


A construção de identidades em uma comunidade de prática na visão dos participantes

Lilian Aragão da Silva
Andréia Maria Pereira de Oliveira

Lilian Aragão da Silva

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB


Email: lilianufrb@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9335-8682>

Andréia Maria Pereira de Oliveira

Universidade Federal do da Bahia, UFBA

Email: ampodeinha@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8011-5179>

Resumo

Neste artigo, propõe-se analisar a construção das identidades na visão dos membros de uma Comunidade de Prática, cujos participantes da pesquisa foram professores oriundos da Educação Básica e do Ensino Superior, estudantes de graduação, pesquisadores e/ou formadores de professores. A fim de promover uma compreensão das identidades, como fundamentação teórica, utilizou-se a Teoria da Aprendizagem Social segundo Étienne Wenger. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, e os dados foram produzidos por meio de entrevistas. A análise dos dados sugere que as identidades construídas conduzem a formas de afiliações diferentes, as quais foram assim categorizadas: identidade como multiafiliação, identidade como imaginação e identidade como engajamento ou compromisso mútuo. Os resultados desta pesquisa indicam que a construção das identidades ocorreu por meio de negociações e mudanças nas trajetórias de participação dos membros dessa comunidade de prática.

Palavras-chave: Identidade. Comunidade de Prática. Afiliação.

Recebido em: 29/08/2017
Aprovado em: 26/02/2018



Abstract**The construction of identities in a Practice Community in the participants' view**

In this article, it was proposed to analyze the identities construction in the view of the Community of Practice's members, whose research participants were Elementary Education's teachers and higher education's professors, undergraduate students, researchers and /or teacher trainers. To promote an understanding of identities, the social learning theory was used, according to Etienne Wenger, according to theoretical foundation. The research was qualitative in nature and the data were produced through interviews. Data analysis suggests that constructed identities lead to different affiliation forms, which have thus been categorized: *identity as multi-affiliation*, *identity as imagination* and *identity as engagement or mutual commitment*. The results of this research indicate that the identities construction occurred through negotiations and changes in the members' participation trajectories of this practice community.

Keywords:

Identity. Practice Community. Affiliation.

Resumen**La construcción de las Identidades en una Comunidad de Práctica en la visión de los participantes**

En este artículo, proponemos analizar la construcción de las identidades en la visión de los miembros de una Comunidad de Práctica, cuyos participantes de la investigación fueron profesores oriundos de la Educación Básica y de la enseñanza superior, estudiantes de grado, investigadores y/o formadores de profesores. Para promover una comprensión de las identidades, utilizamos, como fundamentación teórica, la Teoría del Aprendizaje Social, según Étienne Wenger. La investigación realizada fue de naturaleza cualitativa y los datos fueron producidos por medio de entrevistas. A partir del análisis de los datos las identidades construidas condujeron a formas de afiliaciones diferentes, que se clasificaron de la siguiente manera: *identidad como multifiliación*, *identidad como imaginación* e *identidad como compromiso o compromiso mutuo*. Los resultados de esta investigación indican que la construcción de las identidades ocurrió por medio de negociaciones y cambios en las trayectorias de participación de los miembros de esa comunidad de práctica.

Palabras clave:

Identidad. Comunidad de práctica. Afiliación

1 Introdução

Embora não seja uma temática recente nas pesquisas em Educação, nas investigações em Educação Matemática a identidade docente ainda é relativamente nova. Por conta disso, a identidade constitui-se como um campo de investigação promissor para a área de formação de professores que ensinam Matemática (PAULA; CYRINO, 2017), pois seus resultados podem oportunizar o desenvolvimento profissional de participantes ao estabelecer um diálogo entre universidade e escola (FIORENTINI, 2009; CYRINO, 2013; TEIXEIRA, 2013; GARCIA, 2014), fomentar discussões e políticas públicas nessa área de formação (PAULA; CYRINO, 2017), bem como repensar alternativas para os programas de formação de professores, tendo em vista as demandas atuais da sociedade e dos sistemas educativos (GRAVEN, 2004, 2005; BELINE, 2012; CYRINO, 2013, 2015; GARCIA, 2014).

Os estudos de Paula e Cyrino (2017) demonstram que os quinze trabalhos (teses e dissertações) analisados, circunscritos ao panorama de pesquisas brasileiras realizadas entre os anos de 2001 a 2012, cujo objeto de análise é a identidade docente, possuem uma diversidade de referenciais teóricos. Independentemente da posição teórica assumida, nota-se que os estudos compreendem, de maneira geral, a identidade docente como um processo contínuo, ao envolver aspectos tanto pessoais quanto profissionais, além de se configurar como um processo dinâmico, na medida em que sofre influências de uma variedade de contextos.

Nesse mapeamento realizado por Paula e Cyrino (2017), apenas os estudos de Beline (2012) são vistos como diferenciados dos demais, pois analisam as identidades conforme a perspectiva da Teoria Social da Aprendizagem, desenvolvida por Wenger (1998). De acordo com o teórico, a identidade caracteriza-se como um processo social relacionado à participação dos membros na Comunidade de Prática (CoP)¹ com as quais se envolvem, combinando o individual e o coletivo em uma constituição mútua. Sob esse ângulo de mutualidade, a identidade é vista como uma forma de falarmos sobre quem somos, quem não somos ou sobre como mudamos ao longo das transformações que vivenciamos e negociamos nas CoPs (WENGER, 1998).

Outras investigações foram realizadas após o ano de 2012, tomando como objeto de análise a identidade e utilizando esta perspectiva teórica, a saber: os estudos de Teixeira (2013) e os de Garcia (2014). Embora o estudo de Tinti (2016) tenha como foco principal a aprendizagem docente, na análise dos dados, o autor apontou traços de identidade, pois essa mesma perspectiva teórica permite a articulação entre ambos os conceitos. Nosso estudo junta-se a tais investigações ao propor uma análise da identidade a partir de Wenger (1998), e diferencia-se desses trabalhos ao ampliar os participantes da pesquisa.

Enquanto Beline (2012) investigou a identidade de uma CoP e também a identidade de duas professoras que ensinam Matemática na Educação Básica, Garcia (2014) e Tinti (2016) analisaram a identidade profissional de professoras que ensinam Matemática na Educação Básica. Já Teixeira (2013) focalizou a identidade profissional de futuros professores que ensinarão Matemática na Educação Básica, por meio do Estágio Supervisionado. Ao analisar a constituição da identidade do professor da Educação Básica e, no Ensino Superior, do futuro professor que ensinará Matemática, esta pesquisa pretende ampliar o olhar sobre a constituição da identidade do formador e/ou pesquisador que

participa(m) de uma CoP em que todos esses membros estão agregados, cujo domínio de interesse e trabalho em comum é o ensino e a aprendizagem da matemática escolar.

2 A identidade em uma Perspectiva Social da Aprendizagem

A identidade é um termo fundamental, que ajudou a ampliar a teoria de Wenger (1998), na tentativa de elaborar uma compreensão acerca da aprendizagem no âmbito de configurações sociais específicas denominadas de Comunidades de Prática (CoP). Tal termo ajuda a fortalecer essa perspectiva como uma teoria social, na medida em que a comunidade e seus membros são vistos como indissociáveis, pois não é possível separar pessoa e mundo, já que elas participam de diversas CoPs ao longo da vida.

Dessa maneira, “o conceito de identidade atua como um pivô entre o social e o individual, de modo que se pode falar de um em função do outro” (WENGER, 1998, p. 145), evitando assim uma dicotomia entre o individual e o social, sem anular a distinção entre eles. Entretanto, segundo Wenger (1998), “falar de identidade em termos sociais não supõe negar a individualidade” (p. 146), mas significa dizer que somos reflexos da participação constituída nas CoPs a que pertencemos ou nos afiliamos. Por conta disso, ele afirma que “nossas práticas, nossas linguagens, nossos artefatos e nossas visões de mundo refletem as nossas relações sociais” (WENGER, 1998, p. 146).

Com base nessa perspectiva, do nosso ponto de vista, podemos ilustrar, como exemplo, que a escolha da profissão docente não se refere a uma questão afeta ao ‘querer’ da pessoa, mas a escolha se dá na confluência entre as diversas CoPs de que ela participa, as quais podem (ou não) estar relacionadas a essa profissão. Isso não significa dizer que a pessoa deixou de tomar decisões, porém entende-se que as decisões tomadas são reflexos de relações sociais construídas no percurso das diversas CoPs de que ela participou.

Essa ligação entre a pessoa e a comunidade, ou o individual e o social, traduz o paralelo fornecido por Wenger (1998) entre prática e identidade. Segundo ele, o desenvolvimento de uma prática exige a formação de uma comunidade, na qual os membros podem se envolver mutuamente e, como consequência, se reconhecer mutuamente como participantes da CoP. Dessa forma, a identidade está relacionada ao reconhecimento e à participação, correlacionada à noção de negociação quanto às formas de ser ou tornar-se dos membros envolvidos na CoP, podendo essa negociação ser silenciosa ou não. Em vista disso, Wenger (1998) propôs um quadro que sintetiza esse paralelo entre prática e identidade:

Quadro 1 - Paralelo entre prática e identidade

Prática como...	Identidade como...
Negociação de significados (em termos da participação e reificação)	Experiência negociada do eu (em termos da participação e reificação)
Comunidade	Tornar-se membro de (pertencimento ou afiliação)
Histórias compartilhadas de aprendizagem	Trajetórias de aprendizagem
Fronteiras e territórios	Nexos de multiafiliação
Constelações	Pertencimento definido globalmente, mas experienciado localmente

Fonte: Wenger (1998, p. 150, tradução nossa).

No Quadro 1, nota-se que cada característica da prática pode ser substituída por uma característica da identidade. Na segunda linha, o autor caracteriza a prática como uma negociação de significados. Por exemplo, conforme participamos dos afazeres de uma CoP, negociamos significados que refletem experiências cotidianas ou novas interpretações da prática. Assim, o processo de negociação de significados constitui-se da interação entre participação e reificação.

A participação envolve a pessoa como um todo em ações como fazer, pensar, sentir, pertencer, conversar e se emocionar, e a reificação abrange a manifestação de nossas experiências ao “converter algo em coisa” (WENGER, 1998). Entretanto, a reificação vai além de uma simples conversão em uma ‘coisa’ (objeto material ou concreto), servindo também como um atalho para a comunicação. Assim, a reificação faz referência a um processo ou a um produto. Como processo, a participação e a reificação se misturam, tornando-se indissociáveis.

O paralelo entre a prática e a identidade acarreta a substituição do significado pela experiência do eu. Para Wenger (1998), tal substituição possibilita a um membro reificar uma pessoa como participante ou não. Nas palavras dele, a identidade evidencia “[...] quem sabe o quê, quem é bom em que, quem é legal, quem é engraçado, quem é amigável, quem é central, quem é periférico” (WENGER, 1998, p. 150). Além disso, o autor destaca que é nesse processo de experiência negociada de si mesmo(a) “[...] que constituímos quem somos” (WENGER, 1998, p. 151), pois a identidade expressa nossa maneira de ser e viver no mundo.

Na terceira linha do Quadro 1, o paralelo entre a prática e a identidade promove a substituição da comunidade por “tornar-se membro”, isto é, pertencer ou afiliar-se. Wenger (1998) afirma que essa afiliação refere-se ao reconhecimento e desenvolvimento de competências, as quais nos ajudam a desempenhar nossos papéis na CoP. Tais competências são manifestadas por meio da familiaridade que experimentamos na Comunidade de Prática, bem como são reconhecidas ou desenvolvidas à medida que os demais participantes nos conferem determinada legitimidade ou validade. Isso implica afirmar que a constituição da identidade se dá por meio das competências promovidas pelas afiliações.

Além disso, Wenger (1998) acrescenta que a identidade se converte em três formas de afiliação, a saber: engajamento ou compromisso mútuo, imaginação e alinhamento. O engajamento ou compromisso mútuo refere-se a um envolvimento ativo nos processos de negociação de significados, de formação de trajetórias na CoP e, conseqüentemente, ao desdobramento de histórias da prática. De acordo com o autor, a combinação desses três processos no engajamento torna-se tanto um modo de pertencimento/afiliação quanto uma fonte de identidade. De tal maneira, podemos afirmar que o engajamento caracteriza-se pelas histórias compartilhadas, pelas interações que os membros desenvolvem uns com os outros, pelos relacionamentos que são formados, pelas trajetórias que se entrecruzam, pelos significados negociados, pelos modos de participação e não participação na comunidade e pelos sentimentos de pertencimentos que são construídos por nós mesmos e com os outros.

A imaginação é entendida por Wenger (1998) como as imagens do mundo criadas quando se estabelecem conexões no tempo e no espaço, extrapolando as experiências. Segundo o autor, quando desenvolvemos a prática de uma comunidade, extrapolamos as experiências conforme conectamos práticas de outras comunidades de que participamos, e, com isso, criamos imagens diferentes para uma mesma atividade ou para outras atividades. Na tentativa de exemplificar a questão, ele aponta que a

imaginação seria “[...] olhar para uma semente de maçã e ver uma árvore. [...] tocar escalas no piano e imaginar uma sala de concertos. [...] ver seu avô tirar sua dentadura e saber que é melhor escovar seus dentes” (WENGER, 1998, p. 176). Além disso, o autor apresentou o caso de dois pedreiros, que realizavam a mesma atividade profissional, mas interpretavam de maneiras divergentes seus afazeres. Portanto, a imaginação atua como uma expansão da realidade, de maneira fantasiosa ou não, dando-nos a oportunidade de estabelecer ligações entre o que já sabemos ou não, conectando o presente, o passado e o futuro.

Já o alinhamento, para o autor, refere-se à construção de pontes que transcendem o tempo e o espaço e permitem a elaboração de metas, ideias e iniciativas ao conectar os participantes por meio da coordenação de suas energias, ações e práticas. Por meio do alinhamento, os participantes reconhecem o seu papel na comunidade e também o dos outros membros. Além disso, o alinhamento também pode ser entendido como um conflito de interesses em que algumas pessoas são vistas como detentoras de mais poder do que outras na CoP.

Ao retornar ao Quadro 1, percebe-se que, na quarta linha, Wenger (1998) estabelece o paralelo entre a prática e a identidade a partir da substituição de histórias compartilhadas de aprendizagem por trajetórias de aprendizagem. Nessa substituição, o autor explica que, ao compartilharmos histórias na CoP, nossas identidades são formadas por meio de trajetórias, dentro e entre as comunidades a que pertencemos. Isso acontece porque a identidade não é vista como um objeto estático ou linear, mas sim como algo contínuo e temporal, já que a interação entre múltiplas trajetórias conecta o presente, o passado e o futuro. Contudo, essa ideia contínua não está associada a uma noção linear de tempo. Ao contrário disso, a identidade é vista como complexa, podendo seu caminho ser interpretado como um labirinto, por exemplo.

Na quinta linha do Quadro 1, o teórico propõe um paralelo entre prática e identidade a partir da substituição de fronteiras e territórios por nexos de multifiliação. Para Wenger (1998), essa substituição permite afirmar que, ao participarmos de diversas formas em uma Comunidade de Prática, não esquecemos as identidades construídas em outras, com as quais nos comprometemos. Uma vez que as práticas possuem fronteiras e territórios divergentes e convergentes, estabelecemos conexões ou reconciliação sobre as experiências e formas de afiliação, transformando quem somos e nossas histórias.

Por fim, a sexta linha do Quadro 1 refere-se à substituição de constelações por pertencimento definido globalmente, mas experienciado localmente, a partir do paralelo entre prática e identidade. As constelações de práticas podem ser entendidas como conexões de práticas consideradas comuns nas diversas CoPs de que os membros participam. No âmbito das identidades, essas constelações são substituídas por interações locais que possibilitam conexões ou por interações globais, e vice-versa. Como mencionado anteriormente, a interação está relacionada à noção de multifiliação.

No âmbito da formação de professores, as pesquisas em Educação Matemática que utilizam a identidade na perspectiva teórica de Wenger (1998) têm apresentado resultados satisfatórios sobre a constituição de identidades de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e participaram de CoPs (BELINE, 2012; GARCIA, 2014; TINTI, 2016).

Os resultados de Beline (2012) apontam as mudanças ocorridas nas formas de pensar das professoras, as quais evidenciaram traços de identidades das participantes envolvidas nas atividades da

CoP. Nesse estudo, a professora Célia, por exemplo, reconheceu que, em sala de aula, estava acostumada a apresentar diversos exercícios para seus estudantes, sem questioná-los quanto aos resultados encontrados e às estratégias utilizadas nas resoluções. A participação na CoP permitiu a ela repensar seu papel como professora, pois precisava mudar isso, questionando mais os estudantes, levando-os a pensar a respeito do que fizeram. Por sua vez, a professora Ana reconheceu que deveria mudar sua forma de corrigir os exercícios e as resoluções dos estudantes. Já a professora Ivete, após ter participado da dinâmica de Resolução de Problemas, realizou um trabalho diferenciado em sala de aula, efetuando mais intervenções com seus estudantes, após o que pôde notar que eles passaram a fazer mais questionamentos. Isso a fez entender a importância de sua mediação na aula.

Os resultados de Tinti (2016) apontam que a participação plena na CoP propiciou à professora Amanda mudanças na forma de desenvolver suas aulas, já que até então ela priorizava apenas o ensino tradicional, por meio de regras e exercícios. Além disso, esse estudo mostrou que, nos momentos em que a professora ficava em silêncio na CoP, ela estava negociando significados consigo mesma a partir das outras CoPs de que participou ou participava, estabelecendo novos nexos. O estudo de Garcia (2014) destacou os elementos da prática da CoP que foram fundamentais para colaborar com a construção de trajetórias de aprendizagem e o desenvolvimento da identidade profissional de professor.

Por fim, o estudo de Teixeira (2013) analisou a constituição das identidades de futuros professores que ensinarão Matemática na Educação Básica por meio do Estágio Supervisionado. Seus resultados apontam que os futuros professores desenvolveram atitudes, ações, conhecimentos, crenças e descrenças, novas visões, experiências, senso crítico, responsabilidades pertinentes à profissão docente e ao contexto escolar como um todo. Além disso, as identidades foram construídas ao longo das atividades desenvolvidas nos estágios de Observação e Regência, na experiência de Orientação e Supervisão, bem como na atividade de elaboração dos relatórios finais.

Tanto o estudo de Teixeira (2013) quanto o de Garcia (2014), entre outros, como os de Cyrino (2013, 2015) e também o de Paula e Cyrino (2017) utilizam o termo ‘profissional’ associado à noção de identidade, a fim de denotar

[...] um conjunto de crenças/concepções interconectadas e de conhecimentos a respeito do seu ofício (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, e compreensão acerca da estrutura da disciplina e das práticas concorrentes à sala de aula) bem como a autonomia e o compromisso político. (CYRINO, 2013, p. 5201).

Apesar de os autores explicitarem o envolvimento de outros aspectos na constituição da identidade profissional, acreditamos que a palavra ‘profissional’ denota uma análise a partir de um aspecto, moldando-o ou mesmo separando-o de outros. Por conta disso, preferimos utilizar apenas o termo ‘identidade’ em decorrência do sentido atribuído à palavra ‘profissional’ e, além disso, por compreender que a construção de identidades que analisaremos aqui não apenas converge para tornar-se professor(a) que ensina/ensinará Matemática, mas também tornar-se membro de uma CoP mais ampla.

3 Procedimentos metodológicos, contexto e participantes da pesquisa

O Observatório da Educação Matemática da Bahia (OEM-BA) originou-se de um projeto de pesquisa da Universidade Federal da Bahia (UFBA), aprovado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do projeto foi produzir materiais curriculares educativos sobre tópicos de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental e investigar as repercussões desses materiais no saber-fazer de professores que tomaram contato com eles. Esses materiais são constituídos por uma tarefa exploratória e/ou investigativa de Matemática, planejamento da aula, tarefa comentada para o(a) professor(a), solução do(a) professor(a), vídeos de trechos das aulas, registros de estudantes e narrativa.

A partir disso, foi composta uma equipe, formada por estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e por professores que ensinam Matemática na Educação Básica, nas regiões de Salvador e Feira de Santana e em outras instituições de Ensino Superior. O funcionamento do OEM-BA ocorre por meio de plenárias, uma ou duas vezes por mês, das quais participam todos os membros, sendo então denominadas de grupão, e de reuniões de subgrupos, com frequência mensal menor. O OEM-BA pode ser entendido como uma CoP, ao assumir aproximações em relação à seguinte compreensão:

[...] grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e *expertise* nesta área interagindo numa forma permanente. (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4, tradução nossa).

O OEM-BA configura-se como uma CoP à medida que se aproxima, também, de outras características, tais como: o compartilhamento de diversos repertórios (podendo assumir aspectos físicos, materiais, simbólicos ou representativos para aquela comunidade), a busca de empreendimentos que ajudem a desenvolver ou (re)construir a prática da comunidade, o engajamento contínuo dos membros, o domínio comum (a Educação Matemática, em particular o ensino e a aprendizagem da Matemática e a formação de professores) e a negociação coletiva. A fim de analisar a construção da identidade em uma CoP, tomamos a CoP OEM-BA como contexto de pesquisa. Nesse contexto, sete membros constituíram os participantes da presente investigação.

Em relação ao procedimento metodológico, esta pesquisa é de natureza qualitativa (ALVES-MAZZOTTI, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2003), visto que o objeto de investigação (identidade) e o objetivo da pesquisa (analisar a construção das identidades dos membros do OEM-BA) requerem análise descritiva e interpretativa, ao invés de uma quantificação. A construção dos dados deu-se por meio das entrevistas realizadas com os (as) participantes, nas quais puderam apontar suas visões acerca dos modos de afiliação à comunidade OEM-BA.

O principal procedimento para produção de dados foi a entrevista semiestruturada (ALVES-MAZZOTTI, 2002; ROSA; ARNOLDI, 2006), tendo sido elaboradas algumas perguntas previamente e realizadas outras em seu decorrer. O roteiro de perguntas e a filmadora foram os instrumentos que subsidiaram a condução das entrevistas para a elaboração dos dados. Quanto à seleção dos

participantes, optamos pelos seguintes critérios: membros que falavam muito e membros que falavam pouco durante as reuniões; membros que estiveram presentes desde a formação da comunidade e membros que entraram após a formação da comunidade; membros que atuavam em diferentes instituições.

Todos os sete membros convidados aceitaram participar desta pesquisa, tendo alguns optado por pseudônimos, a fim de preservar sua identidade, enquanto outros decidiram utilizar seu próprio nome. A atribuição de tais nomes e pseudônimos foi formalizada em um termo de consentimento livre e esclarecido, que eles assinaram após aceitarem o convite. Sofia e Geisa eram estudantes da graduação da UFBA quando entraram no OEM-BA. Há poucos anos, formaram-se e começaram a exercer a profissão. Sofia possuía graduação em Arquitetura pela UFBA e já exerce essa profissão há algum tempo. Enquanto Sofia, por vezes, mostrava-se falante durante as reuniões, Geisa era mais tímida, proferia poucos comentários.

Giovanna e Ricardo já eram professores da Educação Básica desde antes de sua entrada no OEM-BA, e ambos possuíam experiências em sala de aula. Ricardo era falante nas reuniões e participou do OEM-BA desde sua constituição. Além disso, após a entrada nessa comunidade, ingressou no mestrado na UFBA, com orientação do coordenador do projeto e do OEM-BA. Já Giovanna continha-se em seus comentários, sendo mais observadora. Ela entrou no OEM-BA durante o desenvolvimento da comunidade. Leila também era professora, porém atuava no Ensino Superior, no curso de Administração de uma faculdade privada da cidade de Salvador. Nas reuniões, Leila também era tímida em seus comentários e entrou no caminhar do OEM-BA, assim como Geisa e Giovanna.

Thales é pesquisador e formador atuante no curso de Licenciatura em Matemática da UFBA e em programas de pós-graduação, tendo também elaborado e coordenado o projeto que culminou no OEM-BA. Nas reuniões, Thales era muito falante. Assim como Jamille, estudante de pós-graduação da UFBA e orientanda de doutorado de Thales. Alguns anos depois, ela foi aprovada no concurso para professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA), tornando-se professora universitária, tendo também concluído seu doutorado sobre o foco do projeto do OEM-BA.

Após a realização das entrevistas com os sete participantes, transcrevemos os dados e iniciamos o processo de seleção e análise. Na seleção dos dados, agrupamos os recortes das falas dos participantes que revelavam modos de afiliação e refletiam características e dimensões das identidades, as quais foram analisadas, posteriormente, à luz da teoria de Wenger (1998). Tais modos de afiliação foram subdivididos em três categorias, a saber: a identidade como multifiliação, a identidade como imaginação e a identidade como engajamento ou compromisso mútuo. A seguir, apresentaremos os dados, tecendo uma análise para cada categoria.

4 A visão dos participantes acerca das identidades no OEM-BA

4.1 A identidade como multifiliação

Nas entrevistas, os membros foram questionados acerca das contribuições do OEM-BA em outros contextos. Em vista disso, os membros apontaram aproximações entre a organização e a condução de aulas da disciplina Matemática e o fazer da comunidade OEM-BA, conforme podemos notar nas palavras dos(as) entrevistados(as):

(1) **Giovanna:** [...] Quando eu entrei logo no OEM, eu era uma professora diferente. Eu fazia muita questão de dizer: “Não, meu filho, está errado! Apague! Faça assim, assim e assim”. E Nilla sempre falava que o professor tem a vocação de que o aluno acerte que $2+2=4$. Se o menino fizer $2+2=5$, o professor vai lá e diz que é 4, ou seja, já deu logo a resposta, não é? E eu, como professora, sempre fui desse tipo. Por exemplo: $2+2$ é quanto? E quando me respondiam: “Ah, professora, sei não”, eu sempre dizia “Menino, como não? $2+2$ é 4”. E hoje em dia eu já não faço mais assim, eu vou perguntando como foi que o aluno pensou, como ele chegou naquele resultado. Então, eu posso dizer que existia uma Giovanna antes e uma depois do OEM.

(2) **Geisa:** [...] Talvez, se eu não participasse do grupo, eu não teria o olhar que eu tenho hoje para o aluno. Hoje em dia, eu me preocupo mais com o aluno, o que você pode melhorar para ele entender e valorizar o que ele já sabe. E só na graduação, se eu não participasse do grupo, acho que seria muito pouco. Eu iria para sala de aula muito mais despreparada do que participando do grupo. Quer ver um exemplo? Na prova, eu não coloco mais “Calcule aí quanto é $1/5 + 1/4$ ”. Eu vou colocar um problema lá que envolva isso. E, nas aulas, além de passar um exercício direto, eu já penso mais em fazer problemas. E quando eu vou corrigir prova, de vez em quando, é importante eu, de fato, ir corrigindo questão por questão, ver como o menino tinha pensado. Nos exercícios também. Só que é complicado corrigir sempre!

(3) **Sofia:** [...] O OEM ajudou-me na forma como eu planejava as aulas de Matemática que eu ministrava no colégio público, no estágio. A forma como eu compreendia aqueles alunos, o que eles não sabiam e como recuperar um pouco esses alunos foram ideias montadas com o material do OEM. Eu não usei os materiais do *site*, porque os assuntos que eu dei no momento não coincidiam. Não era geometria. Mas eu usei a mesma forma. Eu fui lá, estudei como é que o professor dava aula, analisei o relacionamento dos alunos. Isso não foi me dado por nenhum professor de estágio. Isso foi proporcionado aqui, no OEM.

(4) **Thales:** [...] O OEM gerou impacto na forma como eu organizo as minhas aulas. Em estágio, por exemplo, eu passei a incluir... Em estágio, a gente faz um processo de preparação, eles vão para campo e depois têm um processo de reflexão desse período. Eu passei a incluir temas que vieram do OEM, como: comunicação na sala de aula, análise das soluções dos alunos. Então, alguns desses temas assim, eu já fazia, mas alguns desses temas – particularmente, a comunicação – vieram lá do OEM. E também, semestre passado, eu incluí a elaboração de tarefas, como parte de preparação no período de estágio, para eles ganharem autonomia de criarem tarefas originais. Então, isso veio do OEM.

(5) **Jamille:** [...] Eu entrei no OEM e, em paralelo, eu fui para sala de aula do Ensino Superior. Antes disso, eu só tive experiência na graduação. Na verdade, eu fui crescendo junto com o OEM. Então, por exemplo, a questão do diálogo com o aluno, a questão da comunicação na sala de aula, mais dialógica, com abordagem mais exploratória. Coisas assim, que a gente discute e busca nas nossas atividades ou tarefas, eu tento levar um pouquinho para sala de aula.

De maneira geral, tais membros apresentaram diferentes visões quanto às contribuições da experiência e das discussões desenvolvidas no OEM-BA para o exercício da docência. Nesse caso, eles(as) estabelecem uma conexão entre o fazer da comunidade OEM-BA e o fazer de outras comunidades. A princípio, as falas de Giovanna (1), Geisa (2) e Sofia (3) convergem para uma aproximação entre a comunidade OEM-BA e a comunidade escolar. Enquanto Giovanna (1) apontou indícios de mudanças na condução dos estudantes em aulas de Matemática, Geisa (2) apontou indícios de mudanças na organização de atividades de Matemática e nas formas de avaliação. Semelhante a essa fala de Geisa (2), Sofia (3) destaca indícios de mudanças, mas em relação à observação feita no estágio e suas consequências para o planejamento das aulas de Matemática. As três descreveram os indícios de

mudanças como frutos da participação em discussões da comunidade OEM-BA. Além disso, nas visões de Geisa (2) e Sofia (3), a comunidade OEM-BA oportuniza reflexões acerca da docência muito além do que a graduação, ou mesmo o estágio, poderia fazer a fim de contribuir para a formação delas.

As falas de Thales (4) e Jamille (5) convergem para uma aproximação entre a comunidade OEM-BA e a comunidade acadêmica, no que tange à formação de professores que ensinam Matemática. Ambos relataram o deslocamento de temas que promoveram reflexões sobre o exercício da docência no OEM-BA para aulas do Ensino Superior, a fim de que os futuros professores que ensinarão Matemática repensem as formas de comunicação na sala de aula da Educação Básica e a organização de tarefas, bem como reflitam sobre a análise das soluções elaboradas pelos estudantes. Tais reflexões e ações, dirigidas à formação inicial, apontam indícios de mudanças na condução das disciplinas em cursos de graduação, ‘suprindo’, em certa medida, as carências apontadas por Geisa (2) e Sofia (3), por exemplo.

Além disso, os(as) entrevistados(as) apontaram conexões entre a comunidade OEM-BA e o fazer de outras comunidades de que eles(as) participam:

(6) Geisa: [...] O grupo também contribuiu muito com minha escrita. Pelo menos, eu acho que eu tenho uma facilidade melhor de escrever e publicar.

(7) Jamille: [...] Assim que Thales escreveu o projeto do grupo no OBEDUC, ele me convidou para entrar. Foi bem na minha entrada do doutorado e ele era o meu orientador. Então, assim que ele falou, eu topei, claro! Achei “massa” e ainda assim ele me convidou a estudar algo relacionado ao Observatório. A nossa proposta era lidar com os professores, a aprendizagem docente, que tinha a ver com minha teoria e tal. Tinha tudo a ver com meu doutorado mesmo, minha pesquisa. E aí, fui me envolvendo.

(8) Sofia: [...] O OEM ajudou-me a ser melhor arquiteta, na minha relação com o cliente. Na forma em que eu “pego” o cliente e faço ele entender o processo de criação, a forma de fazer, não imponho, entendeu? Partilho e construo com ele. Então, isso me fez desenvolver uma certa maturidade profissional. As relações interpessoais foram muito importantes, a forma de se observar. Você observa o cliente um pouco como o aluno, o aluno é um cliente, entendeu? Então, não dá para você dissociar.

Conforme podemos notar, as falas de Geisa (6) e Jamille (7) indicam contribuições do fazer da comunidade OEM-BA para a comunidade acadêmica, no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas científicas. Ao passo que Geisa (6) relatou um aperfeiçoamento na escrita acadêmica, Jamille (7) fez ligação entre sua pesquisa de doutorado e a comunidade OEM-BA, como contexto de investigação. Já Sofia (8) vinculou a profissão de arquiteta à comunidade OEM-BA, na qual identificou aproximações entre a forma de conduzir o cliente e o estudante. Na visão dela, a relação professor-estudante é semelhante à relação arquiteto-cliente, à medida que o(a) professor(a) e o(a) arquiteto(a) necessitam compartilhar, criar e construir juntos, ao invés de impor suas decisões a estudantes ou clientes, respectivamente. Assim, elas reconhecem conexões entre as práticas sociais dessas comunidades, sugerindo indícios de mudanças no ofício de pesquisador ou arquiteto.

A partir da análise dos dados, podemos notar que os membros estabelecem um nexos entre a prática social da comunidade OEM-BA e as práticas sociais de outras CoPs, ou seja, uma multifiliação. Segundo Wenger (1998), isso acontece porque a prática social de uma comunidade não é local, pois está conectada ao que o autor denomina de constelações de práticas. O termo

‘constelações’ refere-se a um agrupamento, a conexões ou fronteiras, a uma interação entre o local e o global ou ainda a uma conciliação.

Tais nexos sinalizam uma conciliação entre as práticas das CoPs de que esses membros participam e também entre as diferentes formas de afiliação nas comunidades. Dessa maneira, a identidade pode ser compreendida como umnexo de multiafiliações, no qual “definimos quem somos pelas maneiras em que conciliamos nossas diversas formas de afiliação em uma dada identidade” (WENGER, 1998, p. 149). Nesse caso, a identidade também não é local, mas sim global, congrega as experiências em uma dimensão temporal, articulando o presente, o passado e o futuro.

Logo, as falas dos membros do OEM-BA sugerem que o processo de construção de identidades promove conciliações entre as diversas comunidades das quais eles participam, fomentando indícios de mudanças nas ações do(a) professor(a), do(a) futuro(a) professor(a) ou do(a) pesquisador(a)/formador(a) naquela comunidade (OEM-BA) ou em outras comunidades (sejam elas acadêmicas ou não). Em particular, a fala de Sofia (8) mostra que há ligações até entre comunidades com ofícios ou profissões diferentes, ocasionando mudanças na sua maneira de participar das diversas comunidades.

4.2 A identidade como imaginação

Nas entrevistas, houve questões em relação ao modo como os elementos do material curricular educativo permitiram aos partícipes ou aos outros professores repensarem a docência. Diante disso, os membros apontaram que a experiência na construção dos materiais contribuiu para relacionar com experiências futuras ou passadas acerca da docência:

(9) Geisa: [...] Às vezes, um professor aplicou e já sabe o que vai surgir. E às vezes você... – eu mesma, que me formei agora –, tem certos conteúdos que eu nunca ensinei, então, não sei. Talvez precise de tal assunto que eu não tenha me atentado, na tarefa comentada, já tem essa ajuda aí.

(10) Jamille: [...] A narrativa traz a experiência ali e faz você pensar se o aluno vai fazer isso ou aquilo. Isso tudo faz pensar nas possibilidades que você tem. Porque, quando eu fui aplicar a tarefa de Nilla sobre quadriláteros, para iniciar geometria plana, daí eu apliquei e percebi que dá para você experimentar a prática antes mesmo de ir para sala de aula. Ela ajuda a prever algo na sala de aula.

(11) Sofia: [...] O assistir e fazer a legenda dos vídeos me permitia refletir sobre o professor na sala de aula. Eu ia lá, via o teste, depois via aplicar, depois eu filmava, depois eu analisava a filmagem. Então essa análise do professor na sala de aula me fez pensar em como planejar uma aula, como alcançar aquele aluno, como fazer ele [o aluno] entender melhor dentro da realidade dele.

As falas de Geisa (9), Jamille (10) e Sofia (11) assemelham-se à medida que elas identificaram em algum elemento do material curricular educativo possibilidades para criar condições ou previsões para ensinar Matemática. Enquanto Geisa (9) identifica ideias no elemento tarefa comentada, para ensinar um determinado conteúdo, Jamille (10) identifica ideias no elemento ‘narrativa’, referentes ao pensamento de estudantes no desenvolvimento de uma tarefa, e Sofia (11) identifica ideias no elemento vídeos, para o planejamento de aulas de matemática. As três criaram essas condições ou previsões a

partir das experiências vivenciadas na construção dos elementos do material curricular educativo ou da experiência vivida (ou projetada) na sala de aula.

Outros membros argumentaram que as experiências relatadas por alguns professores da Educação Básica contribuíram para repensar a realidade escolar:

(12) Thales: [...] Genericamente, eu posso dizer, assim, que eu tive a possibilidade no OEM de ter uma relação com o chão da sala de aula. Porque certas situações artificiais, ou seja, situações que não são naturais, que são planejadas para serem diferentes etc., mas quando os professores trazem os relatos dos materiais, aparecem dificuldades dos alunos, a forma como eles fizeram, abordaram as questões, então, tem um religar numa prática que eu tinha tido até 97, meu último ano como professor da Educação Básica. Então, eu tive uma forma indireta de você estar na Educação Básica. Porque é de acordo com o relato que aparece por eles. Não estou lá, mas estou somente visualizando. Então, essa foi a minha maior aprendizagem. Que é transversal, vamos dizer assim.

(13) Ricardo: [...] No relato de alguns professores, eu pensava: “Gente, é sério que é assim?” [risos] Cada escola tem uma realidade. Quando eu vi realidades diferentes e via que naquela realidade funcionava, então, pensava: “Deixa eu ver se eu aproveito alguma coisa?” Por exemplo, quando Nilla falava que na escola dele não dava para desenvolver atividade com informática, eu notei que na minha também não dava. Quando Neuza falava: “Ah, porque no Geogebra...”. Eu bloqueava isso [risos]. Porque isso não serve para mim, naquela escola. Então, isso não vai funcionar, porque Geogebra lá não tem como, o laboratório de informática lá não funciona. Então, em alguns relatos, eu pensava que aquilo não era minha realidade, só estava conhecendo a realidade do outro.

A fala de Thales (12) sugere que a experiência no OEM-BA se conectou com a prática social da escola, a qual não vivenciava há alguns anos. A partir da fala dele, podemos notar que a falta de experiência na Educação Básica o fez criar situações artificiais quando aplicava tarefas de Matemática. Entretanto, a experiência vivida e relatada por professores da Educação Básica proporcionava a ele reflexões acerca do que acontecia na escola, no que se refere à condução do professor e às dificuldades dos estudantes, tornando as situações idealizadas mais reais e menos artificiais.

Já a fala de Ricardo (13) sugere que a experiência no OEM-BA o vincula à prática social da escola, a qual vivencia como professor da Educação Básica. Contudo, as experiências relatadas por outros professores fizeram-no perceber que existem diferentes realidades escolares, dentre as quais algumas se aproximam da sua realidade, enquanto outras se distanciam. Isso fez Ricardo (13) idealizar se a aplicação de tecnologias, por exemplo, seria viável ou não na sala de aula.

A partir das análises, podemos argumentar que a idealização, a criação ou a projeção de situações reais ou artificiais, localizadas nas falas dos participantes, referem-se à imaginação de uma experiência vivida ou projetada. De acordo com Wenger (1998, p. 173), a imaginação “cria imagens do mundo e enxerga conexões no tempo e no espaço fazendo extrapolações a partir de nossa própria experiência”. Nessa perspectiva, a imaginação é uma forma de afiliação a uma comunidade e, em paralelo, um componente importante para compreender a construção de identidade, visto que permite ampliar nosso eu, criando novas imagens do mundo e até de nós mesmos.

Por um lado, as visões dos entrevistados conferem com alguns processos que predizem à identidade como imaginação, os quais foram elaborados por Wenger (1998), a saber: colocamo-nos no lugar do outro; enxergamos a nós mesmos de novas maneiras; compartilhamos histórias, relatos,

explicações e descrições; interpretamos histórias e trajetórias de uma maneira nova; concebemos múltiplas constelações de práticas, a fim de criar novas imagens. Em particular, as imagens idealizadas nas falas dos participantes condizem com o ofício da docência, do ser ou tornar-se professor(a).

Por outro lado, as visões dos entrevistados refletem um processo duplo de participação e reificação, pois, à medida que eles participaram da construção desses materiais, os discursos, as ações e as previsões, como formas de reificações, surgiram na prática da CoP ou serão projetadas futuramente. Assim, a imaginação pode ser entendida como um processo de participação e reificação que contribui para a construção da identidade dos membros.

4.3 A identidade como engajamento ou compromisso mútuo

Quando questionados sobre a relação entre os membros, os(as) entrevistados(as) apontaram que há uma troca entre os membros da comunidade, que apoiavam uns aos outros:

(14) Sofia: [...] Eu acho os componentes do grupo muito capazes. Pessoas com bagagem maravilhosa, com uma generosidade, isso me atrai muito num grupo, porque você pega pessoas que sabem muito e que não escondem nada, que dão tudo ali. Dão, dão... Umas dão e põem, mas você aceita se quiser. Mas todo mundo está dando. Você chega ali e você vê uma boa vontade. Não escondem nada de ninguém. Eu chego lá e, com toda a minha experiência, eu compartilho aquilo. Eu ponho ali para você dizer: “Não, mas se você fizesse isso era melhor, pior.” Ou dizer assim: “Eu vi isso aqui, tem esse texto aqui.” Então, eu vejo uma coisa linda nesse grupo, que é a generosidade, entendeu?

(15) Giovanna: [...] Eu entendo a relação do OEM como uma colaboração. Leila fala muito sobre sermos um grupo, no qual um sempre vai colhendo do outro. As teorias, vocês [pesquisadores] pesquisam, estão fresquinhos. A prática em sala de aula, o professor sabe o que vai dar certo ou não, e o graduando, ele vê a teoria com vocês [pesquisadores] e vê a prática que eles terão no futuro com o professor. Então, é um pegando um pouco da experiência do outro. O professor também pega a experiência do graduando. Por exemplo, quando eu estudei, era uma coisa muito decoreba. Hoje em dia, as coisas já são diferentes, você aprende por meio de problemas. Aí você acaba aprendendo essas coisas com o graduando.

As falas de Sofia e Giovanna convergem, na medida em que as entrevistadas argumentaram que os membros se apoiam mutuamente, ajudando-se com o compartilhamento de conhecimentos e experiências. Na visão de Sofia (14), embora os membros possuam experiências e conhecimentos diferentes, eles ajudam uns aos outros, pois há um sentimento de generosidade que permeia a relação entre eles. Nas suas palavras, tal generosidade permite que alguns membros participem, doando-se completamente.

Já Giovanna (15) apontou que há um compartilhamento de experiências entre as categorias de que os membros participam, em uma relação direcional. Ela reconheceu que o pesquisador compartilhava com o(a) professor(a) e os graduandos, e, do mesmo modo, o(a) professor(a) com os graduandos, que, por conseguinte, compartilhavam também com os professores. Entretanto, a entrevistada não citou o compartilhamento dos graduandos e professores com os pesquisadores. Independentemente disso, a direção apontada pela entrevistada sugere a visão de que o envolvimento entre esses membros acontecia, porque as categorias possuíam experiências diferentes.

À luz da teoria, podemos afirmar que o engajamento na comunidade possibilita que cada membro, por mais experiente ou novato que seja, esteja disposto a dar e receber ajuda, bem como a

explorar as diferenças como forma de ampliar as suas experiências. Nessa perspectiva, Wenger (1998, p. 152) destaca o compartilhamento como um fator fundamental na constituição da identidade, pois “é mais importante dar e receber ajuda do que saber tudo sozinho”. Esse dar e receber ajuda condiz com a mutualidade que o teórico relaciona ao engajamento ou compromisso. As visões das entrevistadas convergem para essa mutualidade no engajamento, a qual promoveu sentimento de generosidade, nas palavras de Sofia (14), e ampliação das experiências, nas palavras de Giovanna (15).

Ainda sobre a mesma questão, referente à relação entre os membros, outra entrevistada destaca acerca da relação amistosa no subgrupo de que ela participa:

(16) Leila: [...] No meu subgrupo aconteceu uma relação perfeita, um encontro perfeito, porque nosso andamento é muito bacana. Não é dizer que as pessoas são perfeitas, não. Nosso grupo é bom, porque, individualmente, são pessoas muito boas. É um trabalho em grupo mesmo! Teve um dia em que a gente tinha separado para fazer a transcrição de uma parte do vídeo. Só que era muita coisa em pouco tempo. Daí, decidimos dividir. E eu avisei às meninas que estava muito atarefada naquela semana, foi bem no final de semestre. E, quando eu fui sentar para fazer, a Giovanna avisou-me que teve tempo e já tinha feito a transcrição de um vídeo que fiquei encarregada de fazer. E Geisa fez a transcrição do outro vídeo. No final das contas, elas tinham feito e compreendido que aquela semana estava muito complicada para mim. E saiu um trabalho muito bom. E isso acontece com outros momentos. Quando as meninas estão apertadas, a gente tem essa consciência de trabalho em grupo, de ajudar. Porque, assim, a gente fica em prol do trabalho. O trabalho tem que ficar legal. Isso fez a gente sentir uma segurança uma na outra muito grande. Além disso, nosso subgrupo era formado por pessoas novas no grupo, era nosso primeiro ciclo. No final, o grupão reconheceu que, para quem estava chegando agora, foi um bom trabalho, uma boa análise e tudo mais. Acho que por isso a gente se uniu tanto e ficou muito entrosada. Isso foi muito legal!

Na visão de Leila (16), o entrosamento entre os membros do subgrupo decorreu da vivência e dos afazeres na comunidade. A sensibilidade e a atitude das participantes em realizar determinadas ações que foram designadas para outras desenvolveram um espírito de confiança entre elas, unindo-as e fortalecendo sua relação. Leila (16) aponta ainda que o fato de o subgrupo ser formado por novatas também reforça a aliança e união entre elas, já que os demais membros reconheceram que, no final, elas realizaram um bom trabalho para a comunidade. Ou seja, no momento em que a comunidade legitimou as ações do subgrupo, as participantes criaram adesão e responsabilidade para continuar participando das atividades comunitárias.

Segundo Wenger (1998), o engajamento também contribui para o fortalecimento das relações na comunidade à qual pertencemos. À medida que nos engajamos, comprometemo-nos com a prática da comunidade e, conseqüentemente, construímos relações entre nós e com a comunidade com base na confiança e respeito mútuos. Além disso, o teórico aponta que é o alinhamento, outra forma de afiliação à comunidade, que cria a união na comunidade em prol de um objetivo comum e da prática da comunidade.

Na busca desse alinhamento, os membros superam as diferenças e unem forças em torno de um objetivo comum ou da prática, criando um tipo de fidelidade entre os participantes de uma CoP que, de acordo com Wenger (1998), pode potencializar as energias, de forma a criar uma comunidade mais coesa e forte. A visão de Leila (16) aproxima-se dessas formas de afiliação à comunidade – o

engajamento e o alinhamento –, uma vez que o subgrupo de que ela participava se uniu para desenvolver a prática da comunidade OEM-BA, superando as limitações entre eles. Por outro lado, à medida que os demais membros legitimaram suas ações, o subgrupo fortaleceu essa relação, promovendo segurança, confiança, cooperação, fidelidade, respeito e energia para continuar desenvolvendo a prática dessa comunidade.

Nas entrevistas, os participantes também foram questionados sobre o modo como eles discutiam algo e o modo como os demais membros discutiam nas reuniões. Em vista disso, os(as) entrevistados(as) reconheceram que:

(17) Leila: [...] No início, como eu não conhecia ninguém, eu prestava muita atenção nos comentários dos colegas. Por exemplo, algumas pessoas me diziam: “Não comente muito a narrativa de tal pessoa.” “Cuidado com seus comentários, porque essa pessoa é muito sensível.” “Nos comentários, você tem que ter muita delicadeza.” Eu lembro que eu prestava muita atenção nisso. As pessoas já se conheciam muito. Eu percebia: “Fulano fala muito.” Eu me lembro dessa minha impressão: “Olha como as pessoas se conhecem aqui!” E tinha essa coisa de as pessoas participarem de eventos, já tinham viajado.

(18) Ricardo: [...] Eu percebia, por exemplo, quando eu não falava em alguma reunião, sempre vinha alguém: “Poxa, você não falou nada hoje!” Então, é como se minha fala tivesse algum valor. Eu pensava: “Poxa, pera aí, então minha participação está sendo cobrada, eu não posso ficar sem falar nada!” Por isso, nos *emails*, eu sempre comentava alguma coisa, porque eu sabia que alguém estava esperando. Neuzá até comentou uma vez: “Eu sabia que Ricardo ia falar” [risos]. Aí, eu pensei: “E se eu não falasse?” Ia desapontar. Então, eu sabia que, de alguma forma, as pessoas esperavam minha participação. Então, isso validava minhas atitudes, dava-me mais ânimo para querer participar, para querer colaborar, porque o grupo é isso, é colaboração. Então, o tempo todo eu queria colaborar, independentemente do que A, B ou C pensavam. E eu participava, eu colaborava.

(19) Jamille: [...] Eu tentava fazer meus comentários independentemente de outros comentários, trazer minha voz independentemente das outras vozes. Isso eu buscava. Mas, como cada um ia, a gente, às vezes, reparava. Se Andreia falasse, se Thales falasse. Ou se, por exemplo, quando o professor que fez a tarefa falasse algo, a gente respeitava mais. Assim, tentava questionar menos. Isso aí eu fazia. Porque eu achava que era a voz da autoridade naquele momento. Tinha uma voz ali que era maior que a minha, vamos dizer assim. Mas isso era uma coisa muito fluida também.

As três falas acima refletem modos de reconhecimento diferentes. Na visão de Leila (17), os participantes se conheciam muito, por isso ela prestava mais atenção aos comentários dos membros ou ao modo como os membros reagiam aos comentários realizados por outros. O fato de ela ser novata na comunidade sugeria uma posição de observadora no OEM-BA. Já Ricardo (18) imprimiu uma visão de falante e ativo, mas, quando se calava, os membros solicitavam sua opinião ou comentários. Nas palavras dele, havia uma necessidade de comentar, falar, colaborar, independentemente do que os demais membros pensavam ou de como reagiam, pois ele se sentia cobrado quando não participava, fato que legitimava e estimulava sua participação na comunidade. Ou seja, ele mudou sua forma de participar e, ao ser cobrado, teve que mudar novamente, a fim de atender às expectativas dos demais membros da comunidade.

Por fim, Jamille (19) sugere, também, que assume uma posição de falante na comunidade, entretanto silencia à medida que reconhece em outros membros uma autoridade, diante da qual limita a

sua participação. Ela apontou que tal reconhecimento de um discurso de autoridade é fluído na relação, isto é, condiz com uma relação implícita ou não declarada, mas perceptível. Semelhante a Ricardo (18), Jamille (19) também mudou sua forma de participar conforme a interação entre os membros acontecia. Mas, ao contrário de Ricardo (18), que começou a participar independentemente de como os membros reagiam, Jamille (19) mudou sua forma de participar ao reconhecer um discurso de autoridade na comunidade.

Ou seja, o reconhecimento mútuo na Comunidade de Prática promove formas de participação diferentes e, conseqüentemente, múltiplas identidades (WENGER, 1998). Enquanto Leila (17), naquele momento, foi mais observadora, conduzindo-se para uma participação periférica, Ricardo (18) demonstrou ser um participante pleno, visto que, até nos momentos de silêncio, era exigida a sua participação. Já Jamille (19) é, ao mesmo tempo, uma participante plena e periférica, pois, em alguns momentos, participava ativamente e, em outros, sentia-se acuada para negociar ou questionar algo ou alguém.

Embora Wenger (1998) identifique formas de participação na comunidade, o autor reconhece que tais formas não são fixas, pois admitem mudanças ao longo da trajetória da comunidade. Em particular, Leila (17) apenas relatou o modo como reconheceu os outros por ocasião de sua entrada na comunidade, sugerindo uma participação mais periférica que plena. Entretanto, esse trecho não permite informar se a sua participação mudou ou não ao longo da trajetória da comunidade. Fora isso, as formas de participação podem ser entendidas como fontes de identidades, as quais foram sendo construídas ou reconstruídas conforme os membros foram reconhecendo limites ou motivações para continuar participando dela.

Com relação à mesma questão, quanto ao modo como os participantes discutem na reunião, o coordenador justifica:

(20) Thales: [...] Oh, isso vale para qualquer pessoa! Quando a gente entra no grupo, não apaga a posição social. Ninguém esquece que eu sou coordenador institucional perante a Capes. De que eu os convidei e de que eu sou professor da UFBA, pesquisador. Então, você não apaga isso! Mas isso não inibe a contestação. Nas poucas vezes, nas discussões, eu fui contestado. O professor fala assim: “Isso aí na minha sala de aula não funciona.” “Isso aí na minha sala de aula é diferente.” E traziam contraexemplos. Então, isso não é um fator de inibir a participação. Pode ser que alguém, em um momento ou outro, se sinta inibido. E se sente! Que vou me lembrar de personagens, por exemplo. Algumas vezes, Sofia falava assim: “Mas Thales falou!” Então, quer dizer, ela está conferindo a questão da autoridade. Então, isso é inevitável. Não ter isso é pressupor que não exista hierarquia no grupo e se apaga a posição. É impossível! Então, eu acho que tem isso mesmo. Mas uma coisa que eu ficava muito vigilante é de buscar não dominar a discussão ou debate. Que é diferente quando eu estou no grupo com os orientandos. Porque aí, eu quero marcar posições mais firmes e teóricas. Então, eu tinha uma vigilância sobre mim para não ser incisivo. A não ser, por exemplo, nas questões relativas ao projeto, tal como aprovado pela Capes. Mas de colocar questões, de deixar a discussão rolar mesmo, porque eu sabia que minha posição tinha um peso.

Nesse trecho, Thales (20) reconhece que a posição social é um fator que poderia inibir a participação dos membros na comunidade OEM-BA. Segundo ele, a posição social é inerente em qualquer relação, impossível de ser apagada, pois qualquer relação pressupõe hierarquia. Entretanto,

sua posição não inibiu a contestação dos demais membros. Thalles (20) recordou de membros que o contestaram e de outros que se sentiram inibidos, visto que, antes, ele havia pronunciado algo na reunião. Ao reconhecer o peso que sua posição social assumia na comunidade, promoveu mudanças na sua forma de participar. Semelhante à fala de Jamille (19), ele limitou sua forma de participar na CoP. Contudo, em particular, ele desenvolveu uma vigilância na fala, promovendo mais debate ao invés de ser incisivo e impor certo ponto de vista. Além disso, Thales (20) comparou sua posição nessa comunidade com a posição que ele assumia no grupo de pesquisa com os(as) orientandos(as). Ele apontou que participava de forma diferente, pois era mais incisivo no grupo de pesquisa que na comunidade OEM-BA.

As falas (19) e (20) sugerem que o reconhecimento mútuo pode ser um fator de limitação (ou não) ao engajamento, de acordo com a posição social que alguns membros assumem naquela e em outras CoPs. Wenger (1998) adverte haver apenas dois tipos de limitações ao engajamento, a saber: limites físicos e limites fisiológicos. Os limites físicos referem-se ao tempo e ao espaço, visto que o sujeito não pode estar situado em dois lugares distintos ao mesmo tempo e dispõe de um número finito de horas em um dia. Já os limites fisiológicos são vistos como uma condição humana que interfere no alcance das atividades em que estamos envolvidos e que podemos manejar. Assim, no estudo em questão (WENGER, 1998) e em estudos posteriores do mesmo autor, não encontramos evidências acerca da limitação referente à posição social. Nomearemos de limitação social aquela que pode acarretar mudanças de possibilidades ou restrições nas formas de participação na CoP.

Em contrapartida, encontramos nos estudos de Wenger (1998) possibilidades de concatenar essa limitação com as formas de participação periférica e marginal. Segundo o autor, a primeira pode conduzir a uma participação plena ou manter na perifericidade, pois, para este tipo de participação, “algum grau de não participação é necessário para permitir uma participação menor do que a plena” (WENGER, 1998, p. 165) ou possibilitar a plenitude. Por outro lado, a participação marginal pode levar à não participação ou manter à margem. Nesse caso, a marginalidade é “uma forma de não participação que impede a participação plena. Aqui, é o aspecto de não participação que domina e vem para definir uma forma restrita de participação” (WENGER, 1998, p. 166).

Na fala de Jamille (19), podemos entender que a limitação social foi um fator de possibilidade que a direcionou a uma mudança na participação. Entretanto, observa-se uma mudança em sua forma de participação, de plena para periférica, um caminho inverso ao proposto por Wenger (1998) na perifericidade. A fala de Thales (20) também converge para esse caminho, visto que ele mudou sua forma de participar, considerando as limitações sociais, para não promover a marginalidade ou perifericidade. Além disso, o que Thales (20) expôs também nos sugere que a limitação social pode não ser um fator de mudança para a participação dos membros, na medida em que eles reconhecem a posição social, mas não se sentem inibidos por isso.

Em particular, quando questionados sobre os comentários do coordenador, alguns entrevistados argumentaram:

(21) Leila: [...] Eu lembro que Thales não conseguia participar de muitas reuniões, mas, quando participava, as pessoas diziam: “Olha, Thales está aí!” [risos] Tipo, “o chefe está aí”, sabe? [risos] Eu me lembro dos comentários: “Ele veio hoje!” Tanto é que eu entendia: “Ele é o coordenador.” E Mila era outra coordenadora, mas eu percebia pelos comentários, também, das pessoas e do jeito que falavam com ela e tudo mais. Era diferente. Mas essa separação

acontecida, que é natural. As pessoas faziam isso, naturalmente. E a dinâmica do grupo proporcionava isso. Mas, com o tempo, essa separação foi se diluindo, até porque as pessoas mudavam. Por exemplo, Geisa começou graduanda e terminou professora da Educação Básica. Não fazia mais sentido separá-la.

(22) Jamille: [...] Thales tinha um discurso superlegitimado. “Ele falou, então tá!” Mesmo que não quisesse, até os professores ficavam super... receosos. Mas, assim, ele saiu agora, e a gente conseguiu criar uma outra dinâmica. Parece que vai suprir a mesma estrutura, o que a gente buscava com o objetivo do observatório. Então, eu acho que a gente consegue ter uma melhor autonomia entre nós. Claro, que se ficar um grupo muito pequeno, a gente não vai conseguir a mesma dinâmica. Mas eu acho que a gente tem uma certa autonomia, que consegue gerir.

As falas acima sugerem que o coordenador é reconhecido pelos membros, de fato, como autoridade. Leila (21) apontou que a própria dinâmica da comunidade proporciona esse reconhecimento, visto que há uma separação nítida entre as categorias dos participantes. Entretanto, ela reconheceu que essa separação é natural e implícita à relação, porém, com o passar do tempo, essa separação foi diluindo, porque as pessoas foram mudando de categorias (posições sociais). Por outro lado, Jamille (22) argumentou que o coordenador tinha um discurso de autoridade, o qual era legitimado pelos membros da comunidade e inibia algumas contestações.

Além disso, a fala de Jamille (22) sugere que os membros ganharam mais autonomia na gestão e tomada de decisão da comunidade OEM-BA após a saída do coordenador, visto que a presença dele inibia a participação dos demais. A visão das entrevistadas corrobora a do coordenador, fala (20) de Thales, no que se refere ao limite da participação frente à posição social que ele assumia na sociedade e, consequentemente, ao engajamento dos membros da comunidade. Ademais, tais falas ratificam a noção de limitações sociais que possibilitam ou restringem as formas de participação dos membros nessa CoP.

Nas entrevistas, também foram realizadas perguntas sobre o modo como os membros são reconhecidos pelos demais naquela comunidade. Quanto a isso, alguns entrevistados assinalaram:

(23) Sofia: [...] Eu acho que a relação humana era muito boa no grupo. Muito boa! E que, por causa da minha idade e da minha postura, até os próprios professores e colegas, às vezes, tinham dificuldade de me ver como aluna [graduanda]. Me viam mais como, talvez, um professor. Depois que lembravam que eu era aluna, mas, às vezes, não me viam como aluna. E você via que, até pela forma de sentar, ficavam aqui [apontando para a frente da sala de reunião] as pessoas que colaboram mais, e mais em cima [apontando para o fundo da sala de reunião] e nas extremidades ficavam os graduandos, quietinhos nos seus celulares.

(24) Ricardo: [...] Enquanto eu estava como professor, os professores me olhavam como professor. Quando eu virei mestrando, eles me olhavam como mestrando. Então, é interessante que o título fala pela pessoa. Tipo, eu acho que minha participação não mudou, mas aí quem tem que avaliar são os outros. Entretanto, para mim, a minha participação continua da mesma forma.

Nessas falas, Sofia (23) e Ricardo (24) apontaram que os membros da comunidade os reconheciam de maneira diferente. Particularmente, Sofia (23) argumentou que era vista pelos membros como professora, devido a sua idade, postura e posicionamento físico nas reuniões. Segundo ela, os próprios graduandos tinham dificuldades de reconhecê-la como graduanda, sugerindo que seu engajamento e participação eram mais atuantes do que o engajamento dos seus colegas graduandos.

Já Ricardo (24) indicou que sua mudança de categoria (posição social) ocasionou alterações na forma como ele era reconhecido pelos demais membros. Isso sugere que tal mudança acarretou outras mudanças, agora, porém, na forma como os membros participavam, ao legitimarem ou deixarem de contestar mais suas ações ou comentários, ou seja, se sentiram mais inibidos pela posição que ele passou a assumir. Além disso, Ricardo acredita que a mudança de posição não alterou sua forma de participar, embora argumente que os demais membros é que deverão avaliar se ele mudou ou não.

À luz da teoria, podemos inferir que tanto Sofia (23) quanto Ricardo (24) sugerem uma forma de participação plena na comunidade OEM-BA, sendo reconhecidos pelos demais membros como aqueles que participavam ativamente das atividades da CoP, seja por suas posições sociais, idade, posicionamento físico nas reuniões ou terem sido interpretados como falantes. Em particular, a fala de Ricardo (24) também corrobora a noção de limitações sociais, visto que ele reconheceu que os demais membros mudaram suas formas de participar depois que ele se tornou mestrando. As falas de (17) a (24) mostram indícios de que os referidos membros criaram formas de relacionamentos próprias com os demais, a fim de afiliar-se, comprometer-se ou engajar-se na comunidade OEM-BA, sendo reconhecidos como membros ativos ou periféricos. A criação dessas formas de se relacionar ou pertencer à comunidade está ligada à construção da identidade desses participantes.

Quando questionados sobre o impacto da interrupção do financiamento da Capes no envolvimento dos partícipes, alguns entrevistados relataram consequências que, para eles, foram inevitáveis, a saber:

(25) Thales: [...] Duas coisas que envolvem a participação dos membros. Primeiro, que o fato de não ter bolsa, acho que isso desestimulou algumas pessoas. Fez com que algumas pessoas não participassem mais. E o segundo é o da regularidade das reuniões. Porque quando a gente tinha recurso, a gente conseguia fazer reuniões umas mais próximas das outras. A cada quinze dias. A gente conseguia pagar. Quando a gente passa a não ter mais esses recursos, o grupo usa um argumento muito eficaz, que não tem como a gente pagar do nosso bolso o carro, pessoal que vem de Feira de Santana, a cada quinze dias. Que é inviável. Então, isso criou um distanciamento muito grande para os nossos encontros. E eu sinto que, em 2015, as coisas se perderam, por causa desse distanciamento. Porque passar um mês para se reunir é muito tempo que a gente não tem contato. Então, isso fragiliza o trabalho. Isso é um fator negativo mesmo, valorativo. Estou valorando. Ou seja, você não mantém o grupo agitado, animado, o que fica muito disperso, dada a distância de encontros. Além disso, teve outra coisa que foi a greve dos professores. Por exemplo, agora na virada 2015 para 2016, acabou a gente tendo reunião três meses depois. Então, isso cria um distanciamento muito grande. Então, a falta de financiamento teve um impacto.

(26) Geisa: [...] Enquanto estava financiado com a Capes, tinha aquele compromisso maior, logo depois que acabou o financiamento da Capes, foi se perdendo... Assim, o objetivo era montar um material e disponibilizar. Já fez, e agora o que vier... foi se perdendo com o tempo. Por exemplo, no início do grupo, as reuniões eram de quinze em quinze dias, depois foi de mês em mês e agora está muito solto. E aí, você perde um pouco de interesse. Acho que se alguém tomar a frente e coordene, aí sim! Tem que ter um coordenador. Acho que quando as coisas ficam livres demais, você tem tempo demais, você vai deixando. As outras coisas vão tendo prioridades. Acho que tudo tem que ter um prazo, uma regra, senão...

Essas falas apontam que o financiamento promoveu uma participação maior por parte dos membros, e o rompimento provocou mudanças quanto à forma de eles participarem. As palavras de

Thales (25) indicam que o compromisso e envolvimento dos membros estiveram condicionados à manutenção das bolsas de auxílio financeiro e à regularidade das reuniões. Na visão dele, o cancelamento das bolsas desestimou os partícipes, enquanto a falta de outros recursos gerou custos inviáveis para os membros manterem as reuniões periodicamente, ocasionando também desestímulo nos participantes. Ele ainda realçou que esse desestímulo acarretou consequências negativas para a energia que mantém a comunidade ativa e viva.

Geisa (26) também destacou que o rompimento do financiamento provocou um alargamento na regularidade com que as reuniões aconteciam, acarretando desestímulo ou falta de interesse por parte dos participantes. Além disso, ela apontou que, igualmente, a falta de um coordenador é um fator que promoveu desestímulo e diminuiu o interesse dos membros da comunidade. Na visão dela, a figura de um coordenador é essencial para impor regras, prazos e manter a comunidade ativa.

Sob a ótica da teoria de Wenger (1998), é possível inferir que o financiamento pode ser entendido como um condicionante externo que repercutiu nas formas de afiliação da comunidade. Esse condicionante trouxe consequências negativas, quando houve a quebra do financiamento na comunidade OEM-BA, a exemplo do declínio no engajamento e a fragilidade no alinhamento, em conformidade com as falas (25) e (26) dos entrevistados. Quanto ao engajamento, a falta de recursos provocou desmotivações, desinteresses, limites físicos e distanciamentos, os quais enfraqueceram as relações. Já em termos de alinhamento, a falta de recursos provocou um resfriamento na energia dos participantes, fragilizando a relação entre os membros.

Isso significa que tais condicionantes também geraram implicações nas formas de participação dos membros e na construção das suas identidades, pois novas trajetórias foram delineadas para manter o OEM-BA vivo, conforme podemos notar na fala de Jamille (22). Ao contrário disso, na visão de Geisa (26), a saída do coordenador também fragilizou o alinhamento da comunidade, de tal sorte que a sua retomada, ou a de outro membro que assumisse idêntica função, torna-se necessária para fortalecer novamente a energia e estimular o engajamento dos membros nesta CoP. A diferença é que, na fala de Jamille (22), a presença do coordenador é um fator de limitação social, tendo em vista que a sua saída promoveu maior autonomia na gestão da comunidade, ao passo que, na fala de Geisa (26), a presença dele é um fator de liderança e energia na comunidade que precisa ser mantido. Ou seja, são maneiras diferentes de reconhecer o papel do coordenador na CoP.

5 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar a construção das identidades na visão dos membros da CoP OEM-BA, alguns dos quais, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, futuros professores, pesquisadores e/ou formadores, foram participantes desta pesquisa. Os resultados indicam que a constituição de identidades ocorreu por meio da negociação de identidades e mudanças nas trajetórias de participação dos membros dessa CoP.

Em particular, a análise dos dados sugere que os membros dessa comunidade possuem visões diferentes, ainda que se enquadrem na mesma categoria social. Na categoria identidade como multifiliação, os dados apresentados e analisados se aproximam dos resultados de outras pesquisas, como os estudos de Beline (2012) e Tinti (2016), uma vez que os professores da Educação Básica e os

futuros professores apontaram contribuições da CoP OEM-BA para a prática de outras comunidades, como a comunidade escolar. Por outro lado, nessa mesma categoria, é possível notar visões de futuros professores acerca de uma maior contribuição nessa CoP do que em outras, como o Estágio Supervisionado, gerando reflexões sobre o papel do Estágio e contribuindo para os resultados da investigação de Teixeira (2013).

Além disso, a categoria identidade como imaginação nos permite afirmar que os membros projetam novas interpretações e estabelecem novos nexos entre outras CoPs das quais participam, contribuindo para a formação de identidades por parte dos professores que ensinam Matemática. Já a categoria identidade como engajamento/compromisso mútuo indica resultados promissores para repensar as relações e interações que os membros estabelecem ao reconhecer o papel do coordenador, o papel dos outros membros, a relação entre os membros, o compromisso de todos(as) na CoP e o impacto das limitações sociais sobre as mudanças nas formas de participação dos membros dessa CoP.

Notas

¹ Configurações sociais que desenvolvem uma prática social específica, à medida que um grupo de pessoas, por meio do engajamento, compromisso e repertório, comunga um sistema de atividades de que todos compartilham ou produz significados sobre aquilo que fazem e até sobre o que não fazem (WENGER, 1998).

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002. cap. 7, p. 147-178.

BELINE, W. **Formação de professores de matemática em comunidades de prática: um estudo sobre identidades**. 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CYRINO, M. C. C. T. Formação de Professores que Ensinam Matemática em Comunidades de Prática. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7. Montevideu, 2013. **Anais...** Montevideu: CIBEM, 2013. p. 5188-5195.

_____. Desenvolvimento da identidade profissional de professores em comunidades de prática: elementos da prática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6. Pirenópolis, 2015. **Anais...** Pirenópolis: SBEM, 2015. v. 1, p. 1-11.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. 3 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. p. 1-32.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da Escola Básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, E. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Prática de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 233-255.

GARCIA, T. M. R. **Identidade Profissional de Professor de Matemática em uma Comunidade de Prática**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GRAVEN, M. Investigating mathematics teacher learning within an in-service community of practice: the centrality of confidence. **Educational studies in Mathematics**, v. 57, n. 2, p. 177-211, set. 2004.

_____. Mathematics teacher retention and the role of identity: Sam's story. **Pythagoras: journal of the association for mathematics education of South Africa**, Port Elizabeth, n. 61, p. 2-10, jun. 2005.

PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de professores que ensinam Matemática: panorama de pesquisas brasileiras entre 2001 e 2012. **Zetetiké**, Campinas (SP), v. 25, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2017.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p.

TEIXEIRA, B. R. **O Estágio Supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática: uma análise a respeito da Identidade Profissional docente**. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TINTI, D. S. **Aprendizagens docentes situadas em uma Comunidade de Prática constituída a partir do OBEDUC**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School, 2002.

.

.