



Criando uma cultura de projetos numa comunidade de aprendizagem e de prática

Devising a project-based culture in a learning and practice-based community.

Ana-Nére Almeida Rezende de Moura¹

Maria de Lurdes Dias de Carvalho²

Resumo

Esta comunicação reúne componentes de uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento, por ocasião da realização de um curso de Doutorado na Universidade do Minho-PT. Aborda procedimentos científicos pertencentes ao campo de investigação de uma pesquisa qualitativa com o propósito de intervenção, numa dimensão dialética reflexiva, envolvendo os *projetos de trabalho* como meio articulador do currículo escolar. Os estudos estão sendo realizados junto ao coletivo de professores da escola e a grupos de crianças, que se encontram sob a responsabilidade dos professores participantes do processo de investigação. Tendo em vista a escola desenvolver um trabalho idealizado a partir da *pedagogia de projetos*, o propósito da intervenção é favorecer entender o que a instituição a ser investigada e os seus professores do Ensino Fundamental I compreendem e realizam sobre os projetos de trabalho; qual é a fundamentação teórica que ampara o pensamento e a prática do grupo e intervir na prática dos professores, com o intuito de colaborar com a formação docente criando a “cultura de projetos” na instituição estudada, enquanto comunidade de aprendizagem e de prática

Palavras-chave: Projetos, cultura de projetos, comunidade de aprendizagens, currículo integrado.

Linha Temática: Desenvolvimento Curricular

1 Introdução

Este trabalho busca entender investigar e intervir na prática educativa de um grupo de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, numa escola

¹ Professora - Coordenadora pedagógica do Ensino Básico da rede pública de Natal/RN. Doutoranda na Universidade do Minho. Membro do projeto de pesquisa longitudinal da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), projeto ACERTA.

² Professora - Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Investigador Integrado no Centro de Investigação de Estudos da Criança – UM. Doutoramento em Estudos da Criança, área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação.



pública da rede municipal de Natal-RN, que utiliza os *Projetos de Trabalho* como meio articulador do currículo escolar, numa perspectiva de currículo integrado. A intenção é compreender o que realiza quanto aos projetos, qual a fundamentação teórica que ampara o pensamento e a prática do grupo e colaborar com a formação docente, criando a cultura de projetos na instituição em estudo, enquanto comunidade de aprendizagem e de prática.

Os estudos, reflexões e intervenções estão sendo realizados junto ao coletivo de professores da escola e a grupos de crianças, que se encontram sob a responsabilidade dos professores participantes do processo de investigação.

Tendo em vista a escola desenvolver um trabalho idealizado a partir da Pedagogia de Projetos, o maior propósito da intervenção é favorecer a mudança na prática cotidiana dos professores, contribuindo para que possa ser constituída uma *cultura de projetos* aberta a formação de uma *comunidade de aprendizagem* (ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER & VALLS, 2002).

O foco aqui proposto é perceber a realidade cotidiana pela ótica da teoria e da prática da escola, com o intuito de refletir e ampliar concepções cultivadas por teóricos e atores educacionais, de forma a serem criadas possibilidades de transformação e inovação relevantes para a comunidade escolar.

Neste sentido pode-se considerar uma investigação que age em dois polos: os professores e os alunos. Quanto aos professores - Para tal, o presente projeto preconiza a observação, reflexão e debate *entre* e *com* os professores, procurando coerência entre discursos e práticas sustentadas numa *cultura de projetos* e veiculadas por metodologias didáticas e curriculares construtivistas, ecológicas, humanistas e sócias críticas que possibilitem a aprendizagem global. Preconiza-se, ainda transformar a equipe de professores num processo de construção de escola como *comunidade de aprendizagem*, onde todos os agentes educativos trabalham com um objetivo comum. Consequentemente, debates, reuniões e observações de aulas são tempos de formação intencionalmente



planeada – ação de formação com plano concreto – transformando o professor transmissivo para um professor mediador e reflexivo.

Quanto aos alunos – pretende-se ouvir e refletir sobre as “vozes” dos alunos, entendidos como construtores de conhecimento, o que pressupõe significatividade e funcionalidade das aprendizagens. Pretende-se, ainda, fomentar a construção de novos conhecimentos, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios, articulação de conteúdos curriculares, percebendo assim a complexidade da realidade.

2 Abordagem teórica

Nos últimos dois anos observa-se na instituição em estudo, uma tentativa da maioria dos professores desenvolverem suas práticas pedagógica tendo como referência a Pedagogia dos Projetos, pelo que se entende conveniente fomentar uma cultura profissional construída numa “cultura de projetos”.

Considerando a Pedagogia de Projetos “uma oportunidade para introduzir uma dinâmica renovada na escola” (SACRISTÁN & GOMÉZ, 1998, p. 245) torna-se pertinente uma reflexão no sentido de acreditar na necessidade de romper com a cultura do intelectualismo dominante que prevaleceu por muito tempo na escola.

As *comunidades de prática* caracterizam-se por ser um grupo amplo de pessoas que partilham uma prática comum, e as *comunidades de aprendizagem* centram-se nos projetos de construção de conhecimento como resultado de discussão de uma prática, assumindo-se como um projeto de transformação social e cultural da escola.

As *comunidades de aprendizagem* caracterizam-se por três elementos essenciais:

A existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interacção, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de



aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso (CATELA, 2011, p. 32).

Por sua vez, as comunidades de prática são organizações informais, que se caracterizam por ser um grupo de pessoas que partilham uma prática comum, e nesta prática partilhada demonstram interesses e aprendizagens (LAVE E WENGER, 1991; WENGER, 2007)

As tendências pedagógicas liberais e os movimentos progressistas, dentre eles, o Movimento da Escola Nova, impulsionaram o surgimento de alternativas para uma pedagogia mais libertadora. Na transição do século XIX para o século XX o movimento educacional Escola Nova possibilitou o questionamento dos sistemas educacionais que emergiam no ocidente. Aranha, (1989).

Dentre as inovações pedagógicas no início do século XX, a partir dos estudos do filósofo americano John Dewey, surge a discussão sobre a Pedagogia de Projetos, pautada numa concepção de que educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, pelo que a escola deve representar a vida presente.

Os projetos de trabalho tornam-se uma nova forma de vivenciar o projeto educativo, podendo responder ao desafio da sociedade atual (Hernandez, 1998). Os projetos de trabalho e o currículo integrado são uma opção de enfrentamento a esta estrutura disciplinar e uma alternativa para a construção do conhecimento que possa gerar compreensão da realidade global em sua complexidade, dando respostas aos ditames sociais e tornando a aprendizagem coerente e pertinente. Aqui se refere a dispor o saber em ciclo ativo, como observa Morin (1981).

A aprendizagem ocorre por meio das experiências proporcionadas pelos problemas e situações criadas a partir dos projetos de trabalho (*idem*) e torna-se muito mais significativa à medida que o conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno, adquirindo significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio (Ausubel, 1988). E assim é preciso agir para significar e é preciso significar para aprender (Piaget e Inhelder, 2003). Conhecer é inserir as



coisas em um sistema de relações, sendo a ação mental e o movimento do pensamento a agência mediadora para o conhecimento e elaboração do conceito, que é construído pelas relações internas do pensamento. Conseqüentemente, o conhecimento não está fora nem dentro, mas na *inter-ação* (VYGOTSKY, 2007). Nesse momento, surge o conflito que gera a necessidade de aprender advinda do meio, pois as relações do sujeito com o mundo real são de extrema importância, uma vez que são elas que possibilitam a comunicação entre os indivíduos.

Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011). Os projetos de trabalho possuem peculiaridades que estão diretamente vinculadas a este intercâmbio de construção e mediação do conhecimento entre professor, aluno e objeto do conhecimento.

Pensar sobre as relações que ocorrem entre o professor mediador, o sujeito aprendiz e o objeto de conhecimento induz a necessidade de uma investigação científica quanto ao encaminhamento dado ao trabalho com os projetos na instituição em estudo.

Desta forma, fica evidenciada a importância de conhecer mais profundamente o trabalho dos professores nesta perspectiva e, ao mesmo tempo, contribuir intervindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de um professor reflexivo e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno.

Dentro desta abordagem, ao ser implementada a “cultura” dos projetos, acredita-se que a possibilidade das trocas de aprendizagem entre os profissionais e a comunidade escolar de uma forma geral possa contribuir para a evolução significativa da construção do conhecimento do grupo e um maior envolvimento e compromisso com a própria formação profissional. Neste sentido, Muzás e Blanchard (2008) referem-se ao trabalho em equipa como uma base para a gestão do conhecimento e como uma resposta às necessidades distintas que surgem no âmbito escolar.



Para que estes avanços ocorram Alonso (2013, p.37) evidencia alguns pontos “imprescindíveis à ocorrência das mudanças: constituição de equipas docente, assessoramento externo, formação contextualizada e continuada, encontros periódicos, (...) constituindo-se, deste modo, uma *comunidade de conhecimento e aprendizagem* com identidade própria”, uma comunidade de aprendizagem. Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 12) apontam que “a proposta de comunidades de aprendizagem apresenta instrumentos para a transformação tanto da gestão da escola como dos processos de aprendizagem”.

3 Objetivos

Busca-se nesta pesquisa entender o que a instituição a ser investigada e os seus professores do Ensino Fundamental I compreendem e realizam sobre os projetos de trabalho; qual é a fundamentação teórica que ampara o pensamento e a prática do grupo e intervir na prática dos professores, com o intuito de colaborar com a formação docente criando a “cultura de projetos” na instituição estudada, enquanto comunidade de aprendizagem e de prática. Partindo desse pressuposto, o desenvolvimento metodológico será guiado a partir das seguintes questões emergentes: Como os professores pensam, organizam e trabalham o currículo que orienta os processos de ensino e aprendizagem e a gestão curricular por projetos? De que forma a “cultura de projetos”, influencia a prática do professor e a aprendizagem dos alunos? De que forma a “cultura de projetos” influencia uma comunidade de aprendizagem e de prática?

Diante da relevância das questões levantadas, serão destacados os seguintes objetivos: Compreender a relação entre as orientações contidas no PPP e a prática pedagógica e curricular do professor; Compreender como é concebido e organizado o Currículo pelos professores da escola estudada; Perceber como acontece a relação entre o ensinar e aprender em turmas de crianças em idade escolar (06 aos 10 anos), por meio da construção dos projetos de trabalho, buscando descobrir como se ensina, o que se ensina e como se aprende;



Conhecer procedimentos operacionais a partir dos recursos utilizados pelos professores, para desenvolverem suas práticas pedagógicas; Promover a melhoria das práticas e do processo ensino-aprendizagem, por meio da reflexão crítica dos professores.

4 Contexto e Sujeitos da Investigação

Este trabalho tem como campo empírico uma escola pública municipal, situada na cidade de Natal/RN, que trabalha com crianças na faixa etária de 06 a 11 anos de idade, ou seja, apenas do Ensino Fundamental I.

Numa **primeira etapa** da presente investigação, foram selecionados como sujeitos da pesquisa: gestoras, as professoras e as crianças. A participação da Equipe Gestora (diretora, vice-diretora) permite compreender a visão pedagógica do grupo que gere a escola, tendo em vista a importância da colaboração do mesmo com relação à administração dos recursos materiais e didáticos, para apoiar o desenvolvimento e a implementação dos projetos, como ainda o conhecimento pedagógico e a valorização que concede aos projetos. Simultaneamente, nesta primeira fase, das 08 professoras pedagogas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, serão selecionadas por critérios de conveniência, apenas as professoras que lecionam no turno matutino, portanto 04 professoras.

Em uma **segunda etapa**, a pesquisa foi definida com todas as professoras do turno matutino que demonstraram interesse em serem colaboradoras. Desta forma, o critério para seleção das professoras participantes foi: estar lecionando em turmas de 1º ao 5º ano no turno matutino, demonstrar interesse e desejo em participar no desenvolvimento de projetos, como ainda em participar como colaboradora na presente investigação.

Numa **terceira etapa**, foram selecionados grupos focais de crianças das salas das respectivas professoras selecionadas. Para organização do grupo de crianças participantes, foram usados os critérios de: assiduidade, pontualidade, interesse e participação durante as aulas.



5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Todas as técnicas de recolha de dados usuais das Ciências Sociais são suscetíveis de ser empregadas numa pesquisa-ação, desde que contribuam para a resolução do problema (Grawitz 1993, citado por Barbié, 2007).

De acordo com Zubert-Skerritt (1996) a investigação-ação segue um processo cíclico que envolve: *Planejamento* estratégico; *Ação*, isto é, implementação do plano; *Observação*, avaliação e auto-avaliação; *Reflexão* crítica e autocrítica sobre os resultados dos pontos anteriores e tomada de decisões para o próximo ciclo de investigação-ação.

Com o grupo de colaboradores selecionado, ocorrem procedimentos inerentes a uma pesquisa qualitativa, nomeadamente: entrevistas, análise de documentos, observação participante e grupos focais.

Todavia, já foram iniciados alguns procedimentos de trabalho empírico. A pesquisa teve como ação inicial a realização de um *seminário central* com a equipe gestora e as professoras colaboradoras do turno matutino. Paralelamente, foram analisados os projetos elaborados pelas professoras, para perceber a relação existente entre o que diz o Projeto Político Pedagógico e o que consta nos projetos elaborados pelos professores.

Considera-se necessária a observação participante do desenvolvimento dos projetos mediados pelas professoras nas salas de aula, pelo que se pretende observar a coerência entre a prática cotidiana das professoras e o projeto escrito. Para Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2008) a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio que lhe vai permitir integrar-se nas atividades das pessoas que nele vivem. Como forma de enriquecer e apoiar a observação, foram utilizadas notas de campo que contribuirão para entender o estudo das características da prática educativa do contexto escolar com base nas evidências registadas. Para analisar o envolvimento das crianças com o projeto proposto,



foram organizados grupos focais, considerando a participação e a aprendizagem das crianças. Em um grupo focal os participantes dialogam sobre um tema particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate (Ressel, *et. al.*, 2008). No contexto deste trabalho, o grupo focal foi mais um recurso que possibilitou a pesquisadora, interagir com as crianças percebendo como elas reagem aos projetos no cotidiano escolar e como interagem com os assuntos debatidos durante o desenvolvimento dos mesmos.

Tratando-se de um projeto de investigação-ação, algumas intervenções pedagógicas foram realizadas mediante a execução da ação planejada por meio de encontros de formação continuada, com as professoras, onde ocorreram momentos de reflexão e reformulações dos projetos, estabelecendo um constante elo entre a teoria e a prática.

Para, além disso, foram considerados os momentos de implicação, partilha e divulgação com os diferentes agentes educativos (escolares, familiares e da comunidade).

Aconteceu uma comunicação pedagógica envolvendo toda a comunidade escolar, após a pesquisa, para apresentação/divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de professores com os seus alunos, com o objetivo de observar o trabalho dos professores participantes.

Para a realização da análise dos dados resultantes da pesquisa, será tomado como ferramenta teórica de base, o desenvolvimento de descrição quanto às múltiplas perspectivas dos participantes, além das descrições detalhadas do local e das condições propiciadas aos indivíduos (Creswell, 2010).

Para Triviños (1987) o processo de análise de conteúdo de uma pesquisa de campo pode ser feito partindo-se de uma pré-análise (organização do material), seguida de descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), e, finalizando com a interpretação do referencial (tratamento e reflexão).



Esta perspectiva está de acordo com a análise dos dados da pesquisa descritiva e interpretativa, constituída a partir da leitura dos relatórios de observação, da análise das entrevistas, considerando os objetivos propostos, as peculiaridades e diferenças de cada documento, os quais serão classificados de acordo com o grupo ao qual pertencem: professores, alunos e gestores.

O trabalho vem sendo realizado dentro dos mais rigorosos princípios da ética acadêmica, de forma que os alunos participantes não sejam identificados. Os pais dos alunos participantes foram convidados a assinar um termo de compromisso, permitindo a participação dos filhos no projeto e cedendo todos os materiais para análise. As professoras participantes também foram convidadas a assinar um termo de compromisso cedendo todos os materiais para análise.

6 Resultados preliminares e discussões

A revisão sistemática da literatura continua em processo para dar suporte teórico a todo o percurso metodológico e ao estudo e análise dos dados.

Numa perspectiva instrumental e metodológica de recolha dos dados, muitas etapas já foram concluídas, seminário, entrevistas com professores e gestora, encontros de formação com os professores para orientação dos projetos, intervenções pedagógicas, encontros com alunos, na turma junto a professora, para organização inicial dos projetos, observações das aulas, realização de grupos focais com alunos, reuniões com os pais, organização e participação na comunicação pedagógica para a comunidade escolar, porém outras importantes ainda estão por vir, por exemplo realização de entrevistas, encontro com os professores para socialização de projetos. No entanto, podemos antecipar que as intervenções até então realizadas, contribuíram para a formação da consciência dos participantes, em relação a complexidade que é assumir o trabalho com projetos numa perspectiva de currículo integrado para constituição de uma comunidade de aprendizagem.



Percebeu-se dificuldades dos professores para desenvolverem a prática com os projetos dentro das concepções debatidas no referencial teórico. Foram bem presentes e perceptíveis visões e práticas equivocadas, tanto nas elaborações quanto no desenvolvimento do trabalho cotidiano.

Aparentemente as dificuldades são motivadas por múltiplas barreiras de diferentes ordens: institucional, que diz da estrutura e funcionamento da escola e do sistema educacional; entraves para desenvolver um currículo integrado perante a organização fragmentada do ensino fortemente centrado nos livros didáticos, nas disciplinas, nas propostas pedagógicas enviadas das secretarias de educação, envolve diversos saberes que devem ser essencialmente elaborados no percurso de formação dos professores, o que normalmente não tem ocorrido.

Eu posso dizer que os professores não fazem nada mais do que sofrer eles mesmos do regime defeituoso que eles aplicam frequentemente [...]. Com toda sinceridade, eu afirmo que se o nosso sistema é medíocre e até mesmo ruim, a culpa não é do professor; ela se deve ao programa. E eu não culpo nem os autores dos programas, pois estes últimos foram os agentes inconscientes, e, portanto, tanto perdoáveis, de uma força inelutável: a tradição, que chegou até eles vindo do peso de três ou até mesmo vinte séculos. (DECROLY, 1904, citado em DUBREUCQ, 2010, p 36).

Outro ponto importante percebido é que num mesmo espaço escolar aberto às inovações, concorrem as relações de poder e conflitos resumidos em competições metodológicas que disfarçam práticas, produzindo uma inconsistência e incoerência ao currículo integrado e global.

Há ainda a resistência de profissionais às pedagogias globalizadas, por serem consideradas complexas e trabalhosas. Há uma espécie de inercia que contribui para a interrupção dos avanços. Todavia, precisa-se entender que da agremiação dos problemas e conflitos aparentes, nasce uma importante reflexão acerca do fazer no âmbito da escola, que aponta para os diferentes pontos de vista produzindo um diálogo coletivo, embora conflituoso, pois envolve diferentes pontos de vista. Isto vem contribuindo positivamente para a iniciação do processo de mudança.



Ouvir as opiniões, aprofundar-se nos problemas, perceber as ações de uma forma aparentemente distante, entender os processos pelos quais passa o outro, ler nas entrelinhas, são canais que vem sendo favoráveis a sensibilizar o grupo a mudança.

O debate, a partir destas percepções permitiu aos professores, colocarem-se numa postura de investigação e reflexão, mediante o próprio trabalho, despertando o desejo em encontrar caminhos para que os projetos e as aprendizagens dos alunos atingissem o maior grau de sucesso. Algumas professoras mudaram a postura, saindo de um estado de descrédito na prática dos projetos, para a crença e a busca de desenvolvê-los da melhor maneira. Todavia, existem professores mais motivados e outros menos motivados.

Lembramos que, de acordo com o que foi relatado anteriormente neste escrito, seguiremos as etapas de pré-análise (organização do material), seguida de descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), e, finalizando com a interpretação do referencial (tratamento e reflexão). Portanto, ainda não há resultados conclusivos que possam ser antecipados, o que impede a apresentação de conclusões.

Referências

ALONSO, Maria Luisa. **Inovação Curricular: Transformar o currículo, melhorar a escola.** In Francisco Sousa, Luísa Alonso e Maria do Céu Roldão (Orgs.). **Investigação para um currículo relevante.** Coimbra: Almedina, 2013.

ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
Catela, Hermengarda. Comunidades de aprendizagem: em torno de um Conceito. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 2, 2011, 31 – 45, 2011.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ELBOJ, C; PUIGDELLÍVOL, I. SOLER, M. & VALLS, R. **Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación.** Barcelona: Graó, 2012.



Decroly. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/metodo-decroly/>>. Acesso em: 26 de jun. 2016.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LESSARD-HERBERT, M. GOYETTE, G. & BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MORIN, E. **El método: la naturaliza de la naturaliza**. Madrid: Cátedra, 1981.

MUZAS, M. D. & BLANCHERD, M. **Propostas metodológicas para professores reflexivos: como trabalhar com a diversidade em sala de aula**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PIAGET, Jean. & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Brasil, 2003.

RESSEL, L. B; Beck, C. L. C; Gualda, D. M.R; Hoffmann, I.C; Silva, R. M; & Sehnem, G. **D.O uso de grupo focal em pesquisa qualitativa. Texto e Contexto**, 17(4), 779-786. Disponível online em <http://www.index-f.com/textocontexto/1708/17-779786.php>, consultado em 10-07-2014.

SACRISTÁN, Jimeno. G. & GOMEZ Perez, A. L **Compreender e Transformar O Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUBERT-SKERRITT, O. **New Directions in action Research**. London: Falmer, 1996.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. Disponível em: <www.ewenger.com/theory/>. Acesso em: 22 maio 2007.