

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Adelmo dos Santos Camilo**

**O PROGRAMA NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO:**

uma análise sob a ótica de comunidade de prática

Garanhuns

2014

Adelmo dos Santos Camilo

**O PROGRAMA NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO:**

uma análise sob a ótica de comunidade de prática

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Cavalcanti do Nascimento

Garanhuns

2014

Adelmo dos Santos Camilo

**O PROGRAMA NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO:**

uma análise sob a ótica de comunidade de prática

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciado em Pedagogia pela  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
– Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Aprovado em: 13/08/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Luciano Cavalcanti do Nascimento – UAG/UFRPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Flora Brasil Nóbrega Bastos – UAG/UFRPE

---

Prof<sup>a</sup> Ma. Glória Maria Duarte Cavalcanti – UAG/UFRPE

*Aos meus melhores professores,  
pessoas que me ensinaram através do silêncio,  
da oração e do verdadeiro testemunho de vida,*

*Meu pai, Manoel Camilo  
Minha amada tia, Olívia Pinheiro (Diva).*

*A vocês, com todo amor.*

## AGRADECIMENTOS

São muitos e vários os motivos, pelos quais tive que passar para conseguir realizar este trabalho. É pertinente que agora eu expresse minha gratidão a todas as pessoas que deram sua valorosa contribuição para que eu conseguisse escrever mais este capítulo da nossa história, na minha versão.

Agradeço primeiramente a Deus, pedagogo maior, princípio e fonte de toda sabedoria, pela forma como me empresta as coisas deste mundo, apresentando-as e mostrando-me o caminho para conquistá-las: fé e amor.

Aos meus pais, Manoel Camilo Filho e Inaura dos Santos Camilo, por me receberem com amor, educarem e amarem, pelo exemplo de servidão, honestidade e pelo respeito às minhas decisões.

Aos meus irmãos e minhas irmãs, Adeildo, Arnaldo (in memória), Cicero, Aderval, Edson, Maria Adeilda, Inalda, Ana Claudia e Maria (Camila). Pelo incentivo e respeito as minhas escolhas.

À minha querida tia Olivia Pinheiro dos Santos (Diva), a quem agradeço com a frase que está presente em todos os seus gestos para comigo: eu te amo!

À minha esposa Joyce, que ao ouvir de minha boca “e talvez o meu caminho seja triste pra você”, respondeu-me sendo a “estrela derradeira, minha amiga e companheira no infinito de nós dois”. Obrigado, meu amor.

À minha filha, Maria Júlia Cardoso Camilo, agradeço pedindo desculpas pelas vezes que tive que responder “agora não, tenho que estudar, tenho que trabalhar”. Maju, agora sim, estudar, trabalhar e te amar com maior proximidade.

Aos meus sogros, Cícero Cardoso e Maria Maguinolia, que não mediram esforços para me incentivar e ajudar a conseguir concluir esta etapa da vida.

À minha cunhada Jocastra Cardoso, minha comadre Jessica Santos e amiga Elionay Araújo, por toda a torcida.

À minha amiga Maria das Graças César, por acreditar em mim, respeitar e incentivar de todas as formas possíveis.

Ao meu amigo Wagner Marques, agradeço pela compreensão dos fatos e peço desculpa pela ausência.

Ao meu amigo e compadre Elizângelo Lopes, por ter me ensinado muitas coisas, dentre elas, saber esperar e, principalmente, por ter me apresentado o NEPSO.

Aos companheiros de curso, Ana Figuerêdo, Bruna, Diná Cristina, Elizangela, Erivan Soares, Eva, Geissy, Gilvanete, Isabela Gueiros, Jéssica Barbosa, Jéssica, Joseane, Kelly de Lima, Laene Vaz, Marcia Godói, Maria Anunciane, Maria José, Mayza Azevedo, Sueida e Wanderlúcia, obrigado pelo companheirismo, sucesso a todos.

Agradeço a Diná Cristina, em especial, pela parceria e por me ensinar muito com seus princípios religiosos.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, nas pessoas de Profa. Marlene Ogliari, Prof. Cláudio Galvão e Profa. Norma Vasconcelos.

A Profa. Maria José Gomes, minha orientadora no PIBID, no desenvolvimento do projeto Pedagogia da Pergunta: a pesquisa de opinião como instrumento pedagógico interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.

Sou grato a cada professor deste Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/UAG, que deu sua contribuição para nossa formação. Em especial, ao Prof. Fernando Azevedo e à Profa. Heloisa Bastos, pelo exemplo de respeito à autonomia de cada estudante; vocês, são setas que nos apontam para uma realidade de educação verdadeiramente emancipatória.

De uma maneira muito especial, agradeço à Profa. Glória Duarte, Coordenadora do Projeto de Extensão que trabalha formando professores com a metodologia NEPSO, e ao meu orientador e Coordenador do Polo Pernambuco do NEPSO, pela oportunidade que me deram através da Organização Ação Educativa, de estagiar como secretário do programa em Pernambuco. A contribuição de vocês foi muito significativa para minha formação.

A todos muito obrigado pela ajuda!

*“Enquanto um homem individualmente é um quebra-cabeça insolúvel, no conjunto ele se torna uma certeza matemática. Você nunca pode prever o que um homem fará, mas você pode dizer com precisão o que em média um grupo deles fará. Individualmente eles variam, mas em média se mantêm constantes”.*

**Conan Doyle**, Arthur. Autor de Sherlock Holmes.

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo principal analisar as características do programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO), que pudessem identificá-lo como uma Comunidade de Prática (CoP) de aprendizagem na educação pública. Para tanto, como objetivos específicos, buscou identificar, nos documentos e no ambiente virtual do programa, aspectos e atividades que fossem relevantes para associá-los com as principais características e elementos fundamentais de uma Comunidade de Prática. O levantamento de dados foi realizado por meio de pesquisas bibliográfica e documental. De acordo com Severino (2007) e Gil (2008), a busca documental abrange fontes primárias (documentos, reportagens, arquivos etc.), e a bibliográfica, fontes secundárias, (livros, teses, artigos, ensaios, dentre outros). Foram consultados o manual, a revista e outras publicações disponíveis no site do programa. Para tanto, buscamos nos trabalhos de Schommer (2005) e Vieira (2006) as bases conceituais sobre Comunidade de Prática, conceito que tem sua origem na teoria de Etienne Wenger. Pudemos concluir que o NEPSO apresenta características que o situam como uma Comunidade de Prática de aprendizagem na educação pública. Os dados obtidos também nos permitiram concluir que a proposta do programa NEPSO carece de um estudo que melhor explicita suas bases teóricas, uma vez que estas estão postas de forma ainda implícita, o que indica um aspecto por ser investigado.

**Palavras-chave:** NEPSO. Comunidade de Prática. Pesquisa de opinião. Aprendizagem.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01. Comparação entre comunidades de prática, grupos formais, equipes e redes informais.....</b>	<b>47</b>
<b>Quadro 02. Indicadores de formação de comunidades de prática.....</b>	<b>54</b>
<b>Quadro 03. Classificação entre membros de uma comunidade de prática.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 04. Primeiras semelhanças entre uma CoP e o NEPSO.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 05. Aproximação entre indicadores de formação de CoP e características do programa NEPSO.....</b>	<b>65</b>
<b>Quadro 06. Comparação das classificações e funções em uma CoP e no NEPSO.....</b>	<b>70</b>

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01. Capa da publicação práticas de educadoras .....</b>	<b>20</b>
<b>Imagem 02. Capa da publicação Olhar a prática .....</b>	<b>21</b>
<b>Imagem 03. Capa da publicação Nossa gente: 10 anos NEPSO .....</b>	<b>21</b>
<b>Imagem 04. Capa da publicação Pesquisa de opinião como prática de aprendizagem .....</b>	<b>21</b>
<b>Imagem 05. Capa da publicação Projetos NEPSO .....</b>	<b>22</b>
<b>Imagem 06. Capa da publicação Revista encontros NEPSO .....</b>	<b>22</b>
<b>Imagem 07. Capa da publicação Almanaque NEPSO .....</b>	<b>22</b>
<b>Imagem 08. Capa da publicação Documentário NEPSO .....</b>	<b>23</b>
<b>Imagem 09. Capa da publicação Diário de pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>Imagem 10. Capa da publicação Manual do Professor NEPSO .....</b>	<b>23</b>
<b>Imagem 11. Página inicial do site: <a href="http://www.nepso.net">www.nepso.net</a>.....</b>	<b>24</b>
<b>Imagem 12. Esquema de implantação e desenvolvimento de comunidades de prática.....</b>	<b>55</b>
<b>Imagem 13: Relações entre características do NEPSO e CoP .....</b>	<b>63</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CoP** – Comunidade de Prática

**IBOPE** – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

**INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional

**IPM** – Instituto Paulo Montenegro

**NEPSO** – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião

**PE** – Pernambuco

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**UAG** – Unidade Acadêmica de Garanhuns

**UFRPE** – Universidade Federal Rural de Pernambuco

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA NEPSO</b> .....	<b>17</b>
<b>2. 1 - Quem promove</b> .....	<b>17</b>
<b>2. 2 - Como o programa se desenvolve</b> .....	<b>18</b>
<b>2.3 - Publicações do programa</b> .....	<b>19</b>
<b>2. 4 - Etapas metodológicas</b> .....	<b>25</b>
<b>2.4.1 - Definição do tema</b> .....	<b>25</b>
<b>2.4.2 – Qualificação do tema</b> .....	<b>25</b>
<b>2.4.3 - Definição da população e da amostra</b> .....	<b>26</b>
<b>2.4.4 - Elaboração dos questionários</b> .....	<b>27</b>
<b>2.4.5 - Trabalho de campo</b> .....	<b>27</b>
<b>2.4.6 - Tabulação e processamento das informações</b> .....	<b>28</b>
<b>2.4.7 - Análise e interpretação dos resultados</b> .....	<b>28</b>
<b>2.4.8 - Sistematização, apresentação e divulgação dos resultados</b> .....	<b>29</b>
<b>2.4.9 – Avaliação</b> .....	<b>29</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 – Em busca de elementos teóricos de referências do NEPSO</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2 – Pesquisa na educação básica</b> .....	<b>35</b>
<b>3.2.1 – A pesquisa de opinião como instrumento pedagógico</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3 - Comunidades de prática</b> .....	<b>41</b>
<b>3.3.1 O termo e seu uso</b> .....	<b>41</b>
<b>3.3.2 Comunidade</b> .....	<b>42</b>
<b>3.3.3 Prática</b> .....	<b>43</b>
<b>3.3.4 Comunidade de prática</b> .....	<b>44</b>
<b>3.3.5 Engajamento mútuo</b> .....	<b>47</b>
<b>3.3.6 Empreendimento conjunto</b> .....	<b>47</b>
<b>3.3.7 Repertório compartilhado</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3.8 Elementos fundamentais das comunidades de prática</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3.9 Identidade</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3.10 Participação</b> .....	<b>49</b>
<b>3.3.11 Reificação</b> .....	<b>51</b>
<b>3.3.12 Participação, reificação e negociação de significado</b> .....	<b>52</b>

3.3.13	Implantação e desenvolvimento de comunidades de prática.....	52
3.3.14	Classificação entre os membros.....	54
3.3.15	Aprendizagem.....	56
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	58
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	58
4.2	SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA .....	58
4.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	59
4.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	61
5.1	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	61
5.2	APROXIMAÇÃO ENTRE INDICADORES DE FORMAÇÃO DE UMA COP E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA NEPSO .....	65
5.3	COMPARAÇÃO ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES E AS FUNÇÕES PRESENTES EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA E NO PROGRAMA NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO .....	69
5.4	NEPSO E COMUNIDADE DE PRÁTICA: O QUE PODEMOS IDENTIFICAR A PARTIR DA FALA DE UM ALUNO .....	72
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
	<b>APÊNDICE 1</b> .....	81

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente se tem discutido muito a respeito de novas práticas educativas que possam favorecer a qualidade da educação. Dentre elas, o uso da tecnologia tem sido um recurso ou instrumento para consecução de tais práticas. Quanto a isso, há uma ferramenta que, se bem utilizada na formação do sujeito, poderá ser-lhe útil, não só na escola, mas em diferentes contextos de sua vida, pois é produtora de informação e favorece o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Falamos da pesquisa. Um instrumento eficaz na construção do conhecimento.

Este tema tem sido objeto de estudo de vários autores como Bagno (2006) e Demo (1991, 2002), no que diz respeito às formas como tem sido trabalhada a pesquisa nos espaços educacionais. A propósito, temos visto no ambiente acadêmico um processo formativo que tem incentivado os estudantes a construir seu próprio conhecimento, através da pesquisa, exercendo um papel mais autônomo na construção do seu conhecimento, por via de uma prática educativa reflexiva necessária para a constituição de um professor pesquisador (STECANELA ; WILLIAMSON, 2013).

O exercício educativo através da pesquisa pode formar um estudante cômico da prática da cidadania, tornando-o ativo, tanto no meio social quanto no educacional, capacitando-o a analisar os problemas encontrados na sociedade, e apontando alternativas de mudanças através do conhecimento. O que é defendido pelos que recorrem à pesquisa como ferramenta de ensino, é que ela proporciona ao estudante formas de aguçar a curiosidade, para que exerça o protagonismo de sua cidadania.

Neste trabalho, propomo-nos a estudar o Programa **Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião**, doravante mencionado NEPSO. O NEPSO denomina-se como uma rede de aprendizagem. Trata-se de uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – IPM, que é uma extensão do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, e que desenvolve projetos na área social junto com a Organização Não Governamental - ONG Ação Educativa. Esta parceria busca despertar o interesse para o uso da pesquisa de opinião, nos estudantes da Educação Básica, que são orientados pelos professores participantes do NEPSO. Atualmente, o trabalho em escolas com esta ferramenta<sup>1</sup> de

---

<sup>1</sup> Este termo ferramenta é usado pelas instituições mantenedoras do Nepso, a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. A palavra ferramenta está presente nas publicações que disseminam o programa. Por isso, resolvemos utilizá-la ao longo deste trabalho.

ensino-aprendizagem está presente em seis países da América Latina, e em um da Europa. No Brasil, está distribuído em estados polos/núcleos multiplicadores.

As atividades do programa NEPSO não se limitam a um grupo restrito de pessoas e cumprem seu objetivo na troca de experiências e conhecimentos, além de na socialização dos resultados entre os participantes dos projetos que fazem uso dessa ferramenta de ensino, o que nos levou a comparar essa iniciativa a uma Comunidade de Prática de Aprendizagem.

As Comunidades de Prática, aqui denominadas CoP, são formadas por grupos que partilham uma mesma inquietação e são espaços privilegiados de aprendizagem (WENGER, 1998 *apud* SCHOMMER, 2005). Embora o termo Comunidade de Prática tenha origem nas organizações não necessariamente educacionais, procuramos situar o NEPSO enquanto Comunidade de prática no contexto educacional.

O conceito de CoP vem se desenvolvendo nos estudos do teórico suíço Etienne Wenger, juntamente com a antropóloga Jean Lave, a partir da teoria da cognição, ao observarem o desenvolvimento da aprendizagem entre alfaiates da África, e concluírem que o potencial da aprendizagem no coletivo é diferente de quando ocorre apenas centrado na pessoa de um mestre.

Deste modo, almejando contribuir para melhor situar o programa NEPSO em meio ao contexto educacional, esta pesquisa partiu da seguinte pergunta: quais as características do programa NEPSO que podem ser utilizadas para caracterizá-lo enquanto Comunidade de Prática de aprendizagem na educação pública?

Nessa perspectiva, o levantamento de dados foi realizado por meio de pesquisas bibliográfica e documental. De acordo com Severino (2007) e Gil (2008), as buscas com esses tipos de pesquisa se constituem técnicas valiosas na abordagem de dados qualitativos, por complementarem informações ou indicarem novas buscas. A busca documental abrange fontes primárias (documentos, reportagens, arquivos etc.), enquanto que a bibliográfica se refere às informações já divulgadas sobre o assunto pesquisado. Essas fontes são fontes secundárias, têm caráter mais científico e estão presentes em livros, teses, artigos, ensaios, dentre outros.

Isso posto, buscamos nos documentos e no ambiente virtual do programa NEPSO aspectos e atividades nele desenvolvidas que correspondessem aos utilizados em Comunidades de Prática, e assim identificar em que aspectos ou como o NEPSO configura-se como uma Comunidade de Prática Escolar.

O que investigamos ainda em relação ao NEPSO, permitiu-nos perceber que os fundamentos teóricos do programa estão postos de forma ainda um tanto implícita, pois pouco se referenciam autores científicos, embora alguns conceitos possam ser identificados em suas publicações. Diante disso, nosso esforço se dirigiu também, ainda que de forma simplificada, para identificar referenciais teóricos que, entendemos, estão na base do referido programa.

Esperamos, embora não tenhamos a última palavra, que este trabalho contribua de alguma forma para que o programa NEPSO continue aprimorando sua atuação nas escolas, e que os conceitos sobre Comunidade de Prática, possam contribuir para tornar mais explícitos os fundamentos teóricos do programa.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é voltado para a caracterização do programa NEPSO. Abrange aspectos como: quem promove o programa, como se dá o seu desenvolvimento e apresenta todas as publicações do programa e as etapas metodológicas usadas na realização de pesquisa de opinião nas escolas públicas.

O segundo capítulo contém a fundamentação teórica do trabalho. Apresenta elementos teóricos de referências do programa NEPSO, mostra a visão de alguns autores sobre a importância da pesquisa na educação e também traz o conceito de Comunidade de Prática e seus elementos fundamentais.

O terceiro capítulo trata da metodologia adotada na realização do trabalho informa sobre o tipo de pesquisa, o campo e instrumentos de pesquisa bem como os procedimentos metodológicos percorridos. O quarto capítulo é dedicado a análise dos dados apresentando as aproximações entre uma CoP e o NEPSO e comparando os indicadores de formação de Comunidade de Prática associando as características do NEPSO e ainda analisa um depoimento de um aluno do NEPSO articulando com as características de uma CoP.

O sexto e último capítulo traz as considerações finais em que nota as limitações do trabalho e assinala os achados que refere-se aos aportes teóricos dos quais o NEPSO se vale para propor o trabalho com a pesquisa de opinião e dentre outros, a aproximação possível entre o NEPSO e uma Comunidade de Prática.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA NEPSO

A seguir será discorrido sobre quem promove e como o programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião é desenvolvido. Ainda serão apresentadas todas as publicações do programa informando o conteúdo de cada uma e por último serão apresentadas todas as etapas metodológicas do trabalho com a pesquisa de opinião nas escolas.

### 2.1 QUEM PROMOVE

O programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião – NESPO é uma iniciativa desenvolvida pela parceria entre o Instituto Paulo Montenegro – IPM e a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa. O IPM é uma extensão do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE. Criado no ano 2000, o Instituto Paulo Montenegro, braço social do IBOPE, tem o objetivo de realizar ações que favoreçam a melhoria na qualidade da educação pública do nosso país. Para isso, o IPM trabalha com dois programas: o NEPSO – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, o qual é nosso objeto de estudo neste trabalho, e o outro é o INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional, que concentra sua atividade em avaliar o nível de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, averiguando leitura, escrita e realização de cálculos referentes a atividades cotidianas. A proposta do NEPSO consiste em usar a pesquisa de opinião como ferramenta de abordagem interdisciplinar na formação de professores e alunos também da rede pública nas esferas municipal, estadual e federal (MONTENEGRO; RIBEIRO, 2002).

Na parceria para o desenvolvimento do programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, a Ação Educativa é a instituição coordenadora da iniciativa, enquanto que o IBOPE é o financiador do programa. Vale ressaltar que a metodologia NEPSO originou-se no contexto de trabalho do IBOPE que, pela sua prática de responsabilidade social e sua expertise ao longo de sua trajetória nos mais de 60 anos de trabalho com pesquisa de opinião, pensou seu uso em favor de uma educação pública de qualidade (KALIL, 2012; RESCH, 2011).

Na publicação “Nossa Gente: 10 anos de NEPSO” (2012), comemorativa da primeira década do programa, consta que mais de 45 mil alunos e 3.600 professores fizeram uso da metodologia NEPSO. Só no Brasil o número de instituições aderentes chegou a 740, compreendendo universidades e escolas, secretarias de educação, dentre outras instituições. Desde o início, renomadas instituições são parceiras do programa,

atuando como polos multiplicadores da proposta educativa do NEPSO. Entre elas estão a Universidades Federais do Paraná, A Universidade Federal de Minas Gerias, A Universidade Caxias do Sul e a Universidade Federal Rural de Pernambuco. Em âmbito internacional são também parceiras a Universidad de la Frontera (Chile) e a Universidad de Quilmes (Argentina) e a Universidade de Lisboa (Portugal).

A capilaridade do NEPSO se dá, sobretudo, através dos seus polos ou núcleos<sup>2</sup>. Na América Latina, estes polos estão presentes em diferentes países. No Brasil, nos estados de Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo, e com a presença de núcleos no Rio Bonito-RJ, Planaltina-DF e Senhor do Bonfim-BA. Na América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, e Peru, na América Latina. Na Europa, em Portugal. (NEPSO, 2014) e (RESCH, 2011). Importante ressaltar que essa capilaridade ganha mais significado nas inúmeras escolas que estão vinculadas aos polos e núcleos aqui referidos.

## 2. 2 COMO O PROGRAMA SE DESENVOLVE

No geral, o caminho para o programa NEPSO chegar às escolas se dá através de uma apresentação sobre essa ferramenta e sua metodologia de desenvolvimento pela equipe do polo/núcleo junto à secretaria de educação ou à gestão da escola. Após a apresentação do programa, os professores participam de uma oficina de formação em que experimentam a vivencia da metodologia no processo de ensino aprendizagem.

O NEPSO trabalha com a livre adesão. Professores e alunos não são obrigados a participarem de suas atividades. Após o momento formativo, o professor pode iniciar o trabalho em sala de aula com a pesquisa de opinião como recurso pedagógico. Para que o professor iniciante tenha mais segurança no desenvolvimento dessa nova iniciativa, os polos/núcleos contam com a colaboração de professores experientes no desenvolvimento de projetos NEPSO, que são chamados de professores formadores e atuam no apoio aos novos integrantes acompanhando o andamento dos projetos de pesquisa.

Além do acompanhamento local/regional, há uma publicação a distância através da internet, emitida pelo IBOPE, que periodicamente edita o Boletim NEPSO com informações dos vários polos dando destaque aos trabalhos desenvolvidos nas escolas utilizando a metodologia do programa. Como forma de registro e socialização dos

---

<sup>2</sup> Nos estados onde o Nepso não conta com parcerias institucionais, ao invés de polos multiplicadores funcionam apenas núcleos que realizam suas atividades de forma independente (Resch, 2011).

trabalhos realizados nas escolas ao longo do ano letivo, existem alguns eventos promovidos pelos mantenedores do programa, são seminários locais e estaduais e o Congresso Internacional IBOPE UNESCO que ocorre todo ano com representação dos países onde o NEPSO está presente. Esses eventos promovem a formação, o compartilhamento, os registros e a socialização das aprendizagens adquiridas durante a realização nas escolas (RESCH, 2011).

Os meios para divulgação dos resultados dos trabalhos realizados em toda a rede e da metodologia são: o Manual do Professor NEPSO, a Revista Encontros NEPSO, o Almanaque NEPSO, e uma publicação em forma de relato de experiência com foco no desenvolvimento da pesquisa de opinião como prática de aprendizagem, dando ênfase ao trabalho com etapas específicas da metodologia. Além desses meios, tem-se a página do programa na internet, que disponibiliza informações/dados sobre o programa, os polos/núcleos, os projetos realizados ao longo dos anos de desenvolvimento, sobre os eventos, notícias, as parcerias e os arquivos em textos, áudio e vídeo na midiateca.

Santos (2011, p. 12) categoriza essa tática pedagógica:

A metodologia NEPSO é uma estratégia pedagógica que pode fornecer indicadores para um ensino mais democrático, preocupado e interessado na opinião das pessoas, sobre os diversos temas sociais — neste caso, sobre a educação —, incentivando a relação humana e apontando para uma perspectiva de relações dinâmicas entre educadores e educandos.

Nesse sentido, a estrutura de que dispõe o programa, passa confiança para o professor que busca e ousa oportunizar novos momentos formativos para seus educandos. Quando se adota um novo fazer pedagógico, como esse, entra em cena um processo de ensino em que o aluno tende a deixar de ser objeto para tornar-se parceiro do trabalho na construção de conhecimentos.

### **2.3 Publicações do programa**

- ✓ Práticas de Educadoras e Olhar a prática: um exercício de reflexão – 2014

São duas publicações que reúnem experiências de docentes que integram a rede Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião. Essas obras surgiram de uma experiência vivenciada pela



equipe NEPSO e por professoras de São Paulo no ano de 2012, ao participarem de um processo de formação teórico-prática em sistematização de experiências educativas.

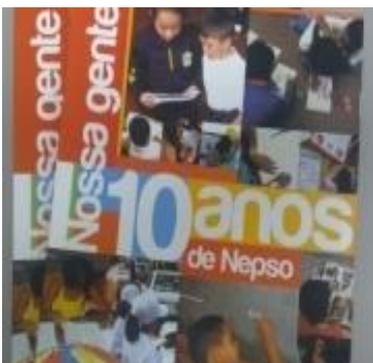
**Imagem 1** – Capa da publicação Práticas de educadoras - 2014

O objetivo da formação era criar uma cultura de registro e reflexão sobre a prática da sala de aula, difundir a experiência do NEPSO na expectativa dos professores e construir uma metodologia própria de sistematizar. Resultado que legou aprendizagens que podem ser de grande utilidade para outros professores que vivenciam práticas semelhantes. A obra Práticas de Educadoras reúne experiências de educadores de São Paulo e a Publicação Olhar a Prática congrega experiências de professores de vários polos do programa NEPSO.



**Imagem 2** – Capa da publicação Olhar a prática - 2014

✓ Nossa Gente: 10 anos do programa NEPSO – 2012



**Imagem 3** – Capa da publicação Nossa gente: 10 anos Nepso - 2012

A publicação conta, por meio de histórias de 13 personagens, a trajetória do programa ao longo de sua primeira década. Expõe como o NEPSO foi idealizado pelo Instituto Paulo Montenegro, como tem sido desenvolvido em cada polo/núcleo ao longo dos 10 anos de trajetória.

A leitura dessa obra é uma verdadeira viagem por ela proporcionar um passeio em cada contexto diferente em que o NEPSO está presente. Uma verdadeira experimentação da diversidade cultural que o programa abrange. E tudo isso é possível por conta de um só objetivo: a busca constante pela melhoria da qualidade da educação.

✓ NEPSO: pesquisa de opinião como prática de aprendizagem – 2011



**Imagem 4** – Capa da publicação Pesquisa de opinião como prática de aprendizagem- 2011

Esta publicação reúne as principais aprendizagens de uso da pesquisa educativa de opinião em escolas, acumuladas desde o ano 2000. Como um complemento aprimorado do Manual do Professor/NEPSO (2003/2010), esta obra também quer contribuir para que os educadores enfrentem as novas (e talvez mais complexas) questões que agora desafiam a continuidade da trajetória de trabalho com a pesquisa de opinião sendo usada como uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. A obra busca melhor esclarecer como algumas etapas podem ser melhor trabalhadas favorecendo o caráter interdisciplinar e envolvendo professores de áreas distintas bem como a motivação dos estudantes.

✓ CD Projetos NEPSO – 2009



**Imagem 5** – Capa da publicação Projetos NEPSO - 2009

O CD apresenta um apanhado de todos os projetos de pesquisas educativas realizados pelos polos e núcleos multiplicadores do NEPSO, em 2009, com fotos, apresentações, gráficos e outros materiais produzidos a partir dos resultados das investigações. No total, foram reunidos 199 projetos de pesquisas educativas de opinião. Eles expressam o resultado do trabalho cotidiano feito por dezenas de escolas, centenas de educadores e milhares de

estudantes que participam da rede NEPSO.

✓ Revista Encontros NEPSO – 2008



**Imagem 6** – Capa da publicação Revista encontros Nepso - 2008

Publicação que reúne as atividades do NEPSO do ano de 2008. Relata sobre o I Simpósio Internacional IBOPE UNESCO, realizado no Chile, e sobre os congressos de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul.

A revista mostra também a realização dos Seminários Estaduais e atividades locais das escolas participantes da rede NEPSO. Além, de uma entrevista com Sérgio Haddad, da Ação Educativa sobre os desafios da educação no Brasil e um artigo de Célio da Cunha,

da Unesco, falando sobre os direitos humanos. A publicação finaliza mostrando um balanço das conquistas realizadas desde o ano 2000, quando o NEPSO iniciou.

✓ Almanaque NEPSO - 2007



Esta publicação reúne as pesquisas educativas de opinião realizadas em 2007 pelas escolas parceiras do Programa NEPSO e ilustra, por meio da riqueza de temas abordados e das inúmeras práticas educativas experimentadas, as contribuições produzidas no âmbito

**Imagem 7** – Capa da publicação Almanaque NepsO- 2007

da metodologia, adotada por escolas de oito Estados brasileiros em que estão situados os polos multiplicadores e também experiências de escolas do exterior. São exemplos de projetos desenvolvidos nos níveis Fundamental e Médio, nas modalidades regular e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

✓ Documentário NEPSO - 2005

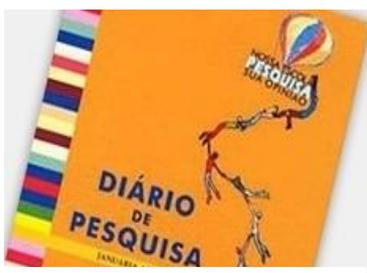


**Imagem 8** – Capa da publicação Documentário NEPSO - 2005

Vídeo sobre o NEPSO realizado para comemoração dos cinco anos do Instituto Paulo Montenegro. O curta fala como surgiu o programa, como se desenvolve nas escolas públicas e ilustra como o protagonismo dos alunos ao participarem de um projeto de pesquisa interdisciplinar.

Fala sobre eventos locais, seminários estaduais e sobre o Congresso IBOPE UNESCO, com depoimentos de professores e alunos falando sobre suas experiências com o programa.

✓ Diário de Pesquisa - 2004



**Imagem 9** – Capa da publicação Diário de pesquisa - 2004

O Diário de Pesquisa é uma publicação adaptada do Manual do Professor, pela escritora de textos infanto-juvenis, Januária Alves. A obra tem um formato de diário de campo, em que uma aluna (personagem) registra suas descobertas e experiências ao participar do desenvolvimento de um projeto de pesquisa.

A sequência dos fatos narrados no diário de campo segue a lógica de trabalho com a metodologia de pesquisa de opinião proposta pelo Manual do

Professor. No relato da aluna, sempre ganham destaque as palavras chave que remetem os alunos pesquisadores para aspectos que são bastante relevantes para uma boa participação no desenvolvimento de uma pesquisa de opinião. No final, há depoimentos de alunos sobre a experiência de participar de um projeto NEPSO.

✓ Manual do Professor - 2002

Fala sobre a origem do NEPSO e como sua proposta está de acordo com as diretrizes curriculares atuais. Pretende ajudar, inspirar e desafiar os professores a realizar projetos de ensino utilizando a pesquisa de opinião. O Manual discute o potencial educativo da pesquisa de opinião, apresenta conceitos básicos e mostra as etapas metodológicas necessárias para se trabalhar na realização de uma pesquisa de opinião na escola. Por fim, sugere várias ideias de como os projetos podem ser desenvolvidos junto com os alunos (MONTENEGRO ; RIBEIRO, 2002).



**Imagem 10** – Capa da publicação Manual do Professor Nepsos - 2002

✓ Polo virtual na internet

**Imagem 11**- Página inicial do site: www.NEPSO.net.

O site do programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião é um dos instrumentos de disseminação de maior importância. É um espaço que serve de apoio aos coordenadores,

professores, estudantes e demais internautas que navegam por essa página na internet. O espaço oferece informações e dados, de forma contextualizada, aglomerando assim, textos, um vasto banco de dados de projetos de pesquisa realizados, além de vídeos, gráficos, notícias, serviços, entrevistas, e links de sites relacionados ao programa. Essa página funciona como se fosse uma central de informações para todos que estão ligados à rede NEPSO.

Segundo Marcuschi e Xavier (2010) uma Home Page é um catálogo ou uma vitrine pessoal ou institucional. Nessa perspectiva, o site do NEPSO se configura como um catálogo, por apresentar uma visão geral do programa e noticiar os fatos mais importantes ocorridos na rede. O ambiente virtual também disponibiliza links, que direcionam o visitante para conhecer toda a estrutura do programa conforme o apêndice 1 (ver p. 81).

O programa NEPSO faz uso de diversos recursos tecnológicos (TIC), que auxiliam a comunicação dos sujeitos. Observamos que, no que diz respeito ao site, é fundamental averiguarmos esse processo de relacionamento, sabendo que “as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 21). Nessa perspectiva, as pesquisas, realizadas por estudantes de várias escolas públicas de contextos diferentes, tomam uma maior abrangência no que diz respeito à divulgação e ou utilização de resultados, uma vez que, publicadas no site, o seu uso oportuniza a troca de interação entre os sujeitos participantes da rede NEPSO.

No site, encontramos, dentre outras coisas, as principais publicações disponíveis para “download”, informações sobre os polos e núcleos e os seus respectivos projetos, que podem ser acessados a partir de diversos filtros, tais como: por polo, por tema e por ano. A página ainda oferece informações sobre os parceiros, disponibiliza materiais midiáticos e obras para leitura, além de manter um contato com o público através do “fale conosco”.

Entendemos, neste trabalho que os indivíduos não são apenas receptores de informações, eles agregam valores e concepções ideológicas aos conteúdos veiculados na internet. Para Marcuschi e Xavier (2010, p. 116), “a *internet* é um protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. Sendo assim, o uso da tecnologia transforma as visões de mundo dos sujeitos, o que é um fator importante para o NEPSO, pois ele busca a interação dos sujeitos, e isso se faz pelo protagonismo do estudante.

## 2. 4 ETAPAS METODOLÓGICAS

O Manual do Professor, do programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião - NEPSO (LIMA, 2010) em sua segunda parte (p. 48 a 93), instrui “como fazer pesquisa de opinião na escola”. Constitui-se de etapas necessárias, ressaltando quais cuidados o professor deve ter junto aos seus alunos, quando decidirem trilhar o percurso da pesquisa educativa, seja para averiguar problemas, avaliar alguma ação, ou compreender algum fenômeno. É imprescindível que a pretensão inicial seja bem definida, para caminhar bem no processo metodológico, que será descrito com detalhe mais à frente. Para tanto, a intencionalidade do trabalho com a pesquisa precisará estar no plano pedagógico da escola (LIMA, 2010). O percurso metodológico proposto pelo programa NEPSO contempla nove etapas e, em cada uma delas, há a possibilidade de se despertar, nos estudantes pesquisadores, competências e habilidades, pelos meios que veremos a seguir.

### 2.4.1 DEFINIÇÃO DO TEMA

Nessa primeira etapa, o professor é orientado a explorar o grupo no que diz respeito às propostas de temas a serem pesquisados, e considerar que as sugestões dizem muito a respeito do contexto em que os estudantes estão inseridos. Assim, deve o docente valorizar a riqueza cultural que há no grupo de pesquisa formado.

Alguns passos precisam ser dados nesse momento, como: aproveitar as sugestões dos temas, por parte dos alunos, para explorar e abordar alguns conceitos dos conteúdos vistos em sala de aula, preparar os alunos para a realização de um momento de defesa dos temas podendo essa ser feita individualmente ou em grupo. A partir do momento de defesa dos temas, pode-se pensar na delimitação do tema e orientá-los para o momento da qualificação.

### 2.4.2 QUALIFICAÇÃO DO TEMA

Essa segunda etapa se configura como sendo a mais densa, no sentido de intensificar as informações sobre determinado assunto, de acordo com o tema a seguir pesquisado. O professor precisa instigar nos alunos o desejo de pesquisarem e estudarem, por via das fontes mais diversificadas possíveis, sobre o que se está pesquisando. O objetivo é torná-los íntimos do assunto, proporcionar uma expertise no grupo. Nesse momento, o professor tem a oportunidade de confrontar os conhecimentos adquiridos

pelos alunos, em suas pesquisas, com os conteúdos do currículo escolar, de forma a estreitar a relação teoria-prática na vida dos alunos.

O Manual do Professor reforça o quão importante é a busca de informações nas mais variadas fontes:

As fontes mais usadas para aprofundar a exploração do tema de pesquisa são as conversas com especialistas, consulta a livros, jornais, revistas, filmes, anuários estatísticos, buscas na internet etc. Ou seja, é conveniente que essas fontes sejam as mais variadas possíveis, para abranger a complexidade de um determinado tema e compreender as diferentes visões sobre ele. Quanto maior a quantidade e a diversidade das informações sobre o tema, mais rica será a discussão entre os pesquisadores (LIMA, 2010 p. 55).

“Concluído” o momento de estudo denso, o grupo pode levantar algumas hipóteses e dar início à escolha do público a ser pesquisado.

#### 2.4.3 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA

Na terceira etapa da metodologia, o professor deverá orientar os alunos pesquisadores sobre quem irá representar a população por eles escolhida para ser pesquisada. O docente precisa deixar claros a necessidade e o motivo de se escolher uma amostra. “O Conceito de amostragem consiste em tomar uma parte de alguma população para representá-la como um todo” (LIMA, 2010). O uso da amostra poupa tempo e vários recursos. O importante é garantir a representação dos diferentes tipos da população caso o estudo exija. É importante saber que, a partir do momento da definição da população, a ser pesquisada, o professor tratará com o grupo de alunos pesquisadores sobre tópicos específicos e definidores das questões interrogativas do tema. Os tópicos a serem explorados são: população, unidade amostral, tipos e tamanho de amostra, erro amostral e não amostral (LIMA, 2010 p. 58-65).

Nesse período do estudo, competências e habilidades, como constatação de valor, ideias de probabilidade e proporção e noções de representação, podem ser desenvolvidas, dentre outras. Se nesse momento aprendizagens como as citadas forem oportunizadas, os questionamentos serão mais consistentes, contribuindo muito para a coleta de dados.

#### 2.4.4 ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS<sup>3</sup>

As orientações pertinentes à construção dos questionários devem levar em conta dois fatores: estrutura e padronização. Assim, é importante que o professor, junto ao grupo, estude e discutam sobre os tipos de questionários e qual o mais adequado para a pesquisa em desenvolvimento. Se será autoaplicado, aplicado pelos entrevistadores e quais tipos de perguntas farão parte do instrumento de coleta de dados, se (perguntas abertas, perguntas fechadas, pergunta-filtro etc.).

Importante é que essa etapa requer cuidado com o tipo de tratamento que será dado aos entrevistados e por isso deve-se levar em consideração seu nível de letramento, contexto socioeconômico e cultural e em todos os casos, optar pela linguagem simples e objetiva. Vale ressaltar ainda que o questionário é um gênero textual que precisa também ser construído com coerência, atentando para sua estrutura enquanto texto.

#### 2.4.5 TRABALHO DE CAMPO

Na etapa de trabalho de campo, o papel do professor é orientar os alunos a respeito de que o trabalho consiste na coleta de dados e verificação de informações. Não menos importante, é a orientação para os alunos em relação ao contato com os entrevistados, ou seja, na abordagem/convite, prezar pelo respeito às respostas dos entrevistados e atenção ao se anotar as respostas dadas pelos respondentes, e cuidar para que, o entrevistado corresponda à amostra definida como representação da população.

Os questionários devem ser numerados de forma sequencial, para controle dos já respondidos. Essa etapa é muito importante para que se tenha um bom resultado do estudo. Dentre as competências e habilidades que os alunos tendem a desenvolver nesse período estão: desenvolvimento da oralidade na abordagem ao público, fluência na fala, capacidade de ouvir o outro, além do conhecimento empírico sobre o campo e dos entrevistados.

---

<sup>3</sup> Segundo Gil (2008) O questionário constitui uma das mais importantes técnicas para a obtenção de dados nas pesquisas sociais. Entretanto, em virtude de haver vários termos que são utilizados como sinônimos, o termo *questionário* aparece muitas vezes imerso em certa imprecisão. Assim, é comum falar-se em entrevista, formulário, teste, enquête e escala com sentido próprio ao de questionário. No caso do NEPSO ocorre que as entrevistas realizadas pelos alunos são designadas como questionário apresentado oralmente.

#### 2.4.6 TABULAÇÃO E PROCESSAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Esta etapa consiste da organização sistemática dos dados coletados. O professor é orientado, pelas instruções do Manual do Professor, para apresentar as várias formas que há de se tabular dados de pesquisas, como a de opinião. A primeira opção a ser apresentada, e a mais recomendada para quem ainda está iniciando o trabalho com pesquisa de opinião na escola, é a tabulação manual. O professor deve oportunizar aos alunos pesquisadores a assimilação da tabulação desse tipo, rápida e prática. Para esse tipo de tabulação deve-se ter papel quadriculado para as anotações dos resultados. O trabalho com esse tipo de tabulação ajuda o aluno a perceber o processo de organização de dados e oportuniza ainda o trabalho com linhas e colunas na construção de tabelas.

Outra forma de tabular é pelo computador, mais especificamente com o programa Excel, que trabalha com o uso de planilhas eletrônicas. O raciocínio usado é o mesmo da tabulação manual, apenas o registro que difere. Com a atividade de tabulação as habilidades e as competências que podem ser oportunizadas aos alunos são: o desenvolvimento de diferentes formas de registrar com precisão quantidades de dados, estratégias de contagem e conferência de dados, e aprender sobre a potencialidade dos programas de informática em armazenar de forma organizada e sistemática dados.

#### 2.4.7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O professor deve proceder na orientação de forma que os alunos, ao analisarem os dados da pesquisa, possam apresentar uma descrição das informações coletadas. Assim, precisam destacar o que foi mais comum nas respostas dos entrevistados, o que foi menos respondido, o que foi bastante diferente etc. É importante que, ao se fazer a análise, tome por base os pressupostos do início da pesquisa, a exemplo das hipóteses que foram levantadas e assim verificar as possíveis confirmações e refutações. Ainda, ressalte-se que há a orientação para que se deseje buscar interpretações mais específicas dos resultados. É importante que se faça uma análise a partir de cruzamento entre duas perguntas com respondentes de gênero sexual diferente, por exemplo, e por diferença de idade.

Como recurso para apresentação dos resultados há os gráficos que também podem ser construídos manualmente ou no computador. A orientação é que também se oportunize aos estudantes a construção manualmente de gráficos e tabelas, para que

possam ampliar a visão do processo representativo de dados. Dentre os gráficos mais comuns estão os gráficos de barras e o de setor (conhecido como gráfico de pizza).

#### 2.4.8 SISTEMATIZAÇÃO, APRESENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme as orientações do manual, no que diz respeito a essa etapa, “uma pesquisa de opinião feita na comunidade escolar reúne informações inéditas que merecem ser documentadas e divulgadas” (MONTENEGRO ; RIBEIRO, 2002, p. 114). Uma primeira indicação para divulgação da pesquisa realizada é a construção do relatório que precisa descrever todo o percurso percorrido para se chegar aos resultados obtidos. Mas os resultados podem ser divulgados por vários outros meios como: apresentação oral com suporte de uma apresentação em slides, cartaz, banner etc. O importante é que independente da forma de registro para a divulgação, esse possa ser arquivado e fique disponível para uma eventual consulta pelo grupo, caso deseje dar continuidade ao estudo ou por outrem que desejem ter essas informações como referência para uma nova pesquisa.

#### 2.4.9 AVALIAÇÃO

É fato que a proposta educativa com a metodologia NEPSO difere bastante de outras práticas tradicionais e congeladas. Desse modo, sendo a experiência de realização de um projeto de pesquisa de opinião por estudantes, tende a legar múltiplos ensinamentos e aprendizagens, pelo caráter interdisciplinar do NEPSO, as aprendizagens dificilmente podem ser medidas por meio de testes e provas. Para isso, é importante que, ao longo do processo, professores e alunos analisem os ganhos com os desenvolvimentos de habilidades e competências e que, ao identificarem as contribuições no processo de ensino aprendizagem, registrem tais contribuições. É importantíssimo que se registre a capacidade de pesquisar de forma sistemática, o desenvolvimento da oralidade, a capacidade de selecionar dados e informações, as criações que se dão na urgência e na incerteza e que acabam dando certo, o desempenho individual e coletivo e que saibam analisar todos os pontos do processo, tanto os positivos quanto os negativos. E quanto aos erros, com eles também se aprende.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda sobre os elementos teóricos de referência utilizados pelo programa NEPSO para embasar a proposta de trabalho com a pesquisa de opinião. Também apresenta o posicionamento de alguns autores sobre a importância da pesquisa na educação básica. Ainda apresenta o conceito de Comunidade de Prática, suas características, elementos fundamentais e indicadores de formação de uma CoP.

#### 3.1 EM BUSCA DE ELEMENTOS TEÓRICOS DE REFERÊNCIAS DO NEPSO<sup>4</sup>

O manual Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião é resultado de um seminário que reuniu especialistas em educação e professores para pensar e elaborar um instrumento de disseminação sobre o valor e a potencialidade da pesquisa na e para a educação. Fomentados pelo objetivo do Instituto Paulo Montenegro com vista a desenvolver e disseminar práticas educadoras inovadoras, os especialistas indicaram a metodologia de pesquisa de opinião, sugerindo o uso pedagógico da ferramenta em escolas públicas da educação básica, por ela permitir o trabalho com projetos de caráter interdisciplinar, capazes de envolver professores, alunos, outros membros da escola, bem como à comunidade a qual a escola pertence (MONTENEGRO ; RIBEIRO, 2002).

Na primeira parte do manual, há uma exposição que fundamenta a proposta de trabalho com a pesquisa e seu valor educativo. Segundo os autores do manual, os direcionamentos desse instrumento estão de acordo com as orientações curriculares mais atuais para a educação básica, que enfatizam alguns princípios como:

- Contextualização de conteúdos;
- Integração de disciplinas;
- Valorização da iniciativa e autonomia do jovens;
- Cidadania e participação;

Os autores observam que a concretização de tais princípios na realidade escolar é um grande desafio. No entanto, o manual é uma base que mostra que “a realização de pesquisas de opinião pode constituir uma experiência de prática escolar mais coerente com tais princípios, uma possibilidade de inovação do trabalho pedagógico no ensino” (MONTENEGRO ; RIBEIRO, 2002, p. 12).

---

<sup>4</sup> Detivemo-nos aqui ao principal referencial do programa NEPSO, que é o Manual do Professor (MONTENEGRO ; RIBEIRO, 2002).

Nessa perspectiva, os princípios acima citados estão ligados a dois conceitos. Os dois primeiros, ao conceito de interdisciplinaridade e os dois últimos ao de autonomia. E todos, no geral, estão interligados. Na perspectiva de Fazenda (2007), efetivar um trabalho interdisciplinar passa pela observância do olhar vigiado e da escuta vigiada e, a partir disso, refletir sobre a teoria e a prática. Ou seja, depende do diálogo, que se faz presente na perspectiva dialógica, no religar os saberes. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Para Ivani Fazenda, não há, no geral, uma definição de interdisciplinaridade, mas sim, pode-se conceituar como busca incessante que é sempre pergunta e toda pergunta é pesquisa. Para a autora, a interdisciplinaridade exige trocas, parcerias. “Viver a prática da interdisciplinaridade e observá-la, eis o que considero hoje um fator indispensável a qualquer pesquisador que pretenda refletir sobre ela” (FAZENDA, 2007, p. 23).

Nesse sentido, se a contextualização de conteúdos e a integração de disciplinas não tiverem abertura no âmbito escolar, jamais ocorrerá uma prática de fato interdisciplinar, pois segundo Gusdorf *apud* Fazenda (2007, p. 24) “A interdisciplinaridade implica verdadeira conversão da inteligência” e, complementando este entendimento, para Fazenda (2007, p. 29), “interdisciplinaridade é princípio de unificação e não de unidade acabada”. Essas postulações são muito importantes para os professores e alunos que desejam desenvolver os projetos NEPSO com fidedignidade, respeitando os princípios norteadores da proposta educativa com a pesquisa de opinião. Conforme indica o título do livro de Ivani Fazenda, interdisciplinaridade é um projeto em parceria. Vejamos dois fragmentos bastantes significativos sobre o ensino interdisciplinar:

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica (FAZENDA, 2007, p. 33).

Depois referindo-se à atitude interdisciplinar, diz a autora:

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar estar contida nas pessoas que pensam o projeto educativo (FAZENDA, 2007, p. 64).

Interessante essa colocação de Fazenda, muito pertinente para aqueles e aquelas que desejam trabalhar coerentemente com os princípios acima descritos, mas que

necessitam ir além de uma aplicação. Precisa-se passar por um processo de reflexão, e quando de sua realização, faz-se necessário diante do contexto, ‘olhar, perceber e registrar’ o desenvolvimento para conferir se há parceria no processo ou não. O professor pesquisador deve conscientizar-se de que “a parceria é a premissa maior da interdisciplinaridade. O educador que pretende interdisciplinar não é solitário, é parceiro: de teóricos, de pares, de alunos, sempre parceiro” (FAZENDA, 2007 p.109).

Os outros dois princípios, valorização da iniciativa e autonomia, e cidadania e participação, precisam fazer parte do repertório de saberes do docente, conforme postula Freire (1996). Em *Pedagogia da autonomia*, o autor diz que na prática educativa, o professor carece de ter convivência amorosa com seus educandos e que em uma postura curiosa e aberta, desperta neles a provocação para se “assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, 1996, p. 10).

Destarte, ensinar requer dentre outros preceitos, respeitar a faculdade de si do aluno, seus direitos e deveres. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35). Interessante perceber o quanto a autonomia tem relação com a interdisciplinaridade, uma vez que os dois favorecem uma educação emancipatória. Quando se respeita a autonomia, favorecesse-se a parceria requerida pela interdisciplinaridade, segundo Fazenda, e os dois tendem a tornar o homem melhor.

Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e se tornam parceiros. Parceiros de quê? Da produção de um conhecimento para uma escola melhor, produtora de homens felizes. Numa sala de aula interdisciplinar, a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pelo questionamento do conhecimento (FAZENDA, 2007).

Nessa perspectiva, prezar pela iniciativa e participação dos educandos é “saber que devo respeito à autonomia e à identidade” deles, exige do professor uma prática em tudo coerente com as exigências de uma educação emancipatória. Desse modo “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996 p. 107).

Embora não cite diretamente, ao fundamentarem o valor educativo da pesquisa de opinião e seu espaço na escola, os autores do manual se posicionam em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que rege o

ensino do Brasil, e também com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, quando postulam que na nova sociedade, educar requer novas aprendizagens. Assim, a educação deve prezar em “formar o aluno para o exercício da cidadania, para o trabalho e para continuar aprendendo ao longo da vida” (MONTENEGRO ; RIBEIRO, 2002 p. 17).

O trabalho pedagógico, no que diz respeito à ampliação da cidadania, deve se pautar em buscar o desenvolvimento dos educandos, de suas competências e habilidades que contribuam para o entendimento da sociedade em que vivemos. Entendê-la

não como um cenário estático, mas como uma produção dinâmica de humanidade. Desenvolver a cidadania é capacitar-se, entre outras habilidades, a avaliar o sentido do mundo em que se vive, os processos sociais e seu próprio papel nesses processos. (MONTENEGRO e RIBEIRO, 2002 P. 17).

Para estar de acordo com a perspectiva acima descrita, os autores informam que uma proposta curricular deve ter como eixo as premissas indicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que são:

✓ **Aprender a conhecer:**

No processo educativo, o conhecimento é meio e fim. Meio para compreender o mundo e agir. Fim porque em si já possibilita o prazer do saber (descobrir, compreender, conhecer). Aprender a conhecer permite que a educação se torne um processo de toda a vida, dentro e fora da escola.

✓ **Aprender a fazer:**

As transformações sociais pedem que o processo educativo desenvolva novas habilidades. Elas possibilitam a passagem da teoria para a prática e o trânsito da ciência para a tecnologia e desta para a sociedade.

✓ **Aprender a viver:**

Educar é também preparar para a vida em comum, para a realização de projetos em sociedade e possibilitar a gestão de conflitos de forma inteligente.

✓ **Aprender a ser:**

Outro objetivo da educação deve ser o desenvolvimento total do ser humano, para que ele possa ter pensamento próprio, livre, capaz de realizações individuais e coletivas, como pessoa e como cidadão.

Esses princípios são tidos como os quatro pilares da educação, segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI: “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (DELLORS, 1998, p. 89-90)<sup>5</sup>.”

Para se alcançar as premissas acima citadas, a pesquisa precisa ser encarada como prática educativa e não como simples fonte de informação. Diz o manual, (sem citar referência) que se faz bastante pesquisa nas escolas, tanto pesquisa escolar como sobre a escola. É certo que mesmo as pesquisas por consulta a livros e jornais geram conhecimento, mas faz-se necessário algo mais profundo. Outra fonte de dados presente nas escolas são os questionários de perfil socioeconômico que conseguem boas informações sobre as pessoas, alunos, pais e comunidade, mas “isso ainda diz pouco”. É preciso:

Não apenas saber quem são as pessoas que participam da escola, mas descobrir o que pensam e por que pensam assim. Esta é uma das maneiras de transformar a pesquisa em fonte de subsídios para a construção de novos conhecimentos (MONTENEGRO e RIBEIRO, 2002 p. 21).

Saber usar a pesquisa como prática educativa oportuniza aos estudantes a participarem das tomadas de decisões sobre o *que* e *como* pesquisar, motivando-os a melhor assimilar as informações que lhes chega. As novas informações integrarão o repertório de conhecimento já acumulado e ajudam a ampliar sua visão de mundo. Ao participarem de um processo de descobertas (pesquisa de opinião), os estudantes ao conhecerem outras opiniões e compará-las com sua visão, podem tomar consciência de como as visões de mundo se formam coletivamente através de influências, acordos, conflitos e negociações (MONTENEGRO e RIBEIRO, 2002).

A pesquisa de opinião como prática educativa pode ser utilizada em vários momentos e situações da vida escolar. Pode ser usada no planejamento da gestão; no planejamento do processo de ensino-aprendizagem; na contextualização dos conteúdos das disciplinas; na integração das diversas disciplinas e integração da escola com

---

<sup>5</sup> No manual Nepso não está citado o Relatório da UNESCO, mas aqui nós o citamos, pois foi uma das fontes de consulta para este trabalho e assim pudésemos identificar referenciais teóricos que fundamentam a proposta do NEPSO.

comunidade. Podendo assim, ir além do modelo tradicional de “educação bancária” ainda presente nas escolas.

### 3.2 PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Testemunhamos certo grau de dificuldade apresentado pela maioria dos estudantes universitários em relação à prática da pesquisa científica e em especial pelos recém chegados na academia. Levando em consideração a hipótese de que tal problema não é algo recente, e sim, uma lacuna originada possivelmente desde o ensino fundamental, por conta da desvalorização para com essa prática de ensino (a pesquisa), concordamos que “existem muitas coisas que, quando não são aprendidas bem cedo, deixam sempre ‘buracos’ na formação do indivíduo” (BAGNO, 2006, p. 16), o que acarreta certa inabilidade para a realização das atividades propostas no meio científico, uma vez que a prática de pesquisar é um método eficaz na formação humana do sujeito e muito contribui no processo educacional. Segundo Demo (2004, p. 09) a “Pesquisa poderia ser vista como ambiente de aprendizagem, por ser proposta formativa essencialmente, não apenas tática de fazer conhecimento”.

De acordo com os passos metodológicos para realização da pesquisa NEPSO, há um potencial formativo no ato de educar tendo como recurso a pesquisa. Com a pesquisa na educação, a escola tem a capacidade de cumprir sua função social, de emancipar o cidadão porque o torna ativo, capacitando-o a analisar os problemas encontrados na sociedade e apontando alternativas de mudanças através do exercício científico. Para Demo (2004, p. 15), “o ponto mais alto da pesquisa é seu aspecto formativo, através do qual construímos autonomia de sujeitos capazes de história própria”.

O exercício de pesquisar, quanto mais cedo for praticado pelos estudantes, mais fluência os concederá no questionamento de problemas e na busca por respostas positivas que resolvam suas inquietações. A habilidade de saber o procedimento para a realização do trabalho de pesquisa é de grande valor, pois temos visto na universidade que já não basta estudar memorizando os conteúdos aprendidos, há de se exercitar um diálogo com a prática. Os acontecimentos que fazem parte da rotina dos alunos em suas comunidades podem ser transformados em conhecimento, a partir do ato de desenvolver pesquisa.

Este tema tem sido objeto de estudo de alguns autores no que diz respeito às concepções dos formandos e formadores e as formas como tem sido trabalhada a pesquisa

nos espaços educacionais. A pesquisa resulta em conhecimento e autonomia por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Processos formativos têm realmente utilizado muito o incentivo aos estudantes para construir seu próprio conhecimento através do ato de pesquisar. Para Lüdke e Cruz (2005, p. 83-84), “é preciso que, em sua formação, o professor receba os fundamentos oferecidos pelo esforço de construção teórica, desenvolvido pelas disciplinas que estudam a educação”. Conhecer para exercer a autonomia de sujeito pensante, (re)construtor do espaço social. E, no caso dos professores, (re)construtores do espaço educacional, é necessária aplicação da teoria construída, em práticas eficazes.

Faz-se necessário, dentro do processo de ensino-aprendizagem, verificar a atuação dos estudantes e dos seus formadores em relação ao aproveitamento das informações obtidas, e mais do que isso, analisar o processo de realização desse tipo de prática educativa, levando em consideração que, uma pesquisa eficaz é ampla em coleta e análise de dados, e dá-se de maneira sistemática. Há de se ter uma maneira metodológica de se trabalhar e realizar esse tipo de atividade, conforme o programa **Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião** lembra:

Aprofundar a indagação, envolvendo os estudantes nesse processo – formular questões, aplicar questionários e analisar os resultados – é, por sua vez, uma possibilidade muito fértil de aprendizado para todos os participantes. Ampliam-se os temas de interesse, desenvolvem-se habilidades e capacidades, dá-se concretude ao currículo. Não apenas saber quem são as pessoas que participam da escola, mas descobrir o que pensam e por que pensam assim. Esta é uma das maneiras de transformar a pesquisa em fonte de subsídios para a construção de novos conhecimentos (MONTENEGRO, 2002 p. 21).

Diante disso, é perceptível que a pesquisa deve ser usada a partir de uma proposta de currículo que concentre o educador como um facilitador da aprendizagem. Que ele, o professor, já introduza na mente dos seus educandos a necessidade de saber pesquisar para saber construir o próprio conhecimento, e que, caso os estudantes adentrem o universo acadêmico, não se deparem com um “monstro” a enfrentar, no que se refere a pesquisa científica. Pois, o estudante que já nas séries iniciais se relaciona com a pesquisa escolar, sendo trabalhada corretamente dentro de uma proposta pedagógica, com certeza poderá entrar na universidade, futuramente, com a “cabeça mais erguida”. Para isso ocorrer, é preciso saber pesquisar, e aí entra o trabalho do professor que deveria ensinar como postula (BAGNO, 2006, p. 21):

Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... -, é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores ensinarem.

Para que essa ação sobrevenha com sucesso é preciso que o professor esteja ciente de seu papel de orientador que indica os caminhos a que deve percorrer seu orientando. A esse respeito, o autor diz:

se o professor abrir mão de seu papel fundamental de orientador da aprendizagem de seus alunos, estará se responsabilizando pelo que vier a acontecer com eles ao tentarem atravessar esse labirinto, que na verdade é um campo minado (BAGNO2006, p.14).

É imprescindível que os alunos desenvolvam certas atividades sem um acompanhamento. Conforme a observação de Campello, *apud* Moço (2010, p. 41), “A investigação na escola está intimamente ligada à orientação. Se até mesmo um doutorando tem um orientador, por que as crianças da Educação Básica dariam conta do trabalho sozinhas?” Bagno afirma que infelizmente grande parte dos professores não possui preparação para essa orientação precisa:

Infelizmente, a grande maioria dos nossos professores de 1º grau não estão muito preparados para assumir essa tarefa de orientadores”. [...] “nossos alunos de 1º grau acabam fazendo algum “trabalho de pesquisa” sem orientação, bom apenas para “garantir nota” e “passar”. (BAGNO, 2006, p. 15).

Com esse tipo de postura apresentada por parte dos professores, os estudantes tendem a não levar a sério esse tipo de estudo, e pesquisar, continuará sendo no pensamento da grande maioria, o ato de chegar numa biblioteca, pegar um livro que diga algo sobre determinado assunto, copiar e entregar ao professor, ou praticar o costume rotineiro mais atual de copiar e colar da internet, fazendo o conhecido “*Ctrl C, Ctrl V*” e garantir a nota. E se a atividade for para apresentar em sala, a velha leitura de partes divididas entre cada integrante do grupo permanecerá sendo tida como apresentação de pesquisa escolar. Se este procedimento é aceito pelo professor, ele está prestando um desserviço à educação (BAGNO, 2006).

Schmitt e Ramos (2007, p.3) sobre a pesquisa escolar na construção do conhecimento sentenciam:

Se a pesquisa é conceituada como busca e procura, é inconcebível, então, aceitar por pesquisa um simples trabalho superficial ou fruto de uma cópia, que não seja produto de indagações e troca de ideias entre aluno/professor e aluno/aluno.

Diante disso, enquanto o próprio professor continuar entrando na sala de aula com “aquele velho esquema rançoso” de virar-se para o quadro e dentro de cinco ou dez minutinhos de fim de aula passar as coordenadas para a realização de uma “pesquisa”, os estudantes já mais deixarão de trabalhar com esse “dinossauro metodológico” como diz Bagno (2006).

A concepção de pesquisa é um dos eixos que deve ser observado e trabalhado com atenção para ensinar aos educandos. Muitas vezes, o próprio professor desconhece o significado de pesquisa, chegando a fazer parte do grupo de pessoas que têm “uma visão muito estereotipada” de que “pesquisa é coisa de gente que faz doutorado”, de “gente metida a estudioso”, de “laboratório”, como descreve Demo (1994, p. 12, 17):

O pesquisador é um fabricante de instrumentos técnicos ou teóricos, um analista e observador, um sistematizador da realidade e das ideias” [...] “construir conhecimento é principalmente ter ideias próprias, sínteses pessoais, modo particular de ver, atenção observadora, análise crítica do que acontece, [...]

Bagno (2006, p. 17) nos remete às origens e fundamenta que o significado da pesquisa é de busca cuidadosa:

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo perquirio, que significava procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca. [...] os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com cuidado e profundidade. Nada a ver, portanto, com trabalhos superficiais, feitos só para dar nota.

Para Demo (1994), a pesquisa tem um caráter completamente formativo, pesquisa faz parte intrínseca do processo educativo, desde que se tenha em mente uma educação emancipatória, destinada a formar sujeitos históricos, críticos e criativos. Acrescenta:

O professor encasquetou a ideia de que sua missão é dar aula e o aluno se resignou a escutar, tomar nota e fazer prova. Evita-se a autonomia. Sufoca-se o saber pensar. Nosso cérebro não é máquina reprodutiva, instrucionista, mas hermenêutica, interpretativa, porque funciona de dentro para fora, sob o signo da autonomia. Desprezamos esta habilidade e desconhecemos a tessitura biológica, razão pela qual confundimos aprendizagem e conhecimento com fenômenos de memorização, reprodução, instrução (DEMO, 2004, p.10-11).

Temos o compromisso de aprender os melhores métodos de se trabalhar com a pesquisa e tentar fortalecê-la como mecanismo de construção do conhecimento autônomo. Demo (2004), ao discorrer sobre o tema educar pela pesquisa, faz uma observação em relação aos professores que não sabem pesquisar. “Não sabem pesquisar

porque foram instruídos em entidades de mero repasse de conhecimento e continuam fazendo isso naturalmente”. E acrescenta: “Os professores precisam voltar a estudar, pesquisar, elaborar, fazer material didático próprio, redigir seu projeto pedagógico individual”.

É importante atentarmos para o educar pela pesquisa, cuidando, já na Educação Básica, em deixar influências positivas na formação do estudante. Demo articula que isso é uma urgência:

desfazer uma série de mitos didáticos, por exemplo, que o aluno aprende escutando aula, que o aluno deve tomar nota para memorizar conteúdos, que o aluno é avaliado pela prova reprodutiva, que conhecimento se transmite, que o aluno pode aprender com professor que não sabe aprender. (DEMO, 2004, p. 22).

A educação alcançaria mais qualidade à medida que o professor busca-se mais adequação e o estudante fosse visto como um parceiro na construção do conhecimento. Apagar-se-ia a visão de autoridade do educador e se firmaria sua postura como orientador escolar, membro em estado de experiência mais central na comunidade de prática educativa.

### 3.2.1 A PESQUISA DE OPINIÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Não se limitam nos procedimentos básicos citados anteriormente, os potenciais e as possibilidades de construção de conhecimento por via da pesquisa. São múltiplos os efeitos positivos de se utilizar corretamente a pesquisa como uma ferramenta pedagógica no cotidiano escolar.

Um acontecimento interessante na prática educativa é o encontro entre a escola e a pesquisa. Discorrendo sobre a importância do uso da pesquisa de opinião na sala de aula, e como ela contribui para aproximação mais efetiva entre os sujeitos da cena educativa, Stecanela expõe que:

Tornar possível o encontro entre a escola e a pesquisa implica de partida, o desejo de fazê-lo acontecer e, na sequência, a inspiração para a expressão dos interesses, das inquietações e curiosidades dos seguidores, não sem rigorosidade técnica; muito antes pelo contrário, com uma vigilância cuidadosa em todas as etapas do planejamento que são convocadas na elaboração e execução de um projeto de pesquisa (2008, p. 3).

O encontro entre escola, e pesquisa discorrido por Stecanela, envolvendo um grupo com interesses similares na área organizacional, constitui-se uma ação de construção

coletiva de aprendizagem, ou seja, uma ação com características de Comunidade de Prática – CoP (veremos mais à frente como funciona uma CoP).

Falando mais detalhadamente sobre as possibilidades da pesquisa de opinião como instrumento pedagógico na escola, Stecanela (2008, p. 4) observa que:

Fala-se de uma educação que não se restringe apenas ao espaço formal da escola e, portanto, da pesquisa, como pergunta, indagação, curiosidade e criatividade é um excelente instrumento que nos ajuda a transpor os muros dessa instituição que atende ao convite e aos anseios dos atores que nela penetram todos os dias, com suas trajetórias individuais e coletivas.

Em linhas gerais, a utilização da pesquisa de opinião de forma pedagógica tende a levar os seus participantes (professores e alunos) a realizarem projetos de pesquisa que despertam a curiosidade, observação, a troca de conhecimentos, dentre outros aspectos. Stecanela (2008, p. 2) destaca que “O NEPSO tem como objetivo disseminar a pesquisa de opinião em sala de aula, convertendo-a em ferramenta pedagógica para a construção de conhecimentos significativos e pertinentes à realidade da escola”.

São muitos os temas pesquisados de forma interdisciplinar a partir do protagonismo do aluno. Sexo, moda, religião, profissão, futuro e tantos outros, por via da utilização da metodologia NEPSO. Essa prática extrapola a geografia da sala de aula, da escola, chegando a fazer com que o aluno, a partir de uma educação emancipatória, contribua para o bem da comunidade em que está inserido. Santos (2011), quando discorre sobre a experiência educacional com o NEPSO, destaca que:

ao reunir educadores e alunos em busca de ouvir a voz da comunidade [...] afeta positivamente a todos e todas, potencializando mudanças significativas nas ações individuais e coletivas, gerando a transformação da escola e, conseqüentemente, a transformação social, (p. 4).

Segundo Vieira (2006, p. 8),

uma Comunidade de Prática conduz para uma aprendizagem participativa, construindo significados, criando um *locus* onde conceitos e práticas começam a ser aprendidos, construídos, apropriados e compartilhados de forma interativa.

Esses elementos aguçam nossa hipótese, levando-nos a enxergar a atividade do NEPSO como um exercício de comunidade de prática na educação, embora o texto de Vieira discorra sobre comunidades de prática na aprendizagem organizacional.

Atrelados ao que nos diz Santos (2011) sobre a experiência coletiva do NEPSO, encontramos posicionamentos no trabalho de Vieira (2006) como: ser membro de uma comunidade de prática implica partilhar com os companheiros um processo contínuo de aprendizagem; implica não somente geração de conhecimentos, mas também de identidade (FLEURY; FLEURY, 2001 *apud* VIEIRA, 2006, p. 5). Essa definição sobre o ser membro de uma CoP, também toma destaque no trabalho de Schommer (2005), conforme veremos no próximo tópico.

### 3.3 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Apresentamos aqui, a partir dos estudos de Schommer (2005) e Vieira (2006), os conceitos de comunidade, de prática e de comunidade de prática propriamente dita. Na sequência, tentamos elucidar os elementos fundamentais das comunidades de prática, de acordo com o teórico Etienne Wenger, estudado pelas autoras Paula Schommer, em sua tese de doutorado, e Naldeer dos Santos Vieira, em sua investigação a respeito do papel das comunidades de prática na aprendizagem organizacional.

#### 3.3.1 O TERMO E SEU USO

De acordo com o levantamento feito no trabalho *Comunidades de Prática e articulações de saberes na relação entre universidade e sociedade*, de Paula Schommer (2005), o termo Comunidade de Prática – CoP começou a ser usado por Jean Lave e Etienne Wenger em um livro intitulado *Aprendizagem Situada: participação periférica legítima*<sup>6</sup>(1991), concebido a partir de um trabalho realizado na África, observando como se dava a aprendizagem entre alfaiates e açougueiros, dentre outras categorias, junto a outros pesquisadores do Instituto de Pesquisa do Aprendizado, da Califórnia, nos Estados Unidos.

Conforme Schommer (2005), Lave e Wenger veem a aprendizagem como uma “prática social situada”, com forte característica empírica, centrada nos contextos cultural e político. A difusão do termo Comunidade de Prática começou a se propagar mais a partir da obra de Etienne Wenger, *Comunidade de Prática: Aprender, significado e identidade* (1998). Desde então, Wenger tem estudado, escrito e publicado vários artigos e livros, situando seu trabalho nas áreas educacional e profissional, no âmbito da abordagem social da aprendizagem. O conceito de Comunidade de Prática, segundo Schommer (2005), no

---

<sup>6</sup> Tradução nossa do Inglês.

Brasil, está em fase inicial de propagação. Segundo Vieira (2006), no contexto organizacional brasileiro já são várias as comunidades de práticas identificadas e analisadas a partir de estudos empíricos por estudiosos da área.

### 3.3.2 COMUNIDADE

Encontramos no Dicionário Aurélio Século XXI as seguintes definições para a palavra *comunidade*: 1. Qualidade de comum. 2. O corpo social; a sociedade. 3. Grupo de pessoas submetidas a uma mesma regra religiosa. 4. Local por elas habitado. (FERREIRA, 2001, p. 170). Já no Dicionário de Ensino Atual, além das definições mencionadas pelo Aurélio, podemos encontrar para *comunidade* as seguintes definições: 1. Comunhão. 2. Identidade. 3. Participação em comum. 4. Congregação. (DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO, 2006, p. 224). Em sua pesquisa, Schommer (2005) relata que o termo *comunidade* tem origem indo-europeia de gênese *kom* = todos e *moin* = troca, chegando ao significado de *compartilhado por todos*. Enquanto que no latim, *communis* designa uma fonte de recurso utilizada por muitos. Esse termo no francês é compreendido como “*tornar disponível para qualquer um*”.

Na expressão de Sange et al., 2000 *apud* Schommer, 2005, o significado original de *comunidade* não constitui um lugar/espço definido por via de fronteiras, mas a partilha de recursos, partilha da vida. Schommer (2005) aprofunda a compreensão do conceito de comunidade, chegando a averiguar as versões de estudiosos de várias áreas, dentre elas, a psicologia e antropologia, passando pelo sociólogo francês Émile Durkheim que integra o quadro de teóricos referidos por Wenger (1998). Para Lave e Wenger (1991), o significado de comunidade situa-se mais na perspectiva antropológica perceber mais os valores do que a configuração de uma estrutura.

o termo comunidade [não] implica necessariamente co-presença, um grupo identificável bem definido, ou limites socialmente visíveis. Ele implica a participação em um sistema de atividade sobre a qual os participantes compartilham entendimentos sobre o que eles estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para as suas comunidades (LAVE ; WENGER, 1991 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 107).<sup>7</sup>

A participação, nesse sentido, sob a perspectiva da teoria social da aprendizagem, deve ser entendida e reconhecida como competência e nesse caso, quem chega a pertencer a uma comunidade é competente para usar do “repertório” disponível nela e também é

---

<sup>7</sup> Tradução nossa do Inglês.

capaz de acrescentar, aumentando assim, o nível da sua participação e o repertório compartilhado.

### 3.3.3 PRÁTICA

Continuando o procedimento de definição das palavras que abrangem o termo comunidade de prática, em relação à palavra prática, no dicionário, encontramos no Aurélio Século XXI: *prática*: 1. Ato ou efeito de praticar. 2. Uso, ou exercício. 3. Rotina; hábito. 4. Saber provindo da experiência. 5. Aplicação da teoria. (FERREIRA, 2001, p. 550). A segunda fonte, o Dicionário de Ensino Atual apresenta: *prática*: 1. Ato ou efeito de praticar. 2. Maneira de proceder, uso. 3. Vivência, tirocínio, experiência. 4. Exercício. 5. Saber, resultante da experiência. 6. Hábito, rotina. 7. Aplicação da teoria. 8. Discurso, conversação, conferência. (DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO, 2006, p. 590).

Numa perspectiva mais conceitual, conforme Lave e Wenger, (1991) e Wenger (1998) *apud* Schommer (2005), a prática e outros termos como atividade, desenvolvimento do conhecimento e práxis, situam-se na visão marxista que coloca a participação humana na dinâmica da história como ação transformadora do mundo. “Desde Marx, prática tem sido usada em uma variedade de concepções relacionadas tanto à formação da cultura, de maneira mais ampla, quanto a atividades locais” (SCHOMMER, 2005, p. 108).

A noção de Paulo Freire sobre a práxis é de que ela seja a convenção entre a ação e a reflexão dos sujeitos perante o mundo em uma perspectiva libertadora. Para Freire, há um elemento muito importante que resulta da combinação ação-reflexão, que é a palavra e é por ela que os homens têm significação. Assim, para ele, a palavra é uma prática, mas sem ação a palavra é puro verbalismo. E quando a palavra está separada da reflexão, não passa de ativismo. Somente com a combinação da ação e reflexão é que se gera um compromisso de transformação (FREIRE, 1987).

Podemos perceber que o termo *prática* é usado muitas vezes como o oposto de teoria, de discurso, de plano e planejamento. Para Wenger (1998) *apud* Schommer (2005, p. 116), a concepção de prática não incide em dualidades entre saber e fazer, concreto e abstrato, teórico e prático, ideais e realidade, etc. Na compreensão de Wenger, o procedimento de engajamento em uma prática chega a envolver uma pessoa como um todo. Quando da ação do indivíduo, suas ideias e seus processos mentais não são desincorporados. Assim, uma agilidade manual não se aparta da reflexão do sujeito praticante.

Para Wenger a concepção de prática envolve tanto o explícito quanto o implícito. Nesse sentido, na prática estão envolvidos a linguagem, as ferramentas, os documentos, as imagens, os símbolos, as regras, os procedimentos etc. Tudo isso é definido socialmente. Na concepção de Wenger, qualquer prática é, assim, uma prática social. É uma forma de vivenciar o mundo com significado.

Pela prática as pessoas experimentam o mundo, mas não apenas em um sentido mecânico ou funcional. Como numa obra de arte, o mais importante não é a prática enquanto ação manual ou cerebral, mas enquanto experiência de significado. O que importa é o significado da obra produzida, mas não o significado enquanto relação entre um símbolo e sua interpretação, tampouco como grande questão filosófica, mas como experiência na vida cotidiana de cada pessoa que interage com a obra de arte (WENGER, 1998 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 109).

É preciso considerar que, embora a teoria seja importante, dela não está apartada a prática. O fato é que a sociedade aprendeu a atribuir um valor maior ao conhecimento abstrato e uma menor atenção tem sido atribuída aos detalhes das práticas, que são importantes e essenciais, de acordo com a perspectiva da aprendizagem social que valoriza o engajamento e a experiência.

### 3.3.4 COMUNIDADE DE PRÁTICA

Wenger (1998) *apud* Schommer (2005), ao tratar sobre o conceito de Comunidade de Prática, postula que o termo estabelece uma unidade. Para ele, nem toda comunidade se define por suas práticas compartilhadas e também não é toda prática que está presente no campo de uma comunidade que se define como tal. Wenger cita, por exemplo, um bairro, que é chamado de comunidade, no entanto não se constitui uma comunidade de prática. Segundo Kimble e Hikdreth (2004) *apud* Schommer (2005), em uma comunidade de prática as pessoas se ligam entre si pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns entre elas. Muito mais do que o fator lugar/espço, está a importância do engajamento mútuo coletivamente, que se orienta por um senso de propósito comum, pelo significado do que se empreende em todos os partícipes contribuindo para a construção da identidade.

Uma comunidade de prática não se seduz a propósitos instrumentais. Refere-se a conhecer, mas também a estar junto, dando significado à vida e às ações de cada membro, desenvolvendo identidade (WENGER, 1998 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 111).

Uma comunidade de prática é um grupo de pessoas (profissionais de organizações não educacionais, estudantes, professores, artistas, trabalhadores, etc.) que compartilham determinada paixão ou mesmo uma preocupação que têm em comum. Os participantes de uma comunidade de prática ou fazem ou aprendem a fazer juntos de uma maneira melhor, interagindo sempre em prol de alcançar a eficácia para o que fazem. Em conformidade com o que temos lido sobre as comunidades de prática, arriscaríamos dizer que o que há de mais valioso em uma Comunidade de Prática é o conhecimento, como um bem comum que contribui para o ser e não para o ter.

Na perspectiva do valor do conhecimento e da aprendizagem, eles figuram como as ferramentas mais valiosas para o ser humano no que diz respeito à sobrevivência do homem. Foi assim na antiguidade, e é assim atualmente, em meio a uma dinâmica de competência instalada pela lógica de mercado em todos os setores da sociedade. Wenger e Sneyder (2001) *apud* Vieira (2006) afirmam que na história podemos perceber que as comunidades de prática já existiam desde o tempo dos homens das cavernas, quando reuniam-se para compartilhar estratégias de caça.

Na Grécia clássica, por exemplo, “corporações de serralheiros, oleiros, pedreiros e outros artífices tinham o objetivo social (os associados adoravam as mesmas divindades e comemoravam juntos os dias sagrados) e também a função comercial (os associados treinavam aprendizes e disseminavam as inovações). (WENGER ; SNEYDER, 2001 *apud* VIEIRA, 2006, p. 4).

Em seu trabalho sobre *O papel das comunidades de prática na aprendizagem organizacional*, Naldeir Vieira diz que, embora a utilização do termo comunidade de prática seja recente, a cada dia ele está se tornando mais comum, principalmente no campo das organizações, e que existem vários exemplos de comunidade de prática (VIEIRA, 2006). Autores como Ipiranga; Amorim; Moreira (2006) *apud* Vieira, (2006) afirmam que há comunidades de prática em toda parte e que geralmente as pessoas estão envolvidas em alguma delas, seja no trabalho, em atividades de entretenimento, de interesses cívicos e também nas escolas. A dinâmica é basicamente a mesma: construção e compartilhamento de conhecimentos, resoluções de problemas ou estratégias para resolvê-los, tudo por via da interação de pessoas diferentes, que contribuem a partir de sua cultura, de seu nível de formação e de sua paixão. No entanto, isso não implica dizer que qualquer grupo seja uma comunidade de prática. Conforme veremos a seguir, o quadro busca esclarecer o que realmente é uma comunidade de prática.

Smith e Mckeen (2002) *apud* Schommer (2005) evidenciam algumas características que diferem uma comunidade de prática de outros tipos de grupos. São elas: *possuir uma história de aprendizagem; sentimento de que o que se faz gera valor; aprendizagem é um elemento-chave da iniciativa.*

Vieira (2006), ao fazer um levantamento dos autores que falam sobre comunidades de prática, conclui que elas, na realidade, podem ter tamanhos variados, a depender do número de participantes, podem ser mais restritas ou extrapolar fronteiras. Com o objetivo de elucidar melhor o que é pertinente a uma comunidade de prática, Wenger e Snyder (2001) *apud* Vieira (2006) postulam alguns pontos comparativos entre *comunidade de prática, grupo de trabalho formal, equipes de projeto e redes informais.*

**Quadro 1:** Comparação entre comunidades de prática, grupos formais, equipes e redes informais.

	<b>OBJETIVO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PONTOS COMUNS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>COMUNIDADE DE PRÁTICA</b>	Desenvolver as competências dos participantes; Gerar e trocar conhecimentos.	Participantes que se auto selecionam.	Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo.	Enquanto houver interesse em manter o grupo.
<b>GRUPO DE TRABALHO FORMAL</b>	Desenvolver um produto ou prestar um serviço.	Qualquer um que se apresente ao gerente do grupo.	Requisitos do trabalho e metas comuns	Até a próxima reorganização.
<b>EQUIPE DE PROJETO</b>	Realizar determinada tarefa	Empregados escolhidos por gerentes.	As metas e pontos importantes do projeto.	Até o final do projeto.
<b>REDE INFORMAL</b>	Colher e transmitir informações.	Amigos e conhecidos do meio.	Necessidades mútuas	Enquanto tiver um motivo para manter o contato.

Fonte: Adaptado de Vieira (2006)

Interessante notar que:

as CoP se diferenciam das demais organizações, principalmente pelo seu caráter auto organizador, definindo ela mesma os membros que fazem parte e o seu tempo de duração. Por seu caráter informal, percebe-se que as organizações podem incentivar e dar todo o suporte necessário ao desenvolvimento das CoP, mas não podem impor sua existência. Caso isto aconteça, pode-se provocar uma redução da disposição dos participantes em colaborar com a realização das práticas

e no desenvolvimento da criatividade dos mesmos (VIEIRA, 2006, p. 7).

Em sua tese, Schommer (2005) aponta que há três dimensões de relações pelas quais a prática é a fonte de coerência de uma comunidade de prática, segundo Wenger (1998): o *engajamento mútuo*, o *empreendimento conjunto* e o *repertório compartilhado* e que estão inter-relacionados. Segundo Smith e Mckeen, (2002) *apud* Schommer (2005) se existe algo central nas comunidades de prática, é que nelas o conhecimento é suscitado e colocado em prática.

### 3.3.5 ENGAJAMENTO MÚTUO

Antes de entrar em detalhe sobre o *engajamento mútuo*, o termo é usado em consonância com a definição de Sartre, que está muito próxima da acepção do âmbito da teoria social da aprendizagem. Para Sartre (1978), *apud* Schommer (2005, p.112), engajamento é “[...] o compromisso que assumimos perante nós e os outros no darmos-nos a uma ação concreta, no implicarmos-nos na própria vida ativa, no assumirmos uma posição ou atitude”. Nesse sentido, uma prática não existe no abstrato, e integrar uma comunidade de prática requer um engajamento mútuo.

O engajamento mútuo envolve as competências de cada membro, o que cada um sabe, o que faz, bem como a habilidade que possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, ou seja, ao conhecimento e às ações complementares dos demais membros (SCHOMMER, 2005, p. 112).

Um engajamento mútuo pode favorecer os laços de um modo tão intenso para um participante de uma comunidade que consegue ir além dos objetivos primeiros e isso intensifica as razões pessoais e sociais. Senge *et al.* (2000) *apud* Schommer (2005, p. 113) afirmam que estudantes que participam de comunidades de prática nas escolas chegam a traçar horizontes de aprendizagem a partir de sua integração em uma comunidade de prática. Assim, eles são influenciados na maneira de escolher amigos, de realizar atividades e de pensarem o futuro.

### 3.3.6 EMPREENDIMENTO CONJUNTO

Segundo Schommer (2005), o *empreendimento conjunto* é algo definido entre os integrantes da comunidade no processo de seu desenvolvimento. Não é um acordo estático, mas um procedimento constante, que vai definindo o que cada pessoa faz

juntamente com as demais. Essa negociação do empreendimento mútuo gera em todos compromissos mútuos de descobertas e partilha. O empreendimento conjunto é um forte instrumento de uma Comunidade de Prática frente às instituições, prescrições e a indivíduos influentes, ou seja, podem até ocorrer influências externas nas práticas da comunidade mas não de forma direta, pois é a comunidade que decide o seu empreendimento e seu significado (SCHOMMER, 2005, p. 114).

### 3.3.7 REPERTÓRIO COMPARTILHADO

O repertório de uma comunidade de prática abrange: símbolos, palavras, ações, conceitos, maneiras de fazer certas coisas, rotinas etc. Tudo que é produzido ao longo da trajetória. O repertório compartilhado é o reflexo do engajamento mútuo e do empreendimento conjunto. A participação efetiva em uma comunidade transforma a pessoa. Algo muito importante que resulta dessa unificação de relações estabelecidas é saber solicitar ajuda e dar apoio, focando sempre na colaboração, e não agir querendo fazer tudo sozinho (WENGER, 1998 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 115).

### 3.3.8 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

De acordo com Schommer (2005), além de *comunidade* e *prática*, há outros três elementos que são fundamentais para a compreensão de comunidades de prática enquanto espaços privilegiados de aprendizagem. São: a *identidade*, a *participação* e a *reificação*. Tais elementos serão aqui caracterizados, conforme Schommer (2005) se baseou em Wenger (1998) e outros estudos sobre Comunidade de Prática.

### 3.3.9 IDENTIDADE

O termo identidade, na perspectiva da teoria social da aprendizagem, que se posiciona defendendo que a identidade não diz respeito unicamente ao indivíduo, constrói-se pela negociação dos significados, que resultam das experiências de cada membro de uma comunidade. Funciona, então, como elo entre o social e individual. A identidade, analisada como elemento fundamental para a caracterização de uma Comunidade de Prática não é nem a pessoa nem a comunidade, e sim, o processo de constituição que acontece de forma mútua.

O autor afirma que “a identidade não equivale a autoimagem”, pois:

Quem uma pessoa é revela-se na maneira que vive no dia a dia, e não apenas no que pensa ou diz sobre si mesma, que são apenas parte do que é e de como vive. A identidade reflete-se nas práticas de uma pessoa, ao mesmo tempo em que as práticas refletem-se na sua identidade. Identidade e prática moldam-se mutuamente, num processo ativo e criativo (WENGER, 1998 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 121).

Nota-se, a partir do que expõe Wenger (1998) que uma comunidade de prática se forma também por via das negociações das identidades dos membros. Schommer (2005, p. 121) interpreta Wenger (1998), dizendo que a identidade não é um título e nem um selo, é a experiência viva de pertencimento. Ela está em constante processo de mudança no percurso da vida. Assim, a identidade forma uma trajetória, molda-se por valores individuais e coletivos, e só se processa por uma longa caminhada de participações variadas na vida de uma pessoa. Ela é singular, mas também é plural, e isso demanda o esforço de se reconciliar e buscar harmonia na participação no grupo ao qual pertence.

Para Brown e Duguid (1991) *apud* Schommer (2005, p. 123), a aprendizagem tem o poder de transformar as pessoas e suas capacidades. Aprendizagem e identidade estão relacionadas. Nesse caso, a construção identitária e o senso de pertencimento a uma comunidade constituem uma unidade central de análise da aprendizagem, uma vez que são aspectos não separáveis de um mesmo fenômeno (LAVE ; WENGER, 1991 *apud* SCHOMMER, 2005). Construída a identidade, a aprendizagem se transforma em fonte de energia social e pessoal, e o pertencimento a uma comunidade se confirma pela maneira ativa de participação de quem sabe que é e por qual motivo é indivíduo mas também comunidade.

### 3.3.10 PARTICIPAÇÃO

A maneira de se agregar mais valor à aprendizagem é pela participação. Ser assíduo, implica ir além do engajamento, aprofundando o sentido de identidade individual e coletiva. No contexto de uma comunidade de prática, a participação significa tomar parte e compartilhar das atividades e empreendimentos, bem como dos repertórios disponíveis, com os outros. Assim, participar é ação e também conexão ativa (SCHOMMER, 2005, p. 123).

Para Wenger (1998) *apud* Schommer (2005), a participação compreende a experiência social de viver no mundo como participantes de comunidades sociais e nelas participarem ativamente. Mesmo quando o indivíduo não tem uma relação direta com os

outros, ainda assim, o caráter da participação e da aprendizagem é social, uma vez que a aprendizagem é uma prática social mediada por outros, e não um ato pessoal.

A concepção de aprendizagem realizada através de coparticipação está em consonância com a concepção social de aprendizagem defendida por Lave e Wenger (1991) quando criam o termo *legítima participação periférica*, que faz referência ao modo como uma pessoa se torna de fato um novo membro em uma comunidade de prática (LAVE ; WENGER, 1991 *apud* SCHOMMER, 2005).

Na legítima participação periférica, que é uma das formas de participação de uma CoP, aprender está sujeito a tornar-se um participante ativo, a se adequar às linguagens da comunidade, conhecer a sua história e sua importância. O foco é de fato na interação, na maneira de agir, e no processo coerente de engajamento e como aprendiz, no respeito às normas e preservação da estrutura flexível da comunidade, (BROWN; DUGUID; HANKS, 1991 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 124). No entanto, é preciso atentar que existem diferentes maneiras de participação, que são legítimas:

Dentro de uma comunidade de prática, há diferentes formas legítimas de participação, até porque nem todos os membros precisam ser igualmente ativos. Alguns costumam ser mais ativos, até como forma de encorajar outros membros a entrar na comunidade (SMITH ; MCKEEN, 2002 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 125).

Os autores acima citados postulam que há três estágios para que um membro torne-se central na Comunidade de Prática. À medida que avança cresce o senso de identidade como membro mais central:

1 - identificar a comunidade de prática e ficar atento ao que está acontecendo nela; 2 – aprender como participar da comunidade; 3 – saber como e onde quebrar regras e inovar, a partir de uma visão de mundo comum, (SMITH ; MCKEEN, 2002 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 125).

Para Lave e Wenger (1991) *apud* Schommer (2005), ações como as acima descritas contribuem para a aprendizagem de maneira que, o aprendizado acontecesse sem necessariamente haver ensino como na escola tradicional, em um posicionamento vertical. Schommer entende que “mais importante do que ensinar é permitir acesso a recursos essenciais para aprendizagem” (1991, p. 125).

O aprendiz vai percebendo na prática o que precisa aprender, desenhando seu próprio “currículo”, a partir de sua visão do que é o projeto ou missão dele e da comunidade, o que importa ser aprendido. O currículo não é um conjunto de ditados ou normas do que deve ser

uma boa prática. E aos poucos, os aprendizes vão definindo, eles próprios, o que constitui a prática daquela comunidade (SCHOMMER, 2005, p. 125).

Nessa perspectiva de participação “emancipatória”, o papel do mestre varia. Pode não haver um mestre específico ou haver, mas não o tempo todo. No caso de uma comunidade de prática, na legítima participação periférica, a intenção é que não aconteça no processo de aquisição do conhecimento uma relação tal qual professor e aluno, um que aprende o outro que ensina, como é frequente ocorrer nas escolas. Podem ocorrer tantas outras interações entre membros novos e antigos, sejam eles intermediários, aprendizes ou mestres (LAVE ; WENGER, 1991 *Apud* SCHOMMER 2005, p.126).

Schommer (2005, p. 126) lembra que, para Lave e Wenger (1991), a legítima participação periférica “não é um modelo educacional, uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino. É uma categoria ou ferramenta analítica para buscar entender a aprendizagem” embora as contribuições dessa perspectiva possam orientar desenhos educacionais, uma vez que busca compreender processos de aprendizagem. Para os autores, porém a ideia não é prescrever essa categoria para fins educacionais.

[...] se a aprendizagem é sobre o aumento do acesso ao desempenho, então o caminho para maximizar a aprendizagem é realizar/participar (HANKS, 1991 p.22 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 123).

### **3.3.11 Reificação**

Conforme o levantamento feito por Schommer (2005), em uma “tradução” geral, reificar significa objetificar. Transformar uma abstração em produto da consciência. A etimologia de reificar significa: “tornar uma coisa” (SCHOMMER 2005, p. 129). Wenger (1998) cita em seu trabalho o Dicionário Webster, que define reificação como “tratar uma abstração como substancialmente existente, ou um objeto material concreto”. Outros autores chegam a aproximar reificação a alienação, mas Wenger não faz uso dessa relação de reificação com ilusão ou alienação. Ele reconhece que o uso que faz de “comunidade de prática” não deixa de ser uma reificação (SCHOMMER, 2005, p. 130).

Segundo Schommer (2005), no trabalho de Wenger a reificação é usada genericamente para fazer referência à ação de dar forma à experiência adquirida, produzindo objetos que concretizem o conhecimento em coisas úteis à comunidade.

[...] enquanto *na participação* nós reconhecemos a nós mesmos em cada um dos outros, *na reificação* nós projetamos a nós mesmos no mundo com independência. [...] Toda comunidade de prática produz abstrações, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam parte de suas práticas numa forma estática, congelada (WENGE, 1998 p. 58 *apud* SCHOMMER, 2005, p.131).

Nessa perspectiva, quando se elaboram leis, normas, procedimentos e se produz em ferramentas de trabalho, essas ações são reificações, e segundo Wenger (1998) *apud* Schommer (2005), os instrumentos usados por uma comunidade de prática, geralmente não são originários do grupo, mas são reapropriados em meio ao processo de participação, em que os sujeitos, com suas identidades, tornam significativos para o contexto em que estão presentes e ativos.

### 3.3.12 PARTICIPAÇÃO, REIFICAÇÃO E NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO

Para Wenger (1998) *apud* Schommer (2005), há uma relação fundamental entre participação e reificação que, embora possam ser separáveis, são interligados de maneira muito forte. Formam uma unidade na dualidade. Na realidade, não há reificação sem participação. Por exemplo, a constituição de um país, sem a participação dos cidadãos no processo de sua construção e aplicação, é vazia de significado. Outro exemplo, uma aula, com muita reificação e pouca participação, tende a ser uma experiência com pouco significado para os estudantes (SCHOMMER, 2005, p. 132).

O significado é produto das negociações e renegociações que ocorrem na dinâmica de uma comunidade, que em suas práticas combina participação e reificação. Nesse processo, na construção da trajetória, a identidade vai mudando e se reafirmando pela reinterpretação da participação. As formas de participação mudam, as perspectivas também mudam, e a vida acaba por ser experimentada de várias maneiras (WENGER, 1998 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 133).

### 3.3.13 IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Schommer (2005) elenca alguns pontos que segundo Wenger (1998), são possíveis indicadores de que uma Comunidade de Prática tenha se formado. O quadro 2 a seguir mostra quais os pontos propostos por Wenger.

**Quadro 2:** Indicadores de formação de comunidades de prática.

<b>INDICADORES DE FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA</b>	
<b>Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas</b>	Identities definidas mutuamente
<b>Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos</b>	Habilidade para acessar de maneira apropriada ações e produtos
<b>Rápido fluxo de informações e propagação de inovações</b>	Ferramentas, representações e outros artefatos específicos
<b>Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e interações fossem continuação de um processo em curso</b>	Jargões e expressões na comunicação, assim como facilidade para produzir novos
<b>Rápida exposição de um problema a ser discutido</b>	Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade
<b>Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento</b>	Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo

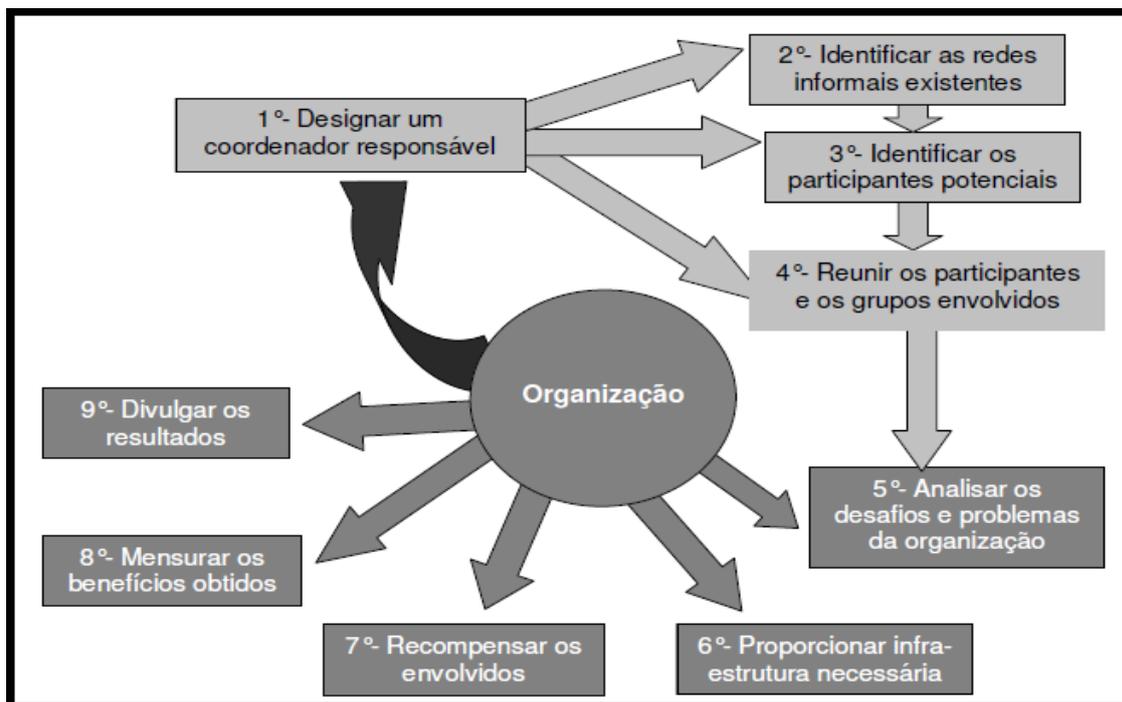
Fonte: Adaptado de Schommer (2005, p. 115).

A dinâmica de acontecimentos, como os do quadro acima exposto, gera negociações para significados e aprendizagens. O constante partilhamento de atribuições e significados para a organização do funcionamento podem ser entendidos como redes sociais autogeradoras, redes vivas, dinâmicas, que produzem as próprias definições em um contexto comum (CAPRA, 2003 *apud* SCHOMMER, 2005, p. 116). Conforme os estudos sobre comunidade de prática apontam, uma CoP tem natureza orgânica, espontânea e informal. Talvez por isso, não exista uma espécie de “moldura” para colocá-la. Em seu trabalho, Vieira (2006) buscou desenvolver um modelo de representação para a implantação de uma comunidade de prática, objetivando esclarecer como seria a implantação e o desenvolvimento de uma Comunidade de prática.

Wenger e Snyder (2001) *apud* Vieira (2006, p. 9) enfatizam que para se implantar e desenvolver uma CoP, precisa-se atentar para: “identificar comunidades de práticas potenciais, capazes de acentuar as competências, (...) proporcionar-lhe a infra-estrutura necessária, permitindo que apliquem de forma eficaz seus conhecimentos especializados, (...) usar métodos não tradicionais para analisar o valor das comunidades de prática”. Quando se tem as noções das potencialidades de contribuição de uma comunidade de

prática para uma organização, é pertinente que se realize um mapeamento para uma possível implantação coerente e um desenvolvimento sustentado pela participação mútua.

**Imagem 12:** Esquema de implantação e desenvolvimento de comunidades de prática.



Fonte: (VIEIRA, 2006, P. 10).

Dentre as atividades apresentadas na figura acima, reforçamos a primeira, que é a designação de um coordenador responsável. Isso é importante pelo fato de que, embora uma comunidade tenha caráter informal, ela precisa no mínimo de uma existência e contato com grupos formais. A atividade de mapeamento deve se iniciar pelo coordenador, que deve identificar pessoas dispostas a participarem da implantação e colaborarem com o funcionamento. Deve, pois, ficar claro que uma comunidade de prática tem propósitos e estes devem fazer sentido para seus participantes (VIEIRA, 2006).

### 3.3.14 CLASSIFICAÇÃO ENTRE OS MEMBROS

De acordo com os estudos de Schommer (2005) e Vieira (2006), a essência de uma comunidade de prática é a participação e o envolvimento dos interessados no(s) assunto(s) que faz o grupo juntar-se. Conforme o levantamento sobre as perspectivas de aprendizagem, realizado por Vieira (2006), a participação de uma pessoa em uma comunidade de prática está em consonância com duas perspectivas pela humanista e pela construtivista. Na primeira, pelo fato de que o ser humano é quem define o destino que

quer seguir, e na segunda, o construtivismo propõe que o ser humano só se predispõe a aprender aquilo que faz sentido para ele (MERRIAM ; CAFFARELLA, 1999, *apud* VIEIRA, 2006, p. 6). Nesse sentido, quando se fala em participação em uma comunidade de prática, há pessoas que se envolvem com maior intensidade e outras com menor nível de participação.

Perante o fato de haver maior e menor grau de participação, Wenger (1999) *apud* Vieira (2006), apresenta uma classificação entre os membros de uma comunidade de prática, tendo como base os graus de participação e envolvimento dos participantes que vão das participações periféricas às centrais. Abaixo, apresentamos a classificação em um quadro que elaboramos com base na literatura consultada.

**Quadro 3:** Classificação entre membros de uma comunidade de prática.

<b>CLASSE</b>	<b>GRAU DE PARTICIPAÇÃO</b>
<b>Grupo principal</b>	Um grupo pequeno de pessoas cuja paixão e envolvimento oxigena a Comunidade
<b>Membro total</b>	Indivíduos que são reconhecidos como participantes e definem a Comunidade
<b>Participação periférica</b>	Pessoas que pertencem à comunidade, mas com grau menor de envolvimento, tanto porque ainda são consideradas novatas, como porque não têm ainda muito compromisso pessoal com a prática
<b>Participação transacional (ou ocasional)</b>	Pessoas de fora da comunidade que, ocasionalmente, interagem com ela, visando receber ou fornecer serviços. Não são, necessariamente, membros da Comunidade de prática
<b>Acesso passivo</b>	Uma ampla diversidade de pessoas que têm acesso aos artefatos produzidos pela Comunidade, como publicações, <i>site</i> na <i>web</i> ou suas ferramentas

Fonte: Adaptado a partir de Vieira (2006, p. 6).

Estudos empíricos, realizados sobre as contribuições das Comunidades de Prática, relatam que, além de beneficiar as instituições envolvidas, as comunidades de prática proporcionam benefícios importantes aos seus participantes, através de parceiros de ambientes inovadores favoráveis à aprendizagem (VIEIRA, 2006).

Batista (2004) *apud* Vieira (2006, p.8) diz que há Comunidades de Prática que, para conduzir uma aprendizagem participativa e construtora de significados, cria um “locus” para a interação das práticas. Assim, as pessoas compartilham informações e conhecimentos construídos através de um espaço virtual na Web. Nesse sentido, percebemos que as comunidades podem fazer uso das contribuições que as tecnologias

da informação e comunicação – TIC têm para oferecer. Dentre as contribuições apontadas por Batista (2004) *apud* Vieira (2006, p. 8) estão o suporte a equipes, a líderes e direcionamentos a projetos e redes de pesquisa, além de armazenamento, e compartilhamento de informações, em que o uso é feito por um membro com participação mais central, mais intermediária ou mesmo de participação mais passiva.

### 3.3.15 APRENDIZAGEM

Vieira destaca em seu estudo que a aprendizagem é compreendida por diversas perspectivas, e que não há um conceito definidor, as concepções variam conforme a óptica de cada teórico. O trabalho da autora teve como foco a aprendizagem entre adultos envolvidos em comunidades de prática que, segundo ela, atuam como ferramenta colaborativa para a criação, desenvolvimento, compartilhamento e aplicação do conhecimento (VIEIRA, 2006).

O estudo de Vieira passou pela visão de vários autores, alguns organizaram cinco posicionamentos sobre aprendizagem, e que apresentaremos a seguir de forma sucinta. Para os pesquisadores, independente da perspectiva, quando o aprendizado acontece ocorre mudança comportamental e experiência. As perspectivas são: *behaviorista, cognitivista, humanista, do aprendizado social e construtivista*. Para Fleury e Fleury (2001) *apud* Vieira (2006, p. 3), de forma geral “a aprendizagem é um processo neural complexo, que leva à construção de memórias”.

*Aprendizado social* – Pela concepção do aprendizado social, a aprendizagem acontece através das interações dos sujeitos. Merriam e Caffarella (1999, p. 259) *apud* Vieira (2006), dizem que a perspectiva da aprendizagem social tem a junção da behaviorista e da cognitivista, por defender a posição de que as pessoas aprendem observando as outras. Esse tipo de aprendizado é comum entre artesãos, que aprendem olhando e construindo objetos. Também acontece em setores em que o trabalhador mais experiente passa suas técnicas para o novatos.

*Behaviorista* – O posicionamento behaviorista defende a observação e o estímulo. Nessa perspectiva, os aprendizes são incentivados a participarem e compartilhem suas experiências por via de gratificações e recompensas, ou mesmo punições como, por exemplo, a exclusão.

*Aprendizado cognitivo* – Sob essa visão, mesmo que o aprendiz não esteja engajado em um grupo, ele tem percepção e memória que o permitem reorganizar suas experiências através da contribuição do ambiente. A percepção como aprendizagem

cognitiva se torna útil para o grupo a partir da interpretação e do compartilhamento podendo aumentar a produção do grupo.

*Perspectiva humanista* – Defende-se que o aprendiz é responsável pelo seu próprio crescimento dentro de um grupo e que somente a pessoa ver sentido no que faz diante da comunidade, por isso, sendo um participante ativo ou passivo, sua aprendizagem depende do seu estado interior.

*Perspectiva construtivista* – Considera que o aprendizado é algo interno ao aprendiz, mas que a aprendizagem passa por um processo de construção de significados, isso implica dizer que há uma aproximação com a perspectiva cognitivista.

Vieira (2006) lembra que o aprendizado se realiza por vários níveis. O primeiro é o individual que está atrelado às emoções do aprendiz sejam elas positivas ou negativas. O segundo nível é o grupal onde acontece o compartilhamento e através das regras e dos símbolos dos grupos e organizações, esse nível vai se institucionalizando e chega-se então ao terceiro nível que é o da aprendizagem organizacional. Vieira diz que identificado esse progresso de aprendizado tem-se uma comunidade de prática. Vale ressaltar que isso vale mais para o contexto organizacional.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo configura-se como uma pesquisa no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, de caráter bibliográfico e documental. Há diferença entre esses dois tipos de pesquisa, conforme os estudos dos métodos e técnicas de pesquisa, por nós consultados.

Segundo Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

O estudo bibliográfico desenvolvido por nós foi realizado através de tese de doutorado e ensaio teórico cujo tema se referia a comunidades de prática, e também livros e artigos sobre pesquisa na educação, que é o elemento fundamental para o desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa, o NEPSO. Esses trabalhos deram suporte para o desenvolvimento de nossa fundamentação teórica. Como nosso tema não é comum na área educacional, a busca que fizemos na internet foi intensa para conseguir trabalhos que apresentassem uma proposta de estudo que se aproximasse da nossa expectativa. Ou seja, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados de determinados temas senão com base em dados secundários, (GIL, 2008).

No que diz respeito à pesquisa documental, sua característica é investigativa, tendo como fonte documentos no sentido amplo, não sendo somente documentos impressos, mas outros tipos como jornais, fotos, diários, contratos, gravações, filmes, documentos oficiais etc. (GIL, 2008 ; SEVERINO, 2007). Sendo assim, a pesquisa documental tem como base informações de documentos não considerados de cunho científico e que, em meio às técnicas de pesquisa, são chamados de fontes primárias. Em nosso trabalho, essas fontes foram os documentos relativos ao NEPSO (impressos e/ou disponíveis na internet), bem como as publicações organizadas pela Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro.

### 4.2 SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA

Os sujeitos de nossa pesquisa têm uma forma de participação indireta. São eles os participantes do programa NEPSO em seus vários níveis de participação como coordenadoras/assessoras do programa em âmbito internacional, coordenadores dos polos/núcleos estaduais, professores, alunos e colaboradores que contribuem para a

formação e desenvolvimento da rede NEPSO com o uso da pesquisa de opinião como ferramenta pedagógica nas escolas públicas. Essa forma de participação tem fundamentação nas técnicas de pesquisa documental, “há dados que, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos” nos mais variados gêneros, e são “obtidos de maneira indireta” (GIL, 2008, p. 147).

O campo de pesquisa de nosso estudo é a abrangência de desenvolvimento do programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, principalmente sua organização e dinâmica de acontecimentos nas escolas, envolvendo professores e alunos em torno de um objetivo comum, o ensino aprendizagem através da pesquisa de opinião.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos principais para a coleta de dados desta pesquisa foram o Manual do Professor NEPSO (2002) e o site: [www.NEPSO.net](http://www.NEPSO.net) que congrega informações, notícias, publicações para downloads, fotos, vídeos, etc. sobre o programa NEPSO (fontes primárias). Bem como as fontes (secundárias) que deram base para nossa fundamentação, ou seja, a tese de Schommer (2006) e o ensaio teórico de Vieira (2006), em que pudemos nos apropriar do conceito de comunidade de prática e suas características, e também todos os documentos referentes ao NEPSO.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente foram realizadas buscas de trabalhos que pudessem fundamentar teoricamente o estudo sobre comunidade de prática, o que não foi fácil, uma vez que as obras do principal autor que trabalha com essa teoria não foram encontradas em nossa língua portuguesa e também não encontramos disponíveis para venda em sites consultados. Desse modo, recorreremos aos trabalhos de cunho científico que tratassem do assunto e fizessem uso da teoria de Etienne Wenger, que trabalha/estuda comunidades de prática. Assim, procedemos na identificação das características, conceito e principais elementos que fossem pertinentes para nossa pesquisa.

Na sequência, procedemos de maneira semelhante, mas as fontes buscadas dessa vez foram artigos e livros que falassem sobre a pesquisa na educação básica e o que os autores apontavam sobre esse tipo de procedimento metodológico pedagógico. Em seguida, detivemo-nos a analisar os documentos do NEPSO, com maior foco no Manual do Professor e no site “nepso.net”.

Para tanto adotamos um tipo de análise comparativa entre o NEPSO e uma CoP buscando características comuns. Assim, realizamos a análise em três blocos de comparação:

**1ª Comparação** – Definição/objetivos/conceitos de Comunidade de Prática e NEPSO.

**2ª Comparação** – Os indicadores de formação de uma CoP e as características do NEPSO.

**3ª Comparação** – Das classificações em uma CoP, Funções, Participações em uma CoP e no NEPSO.

Foi por esse procedimento que os dados foram obtidos.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a explanação sobre a caracterização do programa NEPSO, tendo tomado por base publicações e o site do mesmo, destacaremos aqui, as características que julgamos estarem associadas às de uma Comunidade de Prática, conforme os referenciais teóricos adotados neste trabalho. Quanto a isso, apresentamos a seguir algumas aproximações.

### 5.1 BLOCO 1 - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

**Quadro 4:** Primeiras aproximações entre uma CoP e o NEPSO.

COMUNIDADE DE PRÁTICA	NEPSO		
	Si m	Não	Parcialmente
<b>Características</b>			
<b>Grupo de pessoas que compartilham determinada paixão ou que têm uma preocupação em comum</b>	X		
<b>Os participantes fazem ou aprendem a fazerem juntos, interagindo, tendo no conhecimento é o bem maior do grupo</b>	X		
<b>PRÁTICA:</b> <b>Engajamento mútuo - Motivação</b> <b>Empreendimento conjunto - Protagonismo</b> <b>Repertório compartilhado - Contextualização</b>	X		
<b>ELEMENTOS FUNDAMENTAIS</b> <b>Identidade: experiência ativa de pertencimento</b> <b>Participação: há diferentes formas de participação</b> <b>Reificação: projeção do grupo em suas produções</b>	X		

Fonte: Elaborado baseado em Vieira (2006), Schommer (2005) e Montenegro e Ribeiro (2002).

Em nossa pesquisa bibliográfica, vimos que uma Comunidade de Prática – CoP, *grosso modo*, é um grupo de pessoas que compartilham determinada paixão ou preocupação, que têm em comum. Buscam fazer juntos, ou mesmo aprender a fazer algo com a maior eficácia possível, por via da contribuição de cada pessoa com seu potencial intelectual, sua experiência, sua formação. Em uma CoP, define-se como seu bem maior o conhecimento adquirido pela interação dos participantes. De fato, compreende-se que “A aprendizagem derivada do envolvimento em uma CoP é baseada na troca de

experiência, construção de significados compartilhados, observações, discussões e reflexões sobre um determinado objeto” (VIEIRA, 2006, p. 5).

Analisando os documentos do programa NEPSO, principalmente o Manual, observamos que os seus idealizadores expressam que a proposta dessa iniciativa consiste em usar a pesquisa de opinião como ferramenta de abordagem interdisciplinar na formação de professores e alunos das esferas públicas da educação, configurando-se uma rede de aprendizagem. Essa primeira característica nos faz associar o NEPSO à característica geral de uma CoP, pelo fato de o objetivo principal ser o de unir pessoas em torno de uma atividade comum. No caso do NEPSO, na educação através da pesquisa de opinião. “O NEPSO procura responder às necessidades que surgem na prática: incentiva a inovação e o intercâmbio entre educadoras e educadores e recorre ao apoio de especialistas em pesquisas e nas áreas curriculares de ensino” (MONTENEGRO ; RIBEIRO, 2002, p. 12).

Schommer (2005) nos mostra que o teórico Etienne Wenger aponta três dimensões que precisam ser identificadas para que a prática em um grupo possa ser vista como ação coerente com uma CoP. Assim, a prática se efetiva pelo *Engajamento mútuo* que diz respeito ao compromisso consigo e com os outros, implicando em um envolvimento ativo em que competências e habilidades são postas em favor de novas descobertas, da construção de novos saberes. O *Empreendimento conjunto* acontece através dos acordos feitos entre os membros do grupo. O *que fazer e como* irão atuar, como será a participação de cada um, entra em negociação o significado que terá a prática realizada, tanto individual quanto coletivamente, isso é algo muito importante, pelo fato de fortalecer a equipe envolvida perante possíveis intromissões de alheios. O *Repertório compartilhado* é reflexo do engajamento e do empreendimento, o repertório é, por assim dizer, toda a produção da comunidade, podendo ser: materiais, símbolos, ações, palavras e conceitos, dentre outros.

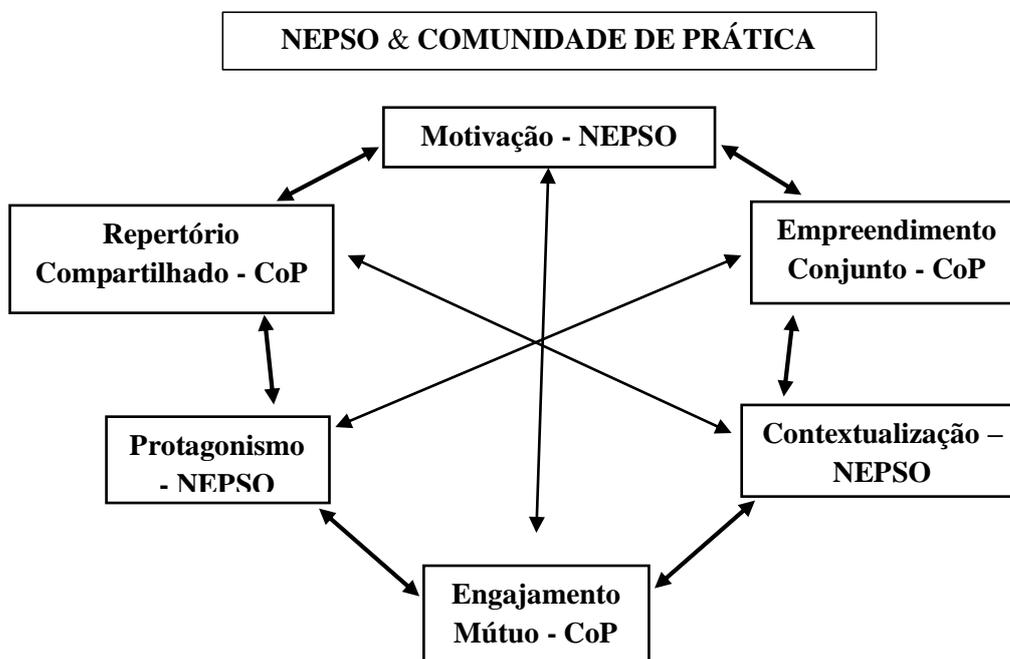
Diante dessas dimensões, que caracterizam uma prática efetiva em uma CoP, ousamos estabelecer alguma relação destas dimensões (*Engajamento mútuo*, *Empreendimento conjunto* e *Repertório compartilhado*) com os três eixos que o NEPSO defende: motivação, protagonismo e contextualização.

A primeira relação *Motivação-Engajamento mútuo* justifica-se pelo fato de que a motivação, enquanto algo inerente ao sujeito, implica um querer fazer, envolver-se, daí estabelecendo um envolvimento com “o outro” e, claro, também consigo mesmo, gerando, por fim, um envolvimento ativo na atividade a ser realizada. No NEPSO, a fase

da definição do tema da pesquisa, momento no qual os alunos são solicitados a escolherem o tema de seu interesse torna-se um importante fator de engajamento, uma vez que a pesquisa partirá de seus interesses de investigação. A segunda relação, *Protagonismo-Empreendimento conjunto*, ocorre pela via da negociação. Veja-se, por exemplo, que no trabalho de campo, no caso do NEPSO, acontecem negociações e acordos entre os participantes, quando do engajamento nesse trabalho de campo. A terceira relação, *Contextualização-Repertório compartilhado*, reflexo do engajamento e do empreendimento, está presente quando dos resultados da pesquisa realizada pelo grupo de alunos, especialmente no “plano de ação”, quando são definidas atividades de divulgação e de intervenção a partir dos resultados obtidos na pesquisa NEPSO.

Vale ressaltar que essas relações não se dão de forma isoladas, mas se relacionam entre si, o que pode ser representado pela figura abaixo.

**Imagem 13:** Relações entre características do NEPSO e CoP.



**Fonte:** Elaboração própria, a partir das análises entre NEPSO e CoP.

As leituras sobre Comunidades de Prática nos oportunizaram também saber que existem outros elementos fundamentais, e que estão interligados, para compreender uma CoP, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem. São eles: a *Identidade*, a *Participação* e a *Reificação*. Esses elementos também podem ser identificados na proposta do NEPSO. Na perspectiva de Wenger (1998) *apud* Schommer (2005), em se tratando de CoP, a identidade não diz respeito à pessoa e nem à própria comunidade, mas

sim, à ação, ou ações de interação que vão contribuindo para sua constituição. A identidade passa pelas negociações de significados, o que também está presente no empreendimento conjunto, que permite os acordos para se decidir o que vai ser significativo para todos, ou não. Assim, uma CoP se configura também pelas negociações das identidades dos seus partícipes. A identidade se mostra nas práticas e ambas, moldam-se mutuamente durante as atividades do sujeito na construção da sua trajetória.

Em relação à participação, ela é a maneira de acrescentar mais valor à aprendizagem. Participação implica parceria. Diz respeito à ação e também à conexão. Este elemento está em consonância com o engajamento mútuo, que requer comprometimento com o fazer. No estudo de Schommer (2005), para que uma participação seja efetiva por um membro de CoP, ele deve passar por três estágios, quais sejam: identificar os acontecimentos; aprender como participar e; nas oportunidades inovar, agregar valor as aprendizagens. Essa questão da participação é muito importante no que diz respeito a aprendizagem porque o participante/aprendiz vai percebendo o que necessita aprender, diferente de como ocorre em um ensino na perspectiva tradicional das escolas, em que um mestre ensina/transfere conhecimento. Nesse caso, a prática é emancipatória.

A reificação significa dar projeção ao grupo através de suas produções, e quando se tem uma participação efetiva em uma CoP, se contribui para suas produções. Quando se fala em produções no quesito de reificação em uma CoP, isso não se restringe apenas a materialidade, mas também, as abstrações, os símbolos, termos, conceitos, normas, etc. Quando se consegue tornar uma ideia realidade, por via da experiência, a prática vai “objetificando” o conceito. O pensar se torna ação e a ação passa pela reflexão que lega significados para a comunidade e para cada membro.

Não encontramos nos documentos do NEPSO, explicitamente, elementos comparáveis a estes que se constituem fundamentais para uma Comunidade de Prática, acima descritos, no entanto, é possível afirmar que o NEPSO congrega todos eles em sua dinâmica. Na prática do NEPSO, a identidade, a participação e a reificação se consolidam na medida em que um projeto de pesquisa vai se desenvolvendo. A construção da identidade no NEPSO inicia quando se “torna possível o encontro entre a escola e pesquisa”, implicando no aluno o desejo de fazer, vontade de expressar interesses etc., tudo seguindo a metodologia que permite a participação de todos, tendo como subsídio as publicações do programa (STECANELA, 2008). Nesse sentido, a proposta do NEPSO valoriza o sentimento de pertencimento dos alunos envolvidos, sua participação em vários

níveis ou etapas da pesquisa e fica claro que a reificação ocorre pela quantidade de produções publicadas e postadas no site do programa, haja vista o cadastro das pesquisas realizadas e que está disponível no site.

## 5. 2 BLOCO 2 - APROXIMAÇÃO ENTRE INDICADORES DE FORMAÇÃO DE UMA COP E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA NEPSO

**Quadro 5:** Aproximação entre indicadores de formação de CoP e características do programa NEPSO.

<b>INDICADORES DE FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DE ATUAÇÃO DO PROGRAMA NEPSO</b>
<b>CoP</b>	<b>NEPSO</b>
<b>Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.</b>	Acordos estratégicos nas realizações das pesquisas sobre o que, quem e como.
<b>Rápido fluxo de informações e propagação de inovações.</b>	Uso e fidelidade da metodologia acrescido de novas experiências postadas na internet.
<b>Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e interações fossem continuação de um processo em curso.</b>	Os eventos como seminários, oficinas, e cursos dão-se como uma continuação de um processo em curso onde mesmo quem está nele iniciando vai “naturalmente” assumindo a forma de trabalho, linguagem e procedimentos do grupo.
<b>Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento.</b>	Identificar os papéis de coordenador, professor formador, colaborador, monitor etc.
<b>Habilidade para acessar de maneira apropriada ações e produtos.</b>	Formações sobre o uso das publicações e navegação pelo site do programa
<b>Ferramentas, representações e outros artefatos específicos.</b>	Manual, diário, revista, vídeo, site, etc. Páginas em redes sociais.
<b>Jargões e expressões na comunicação, assim como facilidade para produzir novos.</b>	Nepsianos, acompanhamentos, professor antigo, professor formador, pesquisadores, grupo de pesquisa etc.
<b>Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.</b>	Fazer <i>com</i> os alunos; desenvolver o protagonismo e autonomia do estudante.

Fonte: Elaborado baseado em Vieira (2006), Schommer (2005) e Montenegro e Ribeiro (2002).

Segundo Vieira (2006), o uso do termo “comunidade de prática” é algo recente, mas vem se tornando mais comum nas dinâmicas de criação, de compartilhamento e aplicação de conhecimentos. Em levantamento teórico sobre o assunto, Vieira (2006) cita que há diversos exemplos de CoP, no entanto, pela limitação de seu estudo, que se propôs a estudar as CoP. No contexto organizacional, não identificamos, dentre as citações, nenhum exemplo de Comunidade de Prática na esfera educacional. Entretanto, a autora

registra que “a aprendizagem derivada de uma CoP é baseada na troca de experiência, construção de significados compartilhados, observação, discussão e reflexões sobre determinado objeto” (VIEIRA, 2006, p. 5).

No geral, não há um modelo padrão de organização de uma CoP, embora, não seja qualquer tipo de agremiação uma delas. Os autores por nós estudados postulam que há Comunidades de prática por toda parte e que são pessoas bastante envolvidas com o que fazem, assim, podem se formar no trabalho, na escola, entre moradores de uma “comunidade”, etc. Uma CoP favorece os processos de construção e compartilhamento de conhecimentos que buscam ajudar na resolução de problemas. A ideia é proporcionar aos participantes um ambiente inovador de aprendizagem (IPIRANGA; AMORIM; MOREIRA, 2006, *apud* Vieira, (2006).

A partir das leituras que fundamentaram nosso trabalho, e da análise de desenvolvimento do NEPSO, elaboramos o quadro 5 acima apresentado, apontando uma característica do NEPSO para cada indicador que remete à formação de uma CoP. Diante da “natureza orgânica, espontânea e informal” de uma CoP e da proposta de ensino pela metodologia NEPSO, que, ao fazer uso de uma ferramenta (a pesquisa de opinião) consegue mobilizar as pessoas pela livre adesão para, juntas, construir novos conhecimentos e construir identidade individual e coletiva, ousamos aproximá-las, mostrando que o que indica a formação de uma Comunidade de Prática é característica presente no NEPSO.

Em nossa análise comparativa, *as relações mútuas* sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas, em uma CoP, são, para nós, os *acordos estratégicos* para a realização das pesquisas, sobre o que pesquisar, como pesquisar, com quem se pode contar para pesquisar determinado tema no NEPSO. O *uso e fidelidade a metodologia* NEPSO, acrescido de novas experiências, que são divulgadas, publicadas e postadas na internet nas redes sociais e no site do programa, equiparam-se ao que em CoP chama-se *rápido fluxo de informações* e propagação de inovações. Outro indicador que favorece a formação de uma CoP, é a *ausência de comentários introdutórios*, como se as conversas e interações fossem continuação de um processo em curso. A aproximação desse indicador com o NEPSO procede da nossa experiência em participação dos eventos como seminários, oficinas e cursos de formação sobre do programa, pois, é possível perceber que durante as atividades desses encontros, os participantes já familiarizados no grupo, retomam as falas, sem precisar fazer comentários introdutórios ou explicativos. Por

exemplo: “*pela primeira vez, houve intercâmbio sistemático entre os coordenadores. Além disso, pudemos conhecer melhor os trabalhos de todos os polos*”, Catalina Turbay, Coord. do Polo Colômbia ao falar sobre um Simpósio ocorrido no Chile, (NEPSO, 2009, p. 8).

Percebe-se que não há complementos na fala da participante citada ao se referir aos polos multiplicadores da metodologia de pesquisa de opinião. Outro exemplo é o de um depoimento escrito de um aluno do Polo Pernambuco, publicado no site do programa. A expressão do aluno se deu após um momento formativo no VIII Seminário Estadual de 2013, sobre a importância de se registrar as experiências vivenciadas nessa “comunidade”. Comenta o aluno pesquisador:

dia 30 foi minha apresentação eu fiquei nervoso mais venci esse nervosismo. Falei sobre o meu Quilombo, sobre os caçadores, os animais que são ameaçados de extinção e falei sobre a viagem que nós ganhamos para a reserva ecológica Charles Darwin em Garanhuns. As pessoas me valorizaram me deram força e agora eu quero falar sobre o NEPSO que foi uma chance de aprendizagem porque eu aprendi muitas coisas com os professores, coordenadores, os portugueses, (NEPSO, 2014).

No trabalho de Schommer (2005) foi visto que Lave e Wenger (1991) consideram que um membro inicia sua participação em uma CoP pela legítima participação periférica, que é o processo pelo qual o participante interage no grupo a partir do que sabe e do que pode fazer até que ele se torne um membro mais central, mais experiente. Outro indicador de formação de uma CoP é *saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir* para o empreendimento do grupo. Esse indicador faz paralelo com o que acontece no desenvolvimento de uma pesquisa NEPSO nas escolas quando ocorre de um professor se interessar pela proposta de trabalho com a pesquisa de opinião como ferramenta pedagógica. Esse professor, junto com seus alunos, ainda não sabe identificar quem é quem na equipe NEPSO e só identifica quando são oportunizadas a ele oficinas de formação sobre o funcionamento do programa e participações nos eventos. Após uma experiência de participação desse tipo, já é possível identificar e compreender papéis definidos como o do coordenador do polo, o que é e quem é um membro formador, conhecer colaboradores, identificar alunos monitores. Um aspecto interessante é que essa forma de organização tende a permitir que futuramente esses novos integrantes sejam, possíveis formadores, colaboradores etc.

Quando um participante atinge esse nível mais central, ele já adquiriu *habilidades para acessar de maneira apropriada ações e produtos*, outro indicador de formação de uma CoP. Essas habilidades são adquiridas nas formações, quando, por exemplo, orienta-se o participante a fazer com proveito das publicações do programa, as vantagens de se navegar na internet e explorar os recursos disponíveis no site e nas redes sociais.

Outro forte indicador de formação de uma CoP é a existência de *ferramentas, representações e outros artefatos*. Apontamos como característica do NEPSO similar a esse indicador, as suas publicações, sendo elas: o manual, diário, revista, documentário, CD, e outros que foram citados com maior detalhe nesse trabalho. Além, do site que, consideramos a mais importante pela sua dinâmica e abrangência. Consideramos ainda, os relatos que geralmente são feitos por aqueles que se envolvem com o NEPSO e se engajam cada vez mais nessa ação formativa que tem a pesquisa como principal ferramenta capaz de legar aos envolvidos importantes aprendizagens. Vejamos alguns exemplos:

conheci gente do Brasil todo que fazia o que a gente fazia. Foram quatro dias muito intensos, com atividades dentro da PUC-SP. Eles não estavam somente conhecendo outra cara de São Paulo, como também uma universidade e todos os participantes da rede NEPSO na América Latina. Douglas Geronni, estudante, Polo São Paulo, ao falar sobre a participação em um congresso sobre a metodologia NEPSO (KALIL, 2012, p. 15).

Fiquei impressionada, quando conheci o NEPSO, com aspectos como a interdisciplinaridade, a metodologia, a participação, a conversa entre adultos e os resultados das pesquisas. Hoje, tenho orgulho da qualidade de projetos que desenvolvemos. Irene Namuncurá, professora, Polo Chile, sobre a sua experiência em participar do NEPSO. (KALIL, 2012, p. 19).

A primeira condição é o desejo de fazer algo melhor, esta insatisfação pedagógica de querer oferecer uma educação com mais significado. No programa, o professor vai perceber que não está só, que tem uma rede de professores como ele. De resto, é só pesquisa e prazer, pois todos estão juntos no mesmo barco – professores, coordenadores e alunos – aprendendo a cada pergunta e com toda resposta. Luciano Cavalcanti, Coordenador, Polo Pernambuco (KALIL, 2012, p. 37).

Creemos que esses exemplos bem expressam o indicador aqui referido, qual seja, *ferramentas, representações e outros artefatos*.

Outro indicador de formação de uma CoP é a presença de *jargões e expressões* na comunicação entre os membros do grupo. Entre os participantes de um projeto NEPSO, é fácil perceber, sobretudo na oralidade, essa característica. Dentre vários, identificamos:

*Nepsianos, etapas, acompanhamentos, professor antigo, professor formador, rede de aprendizagem, oficina, formação inicial, polo, núcleo*, dentre outras. No que se refere ao uso da pesquisa, é possível perceber: *pesquisa como prática educativa, ferramenta pedagógica, instrumento de ensino aprendizagem, metodologia de ensino*, etc. Além, dos termos referentes as etapas de desenvolvimento da pesquisa de opinião que geralmente não são bem compreendidas por professores e aluno novatos. Somente participantes que integram o programa NEPSO compreendem no cotidiano escolar expressões como: *definição do tema, identificação da população e amostra, elaboração do questionário, pré-teste, coleta de dados ou trabalho de campo, tabulação ou processamento de dados* etc.

O último indicador de que uma CoP se formou é o *discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo*. No programa NEPSO é possível perceber isso, na medida em que sua proposta se pauta pela busca do exercício da cidadania, na valorização do protagonismo do aluno e da fala deste, o que permitiria uma maior capacidade de compreensão e intervenção no mundo.

Conforme Fazenda (2007) e Freire (1996), tanto a interdisciplinaridade quando a autonomia, só são possíveis pela interação, a parceira, o respeito às diferenças e o aproveitamento da contribuição que cada um dá. Dessa forma, de acordo com o que lemos e descobrimos sobre Comunidade de Prática e o programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, suas configurações contribuem para que a aprendizagem ocorra de uma forma significativa onde cada membro constrói seu próprio conhecimento e o grupo adquire um repertório de experiências.

### 5.3 BLOCO 3 - COMPARAÇÃO ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES E AS FUNÇÕES PRESENTES EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA E NO PROGRAMA NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO

**Quadro 6:** Comparação das classificações e funções em uma CoP e no NEPSO.

<b>COMPARAÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES E FUNÇÕES em uma CoP e no NEPSO</b>			
<b>CLASSE</b>	<b>PARTICIPAÇÃO EM UMA CoP</b>	<b>ATIVIDADES NO NEPSO</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<b>Grupo principal</b>	Um grupo pequeno de pessoas cuja paixão e envolvimento oxigena a Comunidade	Assessores da Ação Educativa e do IPM que promovem os encontros e elaboram as ferramentas	<b>Coordenação geral</b>

<b>Membro total</b>	Indivíduos que são reconhecidos como participantes e definem a Comunidade	Coordenam as atividades em âmbito estadual, organizam seminários, acompanham os trabalhos nas escolas	<b>Coordenadores dos polos/núcleos</b>
<b>Participação periférica</b>	Pessoas que pertencem à comunidade, mas com grau menor de envolvimento, tanto porque ainda são consideradas novatas, como porque não têm ainda muito compromisso pessoal com a prática.	Participam realizando pesquisas nas escolas, divulgando os resultados e compartilhando todo o trabalho com a rede NEPSO.	<b>Professores e alunos Pesquisadores</b>
<b>Participação transacional (ou ocasional)</b>	Pessoas de fora da comunidade que, ocasionalmente, interagem com ela, visando receber ou fornecer serviços. Não são, necessariamente, membros da Comunidade de prática.	Professores universitários, palestrantes, e visitantes que contribuem com o trabalho realizado pelos educadores e alunos.	<b>Colaboradores,</b>
<b>Acesso passivo</b>	Uma ampla diversidade de pessoas que têm acesso aos artefatos produzidos pela Comunidade, como publicações, <i>site</i> na <i>web</i> ou suas ferramentas.	Todos que chegam a conhecer o NEPSO, seja através equipe de coordenação, visita nas escolas, participação em oficinas, seminários, ou mesmo que acessam o <i>site</i> explorando todo seu conteúdo.	<b>Visitantes/ Simpatizantes</b>

Fonte: Elaborado baseado em Vieira (2006) e Montenegro e Ribeiro (2002).

Nos estudo sobre CoP, vimos que os indivíduos se organizam em grupos por vários motivos. É mantendo a interação e fazendo negociações que descobrem qual é o objetivo comum entre eles VIEIRA (2006). Assim como em outras corporações, em uma Comunidade de Prática há pessoas com maior nível de envolvimento e outras menos envolvidas. Diante dessa constatação, Vieira apresentou uma classificação fundamentada na teoria de Wenger que abrange desde a participação passiva até a de um grupo principal. Assim, é possível visualizar o tipo de participação de um membro e saber em que classe ele está situado.

No quadro 6 comparamos as classificações dos graus de envolvimento em uma Comunidade de Prática as funções desempenhadas no âmbito de realização do programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião. Buscando ser fiel aos objetivos desse estudo, que no geral incide na identificação das características do NEPSO, de tal modo que diante das

análises, possamos, ou não, apontá-las como feições legítimas de uma CoP. Diante disso, relatamos nosso terceiro bloco da análise comparativa entre uma CoP e o NEPSO.

O grupo que na CoP é classificado como principal tem seu correspondente na função daqueles que no NEPSO assessoram ou coordenam a ação de disseminação do programa. Estes assessores estão ligados às instituições parceiras que promovem eventos formativos e elaboram publicações que subsidiem ainda mais as ações dos professores e alunos nas escolas. É o caso da Coordenação geral/internacional do programa. O grupo principal em uma CoP é aquele cuja paixão e envolvimento oxigena a comunidade. Entendemos que essas posições, *Grupo principal* e *Coordenação geral*, atuam de forma semelhante.

Na classificação das CoP, os indivíduos que são reconhecidos como participantes e que definem a comunidade estão na classe de *membro total*. No NEPSO, o equivalente ao membro total de uma CoP é o Coordenador de Polo ou Núcleo multiplicador.

Continuando a classificação apresentada, situamos a *Participação periférica*, ou seja, são aqueles que pertencem à comunidade, mas com um nível mais baixo de envolvimento, por serem novatos ou pelo fato de ainda não terem maior envolvimento com a prática da comunidade, o que Wenger (1998) *apud* Schomer (2005), identificou como engajamento mútuo. Nessa *Participação periférica* estão situados aqueles professores e alunos que estão em fase inicial de trabalho com a pesquisa de opinião nas escolas e que ainda não descobriram toda a abrangência do programa. Como exemplo, citamos o posicionamento de uma professora pertencente ao NEPSO, hoje experiente, sobre sua visão de anos atrás:

quando conheci o NEPSO há cinco anos, não imaginava que era tão grande. A cada dia a gente conhece pessoas e pesquisas novas. O NEPSO ultrapassa as fronteiras dos municípios, estados e países. Conceição Bezerra, professora do Recife, (NEPSO, 2009, p. 21)

Para Lave e Wenger (1991, p. 36) *apud* Schommer (2005, p. 124), o sentido de periférico não significa o oposto de uma participação mais central. Ser periférico implica várias maneiras de localizar-se nos espaços de participação da comunidade, podendo ser de forma mais ou menos engajada. O caso da professora citada mostra que ela, no início de sua atuação no NEPSO, tinha uma *Participação periférica*, mas que hoje situa-se como um membro de participação mais central. Vimos na fundamentação que há três estágios para isso acontecer que são, grosso modo, identificar acontecimentos, aprender a

participar e saber inovar na oportunidade, a partir de uma visão comum, Smith e Mckeen (2002) *apud* Schommer (2005).

Na sequência das classificações, aparece a classe de *participação transacional (ou ocasional)*. Os pertencentes a esse conjunto são pessoas de fora da comunidade que ocasionalmente interagem com ela, visando receber ou fornecer serviços. Não são, necessariamente, membros da CoP. No NEPSO, pessoas com participação semelhantes a essa estão identificadas na função de *colaboradores*, trata-se se professores universitários, palestrantes, profissionais de outras áreas que não apenas a educacional e que contribuem nas formações oferecidas pelo NEPSO aos professores participantes do programa, sejam estes.

Por último, apresenta-se a classe de *acesso passivo* na CoP, que se refere a grande quantidade de pessoas que têm acesso aos artefatos produzidos pela comunidade, como publicações, site, e ferramentas, mas que dela não participam. Nesta classe estão aquelas pessoas que fazem uso do que é produzido pelo NEPSO, uma vez que o site e mesmo a metodologia de trabalho do NEPSO com pesquisa de opinião são livres, ou seja, podem ser utilizados sem a exigência de participar formalmente do programa.

#### 5.4 NEPSO E COMUNIDADE DE PRÁTICA: O QUE PODEMOS IDENTIFICAR A PARTIR DA FALA DE UM ALUNO

Para complementar nosso trabalho de busca de aproximações entre o NEPSO e Comunidade de prática, faremos, a seguir, uma apreciação de uma carta de um aluno, publicada no site do Programa, sobre sua experiência no NEPSO. Carta onde se pode identificar características de acontecimentos próprios de uma CoP.

##### ***O que o NEPSO tem?*<sup>8</sup>**

*Autor: Henrique Ramos de Oliveira - 25/05/2014*

*Meu nome é Henrique Ramos de Oliveira tenho 17 anos e estudo na Escola Professora Leonor Rendesi no terceiro ano do ensino médio. Conheci o programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião – NEPSO, em 2007 quando estava no 6º ano do ensino fundamental (antiga 5º série) através da professora Valéria Campos, que lecionava a matéria de história. Nesse ano eu só fiz algumas participações no projeto, como por exemplo, ajudar na divulgação do projeto, pesquisa e montagem do material que seria apresentado nos seminários. Depois deste primeiro contato não quis mais larga o*

---

<sup>8</sup> Disponível em: < [http://www.nepso.net/noticia/310/o\\_que\\_o\\_nepso\\_tem](http://www.nepso.net/noticia/310/o_que_o_nepso_tem) > Acesso em 30 de jul. 2014

*NEPSO, comecei a passar a tardes na escola para preparar a pesquisas e participar das reuniões.*

*No ano seguinte, entrei de vez no projeto, eu era uma pessoa muito tímida e não conseguia falar em público. Meu envolvimento com o NEPSO foi tão bacana que passei a ser apoio da professora Valeria, me tornando o “braço direito” dela no projeto. Nos encontros do NEPSO tive oportunidades de debater o que tinha pesquisado e estudado, consegui colocar minhas ideias e aumentar meu conhecimento.*

*Os anos se passaram e eu não deixei o projeto, aprendi mais temas, ia a todos os seminários, gostava de pergunta, perdi a vergonha que tinha e me tornei um cara de pau, mas uma cara de pau do bem onde só queria a cada dia que passasse adquirir mais conhecimentos. No ano de 2011 nossa professora não tinha mais como dar as reuniões e nem ficar responsável pelas nossas idas até as reuniões da Multipaís, daí em diante era eu quem dava as reuniões de acordo com o que ela me falava, com alguns dias de antecedência. E muitas coisas foram acontecendo, tinha muitas brigas, mas conseguíamos nos entender de uma maneira que não prejudicasse o desenvolvimento do projeto.*

*Infelizmente no ano de 2013 não conseguimos mais participar do NEPSO, pois todos começaram a trabalhar, a estudar mais do que já estudavam, e as responsabilidades foram aparecendo. Sei que posso dizer uma coisa, nesses seis anos de projeto aprendi que tenho opiniões e que posso defendê-las, que existem vários assuntos que pensamos que conhecemos, mas que quando estudamos mais conseguimos vê que não é bem assim. Esse tempo que participei do NEPSO acredito que me tornei uma pessoa melhor, agreguei mais conhecimentos e me sinto mais capaz de defender meus pontos de vista. Só tenho à agradece ao Renato Nascimento, Thais Bernardes, Regina Oshiro, Leila Andrade e muitos que me ajudaram a ficar firme. E principalmente a professora Valeria Campos, que para mim se tornou uma outra mãe, uma mulher que quando era preciso me dava carinhos e broncas e sei que se precisar dela ainda hoje ela estará à disposição.*

No início do seu depoimento, falando sobre seu primeiro ano de NEPSO, ele diz: “Nesse ano (2007) eu só fiz algumas participações no projeto, como por exemplo, ajudar na divulgação do projeto, [...] montagem do material apresentado nos seminários”. Analisando a situação narrada, nesse primeiro destaque, é possível dizer que, nesse período, o aluno estava da fase inicial de uma *participação periférica*.

Ao continuar interagindo com o grupo e percebendo que ali estava a oportunidade de aprender em conjunto, o aluno demonstra desejo de efetivo engajamento, ao dizer que: “Depois deste primeiro contato não quis mais largar o NEPSO, comecei a passar as tardes na escola para preparar as pesquisas e participar das reuniões”. Na perspectiva de participação em uma CoP, afirmamos, que nesse momento, o aluno aderiu ao *engajamento mútuo*, aceitou o *empreendimento conjunto* e em prol de um *repertório compartilhado*. O que significa dizer que ele se propõe, junto ao demais, a estabelecer metas para vivenciarem relações de colaboração. Juntos, eles indicam um objetivo comum que passa a lhes unir, ou seja, fazer pesquisa na escola. Entre esses acordos, cada

um constrói seu próprio conhecimento, mas no geral, é possível que o grupo tenha produzido ou mesmo feito descobertas em conjunto, desfrutaram assim de um repertório compartilhado de conhecimentos.

Ele continua:

entrei de vez, eu era uma pessoa tímida e não conseguia falar em público. Meu envolvimento foi tão bacana que passei a ser apoio da professora no projeto. [...] tive oportunidades de debater o que tinha pesquisado, consegui colocar minhas ideias e aumentar meu conhecimento.

No trecho acima, é possível encontrar aspectos dos três elementos fundamentais de uma Comunidade de Prática: Identidade, Participação, e Reificação. Quando ele diz: “*entrei de vez, eu era uma pessoa tímida e não conseguia falar em público. Meu envolvimento foi tão bacana que passei a ser apoio da professora no projeto*”, na dinâmica de uma CoP, ele demonstra passar pela experiência ativa e declarar o sentimento de pertencimento, ou seja, isso é construção de identidade. E isso só é possível pelo fato de ele crescer nos níveis de participação: “*passei a ser apoio da professora no projeto*”. O terceiro elemento, é possível visualizar quando ele testemunha: “*tive oportunidades de debater o que tinha pesquisado, consegui colocar minhas ideias e aumentar meu conhecimento*”, junto ao grupo ele teve oportunidade de projeção; se antes ele era tímido e, portanto tinha dificuldade de expor suas ideias, agora as compartilha.

Se no começo ele estava no grau de participação periférica, a essa altura, como protagonista, chega ao nível de *participação mais central*, diz ele: “Os anos se passaram e [...] aprendi mais, ia a todos os seminários, gostava de perguntar, perdi a vergonha [...] só queria a cada dia [...] adquirir mais conhecimentos”. Essa participação efetiva acontece pelo diálogo. As experiências desse aluno foram oportunizadas pelo respeito a sua autonomia, que segundo Freire (1996, p. 136) ocorre quando, o sujeito se abre ao mundo e aos outros com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade.

De acordo com os eixos norteadores do NEPSO, esse aluno experimentou com intensidade a motivação e o protagonismo no seu contexto. Essa realidade descrita por ele mesmo, nos faz perceber ainda, alguns dos indicadores que aponta para a formação de uma CoP, mais à frente ele confessa:

No ano de 2011 nossa professora não tinha mais como dar as reuniões e nem ficar responsável pelas nossas idas até as reuniões da Multipaís, daí em diante era eu quem dava as reuniões de acordo com o que ela me

falava. E muitas coisas foram acontecendo, tinha muitas brigas, mas conseguíamos nos entender de uma maneira que não prejudicasse o desenvolvimento do projeto.

Na situação em que o aluno substitui a professora, aparece o indicador *saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento*. Outro indicador que aparece na carta refere-se às *relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas*, quando ele diz: “tinha muitas brigas, mas conseguíamos nos entender de uma maneira que não prejudicasse o desenvolvimento do projeto”.

Sem ter o objetivo de esgotar nossa investigação sobre o NEPSO e Comunidade de Prática, especificamente em seus possíveis elementos comuns, julgamos que o que até aqui expusemos contribuem para responder a pergunta que norteou este trabalho, qual seja, quais as características do programa NEPSO que podem ser utilizadas para caracterizá-lo enquanto Comunidade de Prática de aprendizagem na educação pública?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi o de encontrar uma resposta para a seguinte pergunta: quais as características do programa NEPSO que podem ser utilizadas para caracterizá-lo enquanto Comunidade de Prática de aprendizagem na educação pública? Percorridos os caminhos que partiram da caracterização do programa, seguido do levantamento de suas publicações e apresentado os elementos teóricos de referência sobre Comunidade de Prática, deparamo-nos com algumas limitações. Primeiramente não estavam evidentes os aportes teóricos dos quais o NEPSO se vale para apresentar e desenvolver sua proposta. A segunda referiu-se ausência de obras em português do teórico suíço Etienne Wenger, autor do conceito de Comunidade de Prática. Diante disso, tomamos como referencial teórico Vieira (2006) e Schommer (2005), que desenvolvem seus estudos sob Comunidade de Prática, sustentados na teoria de Etienne Wenger. Isso posto, buscamos, a partir dos dados coletados e analisados, estabelecer aproximações entre o NEPSO e Comunidade de Prática.

Para o presente trabalho, valemo-nos também dos estudos de Bagno (2006), Demo (1991, 2002), Fazenda (2007) e Freire (1996) que contribuíram para que pudéssemos elucidar conceitos que estavam por trás de alguns princípios e práticas presentes na proposta do NEPSO, dentre os quais destacamos o de interdisciplinaridade e o de autonomia, ainda que a elucidação de tais conceitos não tenha sido objetivo central desse nosso trabalho.

Como aqui já mencionamos, a disseminação das Comunidades de Prática têm suas raízes no âmbito das organizações, envolvendo trabalhadores com objetivos comuns, com vistas a construção de aprendizagens, para melhor desempenharem suas atuações profissionais, (VIEIRA, 2006) e (SCHOMMER, 2005). Contudo, pelo fato do programa NEPSO atuar na educação, e a aprendizagem ser prioridade em uma CoP, optamos por utilizar o conceito de comunidade de prática no contexto educacional escolar.

A análise dos dados permitem-nos afirmar que o programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião apresenta elementos constitutivos de uma Comunidade de Prática na educação pública, conforme proposto pelos autores por nós utilizados, o que nos permite confirmar nossa hipótese inicial. Os fatos que nos permitem fazer essas afirmações estão percorridos a seguir.

Assim como uma CoP é formada por um grupo de pessoas que compartilham determinado interesse com o objetivo de fazer e aprender a fazer juntos, tendo o

conhecimento como o bem maior entre si, adquirido por uma prática de engajamento mútuo, que incentiva o protagonismo do seus membros, valorizando as conquistas coletivas, construindo identidade e sentimento de pertença, o NEPSO também agrega várias pessoas na área educacional para compartilharem suas descobertas e construção de conhecimentos por via do uso da pesquisa de opinião enquanto meio que favorece o desenvolvimento do programa na prática educativa na esfera pública de ensino.

Ficou evidente que o diferencial do NEPSO dá-se pela utilização da pesquisa de opinião, de onde parte sua proposta, no contexto de uma Comunidade de Prática, via seus instrumentos, publicações, ambiente virtual e sua metodologia composta por diferentes etapas.

Na prática de uma CoP, estão presentes linguagens, ferramentas, documentos, símbolos, procedimentos etc., definidos socialmente, ou seja, por seus participantes, o que foi possível verificar também na proposta do NEPSO. A forma de participação em uma CoP dá-se pela parceria que, no NEPSO, ocorre como *livre adesão* (pelo aluno e professor) para fazer *com* (o aluno) e não *para* (ele). A proposta de trabalho com a pesquisa de opinião do NEPSO pressupõe um trabalho de forma interdisciplinar na escola, e como vimos em Fazenda (2007), a interdisciplinaridade só é possível através da parceria.

Embora tenhamos conseguido responder a pergunta principal desse trabalho, ao analisar as características do NEPSO, não apenas em suas publicações, mas também no seu ambiente virtual, e mesmo a partir da nossa experiência como integrante do programa, ressaltamos que não encontramos em suas publicações a presença de citações de autores científicos, ainda que conceitos como interdisciplinaridade, autonomia, aprendizagem significativa, entre outros, nelas se façam presentes. Ainda que esta constatação não se refira a nenhum dos objetivos previstos neste nosso trabalho, mas que ao longo dele foi percebido, instiga-nos a perguntar “por que o programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião não cita autores de obras de cunho científico?” Será uma opção do programa não fazer uma opção teórica? Ou os formuladores do Programa ainda não perceberam ou sentiram a necessidade de explicitar tal opção? São questões que apontam para novas possibilidades de investigação sobre o programa NEPSO, que possam contribuir para novas compreensões sobre ele, programa que, como concluímos, guarda estreita aproximação com o que seja uma Comunidade de Prática.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 20 ed. julho de 2006. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 30 de jul. 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa como metodologia de trabalho.** Revista da Associação de Educação Católica do Brasil, Brasília, DF, nº 23, p. 12-19, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio e educativo.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1991.

DEMO, P. **Pesquisar para saber pensar.** Revista da Associação de Educação Católica do Brasil, Brasília, DF, nº 33, p. 07-26, 2004.

DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO. **Dicionário de ensino atual.** São Paulo, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto de em parceria.** 6. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

FERREIRA, A. B. de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa,** ed. 4. rev. Ampliada. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. 23 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KALIL, Patrícia. **Nossa Gente: 10 anos de NEPSO.** Ação Educativa, São Paulo-SP, 2012.

LIMA, Ana Lucia. [et al.]. **Nossa escola pesquisa sua opinião: manual do professor.** 3. ed. - São Paulo: Global, 2010.

LÜDKE, M; CRUZ, G. B. DA. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de pesquisa, São Paulo: v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago., 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. (Orgs.). 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOÇO, A. 5 etapas da boa pesquisa. **Nova Escola**. São Paulo, nº 237, ano XXV, p. 40-47. nov. de 2010.

MONTENEGRO, Fabio; RIBEIRO, Vera Masagão. **Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião: Manual do professor**. 2ª Edição. São Paulo: Global, 2002.

NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO. O que o NEPSO tem? 2014. Disponível em: <[http://www.NEPSO.net/noticia/310/o\\_que\\_o\\_NEPSO\\_tem](http://www.NEPSO.net/noticia/310/o_que_o_NEPSO_tem)>. Acesso em: 30 jun. 2014

NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO. A descoberta do registro 2014. Disponível em: <[http://www.NEPSO.net/noticia/290/a\\_descoberta\\_do\\_registro](http://www.NEPSO.net/noticia/290/a_descoberta_do_registro)>. Acesso em: 30 jun. 2014

NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO. Apresentação 2012 Disponível em: <<http://www.NEPSO.net/sobre>>. Acesso em 27 fev. 2014.

NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO. Polos 2012 Disponível em: <<http://www.NEPSO.net/polo>>. Acesso em 27 fev. 2014.

RESCH, Sibelly. Responsabilidade social: uma perspectiva de análise a partir da experiência com a ferramenta NEPSO. **Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Metodista de São Paulo**. 2011.

REVISTA ENCONTROS NEPSO. **Aprendizagens em rede**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2009.

SANTOS, Ângela S. L dos. **Uma experiência educacional a partir da metodologia NEPSO: apontando limites e possibilidades**. 2011. 103 f. Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Metodista de São Paulo. 2011.

SCHOMMER, Paula Chies. **Comunidades de prática e articulação de saberes: na relação entre universidade e sociedade**. 313 f. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2557/98401.pdf.txt?sequence=2>>. Acesso em: 20 maio 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. E atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

STECANELA, Nilda. Escola e pesquisa: um encontro possível. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 02 a 04 de setembro de 2008.

STECANELA, Nilda; WILLIAMSON, Guillermo. **A educação básica e a pesquisa em sala de aula**. Acta Scientiarum. Education, vol. 35, n. 2, p. 283-292, jul-dez., 2013 ISSN 2178-5201.

VIEIRA, Naldeir dos Santos. O papel das comunidades de prática na aprendizagem Organizacional. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 3., 2006, Bauru, **Anais...** Bauru: 2006. p.12 Disponível em: <[http://www.aedb.br/seget/artigos06/557\\_Artigo%20final%20de%20aprendizagem%20Seget.pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos06/557_Artigo%20final%20de%20aprendizagem%20Seget.pdf)> Acesso em: 03 jul. 2013.

# APÊNDICE 1

