

DINÂMICAS DE INTERAÇÃO NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Maria Luísa de Sousa

Escola Básica e Secundária Professor Doutor Francisco Freitas Branco-Porto Santo; Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta

maluisasousa@sapo.pt

Filomena Amador

Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta; CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores - Universidade de Aveiro)

famad@uab.pt

RESUMO

No presente artigo, propomo-nos apresentar e discutir resultados parciais obtidos a partir de um questionário, construído com o objetivo de analisar a evolução da dinâmica de interação entre participantes de uma Comunidade de Prática, durante o primeiro ano do respetivo funcionamento.

A construção desta comunidade insere-se num projeto de Investigação-Ação Participatória, em curso numa escola 2/ 3/ S no Porto Santo (Região Autónoma da Madeira) a partir de outubro de 2014. Ao longo do processo, realizaram-se mensalmente seminários numa perspetiva de Investigação-Ação. O nosso quadro teórico assenta nos conceitos de liderança, designadamente de liderança pedagógica e no conceito de Comunidade de Prática enquanto espaço de produção e construção de conhecimento.

Em termos metodológicos o estudo assume as características de uma Investigação-Ação Participatória, tendo os dados numa primeira fase sido recolhidos através de diversas técnicas nas quais se incluem registos áudio, entrevistas e *snapshots*.

Os resultados que neste momento já possuímos permitem testemunhar mudanças na dinâmica das interações, cuja tipologia é possível começar a esboçar e compará-los também com os dados obtidos por outros investigadores.

Palavras-chave: Liderança Pedagógica, Comunidade de Prática, Investigação-Ação Participatória, Interações, Dinâmicas.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se parte da experiência de construção de uma Comunidade de Prática (CdP) numa escola do ensino básico e secundário, situada na ilha do Porto Santo (Região Autónoma da Madeira). O trabalho apresentado está focado na análise da dinâmica de interações que ocorreu durante o ano letivo de 2014/2015, entre os elementos que faziam parte da CdP. O presente texto enquadra-se num projeto mais abrangente que visa compreender as variações nas interações dos elementos em dois ciclos sucessivos de funcionamento, cada um deles correspondente a um ano letivo, assim como as respetivas causas.

Para o efeito procurou-se durante todo o processo, que assumiu a forma de uma investigação-ação, cruzar os referenciais teóricos julgados pertinentes com dados que foram recolhidos não só em seminários, como também através de entrevistas e da análise dos diários de campo dos participantes. Assim, consideramos que cada ano letivo correspondeu a um ciclo do qual resultou uma avaliação interna, que originou o desenho da segunda intervenção, a qual terminará em nova avaliação interna.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O referencial teórico que serviu de ponto de partida organiza-se em dois grandes eixos. O primeiro centrado no conceito de “liderança pedagógica” e nas implicações diretas que tem na implementação e funcionamento da CdP, o segundo aspeto que destacamos na abordagem teórica.

2.1 LIDERANÇA PEDAGÓGICA

O conceito de “liderança” tem vindo a sofrer alterações de significado, passando de uma visão tecnicista e individualista, a partir da década de oitenta do século XX, para o assumir de conotações mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais específicas. A transposição para o âmbito educativo enriquece o conceito e faz emergir termos com maior especificidade, como “liderança pedagógica” ou “liderança dos professores”.

O termo “liderança pedagógica” emerge no quadro das reformas educativas levadas a cabo nos EUA, nas últimas décadas do século passado; estas reformas implicavam um maior envolvimento dos professores nas diferentes dimensões do trabalho escolar, transformando-os em atores em detrimento do papel de executores que até aí lhes era exigido. Sergiovanni, Starrat e Cho (2014)

consideram ter sido necessário prover as equipas de professores com estratégias de ensino pedagogicamente mais intervencionistas e capazes de enfrentar os grandes objetivos que as instituições supranacionais começavam a estabelecer, como por exemplo a igualdade de oportunidades no acesso a uma boa educação para todos os cidadãos.

Por sua vez, Silcox e MacNeill (s/d) também destacam que a concretização da liderança pedagógica só se torna possível com o apoio explícito ou tácito dos diretores, opinião corroborada por Harris e Lambert (2003). Para estas últimas autoras, os diretores possuem uma função fulcral na promoção deste tipo de liderança, ao mesmo tempo que consideram as lideranças do tipo *top/down* um obstáculo que apenas favorece culturas de dependência.

De acordo com Harris & Lambert (2003) o conceito de "liderança pedagógica" tem implícita a colaboração, o crescimento e o desenvolvimento profissional, de tal forma que se traduza num enriquecimento em termos do conhecimento pedagógico de conteúdo (Amador *et al.*, 2016a), e que deste modo seja potenciador de melhores aprendizagens, e se traduza também numa melhoria do capital intelectual e profissional dos professores (Sergiovanni, 1985).

Assim, a liderança pedagógica constitui-se como uma poderosa ferramenta para aquisição de poder não apenas dos professores, mas de todos aqueles que exercem funções em ambientes escolares, se tiver subjacente o compromisso com a criação de comunidades de aprendizagem em sentido lato (Lambert, Collay, Dietz, Kent & Richert, 1996). Aliás, este conceito cruza-se com os conceitos de coaprendizagem e de coinvestigação. No primeiro caso, as interações centradas na aprendizagem colaborativa devem estar na base da construção de uma verdadeira CdP, capaz de conduzir por sua vez ao envolvimento dinâmico e participativo dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento, isto é, num processo de coinvestigação (Amador *et al.*, 2016b).

Assim, parece ser possível afirmar que o conceito de "liderança pedagógica" tem vindo a abrir recentemente um campo de reflexão com implicações no estabelecimento de estratégias de transformação e de melhoria das escolas, com capacidade para as ajudar a transformarem-se em espaços onde diversas comunidades aprendem e investigam juntas (Sergiovanni, 1985), contribuindo para "ultrapassar a cultura de isolamento dos professores e ajudando a evoluir de uma conceção do ensino como atividade técnica para o exercício de uma atividade profissional mais consciente e emancipatória" (Sousa e Amador, 2017).

Porém, apesar das vantagens já elencadas, na prática o que encontramos são algumas bolhas de inovação, no seio de comunidades onde o individualismo e as lideranças autocráticas prevalecem (Lambert *et al.*, 1996).

2.2 COMUNIDADE DE PRÁTICA

As CdP constituem-se como *locus* de interação entre os seus diferentes membros, tendo por base uma estrutura comum onde se incluem o domínio, a comunidade e a prática (Wenger, Mcdermont e Snyder, 2002). Estas comunidades propiciam a construção de uma identidade, contribuindo para a partilha de conhecimento através da troca de ideias, de informação, de documentos e de instrumentos.

As CdP podem emergir como instrumentos estratégicos de melhoria das escolas e dos seus profissionais, particularmente dos professores, uma vez que o seu potencial formativo e desenvolvimentista parece contribuir para a construção de uma nova profissionalidade e para a melhoria das práticas.

Segundo Bronfman (2011), um dos aspetos essenciais das CdP parece ser o facto de se desenvolverem à volta daquilo que é importante para os respetivos membros, considerando-se dimensões caracterizadoras da CdP a existência de uma tarefa comum, o compromisso mútuo e o reportório partilhado; estas comunidades constituem-se como grupos de pessoas unidas por uma prática comum, recorrente e estável no tempo e pelas aprendizagens que decorrem dessa prática.

Outros autores (Wenger, 2008; Wenger *et al.* 2002) sublinham o facto das CdP se instituírem como grupos que partilham um interesse ou uma preocupação, aprendendo e melhorando o seu desempenho à medida que interagem de forma regular. Esta aprendizagem social feita no seio das CdP conduz à formação de um sentimento de pertença, dimensão relevante das CdP que assume três formas distintas: O compromisso, a imaginação e o alinhamento (Wenger, 2010). Segundo o autor, estas formas de pertença são influenciadas e influenciam as diferentes dimensões da comunidade com as quais se articulam.

A estrutura da CdP influencia também a forma como os participantes aprendem e interagem no contexto da mesma. Para Paas e Parry (2012) uma CdP organiza-se em três níveis: O grupo principal, o círculo interno e o círculo externo. Nos dois primeiros níveis atuam aquilo que os autores designam como membros ativos,

enquanto no último nível (círculo externo) atuam os membros periféricos, constatando-se assim a existência de diferentes níveis de participação e de compromisso na vida da comunidade.

Uma CdP, segundo Wenger (2008), abarca três dimensões que a definem e autonomizam, o compromisso mútuo, a ação conjunta e o repertório partilhado; estes elementos permitem-nos compreender quem e o que integra a CdP. Contudo, em muitas circunstâncias é possível encontrarmos CdP que coexistem, se interligam e se sobrepõem, com fronteiras muitas vezes fluidas e dificilmente identificáveis. A este propósito Wenger (2008) lembra que as CdP não existem no vazio, mas inseridas num contexto que as influencia e pelo qual são influenciadas. O autor considera que a participação se constitui como a forma do indivíduo assumir a sua pertença a uma determinada comunidade. Compreender uma CdP pressupõe a compreensão da própria estrutura, das respetivas fronteiras e do contexto no qual essa comunidade se desenvolve.

Não sendo intrinsecamente boas ou más (Wenger, 2008), as CdP serão aquilo que os seus membros delas fizerem, podendo contribuir para o crescimento mútuo e para a melhoria da organização. Paas e Parry (2012) consideram-nas como promotoras do desenvolvimento profissional e de uma identidade profissional forte. A sua natureza interativa propicia a aprendizagem informal, baseada na prática, contribuindo para a aprendizagem pessoal e organizacional, promovendo uma transformação real, isto é, aquela que afeta a vida das pessoas e das organizações. Esta perspetiva que consideramos pertinente faz-nos acreditar no potencial transformador destas comunidades, ao ponto de considerarmos a dinamização de uma CdP na nossa organização não apenas um desafio, mas também um imperativo profissional e ético.

3. METODOLOGIA

Nesta secção do nosso trabalho, procedemos à apresentação da nossa opção metodológica bem como dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta fase do projeto.

3.1- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O projeto que estamos a desenvolver tem, entre outros, o objetivo de estudar o processo de construção de uma Comunidade de Prática (CdP) numa escola de

tipologia 2/ 3/ S; para a sua consecução optámos pela metodologia de Investigação-Ação Participatória (IAP).

À semelhança da Investigação-Ação (I-A), a IAP consiste numa abordagem metodológica que procura ultrapassar a dicotomia quantitativo/qualitativo, utilizando de forma integrada, sem perda de rigor metodológico e com largos benefícios para a investigação, estes dois paradigmas (Worther & Sanders, 1987 e Fals Borda, 2008).

Nascida nos anos 60 do século XX com o propósito de ultrapassar o paradigma positivista (Swantz, 2013), esta metodologia promove o que Fals Borda (2008) designa por "participação autêntica". Abandonando a dicotomia positivista de sujeito e objeto, a IAP procura minimizar qualquer forma de hierarquização entre o investigador e os membros da comunidade assumindo-se assim como uma metodologia de investigação de cariz democrático.

Parece-nos, pois, possível afirmar que um dos traços distintivos da IAP é a identificação do investigador com a comunidade que está a ser estudada, ou seja, o investigador assume-se como mais um membro da comunidade, um entre iguais, um parceiro, e não como um agente externo. Saliente-se também o facto de esta metodologia proporcionar a todas as partes interessadas no projeto, a participação na tomada de decisões em todas as fases de investigação (Hughes, 2013).

Segundo Chevalier e Buckles (2013) esta abordagem metodológica é uma forma de produzir conhecimento orientado para a sociedade e para o bem comum, rompendo com os paradigmas tradicionais que se caracterizam por separarem a ciência e a produção do conhecimento científico da vida social e dos cidadãos. Para Swantz (2013) a IAP consiste numa metodologia multidisciplinar e multiforme que entra em rotura com o paradigma positivista e empirista; o autor considera que esta metodologia permite romper com a tradicional separação entre a investigação e a vida, já que o conhecimento por ela produzido se constitui parte integrante da vida dos indivíduos.

Contrariamente a outras metodologias que não valorizam o conhecimento dos participantes, a IAP reconhece a comunidade investigada como parte vital do projeto de investigação (Grant, Nelson & Mitchell, 2013) e considera os participantes como pessoas que através da sua experiência se tornam especialistas, valorizando o seu conhecimento prévio bem como o conhecimento por eles produzido.

Todas estas características que temos vindo a identificar na IAP, permitem-nos constatar o seu cariz democrático, emancipatório e empoderador; para Kemmis (2013) esta metodologia tem mesmo uma dimensão política uma vez que consegue promover transformações com consequências nos diferentes interesses dos diversos grupos nela envolvidos e por ela afetados.

A opção por esta metodologia pareceu-nos pois a mais adequada ao nosso projeto já que com ele pretendemos dar voz aos participantes e com estes produzir conhecimento que nos possibilite alterar a realidade social em que estamos inseridos.

3.2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E AMOSTRA

O projeto iniciou-se no ano letivo de 2014/2015. Numa primeira fase realizou-se uma reunião aberta a todo o corpo docente da escola onde foram expostos os respetivos objetivos e formulado um convite a todos os que desejassem participar. Antes da primeira reunião da CdP efetuou-se uma pequena entrevista a cada um dos que manifestaram interesse em participar, a partir da qual recolhemos dados que permitiram, entre outros aspetos, caracterizar a amostra (quadro 1). Esta entrevista também nos permitiu recolher informação acerca da perspetiva destes professores, relativamente à sua participação numa CdP.

O quadro 1 é revelador da estabilidade e experiência profissional de parte dos seus membros. Destacamos, por exemplo, o facto de 12 docentes pertencerem ao quadro de escola e de igual número possuir um tempo de serviço entre os 11 e os 29 anos. Para além disso, ainda se regista que 1/3 da amostra possui grau superior ao de licenciatura.

Quadro 1- Caracterização dos participantes

Género	Masculino	5
	Feminino	10
Idade	≤ 40	7
	41- 54	7
	≥ 55	1
Habilitações académicas	Licenciatura	10
	Mestrado	4
	Doutoramento	1
Tempo de serviço	≤10	2
	11-19	7
	20-29	5
	≥30	1

Situação profissional	Contratado a termo certo	1	
	Contratado a termo indeterminado	Quadro de zona pedagógica	2
		Quadro de escola	12
Funções de gestão intermédia	Diretor de turma	1	
	Coordenador de curso/ ciclo/ desporto escolar	3	
	Delegado de grupo	3	

Para a realização dos seminários de I-A, seguimos o modelo proposto por McKernan (1999). Em média foi realizado um seminário por mês o que se traduziu em nove seminários durante o ano letivo de 2014/2015, sendo o último destinado à avaliação das atividades efetuadas e à planificação do próximo ciclo trabalho. Acresce ainda que a cada um dos participantes foi solicitada a redação de um diário a ser entregue no final do ano letivo. Futuramente, em fase posterior da investigação, iremos ainda realizar entrevistas semiestruturadas a informantes considerados privilegiados; nesta categoria integram-se alguns dos participantes na CdP bem como detentores de cargos de gestão intermédia e de topo na escola.

3.3 ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS

No presente trabalho, apenas analisaremos os dados resultantes da aplicação de questionários aos participantes do primeiro ano de funcionamento da CdP. Os questionários na forma de *snapshot*, tiveram como objetivo compreender as dinâmicas geradas ao longo do processo de construção da CdP. Este questionário, preenchido por todos os participantes no início de cada reunião foi aplicado a partir do terceiro seminário de I-A.

Da documentação que pretendemos analisar, salientamos ainda os diários de investigação que estão a ser redigidos por todos os participantes, desde o início do processo de construção da CdP. Consideramos ainda a possibilidade de vir a analisar no futuro documentos organizacionais que possam vir a revelar-se pertinentes tais como atas de reuniões dos diferentes órgãos de gestão intermédia assim como o Projeto Educativo de Escola.

Relativamente à recolha de dados emergentes das sessões de seminário, afigurou-se-nos como melhor estratégia o registo áudio de cada uma das sessões e posterior transcrição desses registos. A opção por esta forma de registo resultou

de três fatores: em primeiro lugar, o facto de se tratar de uma forma de registo tecnicamente mais simples de realizar, comparativamente a outras formas de registo mediatizado; em segundo, o facto de considerarmos que este tipo de registo permite a recolha eficaz dos elementos pretendidos e em terceiro lugar, mas não menos importante, a circunstância de ter sido a forma de registo consensualmente aceite pelos participantes.

Na próxima secção, analisamos e discutimos os dados relativos às interações desenvolvidas pelos sujeitos entre si, nos períodos que mediaram a realização dos diferentes seminários.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No momento atual da nossa investigação possuímos dados resultantes das transcrições das entrevistas iniciais assim como dados provenientes dos *snapshots* que referimos anteriormente. Na nossa discussão, limitamo-nos apenas ao tratamento de parte da informação proveniente dos questionários.

A aplicação deste questionário visa conhecer o nível de interação que cada um dos participantes desenvolve com os outros elementos da comunidade. Para a consecução do nosso objetivo, criámos uma escala de 0 a 6 na qual 0 corresponde a nenhuma interação, 1- interagiu uma vez, 2- interagiu até 3 vezes, 3- interagiu até 5 vezes, 4- interagiu 6 a 10 vezes, 5- interagiu várias vezes por semana e 6- interagiu diariamente.

Os dados que vamos analisar dizem respeito às interações desenvolvidas pelos membros da CdP entre si, no período entre cada um dos seminários e foram recolhidos a partir dos questionários que cada participante preencheu no início de cada uma das sessões de seminário. Assim, para cada um dos períodos que medeiam entre a realização dos seminários, construámos uma tabela análoga ao quadro 2, que serve de exemplo, onde procedemos ao registo das interações, utilizando a escala anteriormente referida.

Quadro 2- Exemplo de tabela de registo de interações (Legenda: **0**- não interagiu; **1**- interagiu uma vez; **2**- interagiu até 3 vezes; **3**- interagiu até 5 vezes; **4**- interagiu 6 a 10 vezes; **5**- interagiu várias vezes por semana; **6**- interagiu diariamente).

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
P1		0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	2	0	1
P2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P3															
P4	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P5															
P6	0	0	0	0	0		3	0	0	0	0	0	0	0	0
P7	0	0	0	0	0	3		2	0	0	2	2	1	0	0
P8	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	1	0	0	0
P9	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	4
P10	0	2	0	3	2	0	1	1	0		0	2	1	0	0
P11															
P12	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	0		2	1	1
P13	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0		0	0
P14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
P15	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	

No quadro 2, as linhas correspondem às interações que cada participante afirma ter desenvolvido com os restantes pares e as colunas registam o número de interações em que cada um dos participantes foi assinalado pelos restantes. As linhas assinaladas a cinzento escuro, correspondem a participantes desistentes ou que não compareceram ao seminário de I-A em que foram recolhidos os dados. As células assinaladas a cinzento correspondem a situações em que ocorreram interações, enquanto as células assinaladas a cinzento escuro para além de situações de ausência resultam do cruzamento para o mesmo indivíduo da respetiva linha e coluna.

A partir do conjunto dos quadros obtidos ao longo dos nove seminários foi-nos possível construir o quadro 3, onde podemos ver o total de interações realizadas entre cada um dos seminários (quadro 3).

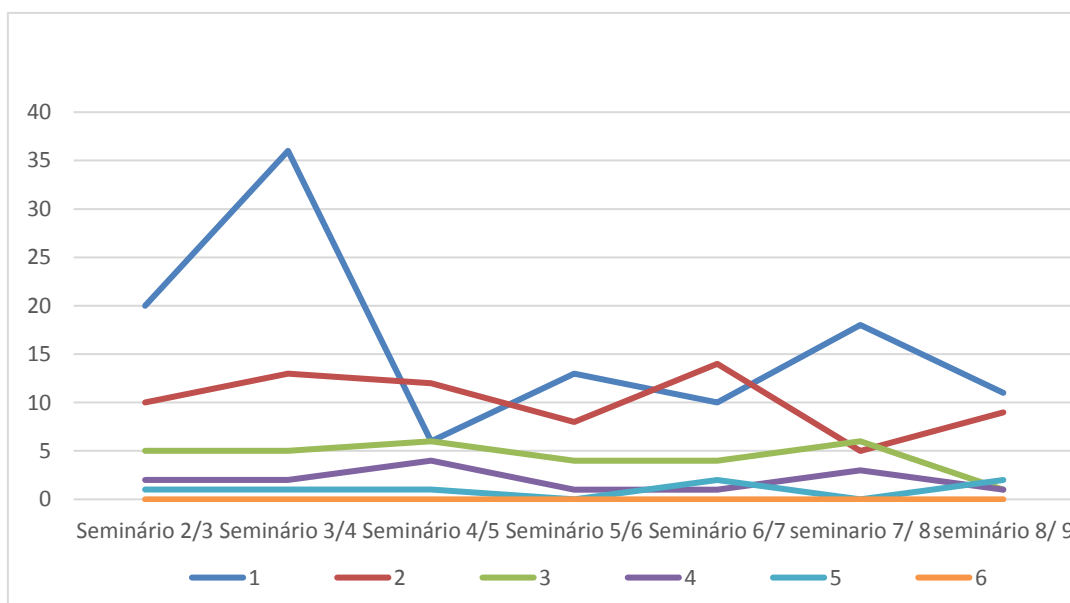
Quadro 3- Análise de interações entre cada um dos seminários

Período entre seminários	Nº da amostra inicial/ Nº de participantes	Nº de interações realizadas
2º seminário- 3º seminário 12/12/ 14	15/ 10	38
3º seminário- 4º seminário 23/ 01/ 15	15/ 12	57

4º seminário- 5º seminário 25/ 02/ 15	15/ 11	29
5º seminário- 6º seminário 10/ 04/ 15	15/ 10	26
6º seminário- 7º seminário 8/ 05/ 15	15/ 12	31
7º seminário- 8º seminário 9/ 06/ 15	15/ 9	32
8º seminário- 9º seminário (8/ 07/ 15)	15/ 12	24

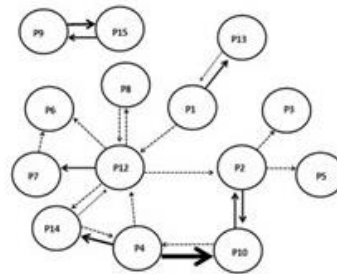
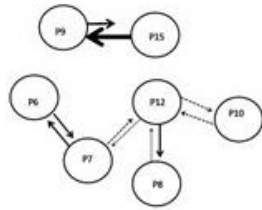
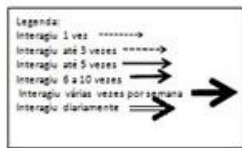
O quadro 3 coloca em evidência o facto do maior número de interações se ter verificado do 3º para o 4º seminário, enquanto o menor número aconteceu entre o 4º e o 5º seminário. Verificámos que no decurso do ano letivo ocorreram variações no número de interações, as quais já podem ser interpretadas na maior parte dos casos.

Fig. 1- Evolução das interações entre participantes da CdP



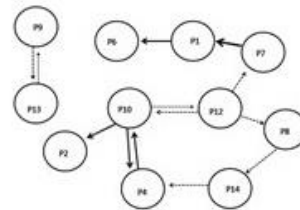
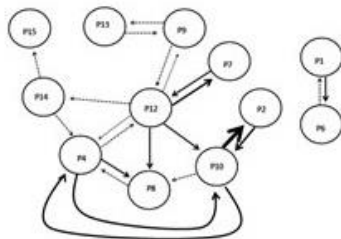
Quando analisada a expressão gráfica da evolução das interações (Sousa e Amador, 2017), verificamos que a um período de maior atividade inicial se seguiu uma redução dos valores, seguida de nova subida, embora menos acentuada, quase no final do ano letivo. Os padrões obtidos evidenciaram ser necessário proceder-se a uma análise mais pormenorizada, em que não nos limitássemos aos

totais, mas sim à intensidade das relações em rede e aos grupos e sub-grupos que se estavam a forma. Para esse efeito, socorremo-nos dos diagramas representados na fig. 2. Estes diagramas foram construídos com base em quadros similares ao do quadro 2; para a sua construção, considerámos apenas as situações nas quais um dos participantes assinala ter interagido com o outro pelo menos até três vezes.



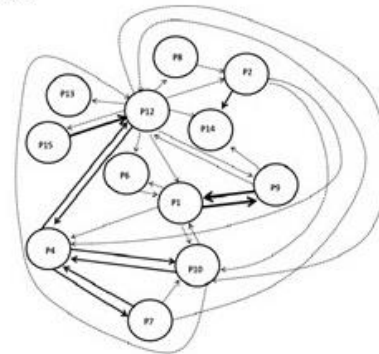
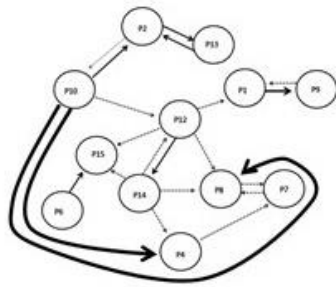
S 2/3

S 3/4



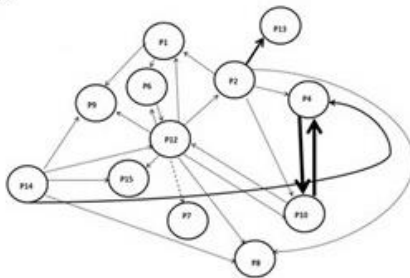
S 4/5

S 5/6



S 6/7

S7/8



S 8/9

Figuras 2 – Diagramas representativos das dinâmicas geradas entre reuniões.

Uma primeira análise aos diferentes diagramas permite-nos constatar que ao longo do processo a dinâmica de interações tem vindo a sofrer alterações. A título de exemplo, refira-se que até ao quarto seminário P12 surge como uma espécie de elemento catalisador da interação no seio do grupo, protagonismo que se esbate a partir desse momento, mas que volta a reaparecer nos dois últimos seminários.

No que se refere ainda a uma interpretação de carácter geral, verifica-se também que houve um aumento no grau de interações entre os membros, com uma maior densificação da rede de interações principalmente a partir dos seminários 6 e 7. Para além disso, parece existir uma tendência para a redução do número de interações entre pares isoladas o que pode denotar que estaremos eventualmente a caminhar para um amadurecimento das relações entre os elementos da CdP. Aliás será interessante verificar se o modelo de Paas e Parry (2012) sobre a estrutura a três níveis de uma CdP se tornará visível durante o prosseguimento do estudo.

Uma análise mais detalhada revela ainda o aumento de interações do segundo para o terceiro seminário cuja explicação pode estar relacionada com o facto de terem sido poucos os respondentes ao primeiro questionário; esta circunstância resultou da metodologia utilizada para aplicação do mesmo pois por motivos logísticos não foi possível ter os questionários disponíveis na sessão, tendo estes sido enviados por correio eletrónico, com solicitação de reenvio, pedido a que alguns participantes não acederam. Assim, é possível que o número real de interações tenha sido maior do que aquele que consta dos nossos registos.

Também relevante parece ser uma alteração na intensidade das interações realizadas: até ao terceiro seminário predominam interações de grau 1 e 2 (uma vez e até três vezes); a partir daí, verifica-se um aumento do número de interações e ao mesmo tempo regista-se uma tendência para a ocorrência com maior frequência, a qual apenas é interrompida entre o quarto e o quinto seminário.

Parece-nos interessante constatar que o período entre o quarto e o quinto seminário é marcado por algumas alterações na dinâmica que se vinha desenvolvendo entre os participantes; esta alteração afigura-se-nos, contudo, como um episódio limitado já que posteriormente a dinâmica interrompida parece

ter sido retomada. À luz dos dados atuais, temos alguma dificuldade em interpretar esta alteração, cuja compreensão cabal carece de mais informação.

Em termos gerais, podemos afirmar que houve uma intensificação das interações em duplas, a partir do segundo seminário, a qual cremos ser produto do trabalho de supervisão entre pares que os membros da comunidade começaram a realizar. Relativamente ao papel inicialmente desempenhado por P12, pensamos que o mesmo pode ser explicado por este participante ser simultaneamente o investigador e mentor da CdP.

O aumento do número de interações de maior intensidade a partir do terceiro seminário poderá resultar de um maior envolvimento dos participantes no projeto, bem como da necessidade gerada pela realização dos ciclos de supervisão.

A mudança de dinâmica verificada entre o quarto e o quinto seminário, que se afigura como um episódio isolado, poderá ser justificada por duas razões: A existência de uma interrupção letiva durante esse período e também o envolvimento de alguns participantes em processos de avaliação externa que poderão ter levado a um alheamento do trabalho da CdP.

O facto de P8 ser assinalado como sujeito de várias interações pode relacionar-se com a circunstância deste participante desempenhar um cargo relevante na estrutura intermédia de gestão (coordenação do terceiro ciclo).

O protagonismo assumido por P10, parece-nos explicável pelas suas características pessoais (pessoa dinâmica, com espírito de iniciativa, com capacidade organizativa) e pelo grau de motivação que logo de início revelou para o seu envolvimento neste projeto. A constância e intensidade das interações deste participante com P4 cremos resultar do facto destes dois participantes constituírem um casal.

Estes dados parecem confirmar só em parte aquilo que Bronfman (2011) afirma acerca dos níveis de participação nas CdP, isto é, a existência de vários níveis de participação. Para o autor existem três níveis de participação que vão da liderança à participação periférica. Os dois primeiros níveis, o da liderança e o da participação ativa englobam, *grosso modo*, 25 a 35% dos membros da comunidade, enquanto os restantes se limitam a uma participação periférica, participando nas atividades da comunidade, mas apenas na medida em que são solicitados a fazê-lo.

Mais explicações e melhor compreensão daquilo que pudemos observar, pensamos só ser possível futuramente, quando estivermos na posse de mais dados que, de *per si* e também em cruzamento com os elementos já disponíveis nos permitam obter uma informação mais completa. A este propósito, lembremos que estão ainda por tratar os dados destes questionários relativos às interações dos participantes com elementos externos à CdP, dados que pensamos poderão fornecer-nos informações relevantes e que nos ajudarão a compreender melhor as dinâmicas que este projeto está a gerar na comunidade escolar.

5. CONCLUSÃO

Acreditamos que as escolas devem constituir-se como comunidades de profissionais interativos, apostados no seu desenvolvimento profissional e em permanente processo de aprendizagem (Fullan, 2007). Também sabemos que essa transformação não se opera de um dia para outro. Contudo, partindo dos dados que temos neste momento, parece-nos poder concluir que este grupo de professores está a desenvolver uma dinâmica de interação aparentemente geradora de um maior grau de colaboração entre si.

A este propósito lembremos que a participação numa CdP modela a experiência do participante, mas modela também a própria comunidade (Wenger, 2008); assim, parece-nos poder concluir que se é verdade que a CdP está a contribuir para a criação de um novo padrão de interação entre os seus participantes, também se afigura verdadeiro o facto de a dinâmica de interação gerada estar a contribuir para a consolidação da comunidade.

Estes docentes, voluntariamente envolvidos num processo de investigação e reflexão sobre as suas práticas, prefiguram-se como protagonistas de uma mudança cujas repercussões não podemos ainda vislumbrar, mas que acreditamos conduzirão, se não a uma mudança organizacional, pelo menos a uma mudança nas suas atitudes, crenças e comportamentos (Harris & Lambert, 2003).

O trabalho que ainda está por realizar, confirmará ou não as nossas expectativas acerca das possibilidades que esta CdP poderá oferecer aos professores nela envolvidos e à comunidade escolar. Contudo, independentemente daquilo que daqui para a frente aconteça, consideramos que o trabalho já efetuado permitiu abrir horizontes, desbravar algum caminho, congregar esforços e cremos poder afirmar que é possível identificar já algumas dinâmicas.

6. BIBLIOGRAFIA

- Amador, F., Nobre, A., & Barros, D. (2016a). Towards a Model of a Didactics of eLearning: An Application to Education for. *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings*, 396.
- Amador, F., Nobre, A., & Barros, D. (2016b). A didática em contexto de elearning: exemplos envolvendo coaprendizagem e coinvestigação, em *Digital Technologies and Future School*, Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação (artigos selecionados), Edition: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Chapter: Tema E - E - learning e aplicações educativas emergentes, Editors: Universidade de Lisboa, pp.905-919.
- Bronfman, S. V. (2011). Comunidades de Prática. *Educar* 47(1). Recuperado em 13 de setembro de 2014 de <http://educar.uab.cat/article/view/71/58>
- Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2013). *Participatory action research—Theory and methods for engaged inquiry*. New York: Routledge.
- Fals-Borda, O. (2008) *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Recuperado em 18 de agosto, 2014 de <https://lasa.international.pitt.edu/.../LASAForum-Vol38-Issue4.pd>.
- Faustino, M. e Amador, F. (2016). O conceito de "sustentabilidade": migração e mudanças de significados no âmbito educativo. *Indagatio Didactica, Aveiro, Portugal*, 8(1), 2021-2033.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press
- Grant, J., Nelson, G. & Mitchell, T. (2013). Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Credit and Credibility. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2nd edition) (chap. 41, pp. 589-601). London: Sage
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Hughes, I. (2013). Action research in healthcare. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2nd edition) (chap. 25, pp. 381-394). London: Sage (first published 2008)

- Kemis, S. (2013). Critical Theorie and Participatory Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2nd ed.) (chap. 8, pp. 121-138). London: Sage.
- Lambert, L., Colley, M., Dietz, M., Kent, K. & Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools — teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- McKernan, J. (1999). *Investigación- acción y curriculum—métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (T. del Amo, Trad.). Madrid: Ediciones Morata. (obra original publicada em 1996, Curriculum action research).
- Paas, L., & Parry, J-E. (2012). *Understanding Communities of Practice: An overview for adaptation practitioners*. Retrieved Setember 13, 2014 from <http://www.adaptationpartnership.org/resource/understanding-communities-practice-overview-adaptation-practitioners>
- Sergiovanni, T. J. (1985). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1, n° 1: 37-46.
- Sergiovanni, T. J., Starrat, R. J & Cho, V. (2014). *Supervison, a redefinition*. New York: McGrawHill (1st ed. 1993)
- Silcox, S. & MacNeill, N. (s/ d). *Pedagogical Leadership: The key to whole-school renewal*. Retrieved April 18, 2015, from <https://www.planet.edu.au/artefact/file/download.php?file=1094&view=80>
- Sousa, M.L. e Amador, F. (2017). "Construção de uma comunidade práticas: dinâmicas de interação entre os participantes" para publicação na Atas do AFIRSE2017.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2008). "Théorization du leadership en education: une analyse en termes de cognition située". *Education et societies*, 2008/ 1, n° 21. DOI: 103917/es.021.0121. Retrieved June 11, 2014, from http://www.cairn.info/resultats_recherche.php?searchTerm=leadership+Spillane
- Swantz, M. L. (2013). Participatory Action Research as Practice. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research-Participative Inquiry and*

Practice. (2nd edition) (chap. 2, pp. 31-48). London: Sage (first published 2008)

Wenger, E. (2008). *Communities of practice — learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press (1st ed. 1998).

Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University. Retrieved September 12, 2014, from <http://www.wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems>

Wenger, E., McDermont, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Worther, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.