planejamento de aulas mais inovadoras e atraentes aos estudantes, em particular, no ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19.

Destaca-se que os domínios de interesse, empreendimento e repertório comuns aos professores na CoPV a ser criada será o ensino de Arte e suas faces frente aos conteúdos e modos de serem apresentados. A comunidade poderá ser constituída progressivamente, reunindo atividades didáticas já executadas ou que entrarão no planejamento, discussões sobre metodologias, ferramentas e experiências, informações sobre eventos ou ainda tarefas coletivamente programadas para a CoPV. Ao definir e organizar previamente as atividades, assim como apresentar de antemão os indicadores específicos dessa CoPV, é possível elaborar estratégias para conectar os professores entre si, mantendo-os unidos em torno do domínio, e expandir as fronteiras da CoPV durante o desenvolvimento ou maturidade da comunidade.

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa foi contemplado, primeiramente porque a pesquisa expõe os princípios básicos para a organização e o desenvolvimento da CoPV, ou seja, apresentou-se um desenho da CoP, pensando em sua evolução, ao mesmo tempo em que se articulou o diálogo entre a perspectiva interna (membros) e externa (comunidade escolar e município) e, ainda, o desenvolvimento de espaços de diálogos públicos e privados para a comunidade, virtuais e presenciais. Além disso, ao convidar professores QPM e PSS, a CoP terá a participação de sujeitos que poderão promover diferentes níveis de contribuição.

A organização exposta na pesquisa tem foco no valor da CoPV, que pretende criar



vínculos entre os professores, abrir um canal de diálogo, combinando familiaridade e estímulo, por meio das atividades sugeridas no ciclo de vida da CoPV, o que também propicia um ritmo para a comunidade.

A configuração contemplará, então, professores veteranos e iniciantes nas práticas de ensino de Arte. Todavia, uma das questões não respondidas por este estudo centra-se no aspecto a seguir: Abrir espaço de comunicação entre os pares pode transformar os sentidos de ser professor de Arte? Tal questão poderá ser respondida futuramente, caso a CoPV seja criada e avaliada, e se configura como tema para pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ALARCON, D. F. **Diretrizes para práticas de gestão do conhecimento na Educação a Distância**. 2015. Tese (Doutorado em Engenharia e GC) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e GC, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

ANDRADE, L. P. de S. P. **Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

APO. ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION. **Knowledge management in Asia: Experience and Lessons**. Tokyo: APO, 2008.

APO. ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION. **Knowledge management: facilitators' guide**. Tokyo: APO, 2009.

APO. ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION. **Knowledge Management: facilitators' guide**. Tokyo: APO, 2020a.

APO. ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION. **Knowledge Management: tools and techniques manual**. Tokyo: APO, 2020b.

APO. ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION. **The APO. Overview**. Disponível em: <https://www.apo-tokyo.org/about/overview>. Acesso em: 10 jan. 2021.

AZEVEDO, F. A. G. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Polyphonia**, v. 27, n. 2, p. 673-693, jul./dez. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. 1971. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2**, de 24 de fevereiro de 2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.

CALVI, G. C.; STROZZI, C. R. P.; ALMEIDA, I. C.; SARTORI, R.; DAL FORNO, L. F. Práticas e ferramentas da Gestão do Conhecimento em uma escola particular de Ensino Fundamental. **International Journal of Knowledge Engineering and Management**, Florianópolis, v. 09, n. 24, p. 106-125, 2020.

CARNEIRO, N. M. Grupo experimental de dança Corpo Cidadão/MG: alguns apontamentos sobre as experiências de aprendizagem na e da prática. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL: ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, 23., CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES, 1., 2013, Recife, Pernambuco. **Anais [...]**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013, p. 1455-1467. Disponível em: <https://faeb.com.br/confaeb/anais-confaeb-2013/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CORRÊA, J. G. F. **Nós, professoras de Dança**: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul. Tese (doutorado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DALKIR, K. **Knowledge Management in theory and practice**. Burlington: Elsevier, 2005.

DAL PIZZOL, E. M. M. **A Gestão do Conhecimento**: uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, nas aulas de Ciências da Natureza. Dissertação (Mestrado) – Universidade CESUMAR, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEMARCHI, R. Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. In: Martins, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

EDVINSSON, L.; MALONE, M. S. **Capital intelectual**. São Paulo: Makron Books, 1998.

ENGELMAN, R.; SCHREIBER, D.; BOHNENBERGER, M. C.; BESSI, V. G. Aprendizagem em Comunidades de Prática: estudo em um Grupo de Pesquisa. **Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 34-58, maio-ago. 2017.

FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB). **Institucional**: sobre a FAEB. Disponível em: <https://faeb.com.br/sobre-a-faeb/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Comunidade de Prática *on-line*: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-64, mar. 2014.

FERNANDES, F. R.; CARDOSO, T. A.; CAPIVERDE, L. Z.; SILVA, H. F. N. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. **Revista AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 5, n. 1, p. 44– 52, 2016.

FIGUEIREDO, R. C. Quem aprende com quem? Reflexões sobre a prática docente e artística quando inseridas no cotidiano escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL: Culturas da pesquisa: arte, educação e tecnologia, 21., 2011, São Luís, Maranhão. **Anais [...]**. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão e Instituto Federal do Maranhão, 2011, p. 1246-1254. Disponível em: [https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/08/2011\\_anais\\_confaeb\\_maranhao.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/08/2011_anais_confaeb_maranhao.pdf). Acesso em: 21 mar. 2021.

FORNO, L. F. D.; SALIBA, M. G.; TENÓRIO, N. Gestão do conhecimento e educação: processo de mudança, espaço para inovação. *In*: PEREIRA, A. L. *et al.* (orgs.). **Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IRWIN, R. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. Trad. Scheilla Maçaneiro e Sonia Vasconcellos. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 14, n. 1, jan./jun., 2016, p. 10-22.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino do teatro**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento aplicada a novas tecnologias, produtos e processos**. Florianópolis: Axcel Books, 2004.

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

LEMOES, W. S.; SILVA, T. C. A modelagem de processos como estratégia para a gestão do conhecimento: estudo de caso no IF Goiano. **Administração de empresas em Revista**, v.2, n. 16, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/1384>. Acesso em: 20 maio 2020.

- MARCELINO, A. F. **Grupo de maracatu Arrasta Ilha**: dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática. Dissertação (Mestrado) – Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARIALVA, W. A.; SILVA, M. G. M. Comunidade de práticas no contexto educacional: estudo de caso da Plataforma 2.0. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 2, p. 10-20, jul.-dez. 2016.
- MARTINS, M. C. Conceitos e terminologias – aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 49-60.
- MARTINS, M. C. (Org.). **Mediação Cultural**: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- MARTINS, M. C.; BONCI, E. M. O. Qual o seu primeiro encontro com a arte? Memórias de experiências com arte e cultura de estudantes de Pedagogia. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26., 2017, Campinas. **Anais do 26 Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017, p. 3086-3102.
- MATEIRO, T. Sobre os modos de aprender e ensinar: alternativas para a formação docente em música. *In*: MIGLIORINI, J. M. (Org.). **Reflexões sobre a Arte e seu Ensino**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, p. 103-118.
- MELO, E. S.; MORAES, M. G.; COSTA, M. A. Características de comunidades de prática existentes no Serviço de Informação em Arte: o caso da REDARTE/RJ. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 2, p. 3-13, abr./jun. 2019.
- MENDES, L.; URBINA, L. M. S. Análise sobre a Produção Acadêmica Brasileira em Comunidades de Prática. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, 3. ed. especial, a. 4, p. 305-327, out. 2015. Disponível em: [www.anpad.org.br/rac](http://www.anpad.org.br/rac). Acesso em: 10 jul. 2020.
- NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. *In*: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. (orgs.) **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Bookman, 2008, p. 39-54.
- NONAKA, I; TAKEUCHI, H. Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional. *In*: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. (orgs.) **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Bookman, 2008, p. 54-90.
- OLIVEIRA, M. L. C.; ELETÉRIO, L. H. A. Comunidade de Prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED: Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-7. Disponível em:

<http://39.reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: Arte. Curitiba: SEED, 2008.

POLA, C. **A influência do professor artista no ensino de artes**. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

PONTES, G. M. D. **Arte na educação da infância**: saberes e práticas da dimensão estética. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, F. F. **Modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em comunidade virtual de prática**. 2010. Tese (Doutorado) - Engenharia e Gestão do Conhecimento, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SARTORI, V. **Comunidade de prática virtual como ferramenta de compartilhamento do conhecimento na educação a distância**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Engenharia e Gestão do Conhecimento, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SERVIN, G. **ABC of Knowledge Management**. NHS National Library for Health: Knowledge Management Specialist Library, 2005. Disponível em: [https://www.globalbioenergy.org/uploads/media/ABC\\_of\\_KM.pdf](https://www.globalbioenergy.org/uploads/media/ABC_of_KM.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, M. A. **Arte e seu ensino**: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVA, R. C. As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

STEWART, T. A. **A riqueza do conhecimento**: o capital intelectual e a nova organização. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SVEIBY, K. E.; MARTINS, J. R. **Gestão do conhecimento**: As lições dos pioneiros. Global Brands, 2006. Disponível em: <http://www.globalbrands.com.br/artigos-pdf/knowledge-management.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. Criação e Dialética do conhecimento. *In*: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. (orgs.). **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Bookman, 2008, p. 17-38.

TEIXEIRA, N. F. Metodologia de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno Pedagógico**, Lageado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

VIEIRA, M. C. Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX/UNB. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED: Democracia em risco: a pesquisa e a Pós-Graduação em contexto de resistência*, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ANPED, 2017. P. 1-17. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge**. Boston, MA: Harvard Business School, 2002.

WENGER, E.; TRAYNER, B. **Communities of practice: A brief introduction**. Abr. 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

WILBERT, J. K. W.; DANDOLINI, G. A.; STEIL, A. V. Transformações conceituais de Comunidade de Prática: da aprendizagem situada à gestão organizacional. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO*, 14., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de GC, 2018. Disponível em: <http://www.kmbrasil.org/2018.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

WILBERT, J. K. W. et al. O uso de CoP virtuais (VCOPS) para fins de inovação segundo percepção de seus membros. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**, João Pessoa, v. 7, n. especial, p. 109-125, mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpr.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em: 10 jun. 2020.