



Práticas de liderança em contextos online: Um estudo de caso

Isolina Rosa Pereira Oliveira

LE@D, Universidade Aberta/ Rua da Escola Politécnica, 147, 1259-001 Lisboa, Portugal

Isolina.oliveira@uab.pt

Maria da Conceição Pires Courela

LE@D, Universidade Aberta/ Rua da Escola Politécnica, 147, 1259-001 Lisboa, Portugal

mcourela@lead.uab.pt

Resumo

A presente investigação tem como foco de estudo a comunidade de aprendizagem constituída pela equipa docente (docente e tutores), de uma unidade curricular integrada num curso de profissionalização em serviço de professores, promovido pela Universidade Aberta de Portugal. Os objectivos do estudo são analisar e refletir acerca dos processos conducentes a uma e-liderança distribuída e compreender os processos de articulação desenvolvidos pela equipa docente, no que respeita à avaliação digital dos formandos. Este estudo consiste num estudo de caso intrínseco, centrado sobretudo nas interações entre docente e tutores e entre tutores nos fóruns da referida unidade curricular. Os dados foram recolhidos através da análise dessas interações e dos vários documentos que foram objeto de debate nos fóruns de discussão. Os resultados evidenciam uma prática de e-liderança distribuída, tornando a tutoria on line num empreendimento conjunto, que se reflete numa docência de proximidade aos formandos e no desenvolvimento pessoal e profissional da própria equipa.

Palavras chave: e-liderança, tutoria, comunidade de aprendizagem, rede de prática, liderança distribuída.

Summary

The present investigation has the learning community formed by the teaching staff (professor and tutors) from a professional course in teachers service (PCTS), promoted by the Open University of Portugal as its main focus. The objectives are to analyze and reflect on the processes leading to a distributed leadership and understand the articulation processes developed by the teaching staff, with regard to digital assessment of the students. This study consists in an intrinsic case study whose focus is the interactions between teacher and tutors in the forums of this curricular unity. Data were collected by analyzing the interactions and the various documents that were the subject of debate in the discussion forums. The results evidence a distributed practice of e-leadership, making the tutoring online in a joint venture, which is reflected in the vicinity of teaching students and personal and professional development of the team itself.

Key words: e-leadership, tutoring, learning community, network of practice, distributed leadership.

Introdução

O foco do presente estudo são as práticas de liderança desenvolvidas no âmbito de uma unidade curricular integrada numa das edições do curso de profissionalização em serviço de professores (CPS), oferecido pela Universidade Aberta de Portugal (UAb). Este curso funciona em regime de ensino a distância na modalidade online e decorre de acordo com o modelo pedagógico vigente na UAb, entendido como “um quadro geral de referência das atividades educativas e, simultaneamente, como um instrumento organizador das práticas de ensino e de aprendizagem” na universidade (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007, p. 8).

O currículo exige o recurso a um plano de avaliação de competências (PAC) com modalidades de avaliação diversificadas (Dierick & Docky, 2001; Maclellan, 2004; McConnell, 2006; Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010), que vão muito além dos tradicionais testes escritos (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Vleuten, 2007). Entendemos a competência como uma entidade complexa, que permite dar resposta a necessidades individuais e sociais, de desempenho de uma tarefa ou atividade, através da articulação de conhecimentos (implícitos e explícitos), capacidades, atitudes, emoções e valores (Baartman et al., 2007; Lizzio & Wilson, 2004; Messick, 1984; Perrenoud, 1997). A avaliação, enquanto parte integrante das práticas, que passam por novos modos de aprendizagem com suportes digitais, tem de se adaptar a essas mesmas práticas, impondo-se a construção de um PAC que permita a avaliação digital das competências desenvolvidas pelos formandos, em ambientes virtuais assíncronos.

A avaliação assume uma natureza contínua, suportada por tecnologias de informação e comunicação, podendo ser complementada com uma componente presencial. O PAC da unidade curricular inclui atividades formativas, propostas em momentos pré-definidos e direcionadas para a autoavaliação e atividades sumativas, correspondentes a dois ou três e-fólios (cotação total de 8 valores) e a um p-fólio (cotado para 12 valores).

De acordo com o modelo pedagógico vigente na UAb (Pereira et al., 2007), o desenho da unidade curricular e a coordenação dos tutores cabem ao docente responsável. Habitualmente, este assegura uma classe virtual e os tutores as restantes classes. Neste estudo, atendendo às características do curso e da unidade curricular em causa, foram introduzidas alterações, ao nível da participação dos tutores na conceção do PAC, que importava estudar. Os nove tutores são profissionais de educação, de diversas áreas e, com exceção de duas tutoras, todos tinham experiência de tutoria nesta unidade curricular. Cada tutor assegurava a liderança de uma a três classes virtuais, com o número médio de 52 formandos cada, num total de 15 classes virtuais.

A professora, mediante a elaboração do plano da unidade curricular (PUC), elemento integrante do modelo pedagógico virtual da UAb (Pereira et al., 2007), estabeleceu as competências a desenvolver, as temáticas de estudo, a sequência e calendarização das tarefas, bem como a estratégia de avaliação digital. Contudo, o desenho do PAC resultou de debate com os tutores, promovido pela docente responsável, em fórum de discussão assíncrona. Foi promovida a participação dos tutores na seleção dos documentos de estudo e das atividades formativas, bem como na elaboração dos enunciados dos instrumentos de avaliação sumativa (e-fólios e p-fólio) e nos respetivos critérios de avaliação. Nos períodos destinados à classificação dos e-fólios e p-fólios foi aferida a operacionalização da classificação e da elaboração dos feedbacks descritivos, disponibilizados aos formandos.

Neste artigo pretendemos apresentar e discutir como a liderança praticada no fórum da equipa docente, se enquadra numa perspetiva de liderança distribuída, onde sobressai a aprendizagem colaborativa, efetivada a diversos níveis, designadamente entre a docente e os tutores e entre cada tutor e os formandos de cada sala de aula virtual, eles próprios professores dos ensinos básico e secundário, envolvidos numa experiência de formação contínua.

Comunidade de aprendizagem profissional: o cenário para a prática da liderança

A liderança da unidade curricular é efetuada por profissionais que constituem uma comunidade, estruturada através de interações, em que decorre uma comunicação horizontal e dialógica, com assunção de compromissos partilhados, focados na docência. Estas são características de uma comunidade de prática e de aprendizagem (Gaspar, Oliveira & Behar, 2012). A participação e as interações permitem a construção de conhecimento e a aprendizagem contextualizada (Gaspar et

al., 2012; Lave & Wenger, 1991). A prática desenvolvida é a fonte de coerência da comunidade, estando presentes as dimensões da prática que Wenger (1998) considera, a saber: “empenhamento mútuo (mutual engagement), empreendimento conjunto (joint enterprise) e repertório partilhado (shared repertoire)” (p. 72-73).

O empenhamento mútuo dos participantes manifesta-se na realização de ações com significados negociados. A pertença à comunidade (membership) resulta deste empenhamento mútuo e é a característica base da existência da comunidade. O empenhamento mútuo dos participantes é facilitado através da criação de condições logísticas para a comunidade concretizar as ações em que está envolvida, de forma partilhada (Wenger, 1998). A diversidade dos membros da comunidade contribui para o empenhamento mútuo (Roth, 2003; Wenger, 1998). O trabalho colaborativo é uma condição intrínseca da prática da comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e para a emergência de formas de liderança distribuída (Spillane & Sherer, 2004).

No modelo de Wenger (1998), a segunda característica da prática, enquanto fonte de coerência da comunidade, é a negociação de um empreendimento conjunto. Para que este contribua para a manutenção da comunidade é preciso que: 1) seja resultante de um processo coletivo de negociação que reflita a complexidade do envolvimento mútuo; 2) seja pertença da comunidade, quaisquer que sejam as influências alheias, uma vez que é o resultado da sua resposta negociada à situação e 3) faça a gestão de relações de responsabilidade recíproca (accountability) entre os participantes, as quais se tornam parte integrante da prática. As rotinas incluem uma vertente ostensiva e uma performativa (Feldman & Pentland, 2003). A rotina ostensiva está presente desde a planificação da unidade curricular e explicitada no PUC. Esta rotina é configurada pelas experiências anteriores da professora e pelas suas opções para a unidade curricular. A rotina performativa diz respeito às adaptações que cada tutor vai realizando, atendendo às especificidades de cada classe virtual. Assim, a rotina ostensiva corresponde à idealizada e a performativa à realizada.

Neste modelo, a terceira característica da prática, enquanto fonte de coerência da comunidade, é a existência de um repertório partilhado, que inclui rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, classes de artefactos ou ações similares em estilo e forma, ações e conceitos que a comunidade produziu ou adotou durante o curso da sua existência e as quais fazem parte da prática.

As comunidades de prática e as comunidades de aprendizagem têm estratégias comuns mas a comunidade de aprendizagem, ao contrário da de prática, surge de uma forma programada, pressupõe uma aprendizagem formal e rege-se por objectivos pré-definidos que se operacionalizam através de ações estruturadas (Gaspar et al., 2012). O conceito de comunidade de aprendizagem (Wenger, 1998) evoluiu para o de “rede de prática” (network of practice) (Wenger, Trayner, & de Laat, 2011), podendo ser consideradas duas facetas do mesmo “tecido social de aprendizagem” (p. 9), sendo que a rede se refere às interações e conexões entre os participantes, que têm razões pessoais para contactar e que partilham recursos facilitadores da aprendizagem, como links, informação, resolução conjunta de problemas e criação de conhecimento (Wenger et al., 2011). A comunidade respeita ao desenvolvimento de uma identidade partilhada, em torno de determinado tópico ou desafio. Representa uma intenção coletiva para a apropriação de conhecimento e aprendizagem sustentável (Wenger et al., 2011).

Liderança distribuída e e-liderança

Proposto por Spillane e Sherer (2004), o conceito de liderança distribuída convoca as teorias socioculturais e da cognição distribuída para explicar que a “atividade de liderança é distribuída numa rede de líderes, seguidores e situação – ferramentas, estruturas organizacionais e outros artefactos” (p. 13). Alguns admitem que esta liderança envolve múltiplos líderes, que é uma qualidade organizacional e outros usam-na para definir formas de pensar sobre a prática de liderança escolar (Gronn 2002; Spillane, Halverson, & Diamond 2001, 2004). Arriscamos dizer que a expressão liderança distribuída surge para designar um conjunto de práticas de liderança que apresentam determinadas características e é, nesse sentido, que o conceito foi convocado para este estudo.

Para Bennett, Wise, Woods e Harvey (2003) a liderança distribuída assenta em três premissas: é uma propriedade emergente de um grupo ou rede de indivíduos em interação, há abertura de fronteiras na liderança e as diferentes competências de liderança estão disseminadas no grupo. Portanto “a liderança distribuída é representada como dinâmica, relacional, inclusiva, colaborativa e situada num contexto” (Bolden, 2002, p. 4).

Estudar a prática de liderança implica centrarmo-nos no que as pessoas fazem e por que o fazem, ou seja, estudar as interações entre pessoas num contexto de trabalho, aspeto relevante das teorias socioculturais. Neste pressuposto, subscrevemos a posição de Spillane (2005) ao indagar: como é que a liderança é distribuída numa rede interativa de pessoas e situações? Procuramos analisar como é que a liderança está espalhada por líderes e seguidores, tendo em conta aspetos relevantes, como “rotinas organizacionais, estruturas e ferramentas” (Spillane, 2005, p. 144) e considerar possíveis implicações para a investigação e para a prática de desenvolvimento da liderança. Perspetivamos a prática de liderança como um “produto das interações dos líderes escolares [ou outros], seguidores e suas situações” (p. 144). A interação entre estes deve ser entendida em conjunto, como um sistema.

No cenário online, de início, no grupo, alguns elementos podem concentrar em si um conjunto de competências, mas o processo distributivo, proporcionado pela tecnologia, como os fóruns assíncronos, age como um facilitador e os restantes elementos vão-se apropriando dessas competências que passam a ser usadas em comum; certo que, neste processo de distribuição, assumem particular importância as competências do líder. Exige-se uma liderança que é participatória por facilitar a participação de todos na tomada de decisão e execução das ações e distribuída porque o poder e a autoridade devem ser distribuídos de modo apropriado por todos os membros do grupo. A prática de liderança distribuída não é vista como o produto do conhecimento e competências do líder, mas define-se a partir das interações entre as pessoas e as situações. Estas interações são críticas e do ponto de vista da investigação, interessa, então, estudá-las no sentido de perceber como se realiza a liderança, como é distribuída.

No Distributed Leadership Study, desenvolvido por Spillane (2005), sobre as práticas de liderança, observa-se que há múltiplos líderes envolvidos, com ou sem posições formais de liderança. As participações de cada um dos indivíduos têm efeitos nas dos outros, ou seja, há uma interdependência recíproca entre as várias ações. Para além da interação entre as pessoas há que considerar a interação com a situação, que inclui estruturas, rotinas e ferramentas, através dos quais as pessoas agem (Spillane, 2005). No caso estudado, destaca-se como aspeto relevante o modelo pedagógico da UAb com o conseqüente desenho da unidade curricular, as ferramentas tecnológicas (plataforma moodle e tipos de fóruns disponíveis) e as rotinas definidas no PUC: por exemplo, as sequências e calendarizações previstas no mesmo. Deste modo, a situação influencia a prática de liderança, ou seja, o modelo pedagógico virtual (Pereira et al., 2007) potencia e constrange a prática de liderança mas esta pode transformar a situação, como procuraremos evidenciar com a investigação realizada. A liderança distribuída, perspetivada como uma característica emergente de uma rede de prática (Wenger et al., 2011) é uma forma de ação que surge em situações de trabalho e que consideramos útil convocar para compreender a prática de liderança estudada. Numa visão mais alargada, a liderança distribuída deve ser vista como uma ferramenta concetual ou de diagnóstico para pensar noutros cenários, como a liderança nas escolas.

Neste estudo, o processo de liderança é mediado por tecnologia de informação avançada visando produzir mudança em termos de pensamento, comportamento e atitude nos indivíduos, grupos ou organizações, pelo que a designamos por e-liderança. São objetivos do estudo: i) Analisar e refletir acerca dos processos conducentes a uma liderança distribuída, operacionalizada pela equipa docente, na unidade curricular em causa e ii) Compreender os processos de articulação desenvolvidos pela equipa docente, no que respeita à avaliação digital dos estudantes.

Metodologia

Este estudo assume uma natureza interpretativa (Denzin, 2002), histórico e culturalmente situada, de inspiração etnográfica (Hamido & César, 2009). Trata-se de um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), focado na emergência de uma e-liderança distribuída, numa

comunidade de aprendizagem e rede de prática, configuradas e configuradoras das práticas de uma equipa docente, de uma unidade curricular, no CPS.

Os participantes neste estudo são a investigadora (que também foi tutora), a docente e os tutores da unidade curricular.

Como instrumentos de recolha de dados destaca-se a análise do fórum de discussão da equipa docente e a análise documental. Os dados recolhidos são predominantemente qualitativos, sendo objeto de tratamento qualitativo e quantitativo.

O fórum de discussão foi aberto e as várias entradas foram passadas para uma folha Excel, em que ficou registado o tema de cada entrada, quem a inseriu, ou tutor(a), e quantas respostas foram elaboradas para cada entrada. Foram lidas todas as entradas e todas as respostas, de modo a emergirem as categorias indutivas temáticas (Clandinin & Connelly, 1998), a saber: aspetos burocráticos/funcionamento da unidade curricular, concertação das práticas de avaliação, pedidos dos estudantes, dúvidas acerca de conceitos e eventos festivos/outros. Posteriormente procedemos à leitura de cada entrada e cada conjunto de respostas, para confirmar e/ou melhorar a primeira classificação efetuada. A cada categoria indutiva foi atribuída uma cor; por exemplo, para a categoria “concertação das práticas de avaliação” foi atribuída a cor verde. Seguiu-se a redução dos dados, isto é, em cada categoria foram agrupadas as entradas da autoria da professora e da autoria dos tutores e respetivas respostas. Para iluminar o tipo de interações realizadas no fórum da equipa docente apresentam-se diversas posts no fórum. Para cada excerto indica-se de quem é autoria e qual a categoria indutiva em que se insere, por exemplo, (Tutora, concertação das práticas de avaliação).

A análise documental que será afluída ao longo do próximo ponto respeita à natureza dos documentos disponibilizados para apoio ao estudo dos formandos, nas diversas temáticas da unidade curricular, bem como ao processo de construção das versões finais dos vários instrumentos de avaliação e elaboração de critérios de classificação.

Resultados e Discussão

Processos conducentes a uma liderança distribuída

O termo coordenação é usado para enfatizar que a prática de liderança envolve uma interdependência sequencial e que deve ser realizada de um modo particular, de acordo com o PUC, elemento constitutivo do modelo pedagógico da UAb. A coordenação da unidade curricular utiliza um tópico da classe virtual atribuída à professora, que se mantém disponível apenas para a equipa docente, designado por Espaço Docente. O fórum de discussão para a equipa docente é aberto neste espaço, com a designação Boas Vindas. A mensagem de abertura deste fórum, coloca a tónica na valorização da diversidade da experiência dos tutores e no reforço da disponibilidade da docente, criando um clima propício às interações na equipa e à emergência de uma “rede de prática” (Wenger et al., 2011). Logo nesta mensagem é realçada uma característica importante para o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem, a diversidade dos seus membros (Roth, 2003; Wenger, 1998).

A circunstância de a classe virtual assegurada pela docente estar acessível a todos os tutores facilita a concertação do trabalho de tutoria da equipa, pois funciona como um modelo, no que respeita ao início das diversas atividades, nomeadamente a disponibilização das atividades formativas e dos fóruns de discussão.

A equipa de tutores é experiente e existe já um reportório partilhado que facilita a coerência da comunidade de aprendizagem, que se reflecte, por exemplo, na participação no fórum Boas Vindas, com a abertura de uma nova entrada quando é inserido um assunto que ainda não tenha sido abordado. Das 118 entradas existentes, 36 são da autoria da docente e 82 dos tutores, o que evidencia a liderança participatória e distribuída pela equipa docente (Bolden, 2002, Spillane, 2005). O número total de respostas é de 515, o que corresponde a uma média de aproximadamente cinco posts por entrada, embora o número de publicações seja bastante variável com a natureza do assunto focado em cada entrada.

Como se pode observar no Quadro 1, as categorias temáticas indutivas dizem respeito a aspetos burocráticos / funcionamento da unidade curricular, à concertação de práticas de avaliação, a

pedidos dos estudantes, a dúvidas apresentadas pelos formandos acerca de conceitos e à comemoração de dias festivos e outros assuntos. Com exceção das dúvidas acerca dos conceitos, todas as categorias foram iniciadas pela docente ou pelos tutores, o que ilumina a existência de práticas colaborativas assentes nas tarefas a desempenhar e não na hierarquia.

Quadro 1 – Categorias indutivas

Temas das categorias	Frequência	Frequência
Aspetos burocráticos/funcionamento da unidade curricular	17 P	136
Aspetos burocráticos/funcionamento da unidade curricular	30 T	68
Concertação de práticas de avaliação	10 P	66
Concertação de práticas de avaliação	21 T	77
Pedidos dos estudantes	1 P	10
Pedidos dos estudantes	9 T	13
Dúvidas acerca de conceitos	9 T	32
Eventos festivos/outros	1 P	0
Eventos festivos/outros	5 T	20
Total de entradas da coordenadora	36	515
Total de entradas dos tutores	82	

Legenda: P – professora, T – tutores

A liderança toma forma nas interações entre a docente e os tutores, líderes e seguidores, em função dos desafios constituídos pelas práticas e não de uma estrutura hierárquica rígida. Esta prática de liderança é disseminada pelos tutores, em cada classe virtual, envolvendo os formandos, também eles professores (dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, o que abrange do 5.º ao 12.º ano de escolaridade) que pretendiam efectuar a profissionalização para a docência. Como refere Spillane (2005), “A prática de liderança centra-se não só no que as pessoas fazem, mas como e por que elas o fazem” (p. 143). Este modelo é implementado a pensar no que os formandos, professores e, como tal, líderes em diversas situações relacionadas com a prática profissional, podem aprender além das temáticas oficiais da unidade curricular. Cada formando apropria-se desta experiência e pode, na sua prática profissional, efetuar a transição desta experiência (Markova, 2005) para a sua vida profissional, por ter assumido a “rotina compreensiva” (Spillane, 2005, p. 146). Deste modo, a liderança envolve a docente e os tutores, mas também os formandos, até pela sua posição de líderes pedagógicos. Numa perspectiva sociocultural, a situação em si faz parte do próprio conceito de liderança. Este modo de pensar sobre a situação, como constitutiva da liderança, demarca-se de perspetivas anteriores.

A docente e os tutores, para além de interagirem entre si, também interagem com aspectos da situação, incluindo uma variedade de artefactos, como atividades formativas, fóruns de dúvidas, e-fólios, p-fólios; rotinas, como por exemplo, a colocação de uma mensagem no fórum notícias que antecede a disponibilização do e-fólio, uma mensagem motivacional na abertura de um fórum; e estruturas, como a calendarização das tarefas e do feedback dos tutores aos formandos. As estruturas, as rotinas e os artefactos constituem os meios através dos quais as pessoas agem, criados e refeitos através da prática de liderança.

Durante o curso coexistem rotinas de natureza ostensiva e performativa (Feldman & Pentland, 2003). As rotinas ostensivas são pautadas pela semelhança, entre as várias classes virtuais, uma vez que o PUC é igual em todas. Decorre da experiência e opções pessoais da docente a decisão, indicada no PUC, de abertura dos fóruns de dúvidas durante a realização dos e-fólios, de modo a

conseguir um melhor acompanhamento dos formandos. A liderança performativa vai sendo adaptada, por exemplo através da proposta de tarefas alternativas, adaptadas às necessidades dos formandos. Os feedbacks avaliativos comunicados aos formandos, a propósito dos e-fólios inserem-se na liderança performativa. A classe virtual assegurada pela docente encontra-se aberta, sendo consultada pelos tutores que assim têm a possibilidade de adaptarem as suas práticas de liderança, por exemplo no feedback dado aos formandos e que pode contribuir para a reflexão destes, enquanto professores e conseqüente inovação das suas práticas. Numa perspectiva de liderança distribuída, artefactos, estruturas e rotinas definem a prática de liderança; a situação, ou seja, o modelo pedagógico traduzido no PUC, configura a prática de liderança. Existe uma relação dual entre situação e prática de liderança, ou seja, a situação pode configurar a prática enquanto a prática pode transformar a situação (Spillane, 2005).

Formas de articulação desenvolvidas pela equipa docente

Os modos de articulação desenvolvidos pela equipa docente, no fórum Boas Vindas, permitem o empreendimento conjunto (joint enterprise) que justifica esta comunidade de aprendizagem profissional, cujos participantes se empenham mutuamente (mutual engagement) na docência, o que configura e é configurado por um repertório partilhado (shared repertoire) (Wenger, 1998). Este último assegura a realização de ações cujos significados são negociados e que passam, por exemplo, pela partilha de dúvidas colocadas pelos formandos e de respostas que cada tutor elabora e que, antes de serem disponibilizadas aos formandos, são colocadas à consideração da equipa docente no fórum.

A propósito da temática da avaliação alternativa, uma tutora coloca a seguinte entrada no fórum, respeitante a uma dúvida apresentada por uma formanda, professora de educação tecnológica, que apresenta como instrumento de avaliação alternativa "a metodologia projetual" como a própria justifica:

(...) É uma disciplina que se baseia no estudo do objeto técnico e conseqüentemente, no desenvolvimento de projetos, aplicando para o efeito a metodologia projetual, ou por outras palavras, o método de resolução de problemas. (...) [E refere ainda] (...) No decurso da planificação e desenvolvimento dos projetos propostos na disciplina, o principal instrumento de avaliação a que recorro para determinar o progresso das aprendizagens dos meus alunos, são as grelhas de avaliação intermédia do projeto (...) (Tutora, Dúvidas acerca dos conceitos).

A tutora questiona: "Consideramos a metodologia projetual como instrumento de avaliação alternativa? No corpo do trabalho não são feitas referências às etapas, como é realizado e apresentado o projeto, nem em que consiste esta metodologia... dando grande relevância às grelhas de avaliação" (Tutora, Dúvidas acerca dos conceitos). Perante estas questões a docente sublinha:

De facto, os professores de Educação Tecnológica trabalham por projetos (há um livro editado pela UAb dedicado a esta área, onde se explica e fundamenta esta metodologia). Julgo que se deve aceitar uma vez que a estudante situa as suas opções na disciplina que leciona e parece que as fundamenta (Docente, Dúvidas acerca dos conceitos).

Estas interações são lidas pelos restantes tutores, como ilumina a resposta de um dos tutores: "Caso queira consultar o excelente livro a que a Professora aludiu, ele encontra-se disponível na biblioteca da Universidade Aberta. O livro é: Porfírio, M. (1992). Metodologia do Projecto Tecnológico. Lisboa: Universidade Aberta" (Tutor, Dúvidas acerca dos conceitos).

Neste caso, o empenhamento mútuo da equipa expressou-se no reforço da intervenção da docente por parte de um tutor. Porém, o empenhamento mútuo também se evidencia quando as dúvidas colocadas por um tutor são respondidas por outros tutores antes que a docente intervenha, o que evidencia uma liderança distribuída (Spillane, 2005). Quando tal acontece, é usual a docente efetuar uma síntese das diversas contribuições ou o reforço de alguns aspetos mais relevantes.

Um exemplo de uma questão de natureza burocrática colocada numa turma e apresentada pela respetiva tutora, relaciona-se com um prazo: “Gostaria de saber se à semelhança que tem acontecido com outras disciplinas, é possível alterar o dia de entrega do e-fólio A, nem que seja um dia?” (Tutora, Aspectos burocráticos/funcionamento da unidade curricular). De seguida a tutora coloca o seguinte: “Estou a pensar responder: como a disponibilização do e-fólio foi antecipada, não será possível alterar ou prorrogar o dia de entrega. Será que posso?” Ao que a professora responde: “Concordo com a sua resposta, de facto, a antecipação [alteração da data de entrega do e-fólio A, de modo a atender às exigências de prazos nas outras unidades curriculares] já teve esse objetivo...” (Docente, Aspectos burocráticos/funcionamento da unidade curricular). Noutra entrada sobre o mesmo assunto, a propósito da entrega de outro e-fólio, encontram-se 10 posts de concordância por parte da equipa.

A propósito da preparação dos formandos para a realização do p-fólio, foram facultados alguns enunciados de anos anteriores e um tutor coloca a seguinte questão:

Tenho seguido os vários tópicos aqui abordados (...). Contudo, mesmo já tendo respondido nesta linha de pensamento, alguns estudantes mantêm a dúvida relativamente à questão 3.2., cujo enunciado é o seguinte: “3.2. Descreva dispositivos que contribuem para a objetividade da avaliação e que o professor pode criar em colaboração com alunos e encarregados de educação.” (Tutor, Concertação das práticas de avaliação)

A este propósito, o tutor coloca vários possíveis indicadores de resposta à consideração:

Em primeiro lugar, parece-me que poderia ser positivo informar os estudantes o facto do p-fólio/exame do ano anterior não se basear exatamente na mesma bibliografia que a deste ano. Por esse facto, é natural que algumas questões apresentem terminologias diferentes, decorrente de vários autores e daí poder parecer estarmos a tratar de assuntos muito distintos, o que nem sempre acontece.

Neste sentido, pergunto se poderemos englobar no conceito de dispositivo os tópicos relacionados com instrumentos de avaliação e dizeres avaliativos (?), ou seja, tudo o que é produzido para objetivar e tornar transparente a avaliação, retirando-lhe o carácter puramente subjetivo. Será que, deste modo, não dando a resposta de "mão beijada" conseguiríamos orientar os estudantes e simultaneamente descansá-los quanto a algumas divergências de terminologia? (Tutor, Concertação das práticas de avaliação)

O diálogo entre os tutores mantém-se e a docente numa última intervenção sobre este assunto após a sua contextualização propõe o seguinte:

Já outros estudantes colocaram esta pergunta e a resposta deve ser no sentido que a Questão 3 do p-fólio do ano anterior não pode ser respondida com base nos textos deste ano. Essa pergunta referia-se a um texto que este ano não foi disponibilizado. Reforce a mensagem que devem centrar o estudo nos 4 tópicos que estão nas Indicações. (Docente, Concertação das práticas de avaliação)

Como iluminam estes posts, em cada ano letivo, os documentos de estudo disponibilizados aos formandos podem variar, numa tentativa de integrar no PUC os resultados das reflexões sobre as práticas da própria equipa docente. A partilha e a negociação que acompanham a classificação dos e-fólios, p-fólios e exames (para os formandos que optarem por essa modalidade de avaliação) é promovida através da possibilidade de cada tutor sugerir enunciados de instrumentos de avaliação, na íntegra ou parcialmente, bem como os respetivos critérios de avaliação. Por exemplo, a propósito da elaboração do enunciado do e-fólio A, proposto por uma das tutoras, registaram-se 15 posts. Os critérios de avaliação foram propostos pela docente e discutidos no fórum. Na entrada respeitante à elaboração dos critérios de avaliação do e-fólio A registam-se 13 participações da equipa.

A elaboração dos instrumentos de avaliação do PAC e a sua posterior avaliação são práticas complexas, que envolvem a negociação entre a docente e os tutores e, por vezes, entre os próprios tutores, pelo que correspondem a empreendimentos conjuntos (Wenger, 1998). Como as práticas da equipa decorrem de um envolvimento mútuo, que permite uma resposta negociada às situações, originam relações de responsabilidade recíproca (accountability) entre os participantes, membros legítimos desta comunidade de aprendizagem profissional. Observamos o fortalecimento dos laços socioemocionais entre os participantes, como evidenciam as posts respeitantes, não só à partilha e construção de conhecimento profissional, mas também as interações a propósito de acontecimentos festivos e outros, como a marcação de encontros presenciais para o conhecimento mútuo e o convívio.

Considerações finais

O cenário deste estudo é um modelo pedagógico inovador - o modelo pedagógico da UAb (Pereira et al., 2007) - num projeto específico de profissionalização de professores. A inovação situa-se ao nível das práticas desenvolvidas pela equipa docente, que se assume como uma comunidade de aprendizagem (Wenger, 1998) e uma rede de prática (Wenger et al., 2011) e na liderança distribuída que emerge neste cenário (Spillane, 2005; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Este estudo assume-se como o início de uma investigação centrada na liderança em contexto online, e-liderança, tentando evidenciar como as tecnologias digitais, aliadas a uma perspetiva democrática e colaborativa, facilitam uma liderança distribuída. Pretende contribuir para o aprofundamento da investigação sobre as práticas docentes – neste caso correspondentes à coordenação de uma equipa de tutores - enquanto vertente inovadora do modelo pedagógico da UAb.

Os processos promotores da liderança distribuída encontram-se ancorados no modelo pedagógico da UAb que possibilita a existência de equipas de tutores, coordenadas por um docente da UAb, familiarizadas com artefactos (PUC, PAC) e rotinas específicas do modelo. No caso em estudo, as opções e características pessoais e profissionais da docente e dos tutores permitiram potenciar as potencialidades conferidas pelo design da unidade curricular, nomeadamente no que se refere à participação ativa no fórum e ao acesso de todos os tutores à classe virtual assegurada pela docente. Estas condições foram essenciais no desenvolvimento de processos de articulação, no que concerne à avaliação digital dos formandos.

A melhoria dos processos de tutoria pode refletir-se, não só na unidade curricular em análise, mas também noutros cursos e nas unidades curriculares que venham a ser oferecidas no âmbito da Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida. O sucesso dos formandos desta unidade curricular, aliado à qualidade da relação pedagógica desenvolvida, recomendam o reforço da reflexão crítica e consequente sobre as práticas, por parte da equipa docente.

Referências bibliográficas

- BAARTMAN, L.; BASTIAENS, T.; KIRSCHNER, P; VLEUTEN, C. Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, v. 2, p. 114-129, 2007.
- BENNETT, N.; WISE, C.; WOODS, P.; HARVEY, J. *Distributed Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership, 2003.
- BOLDEN, R. *Distributed leadership*, 2002. University of Exeter [Paper number 07/02, ISSN 1472 2939]. Disponível em : <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/32292/manag0702.pdf?> Acesso em 4 dez. 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Personal experience methods. In Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*, Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. p. 150-178.
- DENZIN, N. The interpretative process. In A. Huberman, & M. Miles (Eds.), *The qualitative researchers companion*. Thousand Oaks: Sage, 2002. p. 349-366.
- DIERICK, S.; DOCHY, F. New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, v. 27, p. 307–329, 2001.

- FELDMAN, M. & PENTLAND, I. B. Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, V. 48, p. 94–118, 2003.
- GASPAR, I., OLIVEIRA, I., BEHAR, P. A. O ciber@fe na construção de uma comunidade de aprendizagem. *RENOTE: Novas Tecnologias na Educação*, v. 10, n.º1, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/30937/19253>>. Acesso em 1 nov., 2015.
- GRONN, P. Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, v. 13, n.º 4, p. 423-51, 2002.
- HAMIDO, G.; César, M. Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In Kumpulainen, K.; Hmelo-Silver, C.; César, M. (Eds.). *Investigating classroom interaction: Methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 229-262.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIZZIO, A.; WILSON, K. Action learning in higher education: An investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, v. 29, p. 469–488, 2002.
- MACLELLAN, E. How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 29, n.º 3, p. 311 – 321, 2004.
- Marková, I. *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- MCCONNELL, D. *E-learning Groups and communities*. Berkshire: Open University Press, 2006.
- MESSICK, S. The psychology of educational measurement. *Educational Measurement*, v. 21, p. 215–237, 1984.
- PEREIRA, A.; MENDES, A.; MORGADO, L.; AMANTE, L.; BIDARRA, J. *Modelo Pedagógico virtual da Universidade Aberta: Para uma universidade do futuro*, 2007. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2012.
- PEREIRA, A.; OLIVEIRA, I.; TINOCA, L. A Cultura de Avaliação: Que dimensões? In: *I Encontro Internacional TIC e Educação: TICeduca*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010, p. 350-353.
- PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1997.
- ROTH, W.-M. Contradictions in “learning communities”, 2003. Disponível em: <http://www.Educ.univ.ca/faculty/mroth/conferences/CONF_2003>. Acesso em 15 agost. 2010.
- SPILLANE, J. P. Distributed Leadership. *The Educational Forum*, v. 69, n.º 2, p. 143-150, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00131720508984678>>. Acesso em 12 nov. 2015.
- SPILLANE, J. P.; Halverson, R.; Diamond, J. B. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 36, n.º 1, p. 3-34, 2004.
- SPILLANE, J. P.; SHERER, J. Z. *A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place*. Northwestern University, 2004. Disponível em: <<http://www.sesp.northwestern.edu/docs/leadstretchSPISHE.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- STAKE, R. *The art of case study research*. Londres: Sage, 1995.
- WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E.; TRAYNER, B.; DE LAAT, M. *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum, 2011. Disponível em: <http://www.knowledge-architecture.com/downloads/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.