UNIVERSIDADE ABERTA www.univ-ab.pt

Departamento de Educação e Ensino a Distância

Doutoramento em Educação
Especialidade Liderança Educacional

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM
A importância dos processos colaborativos de liderança

Hermengarda Mafalda de Sousa Prego Catela

Lisboa, janeiro de 2013

Doutoramento em Educação

Especialidade Liderança Educacional

Comunidades de Aprendizagem

A importância dos processos colaborativos de liderança

Hermengarda Mafalda de Sousa Prego Catela

Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em Educação Especialidade de Liderança Educacional

Orientadora: Professora Doutora Alda Maria Simões Pereira

Lisboa, janeiro de 2013

RESUMO

Num contexto social caracterizado pela globalização, revela-se essencial o desenvolvimento de modelos e estratégias que procurem dar resposta aos diversificados desafios lançados às instituições educativas. A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem exige a realização de procedimentos de pesquisa e análise em torno de diferentes realidades educativas no sentido do conhecimento, compreensão e partilha de práticas que possam contribuir para a construção de uma escola de sucesso para todos.

Ao encontro desta linha de pensamento, analisamos no presente trabalho uma comunidade de aprendizagem implementada de acordo com o modelo desenvolvido pelo *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* da Universidade de Barcelona, atualmente em execução em diversas escolas de Espanha, Brasil e Chile. O estudo foi realizado ao longo de cinco anos letivos, de 2007/2008 a 2011/2012, numa escola rural situada no interior de Espanha, a escola de Ariño, cujo projeto de transformação em comunidade de aprendizagem teve início no ano letivo 2002/2003. A investigação consistiu em compreender os fatores que se encontram na origem do desenvolvimento e sustentabilidade do projeto centrando a análise nas dimensões de organização e desenvolvimento da comunidade de aprendizagem e dos processos de colaboração, cooperação e liderança.

A realização deste estudo permitiu-nos descrever e compreender um modelo de organização e atuação educativa dotado de características próprias e cujos efeitos, de acordo com os dados obtidos, parecem ir ao encontro das aspirações dos seus protagonistas. Os resultados da investigação apontam para a existência de fatores que determinam o sucesso de implementação e desenvolvimento da comunidade de aprendizagem, apontando o recurso à colaboração dos diversos intervenientes na dinâmica educativa e a presença de uma liderança ativa como dimensões fundamentais na sustentabilidade do projeto.

Palavras-chave: comunidade de aprendizagem; liderança; colaboração; escola que aprende; aprendizagem dialógica.

ABSTRACT

In a social context characterized by globalization, it is essential the development of models and strategies that seek to respond to the various challenges issued to educational institutions. The improvement of teaching and learning processes requires the completion of research and analysis procedures around different educational realities in the sense of knowledge, understanding and sharing of practices that can contribute to the construction of a school of success for everyone.

Being consistent with this line of thought, we analyze in this work a Learning Community implemented according to the model developed by *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* from the University of Barcelona, currently running in various schools in Spain, Brazil and Chile. The study was conducted over a period of five academic years, from 2007/2008 to 2011/2012, at a rural school located in the interior of Spain, the Ariño school, whose project of transformation in learning community began in the academic year of 2002/2003. The research consisted of understanding the factors that are responsible for the development and sustainability of the project focusing the analysis on the dimensions of organization and development of the learning community and of the collaboration, cooperation and leadership processes.

This study allowed us to describe and understand a model of educational organization and performance with its own characteristics and whose effects, according to the obtained data, seem to meet the aspirations of its protagonists. The results of the research point to the existence of factors that determine the success of implementation and development of the learning community, pointing to the use of collaboration of the various participants in the educational dynamics and the presence of an active leadership as essential dimensions in the sustainability of the project.

Keywords: learning community; leadership; collaboration; school that learns; dialogic learning**.**

RESUMEN

En un contexto social caracterizado por la globalización, es esencial desarrollar modelos y estrategias que busquen responder a los diversos retos que se plantean a las instituciones educativas. La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje demanda la realización de procedimientos de investigación y análisis de las diferentes realidades educativas con el propósito de lograr el conocimiento, la comprensión y el intercambio de mejores prácticas que puedan contribuir a la construcción de una escuela exitosa para todos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se analiza en este trabajo una comunidad de aprendizaje implementada de acuerdo con el modelo desarrollado por el *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* de la Universidad de Barcelona, actualmente en ejecución en diversas escuelas de España, Brasil y Chile. El estudio se llevó a cabo a lo largo de cinco años académicos, de 2007/2008 a 2011/2012 en una escuela ubicada en el interior rural de España, la escuela de Ariño, cuyo proyecto de transformación en comunidad de aprendizaje se inició en el año académico 2002/2003. La investigación consiste en comprender los factores que están en el origen del desarrollo y de la sostenibilidad del proyecto y centra el análisis en las dimensiones de la organización y desarrollo de la comunidad de aprendizaje y de los procesos de colaboración, cooperación y liderazgo.

Este estudio nos ha permitido describir y comprender un nuevo modelo de organización y actuación educativa, provisto de características singulares y cuyos efectos, de acuerdo con los datos obtenidos, parecen responder a las aspiraciones de sus protagonistas. Los resultados de la investigación indican la existencia de factores que determinan el éxito de la implementación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje, señalando el recurso a la colaboración de los diversos participantes en la actividad educativa y la presencia de un liderazgo activo, como dimensiones fundamentales de la sostenibilidad del proyecto.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, liderazgo, colaboración, escuela que aprende, aprendizaje dialógica.

Quando planeares para um ano, semeia milho, quando planeares para uma década, planta árvores, quando planeares para a vida inteira, forma e educa os homens.

Provérbio chinês cuja autoria se atribui a Guanzi (645 a.C.)

Dedico este trabalho ao meu querido Diogo…

AGRADECIMENTOS

À família…

Ao meu filho e ao meu marido que sempre acreditaram em mim e me fizeram acreditar que era possível…

A todos os que me acompanharam…

O meu agradecimento muito especial ao Dr. José Fernando que se cruzou no meu caminho num momento difícil. Muito, mesmo muito obrigada por me salvar a vida e me dar a oportunidade de concretizar este sonho.

À Professora Doutora Alda Pereira que aceitou orientar este trabalho e me acompanhou sempre ao longo deste percurso com as suas considerações construtivas que tanto enriqueceram este trabalho.

Ao meu grande amigo José António Blesa que me apoiou ao longo de todos estes anos com a sua amizade e disponibilidade. Obrigada pelas longas conversas, pelo tempo, pelo acolhimento, por tudo.

À minha amiga Maribel, obrigada pelo carinho incomensurável.

Ao Dr. Ramón Flecha e sua equipa pela disponibilidade e simpatia.

Ao Professor Doutor Vítor Teodoro que acreditou em mim e me fez sonhar…

A Ron Faris, Etienne Wenger e Peter Kearns que, sem me conhecerem, se disponibilizaram para me ajudar nesta demanda pelo conhecimento.

A todos os membros da Comunidade de Aprendizagem de Ariño que ao longo destes anos me presentearam com a sua disponibilidade respondendo às minhas dúvidas, partilhando sonhos e incertezas. Um agradecimento especial às mães pelo carinho e pelas *paellas*...

Muito Obrigada a todos.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO 1

1. INTRODUÇÃO 3

1.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA 3

1.2. OBJETIVOS A ATINGIR 4

1.3. ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO 5

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 9

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 11

2.1. AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO 11

2.1.1 A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA 13

2.1.2 A RESPOSTA DA ESCOLA 14

2.2. NOVOS MODELOS, NOVOS PAPÉIS 18

2.2.1. ANÁLISE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA 21

2.2.2. AS ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM 26

2.2.3. NOVOS PAPÉIS DOS INTERVENIENTES EDUCATIVOS 52

2.3. LIDERANÇA EM CONTEXTO EDUCACIONAL 92

2.3.1. LIDERANÇA: BREVE REVISÃO DO CONCEITO 93

2.3.2. TEORIAS E MODELOS DE LIDERANÇA 96

2.3.3. LIDERANÇA E EDUCAÇÃO 114

2.4. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM 122

2.4.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM 139

2.4.2. RAÍZES HISTÓRICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM 146

2.4.3. EM TORNO DE UM CONCEITO 174

2.4.4. TIPOS, PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM 178

2.4.5. A APRENDIZAGEM DIALÓGICA – UM MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE 198
2.4.6. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CA 212

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... 221

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... 223

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO 223

3.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO 226

3.3. FUNDAMENTOS DA ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....230
3.3.1. FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO ……..... 234
3.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: ANÁLISE DOCUMENTAL ...236
3.3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: OBSERVAÇÃO 238
3.3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: ENTREVISTAS 243

3.4. OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS 247
3.4.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO 251
3.4.2. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS 254
3.4.3. CRITÉRIOS DE RIGOR E ÉTICA 256

3.5. FASES DA RECOLHA DE DADOS.....257

CAPÍTULO 4 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ANÁLISE 259

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ANÁLISE..... 261

4.1. A ESCOLA DE ARIÑO – APRESENTAÇÃO 261

4.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE ARIÑO E DO CONTEXTO ENVOLVENTE 264
4.2.1. O CONTEXTO 264
4.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE ARIÑO 266

4.3. PRINCÍPIOS ESTRUTURADORES DA ESCOLA.....279
4.3.1. DIPLOMAS LEGAIS 279
4.3.2. OBJETIVOS DEFINIDOS 280

4.3.3. ESTRUTURA ORGANIZATIVA 282
4.3.4. NORMAS DE CONVIVÊNCIA 288
4.3.5. SERVIÇOS DISPONIBILIZADOS PELA ESCOLA 288
4.3.6. DESENHO METODOLÓGICO E AVALIAÇÃO 289

4.4. ORIGENS E ORIENTAÇÕES GERAIS DO PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 291
4.4.1. ORIGENS E MOTIVAÇÕES DO PROJETO 291
4.4.2. OBJETIVOS DEFINIDOS 293
4.4.3. ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO 295
4.4.4. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 296

CAPÍTULO 5 – TRATAMENTO, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 319

5. TRATAMENTO, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 321

5.1. DIMENSÃO DA ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 321
5.1.1. ORGANIZAÇÃO FORMAL DA ESCOLA 322
5.1.2. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 324
5.1.3. PROJETOS E NORMAS DE FUNCIONAMENTO 336

5.2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 338
5.2.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E SEUS PROTAGONISTAS 338
5.2.2. PROCESSOS DECISÓRIOS 356
5.2.3. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO 359
5.2.4. OBSTÁCULOS E DIFICULDADES SENTIDOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 362

5.3. DIMENSÃO DOS PROCESSOS DE COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 364
5.3.1. PROCESSOS DE MOTIVAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE NA DINÂMICA DA ESCOLA 364
5.3.2. PERCEÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA/ALUNO/FAMÍLIA 367
5.3.3. ANÁLISE DOS PROCESSOS COLABORATIVOS 379
5.3.4. OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO 390

5.4. DIMENSÃO DA LIDERANÇA NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ... 393

5.4.1. EMERGÊNCIA DA LIDERANÇA NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 393

5.4.2. O LÍDER – CARACTERIZAÇÃO 396

5.4.3. PROCESSO DE LIDERANÇA 401

5.4.4. A PERCEÇÃO DA COMUNIDADE FACE AO LÍDER 406

5.4.5. INFLUÊNCIA EXERCIDA PELO LÍDER NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 410

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES 415

6. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES 417

6.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO 417

6.1.1. A ESCOLA DE ARIÑO COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 417

6.1.2. ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 422

6.1.3. DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 424

6.1.4. PROCESSOS DE COLABORAÇÃO NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 431

6.1.5. OS PROCESSOS DE LIDERANÇA E A SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 435

6.1.6. REFLEXÃO FINAL 441

6.2. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO 446

6.3. SUGESTÕES PARA ESTUDOS POSTERIORES 446

BIBLIOGRAFIA 449

BIBLIOGRAFIA 451

ANEXOS (EM CD) 497

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - ESCOLA QUE ENSINA VERSUS ESCOLA QUE APRENDE 27
ILUSTRAÇÃO 2 – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE 36
ILUSTRAÇÃO 3 - TEORIA DA SOBREPOSIÇÃO DAS ESFERAS DE INFLUÊNCIA 81
ILUSTRAÇÃO 4 – MODELO DE CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS ESCOLA/FAMÍLIA/COMUNIDADES 90
ILUSTRAÇÃO 5 – SÍNTESE DAS PRINCIPAIS TEORIAS DA LIDERANÇA (IN STOREY, 2004B, P. 14) 96
ILUSTRAÇÃO 6 – CINCO FASES DA TEORIA E INVESTIGAÇÃO DA LIDERANÇA 97
ILUSTRAÇÃO 7 – TEORIAS REFERENTES À RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO/APRENDIZAGEM 135
ILUSTRAÇÃO 8 – EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE APRENDIZAGEM (IN FLECHA, 2010A) 212
ILUSTRAÇÃO 9 – PERÍODOS E FASES DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 213
ILUSTRAÇÃO 10 – RESUMO DAS FASES DO PERÍODO DE ARRANQUE NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM CA 217
ILUSTRAÇÃO 11 - FASES DO PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM CA 219
ILUSTRAÇÃO 12 – VETORES DE ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO. 228
ILUSTRAÇÃO 13 – PROCESSO DE ENVOLVIMENTO FAMÍLIAS/ESCOLA 434
ILUSTRAÇÃO 14 – PROCESSO INTERATIVO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CA 443

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA QUE APRENDE (IN GATHER THURLER & PERRENOUD, 1991, CITADOS EM PERRENOUD, 2002) 35
TABELA 2 – COMPARAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO NET E AS PRECEDENTES (IN OBLINGER & OBLINGER, 2005, P. 2.9) 66
TABELA 3 – QUADRO RESUMO DAS DIFERENÇAS FUNDAMENTAIS ENTRE A GERAÇÃO NET E AS ANTERIORES 71
TABELA 4 - DIVERSAS FORMAS DE ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO DOS EDUCANDOS (IN CARTER, 2003, P. 8-9) 76
TABELA 5 - BENEFÍCIOS DE UMA COLABORAÇÃO MELHORADA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA (IN CARTER, 2003, P. 15) 78

TABELA 6 - IMPACTO DAS FAMÍLIAS NOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS (IN CARTER, 2003, P. 15-16) 79
TABELA 7 – RESUMO DOS SEIS TIPOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL 82
TABELA 8 – OS TRÊS ESTILOS DE LIDERANÇA (IN CHIAVENATO, 2004, P. 125) 100
TABELA 9 – MODELO DA TEORIA DO PROCESSO DE DECISÃO 108
TABELA 10 - COMPORTAMENTOS RELACIONADOS COM A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E TRANSACIONAL 111
TABELA 11 – NOÇÕES DE APRENDIZAGEM 127
TABELA 12 - LEARNING COMMUNITIES: A NESTED CONCEPT OF EXPANDING SCALE AND CASCADE OF SOCIAL LEARNING ENVIRONMENTS (IN FARIS, 2006A, P. 12) 153
TABELA 13 – DEFINIÇÕES DO CONCEITO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 176
TABELA 14 - MOTIVO E ESTRATÉGIA NAS ABORDAGENS AO ESTUDO 186
TABELA 15 – CARACTERÍSTICAS DA ANÁLISE DOCUMENTAL 237
TABELA 16 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 254
TABELA 17 – HORÁRIO DESTINADO AO PLANO DE LEITURA NA ESCOLA DE ARIÑO 277
TABELA 18 – COMISSÕES DE TRABALHO DA ESCOLA DE ARIÑO 297
TABELA 19 – ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DOS GRUPOS INTERATIVOS (ADAPTADO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, 2009) 302
TABELA 20 – DATAS EM QUE DECORRERAM AS FASES DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO CRA ARIÑO-ALLOZA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 325
TABELA 21 – ATUAÇÕES DA ESCOLA DE ARIÑO AO ENCONTRO DA DEFINIÇÃO DE CA 336
TABELA 22 – CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR - DIREITO A VOZ E A VOTO 346

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DO CRA ARIÑO-ALLOZA 271
GRÁFICO 2 – ÓRGÃOS DE GESTÃO DO CRA ARIÑO-ALLOZA 322
GRÁFICO 3 – CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR DO CRA ARIÑO-ALLOZA 323
GRÁFICO 4 – PROPORÇÃO DE MEMBROS DO CONSELHO ESCOLAR PERTENCENTES E NÃO PERTENCENTES AOS QUADROS DA ESCOLA 324
GRÁFICO 5 – DURAÇÃO DAS FASES DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO CRA ARIÑO-ALLOZA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 325
GRÁFICO 6 - EVOLUÇÃO DOS ANTECEDENTES QUE CONDUZIRAM À TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM CA 337
GRÁFICO 7- RELEVÂNCIA DOS FATORES QUE INFLUENCIAM A PERCEÇÃO DOS FAMILIARES RELATIVAMENTE À ESCOLA 371

GRÁFICO 8 - RELEVÂNCIA DOS FATORES QUE INFLUENCIAM A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE À ESCOLA.....375
GRÁFICO 9 – CONSTITUIÇÃO DAS COMISSÕES DE TRABALHO NA ESCOLA DE ARIÑO....381
GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DA PERCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO DE PAIS E FAMILIARES NAS COMISSÕES DE TRABALHO 381
GRÁFICO 11 – ESTIMATIVA DAS ATIVIDADES REALIZADAS ANUALMENTE NA ESCOLA DE ARIÑO COM A COLABORAÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE.....387

LISTA DE ACRÓNIMOS UTILIZADOS

ACRÓNIMO	SIGNIFICADO
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
AMPA	Associação de Mães e Pais de Ariño
CA	Comunidade de Aprendizagem
CRA	Coleégio Público Rural Agrupado
CREA	Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (Universidade de Barcelona)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SIC	Sociedade da Informação e do Conhecimento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A problemática da inadequação dos paradigmas educativos vigentes à realidade atual é já lugar-comum nos debates educativos. Apesar das diversas propostas apontadas no sentido da reformulação dos modelos, métodos e práticas de ensino, existem ainda situações de distância entre os contextos educativos, as vivências dos alunos e as necessidades da sociedade.

A sociedade atual exige indivíduos versáteis e flexíveis, capazes de se adaptarem às mais variadas situações com as quais tenham que se confrontar no seu quotidiano profissional. Para conseguir formar indivíduos que satisfaçam essas condições, a escola necessita proceder a uma reformulação das suas práticas educativas que passa forçosamente, na Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC), pela emergência de paradigmas inovadores que se afastem de forma radical dos modelos de ensino estabelecidos no contexto da sociedade industrial. A profunda reformulação do sistema educativo no sentido da construção de modelos de ensino/aprendizagem que privilegiem a construção do conhecimento pelo aluno e a partilha de saberes e experiências parece assim constituir uma exigência prioritária na tentativa de aproximar a escola das necessidades dos alunos e dos reptos lançados pela sociedade.

Ao longo da elaboração da nossa dissertação de Mestrado, tivemos oportunidade de contactar com realidades que nos deram a conhecer diversos modelos, metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem. Aberta a porta da pesquisa e da descoberta, propusemo-nos enveredar por um caminho de análise e reflexão no sentido de investigar paradigmas inovadores que possam contribuir para a melhoria do processo educativo, facultando pistas e caminhos para a estruturação de espaços de construção de saberes onde seja possível educar com e para o sucesso.

O contacto com o paradigma espanhol de transformação de escolas em comunidades de aprendizagem (CA) suscitou o nosso interesse em avançar para uma investigação mais profunda procurando saber mais sobre este modelo e compreender como se desenvolve, como funciona e que sentido esta proposta educativa oferece à educação. Este foi o gatilho que impulsionou a elaboração deste estudo.

Nesta direção delineámos um estudo em torno da análise da CA em desenvolvimento no CRA Ariño-Alloza, colégio que agrupa as escolas de duas localidades situadas no interior de Espanha (Alloza e Ariño), delimitando o foco da nossa investigação ao projeto desenvolvido na escola primária de Ariño. Esta escolha deve-se ao facto de a realidade vivida em Ariño desde cedo ter suscitado o nosso interesse dado tratar-se de uma pequena escola em que as relações de interação desenvolvidas com a comunidade têm permitido, ao longo dos anos de implementação da CA, o desenvolvimento de projetos diversificados que determinam não apenas as práticas educativas como também influenciam as vivências do contexto envolvente.

Com esta investigação pretendemos constituir uma reflexão válida acerca da problemática do desenvolvimento de CA, procurando contribuir para a compreensão deste modelo educativo.

1.2. OBJETIVOS A ATINGIR

Na linha do definido por Quivy e Campenhoudt (1998), propomo-nos com o presente estudo contribuir para a compreensão e interpretação de algumas das variáveis que influenciam a qualidade do ensino e das aprendizagens, aprofundando assim o conhecimento existente sobre esta matéria. Esperamos ainda que esta análise possa suscitar questões que venham a servir de base para futuras investigações no campo educativo, contribuindo deste modo para o enriquecimento das práticas pedagógicas.

O contacto com a realidade das CA proporcionou-nos pistas para a formulação de um conjunto de objetivos a alcançar tendo em vista a prossecução do propósito maior que orientou a nossa investigação: contribuir para a melhoria do processo educativo. Neste sentido, partindo da reflexão em torno da realidade observada, a Comunidade de Aprendizagem de Ariño, questionámo-nos acerca dos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e sustentabilidade. A nossa motivação levou-nos a procurar identificar os aspetos que justificam o desenvolvimento do projeto esperando poder criar um quadro descritivo que possa ser adaptado a outras realidades, em diferentes contextos educativos.

Foi nesta linha de atuação que formulámos a seguinte questão de partida: ***quais os fatores fundamentais de desenvolvimento e sustentabilidade do projeto de comunidade de aprendizagem implementado na escola de Ariño?***

A partir desta questão definimos o seguinte conjunto de objetivos para a nossa investigação:

a. Conhecer a organização da CA;
b. Identificar as diferentes formas de interação que contribuem para o desenvolvimento do projeto;
c. Compreender como se desenvolvem os processos de colaboração entre os membros da CA;
d. Reconhecer os contributos prestados pelos diferentes participantes no desenvolvimento do projeto;
e. Conhecer o impacto do projeto na comunidade envolvente;
f. Identificar os fatores que permitem a sustentabilidade do projeto.

1.3. ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos a que correspondem as seguintes etapas de trabalho:

Capítulo 1 – Introdução (identificação do problema, descrição dos objetivos a atingir e apresentação da estrutura da investigação).

Parte introdutória do trabalho constituída por três tópicos: no primeiro justificamos a escolha do tema de investigação, no segundo identificamos a questão de partida que orientou o estudo e definimos os objetivos a atingir que irão guiar a investigação, no terceiro e último efetuamos uma exposição sucinta acerca da estrutura a seguir na elaboração do estudo.

Capítulo 2 – Enquadramento teórico (reflexão relativa às questões relacionadas com o enquadramento da escola na sociedade atual).

Nesta fase, essencialmente de pesquisa e análise dos diversos quadros teóricos alusivos ao tema em foco, procuramos fundamentalmente abordar as reflexões de alguns dos principais pensadores na área da educação. Através da análise dos diferentes quadros teóricos existentes e das suas relações pretende-se compreender o percurso da realidade educativa até à atualidade e bem assim retirar conclusões relevantes que permitam contribuir para o enriquecimento da perspetiva educativa atual e futura, ambicionando contribuir para a construção de uma escola de sucessos.

Nesta conformidade, dividimos este capítulo em quatro temas que nos parecem fundamentais na reflexão em torno do processo de transformação da escola em comunidade de aprendizagem: 1. As instituições educativas na Sociedade da Informação e do Conhecimento; 2. Novos modelos, novos papéis; 3. Liderança em contexto educacional; 4. Comunidades de aprendizagem.

Com o primeiro tema pretendemos analisar o papel da escola na Sociedade da Informação e do Conhecimento através da identificação de algumas das transformações resultantes desta nova realidade e da análise da eventual necessidade de aproximação das instituições educativas a este novo paradigma social e bem assim os modelos apresentados por diversos autores para a concretização dessa aproximação de forma eficaz.

No segundo tópico examinamos as atuais linhas de pensamento referentes à organização da escola na atualidade, discutimos a alteração dos papéis assumidos pelos intervenientes no processo educativo e as diversas vertentes desta transformação. Procuramos ainda refletir sobre as realidades, os problemas, as iniciativas e as necessidades sentidas no setor educativo no âmbito do desenvolvimento de modelos que procurem dar resposta às atuais dinâmicas sociais. Encontrando-se o foco da nossa investigação no estudo de uma comunidade de aprendizagem, procurámos analisar perspetivas que descrevam e justifiquem pressupostos de organização e atuação deste modelo educativo. Neste sentido, dedicamos uma parte deste tópico à análise das escolas que aprendem, seu conceito, características e propostas de organização.

O terceiro tema do enquadramento teórico reporta-se à importância do conceito de liderança em contexto escolar. Partimos da análise da definição de liderança com o propósito de identificarmos as distintas vertentes que compõem este conceito. Em seguida efetuamos um breve resumo das principais teorias e modelos de liderança a fim de compreendermos a evolução do estudo da liderança ao longo dos últimos anos e as atuais linhas de investigação na área. Terminamos este tópico realizando uma breve reflexão em torno da problemática da liderança em contexto educativo através da análise das perspetivas apresentadas por diversos autores relativamente à eficácia dos processos de liderança neste contexto.

Finalizamos este capítulo com a análise das questões específicas que caracterizam os projetos de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Abordamos primeiramente o estudo das origens e raízes históricas das CA para em seguida procurarmos conceptualizar esta noção. Apresentamos ainda os tipos,

princípios, características e orientações pedagógicas das CA incidindo a nossa análise fundamentalmente no modelo de aprendizagem dialógica desenvolvido em Espanha a partir dos processos de transformação de escolas em CA. Terminamos o enquadramento teórico efetuando uma breve descrição das fases que compreendem o processo de implementação de CA no contexto do paradigma analisado.

Capítulo 3 – Metodologia de investigação (justificação e descrição da abordagem metodológica e instrumentos de recolha de dados).

Neste capítulo apresentamos o enquadramento metodológico da nossa investigação dando a conhecer as opções assumidas neste âmbito, nomeadamente o desenho da investigação, as questões de investigação definidas e a descrição dos instrumentos de recolha de dados escolhidos. Começamos por contextualizar a problemática em estudo referindo as motivações que nos impulsionaram a realizar esta investigação. Em seguida explicitamos a construção do nosso modelo de análise formulado a partir da decomposição da questão de partida do estudo em quatro vetores em torno dos quais formulámos questões de investigação para as quais nos propusemos encontrar respostas.

No terceiro tópico deste capítulo apresentamos a fundamentação da escolha da abordagem metodológica e dos instrumentos de recolha de dados utilizados no presente estudo para em seguida descrevermos as opções metodológicas para o tratamento e análise dos dados recolhidos. Apontamos ainda os critérios de rigor e ética que conduziram a elaboração da nossa investigação.

A finalizar este capítulo indicamos os períodos de tempo correspondentes aos momentos em que teve lugar a recolha de dados no nosso trabalho.

Capítulo 4 – Contextualização do caso em análise (apresentação e descrição das características da realidade observada).

Neste capítulo efetuamos a descrição da escola analisada e do seu contexto envolvente. Optámos por dividir este capítulo em quatro tópicos: no primeiro efetuamos uma apresentação geral da escola, no segundo descrevemos o contexto envolvente e no terceiro identificamos os seus princípios estruturadores (objetivos, estrutura, normas, serviços, desenho metodológico e avaliação). No último tópico descrevemos o projeto específico de transformação da escola em CA identificando as suas origens, objetivos, como se desenvolveu e as suas normas gerais de funcionamento.

Com este capítulo pretendemos o apresentar as linhas gerais de atuação da escola, procedimento que servirá de base contextualizadora para o tratamento e análise dos dados a apresentar no capítulo seguinte.

Capítulo 5 – Tratamento, descrição e interpretação dos dados (aplicação dos instrumentos de recolha de dados e análise dos resultados obtidos).

Neste quinto capítulo procuramos descrever de forma clara e detalhada o estudo de caso realizado, que consiste na análise de uma CA a partir da observação das práticas e das interações desenvolvidas. A apresentação foi estruturada em torno de quatro dimensões correspondentes aos vetores definidos para a análise do presente estudo: organização, desenvolvimento, colaboração e liderança.

Capítulo 6 – Conclusões, limitações e sugestões do estudo (conclusões retiradas do estudo e contributos para futuros estudos)

As conclusões do presente trabalho encontram-se seccionadas em três partes que apesar de profundamente interligadas entendemos diferenciar uma vez que constituem partes distintas do contributo encontrado neste estudo para a construção de conhecimentos acerca das CA.

A primeira análise constitui uma reflexão na qual se procura acima de tudo transpor para o papel as constatações obtidas a partir das observações efetuadas, confrontando-as com as questões de investigação colocadas a montante do estudo. Deixamos ainda nossa nota pessoal numa reflexão final que pretende ser uma breve alusão aos sentimentos experimentados ao longo da elaboração deste estudo.

Em seguida descrevemos as limitações que condicionaram a investigação terminando o presente trabalho com algumas sugestões para a realização de futuros estudos, uma vez que através da recolha de dados nos deparámos com inúmeras questões sobre as quais não nos foi possível debruçar e que pensamos ser de todo o interesse aprofundar.

No remate desta descrição importa referir que na redação do texto do presente estudo foram observadas as normas emanadas por Mário Azevedo (2006) na obra Teses Relatórios e Trabalhos Escolares: sugestões para a estruturação da escrita.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

"En estos tiempos de reestructuración y reconversión
del sistema escolar heredado de la modernidad, los
centros educativos se ven obligados a aprender
a responder a las demandas de un entorno incierto,
turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales".
(Bolívar, 2001, p. 1)

Ao lançarmos um olhar sobre a sociedade atual não podemos ficar indiferentes às profundas alterações ocorridas nas últimas décadas que transformaram por completo o panorama social e consequentemente o estilo de vida de grande parte dos seres vivos em todo o planeta.

Basta realizarmos uma pequena visita guiada pela nossa casa para nos apercebermos das rápidas e significativas mudanças ocorridas nos últimos tempos. Por exemplo, se nos localizarmos na nossa sala de estar e pensarmos como esta seria há 50 anos, situamo-nos muito longe das coloridas televisões com ecrã plano e dos sofisticados sistemas de *home cinema* que recriam verdadeiras salas de cinema em nossa casa. Os computadores, a Internet, os telemóveis e outros dispositivos que modificaram não apenas o *design* dos nossos lares mas toda uma forma de viver em sociedade, constituem poderosos indicadores das alterações que afetaram o modo de vida humano de uma forma que nos parece irreversível.

Por outro lado, ao caminharmos brevemente pelas ruas das nossas cidades verificamos que também aí já nada permanece igual. Os céus transformaram-se em autoestradas para os mais modernos aviões, nas estradas circulam automóveis híbridos e nos passeios jovens e adultos de raças e etnias diversificadas trocam mensagens e consultam as redes sociais através de sofisticados telemóveis.

Uma sociedade em constante mutação lança um incessante desafio à escola, ao qual esta deve replicar de modo célere acionando mecanismos de evolução e adaptação às realidades emergentes. As diversas transformações que caracterizam a sociedade

atual refletem-se exponencialmente no processo educativo originando mudanças nas relações educativas que por vezes resultam difíceis de resolver.

As vertentes de transformação são diversas e complexas. Os surtos migratórios que originam ambientes educativos caracterizados pela diversidade étnica e amálgama de culturas são apenas um dos muitos exemplos que podemos referir. Do mesmo modo, os emergentes modelos familiares, marcados pelo divórcio e pelo surgimento de famílias derivadas, originam novos sistemas relacionais com os quais os jovens por vezes não conseguem lidar pacificamente, trazendo para a escola as suas dúvidas e anseios.

> A compreensão sistémica da família, do seu desenvolvimento e do seu funcionamento, não é hoje, em virtude da globalização e da interculturalidade daí decorrente, exactamente a mesma que se tinha nos anos cinquenta, sessenta ou mesmo setenta, particularmente em Portugal, que vivia, nesses anos, uma experiência de quase isolamento no contexto geográfico periférico e no quadro político de uma ditadura fechada sobre si mesma, com graves consequências, nalguns aspectos, sobre a vida das famílias (Marques, 2008, p. 320).

Por sua vez, o aumento da criminalidade, em particular a criminalidade juvenil, gera receios e angústias fazendo emergir novos modelos disruptivos dentro dos quais muitos jovens encontram um meio simples de sublimar frustrações e sentimentos. A juntar a toda esta lista de mudanças, deparamo-nos com novas gerações que crescem num mundo digital fascinadas pela imagem em movimento, pelo jogo e pela ação. Estes jovens anseiam pela introdução na sala de aula de todo o mundo de cor e movimento a que têm acesso no exterior da escola, reivindicando a implementação de práticas pedagógicas dinâmicas que os estimulem e cativem. Novos tempos, novas realidades, novas necessidades.

Face a esta profunda transformação "surgem na sociedade exigências e necessidades novas para dar resposta às mudanças apresentadas" (Santos Guerra, 2001, p. 52). Na sociedade da informação e do conhecimento não basta conhecer e acumular grandes quantidades de informação pois esta amanhã poderá tornar-se completamente obsoleta. Neste contexto o sucesso ou o fracasso das pessoas e das instituições é determinado pela capacidade de seleccionar, processar e aplicar adequadamente a cada situação a informação mais relevante em cada momento (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001). Verifica-se portanto que o modelo educativo da sociedade industrial em que o professor era o depositário do saber que transmitia a uma plateia de alunos passivos não

se enquadra já na sociedade atual. Urge assim repensar a responsabilidade da escola na sociedade da informação e do conhecimento para que seja possível aquilatar que rumos deve e pode a escola tomar no sentido da construção de uma educação de sucesso para todos.

2.1.1 A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA

Importa neste contexto analisar como tem o setor educativo reagido à revolução social que se tem operado nas últimas décadas. Sendo certo que é objetivo fundamental da escola a formação dos alunos tendo em vista a sua inserção na vida social e económica, isto é, uma integração plena dos indivíduos na sociedade, a escola não deve alhear-se à profunda alteração verificada ao longo das últimas décadas relativamente aos interesses e necessidades dos seus protagonistas. Não faz sentido que as instituições educativas se mantenham à margem das transformações sociais, insistindo em modelos obsoletos que em nada se adequam aos interesses dos alunos, às pressões sociais e às exigências profissionais dos mercados de trabalho atuais mas antes promovem o divórcio cada vez mais evidente entre a educação e as "necessidades reais dos seus destinatários" (Dias de Figueiredo, 1995).

Escola e sociedade encontram-se interligadas de forma tão intensa que tudo o que acontece numa delas acaba por afetar a outra. A escola forma os cidadãos que constroem a sociedade, consequentemente, a sociedade de amanhã vai ser qualificada e gerida pelos alunos de hoje. Por sua vez, os alunos de hoje encontram-se sujeitos a um amplo conjunto de influências emanadas pela sociedade que modificam a sua forma de viver, agir e pensar. Esta realidade deve ser tomada em consideração na gestão e planificação do processo educativo, no sentido de promover o desenvolvimento de aprendizagens válidas que permitam efetivamente construir uma sociedade que se pretende funcional.

À escola cabe o papel mais importante e difícil de todos; o de promover o progresso da sociedade no sentido da construção de uma sociedade justa e igualitária movida por valores elevados. Como tal, incumbe à escola a "formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados" (Santos Guerra, 2001, p. 7).

Nesta conformidade, colocam-se algumas questões que nos parecem pertinentes: consegue a escola, de um modo geral, estabelecer uma ligação válida com a

sociedade? Terá a escola legitimidade para se alhear relativamente à realidade do quotidiano dos seus alunos? Pode a escola exigir que os educandos ao entrarem pelos seus portões abandonem no exterior todas as suas vivências e experiências e entrem num mundo distanciado das suas realidades? Que tipo de pessoas deve formar a escola atual? Que perfil de competências do aluno se exige à saída do ensino formal?

Paulo Freire (1994) oferece uma resposta a estas questões reforçando a necessidade de aproximar a escola da sociedade em que se encontra inserida.

> No nos es posible … defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de "lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender" por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan "lejos de ella", en el mundo distante (Freire, 1994, p. 89-90).

Apesar de vários investigadores, pedagogos e outros pensadores ligados à educação defenderem a aproximação entre a instituição escolar e o mundo que a rodeia, o panorama fechado e inflexível que observamos ainda hoje em determinados contextos educativos impele muitos dos nossos jovens a virar as costas a uma escola obsoleta e desfasada da realidade.

2.1.2 A RESPOSTA DA ESCOLA

Deixo de lado que, nas presentes circunstâncias,
quase nunca os espíritos são alimentados com coisas
verdadeiramente substanciosas, mas, na maior parte dos casos,
são atulhados com palavras ocas (palavras de vento e linguagem de papagaio)
e com opiniões que pesam tanto como a palha e o fumo.
(Coménio, 1985, p. 159)

A citação em epígrafe espelha a opinião de João Amós Coménio (1592-1670) relativamente ao ensino proporcionado nas instituições educativas da época onde, na avaliação do autor, era "ministrada uma instrução mais verbal que real" (Coménio, 1985, p. 159). Já no século XVII, Coménio (1985) insistia na necessidade de "reformar as escolas" (p. 163) argumentando contra a utilização dos métodos utilizados que classificava como violentos e não universais e exigia a implementação de métodos

universais, atraentes e úteis, que guiassem o homem para a instrução, a virtude e a piedade.

Passados quatrocentos anos parece-nos pertinente questionar qual é o panorama que encontramos na educação. Que mudanças foram realizadas? Que reformulações foram concretizadas?

Toffler (2001) refere que as mudanças operadas até aqui no setor educativo não passam de manobras desprovidas de sentido que servem apenas para "retocar" um sistema decadente. De acordo com o autor não podemos presumir que o sistema educativo atual não se encontra em evolução, "no entanto, grande parte desta mudança não é mais do que uma tentativa de afinar a engrenagem existente, tornando-a ainda mais eficaz na prossecução de objetivos obsoletos" (p. 398).

Novas realidades sociais exigem diferentes práticas educativas e tornam imperativo proceder a uma reflexão profunda nesta área no sentido de aferir meios de atuação que resultem em procedimentos eficazes uma vez que "investir mais dinheiro na educação para fazer a mesma coisa, o único resultado que se atinge é uma maior taxa de abandono escolar" (Castells, 2004).

O perito em criatividade, Sir Ken Robinson defende que todas as crianças nascem artistas todavia, o sistema educativo, tal como está organizado, vai cerceando esta criatividade. "We are educating people out of their creativity", refere Robinson (2006). Este aspeto reveste toda a relevância, uma vez que, de acordo com o autor, um sistema de ensino que, para além de não desenvolver o potencial dos seus alunos, destrói algumas das suas mais importantes aptidões tais como a criatividade, é um sistema que necessita de urgente substituição.

Nesta linha de pensamento, urge aquilatar todo um sistema de ensino que por vezes ainda se mantém indiferente aos sinais da sociedade em que está inserido, a sociedade da informação e do conhecimento, insistindo, como refere Toffler (2001), em ficar preso a modelos antiquados.

> As nossas escolas estão voltadas para trás, para um sistema moribundo, em lugar de se virarem para a frente, para a nova sociedade que desponta. Todas as suas energias se concertam em instruir o Homem Industrial, em preparar gente para sobreviver num sistema que tem os dias contados. (Toffler, 2001, p. 392).

Para que a escola consiga dar resposta às exigências da sociedade atual, é necessário reconhecer que "a construção de uma nova aprendizagem se situa ao nível de

uma mudança cultural que rompa com os paradigmas mecanicistas que hoje aprisionam os nossos sistemas escolares" (Figueiredo, 2000, p. 79). Figueiredo (2000), na linha de pensamento de Thomas Khun, defende que esta rutura não deve operar-se parcialmente mas sim de forma absoluta e só pode ser conseguida através da construção de um paradigma que substitua totalmente o atual.

Por sua vez Toffler (2001), sustenta que "as escolas do futuro, se quiserem facilitar a adaptação à vida posterior, terão de tentar experiências muito mais variadas" (p. 401). Para que tal seja possível, é necessária uma intervenção eficaz em várias frentes. Um dos aspetos mais relevantes no processo de redefinição da escola consiste na aproximação entre a escola e a sociedade que nos parece assumir um caráter fundamental. Nesta direção Margaret Riel (1996) afirma que "the best way to reform schools is to lessen the gap between the what is learned in school and what is needed in society." Este "fosso" a que se refere Riel, a separação que se foi cavando ao longo do tempo entre os conteúdos escolares e as vivências dos alunos, é na realidade um dos problemas mais graves do nosso sistema educativo. Trata-se da necessidade de diluir a fronteira entre escola e a sociedade, de aproximar os conteúdos escolares das realidades sociais, de promover a interatividade entre os contextos educativo e social, cuja dissociação tem sido manifestamente contraproducente.

Uma nova realidade social impõe novas solicitações à escola que "não pode continuar a fazer aquilo que sempre fez como se nada tivesse mudado e como se a sua função fosse sempre a mesma" (Santos Guerra, 2001, p. 52).

Torna-se necessária a construção de novos paradigmas que tenham a capacidade de responder adequadamente às novas necessidades. A construção de "ambientes aprendentes, estimuladores da apropriação e construção de saberes por via autónoma" a que se refere Carneiro (2004, p. 24), obriga a uma total reformulação dos paradigmas existentes e à introdução de novos conceitos, novos modos de estar, pensar e agir no espaço educativo. Torna-se imprescindível analisar detalhadamente as características e necessidades do público educativo a fim de possibilitar a aferição de modelos que realmente promovam o sucesso pessoal e escolar dos nossos alunos. Para tal é necessário observar e problematizar, abandonando convicções e dando espaço a novos modos de educar.

Nesta nova realidade desponta a necessidade de alterar os papéis dos diversos intervenientes no processo educativo numa perspetiva de inovação que permita construir modelos dinâmicos promotores de sucessos.

> Lo que necesitan cada vez más los alumnos del sistema educativo no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido**.** Y sobre todo lo que van a necesitar como futuros ciudadanos son capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela: lo que sí puede es formar a los alumnos para poder dar sentido a la información, proporcionándoles capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información (Pozo, 1999, p. 15).

Vivemos atualmente num mundo global, repleto de informação, no qual o conhecimento se encontra envolvido num processo de evolução constante. Deixa assim de fazer sentido que o ensino se baseie na mera ação transmissora de uma informação que corre o risco de se tornar obsoleta no momento em que os alunos saem da escola (ou até mesmo antes). Até porque o perfil de competências do aluno que se exige atualmente à saída do ensino formal difere em muito das exigências verificadas até há algum tempo atrás. Neste sentido Ferrada & Flecha, (2008) reportando-se à questão colocada sobre que tipo de pessoa se deseja formar, afirmam que a escola atual deve formar pessoas "con altas capacidades de interacción social y para hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, dialógica, solidaria, comprometida con la transformación del medio en que se desenvuelve" (p. 60).

Importa deste modo, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, ensinar os alunos a aprender auxiliando-os a construir competências de autonomia e autorregulação da aprendizagem. Deste modo, é possível formar indivíduos preparados para os desafios que a sociedade lhes irá colocar; indivíduos flexíveis, dotados da capacidade de pesquisar, analisar criticamente e utilizar a informação correta no momento e situação adequados.

> A escola deve se alterar no sentido de ensinar estratégias que possibilitem a aquisição do saber de forma crítica, independente e contínua. Para isso, a aprendizagem deve deixar de se centrar no aspecto transmissivo e integrar o ensino de competências, ou seja, os alunos devem ser ensinados a aprender. (Freire, 2006b).

2.2. NOVOS MODELOS, NOVOS PAPÉIS

A sala de aula do futuro não se confinará às suas paredes nem a um horário. A aprendizagem acontecerá também na sala de aula, no centro de recursos, em casa, na biblioteca municipal . . . onde quer que existam facilidades de consulta e acesso à informação.
O professor terá mesmo de mudar os seus paradigmas . . .
o professor que vai "dar" aulas deverá ser substituído
pelo professor que vai "ajudar" os seus alunos a aprender . . .
os planos de ensino deverão ser substituídos por planos de aprendizagem
(Lagarto, 2005)

As novas realidade sociais exigem uma escola renovada e coloca novos reptos a todos os agentes educativos. Nóvoa (2006) refere que o mundo atual coloca vários desafios à escola sendo um deles a indispensabilidade de construir um novo modelo de escola que permita dar resposta às necessidades contemporâneas libertando as instituições educativas das práticas fundamentadas em modelos obsoletos completamente desfasados da realidade.

> Continuamos fechados num modelo de Escola inventado no final do século XIX e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos quatro muros, currículos rígidos, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc. etc. Defendo, por isso, que é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas até à lógica curricular das disciplinas e dos programas, desde as formas de agrupamento e de acompanhamento dos alunos até às modalidades de recrutamento e de contratação dos professores. Temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI (Nóvoa, 2006, p. 113).

A escola tal como a conhecemos atualmente tem tendência para desaparecer, dando lugar a ambientes de aprendizagem ativos e culturalmente ricos que favoreçam a construção de aprendizagens pelos próprios formandos. Estas inovadas instituições educativas funcionam em permanente interação com a comunidade numa relação simbiótica através da troca de recursos, experiências e saberes. "El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en

todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc." (Flecha, Padrós, & Puigdellívol, 2003, p. 4).

Carnoy (2001) defende a necessidade de criar parcerias para que governos e sociedade trabalhem em conjunto no sentido de transformar a escola, tornando-a mais aberta à comunidade. De acordo com o autor a escola pode desempenhar um papel central no estímulo à interação entre os diversos membros da comunidade como elemento de ligação entre as diversas redes sociais.

Neste modelo, professores e alunos passam a trabalhar lado a lado construindo conhecimentos de forma colaborativa num processo que envolve toda a comunidade. Trata-se de toda uma metamorfose que permite o nascimento de uma nova escola, a escola reinventada a que se refere Figueiredo (2000):

> Uma reinvenção centrada nos desafios de um desenvolvimento curricular de nova geração (nos seus contextos e conteúdos), dos espaços de reflexão, da investigação ao serviço da educação, da mudança organizacional das nossas escolas, da intencionalidade estratégica e da mobilização colectiva de toda a sociedade (Figueiredo, 2000, p. 81).

Neste contexto surgem atualmente conceitos como o de comunidades de prática que Figueiredo, Afonso, & Ferreira (2004) descrevem como "contextos para a construção colectiva de saberes por pessoas que partilham uma prática" (p. 15). Esta noção, aplicada ao sistema educativo, pode traduzir-se na abertura da escola à comunidade envolvendo agentes diversos no processo educativo, como os familiares dos alunos, agentes económicos da localidade, autarcas, empresas e instituições, entre outros.

A teoria das comunidades de prática foi desenvolvida no *Institute for Research on Learning* (IRL), organização sem fins lucrativos fundada em 1986 em *Palo Alto*, Califórnia, com o objetivo de identificar e compreender os fatores que impulsionam o sucesso da aprendizagem nas escolas, no trabalho e vida quotidiana. O Dr. Etienne Wenger, autor de diversos trabalhos na área das comunidades de prática e ex-investigador do IRL onde exerceu funções de 1987 a 1997[1], refere que o ser humano tem uma propensão de formar comunidades que se encontra entranhada nas raízes históricas e culturais (Wenger, 2000a).

[1] Para mais informações acerca da vida e obra de Wenger consultar: http://www.ewenger.com/bio/index.htm

Todas as pessoas pertencem simultaneamente a vários grupos no âmbito dos quais atuam de forma mais ou menos ativa. Estes grupos caracterizam-se pela partilha de algo que merece o nosso interesse; pode ser um objetivo, uma paixão ou mesmo uma preocupação e concretizam-se em realidades tão diversas como os clubes de leitura, os fóruns de admiradores de filmes, músicas ou clubes desportivos ou simplesmente o grupo de pessoas que todos os dias se reúne para jogar às cartas ao fim da tarde. Wenger (2006, 2009) recorre ao termo comunidades de prática para identificar este fenómeno que se manifesta no nosso quotidiano de forma tão natural que por vezes se torna impercetível a um olhar menos atento. Em casa, no trabalho ou nos nossos tempos livres, as comunidades de prática existem e nós fazemos parte delas pois elas estão em todo o lado (Wenger, 1998a).

> The term "community of practice" is of relatively recent coinage, even though the phenomenon it refers to is age-old. The concept has turned out to provide a useful perspective on knowing and learning. A growing number of people and organizations in various sectors are now focusing on communities of practice as a key to improving their performance… Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger, 2006).

No interior dos portões da instituição educativa, as comunidades de prática surgem de forma espontânea nos pátios da escola, nas salas de aula, nos refeitórios e em todos os espaços (físicos e virtuais) utilizados por estudantes e professores. Wenger (1998a) refere que os estudantes vão à escola e reúnem-se não apenas para resolverem os assuntos escolares como também os seus assuntos particulares e deste modo surgem, por todo o lado, as comunidades de prática. Face a esta realidade, não obstante a existência do curriculum e da organização das disciplinas, "the learning that is most personally transformative turns out to be the learning that involves membership in these communities of practice" (Wenger, 1998a, p. 6). Nesta linha de pensamento, Gairín (1999) citado em Santos Guerra (2001), salienta a diferença entre ensino e aprendizagem, sustentando que a escola não deve ser apenas uma comunidade de ensino mas sim uma comunidade de aprendizagem.

Os atuais modelos educativos que perspetivam a escola como uma comunidade em permanente interação com o ambiente que a rodeia, promovem a abertura das suas portas ao exterior e recebem uma variedade de experiências e de conhecimentos que não apenas enriquecem o processo de aprendizagem dos educandos, como também

estimulam o desenvolvimento social. Por um lado, torna-se possível efetuar a transposição do contexto livresco para o contexto real e realizar aprendizagens pelo ensino mais próximas da aprendizagem natural, contribuindo deste modo para o sucesso educativo. Por outro lado, a sociedade ganha indivíduos preparados e flexíveis, com competências reais que não se estancam em meros aglomerados de conhecimentos. Este processo interativo favorece ainda o intercâmbio de recursos na medida em que, conhecendo e contactando diretamente com as necessidades específicas do mundo que a envolve, a escola pode mais facilmente desenvolver respostas formativas adequadas a essas necessidades e também receber da sociedade os meios adequados e necessários para a sua atividade.

Extravasando as paredes físicas às quais estiveram confinadas durante tantas décadas, as escolas abrem-se para o meio que as envolve transformando-se em comunidades de aprendizagem ou, como referem Lima & Capitão (2003), "centros de recursos de aprendizagem distribuídos" cujo objetivo fundamental será a preparação dos indivíduos "para a sociedade do conhecimento e para a autoformação (saber conhecer, saber fazer, saber viver em comum e saber ser) ao longo da vida, no decurso da qual assumirão actividades profissionais diversas" (p. 57).

2.2.1. ANÁLISE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

A reflexão acerca dos processos de mudança e inovação nas instituições escolares implica a realização de uma análise da escola ao nível organizacional. A escola como objeto de estudo das Ciências da Educação é uma realidade complexa que tem originado diferentes perspetivas da educação. Neste contexto, Nóvoa (1992) distingue cinco fases na ótica investigacional levada a cabo em torno da educação:

a) Até aos anos 50 verificou-se a convergência dos processos de investigação em torno do aluno na sua tripla dimensão (cognitiva, afetiva e motora). A análise das metodologias de ensino constituía uma preocupação fundamental para os investigadores que procuravam compreender como se processa a aprendizagem, com o objetivo de encontrar metodologias que se revelassem eficazes.

b) Durante os anos 50/60 a sala de aula passou a constituir o foco da investigação em educação. É atribuído um enorme relevo às interações produzidas no processo educativo dando origem à aplicação de pedagogias não diretivas. Na sala de

aula passam a valorizar-se as vivências individuais e coletivas, fomentando a comunicação, a partilha de saberes e experiências, o diálogo e o trabalho colaborativo. As práticas pedagógicas passam a integrar técnicas de animação e expressão.

c) Durante os anos 60/70 a investigação centra-se no sistema educativo. Trata-se de um período fortemente marcado pela crítica social e política durante o qual se intensificaram as lutas contra os regimes totalitários que vigoravam em alguns países europeus como Portugal e Espanha. A forte contestação estende-se às instituições escolares levando a uma análise dos sistemas educativos e dando origem a uma pedagogia institucional com recurso a metodologias de análise política e de intervenção social.

d) Durante os anos 70/80 a investigação volta a centrar-se na turma e na sala de aula. Assiste-se a um importante desenvolvimento das correntes pedagógicas centradas na procura de metodologias que promovam a eficácia do ensino. São desenvolvidas linhas de investigação diversas que analisam os diversos fatores passíveis de influir na racionalização do ensino como a organização curricular e o desempenho dos docentes. Surge um paradigma denominado processo-produto cujos estudos procuram analisar a possibilidade de os comportamentos dos professores (processos de ensino) exercerem uma influência de causalidade sobre os comportamentos dos alunos (produtos de aprendizagem). Nesta fase verifica-se uma preocupação dominante na melhoria do processo educativo.

e) Durante os anos 80/90 a investigação converge fundamentalmente para a escola-organização. Trata-se de uma fase de perceção da escola enquanto organização na qual se privilegiam as metodologias ligadas ao domínio organizacional num esforço de melhorar os processos de gestão, auditoria e avaliação das instituições educativas. Verifica-se o desenvolvimento de políticas de investigação ligadas aos processos de mudança das instituições escolares como a investigação-ação. Esta ótica, que percebe a escola enquanto organização, revela-se complexa na medida em que se torna necessário estudar uma enorme variedade de organismos e as suas complexas redes formadas por elementos humanos, físicos e materiais que atuam em contextos diversificados.

No contexto desta última perspetiva importa analisar a complexidade das relações desenvolvidas entre os diversos membros que atuam na instituição educativa procurando deste modo compreender os caminhos que conduzem à construção de escolas capazes de responder aos desafios lançados pela sociedade atual.

A. Escola e Cultura Escolar

Costa (1996), recorrendo a metáforas como formas de compreender a morfologia e o funcionamento das organizações escolares, traça um panorama no qual distingue seis imagens organizacionais da escola: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia, escola como cultura.

Independentemente da metáfora escolhida como modelo de análise da instituição escolar a escola é percebida como um complexo sistema composto por diversos intervenientes em interação entre si e com o meio envolvente. Esta amálgama de valores, sentimentos, motivações, crenças, comportamentos e regras determina um encontro de culturas que por sua vez gera uma cultura própria, como que uma pequena sociedade inserida numa sociedade mais ampla. Nóvoa (1992), na linha do pensamento de Brunet (1988) explicita esta noção afirmando que as escolas geram uma cultura interna específica resultante dos valores e convicções partilhados pelos seus membros.

A noção de cultura escolar tem sido amplamente abordada nas últimas décadas. O nascimento da expressão situa-se na segunda metade dos anos noventa sendo a sua origem atribuída aos historiadores da educação, na sua maioria europeus (Viñao Frago, 2006). Stolp (1994) refere o conceito como um sistema de padrões de significado transmitidos historicamente pelos membros da comunidade escolar, que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos compreendidos. Por sua vez Viñao (2006) equipara o conceito de cultura escolar a um resistente sedimento formado ao longo dos tempos com capacidade de resistir às adversidades adaptando-se e reinventando-se à medida das necessidades.

> La cultura escolar seria, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar (Viñao, 2006, p. 74).

A análise da cultura escolar de uma instituição implica forçosamente a sua distinção relativamente a uma noção que é muito próxima: o ambiente ou clima escolar. Ambiente escolar e cultura escolar são conceitos profundamente relacionados e constituem elementos críticos para determinar o sucesso de uma escola, sendo ambos

igualmente cruciais para o reconhecimento e promoção dos direitos e responsabilidades dentro do cenário escolar. Stevens & Sanchez, (2003) descrevem o ambiente escolar como sendo as perceções das pessoas em relação à sua escola e que constituem fatores essenciais na construção de uma atmosfera onde os professores possam ensinar, os estudantes possam aprender, os pais possam desempenhar papéis ativos na educação dos seus filhos e a excelência possa ser alcançada. De acordo com as citadas autoras, as perceções associadas ao ambiente escolar incluem "beliefs, values and attitudes of students, teachers, administrators, parents, office personnel, custodians, cafeteria workers, business partners, community members, and others who play important roles in the life of the school" (p. 124) .

Por sua vez, Santos Guerra (2001) refere a existência de um "clima da instituição" que define como sendo "um caldo de cultura onde os profissionais realizam a reflexão" (p. 46). O autor refere que o clima depende fundamentalmente da conjugação de três fatores: a. as atitudes de todos os intervenientes da comunidade educativa (fator decisivo); b. a forma como a comunidade educativa é gerida pelos administradores; c. a avaliação feita pela sociedade.

O Ministério da Educação do Governo do Canadá (Department of Education Newfoundland and Labrador-Canadá, 1995) distingue ambas as noções atribuindo à expressão cultura escolar uma dimensão mais ampla que abrange não apenas as perceções dos membros da comunidade escolar associadas ao ambiente escolar, mas também tudo o que compõe a identidade da escola e define os seus padrões de comportamento.

> School climate refers to the impressions, feelings, and expectations held by members of the school community.
> School culture is a broader term and encompasses not only how students and adults feel about their school but also the values, traditions, assumptions, beliefs and ways that give the school its identity and specify its standards for behavior. School culture has a powerful effect on school community. It tells people in the school what is truly important and how they are to act (Department of Education Newfoundland and Labrador-Canadá, 1995).

A metáfora da escola como cultura identificada por Costa (1996) determina que o sucesso do processo de aprendizagem dependa do fortalecimento das relações entre todos os membros da comunidade no sentido da promoção de interações dinâmicas baseadas no apoio mútuo e expectativas elevadas. Neste sentido o autor afirma que "a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as

escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados)" (p. 109).

Nesta linha de pensamento, Stolp (1994) menciona as pesquisas realizadas por investigadores como Leslie J. Fyans, Jr. & Martin L. Maehr (1990), Jerry L. Thacker & William D. McInerney (1992) e Yin Cheong Cheng (1993) que indicam existir uma forte correlação entre culturas escolares saudáveis, o aumento da motivação e do sucesso escolar por parte dos alunos e o aumento da produtividade e satisfação dos professores.

Verifica-se portanto que diversos autores apontam para a noção de que a construção de um clima escolar positivo e consequentemente de uma cultura escolar saudável, se revela fundamental para a concretização de processos de ensino e de aprendizagem de sucesso. Neste sentido, coloca-se aos membros da comunidade educativa a tarefa de desenvolver processos de atuação que permitam configurar ambientes educativos positivos e estimulantes caracterizados pelo diálogo sincero e aberto (Santos Guerra, 2001), o respeito mútuo e a colaboração entre todos (Department of Education Newfoundland and Labrador-Canadá (1995).

Na perspetiva do Ministério da Educação do Governo do Canadá (Department of Education Newfoundland and Labrador-Canadá, 1995) uma cultura escolar positiva pode ser identificada pela existência de um conjunto de fatores diversos que incluem: 1. atitude positiva por parte do pessoal e moral elevado; 2. trabalho de equipa e partilha de responsabilidades; 3. um ambiente físico saudável e seguro; 4. oportunidades para o envolvimento dos alunos, compromisso, responsabilidade e sucesso; 5. elevadas expectativas para professores e estudantes; 6. comunicação clara e eficaz das expectativas da escola; 7. desenvolvimento da identidade pessoal; 8. incentivo e reconhecimento do sucesso; 9. oportunidades para atividades partilhadas e interação da comunidade; 10. participação significativa dos pais e encarregados de educação; 11. incentivo a tomada de atitudes de risco; 12. o reconhecimento dos erros como parte do processo de aprendizagem.

Por sua vez, Deal & Peterson (2009), sustentando a necessidade de fortalecimento da cultura escolar na construção de organizações escolares eficazes, enfatizam o papel o papel da liderança neste domínio. Neste sentido, os autores indicam dois passos que consideram fundamentais na atuação do líder que podemos resumir em dois conceitos: análise e ação. O primeiro passo consiste na leitura da cultura escolar atual da instituição. O líder deve efetuar uma análise profunda da realidade da escola no

sentido de conhecer a sua história, os seu padrões e os seus objetivos. O segundo passo pressupõe que o líder assuma vários papéis de liderança que permitam "modelar ou remodelar" a cultura escolar. Após a identificação dos aspetos positivos e negativos que caracterizam a cultura escolar da instituição, o líder deve agir no sentido de reforçar o que está bem e remodelar os processos apresentam problemas.

A configuração de uma cultura escolar positiva encontra-se intimamente relacionada com a capacidade de aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2000; Arbuckle, 2005). Na linha deste pensamento, propomo-nos realizar ao longo do tópico seguinte uma breve reflexão em torno das características e potencialidades das escolas que aprendem.

2.2.2. AS ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM

> *As escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente.*
> (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2005, p. 16)

A noção de uma escola em interação com a comunidade que a envolve transporta-nos para a transformação das metodologias e práticas pedagógicas e estimula a reformulação total da perceção da educação que passa a ser compreendida como um processo profundamente social e interativo.

Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) propõem uma nova visão que ultrapassa o espaço físico da instituição escolar transformando o processo educativo num projeto comunitário caracterizado por uma intensa "conexão entre a vida e a aprendizagem" (p. 16). Salientando a necessidade absoluta de espaços seguros onde as crianças possam aprender e desenvolver competências sociais, estes autores destacam a imprescindibilidade de desenvolvimento de uma cultura dedicada à aprendizagem afirmando que "se quisermos que o mundo melhore, precisaremos de escolas que aprendam" (p. 16).

Neste paradigma, a instituição educativa caracterizada por uma função predominantemente transmissiva do conhecimento (a escola que ensina) dá lugar a uma nova visão: a de uma escola aberta à comunidade, um espaço onde todos,

independentemente da idade, têm acesso a oportunidades de partilhar saberes e experiências e de aprender a aprender (a escola que aprende).

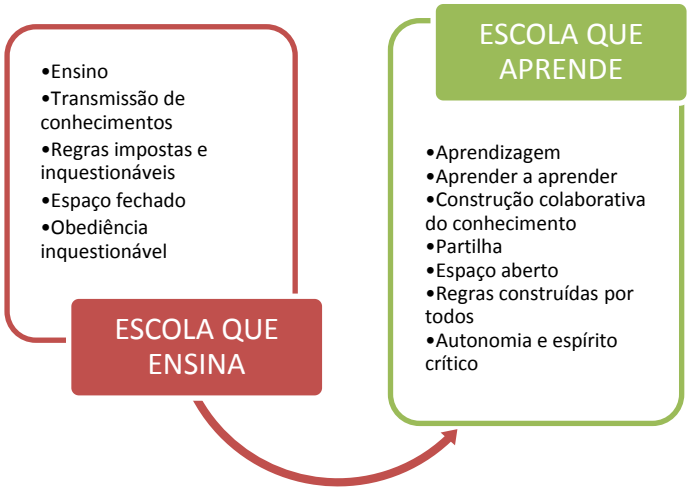


Ilustração 1 - Escola que Ensina versus Escola que Aprende

O conceito de escola que aprende fundamenta-se na perceção da escola como um centro educativo/cultural que, por um lado, pretende envolver toda a comunidade nos seus projetos e atividades e, por outro, procura responder às necessidades educativas e formativas da comunidade. Esta noção assenta na construção de um espaço que abrange não apenas a educação formal de crianças e jovens mas que, estendendo-se a todas as faixas etárias, engloba projetos educativos diversificados como a formação profissional, investigação, auxílio ao desenvolvimento de programas inovadores e apoio a atividades culturais e recreativas da comunidade. Esta relação simbiótica entre a escola e a comunidade pressupõe uma forte dinâmica interna alicerçada no espírito de partilha e possibilita a gestão eficaz dos meios existentes na comunidade promovendo um fluxo dinâmico entre os vários setores sociais que resulta na otimização dos recursos e dos potenciais.

O paradigma edificador das escolas que aprendem, transportando a escola para fora do seu espaço físico habitual e apelando à interação com e entre a comunidade, pressupõe a adoção de mudanças estruturais. Estas mudanças ocorrem ao nível das instituições (educativas e não educativas), dos modos de pensar e agir dos membros da comunidade e das políticas educativas e concretizam-se em torno do desenvolvimento de um espírito coletivo e de uma consciência comunitária que envolve os desejos, aspirações e motivações de todos.

A. A ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE

O conceito de escola que aprende deriva dos modelos aplicados à organização e gestão empresarial, mais concretamente da teoria das organizações aprendentes. Bolívar (2001) refere que as origens das teorias das organizações que aprendem procedem dos novos paradigmas de compreensão e de organização pós-fordista do trabalho que se baseiam na descentralização e flexibilização sendo portanto originárias de ambientes não educativos.

A visão de uma organização que aprende pode à partida gerar alguma polémica atendendo a que a aprendizagem consiste num processo de mudança que individualiza os seres vivos. Assim sendo, as organizações como entidades abstratas não podem aprender pois apenas os seres vivos têm essa capacidade (Gairín, 2000). Como podemos então falar de organizações que aprendem? A que se refere este conceito?

Relativamente às motivações que levam à criação de organizações que aprendem, o Especialista de Gestão do Conhecimento do Departamento de Desenvolvimento Regional e Sustentável do *Asian Development Bank*, Olivier Serrat (2009a), aponta a existência de dezasseis fatores fundamentais:

> To produce a wide range of solutions to organizational issues; for client relations; to clarify vision, purpose, values, and organizational behavior; to reduce the likelihood of repeated mistakes; to balance the demands of stakeholders; to understand risks and diversity more deeply; to reconcile the pressures of long-term effectiveness and short-term efficiency; to expand the horizons of who we are and what we can become; for innovation; for independence and liberty; for an energized, committed workforce; to increase ability to manage change; to engage in community; for awareness of the critical nature of interdependence; to avoid decline; for superior organizational performance and competitive advantage (Serrat, 2009a, p. 2).

Para Serrat (2009a) a adoção de uma filosofia de aprendizagem organizacional pode ser a resposta para diversos problemas sentidos pelas organizações. Esta filosofia implica mudanças profundas no modo de pensar a organização e, consequentemente, no seu funcionamento que vão afetar direta e indiretamente todos os seus colaboradores. Serrat (2009a) destaca aspetos como a inovação, a capacidade de gerir a mudança e a necessidade de envolvimento com a comunidade como fatores essenciais para que a organização aprenda a aprender efetivamente e consequentemente consiga alcançar um desempenho organizacional superior e vantagem competitiva.

De realçar ainda a necessidade de clarificar a visão, propósito, valores e comportamento da organização, fator identificado por Serrat (2009a) como fundamental neste processo e que vem ao encontro das teorias avançadas por autores como Argyris e Peter Senge, entre outros. Esta necessidade refere-se ao núcleo em torno do qual se desenvolve a ideologia da organização que aprende. Trata-se de uma mobilização global que envolve todos os colaboradores da organização e permite encontrar e compreender os objetivos comuns em torno dos quais se deve desenvolver a dinâmica da organização.

Embora a sua origem seja habitualmente atribuída a Peter Senge, o termo *Learning Organizations* surge na década de setenta com Chris Argyris (Biography Chris Argyris, 2007). Em 1977 este professor universitário escreve na *Harvard Business Review* o artigo *Double loop learning in organization* no qual defende que a aprendizagem organizacional consiste num processo de detetar e corrigir erros sendo neste contexto os erros entendidos como todos os aspetos do conhecimento ou saber que inibem a aprendizagem.

O conceito de organização que aprende surge da necessidade de rompimento com os paradigmas mecanicistas herdados da sociedade industrial, totalmente desprovidos de sentido num contexto em que as organizações pretendem manter a competitividade de forma a conquistar um lugar válido na sociedade atual.

Face aos reptos lançados pelos mercados diversificados que se têm vindo a desenvolver a partir da crescente globalização emergente da evolução social, científica e tecnológica, resulta a necessidade de desenvolver organizações que consigam adaptar-se às mudanças constantes, respondendo aos desafios propostos, através da flexibilidade, criatividade e inovação.

Na atualidade, o sucesso das instituições não depende apenas da aposta na infraestrutura física que, apesar de necessária, é manifestamente insuficiente. Na economia atual a aquisição e a aplicação do conhecimento pelas empresas são fatores notoriamente mais importantes do que o artigo que resulta da sua produção. "As they did in the previous century, communities that keep pace with economic change will need to build a new kind of local infrastructure designed to help their employers and residents generate and apply new knowledge" (O'Dubhchair, Scott, & Johnson, 2001, p. 6).

O caminho para a construção de organizações capazes de produzir respostas adequadas aos reptos lançados pela sociedade do conhecimento passa portanto pela

adoção da aprendizagem como forma de comportamento (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990; Nonaka, 1991; Garvin, 1993; Bolívar, 2001, Agaoglu, 2006, Serrat, 2009b). Neste sentido, Serrat (2009b) defende que aprender cada vez melhor e mais depressa constitui uma necessidade vital para as organizações que pretendam continuar relevantes e bem-sucedidas. Por sua vez, Agaoglu (2006) refere que a sociedade do conhecimento necessita de organizações que adoptem a educação como um estilo de vida, transformando-se assim em organizações que aprendem.

Na perspetiva de Senge (1990) as organizações que aprendem promovem todo um processo de mudança que, agindo em diversas frentes, ultrapassa o mero desenvolvimento de competências, envolvendo modificações profundas nas mentalidades, relações e processos de trabalho. Encarando a aprendizagem organizacional como um processo simultaneamente interno e colaborativo, as organizações que aprendem estimulam a partilha de saberes e experiências individuais num processo coletivo de construção de conhecimento orientado para a consecução dos objetivos definidos.

Em 1990 Peter Senge populariza o conceito de *learning organizations* com a publicação do best-seller *The Fifht Discipline - The Art and Practice of a Learning Organization*. Senge (1990), através da análise da organização e gestão das empresas, reflete acerca da existência de organizações que fomentam a construção de ideais coletivos numa dinâmica interativa dentro da qual todos aprendem a aprender juntos, as *learning organizations*.

> Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together (Senge, 1990, p. 3).

B. A ESCOLA QUE APRENDE

Learning to learn is the key 21st century competence.

(Kearns, 2005, p. 4)

A transformação de uma entidade em organização que aprende exige o comprometimento de todos num projeto ambicioso e exigente. Será possível

transformar a escola numa organização que aprende? Será a escola capaz de aprender? Estas questões foram já levantadas por diversos autores como Santos Guerra (2001) e Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, (2005) tendo inclusivamente dado origem ao congresso realizado em 1991 pela *Société Suisse de Recherche en Education* em Lucerne, Suíça, intitulado: "Será a instituição escolar capaz de aprender?" (Perrenoud, 2002).

Encontramos uma resposta a esta questão na perspetiva apontada por Santos Guerra (2001) que, na linha do pensamento de Duart (1999), atribui à instituição escolar enquanto organização a capacidade de aprender, bastando para tal que possua o desejo de o fazer.

Assim sendo como se processa a mudança necessária à transformação da escola em escola que aprende? Será possível a existência de um modelo único aplicável a todas as escolas?

A escola possui um conjunto de características que não apenas a diferencia das restantes organizações como também individualiza cada uma das escolas em relação a todas as outras. Esta noção é sustentada por Santos Guerra (2001) quando afirma que embora todas as comunidades escolares tenham aspetos em comum, cada uma tem características próprias que a individualizam.

Face à singularidade que caracteriza cada escola, Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) referem que não existe um modelo único que possa ser copiado de modo a seguir uma estratégia aprendente: "todas as escolas e todas as situações são únicas e requerem a sua própria combinação única de teorias, ferramentas e métodos de aprendizagem" (p. 17).

Assim sendo as escolas devem, cada uma delas, de forma singular, definir o seu itinerário no processo de transformação em escola que aprende traçando e seguindo o caminho que melhor se adequa às suas características e necessidades específicas. Não obstante esta realidade têm sido apontadas algumas orientações gerais no sentido de se constituírem bases de aprendizagem, que emanam fundamentalmente da análise de experiências de sucesso.

Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, (2005) sustentam que a edificação de escolas aprendentes apenas é possível se, por um lado, se tratar de um processo voluntário e, por outro lado, se contar com a participação de toda a comunidade. De acordo com os citados autores a transformação em escola aprendente não pode ser originada por um processo de imposição mas antes pela adoção de uma

"orientação aprendente" que pressupõe o envolvimento de todos num ambiente de diálogo e colaboração que permita "expressar suas aspirações, construir sua consciência e desenvolver capacidades juntos" (p. 16). Em suma, este processo deve ser livre, voluntário e de construção coletiva em torno de grandes objetivos comuns.

Nesta linha de pensamento, a participação efetiva de toda a comunidade constitui, de acordo com Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, (2005), condição indispensável na concretização de um projeto de aprendizagem da escola afirmando que uma "escola que aprende, independentemente do lugar onde se localizar e da forma que tomar, requer uma comunidade que fomente a aprendizagem ao seu redor" (p. 263).

i. Definindo a escola que aprende

A palavra "escola" tem a sua origem no grego *skholé* e significava originalmente "lazer ou tempo aproveitável para o exercício de actividades prazerosas" (De onde vêm as palavras?, s/d). Mais tarde, sob a influência do latim (schola) (De onde vêm as palavras?, s/d) o seu significado transformou-se passando a designar "lazer dedicado à aprendizagem ou ao argumento intelectual" (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005, p. 165). Neste contexto o termo foi associado à necessidade de preencher o tempo livre das crianças, o que devia ser feito através do estudo, relegando as restantes ocupações para um plano secundário (De onde vêm as palavras?, s/d).

De acordo com Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, (2005), ao longo dos tempos a palavra escola sofreu outras evoluções assumindo atualmente significados variados que passam pelas noções de espaço: "um espaço físico para a assembleia educacional", processo: "o processo de ser educado", escola de conhecimentos: "experiência genérica da aprendizagem" e escola de pensamentos: "um grupo que aprendeu uma forma comum de olhar o mundo" (p. 165).

Verifica-se portanto que o conceito de escola pode assumir perceções diversas: enquanto espaço físico frequentado por pessoas diversificadas e como processo de aprendizagem ou de aquisição de conhecimentos ou até uma forma de pensamento.

Apesar de complexo, o conceito de escola parece suscitar uma imagem constante que nos transporta em regra para um ambiente (que pode ou não ser um espaço físico) no qual se processa a aprendizagem. Por sua vez, o conceito de escola que aprende transporta-nos para uma reflexão que implica forçosamente a formulação de um

conjunto de questões acerca das práticas empregues nas instituições e ainda das eventuais mudanças que podem ou devem ser efetuadas.

Apesar de entendermos não existir um caminho único a seguir na reflexão alusiva às premissas que sustentam a escola como organização aprendente, parece-nos seguro adotar como questão de partida o desafio suscitado por Brandt (2003): É esta escola uma escola que aprende? A partir desta dúvida existe todo um conjunto de discussões que devem ser desencadeadas por aquelas escolas que ambicionam tornar-se verdadeiramente aprendentes.

Neste sentido, para um melhor entendimento do conceito escola que aprende, parece-nos crucial efetuar a análise das características que, na perspetiva de diversos autores da área, presidem à transformação de uma escola para que esta possa assumir o caráter aprendente.

ii. Características da escola que aprende

Silins, Mulford, & Zarins (2002) realizaram uma análise extensiva em torno da literatura produzida por autores tanto da área não educativa (Argyris & Schon, 1978; Marquardt, 1996; Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993), como da educativa (Fullan, 1993; Leithwood et al., 1998; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Mitchell, 1995; Sackney, Walker, & Hajnal, 1995; Smylie, Lazarus, & Brownlee-Conyers, 1996), tendo identificado sete dimensões que de acordo com os autores caracterizam as escolas como organizações que aprendem: a) empregar processos de análise do meio ambiente; b) desenvolver uma visão e objetivos compartilhados; c) criar um clima que promova a colaboração e envolva todos os colaboradores no funcionamento da escola; d) encorajar a tomada de iniciativas e riscos; e) analisar regularmente todos os aspetos que influenciam o funcionamento da escola; f) reconhecer o bom trabalho e reforço das boas práticas; g) promover oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo.

Por sua vez Ron Brandt (2003) indica uma lista composta por dez características através da qual é possível verificar se uma escola funciona como organização que aprende. De acordo com o autor, esta listagem não deve ser utilizada como *checklist* mas antes como um grupo de elementos que devem ser percebidos como parte integrante do todo a que corresponde a escola que aprende. Esta escola deve, de acordo com Brandt (2003): 1. possuir uma estrutura de incentivos que estimule o comportamento adaptativo; 2. definir objetivos compartilhados que sejam

simultaneamente desafiadores e concretizáveis; 3. ter membros que possam identificar com precisão os estágios de desenvolvimento da organização; 4. reunir, processar e agir da forma mais adequada aos seus propósitos e sempre com base na informação; 5. possuir uma base de conhecimentos e processos institucionais para a criação de novas ideias; 6. permutar frequentemente informações com fontes externas relevantes; 7. obter feedback sobre os produtos e serviços; 8. aperfeiçoar continuamente os seus processos básicos; 9. possuir uma cultura organizacional de apoio; 10. ter "sistemas abertos" sensíveis ao ambiente externo, incluindo as condições sociais, políticas e económicas.

A imprescindibilidade de desenvolver uma cultura organizacional, que promova o diálogo e a colaboração, resulta inerente a diversas abordagens respeitantes à natureza das escolas aprendentes. Os sistemas educativos que estruturam as suas práticas e modos de ação em torno das pessoas procuram construir comunidades educativas coesas, assentes na participação ativa e na colaboração dos seus membros ao mesmo tempo que impulsionam as interações com o exterior.

Santos Guerra (2001) salienta esta necessidade de transformação afirmando que a transição de uma escola que ensina para uma instituição que aprende depende da sua capacidade de se moldar "sobre características que viabilizem uma cultura da reflexão" (p. 59). A construção de uma nova cultura nunca se traduz num processo linear que se possa conceber de forma rápida. Envolve um elevado número de atores como pais, professores, alunos e membros da comunidade e defronta mentalidades e atitudes diversificadas, ideias pré-concebidas e práticas enraizadas. Trata-se de um longo processo de evolução apenas passível de concretizar através do esforço coletivo.

Por todos estes motivos encontramos muitas instituições escolares subordinadas a hábitos enraizados e a práticas que afastam a escola (e os seus intervenientes) da comunidade. Perrenoud (2002) refere a que a escola atual não se pode considerar uma escola aprendente dado que as alterações que se verificam resultam, na maioria dos casos, de situações de rutura. O autor afirma que a escola "muda sob o império do constrangimento e da crise". Para obstar a esta situação é necessário que os sistemas educativos encontrem "sistemas de condução negociada que aliem coerência e debate, legitimidade formal e base sociológica" (Perrenoud, 2002).

Gather Thurler e Perrenoud (1991), citados em Perrenoud (2002), defendem a necessidade de implementar um conjunto de práticas que, no entender dos autores podem promover a mudança de cultura das escolas propiciando a construção de verdadeiras escolas que aprendem. As práticas apontadas pelos autores assentam em

seis noções básicas: o reconhecimento e valorização da diversidade; o reconhecimento do erro como algo benéfico, epistemologia realista e crítica, desenvolvimento de métodos eficazes, objetivação e abertura ao exterior.

1. **O valor da diversidade**: a escola aprende quando reconhece que a força de um sistema vivo advém da sua diversidade, mais do que da sua uniformidade, quando permite e encoraja a partilha e valorização das experiências locais.
2. **O direito ao erro**: a escola aprende quando adopta processos de resolução de problemas, aceita o carácter provisório e inacabado dos programas, das didácticas, das estruturas, abandona o espírito de sistema e o mito da reforma definitiva, quando substitui por um tacteamento concertado as directrizes e receitas vindas de cima.
3. **Uma epistemologia realista e crítica**: a escola aprende quando aceita os limites do conhecimento da criança e da aprendizagem, reconhece os impasses e impotências de toda a acção pedagógica, recusa o pensamento mágico, se liberta de mecanismos defensivos e de efeitos de fachada.
4. **A preocupação com o método**: a escola aprende quando dá a si mesma o direito e os meios, se organiza para formular problemas, inventariar as hipóteses, não andar à roda, identificar as variáveis transformáveis.
5. **Uma certa objectivação**: a escola aprende quando aceita tomar-se e ser tomada por um objecto de análise e de teorização, quando as estruturas e as práticas, as representações e as atitudes podem ser descritas, explicadas mais do que julgadas.
6. **Uma abertura ao exterior**: a escola aprende quando aceita olhar para lá dos seus muros, procurar hipóteses, paradigmas, estratégias noutras organizações e noutros campos sociais, expor-se, tal como é, ao olhar exterior.

Tabela 1 - Características da escola que aprende (in Gather Thurler & Perrenoud, 1991, citados em Perrenoud, 2002)

A escola que aprende é uma organização que assume a aprendizagem como sendo a sua maior riqueza e valor, criando um clima de aprendizagem e constante melhoria através da utilização de todo o potencial de aprendizagem dos indivíduos (Bolívar, 2001). A construção de um clima que estimule a aprendizagem por parte da organização pressupõe a colaboração e envolvimento de todos os colaboradores (Silins, Zarins, & Mulford, 2002) de modo a proporcionar o intercâmbio de experiências e ideias indispensável neste processo (Bolívar, 2001).

A noção de existência de um clima ou ambiente próprio de cada organização parece ir ao encontro dos princípios veiculados pela metáfora da escola como cultura. Neste sentido, afigura-se-nos que a existência de um clima da escola enquanto conjunto de impressões, sentimentos e expectativas mantidos pelos membros da comunidade escolar (Department of Education Newfoundland and Labrador-Canadá, 1995), caracterizado pela interação e colaboração entre todos os membros (Silins, Zarins, & Mulford, 2002) e que estimule a aprendizagem de toda a organização (Bolívar, 2001), pode constituir o caminho para a construção de uma escola com capacidade para aprender.

Nesta mesma direção, Bolívar (2001) refere a existência de quatro condições necessárias para promover a aprendizagem organizacional de uma escola: mudanças no ambiente, mudanças na política educativa (fatores externos), experiência anterior de desenvolvimento e história e cultura escolar (fatores intraorganizacionais).

Ilustração 2 – A escola como organização que aprende[2]

A escola apenas pode funcionar como organização aprendente se existirem projetos de trabalho conjunto que se desenvolvam a partir da partilha de visões e necessidades (Bolívar, 2001).

A escola que aprende pressupõe mudanças na cultura escolar conducentes à construção de um processo coletivo de aprendizagem num projeto que exige não apenas a participação dos todos os intervenientes (como simples ato de fazer parte de um grupo ou de agir dentro desse grupo) mas essencialmente algo mais profundo que passa pelo envolvimento efetivo, o que implica não apenas a definição de objetivos comuns como também transformações na mentalidade de cada um (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005; Bolivar, 2001; Silins, Zarins, & Mulford, 2002).

Para Santos Guerra (2001) a aprendizagem da escola passa, entre outros fatores, pela existência de um projeto "elaborado e partilhado democraticamente por toda a comunidade" (p. 91). O autor percebe este processo não como um projeto caracterizado por uma formalidade imposta legalmente mas antes um projeto coletivo que envolve toda a comunidade e que resulta "do debate, do compromisso, da reflexão madura, da

[2] Adaptado de Bolívar, (2001, p. 4).

exigência, do conhecimento do contexto, enfim, de uma permanente interrogação" (p. 91).

A ênfase, como defende Martin (2007), deve ser colocada na cooperação e não na competição. O coletivo sobrepõe-se deste modo ao individual na edificação de algo que ultrapassa a soma das aspirações individuais, o espaço físico da escola, o grupo restrito dos personagens que tradicionalmente atuam no espaço escolar e até mesmo a noção de escola tal como é vulgarmente percecionada.

iii. A necessidade de mudança na cultura da escola

De acordo com a aprendizagem organizacional as pessoas podem "conjugar as suas aspirações com um melhor desempenho a longo prazo" (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005, p. 16). Esta atitude insere-se no processo de adoção de uma orientação aprendente defendida por Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, (2005) que pressupõe o envolvimento profundo de todos em "expressar suas aspirações, construir sua consciência e desenvolver suas capacidades juntos" (p. 16). Para alcançar este estádio é fundamental entender que o processo de aprendizagem da organização não pode ser entendido como a mera "soma cumulativa de aprendizagens individuais" (Bolívar, 2001, p. 3). Todos os elementos envolvidos no processo devem fazer parte de uma rede de interações de um sistema escolar que se ambiciona como um "corpo de pessoas que aprendem em conjunto, em nome de seu propósito comum" (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005, p. 164).

Todo o processo de mudança envolve esforço, empenho e abertura de mentalidades. Implica sair do conforto do conhecido e abraçar o desafio adotando uma atitude positiva associada a expectativas elevadas. Esta atitude é essencial para a compreensão do dinamismo da cultura escolar enquanto "processo contínuo, em que atitudes, valores e habilidades se reforçam umas às outras continuamente" (Arbuckle, 2005, p. 192).

A mudança da cultura da escola é um processo que nunca se encontra concluído. Ele deve sofrer alterações, ajustamentos, evoluções, de acordo com as realidades do momento, com as necessidades que se verificam no contexto e com as que se prevê venham a sentir-se no futuro. A perceção de que a cultura da escola não é estática deve constituir a alavanca motivadora para o desafio de professores, pais, alunos e toda a

comunidade. Deste modo é possível gerar contextos flexíveis com capacidade de adaptação aos inúmeros e diversificados reptos lançados pela sociedade à escola.

É neste contexto de flexibilização e dinamismo que se constrói uma comunidade escolar forte e estimulante a qual, de acordo com Arbuckle (2005) assenta em oito pilares fundamentais:

1. "Diálogo reflexivo": é estimulado um ambiente de abertura em que todos os membros se sentem à vontade para exprimirem as suas opiniões tornando possível a reflexão sobre as práticas, os desafios, as necessidades e até mesmo sobre as suas atitudes individuais.

2. "Unidade de propósito": este pilar, de acordo com Arbuckle (2005) constitui a "base para a ação". Verdadeiro núcleo a partir do qual se definem os procedimentos a seguir, a unidade de propósito consiste no desenvolvimento, por todos os membros da comunidade educativa, de um "sentido coletivo de responsabilidade por todos os estudantes e um sentido comum de propósito e valores" (p. 192)

3. "Foco coletivo na aprendizagem estudantil": o individual tem mais sentido quando partilhado com o coletivo. Este tipo de comunidade escolar que se quer forte e ativa é um espaço onde são encorajados comportamentos de partilha e projetos coletivos em que são escutadas e ponderadas todas as opiniões individuais.

4. "Abertura ao aperfeiçoamento": não há lugar para o receio de experimentar novas ideias, de abraçar desafios. Pelo contrário, a inovação e o risco são estimulados sem lugar a críticas, num ambiente de constante experimentação e pesquisa.

5. "Desprivatização da revisão prática e crítica": o professor deve assumir a sua responsabilidade face à totalidade da comunidade escolar. Ultrapassando a visão tradicional do líder da sala de aula o docente transforma-se num parceiro que trabalha ao lado dos restantes intervenientes, partilhando, observando e refletindo num processo colaborativo de aprendizagem constante.

6. "Confiança e respeito": a comunidade escolar é um espaço onde todos os intervenientes sentem que são respeitados e valorizados, onde todas as opiniões têm voz, onde os erros são utilizados para melhorar procedimentos e onde há espaço para ideias novas. Este clima gerador de criatividade impulsiona a vontade de inovar e consequentemente de melhorar continuamente o processo de aprendizagem afastando-se do marasmo das práticas rotineiras.

7. "Renovação da comunidade": as atividades sociais são estimuladas promovendo a socialização entre os membros da comunidade e a integração de novos membros.

8. "Liderança apoiadora e informada": o papel da liderança assume especial relevância na construção de uma comunidade educativa forte. O líder deve possuir um leque de competências que lhe permita desenvolver com os membros da comunidade um bom relacionamento interpessoal caracterizado pela interação e pelo diálogo reflexivo. Para tal deve ser estimulada a comunicação num clima de abertura e cooperação que promova o trabalho em equipa.

Reeves (2006) defende que a mudança na cultura da escola, apesar de se traduzir num processo bastante exigente e demorado, é indispensável na construção de uma escola viável, afirmando ainda que " the education standards movement has taught us that policy change without cultural change is an exercise in futility and frustration" (p. 92). Para que esta mudança se materialize numa transformação duradoura, Reeves (2006) indica quatro fundamentos a operar que se reportam essencialmente a contextos de liderança mas que afetam todo o trabalho da equipa escolar:

1º. Definir o que não se vai alterar: o líder efetivo não promove mudanças desnecessárias nem compete com a tradição mas antes reconhece o que é realmente necessário alterar identificando o que vale a pena preservar e alicerçando a mudança nas tradições de excelência da sua escola.

2º. Reconhecer a importância das ações: os líderes comunicam com maior eficácia através das ações do que de palestras e avisos. De acordo com Reeves (2006) o maior impedimento para a concretização de mudanças culturais expressivas encontra-se nas lacunas existentes entre aquilo que os líderes dizem valorizar e as suas ações efetivas. O líder será o exemplo a seguir, portanto se as suas ações não expressarem a mudança que ele deseja concretizar, os colaboradores não se sentirão motivados para alterar as suas próprias ações.

3º. Utilizar as ferramentas de mudança certas para a sua escola ou agrupamento; estas ferramentas devem ser escolhidas tendo em conta um conjunto significativo de fatores que inclua as visões e opiniões de todos os membros no sentido de determinar o grau de concordância de todos os implicados no caminho de mudança a seguir e nas formas de a concretizar.

4º. Estar disposto a fazer o *scut work*: esta expressão atribuída a trabalhos rotineiros e muitas vezes de natureza servil, identifica as tarefas que geralmente são

consideradas secundárias e menos relevantes. É fundamental que a equipa de trabalho identifique o líder da escola como alguém que reconhece o valor de todas as tarefas sem exceção. Para o líder não podem existir trabalhos pouco importantes e a sua equipa deve sentir essa convicção através das suas ações.

Da análise efetuada resulta que a simples consciencialização da necessidade de mudança da cultura de escola não implica *per se* a concretização de uma nova cultura que estimule a aprendizagem da escola. Para que essa mudança se opere efetivamente torna-se necessário que se saiba exatamente qual o objetivo a alcançar. Uma cultura que estimule a aprendizagem a um nível global, como se pretende na concretização de uma escola aprendente, pode assumir diversos formatos não se acomodando portanto em fórmulas pré-concebidas mas antes adaptando-se à realidade e necessidades das populações em que se materializa. Não obstante esta realidade, autores como Edgar Schein (1996), Michael Maccoby (2003) e Bielaczyc & Collins, (1999) procuraram sistematizar alguns princípios básicos patentes na estrutura de uma cultura aprendente.

Schein (1996) identificou a existência de sete elementos básicos partilhados pelas culturas aprendentes: 1. uma preocupação com as pessoas; 2. uma crença de que as pessoas podem e vão aprender; 3. uma crença compartilhada de que as pessoas possuem a capacidade de mudar o seu meio ambiente e de que elas, em última análise, constroem o seu próprio destino; 4. tempo livre disponível para a aprendizagem produtiva e suficiente diversidade nas pessoas, grupos e subculturas de modo a proporcionar alternativas criativas; 5. um compromisso compartilhado com a comunicação aberta e ampla; 6. um compromisso compartilhado com aprender a pensar sistemicamente; 7. coordenação e cooperação interdependentes.

De acordo com Maccoby (2003) o processo de criação de uma cultura aprendente desenvolve-se através da implementação de um processo composto por sete regras básicas: 1. descrever o propósito do trabalho que se está a realizar; 2. esclarecer os papéis e responsabilidades de todos; 3. assegurar que administradores e subordinados compreendem as personalidades uns dos outros; 4. comunicar e facilitar a comunicação; 5. os administradores precisam criar confiança, tratando as pessoas de forma justa; 6. fazer da avaliação um diálogo honesto e contínuo ao invés de um processo burocrático; 7. criar uma organização que aprende.

Maccoby (2003) defende que é possível estimular o trabalho em equipa através da execução das primeiras seis regras, todavia apenas será possível gerar uma cultura aprendente efetiva quando estas forem complementadas pela criação de uma

organização aprendente. Neste contexto, a criação de uma organização que aprende é apresentada como sétima regra (a regra de ouro) fundamental no processo de desenvolvimento de uma cultura aprendente.

A formação de uma cultura aprendente apresenta-se como um aspeto essencial na construção de um projeto de aprendizagem abrangente e que se quer eficaz. Na perspetiva de Bielaczyc & Collins, (1999) é a existência de uma cultura de aprendizagem em que todos estão envolvidos num esforço coletivo de entendimento, que define a qualidade de uma comunidade de aprendizagem. Esta cultura de aprendizagem compreende quatro características fundamentais.

> (1) diversity of expertise among its members, who are valued for their contributions and given support to develop, (2) a shared objective of continually advancing the collective knowledge and skills, (3) an emphasis on learning how to learn, and (4) mechanisms for sharing what is learned (Bielaczyc & Collins, 1999, p. 272).

O processo de mudança da cultura da escola não é passível de executar num curto espaço de tempo. Revela-se ser necessário algum tempo para que se possa desenvolver a necessária visão compartilhada que permite que todos trabalhem em torno de objetivos comuns de aprendizagem. Toda a comunidade implicada no processo deve ter consciência que se trata de uma transformação que vai alterar de forma profunda modos de sentir, pensar e agir de todos os envolvidos.

A disponibilidade temporal necessária para a concretização de um projeto de desenvolvimento de visão compartilhada obriga à indispensabilidade de utilização de mecanismos que permitam avaliar a eficácia das medidas tomadas, possibilitando uma discussão construtiva em torno dos percursos a seguir. A implementação de processos coletivos de autorrevisão constitui, de acordo com Bolívar (2001), um importante recurso a utilizar no desenvolvimento de um projeto deste género permitindo criar verdadeiros processos coletivos de aprendizagem. A autorrevisão proporciona condições de análise do que foi realizado, permitindo a averiguação dos resultados alcançados e a verificação dos insucessos. Através deste processo é possível alterar comportamentos e modificar estratégias no sentido de alcançar o sucesso. Todavia, é necessário ter consciência que este processo não se pode limitar a períodos esporádicos na implementação do projeto mas antes fazer parte integral da metodologia de trabalho quotidiana permitindo deste modo construir um processo contínuo de aprendizagem por parte da instituição.

Santos Guerra (2001), referindo-se às variáveis associadas ao projeto de edificação de uma escola aprendente, define de forma abrangente a dinâmica contínua, permanente e sempre inacabada que mobiliza todo o processo.

> O projecto não se faz de uma só vez, sendo, antes de mais, uma plataforma de constante revisão e interrogação sobre a prática. É inimaginável um projecto de viagem que não seja alterado perante as exigências do percurso, do clima, dos interesses e preocupações dos viajantes, dos percalços inesperados ou condições do terreno… O projecto é um meio, não um fim (Santos Guerra, 2001, p. 91).

iv. A escola que aprende numa perspetiva transformacional

Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) apresentam uma perspetiva da escola que aprende que consideramos de toda a relevância analisar de forma individualizada. Nesta análise os autores perspetivam a escola como "um ponto de apoio para a mudança educacional e social (…) um ponto de encontro para aprender – dedicado à ideia de que todos os envolvidos nela, individualmente ou juntos, estarão, continuamente, aperfeiçoando e expandindo sua consciência e suas capacidades" (p. 17).

Como linhas mestras de atuação, Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) identificam três sistemas interligados de atividade[3], afirmando que todos os esforços efetuados no sentido de promover escolas que aprendem apenas serão válidos se as mudanças ocorrerem em todos estes sistemas: sala de aula, escola e comunidade.

a) Sala de aula aprendente

Para Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) uma sala de aula que aprende dinamiza e envolve "continuamente a paixão pela aprendizagem em todas as pessoas que a ocupam" (p. 71).

Situada no centro de todo o processo, a sala de aula define-se como um "ambiente de abertura contínua, onde as pessoas são chamadas para, juntas, estudarem o mundo que as rodeia" (p. 73) e exprime-se através de um "encontro contínuo de alunos e professores cujo propósito é aprender" (p. 19). Apesar de não incluírem os pais nos

[3] No original: *Three nested systems of activity.*

limites físicos da sala de aula, os autores reconhecem que o envolvimento daqueles intervenientes é essencial no funcionamento não apenas da sala de aula como de toda a escola. Deste modo, o sistema sala de aula é constituído por três tipos de atores:

1. **Professores**: três tipos de atitudes guiam a atuação dos professores enquanto profissionais ativos da escola que aprende, na perspetiva de Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005). Em primeiro lugar encontramos uma atitude da parte da instituição escolar que consiste no reconhecimento da importância dos professores, devendo para tal promover o seu desenvolvimento e a sua segurança. Em segundo lugar temos uma atitude assumida pelos próprios professores que devem gerir as relações com todos os intervenientes no processo educativo. A ênfase relativamente a este tópico situa-se exatamente no comprometimento assumido pelo professor relativamente não apenas aos estudantes com os quais contacta diretamente (sala de aula) mas sim a toda a comunidade envolvida no processo de aprendizagem da escola. Finalmente encontramos uma última atitude também ela associada ao professor e que consiste na perceção por parte deste profissional da necessidade de evolução permanente das técnicas de ensino e dos conhecimentos. A falta de consciência desta realidade, tantas vezes originada pelo comodismo, resulta em práticas obsoletas que em nada contribuem para a qualidade das aprendizagens.

2. **Estudantes**: elementos fulcrais do processo educativo formam o grupo que melhor tem acesso a todas as perspetivas dos três sistemas (sala de aula, escola e comunidade). Apesar da sua participação ativa nestes sistemas, os alunos possuem um baixo nível de poder de decisão sobre qualquer um deles, facto que pode gerar desmotivação face à aprendizagem. Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) defendem que os estudantes possuem a capacidade de "criar uma visão para a sua própria aprendizagem durante toda a vida" (p. 20) e apelam a uma participação total destes atores no processo de aprendizagem.

3. **Pais**: ao longo dos anos, por falta de tempo, interesse ou de estímulo, os pais têm vindo a afastar-se da escola remetendo para a instituição a total responsabilidade da educação formal dos seus filhos. Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) afirmam que o modelo mental que assegura a falta de interesse por parte dos pais no envolvimento das escolas é "inadequado". Os autores referem que esta atitude de afastamento é geradora da "diminuição da aprendizagem nas crianças de forma desnecessária" (p. 20). Na mesma linha de pensamento, Villas-Boas (2001), socorrendo-se das perspetivas apontadas por Heath (1982), Ogbu (1978) e

Seeley (1985), afirma que "nas duas últimas décadas, a descontinuidade cultural entre a escola e a família tem vindo a ser apontada como um fator relevante do insucesso escolar" (p.1). Deste modo, resulta incontornável a necessidade de reaproximar pais e escola e consequentemente das suas atividades, problemas e sucessos. Este reencontro pode constituir um fator importante de promoção do tão ambicionado sucesso escolar dos alunos.

Encontrando-se definidos os protagonistas que atuam no sistema sala de aula, importa analisar de que modo é possível estruturar este sistema de modo a promover o desejado envolvimento contínuo de todos na aprendizagem.

Na opinião de Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) é possível efetuar uma planificação que permita conduzir os intervenientes a um estado de "fluxo natural" (p. 71) em que a aprendizagem ocorre naturalmente através de atividades de reflexão e investigação. A ênfase é colocada na interação e na qualidade de pensamento, dois fatores que os autores defendem serem passíveis de incrementar através de métodos que "podem tornar tudo mais que ocorre na sala de aula mais poderoso" (p. 72).

Cambron-McCabe (2005) propõe que o professor seja capaz de projetar a sala de aula como ambiente aprendente abandonando a tradicional postura de preocupação excessiva com a quantificação das questões que envolvem o ensino. Neste sentido, a autora propõe um exercício de reflexão composto por uma sequência de oito passos que podem constituir um auxiliar para o ponto de partida de "criação de um ambiente que torne a sua presença, suas relações e o processo de aprendizagem de todos mais eficaz" (p. 73):

1º Passo: "Se eu tivesse uma sala de aula aprendente…" Este primeiro passo consiste essencialmente num exercício de reflexão ao longo do qual o professor analisa os pressupostos que o guiam na planificação de uma sala de aula aprendente. O docente deve colocar a si próprio um conjunto de questões acerca do funcionamento da sala de aula, imaginando que possui total liberdade e controlo.

2º Passo: "Melhorando a definição." Nesta etapa o professor procura ampliar a sua visão de sala de aula aprendente. Em primeiro lugar deve escolher uma afirmação a partir de uma lista de definições (de sala de aula que aprende) elaboradas por vários autores da área educativa. Em seguida deve modificá-la de acordo com a sua visão pessoal da sala de aula ideal.

3º Passo: "O que isso me traria?" A terceira fase compreende um questionamento acerca das definições alcançadas através do exercício anterior. Cambron-McCabe (2005) sugere para este exercício a elaboração de um conjunto de questões com o objetivo de encontrar os elementos do processo que necessitam de maior ponderação.

4º Passo: "Selecionando e refinando as cinco características principais." Partindo das conclusões alcançadas no 3º passo, o docente define cinco características fundamentais de uma sala de aula aprendente. A autora defende a definição de um conjunto de cinco características por considerar que se trata de um número que permite criar uma imagem completa do projeto sem que se torne excessivo, o que poderia propiciar o esquecimento de alguma noção importante.

5º Passo: "Como chegaremos lá?" Nesta etapa passamos para a definição das estratégias a adotar no sentido de alcançar o sucesso do projeto. O docente deve ponderar os caminhos que devem ser seguidos não apenas na sala de aula mas também as políticas a implementar em todo o universo educativo (escola, comunidade, políticas governamentais).

6º Passo: "O que atrapalha?" O sexto passo consiste na aferição de barreiras que obstem à prossecução das medidas definidas no passo anterior. O docente deve ter em conta os diversos obstáculos a considerar ao nível interno (tempo, disponibilidade, etc.) e externo (oposição de pais, docentes, instituição escolar, comunidade, políticas educativas).

7º Passo: "Saberei se estou fazendo progressos se…" Fase de definição dos instrumentos de avaliação do projeto. Neste exercício irão ser consideradas as cinco características definidas no quarto passo e os obstáculos descritos no sexto passo. A partir desta seleção o docente deve definir indicadores que lhe permitam avaliar os eventuais progressos alcançados.

8º Passo: "Primeiros experimentos." No último passo do exercício é proposto ao docente que idealize e teste uma experiência (atividade ou conjunto de atividades) que possa auxiliar a concretizar o projeto de criação de uma sala de aula aprendente. A experiência deve ser objeto de uma avaliação reflexiva, com o intuito de aferir as mudanças provocadas com a sua implementação e a eventual necessidade de proceder ao seu aperfeiçoamento.

Intrinsecamente associada ao processo de planificação de uma sala de aula aprendente encontramos a noção de inclusão. Num contexto em que a partilha e a

colaboração são palavras de ordem, o projeto de aprendizagem compreende necessariamente práticas que preconizam o sucesso para todos os intervenientes. "Uma sala de aula aprendente requer métodos e infraestrutura que possibilitem que todos fomentem o sucesso uns dos outros de forma deliberada" (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005, p. 72).

Esta perspetiva promove a construção de uma sala de aula onde todos têm oportunidade de aprender, independentemente das suas características. Trata-se de uma linha de ação que implica obrigatoriamente a alteração de modelos mentais por vezes velados sob a defesa de ideais de igualdade. Os preconceitos que levam à discriminação, quer seja positiva ou negativa, originam culturas contrárias aos ideais da escola que aprende, obstando portanto à sua concretização. Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) defendem que a noção de que "todas as crianças podem aprender" deve ser adotada como um "princípio condutor" (p. 73). Apenas deste modo, de acordo com os autores, se pode evitar a criação de uma cultura de vencedores e vencidos que apenas serve para rotular as crianças, gerando modelos educativos centrados essencialmente nos aspetos quantitativos. A sala de aula aprendente valoriza todas as diferenças num contexto em que o coletivo se sobrepõe ao individual.

b) Escola aprendente

A escola que aprende, na perspetiva de Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005), caracteriza-se como uma infraestrutura organizada fundamental à efetivação do projeto de planificação da sala de aula aprendente. Para que este alicerce possa cumprir verdadeiramente a sua função, torna-se necessário que a escola assente os seus pilares em quatro valores fundamentais e inter-relacionados: "um modelo de ensino partilhado, um projeto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada" (Senge, 1992, citado em Santos Guerra, 2001, p. 59).

Como ponto de partida para a construção de uma escola aprendente, Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) analisam a necessidade de estabelecer uma visão coletiva que permite efetuar a transição de um modelo onde os seus elementos funcionam em separado para uma parceria formada por pessoas que partilham objetivos comuns. Esta perspetiva encontra-se intimamente relacionada com a

necessidade de mudança na cultura da escola[4] no sentido de estimular a construção de uma cultura valorativa integrada.

Com efeito, a consolidação de objetivos compartilhados por todos os intervenientes na construção de uma escola aprendente parece ser o ponto de partida fundamental para a consecução do projeto. A este propósito Smith & Lucas (2005) defendem a necessidade de criar "uma visão compartilhada para as escolas". Esta visão coletiva, na opinião dos autores, "envolve todos juntos para decidir e desenvolver o futuro do sistema escolar" (p. 173). Não se trata portanto de escutar as opiniões e ideias dos diversos intervenientes e escolher algumas delas como é usual em processos de trabalho em grupo, mas sim de envolver todos num contexto de trabalho colaborativo para que seja possível encontrar, em conjunto, o rumo a seguir relativamente à escola em questão.

Smith & Lucas (2005) sugerem um modelo de criação de uma visão compartilhada constituído por três linhas orientadoras individuais e relacionadas:

1. O processo deve abordar as tensões acumuladas concernentes a problemas e preocupações atuais. Os indivíduos têm necessidade de fazer chegar as suas ideias, apreensões e problemas às instâncias adequadas. Todavia, nem sempre são criadas oportunidades para que tal aconteça. Na escola aprendente deve haver tempo e espaço para ouvir as vozes de todos os intervenientes construindo deste modo um contexto de diálogo onde todos se sentem pertencentes.
2. Deve ser gerador. Para além de sentirem que a sua opinião interessa, as pessoas devem ter oportunidade de partilhar as suas aspirações. A partilha de desejos e ambições dá origem à esperança, estimula o entusiasmo e promove a confiança.
3. Deve originar ação. Todo este processo deve obrigatoriamente levar à ação. Os intervenientes devem sentir que estão a trabalhar num projeto compartilhado que apenas se torna possível de concretizar num contexto de apoio mútuo.

A participação e o empenho dos pais na dinâmica escolar dependem, na opinião dos autores, das oportunidades que lhes são oferecidas para que possam fazer ouvir as suas preocupações. Um contexto de abertura e diálogo, dentro do qual são proporcionadas oportunidades para que todos expressem as suas preocupações e aspirações, promove a participação e o envolvimento no processo de construção de um projeto de futuro pensado por todos e para todos (Smith & Lucas, 2005).

[4] Consultar ponto 2.2.2 "A necessidade de mudança na cultura da escola".

A coesão entre todos os participantes em torno de um projeto comum parece portanto constituir o pilar fundamental que deve orientar todo o processo. A visão compartilhada surge da parceria efetiva entre todos os intervenientes: pais, educadores, alunos, dirigentes escolares, membros da comunidade e legisladores. Para que seja possível conhecer e compreender todo o contexto em que se dinamiza a escola aprendente torna-se necessário auscultar os anseios e preocupações associados aos diversos intervenientes no processo, particularmente aos pais, alunos, professores e funcionários da escola. Este procedimento permite-nos agir em duas vertentes de extrema importância. Por um lado, permite proporcionar a todos a oportunidade de expressar as suas ideias e, por outro lado, permite averiguar os diversos modelos mentais presentes na comunidade e que portanto influenciam diretamente o seu funcionamento.

c) Comunidade aprendente

A noção de comunidade aprendente não só extravasa os limites da educação formal modificando a visão da escola tal como ela é percecionada tradicionalmente enquanto espaço físico de transmissão de conhecimentos, como também altera o próprio modo de compreender a educação (Bielaczyc & Collins, 1999). Em perfeita sintonia com a ideologia que suporta as práticas conducentes à Aprendizagem ao Longo da Vida (Bielaczyc & Collins, 1999), o conceito de comunidade aprendente constitui o terceiro sistema referido por Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) sendo, na opinião dos autores, o mais complexo de todos.

Nesta perspetiva, a comunidade é percebida de uma forma ampla que engloba a totalidade do ambiente aprendente no âmago do qual atua a instituição educativa, opondo-se ao tradicional sentido restritivo da comunidade como contexto que envolve espaços e pessoas relacionadas com a escola. A escola que aprende exige uma atmosfera propícia à aprendizagem, que a estimule e a adote como forma de vida, logo, necessita de uma comunidade que fomente a aprendizagem. (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005).

Neste sentido, Bielaczyc & Collins (1999) afirmam que a ideia-chave inerente à abordagem das comunidades aprendentes centra-se no estímulo ao progresso do conhecimento coletivo da comunidade, o que por sua vez irá auxiliar o processo de

aprendizagem individual dos alunos. Da observação desta premissa parece-nos que a análise da interação entre os elementos da comunidade resulta incontornável.

O conhecimento coletivo da comunidade apenas se concretiza de forma eficiente num contexto fortalecido pelas inter-relações estabelecidas entre os seus elementos. Para que uma comunidade atue de forma eficaz é forçoso que os diversos elementos reconheçam as redes de influência que existem entre eles e que por vezes não são visíveis, que procurem fortalecer essas redes e se sintam todos, sem exceção, responsáveis por todas as pessoas ligadas a elas (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005). Neste processo é necessário ultrapassar os limites formais da escola (alunos, professores, funcionários, dirigentes) e considerar as relações existentes entre todas as pessoas e instituições que de forma direta ou indireta exercem algum tipo de influência.

As redes de influência na comunidade podem ser extremamente amplas, diversificadas e repletas de recursos. As famílias, as empresas (que fornecem empregos e serviços), as instituições (hospitais, instituições religiosas, polícia, museus), os meios de comunicação social, o governo (que legisla e estabelece as normas de atuação) e, de um modo global, todo o contexto que rodeia a comunidade, são exemplos comuns de redes de influência. Cada instituição é única e possui as suas redes de influência próprias. Uma escola pode, por exemplo, estabelecer relações com escolas de várias partes do mundo, com empresas de âmbito internacional ou com familiares e conhecidos dos alunos que residam em regiões remotas. Estas redes de influência não devem ser descuradas mas sim utilizadas em proveito da comunidade, dado que podem constituir recursos valiosos para os processos de aprendizagem.

Para que a comunidade se possa envolver de forma eficaz no processo de aprendizagem, Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) indicam três abordagens conceptuais cujo desenvolvimento, de acordo com os autores, permite gerar a imprescindível capacidade de aprender: "criar um senso de identidade comunitária, estabelecer conexões entre diversos líderes comunitários e proporcionar a infraestrutura para a aprendizagem sustentável ao nível da comunidade" (p. 24).

1. **Criar um senso de identidade comunitária**. Este princípio materializa-se através da construção de uma visão compartilhada para a comunidade. Esta visão coletiva e participada inclui a instituição educativa como membro ativo cujo valor é reconhecido, tendo no entanto a perceção que se trata de um dos vários atores entre muitos que constituem a comunidade aprendente. À semelhança da visão compartilhada

para a escola, a construção de um senso de identidade comunitária implica uma parceria formada por pessoas que partilham objetivos comuns e que trabalham em conjunto rumo a um ideal compartilhado por todos.

2. **Estabelecer conexões entre diversos líderes comunitários.** A capacidade de estabelecer ligações regulares entre os diversos membros de uma comunidade "é uma das formas mais influentes para estabelecer um padrão de aprendizagem em uma comunidade" (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005, p. 265). Todas as pessoas da comunidade estabelecem conexões variadas com outras pessoas e instituições aos mais diferentes níveis (social, religioso, laboral). Para que a comunidade tenha a capacidade e os recursos necessários à aprendizagem é necessário que se incentivem e estabeleçam ligações, que as pessoas não tenham receio ou preconceito de trabalharem juntas, pois essa união resulta em maior força, em mais poder para mudar. A este propósito Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) referem que "um assistente social e um professor, um executivo e um coordenador curricular ou um administrador hospitalar e um estudante têm muito mais poder de mudar a comunidade juntos do que qualquer um deles teria sozinho" (p. 265).

3. **Proporcionar a infraestrutura para a aprendizagem sustentável ao nível da comunidade.** A questão da sustentabilidade encontra-se intimamente relacionada com o desenvolvimento de uma visão a longo prazo. Compreende uma tomada de consciência global, a perceção de que às ações atuais correspondem consequências futuras. Este modo de pensar implica uma visão sistémica da comunidade e das suas relações e dependências. Nesta perspetiva a educação passa a ser encarada como um elemento simultaneamente contribuinte e dependente do sucesso da comunidade. "As comunidades sustentáveis mantêm uma perspetiva de longo prazo e, assim, entendem sua interdependência com a educação" (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005, p. 266). A escola passa a trabalhar com a comunidade num contexto de envolvimento rumo a um futuro sustentável.

A análise da teoria da aprendizagem organizacional aplicada às instituições educativas na perspetiva de Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) permite-nos verificar que a construção de uma sala de aula, escola ou comunidade aprendente implica forçosamente um profundo processo de mudança. Este processo envolve a destruição de paradigmas existentes, a modificação de mentalidades

e, especialmente, o envolvimento de todos os participantes em torno de uma visão compartilhada construída pela comunidade para benefício da comunidade.

Da revisão teórica concernente à teoria da aprendizagem organizacional, particularmente no âmbito da aplicação desta teoria à instituição educativa, parece-nos que os princípios fundamentais do processo de construção da escola que aprende se concretizam nos seguintes conceitos: visão compartilhada, colaboração, diálogo, compromisso, liderança sem controlo, partilha e envolvimento. Afigura-se-nos deste modo que a concretização de um projeto de aprendizagem deste tipo deve suportar-se nas seguintes orientações gerais:

1. **Análise**. Observação da realidade em que o projeto irá ser desenvolvido. É fundamental auscultar os problemas existentes, averiguar as necessidades de intervenção, os recursos existentes, as ambições, sonhos e necessidades da comunidade.
2. **Promoção do diálogo**. Inspirar uma mudança nas mentalidades que envolva a destituição mental dos cargos ocupados rumo a um trabalho de parceria democrática em que todos devem ser ouvidos de forma igual.
3. **Construção de uma visão compartilhada**. Esta fase compreende a reunião de todos os implicados no processo com o objetivo de, a partir das aspirações individuais, construir uma visão comum a todos, que permita realizar um trabalho desejado por todos.
4. **Definição de objetivos comuns**. Traçar os objetivos gerais a alcançar.
5. **Delineamento das primeiras mudanças a realizar**. Identificar as necessidades mais urgentes e que geralmente obstam à concretização do projeto e traçar estratégias de mudança.
6. **Estabelecimento de parcerias**. É fundamental que os intervenientes desenvolvam a capacidade de trabalhar em equipa, de forma colaborativa, num contexto de equidade. Eventuais constrangimentos resultantes de diferenças de estatuto, habilitações, idade ou outros fatores devem ser superados pela construção de um ambiente de igualdade. Pais, alunos, professores e restantes membros da comunidade devem poder trabalhar em conjunto em torno dos objetivos comuns.
7. **Realização de autoavaliações frequentes** não punitivas ou admoestadoras mas essencialmente pedagógicas no sentido da promoção da evolução do projeto. Os aspetos positivos devem ser valorizados e os negativos devem ser objeto de análise e reformulação.

2.2.3. NOVOS PAPÉIS DOS INTERVENIENTES EDUCATIVOS

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.
(Freire, 1996a, p. 22)

As múltiplas transformações sociais verificadas nas últimas décadas originaram alterações profundas na realidade atual aos mais diversos níveis (social, económico, educativo, familiar). O desenvolvimento vertiginoso das TIC e a sua introdução generalizada na vida dos indivíduos veio operar modificações marcantes no *modus vivendi* das famílias e de forma mais global das sociedades, obrigando à emergência de novas formas de organização. Trata-se de uma mutação profunda do tecido social que afeta os alicerces fundamentais da vida humana exortando a reflexões profundas, à reformulação das práticas existentes e, nalguns casos, à extinção total de antigos paradigmas em nome da construção de novos modelos, novas formas de agir.

O setor educativo é um dos que mais experimenta a necessidade de mudança que resulta do repto lançado pela sociedade. Os atores que se movimentam no universo educativo são os mesmos que fazem parte desta nova sociedade que domina e é dominada pela massificação da informação. Os alunos sentem necessidade de aprender a gerir as enormes quantidades de informação à sua disposição e os docentes devem ser capazes de facultar as respostas adequadas às necessidades dos seus alunos. "Com o desenvolvimento de novos meios de difusão, a informação deixou de ser predominantemente veiculada pelo professor na escola" (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 42), o que não se traduz na extinção de cargos ou de responsabilidades, mas antes leva à reformulação dos papéis dos diferentes intervenientes educativos.

As novas tecnologias, os ciclos de processamento de informação (aquisição, seleção, processamento e divulgação) caracterizados por uma complexidade cuja evolução é paralela à evolução e propagação exponencial da própria informação e ainda a proliferação dos cada vez mais diversificados meios de comunicação, constituem fatores de reorganização dos cenários educativos e, consequentemente, dos modos de ser, estar, pensar e agir em educação.

A. O papel do docente no século XXI

O professor ensina enquanto aprende,
orienta enquanto colabora,
desenvolve enquanto investiga,
lidera enquanto participa,
utiliza aptidões críticas enquanto as expande constantemente,
cria futuro enquanto atua no presente...
(Carneiro, 2004, p. 126)

O papel do professor é certamente um dos que mais se tem alterado face à emergência dos recentes paradigmas pedagógicos. Esta modificação surge associada à necessidade absoluta de libertar o ensino das malhas da era industrial adequando-o às exigências de uma nova estrutura social. Neste sentido, a Missão para a Sociedade da Informação (1997) veicula que "escola e professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação" (p. 39).

Contrariamente ao que se chegou a veicular, os emergentes paradigmas educativos não fomentam a exclusão dos professores. Na realidade, estes profissionais são cada vez mais necessários como agentes orientadores das aprendizagens.

> Os professores devem ensinar os alunos a avaliar e gerir na prática a informação que lhes chega. Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começam a surgir na sala de aula novos tipos de relacionamento. (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 42)

O acesso facilitado a grandes volumes de informação não garante, *per se*, a aquisição de conhecimento uma vez que, como refere a Missão para a Sociedade da Informação (1997), a "informação não é conhecimento e o aluno continua a necessitar da orientação de alguém que já trabalhou ou tem condições para trabalhar essa informação" (p. 42).

Verifica-se portanto que neste contexto, a função do professor não se extingue. Todavia, necessita de uma reformulação profunda que passa forçosamente por uma nova perspetiva do ensino, da aprendizagem e dos papéis de todos os intervenientes no processo educativo.

Prensky (2001) denomina os professores atuais de *Digital Immigrant Instructors* (instrutores emigrantes digitais), indivíduos que, não tendo nascido na era digital, exercem a função educativa junto dos alunos que já nasceram nesta era e que portanto vivem rodeados de tecnologias. Esta diferença profunda de linguagens entre os diferentes atores educativos constitui, de acordo com o citado autor, o problema mais grave que a educação atual enfrenta: "*our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language"* (p. 2).

As práticas pedagógicas tradicionais, que confinam o professor à sala de aula encerrando as portas à interação com o exterior, não se coadunam com uma sociedade global que prima pela partilha da informação e do conhecimento. Niza (2007) refere-se a "uma cultura autista de isolamento de cada professor em relação aos outros professores do mesmo nível de ensino e, também, dos de outros níveis" defendendo que este tipo de comportamento origina "que os professores não recorram habitualmente a formas sociais e compartilhadas de construção das suas competências profissionais" (p. 1). Realçando a sua posição, o autor cita a afirmação de um inspetor do ensino Italiano publicada no diário *La Repubblica* em 20/09/1998: "Não existe o professor, existem 850 000 pessoas que ensinam e cada uma delas é a sua biografia" (p. 1).

Flecha, Padrós, & Puigdellívol (2003) afirmam que na sociedade industrial as escolas funcionavam num modelo em que o professor agia como "depositário dos saberes culturais e da informação relevante" (p. 4) competindo-lhe transmitir esses conhecimentos a um conjunto de alunos que passivamente se limitava a receber essa informação a que dificilmente teria acesso por qualquer outra via. Na sociedade da informação e do conhecimento assistimos a uma situação profundamente diferente uma vez que, com a massificação das TIC, a quantidade de informação ao dispor de todos é incomensurável e impossível de ser assimilada por uma só pessoa. A educação enfrenta portanto uma nova realidade que a impele a redefinir o seu papel e a abandonar definitivamente o "tipo de escola, formas de organização e métodos de ensino que utilizava na sociedade industrial" (Flecha, Padrós, & Puigdellívol, 2003, p. 4).

A noção de um educador/enciclopédia, detentor de todo o conhecimento necessário para transmitir aos educandos, encontra-se portanto em crise profunda, não encontrando lugar na sociedade atual (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Esta asserção não significa a destituição da função educativa por parte do professor mas antes, da sua transformação em alguém que pode ser questionado, que deixa de ser o

detentor da verdade absoluta. Esta perda do título de possuidor de todo o saber encontra-se estreitamente associada à reformulação da essência do próprio conhecimento que se torna agora, cada vez mais, em algo em permanente mutação.

> O professor perdeu o exclusivo do privilégio do saber, um saber que, ainda por cima, se desvalorizou. As suas relações com o saber são hoje bastante diferentes do que o eram no período áureo da expansão da escola. Hoje, não só o professor já não detém a exclusividade da posse do saber, como também este, ele próprio, é posto em questão (Lima, 1996, p. 58).

Referindo-se ao papel tradicional do docente na sala de aula, Paulo Freire, na obra "Pedagogia do Oprimido" apresenta uma interessante analogia entre o sistema de ensino e a educação bancária. Associando o processo de ensino à memorização inerte e à imposição de uma relação educador/educando baseada em hierarquias e delimitação de poderes, o autor define o aluno como um ser passivo no qual o educador "deposita" o conhecimento.

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a conceção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1970, p. 66).

Aludindo a uma educação baseada essencialmente nos métodos expositivos, Freire (1970) afirma que o tipo de narração unidirecional associada ao ensino transmissivo não faz mais do que transformar os educandos em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. De acordo com o autor, nesta perspetiva da educação um professor apenas conseguirá ser um bom educador se conseguir, de forma considerável, "encher" os "recipientes" com os seus "depósitos". Por seu lado o aluno apenas será um bom educando se se deixar encher docilmente com os "depósitos" do educador. Como refere Sousa (2002), este "modelo de transmissão do saber em condições de causalidade linear de sentido único" (p. 308) que caracteriza o ato pedagógico é completamente incompatível com a atual realidade que envolve todo o universo educativo.

A subsistência nas instituições educativas de um modelo hierárquico excessivamente compartimentado, manifestamente característico da sociedade industrial, não se coaduna com a realidade social em que a escola se encontra inserida atualmente e na qual se movimentam os diversos atores educativos. A rígida distribuição de papéis obriga a que o professor se enclausure numa função exclusivamente transmissiva dos conhecimentos e os alunos se limitem a receber

passivamente as informações transmitidas. Neste modelo não há lugar para a problematização, a reflexão e o diálogo, comportamentos geradores de criatividade, conhecimentos e competências.

As novas realidade sociais e a consequente emersão de novos paradigmas educativos não se coadunam com modelos transmissivos de educação em que a relação pedagógica se efetua essencialmente no sentido docente-alunos. É agora exigida aos professores a capacidade de trabalhar ao lado dos alunos transformando-se em professores/parceiros/pesquisadores. Na linha das teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, a aprendizagem passa a ser encarada como uma atividade na qual os alunos devem assumir um papel primordial. Centralizando a tarefa do aprender no aluno, o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem. Como defende Lagarto (2004) "cabe agora ao professor/formador um outro papel que não o de informador por excelência, mas o de gestor das aprendizagens dos seus alunos" (p. 113).

Nesta renovada visão da educação, alteram-se os espaços físicos, os conhecimentos, as motivações, os recursos e as necessidades. Na atualidade, o professor não conta apenas com a sua sala de aula fechada como espaço de lecionação, mas antes, tem a possibilidade de partilhar o seu espaço de trabalho com o mundo que envolve os seus alunos e de trazer esse mundo para dentro da sala de aula e da escola. Trata-se do redimensionamento dos limites da sala de aula a que se refere Dennis Sandow (Sandow, 2005) a propósito do projeto desenvolvido na *Creswel Middle School* (EUA). O autor defende a abertura da escola ao mundo através do desenvolvimento de ligações diversificadas com o exterior que se podem concretizar de modo virtual, através da Internet, e/ou de modo presencial através da interação com a comunidade. Advogando a absoluta necessidade de ir para além dos limites da sala de aula com o objetivo de aproximar as aprendizagens escolares da realidade, o autor afirma que na vida real não existem manuais nem pessoas que guiam as decisões de outras, "a vida real é verdadeiramente autodirigida" (p. 284).

O aumento exponencial da quantidade de informação ao dispor de professores e alunos originado pela proliferação e massificação da Internet constitui um desafio considerável para o professor. Os alunos, no seu contexto social e familiar, lidam diariamente com grandes quantidades de informação, que lhes surge em formatos apelativos e dinâmicos, essencialmente através dos computadores, da televisão e dos telemóveis. Consequentemente, sentem necessidade de utilizar estes novos meios de comunicação e de questionar os assuntos com os quais são defrontados e que integram a

sua vida no quotidiano. O mundo inteiro encontra-se agora acessível na ponta dos dedos. É necessário saber filtrar, selecionar e processar toda essa informação. Qual é o papel do professor neste cenário? Como pode o professor adaptar-se a esta nova realidade que transporta consigo tão profundas alterações à realidade educativa?

Prensky (2001) aponta soluções para o hiato que separa docentes e alunos na atualidade. Como fator inicial o autor refere ser imprescindível que o professor realmente queira alcançar todos os seus alunos e, uma vez assumida essa vontade, ele tem forçosamente que mudar.

> It's high time for them to stop their grousing, and as the Nike motto of the Digital Native generation says, "Just do it!" They will succeed in the long run – and their successes will come that much sooner if their administrators support them (Prensky, 2001, p. 6).

Como em qualquer processo de construção de novos paradigmas, parece evidente a necessária modificação do papel e, consequentemente, da postura do professor. Para fazer face às exigências atuais resultantes dos diversos desafios lançados pela Sociedade do Conhecimento e da Informação (SIC), o docente necessita descer do estrado e despir o seu manto de detentor do saber para participar ao lado dos alunos na aventura da construção do conhecimento. Lévy (1997) defende que "o docente é chamado a ser mais um animador da inteligência colectiva dos seus grupos de alunos do que um distribuidor de conhecimentos" (p. 169). Abandonando definitivamente o papel conservador de "centro do saber (*sage on the stage*)," o educador transforma-se num gestor das aprendizagens dos alunos, "um guia auxiliar (*guide on the side*)" (Arends, 1995; Chute et al., 1999; Melsa, 1997, citados em Lima & Capitão, 2003, p. 57), num universo norteado pela busca do conhecimento.

O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (Missão para a Sociedade da Informação, 1997), referindo-se à qualificação do professor para a Sociedade da Informação, afirma que "a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia" (p. 42). Cabe agora ao docente, como advoga Freire (1970), a importante missão de realizar a necessária destruição do modelo bancário da educação e ajudar a construir um paradigma "libertador e dialógico" (p. 66).

Por sua vez, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) afirmam que as alterações verificadas na sociedade provocaram mudanças na autoridade do professor, tendo-se perdido uma autoridade concedida para se instituir uma autoridade negociada

em que o docente deve ganhar o respeito dos seus alunos através da negociação. Esta realidade corresponde a uma transformação profunda nas relações pedagógicas que altera significativamente os papéis dos atores educativos.

Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) apontam a atitude pedagógica associada ao modelo educativo dialógico como resposta a uma crise das autoridades tradicionais que se verifica tanto na vida como na educação. Na visão da educação apontada pelos autores, o professor assume um papel completamente renovado apresentando-se como instigador de uma comunicação multidirecional e igualitária. Trata-se não apenas de uma nova postura face aos educandos mas sim de uma modificação relacional entre a escola e toda a comunidade que a envolve. O docente é agora um agente de diálogo em permanente interação com os alunos e com a comunidade. O modelo dialógico promove o trabalho colaborativo entre professores, alunos, pais, funcionários da escola e membros da comunidade num ambiente igualitário, em que todos têm lugar e onde todos são ouvidos de igual forma.

Desta análise resulta portanto a transformação desejada do professor que, consciente dos reptos lançados pela sociedade do conhecimento e da informação, se transforma num agente do processo de ensino/aprendizagem que caminha ao lado dos alunos e ao longo da evolução destes na construção de competências e saberes. O docente orienta as atividades educativas necessárias e adequadas ao percurso de construção do conhecimento auxiliando os alunos a pesquisar, selecionar, organizar e interpretar a informação.

Neste modelo verifica-se uma preocupação predominante no sentido de transportar para o processo de aprendizagem as vivências reais dos alunos destruindo por completo os muros que anteriormente teimavam em separar a realidade escolar da realidade social. É portanto toda a postura do professor que se modifica relativamente não apenas ao seu grupo de alunos como a todo o universo educativo, alterando profundamente as relações na sala de aula, na escola e na comunidade. De elemento central, o docente passa a ser um parceiro dos seus alunos, um companheiro de viagem na aventura da construção do conhecimento.

Carneiro (2004) afirma que neste renovado contexto educativo o professor assume a complexa missão de "seduzir" o aluno para o conhecimento, para uma aprendizagem realizada através da investigação e da construção de saberes significativos. Para tal, revela-se necessário criar condições que permitam "despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições

necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente" (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 42).

Sousa (2002) aponta uma "postura investigativa de raiz etnográfica" como possível atitude a assumir pelo professor no sentido de conseguir realizar a aproximação efetiva das "intenções, motivações e expectativas dos seus alunos" (p. 309). Socorrendo-se de diversos estudos realizados no campo das ciências sociais e humanas, a citada autora defende a necessidade de compreender a realidade em que se movimentam os alunos, os seus interesses, competências e recursos a fim de analisar a convergência ou divergência entre essa realidade e as propostas da escola. A autora propõe a observação participante e o contacto direto como metodologias de aproximação do professor em relação aos alunos. Deste modo é possível aceder ao "significado profundo" (p. 309) das interações estabelecidas entre os diversos atores educativos procurando a compreensão dos fenómenos que promovem as relações sociais e consequentemente afetam a dinâmica educativa. Nesta linha de pensamento, o professor deve procurar, através da sua conduta, a compreensão dos "alicerces do social" (p. 309) que envolvem os alunos, promovendo o respeito e a valorização das identidades socioculturais de cada indivíduo. O professor estará deste modo a agir como motor impulsionador da construção de um ambiente educativo igualitário e inclusor.

Neste contexto de aproximação entre o docente e os alunos, surge uma nova figura; a do professor facilitador (Carl Rogers, 1983, Moreira, 2000, Kristensen, Sander-Regier, Merhy, & McColl, 2007). Rogers (1983) define a facilitação da aprendizagem como o objetivo da educação, o modo pelo qual podemos desenvolver o homem que aprende, o processo que pode conter as respostas construtivas e transformadoras para algumas das perplexidades mais profundas que afligem o homem atualmente.

De acordo com Moreira (2000) o professor-facilitador cria "ambientes de troca de conhecimentos que permitam encarar a realidade social em qualquer perspectiva" (p. 100). Ele é um guia que orienta os alunos através da escuta ativa, da problematização e do estímulo à reflexão crítica, "examinando as opções, sugerindo soluções e incentivando os alunos a elaborarem critérios com o intuito de fazerem escolhas adequadas, sem impor as suas respostas nem as suas perguntas" (Kristensen, Sander-Regier, Merhy, & McColl, 2007, p. 35).

Relegando para um plano secundário fatores como as competências profissionais e habilitações académicas do professor ou os recursos utilizados no processo educativo,

Rogers (1983) afirma que a eficácia da facilitação da aprendizagem depende da existência de um conjunto de qualidades comportamentais essenciais para que o professor possa transformar-se num facilitador de aprendizagem: genuinidade, valorização, aceitação, confiança e compreensão empática. De acordo com o autor estas qualidades situam-se na esfera do relacionamento pessoal entre professor e aluno revelando-se promotoras do desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e não apenas no domínio académico, dando origem à aprendizagem significativa.

Rogers (1983) aponta a primeira das qualidades referidas, a genuinidade, como sendo a mais básica e a que constitui o ponto de partida para todo o processo de facilitação. A postura do professor-ator, que representa um papel junto dos alunos, atitude normalmente associada aos paradigmas tradicionais de ensino, é veemente rejeitada pelo autor. De acordo com o autor apenas um professor autêntico, que seja capaz de criar um clima de companheirismo junto dos alunos, tem condições para facilitar a aprendizagem de forma eficiente. Nesta perspetiva, um professor simples, verdadeiro, espontâneo, sem receio de se aproximar verdadeiramente dos alunos, capaz de ouvir e compreender de forma empática, aceitando-os tal como são e encarando os alunos com confiança sincera, é certamente um professor capaz de facilitar as aprendizagens.

O professor facilitador assume como objetivo principal auxiliar o aluno a aperfeiçoar competências fundamentais como a problematização, isto é, o desenvolvimento de raciocínio crítico através da formulação das questões certas e da procura das respostas adequadas e também a autonomia necessária à iniciativa, à responsabilidade e tomada de decisões independentes (Kristensen, Sander-Regier, Merhy, & McColl, 2007). Em suma, trata-se de promover o desenvolvimento global dos alunos ajudando-os a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade e aprender a ser, como preconiza o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996).

Rogers (1969) indica um conjunto de orientações para a facilitação da aprendizagem que podem constituir um importante auxiliar no processo de transformação do professor em facilitador da aprendizagem. Para tal o professor-facilitador deve: 1. definir o estado de espírito inicial ou ambiente do grupo; 2. ajudar a estimular e esclarecer os objetivos individuais e coletivos do grupo; 3. basear-se nas aspirações de cada aluno para implementar os objetivos que têm significado para o aluno, como força motivadora de suporte da aprendizagem significativa; 4. empreender

esforços para organizar e disponibilizar de forma acessível a maior variedade possível de recursos para a aprendizagem; 5. ver-se a si próprio como um recurso flexível a ser utilizado pelo grupo; 6. aceitar tanto o conteúdo intelectual como as atitudes emocionais expressados na sala de aula, procurando dar a cada aspeto o grau aproximado de destaque que ele possui individualmente ou para o grupo; 7. ser capaz de, à medida que o clima de aceitação da sala de aula se estabelece, se tornar gradualmente um aprendiz participante, um membro do grupo, expressando as suas opiniões de forma individual; 8. tomar a iniciativa de se compartilhar com os sentimentos e pensamentos do grupo sem exigências nem imposições, mas simplesmente representando uma partilha pessoal que os alunos podem ou não utilizar; 9. permanecer alerta para as expressões indicadoras de sentimentos fortes ou profundos, no decorrer da experiência de aula; 10. esforçar-se por reconhecer e aceitar as suas próprias limitações nas suas funções como facilitador da aprendizagem.

Na perspetiva da facilitação da aprendizagem, o professor assume uma atitude não-diretiva, baseada no respeito, proporcionando aos alunos a liberdade de escolher, criando deste modo as condições favoráveis ao desenvolvimento de competências de flexibilidade, criatividade e autonomia. Esta linha de ação vai ao encontro do pensamento de Rogers (1983) de acordo com o qual "the only man who is educated is the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security" (p. 104).

B. O papel do aluno na escola atual

It is amazing to me how in all the hoopla
and debate these days about the decline of education
in the US we ignore the most fundamental of its causes.
Our students have changed radically.
Today's students are no longer the people
our educational system was designed to teach.
(Prensky, 2001, p. 1)

A massificação do ensino verificada a partir da segunda metade do século passado deu origem a mutações sucessivas no tecido escolar espelhando a imensa

diversidade social com a qual convivemos diariamente. Profundamente afetado pelas alterações na organização social verificadas nas últimas décadas, o público escolar caracteriza-se na atualidade por uma heterogeneidade que motiva a reformulação de modos de pensar, sentir e estar na relação pedagógica.

Esta diversidade manifesta-se essencialmente aos seguintes níveis:

a. Características gerais: atualmente, a compartimentação de níveis de ensino não implica forçosamente a frequência desses níveis por alunos pertencentes a uma determinada faixa etária, condição social ou laboral. A diversidade de características que identifica o público escolar é uma realidade. Não se trata apenas da habitual diferença de sexos mas antes de um vasto conjunto de características que resultam das alterações sociais verificadas no âmbito da sociedade da informação e do conhecimento. O aluno atual pode ter oito ou oitenta anos, pode ser uma mãe ou um pai, uma criança, um adolescente ou um adulto. Pode exercer uma profissão, um cargo dirigente ou apenas ser um estudante a tempo integral. Sejam qual forem as características de cada aluno, todos pertencem a um mesmo espaço: a escola.

> The "new" student may be a seventeen-year-old high school student (a "Millennial") who uses instant messaging to contact peers and teachers. The "new" student may be a twenty-six-year old college student (a "Gen-X") whose expectations of customer service are radically different from those of previous generations. Or the "new" student may be a forty-year-old working mother (a "Baby Boomer") who is completing a degree via e-learning so that she can balance work and family responsibilities (Oblinger, 2003, p. 38).

b. Características étnico-raciais: os acentuados fluxos migratórios que se têm manifestado nas últimas décadas, essencialmente associados à abertura das fronteiras entre estados-membros da União Europeia, à tradicional ligação de Portugal com as antigas colónias portuguesas e aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e ainda às alterações políticas ocorridas nos países da Europa de Leste, originaram um aumento exponencial de raças e etnias nas escolas portuguesas. Na atualidade encontramos nas universidades e escolas portuguesas dos diversos níveis de escolaridade um elevado número de alunos oriundos de países diversos como Angola, Cabo Verde, Brasil, Ucrânia, Rússia, entre outros[5]. Muitas escolas compreendem hoje

[5] De acordo com uma notícia publicada em 13/02/2006 no Jornal Diário de Notícias, no ano 2006 cerca de dois terços das escolas públicas tinham alunos estrangeiros inscritos. Algumas das escolas possuíam já mais alunos estrangeiros do que portugueses.

um autêntico mosaico cultural que provoca alterações substanciais nas relações entre os diversos atores educativos.

> O País tornou-se um verdadeiro espaço de vivência da multiculturalidade, desta vez em virtude dos enormes fluxos migratórios que se verificaram, com a dissolução da URSS, a partir dos países do Leste europeu para os países da União Europeia. Tudo isto aconteceu com estas mais recentes levas de imigrantes, mas também com as imediatamente anteriores, em consequência da Revolução de Abril de 1974 e com a inevitável descolonização que trouxe para Portugal gentes dos povos até aí colonizados, os quais continuam ainda hoje a chegar ao nosso país, vindos desses novos países, outrora colonizados por Portugal (Marques, 2008, p. 326).

c. Características socioculturais: a escola, enquanto instituição inserida na sociedade com a qual partilha todos os seus atores, reflete as características sociais e culturais da realidade que a envolve. Face a esta evidência, encontramos um contexto educativo repleto de indivíduos oriundos de diferentes extratos sociais, portadores de culturas diversificadas e com contextos familiares muito diferenciados. As alterações sociais que provocaram a massificação do ensino e consequentemente permitiram a frequência de todos os níveis de escolaridade a alunos de diferentes classes económicas, associadas ao fator imigração que trouxe para as escolas culturas diversas e ainda às profundas modificações na estrutura familiar tradicional verificadas nas últimas décadas, constituem fatores que alteraram profundamente todo o contexto escolar.

No seio familiar, a evolução das formas de organização familiar que deu origem às chamadas novas formas de famílias (Relvas & Alarcão, 2002) originou a propagação

---

"Os crioulos de Cabo Verde, da Guiné-Bissau ou de S. Tomé e Príncipe dominam as conversas no recreio da Escola Preparatória da Damaia. Também se fala russo, ucraniano, moldavo, chinês, quimbundo (Angola), romani (ciganos) e inglês, este último por ser universal. O que aqui se vê e ouve é uma autêntica babel, cujo denominador comum é a aprendizagem da língua portuguesa. Actualmente, 67% das escolas nacionais, do básico ao secundário, já têm estudantes cuja língua materna não é o português. Na Escola Preparatória Pedro d'Orey da Cunha, paredes meias com a Cova da Moura, na Damaia, a maioria dos alunos são oriundos dos PALOP. No total, são 62% dos 500 inscritos, e é impossível impedir que falem crioulo nos recreios, embora tal seja exigido no regulamento. "Deve-se valorizar a cultura e a língua do aluno, mas têm que falar português para que haja integração", justifica António Gamboa, presidente do Conselho Executivo". Fonte: http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=635802

Por sua vez, em 15/02/2006 o Jornal Público noticia o seguinte: "números do Ministério da Educação mostram que, no ano lectivo de 2003/2004 mais de 81 mil alunos das escolas portuguesas eram naturais de países estrangeiros ou com ascendentes oriundos de outras culturas e nacionalidades. 'Há escolas em que são maioria os alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros', disse Diogo Santos". Fonte: http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/numero-de-alunos-estrangeiros-nas-escolas-subiu-157-por-cento-desde-2002_1247920

de contextos que se afastam consideravelmente da tradicional família nuclear. A monoparentalidade, a adoção, o casamento homossexual e as famílias resultantes do divórcio que obrigam a que as crianças que se dividam entre dois lares, são alguns dos aspetos que caracterizam a realidade familiar atual e que direta ou indiretamente afetam a dinâmica educativa.

d. Motivações e conhecimentos: a simples observação do quotidiano permite-nos verificar que as motivações que movimentam os jovens na atualidade são acentuadamente distintas das que moviam as gerações anteriores. É certo que a existência de conflitos geracionais não é exclusiva dos tempos atuais. Todavia, nas últimas décadas, a par do desenvolvimento e disseminação da tecnologia, presenciámos alterações dos modos de pensar e agir de tal modo marcantes que originaram modificações radicais na organização social e afetiva das gerações mais jovens. As alterações revelaram-se de tal forma profundas que alguns autores defendem estarmos na presença do nascimento de uma nova geração: são os "nativos digitais" a que se refere Prensky (2001, p. 1) ou a "Geração Net (Net Gen)" mencionada por Oblinger & Oblinger (2005, p. 1.2).

Na raiz da emergência desta nova geração encontramos um conjunto de modificações comportamentais que se manifestam essencialmente ao nível das alterações psicológicas e relacionais. Os jovens movimentam-se e relacionam-se a um ritmo verdadeiramente vertiginoso executando simultaneamente múltiplas tarefas com uma naturalidade que deixa estupefacta a grande maioria das pessoas pertencentes a gerações anteriores. Robinson & Aronica (2010) ilustram esta característica das gerações mais jovens ao longo de uma frase que pretende representar todo um novo estilo de vida associado a um mundo em mudança.

> Quando o meu filho James fazia os trabalhos de casa, tinha cinco ou seis janelas abertas no computador, o Instant Messenger a cintilar constantemente, o telemóvel a tocar de meio em meio minuto; para além disso, ainda descarregava músicas e espreitava por cima do ombro para a televisão. Não sei se conseguia trabalhar, mas, tanto quanto me era dado ver, estava a gerir um império (Robinson & Aronica, 2010, p. 30).

Frand (2000) identifica dez aspetos que, na opinião do autor, refletem valores e comportamentos do que denomina por the "the information-age mindset" (a mentalidade da era da informação). Reconhecendo que se trata de uma generalização e que nem todas as características apontadas se aplicam a todos os indivíduos, o autor

refere que na generalidade, os indivíduos pertencentes à era da informação pensam e agem do seguinte modo: 1. **Computers Aren't Technology**. Não situam os computadores no âmbito da tecnologia dado que estas máquinas fazem parte naturalmente das suas vidas. Eles nunca nunca conheceram a vida sem computadores. 2. **Internet Better Than TV**. Relegam para segundo plano a televisão e privilegiam a Internet onde passam muitas horas do seu tempo. 3. **Reality No Longer Real**. Têm consciência que as imagens a que têm acesso podem não corresponder à realidade e que as informações podem não ser precisas. A Internet contém conteúdos suscetíveis de alterações e que por esse motivo podem não refletir a realidade. 4. **Doing Rather Than Knowing**. Têm consciência de que o conhecimento atual é volátil e portanto reconhecem que a competência para lidar com a informação é mais importante do que o simples acumular de conhecimentos. 5.**Nintendo over Logic**. Frand (2000) recorre ao confronto Nitendo/Lógica para referir a abordagem de tentativa-erro na resolução de problemas que se encontra patente nos comportamentos associados à mentalidade da era da informação. A chave para dominar os jogos de consola consiste numa sucessão de tentativas e fracassos até à obtenção do sucesso. Neste ambiente os erros constituem autênticas experiências de aprendizagem indispensáveis à construção de competências. A metodologia de tentativa-erro é a preferida pela Geração Net na resolução de problemas. Esta abordagem contrasta radicalmente com a que caracteriza as gerações anteriores que se fundamenta essencialmente na lógica e em conjuntos de regras estabelecidas. 6. **Multitasking Way of Life**. A era da informação é caracterizada por uma sobrecarga de informação que por vezes resulta difícil gerir. As gerações que nasceram já neste contexto criaram mecanismos de adaptação que lhes permitem realizar várias tarefas em simultâneo. Trata-se do que Frand (2000) denomina de "Multitasking Way of Life". Esta realidade permite-nos observar jovens que, de forma tranquila, conseguem realizar várias atividades em simultâneo, tais como ver televisão, ouvir música e enviar mensagens enquanto comem. Este modo de vida multitarefa é algo que naturalmente assumiram e que integra a sua personalidade. 7. **Typing Rather Than Handwriting**. Assistimos hoje ao domínio da digitação sobre a escrita. A escrita através do teclado poderá estar a assumir um papel semelhante ao reconhecido pela esferográfica quando destronou a caneta de tinta permanente, revolucionando mundialmente a escrita manual. Na era da informação, os alunos preferem digitar a escrever manualmente. Esta realidade altera de forma significativa os contextos de aprendizagem, particularmente no que diz respeito aos modos de trabalho na sala de

aula. 8. **Staying Connected**. Para os alunos de hoje estar ligado ao resto do mundo é quase tão importante como respirar. Sentem necessidade de comunicar ao longo do dia, a qualquer hora, em qualquer local, através de dispositivos variados como o telemóvel ou o computador portátil. 9. **Zero Tolerance for Delays**. Os estudantes da era da informação cresceram num ambiente caracterizado por uma cultura de atendimento ao cliente que privilegia a disponibilidade e rapidez. Através da Internet têm acesso a um variado conjunto de serviços que se encontram à sua disposição em qualquer local, a qualquer hora. Podem obter informação, comunicação, serviços, e entretenimento de forma fácil e rápida. Este fenómeno originou, de acordo com Frand (2000), uma alteração dramática do conceito de tempo (e da compressão do tempo). Nesta nova era não há tolerância para a espera, as respostas querem-se imediatas e as informações acessíveis. 10. **Consumer/Creator Blurring**. Atualmente não há praticamente distinção entre proprietário, criador e utilizador da informação. Toda a informação que se encontra disponível no mundo virtual está pronta a partilhar construindo assim uma cultura colaborativa em que todos têm acesso a tudo.

Oblinger & Oblinger (2005) assinalam a existência de uma Geração Net, encaixando nesta designação todos os indivíduos nascidos entre 1982 e 1991 que designam por *Millennials.* Os autores elaboram um quadro comparativo entre as características identificativas da Geração Net e as apresentadas pelas anteriores gerações, imputando aos *Millennials* atributos como a confiança e a determinação, interesses que gravitam em torno do ativismo público, as tecnologias mais recentes e os seus pais e aversão à negatividade e lentidão.

	Matures	Baby Boomers	Generation X	Net Generation
Birth Dates	**1900–1946**	**1946–1964**	**1965–1982**	**1982–1991**
Description	Greatest generation	Me generation	Latchkey generation	Millennials
Attributes	Command and control Self-sacrifice	Optimistic Workaholic	Independent Skeptical	Hopeful Determined
Likes	Respect for authority Family Community involvement	Responsibility Work ethic Can-do attitude	Freedom Multitasking Work-life balance	Public activism Latest technology Parents
Dislikes	Waste Technology	Laziness Turning 50	Red tape Hype	Anything slow Negativity

Tabela 2 – Comparação entre as características da Geração Net e as precedentes (in Oblinger & Oblinger, 2005, p. 2.9)

A análise dos comportamentos manifestados pelos indivíduos pertencentes à Geração Net é igualmente efetuada por Tapscott (2009). O autor integrou uma vasta equipa de especialistas responsáveis pela elaboração de uma investigação que versava particularmente descobrir a realidade que envolve a Geração Net, as suas características, atitudes, comportamentos e motivações.

Tapscott (2009) argumenta contra aquilo que designa por uma "visão céptica, negativa e até cínica da Geração Net" (p. 3) apresentada por muitos académicos, jornalistas e especialistas e que se concretiza numa aparente hostilidade face à cultura juvenil atual. Na opinião do autor esta atitude é infundada e irrealista e explica-se num contexto defensivo como uma reação resultante de um sentimento de ameaça relativamente a algo novo cuja compreensão ainda não conseguimos atingir. Idêntico ponto de vista sustenta Marques (2008) ao referir que "como é do conhecimento geral e, sobretudo, intergeracional, tornou-se um lugar-comum, na sociedade em que vivemos, produzir um discurso estereotipado acerca dos jovens, carregado de significados negativos".

Da investigação realizada pela equipa de Tapscott (2009) o autor identifica oito normas associadas às diferenças atitudinais e comportamentais que distinguem a Geração Net das restantes gerações: liberdade, customização, escrutínio[6], integridade, colaboração, entretenimento, velocidade e inovação.

De acordo com Tapscott (2009) as características que distinguem os jovens pertencentes à Geração Net resumem-se nos seguintes grupos de atitudes e comportamentos:

Liberdade. Eles esperam e exigem liberdade em todas as áreas da sua vida, desde a liberdade de escolha à liberdade de expressão. Querem escolher a forma como vivem e trabalham;

Customização. Ao contrário das gerações anteriores, habituadas a aceitarem os produtos estandardizados produzidos em massa, a Geração Net procura personalizar tudo o que a rodeia, desde os objetos ao próprio emprego;

Escrutínio. Eles analisam, de forma quase instintiva, toda a informação que encontram. Não se acomodam com o que lhes é oferecido, procuram as melhores ofertas, os melhores produtos, as melhores práticas e detetam facilmente fraudes e

[6] A palavra "scrutiny" encontra-se traduzida literalmente sendo o seu significado neste contexto associado à noção de investigação, análise, pesquisa ou averiguação.

enganos. Este facto assinala uma característica extremamente importante desta geração que influencia profundamente a relação pedagógica atual: estes estudantes exigem uma comunicação honesta e aberta por parte de todos, portanto também o esperam por parte dos seus educadores.

Integridade. Eles esperam integridade e abertura por parte das instituições e não toleram fraudes ou práticas prejudiciais;

Colaboração. Os jovens pertencentes à Geração Net cresceram a colaborar. A Internet encontra-se repleta de exemplos de projetos desenvolvidos com recurso à colaboração como por exemplo a wikipédia, os grupos das redes sociais como o Facebook e o Twitter e os projetos de software livre que se encontram gratuitamente à disposição e podem ser aperfeiçoados por todos (Firefox, OpenOffice, etc.).

Entretenimento. Eles gostam e necessitam de entretenimento nos tempos de lazer, no trabalho e na educação. Eles querem divertir-se enquanto trabalham e evitam trabalhos que não os satisfaçam. Por esse motivo não se acomodam a trabalhos rotineiros vitalícios, pelo contrário, partem à procura do trabalho ideal;

Velocidade. Eles necessitam de rapidez, estão habituados às comunicações instantâneas, à rapidez de processamento crescente dos computadores e à alta velocidade da Internet e por isso esperam que tudo aconteça rapidamente. Exigem respostas, decisões e ações rápidas e aborrecem-se com a lentidão;

Inovação. A Geração Net cresceu com a evolução vertiginosa de novos produtos e tecnologias, portanto espera inovação constante, mantém-se a par das últimas novidades e procura obter as melhores e mais recentes invenções.

Da observação das perspetivas apresentadas resulta evidente a relevante diferença entre as gerações que cresceram já num mundo global e tecnológico e as restantes gerações. Apesar de as referidas análises (Frand, 2000; Oblinger & Oblinger, 2005 e Tapscott, 2009) se afastarem em alguns aspetos, na globalidade elas referem-se a uma geração permanentemente ligada ao mundo que a rodeia, que sabe o que quer, luta pelos seus objetivos e exige rapidez nas comunicações, nas decisões e nas ações. Trata-se de uma geração colaborativa, informada e habituada a pesquisar e a analisar criticamente a informação a que tem acesso.

e. Relações: as relações interpessoais da Geração Net processam-se com recurso a códigos e comportamentos que diferem dos utilizados pelas gerações anteriores. A comunicação realiza-se de forma intensa, através de linguagens próprias e executa-se sem barreiras físicas ou temporais. Os jovens comunicam de forma contínua em casa, na

rua, na escola, a qualquer hora do dia ou da noite, através do telemóvel utilizando as mensagens escritas (SMS - *Short Message Service*) e as chamadas de voz, ou utilizando o computador através do *e-mail* e de programas de conversação em tempo real como o *Windows Live Messenger*, o *Google Talk, o Facebook Chat* e o *Skype*.

As ferramentas utilizadas atualmente como o telemóvel e a Internet constituem instrumentos resultantes do processo natural da evolução da comunicação. Estes instrumentos identificam a realidade atual e surgem na sequência das formas de comunicação próprias de outras épocas como o tambor, o fogo, os sinais, os bilhetes, o telefone e o telégrafo (Benedito, 2003a).

> O século XXI não foge à regra de qualquer outra época. As necessidades de comunicação têm sido muitas, o ritmo de vida é muito rápido, e o Homem continua a inventar sempre o material que faz avançar os seus sonhos e sempre aperfeiçoando e indo mais além, de descoberta em descoberta. E assim o *homo sapiens* está a converter--se em *homo digitalis* com a introdução, na vida diária, dos computadores, da Internet e dos telemóveis (Benedito, 2003a, p. 7).

O desenvolvimento das diversas formas de comunicação deu origem a uma nova linguagem resultante da necessidade de comunicar de forma rápida e eficaz. O objetivo deste novo sistema de comunicação consiste em conseguir transmitir uma mensagem utilizando um número reduzido de carateres escritos por forma a aumentar a celeridade do processo comunicacional. Desta forma nasce uma linguagem constituída por palavras abreviadas a que alguns autores atribuem a designação de *Internetês* (Benedito, 2003b; Castro & Karnopp, 2006).

A emergência de novas formas de comunicar caracterizadas pela rapidez, versatilidade e acessibilidade deu origem a novos modelos relacionais[7] que se baseiam na interatividade constante. As tradicionais cartas de correio enviadas aos *Pen Pal*[8] foram substituídas por *e-mails* que se trocam a uma velocidade de segundos, os convites para festas de aniversário não recorrem mais aos cartões de papel colorido assumindo agora a forma de mensagens de texto enviadas pelo telemóvel para todos os convidados em simultâneo, as partilhas pessoais e coletivas são afixadas nas redes sociais, os

7 Fiske (1992) desenvolveu a Teoria dos Modelos Relacionais que explica a vida social como sendo "a process of seeking, making, sustaining, repairing, adjusting, judging, construing and sanctioning relationships" (p. 689).

8 Relação baseada na troca de correspondência habitualmente realizada entre pessoas de países diferentes com o objetivo de desenvolver competências de domínio de línguas estrangeiras e conhecer os usos e costumes de outros povos.

trabalhos escolares são realizados através do Windows Live[9] e os jogos de equipa são jogados num espaço virtual, na consola ou no computador, discutindo estratégias com os amigos, trocando ideias e risos, como se todos partilhassem o mesmo espaço físico.

Assistimos deste modo ao desenvolvimento de novas gerações de indivíduos que se relacionam com os seus pares através de mecanismos que permitem a realização de uma comunicação dinâmica e intensiva com recurso a uma linguagem própria. Na nova era da informação não há lugar para a espera relacionada com uma comunicação adiada. A interação exige-se e realiza-se no momento, através de ferramentas tecnológicas que os jovens consideram como naturalmente pertencentes à vida humana.

Não devemos assumir que as características apontadas, apesar de habitualmente associadas a uma geração específica, refletem comportamentos exclusivos das pessoas nascidas num determinado período de tempo. Na realidade, verifica-se que qualquer indivíduo que utilize as TIC de forma substancial tem tendência para reunir algumas, ou mesmo todas as características atribuídas à Geração Net (Oblinger & Oblinger, 2005). Esta premissa pressupõe uma profunda alteração relativamente ao tradicional papel do aluno em geral e não apenas de um público escolar cronologicamente associado a uma era.

Nesta linha de pensamento, parece-nos apropriado apontar para a existência de uma população que abrange todos os que indivíduos nascidos na era da informação que incluem as TIC naturalmente na sua forma de vida[10] e também todos os que, tendo nascido em épocas anteriores, recorrem às TIC como ferramenta habitual de trabalho e de lazer e que manifestem características semelhantes aos anteriormente referidos. Este grupo, recorrendo à terminologia adotada por Prensky (2001), abrangeria a junção entre os Nativos Digitais "falantes nativos da linguagem digital dos computadores, jogos de vídeo e Internet" e os Emigrantes Digitais, todos aqueles que apesar de não terem

[9] http://explore.live.com/windows-live-essentials?os=other

[10] Pensamos ser pertinente e necessário admitir que nem todos os indivíduos nascidos na era da informação incluam as TIC naturalmente na sua forma de vida o que certamente os distingue dos elementos da Geração Net. Nesta excepção englobamos fundamentalmente os jovens nascidos em países onde as TIC ainda não são utilizadas de forma global.

A este propósito importa ainda referir que, de acordo com o estudo realizado em 2010 pelo Connectivity Scorecard, da responsabilidade da Nokia Siemens Network (disponível em http://www.connectivityscorecard.org/images/uploads/media/TheConnectivityReport2010.pdf), Portugal se encontra em 21º lugar numa lista de 25 países que utilizam as tecnologias. A organização atribui um desempenho "below average" indicando que o país necessita de "significant improvement across consumer and business to boost ICT performance".

nascido no "mundo digital", a determinada altura das suas vidas conheceram, fascinaram-se e adotaram as novas tecnologias como parte da sua vida.

Em resumo, parece evidente que o universo educativo compreende atualmente a existência de um vasto público escolar que manifesta atitudes e comportamentos consideravelmente distintos das gerações anteriores, facto que deve assumir particular relevância na análise dos modelos educativos.

DESCRIÇÃO	GERAÇÕES ANTERIORES	GERAÇÃO NET
FERRAMENTAS	Caneta, lápis, papel, livro.	Computador, telemóvel, PDA.
PROCEDIMENTOS	Escrita manual.	Escrita digital.
LINGUAGEM	Oral: informal com recurso a gíria. Escrita: respeito pelas normas da língua.	Oral: informal com recurso a expressões abreviadas usualmente associadas às mensagens escrita. Escrita: *Internetês*, escrita abreviada, utilização de símbolos que substituem palavras ou expressões.
COMPORTAMENTOS	Preferência pelo trabalho individual e pela monotarefa; Tendência para aceitar a informação como correta sem a questionar; Aceitação de demoras nas decisões e nas ações; Conformismo relativamente às ferramentas e utensílios desde que exerçam corretamente as funções para as quais foram concebidos.	Capacidade para desempenhar várias tarefas em simultâneo (multitarefas); Ligação permanente ao mundo que os rodeia; Exigência de rapidez nas decisões e nas ações, baixa tolerância à lentidão e espera; Procura constante de inovação; Colaborativa; Analítica; Informada.

Tabela 3 – Quadro resumo das diferenças fundamentais entre a Geração Net e as anteriores

A análise efetuada aponta no sentido da emergência de um novo perfil do aluno ao qual já não se adequa o papel de espetador/recetor. Assumindo-se como membro ativo do grupo a que pertence, ele torna-se responsável pela sua própria aprendizagem num processo autónomo de construção de competências e saberes.

Neste novo paradigma o processo de aquisição de conhecimentos torna-se mais ativo, mais motivador e consequentemente mais interessante. O aluno, dotado de maior autonomia na prossecução do seu trajeto académico, mas sempre sob a orientação do formador, tem acesso a um conjunto de ferramentas que lhe permitem pesquisar informações e aceder ao conhecimento de modo rápido e válido. Deixando de ser um recetor passivo da informação transmitida por um professor omnisciente, o educando metamorfoseia-se num elemento dinâmico dentro do processo de construção das suas

aprendizagens. Professor e aluno são agora ambos emissores e recetores numa dinâmica de ensino/aprendizagem que se realiza de forma multidirecional.

O aluno atual, munido de um vasto conjunto de ferramentas que estimulam a realização de um trabalho dinâmico, adquire neste contexto um papel de intervenção ativa na construção do conhecimento e no desenvolvimento das suas competências. Ele procura ambientes de trabalho interativos, nos quais possa desempenhar o papel de ator participante, contextos em que é promovida a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, onde há oportunidade e espaço para o estímulo à procura do saber.

Neste paradigma educativo, o aluno realiza as suas aprendizagens ao longo de um processo simultaneamente autónomo e colaborativo. Parece-nos que estes dois conceitos (autonomia e colaboração) são fundamentais na significação do processo educativo porquanto definem as características de uma aprendizagem que se pretende eficaz e adequada às necessidades contemporâneas, determinam as atitudes do professor e redefinem a atuação do aluno.

Neste contexto de alteração do perfil dos alunos a escola necessita conjugar as características, necessidades e competências do aluno atual com as exigências sociais emergentes da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Desta observação resulta a necessidade de auxiliar os alunos a construírem competências que se adequem à realidade atual de forma eficaz. A escola não pode continuar a formar indivíduos que se limitem a absorver conhecimentos abraçando um modelo adaptado às características sociais e pessoais próprias da sociedade industrial. Neste sentido Flecha, Padrós, & Puigdellívol (2003) defendem que o aluno atual deve "ter um sentido crítico e ser capaz de refletir e adotar critérios claros para argumentar e atuar" instrumentos que são hoje "mais importantes que a capacidade de armazenar muitos dados" (p. 4).

C. O papel da família no contexto educativo

Como já referimos anteriormente no âmbito deste estudo, a dinâmica transformativa que caracteriza a sociedade atual marca profundamente o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos em geral e, consequentemente dos diversos agentes educativos. As emergentes formas de organização e atuação educativa compelem a mudança não apenas das práticas e das atitudes mas também das mentalidades de todos os intervenientes no processo educativo.

Neste sentido é fundamental que os responsáveis pelas instituições se consciencializem de que o processo de mudança acarreta a alteração significativa dos paradigmas vigentes sendo portanto necessário proceder a profundas adaptações, reorganizar estruturas e construir novos modelos.

Os docentes, por sua vez, experimentam uma necessidade crescente de adaptação às novas realidades com as quais se deparam diariamente na sua atividade letiva, particularmente no que concerne às alterações introduzidas pela evolução tecnológica e às especificidades que caracterizam a atual população estudantil.

Na generalidade, a sociedade enfrenta um choque geracional que ultrapassa o tradicional conceito de geração para se exprimir num antagonismo de atitudes que distancia etnias, crenças e culturas, mas sobretudo tecnófilos[11] e tecnófobos[12]. Este conflito merece ser analisado e explicado de modo a permitir a compreensão e valorização das diferenças que marcam a sociedade atual e servem de base para a construção de futuras formas de organização social. Na direção, urge criar condições para a promoção da necessária metanoia[13] que nos parece apenas ser passível de ocorrer através do esclarecimento associado ao conhecimento da realidade.

A análise das noções que contornam as ligações ao processo educativo dos educandos recorre a termos abrangentes onde se incluem noções como a família ou o encarregado de educação, permitindo deste modo o reconhecimento do papel exercido por um variado conjunto de pessoas que, fazendo parte da vida dos alunos, não se esgotam nos modelos tradicionais de parentalidade.

O papel dos pais assume especial relevância em todo este processo. Empenhados em proporcionar aos seus filhos uma educação eficaz, geradora de um futuro promissor, depositam na escola todas as suas esperanças na concretização dos seus objetivos. Todavia, por vezes surgem constrangimentos difíceis de contornar. As diferenças marcantes que separam a realidade atual das experiências vividas pelas gerações anteriores podem originar mal-entendidos e divergências. Quer em situações sociais quer em reuniões de pais, frequentemente ouvimos frases decorrentes da incompreensão

[11] Expressão que se crê ser de origem inglesa (Technophilia) e designa simpatia ou entusiasmo pela tecnologia. A expressão é igualmente utilizada na língua espanhola com o mesmo significado (tecno= tecnologia; filia= simpatia, proximidade). Fontes: http://www.thefreedictionary.com/technophile; http://www.thefreedictionary.com/technophile; http://www.alegsa.com.ar/Dic/tecnofilia.php; http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnofilia.

[12] Expressão utilizada para designar os indivíduos que manifestam aversão aos progressos da técnica. Adaptado da definição de tecnofobia "aversão aos progressos da técnica" constante do Dicionário da Língua Portuguesa 2010 da Porto Editora.

[13] Conceito empregue neste contexto no sentido da mudança de mentalidades, atitudes e direção.

provocada, na maioria dos casos, pela falta de comunicação entre os agentes educativos. Expressões como "no meu tempo é que se aprendia" ou ainda "a escola agora não ensina nada, é só brincadeira…" são frequentes no diálogo familiar. A relutância dos pais em aceitar inovações pedagógicas tem originado situações melindrosas, autênticos obstáculos na construção de comunidades educativas dinâmicas. As mudanças deparam-se por vezes com alguma resistência e contestação e não podemos esquecer que o campo educativo é frequentemente alvo de juízos diversos relativos ao desempenho da função educativa.

As reações negativas por parte dos pais procedem maioritariamente da escassez de informação relativamente ao que se passa no interior da escola. Fechando as portas ao exterior, a escola distancia-se do contexto que a envolve e, consequentemente, das pessoas que eventualmente podem vir a constituir recursos valiosos para o processo de aprendizagem.

Esta realidade conduz à análise das relações entre a escola e a família, particularmente no que diz respeito ao envolvimento dos pais[14] na dinâmica escolar, vantagens, consequências e estratégias de atuação.

i. Binómio escola/família: envolvimento e interações

O apoio da família é desde há muito considerado um fator determinante na construção de uma escola "mais humanizada e eficaz" (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 44). A família, dada a sua ligação constante e substancial com o aluno, exerce uma influência na educação que não deve ser ignorada pelos agentes responsáveis pelo processo educativo. Referindo-se a esta influência, Gonçalves (2007) menciona o resultado de diversas investigações realizadas nesta área as quais revelaram que "o envolvimento dos pais na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos seus educandos" (p. 12). Na mesma direção Comer (2005) refere um conjunto de investigações realizadas das quais se conclui que a participação dos pais na escola contribui para o aumento do desempenho académico dos alunos, revelando ainda que o

[14] Os termos "pais" e "família" são utilizados neste trabalho, no contexto da análise das relações entre a família e a escola, numa perspetiva mais abrangente que a tradicional visão dos pais biológicos. A expressão inclui todos aqueles que, pertencendo à esfera relacional dos alunos, exercem atividades relacionadas com o percurso educativo dos seus educandos que contribuem efetivamente para o sucesso educativo.

apoio frequente e construtivo por parte de adultos significativos pode ser determinante no sucesso que os alunos alcançam ao longo da sua vida.

Grande parte dos pais passa quase todos os trezentos e sessenta e cinco dias do ano com os seus filhos sendo portanto aqueles que melhor conhecem a sua história, interesses e capacidades. Neste sentido, verifica-se que os pais são os primeiros e mais influentes professores das crianças; eles ensinam, modelam e orientam os seus filhos (Carter, 2003).

> A família é, então, um espaço privilegiado para a elaboração e a aprendizagem de dimensões significativas da interacção: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais; podemos, afinal, afirmar que só se aprende verdadeiramente na instituição familiar e, mais do que com palavras, através do testemunho diário que essa vivência permite. (Marques, 2008, p. 319).

Partindo da fundamentação da influência exercida pela família na educação do aluno, revela-se fundamental refletir acerca da ligação entre as pessoas que partilham habitualmente o contexto familiar com os jovens e a dinâmica educativa da escola. Nesta linha de pensamento parece-nos relevante questionar, antes de mais, de que forma se realiza o envolvimento da família na educação dos alunos. Deve restringir-se à manutenção de condições essenciais para que os alunos tenham um normal desenvolvimento, como a alimentação, o vestuário e os materiais escolares, ou às atividades realizadas fora do contexto escolar, como realização dos trabalhos de casa e projetos extracurriculares, ou pelo contrário deve incluir formas de participação efetiva dos familiares nas atividades realizadas no interior da escola?

A relação entre a família e a escola tem sido amplamente analisada pelos diversos investigadores ao longo dos tempos. A discussão centra-se essencialmente nas formas de participação e respetivas repercussões para o processo educativo.

Carter (2003), sublinhando a necessidade de alargar a noção de envolvimento a todos os que participam ativamente na educação das crianças, identifica o envolvimento familiar como um processo que inclui e reconhece o valor de um amplo espetro de atividades que envolvem membros da família e/ou responsáveis por auxiliar as crianças a aprender, tanto em casa como na escola. Esta definição expande o conceito de envolvimento familiar a formas de relacionamento diversificadas que englobam todas as situações em que existe um empenhamento ativo em atividades relacionadas com a educação por parte de alguém que se interessa realmente pelo percurso educativo do

educando. A autora ilustra algumas dessas situações através de alguns exemplos concretos:

The single-parent who works two jobs to support her three children and makes sure they are safe, loved, and fed each morning before school is "involved."
The significant other who attends the IEP meeting of his partner's child is "involved."
The grandparents with temporary custody of their two grandchildren who clear a space at the kitchen table for them to do homework are "involved."
The foster parents who keep their foster children's birth parents informed of their children's progress in school are "involved."
The immigrant parents who cannot speak English and are unfamiliar with the American school system but are passing on a strong work ethic to their children are "involved."
The father serving in the Air Force Reserves who is deployed on a military mission and records audiotapes of himself reading books for his preschooler to hear while he is away is "involved."
The stepfather who volunteers to judge a debate tournament at his stepson's high school is "involved."
The Bosnian parents who volunteer to teach their daughter's school staff about the Bosnian language and culture are "involved."

Tabela 4 - Diversas formas de envolvimento familiar na educação dos educandos (in Carter, 2003, p. 8-9)

Por sua vez, a noção de participação encontra habitualmente no campo da tomada de decisões a sua esfera de concretização. Neste sentido Marques (1992) afirma que a participação dos pais na escola "abrange apenas as formas mais actuantes de colaboração dos pais na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisões" (p. 12).

Nesta linha de pensamento, a investigadora americana Joyce Epstein opta por utilizar o termo parcerias (*school, family and community partnerships*) para exprimir um conceito que, na opinião da autora, se identifica com uma forma mais abrangente de atuação do que a expressão "envolvimento". A noção de parceria pressupõe, na perspetiva de Epstein (2009), que pais, educadores e outros membros da comunidade partilhem responsabilidades pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. "Partners recognize their shared interests in and responsibilities for children, and they work together to create better programs and opportunities for students" (p. 9).

A noção de parceira avançada por Epstein (2009) refere que as principais responsabilidades na educação e desenvolvimento das crianças são partilhadas pelas instituições que mais diretamente se relacionam com os alunos: escola, família e comunidade. O reconhecimento da necessidade de colaboração concertada destas entidades coloca-as num igual nível de relevância no que se reporta à educação. Neste contexto o potencial da família, não apenas dos pais mas de todos os membros que exerçam a prerrogativa de participar neste processo, surge como um elemento fundamental na educação, membro de plenos direitos numa parceria igualitária.

Carter (2003) defende que o estreitamento das relações entre a família e a escola parece influenciar positivamente a relação educativa, particularmente no que concerne à prevenção de conflitos e ao incentivo a melhores oportunidades educativas resultantes do desenvolvimento de relações de colaboração. Por sua vez Henderson & Berla, (1994) referem que "a evidência é incontestável. Quando as escolas trabalham em conjunto com as famílias para apoiar a aprendizagem, as crianças tendem a ter sucesso não só na escola, mas ao longo da vida" (p. 1).

Idêntica tese é defendida por Epstein (1995) que identifica as principais razões que fundamentam o desenvolvimento de parcerias entre escola, família e comunidade, como a melhoria do clima da escola e o fortalecimento das ligações entre as famílias e os outros na escola e na comunidade, colocando a ênfase na que, na sua opinião, se revela a principal: ajudar todos os jovens a terem sucesso na escola e na vida adulta.

> There are many reasons for developing school, family, and community partnerships. Partnerships can improve school programs and school climate, provide family services and support, increase parents' skills and leadership, connect families with others in the school and in the community, and help teachers with their work. However, the main reason to create such partnerships is to help all youngsters succeed in school and in later life. When parents, teachers, students, and others view one another as partners in education, a caring community forms around students and begins its work (Epstein, 2009, p. 9).

As razões que fundamentam a necessidade de envolvimento das famílias na escolaridade dos educandos encontram-se, de acordo com Villas-Boas (2000), condensadas em quatro grupos:

1. A necessidade de exercer a prática democrática através do aumento da participação dos familiares na tomada das decisões que afetam os seus direitos, nos quais se inclui forçosamente a educação dos seus educandos;

2. A diminuição das diferenças entre alunos favorecidos e alunos desfavorecidos através da procura do sucesso escolar para todos, independentemente da raça ou do nível socioeconómico;

3. A elevação do nível de desempenho das escolas realizada a par da responsabilização das instituições junto do seu público-alvo;

4. A conjugação de esforços na resolução de problemas graves manifestados na sociedade, como a violência, a droga, a existência de *gangs*, o primeiro emprego, a inserção de minorias, etc..

A colaboração entre as famílias e a escola parece gerar benefícios que se manifestam a diversos níveis na relação educativa. Carter (2003) ilustra os resultados decorrentes desta parceria agrupando-os em quatro áreas respeitantes aos alunos, famílias, professores e pessoal ligado à administração da escola e da comunidade.

Benefits of Better Parent/School Collaboration	
Students: • More positive attitudes toward school • Higher achievement, better attendance, and more homework completed consistently • Higher graduation rates and enrollment rates in postsecondary education • Better schools to attend	***Parents:*** • Greater knowledge of education programs and how schools work • Knowledge of how to be more supportive of children • Greater confidence about ways to help children learn • More positive views of teachers • Greater empowerment
Teachers and Administrators: • Greater teaching effectiveness • Higher expectations of students • Increased ability to understand family views and cultures • Greater appreciation of parent volunteers • Improved morale • Greater sense of community	***Communities:*** • Greater strength through collaboration with schools and parents • Greater impact of services through a comprehensive, integrated approach • Increased access to services for families • Greater sense of community 4, 3, 34, 35

Tabela 5 - Benefícios de colaboração melhorada entre família e escola (in Carter, 2003, p. 15)

Nesta direção, Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) defendem a necessidade de desenvolvimento de parcerias entre as instituições educativas e o exterior, enfatizando a importância da família e da comunidade neste processo. Os autores relacionam o envolvimento família/escola com a questão da sustentabilidade e apresentam um projeto desenvolvido por Katharine Briar-Lawson e seu marido Hal Lawson baseado na construção de parcerias ativas entre a escola, a família e a comunidade. Briar-Lawson (2005) refere que o projeto desenvolvido, que foi intitulado de *Rainmakers*[15], considera os pais como valiosos recursos para a escola e para a comunidade. A colaboração dos pais permitiu, no âmbito do projeto referido, resolver problemas considerados de difícil contorno e alcançar objetivos que à partida pareciam de difícil consecução numa área geográfica caracterizada por um considerável conjunto de problemas sociais.

De acordo com Briar-Lawson (2005) a chave para o sucesso das parcerias entre a escola, a família e a comunidade reside na abertura da escola ao exterior através da promoção de relações de colaboração em que todos são considerados recursos importantes na obtenção do sucesso escolar. A autora refere que, por vezes, os contextos

[15] Os que fazem chover (tradução constante na obra em referência).

familiares que manifestam carências económicas e outros tipos de dificuldades induzem à rotulagem dos pais ou encarregados de educação como "problemas". Todavia, esses "pais-problema", se inseridos numa dinâmica de parceria com a escola, podem vir a constituir um "tesouro e um recurso para a escola e a comunidade" (p. 302).

Carter (2003), a propósito de uma pesquisa bibliográfica realizada pela autora em 2002, refere ter encontrado doze conclusões fundamentais sobre o impacto das famílias nos resultados escolares dos alunos. Estas premissas revelam a existência de diversas variáveis envolvidas no envolvimento parental que vão influenciar a forma como esse envolvimento se processa e que portanto devem ser consideradas na elaboração de estratégias de colaboração. O estudo realizado enfatiza ainda a necessidade apoio e formação aos pais e aos educadores no sentido da promoção de um efetivo envolvimento familiar.

1. Effective parent/family involvement improves student outcomes throughout the school years.
2. While parent/family involvement improves student outcomes, variations in culture, ethnicity, and/or socioeconomic background affect how families are involved.
3. Parent/family involvement at home has more impact on children than parent/family involvement in school activities.
4. The nature of effective parent/family involvement changes as children reach adolescence.
5. Parent/family involvement in early childhood programs helps children succeed in their transition to kindergarten and elementary school.
6. Parents/families may need guidance and assistance in how to effectively support their children with homework.
7. The many ways that families of differing cultural/ethnic backgrounds are involved in their children's education are valuable and should be respected when planning parent/family involvement programs.
8. Improved student outcomes have been documented in mathematics and literacy when parents/families are involved.
9. The most promising opportunity for student achievement occurs when families, schools, and community organizations work together.
10. To be effective, school programs must be individualized to fit the needs of the students, parents, and community.
11. Effective programs assist parents in creating a home environment that fosters learning and provides support and encouragement for their children's success.
12. Teachers and administrators must be trained to promote effective parent/family involvement.

Tabela 6 - Impacto das famílias nos resultados escolares dos alunos (in Carter, 2003, p. 15-16)

Seguindo esta linha de pensamento que perspetiva o envolvimento escola/família/comunidade como um elemento da maior relevância na promoção do sucesso educativo, Villas-Boas (2000) afirma que "o envolvimento parental, quer individual a nível da aprendizagem quer coletivo a nível administrativo, é um elemento-

chave para a democracia e tem de ser promovido desde a legislação ao mais alto nível até às parcerias ao nível da sala de aula" (p. 7).

As conclusões emanadas da investigação realizada no âmbito do projeto INCLUD-ED apontam igualmente na direção de uma relação direta entre o envolvimento das famílias com a escola e o sucesso educativo dos alunos, salientando particularmente os benefícios resultantes deste tipo de parceria para os estudantes com necessidades educativas especiais e os que pertencem a minorias.

> La implicación de las familias y de la comunidad en los centros escolares incrementa el rendimiento escolar, ya que contribuye a mejorar la coordinación entre el hogar y la escuela, especialmente en el caso del alumnado perteneciente a minorías, y también el rendimiento académico de alumnos y alumnas con discapacidades. La implicación de las familias y de la comunidad también permite transformar las relaciones con el centro escolar, favorece la creación de modelos de género alternativos para superar las desigualdades en el rendimiento académico y permite construir unas relaciones entre géneros más igualitarias (Ministério de Educación, 2011, p. 88).

Neste sentido Dias (2005) afirma que na construção de uma escola eficaz "é, assim, indispensável que entre a escola e a família se fortaleça o diálogo e o trabalho conjunto" (p. 53). As parcerias devem portanto ser edificadas tendo em vista a colaboração entre pares e devem incluir familiares e outros membros da comunidade. Parece-nos que tal apenas será possível de concretizar num contexto de diálogo, aceitação e escuta dos diversos pontos de vista, assumindo a premissa de que todas as opiniões são válidas e importantes e que devem portanto ser consideradas.

ii. A teoria das esferas de influência e os seis tipos de envolvimento parental

Joyce Epstein (Sanders & Epstein, 1998; Epstein, 2009) desenvolveu a teoria da sobreposição das esferas de influência, no original *overlapping spheres of influence.* A teoria descreve a sobreposição das três esferas que afetam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes: escola, família e comunidade.

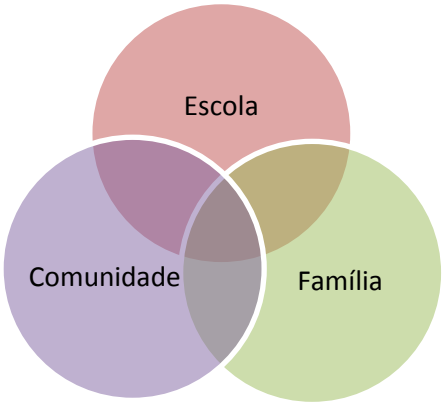


Ilustração 3 - Teoria da sobreposição das esferas de influência

Um princípio central desta teoria reside na premissa de que determinados objetivos, como o sucesso académico dos estudantes, são de interesse mútuo para as pessoas que integram as instituições pertencentes às três esferas de influência sendo portanto alcançados de forma mais eficaz através da colaboração e apoio de todos os envolvidos (Sanders & Epstein, 1998).

Epstein (2009) afirma que as escolas fazem a sua escolha; podem efetuar apenas algumas comunicações e interações com a família e a comunidade, mantendo deste modo as três esferas de influência relativamente separadas, ou podem realizar muitas comunicações de elevada qualidade e interações delineadas no sentido de aproximar as três esferas de influência. Esta escolha vai determinar as relações entre todos os intervenientes no processo educativo influenciando aspetos como o clima da escola, o trabalho dos professores, a produtividade dos alunos e consequentemente, o sucesso escolar.

A partir desta análise, Epstein (2009) desenvolveu uma tipologia de colaboração escola-família-comunidade em que propõe seis tipos de parcerias entre estas três instituições. A autora associa a cada tipo de envolvimento a necessidade de desenvolver atividades diversas que deem origem a oportunidades diferenciadas de modo a promover parcerias adequadas às características de cada família. Neste sentido, os seis tipos de envolvimento parental propostos por Epstein (2009) traduzem um conjunto de práticas, desafios, redefinições e resultados esperados que procuram constituir uma orientação válida para os professores e responsáveis escolares no seu esforço de envolvimento das famílias na educação dos alunos.

A citada autora defende que os seis tipos de envolvimento parental propostos no seu modelo se devem adaptar às características dos contextos em que se desenvolvem. Deste modo, é possível que um determinado tipo de envolvimento não produza os mesmos resultados quando aplicado em ambientes distintos.

1 - PARENTALIDADE	•Diz respeito às atividades que auxiliam as famílias a construir ambientes familiares que apoiem os educandos no seu papel de estudantes. Tem a ver com a promoção das competências e conhecimentos por parte dos pais que permitem a satisfação das responsabilidades parentais básicas como a alimentação, higiene, vestuário, segurança, saúde e autoestima. Refere-se ainda à promoção de uma melhor compreensão das famílias por parte da escola.
2- COMUNICAÇÃO	•Traçar formas efetivas de comunicação escola-casa e casa-escola, relativas aos programas escolares, às atividades desenvolvidas pela escola e ao progresso dos alunos.
3 - VOLUNTARIADO	•Recrutamento e organização da ajuda e apoio dos familiares nas atividades da escola.
4 - APRENDIZAGEM EM CASA	•A escola promove atividades que possibilitem o melhoramento das competências dos pais no sentido de acompanharem os seus educandos na planificação e realização das atividades escolares como trabalhos de casa e outras tarefas relacionadas com o curriculum. O objetivo consiste em envolver e orientar os pais na supervisão e apoio das atividades dos alunos em casa.
5 - TOMADA DE DECISÕES	•Este tipo de envolvimento refere-se às atividades destinadas a incluir os familiares nas decisões da escola. Engloba as atividades em que os familiares participam na toma de decisões não apenas no que diz respeito aos seus educandos mas sim nas decisões relativas a todos os alunos, como representantes das famílias.
6 - COLABORAÇÃO COM A COMUNIDADE	•Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas da escola, as práticas familiares e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Tabela 7 – Resumo dos seis tipos de envolvimento parental

iii. Estratégias de desenvolvimento de parcerias escola/família/comunidade

O ambicionado envolvimento das famílias na dinâmica educativa nem sempre ocorre de forma espontânea. Por vezes revela-se necessário desenvolver um processo de mudança de tal modo complexo que necessita abranger a modificação de atitudes, hábitos e modos de compreender e viver a relação escola/família. Para que seja possível efetuar esta alteração torna-se necessário que os professores e os responsáveis escolares adotem uma atitude de abertura face à inclusão da família na escola criando as condições necessárias ao envolvimento.

A motivação dos familiares no sentido de se envolverem de forma ativa nas atividades relacionadas com a escola e a educação dos seus educandos não é algo que se possa atingir de forma coerciva. A imposição não se coaduna com o voluntariado nem

impele as pessoas a realizarem determinadas atividades, mas antes transforma o que deve ser um direito numa obrigação. Neste sentido, Villas-Boas (2001) afirma que "o envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias que, a pouco e pouco, se vão desenvolvendo intra e inter-escolas" (p. 12).

Na busca pelo sucesso escolar dos alunos, nem sempre se desenvolvem relações pacíficas entre pais, professores e comunidade. Apesar de todas as partes se encontrarem diretamente envolvidas na educação dos jovens e portanto manifestarem interesses, objetivos e aspirações nesta área, nem sempre se revela fácil conciliar todas as posições e pontos de vista. A convergência para objetivos que à partida parecem consensuais como são o bem-estar e sucesso dos alunos, encontra por vezes obstáculos de difícil transposição que podem impossibilitar a construção de sinergias indispensáveis à construção de uma escola eficaz.

Neste sentido Gonçalves (2007) afirma que "a relação escola e família, embora actualmente possa ser encarada como uma realidade em processo de transformação, com avanços e recuos, assenta, ainda, numa base de desconfiança recíproca" (p. 10). Por sua vez Comer (2005), analisando contextos disfuncionais onde os alunos advêm maioritariamente de famílias com problemas, refere que na maioria das escolas disfuncionais se verifica a inexistência de empatia, confiança e respeito entre os diversos intervenientes na relação escolar.

As acusações mútuas surgem frequentemente como manifestação dos conflitos gerados no percurso do processo educativo. Gonçalves (2003) refere que da parte dos professores ouvem-se acusações contra os pais acusando-os de transformarem as escolas em "gigantescos parques de estacionamento" nos quais depositam os seus filhos exigindo à escola que resolva os problemas para os quais eles não encontram resolução. Por sua vez os pais replicam acusando os professores de incompetência na realização das suas funções particularmente no que diz respeito à motivação dos jovens para a aprendizagem, situação que decorre, na opinião do citado autor, da utilização de processos pedagógicos pouco interativos e da lecionação de "conteúdos de uma escola livresca e academicista inadequados às necessidades e interesses dos jovens de hoje e à realidade do mundo actual" (p. 120).

Por sua vez Comer (2005), afirma que algumas escolas entendem que a colaboração dos pais passa apenas por "manterem os seus filhos sob controlo" resistindo a envolver os pais na dinâmica escolar que incluem "discussões acerca da

organização da escola, gestão, cultura, ensino e aprendizagem" (p. 39). Este tipo de mensagem transmitida pela escola origina, de acordo com o autor, que os pais se sintam "indesejados" provocando o conflito entre as famílias e a instituição educativa.

O conflito parece ser um processo natural nas relações humanas, não apenas inevitável mas necessário e gerador de mudança. Parece-nos portanto que a perceção da existência de conflitos na relação família/escola não deve constituir uma condicionante negativa das relações existentes entre estas instituições podendo mesmo dar origens a importantes momentos de diálogo e progresso. O conceito de diálogo neste contexto surge associado a uma necessidade incontornável para a eficácia das relações que integram o processo educativo.

Da análise desta problemática, parece evidente que o caminho para a construção de parcerias entre a escola, a família e a comunidade deverá passar forçosamente pelo desenvolvimento de processos comunicativos eficazes que assentem no diálogo colaborativo (Santos Guerra, 2001; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Epstein, 2002; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2005; Gonçalves, 2007).

Se parece evidente que o desenvolvimento de ambientes colaborativos que estimulem parcerias de colaboração escola/família/comunidade origina benefícios para as três instituições envolvidas, parece-nos que os pais devem ser esclarecidos acerca do seu papel no processo. Deste modo, aquilo que à partida poderia parecer uma obrigação, pode transformar-se facilmente num direito ao qual se encontram associadas diversas vantagens.

> Simultaneamente, os próprios pais parecem beneficiar desta participação, em termos da valorização do seu papel activo de educadores, do conhecimento do funcionamento da escola, de uma maior informação sobre o sistema de educação/formação, do alargamento da construção de redes sociais de apoio (conhecendo novos pais e professores e auxiliares da acção educativa), e ainda, do desenvolvimento da consciência da cidadania, tornando-os mais interventivos na causa pública (Davies, Marques, & Silva, 1993; Marques, 1988, citados em Gonçalves, 2007, p. 12).

Resulta evidente que o desenvolvimento de conhecimentos e competências por parte dos pais, a par do conhecimento ativo das vivências educativas dos seus educandos e do contributo real para o seu sucesso escolar, consequentes do envolvimento parental na educação, podem constituir catalisadores importantes na construção de parcerias educativas eficazes.

As estratégias apresentadas pelos vários investigadores no sentido de estimular o envolvimento ativo das famílias na escola passam por sugestões diversificadas. Villas-Boas (2001) recorre a um estudo realizado no Canadá por Coleman e Tabin (1992) com o objetivo de identificar atitudes facilitadoras da colaboração família/escola. A autora refere que o estudo permitiu concluir pela influência positiva exercida pela colaboração das famílias na aprendizagem dos alunos e afirma que os investigadores colocam a ênfase na atuação dos professores, fundamentalmente na indispensabilidade de que estes profissionais "permitam" o envolvimento das famílias sob pena de limitarem os resultados do processo. Esta constatação assume a variável "atitude dos docentes" como fator primordial na consecução de parcerias de colaboração entre a escola e as famílias. De acordo com esta perspetiva, se por um lado apenas através de uma atitude de estímulo por parte dos educadores se podem atingir práticas de colaboração, por outro lado, a atitude dos educadores pode limitar ou até mesmo impedir a efetivação dessa colaboração.

Idêntico parecer é sustentado por Gonçalves (2007) que nos apresenta como principal obstáculo ao diálogo uma visão da escola como um "feudo dos professores" (p. 12) caracterizada pela resistência e adiamento do diálogo colaborativo com os pais. Esta situação deve-se, na opinião do autor, a sentimentos de insegurança por parte dos professores que temem perder os poderes que tradicionalmente possuem. De igual forma o estudo realizado por Villas-Boas (2001) em escolas oficiais do 1º Ciclo do Ensino Básico situadas em Portugal continental, permitiu à autora verificar que um dos principais obstáculos ao envolvimento dos familiares dos alunos e da comunidade se centra na resistência por parte dos professores em promover relações de colaboração.

> Por fim, é importante reconhecer a existência de muitos professores que não parecem interessados em envolver-se em relações produtivas de aprendizagem com os pais dos seus alunos ou com a comunidade e consideram que o seu papel limitado ao ensino dos alunos dentro da sala de aula está muito bem como está (Villas-Boas, 2001, p. 13).

Nesta linha de pensamento, verifica-se ser necessária, por parte da escola e consequentemente dos seus professores e pessoal dirigente, a assunção de uma atitude impulsionadora do diálogo tendo em vista o estreitamento das relações entre a escola e a família e o desenvolvimento de parcerias de colaboração das quais resultam benefícios para todas as partes envolvidas e muito particularmente para os alunos.

> É à escola, como detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, que compete tomar a iniciativa neste diálogo de colaboração, até porque não pode orgulhosamente comportar toda a responsabilidade de dar resposta aos crescentes pedidos que a sociedade civil e as famílias lhe estão exigindo (Gonçalves, 2007, p. 12).

Tendo em vista o desenvolvimento de uma atitude promotora do diálogo colaborativo entre a escola e as famílias, Villas-Boas (2001) recorre às sugestões avançadas por Coleman e Tabin (1992) que apresentam um conjunto de cinco passos que, a serem seguidos pelos educadores, permitirão, na opinião dos autores, o efetivo envolvimento familiar.

a) Assumir/compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino-aprendizagem depende da iniciativa e do convite dos professores.

b) Legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades.

c) Facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer.

d) Encorajar a colaboração, desenvolvendo atividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto, o que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos.

e) Reconhecer os resultados da colaboração, fornecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos.

Como forma de contornar os conflitos gerados no processo educativo, Gonçalves (2007) propõe que se transformem os obstáculos e conflitos em oportunidades através da transformação do diálogo conflitual em diálogo colaborativo. Para tal, o autor refere que a escola deve realizar esforços no sentido de promover este diálogo e apresenta algumas propostas neste sentido:

- A escola deve ir ao encontro das famílias: deve tomar a iniciativa e dedicar-se ao estreitamento de relações com a família e a comunidade. Para que tal suceda é necessário alterar mentalidades e atitudes, ultrapassar receios e procurar estabelecer ligações apoiadas na igualdade entre todos os intervenientes.
- Os órgãos de gestão da escola devem definir uma política global de envolvimento das famílias: estimulando não apenas o funcionamento dos órgãos de colaboração existentes, como a Associação de Pais ou o Conselho Pedagógico, mas

também promovendo ações de formação e lazer que envolvam as famílias e a comunidade.

- A escola deve abrir as portas à comunidade: ampliando a própria perceção da escola que deve abandonar a tradicional visão de comunidade de professores e alunos para se transformar numa comunidade educativa onde se inserem profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade.
- Devem ser realizadas atividades diversificadas que requeiram a participação ativa dos pais: em que estes se possam envolver como dinamizadores e como participantes.
- Reativação dos eventos festivos tradicionais como meios de realce das competências adquiridas pelos alunos ao longo do ano letivo: por exemplo as festas de Natal e Páscoa. Estes eventos podem ser utilizados como forma de aproximação entre a escola, a família e a comunidade através da partilha das realizações dos alunos. Recorde-se que nem sempre é dada oportunidade aos pais e à comunidade em geral de conhecer o que acontece na escola nem quais são as realizações dos alunos. Esta medida procura estreitar as relações entre as várias instituições através do conhecimento da realidade escolar.

Na procura de um novo modelo abrangente que ofereça orientações no sentido da promoção da renovação educativa, Lawson & Briar-Lawson (2005) propõem treze estratégias de atuação que traduzem elementos fundamentais no processo de renovação. Apesar de apresentadas sob a forma de lista, os autores garantem que as estratégias propostas se encontram relacionadas, sendo todas igualmente importantes e essenciais.

> 1. Apoderamento dos pais e amparo à família. 2. Trabalhos paraprofissionais e carreiras para os pais. 3. Preparação para a escola, educação de pais e apoio familiar. 4. Salas de aula afetivas, que aumentem a aprendizagem das crianças enquanto aumentam a eficácia de pais e professores. 5. Melhores materiais e recursos de sala de aula para professores e crianças. 6. Liderança colaborativa. 7. Comunidades educacionais. 8. Desenvolvimento do bairro e organização da comunidade. 9. Apoio para transições. 10. Aperfeiçoamento e uso de tecnologias. 11. Desenvolvimento de recursos. 12. Renovação simultânea da educação superior (Lawson & Briar-Lawson, 2005, p. 304-305).

As estratégias apresentadas fundamentam-se essencialmente na construção de um ambiente de aprendizagem centrado na "colaboração íntima entre a escola e a família" (p. 304-305). Este envolvimento será alcançado através do desenvolvimento de

um ambiente de abertura que permita a procura conjunta de soluções para os problemas verificados na escola, em casa e na comunidade. Deste modo, a escola passa a constituir um importante recurso para as famílias e para a comunidade e vice-versa.

Num ambiente colaborativo de aprendizagem, os problemas sociais, familiares e escolares são tratados de igual forma tendo presente que o sucesso escolar não é uma variável isolada mas antes um fator dependente de variadas condicionantes intra e extra-escolares. Para tal, as referidas estratégias apontadas estimulam a construção de comunidades educativas que procurem dar resposta às reais necessidades de todos os intervenientes através de iniciativas variadas como: atividades de ocupação dos tempos livres dos jovens; programas de educação e formação de pais, alunos e educadores; desenvolvimento de projetos que permitam adquirir mais e melhores materiais e recursos de aprendizagem e a realização de atividades, dentro e fora do espaço da escola, a planificar e desenvolver em parcerias escola/família/comunidade (Lawson & Briar-Lawson, 2005).

Por sua vez Carter (2003), no seu livro de consulta alusivo à construção de parcerias efetivas família/escola/comunidade, apresenta oito estratégias fundamentais às quais associa um conjunto de mais de oitenta práticas que foram implementadas eficazmente pelas escolas no sentido de promover o envolvimento familiar na educação: 1: Criar um ambiente escolar amigo das famílias; 2: Construir uma infraestrutura de apoio; 3: Encorajar o envolvimento familiar; 4: Desenvolver um tipo de comunicação amigo das famílias; 5: Apoiar o envolvimento da família na "frente familiar"[16]; 6: Apoiar oportunidades educativas para as famílias; 7: Criar parcerias família/escola/comunidade; 8: Preparar os educadores para trabalharem com as famílias.

As atividades propostas por Carter (2003) compreendem um amplo campo de ação que abrange espaços desde a sala de aula até à comunidade e áreas de atuação tão diversificadas como o apoio social e psicológico às famílias, formação e orientação, e ocupação de tempos livres de alunos e familiares. Este modelo ultrapassa em larga escala a visão de uma escola potenciadora do envolvimento familiar para se materializar numa proposta educativa que envolve toda a comunidade.

Parece-nos que das propostas apresentadas se pode concluir pela existência de alguns aspetos comuns que parecem indispensáveis no processo de estímulo do

[16] No original "homefront". A autora recorre a este termo para se referir ao ambiente familiar, nomeadamente ao envolvimento dos pais nas atividades educativas realizadas em casa como: os trabalhos de casa, a orientação do estudo dos alunos e o aprender a aprender.

envolvimento das famílias e da comunidade na educação. Neste sentido, apresentamos um conjunto de princípios básicos que, embora apresentados sob uma forma ordenada, se encontram todos eles ligados por uma relação interativa sendo que o sucesso do modelo de envolvimento depende da sua concretização na totalidade.

Em primeiro lugar parece evidente a necessária mudança de atitude por parte das escolas e dos professores no sentido de possibilitar a abertura da escola ao exterior. Esta postura passa pela construção de uma cultura de escola que fomente a partilha, a abertura e o diálogo igualitário e integre práticas colaborativas de trabalho no seu quotidiano. A colaboração deve manifestar-se entre os docentes, entre os docentes e os alunos e entre toda a escola e as famílias e a comunidade.

Transposta a barreira da separação escola/exterior, revela-se fundamental que as escolas tenham a capacidade de ouvir o ambiente que as rodeia tornando deste modo possível detetar os problemas e necessidades que se manifestam no contexto envolvente do público escolar. A observação atenta e a auscultação da realidade permitem a identificação, análise e reflexão com o objetivo de encontrar soluções para a resolução das situações que afetam direta ou indiretamente o processo educativo e o sucesso escolar dos alunos.

O terceiro princípio consiste na atuação junto das famílias. Compreende uma intervenção bidirecional no sentido escola-família e família-escola que, no decurso do seu desenvolvimento originará processos de comunicação e atuação multidirecionais (famílias-famílias, famílias-comunidade, escola-comunidade, alunos-comunidade, etc.). Da parte da escola a intervenção consiste num conjunto de medidas que se traduzem no apoio às famílias. Este apoio deve ser direcionado para as reais necessidades das famílias, sejam elas de natureza social, psicológica, educativa, formativa, ou outra. Da parte das famílias estimula-se a colaboração com a escola. Esta colaboração assume a forma de orientação aos alunos em casa; participação nas atividades escolares e extracurriculares; planificação e desenvolvimento de atividades diversas com os alunos, os professores e a comunidade e quaisquer outras que se revelem oportunas e desejáveis. Nesta fase é importante que se averiguem as aspirações de todos os intervenientes para que seja possível conciliar objetivos orientando as ações para a consecução de metas desejadas por todos.

Por fim, mas não menos importante que os anteriores, encontramos a abertura da escola e o envolvimento da comunidade na relação educativa. A família, formada por pessoas que integram a sociedade, proporciona excelentes oportunidades de diálogo

com a comunidade. Afinal, são estas pessoas que fazem parte das diversas instituições que compõem a sociedade. Constituirão portanto um excelente instrumento de ligação entre a escola e a comunidade, permitindo o desenvolvimento de parcerias colaborativas. A escola, funcionando como um centro de aprendizagem, pode oferecer à comunidade recursos importantes como oportunidades de formação e aprendizagem, espaços de investigação e desenvolvimento, auxílio na realização de projetos diversificados das empresas e instituições.

A comunidade é uma importante fonte de recursos que a escola deve poder utilizar em benefício dos projetos educativos. A comunidade pode oferecer materiais, meios e recursos humanos sem os quais seria impossível realizar diversos projetos. A escola pode organizar programas de tempos livres para os filhos dos trabalhadores das empresas que por sua vez colaboram com a escola na realização de um projeto de apoio social. Uma autarquia pode envolver os alunos da escola num projeto ambiental utilizando os recursos e os espaços de jardinagem existentes. Uma empresa pode financiar uma visita de estudo facultando o meio de transporte. Uma fábrica pode envolver os alunos no processo de fabrico de um determinado produto. São inúmeros os exemplos de parcerias que se podem desenvolver entre a escola, as famílias e a comunidade.

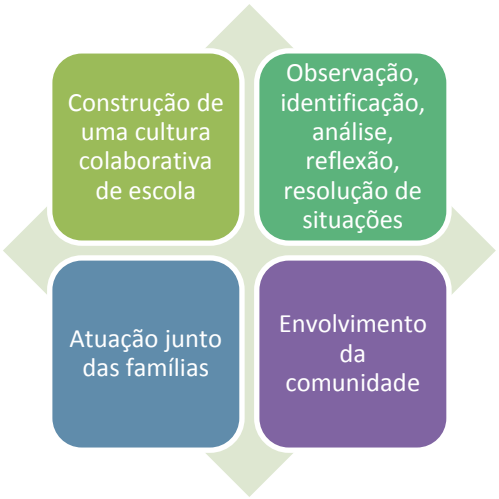


Ilustração 4 – Modelo de construção de parcerias escola/família/comunidades

Inerente a todo este processo verifica-se que existe uma vertente que deve merecer particular atenção: a formação das famílias. Como sustenta DiCamillo (2001), a formação de pais é considerada componente essencial nos programas de envolvimento parental estimulando o aumento da responsabilidade partilhada, participação e tomada

de decisões. Os conflitos gerados entre família e escola ao longo do percurso escolar dos alunos são, na maioria das vezes, resultantes da formação insuficiente das famílias. Por um lado a falta de conhecimentos que possibilitem às famílias acompanhar o estudo dos seus filhos e, por outro lado, o desconhecimento da realidade que se vive no interior da escola, constituem fatores que influenciam consideravelmente a relação das famílias com a escola e o envolvimento destas na educação dos seus educandos.

A culpabilização dos pais relativamente aos problemas manifestados pelos jovens é comum no discurso de professores, políticos e forças de segurança, todavia esta culpabilização parece ignorar a falta de apoio sentida pelos pais na educação dos seus filhos. Gordon (1975) afirma que na maioria dos casos "os pais são culpabilizados mas não são formados" (p. 1). De acordo com o autor, quando os filhos não obtêm sucesso ou desistem da escola, é usual culparem-se os pais, no entanto não existem formas de apoio que mostrem os pais o que estão a fazer de errado e o que podem fazer de modo diferente, não são realizados esforços no sentido de ajudar os pais a tornarem-se mais eficazes na educação dos seus filhos.

Desta análise resulta a necessidade de, por um lado, dar a conhecer as atividades da escola às famílias e, por outro lado, dotar os familiares dos alunos de conhecimentos e competências que lhes permitam o envolvimento ativo no bem-estar e na educação dos alunos. Nesta linha de pensamento, parece fundamental que a escola traga os pais ao seu interior dando-lhes a conhecer as suas atividades. Deste modo os familiares têm oportunidade de participar ativamente no processo educativo tomando conhecimento da dinâmica das atividades letivas por forma a compreenderem-nas melhor. Apenas através do conhecimento dos objetivos educativos e das diligências realizadas por professores e alunos no sentido de os concretizar, os pais podem compreender o que se passa na escola e na vida académica dos seus filhos. Esta perceção estimula o diálogo entre a escola e as famílias, pode evitar o surgimento de conflitos e potencia o envolvimento das famílias na educação dos alunos.

O apoio às famílias passa não apenas pelo desenvolvimento de uma comunicação eficaz no sentido informativo mas também por programas formativos que visem colmatar as necessidades verificadas. As atividades formativas junto das famílias podem incidir em áreas tão diversas como a prestação de cuidados básicos de saúde, higiene e nutrição; a cidadania; a formação pessoal e social ou a introdução às TIC. Como refere Villas-Boas (2000) "a ideia da existência do currículo da família como

fazendo parte essencial da base de conhecimentos subjacente à aprendizagem escolar implica, necessariamente, a necessidade de formação de pais" (p. 8).

O desenvolvimento de processos de formação de pais e outros familiares passa forçosamente pela análise do contexto em que se insere a escola no sentido de averiguar que formação deve ser proporcionada: as áreas da formação, a forma de a ministrar, quem necessita de formação e quem pode facultar essa formação. A partir desta aferição será possível desenvolver projetos de formação que se adequem de forma eficaz às reais necessidades dos seus destinatários e aos interesses da comunidade.

Carter (2003) defende que a elaboração de um projeto de formação parental deve ir ao encontro das complexas necessidades manifestadas pelas famílias no âmbito do apoio social, emocional e educacional e aponta um conjunto de características que, na opinião da autora, devem ser comuns a todos os programas de formação parental: 1. avaliações para determinar as necessidades de pais e alunos; 2. envolvimento de pais, professores e membros da comunidade no planeamento de programas; 3. abrangência consistente no sentido de atrair e conservar os pais num papel ativo; 4. demonstração de sensibilidade, respeito e afirmação de diversidade; 5. desenvolvimento de programas de formação contínua nos quais pais, administradores e funcionários participem como professores e aprendizes.

2.3. LIDERANÇA EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Enabling teachers is an important aspect of value-added leadership;
but more important than teacher empowerment,
or for that matter than enabling principals
or any other specific group, is enabling the school.
It is principals, teachers, parents, and students
together who will make the difference in the struggle for
building quality schools.
(Sergiovanni, 2005, p. 9)

No contexto de transformação inerente ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem resulta indispensável a análise da vertente liderança enquanto aspeto determinante na dinâmica impulsora de todo o projeto. Importa portanto analisar o que

se entende por liderança e de que forma a liderança pode afetar a estrutura educativa, particularmente no que concerne ao contexto das comunidades de aprendizagem.

2.3.1. LIDERANÇA: BREVE REVISÃO DO CONCEITO

A temática liderança tem sido amplamente analisada nas últimas décadas por parte dos investigadores na área das ciências sociais não existindo ainda, na opinião de House, et al. (1999), consenso em torno de uma definição única para este conceito. A procura de uma definição abrangente, que inclua as diversas perspetivas e abordagens da liderança, originou a produção abundante de literatura sobre o tema, facto que leva Bass (1990) a afirmar que "existem quase tantas definições de liderança como existem pessoas que tentaram defini-la" (p. 11).

A ampla diversidade de abordagens teóricas existentes que procuram explicar a complexidade do processo de liderança é igualmente mencionada por Northouse (2010) que neste sentido refere o contributo prestado pelos estudos académicos realizados na área por Antonakis, Cianciolo & Sternberg, (2004); Bass (1990); Bryman (1992); Gardner (1990), Hickman (1998); Mumford (2006) e Rost (1991).

Não obstante a multiplicidade de estudos realizados, Lourenço (2000) afirma a existência de consenso junto da comunidade científica no sentido de considerar que o conceito de liderança resulta da identificação de dois tipos de liderança: a estatutária ou formal e a emergente ou informal. De acordo com esta perspetiva a diferença entre ambos os tipos de liderança reside na posição ocupada pelo líder na estrutura de poder formal. Enquanto na liderança estatutária ou formal o líder ocupa uma posição formal à qual se encontra associada a expectativa de manifestação de comportamentos em conformidade com um estatuto oficialmente reconhecido, a liderança emergente ou informal é independente da posição oficial de quem a exerce.

A noção de liderança emergente assume particular relevância nos diversos contextos em que se manifesta na medida em que os agentes que não possuem posições de liderança reconhecidas oficialmente podem exercer influência sobre os restantes membros, interferindo consequentemente no rumo dos projetos em desenvolvimento. Este tipo de influência pode ser exercido sob diversas formas, como por exemplo através da introdução de uma perspetiva diferente na abordagem de um assunto, ou da

utilização de competências especializadas que podem ser utilizadas para ampliar um projeto a áreas ainda não exploradas.

A investigação no âmbito do significado do termo liderança resulta numa extensa listagem de definições propostas pelos diversos autores das quais selecionámos um pequeno conjunto cuja análise consideramos relevante.

"Leadership may be considered as the process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal setting and goal achievement" (Stogdill, 1950, p. 3).

"One complex definition that has evolved, particularly to help understand a wide variety of research findings, delineates effective leadership as the interaction among members of a group that initiates and maintains improved expectations and the competence of the group to solve problems or to attain goals" (Bass, 1990, p. 20).

"Liderança é o processo de influenciar os outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo a actuar no sentido da prossecução dos objectivos do grupo" (Teixeira, 1998, p. 139).

"A consensus with respect to a universal definition of organizational leadership emerged: *the ability of an individual to influence, motivate, and enable others to contribute toward the effectiveness and success of the organizations of which they are members"* (House, et al., 1999, p. 13).

"Liderança é a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um determinado objetivo" (Chiavenato, 2004, p. 144).

"Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal" (Northouse, 2010, p. 3).

Não obstante as diferenças entre as definições apresentadas, verifica-se que todas se caracterizam pela concordância em torno de dois aspetos fundamentais: (1) a existência de um processo de influência e (2) a orientação para a conquista de objetivos comuns. Desta análise parece-nos válido afirmar que o processo de liderança pressupõe, basicamente, a capacidade de influenciar outros para a ação no sentido da consecução de objetivos comuns.

Parry & Bryman (2006) distinguem três fatores fundamentais na definição apresentada por Stogdill (1950) e que são comuns a muitas outras definições: a influência, o grupo e o objetivo. Os autores referem a influência como elemento-chave

no processo de liderança que nesta ótica é percecionada como o efeito que o líder exerce sobre os outros no sentido de alterar o seu comportamento por forma a alcançar determinado objetivo. Em segundo lugar, Parry & Bryman (2006) indicam que este processo de influência toma forma num contexto de grupo em que o líder assume a liderança e, na maioria das vezes, também uma certa responsabilidade relativamente aos membros do grupo. Por último os citados autores afirmam que a liderança pressupõe uma atitude de influência do comportamento do grupo no sentido de alcançar os objetivos definidos. Este terceiro fator é determinante na eficácia da liderança dado que, de acordo com os autores, a consecução dos objetivos do grupo constitui o *holy grail* da teoria e investigação na área da liderança.

Na opinião de Northouse (2010), apesar da multiplicidade significativa de perspetivas de conceptualização existentes relativas à noção de liderança, podemos definir quatro componentes que lhe são centrais:

a) A liderança como processo: nesta perspetiva a liderança assume a dimensão de um processo transacional que ocorre entre o líder e os liderados. Northouse (2010) rejeita portanto a visão da liderança como um traço ou característica pertencente ao líder, defendendo que se trata de um processo interativo no decorrer do qual ambas as partes são afetadas.

b) A liderança envolve influência: a liderança implica forçosamente a existência de um processo de influência por parte do líder relativamente aos liderados; sem influência não existe liderança.

c) A liderança ocorre em grupos: os grupos podem assumir dimensões variadas, desde pequenos grupos a grandes organizações. A noção fundamental a reter deste princípio refere-se ao facto de que a liderança pressupõe sempre que um indivíduo exerça influência sobre um grupo de indivíduos no sentido de alcançar os objetivos comuns definidos.

d) A liderança envolve objetivos comuns: esta componente refere-se à necessidade de existência de um propósito comum em direção ao qual líder e liderados trabalham em conjunto.

2.3.2. TEORIAS E MODELOS DE LIDERANÇA

A investigação na área da liderança deu origem a um vasto conjunto de teorias que procuram explicar as variáveis e os fatores que se encontram na origem dos processos de liderança eficaz. Não obstante não se enquadrar no âmbito do presente trabalho a realização de uma análise profunda em torno das teorias explicativas da liderança, importa ainda assim observar resumidamente algumas das perspetivas existentes, no sentido de perceber a evolução alcançada na investigação realizada na área ao longo dos tempos.

Chiavenato (2004), na sua exposição sobre a abordagem humanística da administração, classifica as teorias da liderança em três grandes grupos: teorias de traços de personalidade, teorias sobre estilos de liderança e teorias situacionais da liderança.

Por sua vez Storey (2004b) opta por não abordar as fases da investigação sobre a liderança de forma individualizada apresentando ainda assim uma síntese da evolução da investigação realizada, que nos parece descrever de forma clara as grandes linhas do percurso evolutivo das questões fundamentais do processo de liderança.

Theory	*Text*
Trait theory; innate qualities; 'great man theories'	Bernard (1926)
Behavioural theories: task related and relationship related; style theory (e.g. autocratic vs democratic)	Ohio State University studies; University of Michigan (Katz and Kahn 1978; Likert 1961); Blake and Moulton (1964: 383)
Situational and contingency theory; repertoire of styles; expectancy theory	Fiedler (1967); Vroom and Yetton (1973); Vroom (1964); Yukl (2002); Hersey and Blanchard (1984)
Exchange and path–goal models (relationship between leader and led as a series of trades)	Graen and Uhl-Bien (1995); House (1971, 1996)
'New Leadership'; charismatic and visionary leadership; transformational leadership	Burns (1978); Bryman (1992), Conger and Kanungo (1998); Bass (1985a, 1985b); Tichy and Devanna (1986); Kouzes and Posner (1997)
Constitutive, constructivist theory	Grint (1997, 2000)
Leadership within Learning Organizations: leadership as a creative and collective process; distributed leadership	Senge (1990a, 1990b); Semlet (1989); Brown and Gioia (2002); Tichy (1997)
Post-charismatic and post-transformational leadership theory	Khurana (2002a, 2002b); Maccoby (2000); Fullan (2001a, 2001b)

Ilustração 5 – Síntese das principais teorias da liderança (in Storey, 2004b, p. 14)

Parry & Bryman (2006) definem cinco fases fundamentais na história da investigação sobre a liderança: a abordagem dos traços, dominante até ao final da década de 1940; a abordagem dos estilos, predominante entre o final da década de 1940 e o final da década de 1960; a abordagem contingencial, cujo apogeu se verificou entre

o final da década de 1960 e o início da década de 1980; a abordagem da nova liderança, influente desde a década de 1980 até ao final da década de 1990 e a liderança pós-carismática e pós-transformacional que emergiu ao longo dos finais da década de 1990.

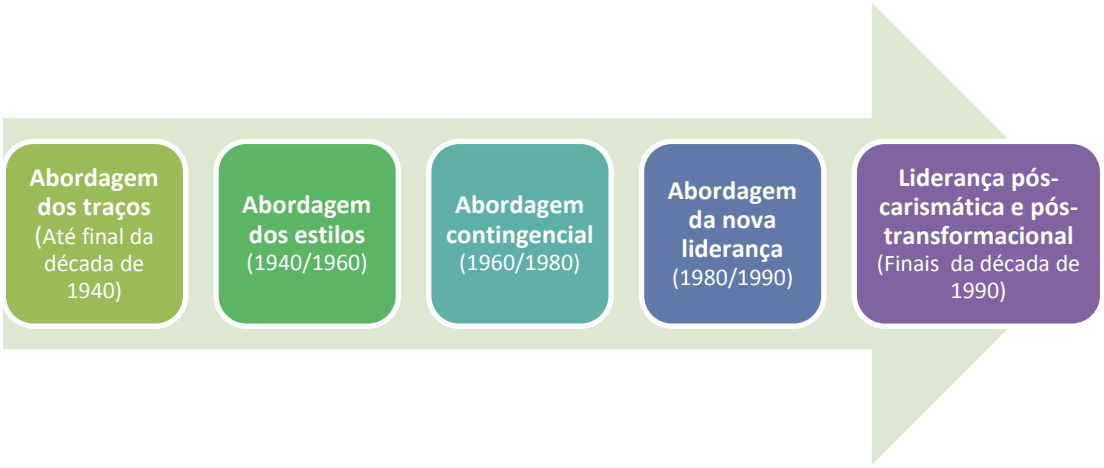


Ilustração 6 – Cinco fases da Teoria e Investigação da Liderança

I. Teorias de Traços de Personalidade

As teorias iniciais sobre a liderança baseavam-se na noção de que os líderes possuem determinados traços específicos da personalidade que outras pessoas não possuem e que os distingue dos demais (Chiavenato, 2004; Johns & Moser, 2001). A abordagem dos traços de personalidade, dominante até finais da década de 1940, parte da premissa que os líderes nascem com determinados traços que lhes permitem influenciar os outros e, seguindo esta presunção, procura analisar as qualidades e características pessoais que os líderes possuem (Parry & Bryman, 2006).

Chiavenato (2004) afirma que as teorias dos traços da personalidade foram consideravelmente influenciadas pela "teoria do grande homem" defendida por Carlyle em 1910 que explica os grandes progressos da humanidade como produto da atuação de homens importantes da nossa história possuidores de traços de personalidade muito específicos.

Nesta perspetiva, a capacidade de liderar de forma eficaz resulta de um conjunto de características pessoais inatas ao indivíduo que constituem um traço estável e passível de diagnóstico. Às organizações cabe portanto a tarefa de examinar os traços dos potenciais líderes a fim de selecionar aquele ou aqueles que reúnam os traços mais adequados à realização da função.

Uma das críticas mais apontadas a esta teoria reside no facto de não haver consenso junto dos diversos autores relativamente a um grupo específico de características determinantes na liderança eficaz. Atendendo a que cada autor distingue os traços que considera mais relevantes, Chiavenato (2004) opta por citar Stogdill (1948) na definição de quatro grandes grupos de características:

1. *Traços físicos:* como energia, aparência pessoal, estatura e peso.
2. *Traços intelectuais:* adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança.
3. *Traços sociais:* cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa.
4. *Traços relacionados com a tarefa:* impulso de realização, persistência e iniciativa.

De acordo com Parry & Bryman (2006) as teorias dos traços da personalidade acabaram por cair em desuso fundamentalmente devido à simplicidade da sua abordagem. Nesta linha de pensamento, Chiavenato (2004) refere que estas teorias não consideram diversos aspetos fundamentais como a relevância de determinados traços em relação a outros, a influência e a reação dos subordinados e ainda a situação em que ocorre a liderança. Não obstante esta realidade, no início da década de 1970 verificou-se o renascimento do interesse pelas teorias dos traços, facto que ficou a dever-se essencialmente, na opinião de House & Aditya (1997), ao esclarecimento de diversas questões teóricas associadas a este fenómeno. Face à reemergência desta abordagem, House & Aditya (1997) mencionam a existência de quatro perspetivas recentes dos traços da personalidade que gozam de suporte empírico: Achievement Motivation Theory de David McClelland (1961); Leader Motive Profile (LMP) da autoria do mesmo autor em 1975; Theory of Carismatic Leadership de House (1977) e Leader Sensitivity and flexibility constructs de Kenny e Zaccaro (1983).

Da análise em torno das teorias dos traços da personalidade, suas origens e abordagens recentes, House & Aditya (1997) concluem pela existência de três pontos essenciais a considerar:

1º - Parece existir um conjunto de traços que diferenciam de forma consistente os líderes dos não líderes. Estes traços consistem em: energia física, nível de inteligência superior ao da média dos subordinados, motivação para a influência pró-social, adaptação, autoconfiança, motivação para a realização.

2º - Os efeitos dos traços no comportamento e eficácia do líder são reforçados em grande medida pela relevância dos traços na situação específica em que o líder actua.

3º - Os traços têm uma influência mais forte no comportamento do líder quando as características situacionais permitem a expressão das suas características temperamentais.

II. A perspetiva dos estilos de liderança

A abordagem dos estilos de liderança transfere o foco da investigação de uma perspetiva centrada nas características pessoais do líder para a análise do comportamento manifestado pelo líder em situação de liderança (Chiavenato, 2004; Parry & Bryman, 2006). Na esteira desta abordagem a capacidade para a liderança não é percebida como resultante de um conjunto de características inatas mas sim sob o ponto de vista comportamental. Sendo o comportamento suscetível de modificação, a perspetiva dos estilos de liderança prescreve que o líder pode ser treinado. Esta posição opõe-se manifestamente à teoria dos traços da personalidade de acordo com a qual o líder apenas poderia ser selecionado de entre os indivíduos que reuniam as características necessárias à liderança eficaz (Parry & Bryman, 2006).

Das diversas abordagens efetuadas no âmbito das teorias dos estilos, Parry & Bryman (2006) destacam a investigação realizada por um grupo de investigadores da *Ohio State University* que contou com a colaboração de Ralph Stogdill, um dos mais proeminentes investigadores na área da liderança. A pesquisa centrou-se na procura de um estilo de comportamento que pudesse ser associado à maior eficácia do líder. Desta investigação emergiram dois conceitos que correspondem às componentes principais do comportamento do líder: *consideration* e *initiating structure*.

O primeiro conceito insere-se na dimensão da consideração e aponta para um estilo de liderança em que o líder manifesta interesse pelos subordinados, é sensível às suas questões, respeita e considera os sentimentos dos outros e promove a camaradagem. De acordo com Teixeira (1998), a noção da consideração refere-se à medida em que "as relações entre líder e subordinados são caracterizadas por uma confiança recíproca e respeito pelas ideias e pelos sentimentos dos empregados" (p. 141). Esta noção aproxima-se de conceitos como "concern for people, employee-

centered leadership, supportive, and relationship-oriented leadership" (Parry & Bryman, 2006, p. 448).

A noção da estrutura de iniciação, orienta-se fundamentalmente para a tarefa e refere-se a um estilo de liderança em que o líder estabelece os objetivos e define de forma rigorosa e clara os papéis dos subordinados definindo o que estes devem fazer e como devem executar o seu trabalho. O comportamento do líder é orientado para a consecução dos objetivos. Este conceito assemelha-se a termos como "concern for production, production-centered leadership, directive and task-oriented leadership" (Parry & Bryman, 2006, p. 448).

De acordo com Parry & Bryman (2006), a investigação revela que não existe um estilo de liderança mais eficaz que o outro sugerindo que o caminho para a liderança eficaz consiste na conjugação de "high levels of both consideration and initiating stucture" (p. 448).

Por sua vez Chiavenato (2004) opta por referir a teoria proposta por Lewin, Lippitt, & White (1939) por ser, na opinião do autor, a mais famosa na abordagem dos estilos de liderança. Chiavenato (2004) refere que os estudos realizados pelos referidos autores procuraram investigar a relação entre os diversos comportamentos de liderança e as atitudes dos subordinados e permitiram identificar três estilos fundamentais de liderança: autocrática ou autoritária, democrática e liberal (laissez-faire).

AUTOCRÁTICA	DEMOCRÁTICA	LIBERAL
O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais, e mínima participação do líder.
O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspetivas com os debates.	A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
O líder é dominador e é "pessoal" nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é "objetivo" e limita-se aos "fatos" nas críticas e nos elogios.	O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando perguntado.

Tabela 8 – Os três estilos de liderança (in Chiavenato, 2004, p. 125)

Chiavenato (2004) refere ainda que os referidos estudos revelaram que a liderança autocrática deu origem a comportamentos de tensão, frustração e agressividade e à anulação da criatividade e iniciativa própria por parte dos subordinados. As tarefas eram executadas sob pressão realizando-se apenas na presença do líder. Por outro lado, a liderança democrática proporcionou o desenvolvimento de um clima de satisfação caracterizado por um ritmo de trabalho constante e pela responsabilização dos subordinados na execução das tarefas. O referido estudo demonstrou ainda que a aplicação da liderança liberal estimulou um clima de individualismo agressivo, com pouco respeito relativamente ao líder e que originou uma produção medíocre. Ainda que sob a liderança autocrática a produção fosse elevada, verificou-se que com a liderança democrática a quantidade produzida foi igualmente elevada porém a qualidade da produção foi manifestamente superior. A liderança liberal produziu resultados insatisfatórios quer quantitativa quer qualitativamente.

De forma semelhante à análise efetuada no âmbito da perspetiva dos traços, também na abordagem dos estilos de liderança não podemos defender a eficácia de um estilo sobre os restantes. A escolha por um determinado estilo deve ter em conta todas as especificidades do contexto em que se vai ser aplicado. Na opinião de Chiavenato (2004) "o desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades" (p. 125).

III. A abordagem contingencial/situacional

Da necessidade de superação das limitações manifestadas pelas abordagens dos traços da personalidade cujo enfoque se situa nas características inatas do líder e pelas teorias dos estilos de liderança que analisam o comportamento do líder considerando apenas um conjunto limitado de variáveis situacionais, surgiu uma nova perspetiva: a abordagem contingencial (House & Aditya, 1997; Johns & Moser, 2001; Parry & Bryman, 2006). Chiavenato (2004), referindo-se a esta perspetiva como "teorias situacionais", refere que se trata de um tipo de análise que situa a liderança num contexto mais abrangente que as teorias anteriores, assumindo como princípio básico a não existência de um único estilo ou característica de liderança válidos para todas as situações e defendendo que cada situação requer um tipo de liderança diferenciado. De

acordo com esta abordagem, o líder eficaz é o que tem a capacidade de se adaptar a grupos de pessoas com determinadas características, sob condições extremamente variadas.

No campo da abordagem contingencial realizaram-se diversos estudos que deram origem a um vasto conjunto de teorias. Na análise efectuada, House & Aditya (1997) destacam cinco teorias que os autores consideram relevantes para explicação da liderança: "Fielder's Contingency Theory of Leadership (Fielder, 1967, 1971), the Path-Goal Theory of Leader Effectiveness (House, 1971; House & Mitchell, 1974), Hersey and Blanchard's (1982) life cycle theory, the Cognitive Resourse Theory (Fielder & Garcia, 1987), and the Decision Process Theory (Vroom & Yetton, 1973)."

a) A Teoria da Contingência de Fielder

A Teoria da Contingência avançada por Fielder e referida por Parry & Bryman (2006) como Modelo Contingencial da Eficácia da Liderança foi, de acordo com House & Aditya (1997), a primeira teoria a especificar como se processa a interação entre as variáveis situacionais, a personalidade e o comportamento do líder.

A investigação realizada no âmbito desta teoria procura medir a orientação da liderança sugerindo a possibilidade de existência de dois tipos de interação: a orientação para a tarefa e a orientação para as relações (House & Aditya, 1997; Parry & Bryman, 2006). A investigação permitiu concluir que a eficácia da liderança realizada em ambos os contextos (tarefa e relações) varia de acordo com a situação em que ocorre, ou seja, o grau em que a situação é ou não favorável para o líder. Esta constatação deu origem à noção de "situational favourableness" mais recentemente apelidada de "situational control" (House & Aditya, 1997, p. 421; Parry & Bryman, 2006, p. 449) e que se define como sendo "o grau em que o líder consegue controlar e influenciar o processo de grupo" (House & Aditya, 1997, p. 421).

De acordo com Parry & Bryman (2006) a questão do controlo situacional da liderança comporta três componentes essenciais: as relações entre o líder e os membros; a estrutura da tarefa e a posição de poder. Os citados autores afirmam que os estudos realizados por Fielder conduziram-no a sugerir que uma liderança orientada para a tarefa seria mais eficaz em situações extremas em que se verificam situações muito

favoráveis ou pouco favoráveis e que uma liderança orientada para as relações obteria melhores resultados em situações de controlo moderado.

Concluindo, a Teoria da Contingência de Fielder parte do pressuposto de que o líder eficaz deve procurar adequar a liderança às especificidades e solicitações da situação. Neste sentido, a liderança eficaz depende da conjugação de dois fatores fundamentais: situação do grupo e a medida em que o estilo e a personalidade do líder se adaptam à situação.

O modelo apresentado por Fielder foi bastante contestado por motivos conceptuais relacionados fundamentalmente com a noção de controlo situacional tendo ainda sido sugerido existir alguma inconsistência relativamente às descobertas empíricas (House & Aditya, 1997; Parry & Bryman, 2006).

b) A Teoria do caminho-objetivo de House & Mitchell (Path-Goal Theory of Leadership)

A teoria caminho-objetivo (path-goal) foi desenvolvida com o propósito de reconciliar descobertas anteriores e anomalias resultantes das investigações empíricas concernentes à liderança orientada para a tarefa e à liderança orientada para as pessoas, nas dimensões de satisfação e desempenho dos subordinados (House, 1996; House & Aditya, 1997).

House (1996) defende que a noção essencial subjacente a esta teoria consiste na premissa de que os líderes são eficazes na medida em que complementam o contexto de trabalho dos seus subordinados, proporcionando os esclarecimentos cognitivos necessários de modo a assegurar que estes possuam expectativas relativamente à consecução de metas de trabalho, que possam experimentar satisfação intrínseca e recebam recompensas como resultado da consecução das metas de trabalho.

Como ressalta House (1996) trata-se portanto de uma teoria diádica de supervisão que tem como objetivo verificar de que modo a motivação e a satisfação dos subordinados são afetadas pela atuação do líder. Em suma, esta teoria procura identificar a medida em que a eficácia do líder é regulada pela sua capacidade de interferir no processo motivacional dos subordinados de modo a obter por parte destes o máximo de empenhamento e satisfação na execução das tarefas.

De acordo com esta perspetiva, o líder eficaz tem a capacidade de influenciar o caminho (*path*) entre o comportamento dos subordinados e os objetivos (*goal*) cabendo-lhe portanto a tarefa de traçar percursos realistas, definir objetivos estimulantes e auxiliar os subordinados a encontrarem o melhor percurso para os atingir (Banner & Blasingame, 1988). Nesta linha de pensamento, House (1996) recorre às conclusões avançadas por House & Mitchell (1974) para referir as duas proposições gerais que definem as noções essenciais avançadas pela teoria *path-goal*:

> Leader behavior is acceptable and satisfying to subordinates to the extent that the subordinates see such behavior as either an immediate source of satisfaction or instrumental to future satisfaction. Leader Behavior is motivational, i.e., increases effort, to the extent that (1) such behavior makes satisfaction of subordinate's needs contingent on effective performance and (2) such behavior complements the environment of subordinates by providing coaching, guidance, support and rewards necessary for effective performance (House & Mitchell, 1974 citados em House, 1996, p. 325).

Atendendo a que a teoria foca o seu objeto de estudo nos comportamentos do líder, House (1996) indica os quatro tipos de comportamento que definem os estilos dos líderes identificados por House & Mitchell (1974):

1) Estilo diretivo: comportamento dirigido para proporcionar estrutura psicológica aos subordinados. O líder esclarece o que é esperado dos subordinados, programa e coordena o trabalho a realizar, fornece orientações específicas para a execução das tarefas e esclarece as políticas, regras e procedimentos.

2) Estilo apoiante: comportamento dirigido para a satisfação das necessidades e preferências dos subordinados. O líder demonstra interesse pelo bem-estar dos subordinados e cria um ambiente de trabalho afetuoso e psicologicamente favorável.

3) Estilo participativo: comportamento dirigido no sentido do estímulo à influência dos subordinados na tomada de decisões. O líder escuta os subordinados, pede-lhes sugestões e utiliza-as nas decisões.

4) Estilo orientado para a realização: comportamento dirigido para fomentar a excelência do desempenho. Reportando-se a este estilo, Banner & Blasingame (1988) referem que o líder define objetivos arrojados para os subordinados e mostra confiança na conquista desses objetivos.

Banner & Blasingame (1988) sugerem que, não sendo os estilos exclusivos, o líder pode utilizar os quatro estilos definidos em situações diversificadas. Conclui-se portanto nesta perspetiva que os estilos comportamentais são flexíveis podendo ser adaptados às características dos subordinados e da situação de liderança.

De acordo com House & Aditya (1997), alguns revisores consideraram que a teoria do caminho-objetivo (path-goal) não tinha sido testada de forma adequada tratando-se de um modelo complexo que abrange um elevado número de variáveis, facto que o torna de verificação muito difícil. Esta realidade levou House (1996) a optar posteriormente pela sua reformulação tendo proposto oito tipos de comportamentos do líder: "path-goal clarifying behaviors, achievement oriented leader behavior, work facilitation, supportive leader behavior, interaction facilitation, group oriented decision process, representation and networking, value based leader behavior" (p. 336-343). No entanto, na opinião de Gillet & Morda (2003), esta teoria não encontrou ainda a validação necessária dado não ter sido amplamente testada.

c) A Teoria do Ciclo da Vida (life-cycle theory) de Hersey & Blanchard

No âmbito da abordagem situacional, Hersey e Blanchard construíram um modelo que denominaram *Life Cycle Model* (Modelo do Ciclo da Vida). O *Life Cycle Model* prescreve que o estilo de liderança é dependente do grau de maturidade do subordinado (House & Aditya, 1997) verificando-se portanto a necessidade de o líder adaptar o seu estilo de liderança à situação concreta em que vai atuar, sendo de considerar neste processo a maturidade dos subordinados como característica principal da situação (Banner & Blasingame, 1988).

O conceito básico inerente a esta teoria prescreve que à medida que o nível de maturidade do grupo aumenta, o líder diminui o seu comportamento orientado para a tarefa e aumenta o comportamento dirigido para as relações (Johns & Moser, 2001). Nesta perspetiva existem três variáveis que influenciam a escolha do estilo de liderança na medida da sua inter-relação: o nível de maturidade dos subordinados, a orientação do líder para a tarefa e a orientação do líder para as relações.

O grau de maturidade é definido, neste caso, como o grau de capacidade e disposição dos subordinados para realizar uma tarefa (House & Aditya, 1997; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 1999). Nesta conformidade, a vontade de assumir a responsabilidade pela conclusão do trabalho, o nível de motivação pela realização e o conhecimento e experiência relevantes dos subordinados são fatores determinantes na escolha do estilo de liderança (Banner & Blasingame, 1988).

Esta perspetiva identifica a existência de quatro estilos de liderança: "telling, selling, participating, and delegating" (House & Aditya, 1997, p. 423) e foca a sua análise no nível de maturidade dos subordinados (House & Aditya, 1997; Banner & Blasingame, 1988).

O primeiro estilo referido, *telling* (determinar), corresponde a um estilo de liderança dirigido para a tarefa, em que o líder define os papéis dos subordinados sendo portanto adequado para lidar com subordinados com baixo nível da maturidade (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 1999). Corresponde a um elevado grau de orientação para a tarefa e a um baixo grau de orientação para as relações (Banner & Blasingame, 1988).

Para Schermerhorn, Hunt, & Osborn (1999) o segundo estilo, *selling* (vender), é mais adequado para liderados que possuam níveis de maturidade média a baixa, ou seja, pessoas que têm disposição para a realização da tarefa mas que não possuem ainda capacidade para a executar. Este estilo de liderança envolve a combinação de uma orientação para a tarefa com o apoio necessário para a sua realização.

Na perspetiva dos citados autores o estilo *participating* (participar) adequa-se a liderados com elevado grau de maturidade, que possuem as competências necessárias para a execução da tarefa, mas cujo grau de disposição é baixo necessitando portanto de um comportamento de estímulo por parte do líder a fim de aumentar a sua motivação para a realização.

Schermerhorn, Hunt, & Osborn (1999) defendem que o estilo *delegating* (delegar) é indicado para liderados que possuem elevado grau de maturidade possuindo as competências necessárias para a realização da tarefa e a disposição para assumir responsabilidades pela sua execução. O líder assume uma conduta de delegação de competências caracterizado por comportamentos de tarefa e relacionamento baixos.

House & Aditya (1997) afirmam que os autores do *Life Cycle Model,* Hersey & Blanchard, consideram que o modelo proposto representa um ciclo de vida análogo à relação entre pais e filhos na qual se verifica uma renúncia progressiva do controlo por parte dos pais, à medida que os filhos amadurecem.

d) A Teoria dos Recursos Cognitivos (Cognitive Resourse Theory de Fielder & Garcia)

Na sequência da Teoria da Contingência apresentada anteriormente, Fielder continuou a investigação na área da liderança com o objetivo de encontrar uma explicação adequada dos fenómenos que este processo comporta (House & Aditya, 1997). As investigações realizadas conduziram em 1987 à formulação da Teoria dos Recursos Cognitivos (Cognitive Resourse Theory) por Fielder e Garcia (House & Aditya, 1997; Borkowski, 2005).

De acordo com House & Aditya (1997), esta teoria inclui variáveis do âmbito pessoal: a inteligência e experiência do líder, e do âmbito situacional: grau de stress experimentado pelo líder e pelos subordinados. Analisando as relações existentes entre ambas as variáveis, Deckard (2011) refere as conclusões alcançadas por Fielder as quais indicam que o grau de stress influencia a inteligência e experiência do líder, isto é, sob stress a inteligência e experiência do líder tendem a interferir uma com a outra, diminuindo a capacidade de pensar de forma racional, lógica e analítica.

Deckard (2011) indica a existência de dois princípios fundamentais na Teoria dos Recursos Cognitivos que permitem explicar a correlação existente entre as variáveis consideradas: "(1) a leader's intellectual abilities correlate positively with performance under low stress but negatively under high stress and (2) a leader's experience correlates negatively with performance under low stress but positively under high stress." (p. 194-195). Na linha desta constatação, House & Aditya (1997) defendem que para alcançar a eficácia, o líder, ainda que possua elevado grau de inteligência, deve basear-se na experiência e não na inteligência, quando sob condições de elevado stress. A teoria dos Recursos Cognitivos proporcionou um avanço considerável na investigação da liderança, nomeadamente no que respeita à debatida questão da eficácia dos estilos de liderança participativo e diretivo, tendo concluído que a inteligência do líder apenas contribui para o desempenho do grupo se aquele orientar as ações do grupo e os membros do grupo acatarem as orientações do líder e as cumprirem (House & Aditya, 1997).

e) A Teoria do Processo de Decisão (Decision Process Theory de Vroom & Yetton)

Vroom & Yetton (1973) propõem a Teoria do Processo de Decisão (Decision Process Theory) mais tarde "reformulada por Vroom e Jago (1988)" (House & Aditya, 1997, p. 425). Esta teoria centra-se no desenvolvimento de um modelo que procura auxiliar os gestores nos processos de tomada de decisões e abrange métodos que variam desde o processo autocrático ao democrático (House & Aditya, 1997, p. 425).

No âmbito deste modelo existem cinco processos fundamentais de envolvimento dos liderados no processo de decisão: dois processos autoritários (AI e AII); dois processos consultivos que incluem consulta individual (CI) e consulta do grupo (CII) e um processo de tomada de decisões em grupo (GII) (House & Aditya, 1997; Vroom & Jago, 2010).

TIPO DE ENVOLVIMENTO	CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENVOLVIMENTO
AI	O decisor resolve o problema ou toma a decisão sozinho sem consultar os subordinados.
AII	O decisor consulta os subordinados, recolhe a informação necessária e em seguida decide sozinho. Os subordinados podem ou não ser informados acerca da natureza do problema.
CI	O decisor partilha o problema com os subordinados individualmente, solicita-lhes ideias e sugestões e em seguida toma a decisão.
CII	O decisor partilha o problema com os subordinados em reunião de grupo obtendo assim as ideias e sugestões coletivas. No final a decisão é tomada pelo decisor e pode refletir ou não as sugestões do grupo.
GI	O decisor partilha o problema com os subordinados como um grupo e é o grupo que toma a decisão.

Tabela 9 – Modelo da Teoria do Processo de Decisão

Posteriormente Vroom & Jago concluíram que o modelo apresentado por Vroom & Yetton em 1973 enfermava de múltiplas limitações tendo procedido à reformulação da teoria através da introdução de uma nova variável denominada "overall effectiveness" (eficácia global). Esta componente seria composta por critérios como a qualidade da decisão e o empenho da decisão e "dois critérios adicionais respeitantes à eficácia da decisão: o efeito do processo de decisão no desenvolvimento do subordinado e tempo disponível para tomar a decisão, assumido como sendo um indicador dos custos da decisão" (House & Aditya, 1997, p. 427).

IV. Abordagem da Nova Liderança

Parry & Bryman, (2006) referem que a expressão "Nova Liderança" tem sido utilizada para caracterizar um conjunto de abordagens que surgiram na década de 1980 e que apesar de aparentemente parecerem apresentar temas comuns, na realidade divergem em vários aspetos.

Os citados autores identificam quatro novas formas de liderança abrangidas por esta abordagem às quais foram atribuídos termos como: liderança transformacional (Bass, 1985; Tichy and Devanna 1986); liderança carismática (House 1977; Conger 1989); liderança visionária (Sashkin 1988; Westley and Mintberg 1989) e "simplesmente liderança (Bennis and Nanus 1985; Kotter 1990; Kouzes and Posner 1998) ".

> Together these labels revealed a conception of the leader as someone who defines organizational reality through the articulation of a vision, which is a reflection of how he or she defines an organization's mission, and the values that will support it. Thus, the New Leadership approach is underpinned by a depiction of leaders as managers of meaning rather than in terms of an influence process (Parry & Bryman, 2006, p. 450).

No âmbito da abordagem da Nova Liderança, parece-nos fundamental salientar a perspetiva assinalada por Parry & Bryman (2006) que referindo a teoria de Burns (1978) efetuam a distinção entre liderança transacional e transformacional. De acordo com aqueles autores, Burns propõe a noção de dicotomia entre uma liderança transacional em que se verifica uma relação de troca entre líder e subordinados e uma liderança transformacional caracterizada pela influência profunda do líder relativamente aos comportamentos e atitudes dos subordinados.

Parry & Bryman (2006) referem que a liderança transacional se manifesta nas relações de liderança em que o líder troca recompensas pelo desempenho dos subordinados. Nesta perspetiva a eficácia da liderança é limitada ao contrato existente entre ambas as partes não existindo uma ligação forte entre líder e liderados. A liderança transformacional encara as relações entre líder e liderados sob a ótica do fortalecimento dos laços, estimulando a fusão das aspirações de ambas as partes. Trata-se de um tipo de liderança em que o líder influencia os subordinados originando alterações no seu comportamento e atitudes, motivando-os para a consecução dos objetivos comuns.

Nesta mesma direção, Lunenburg & Ornstein (2008) referem a distinção entre liderança transacional e a transformacional na perspetiva de Bernard Bass afirmando que a primeira se refere a um líder que determina o que os subordinados devem fazer no sentido de alcançarem os objetivos organizacionais, auxiliando-os a adquirirem a confiança necessária para alcançarem esses objetivos e recompensando-os de acordo com as suas realizações. Por sua vez o líder transformacional motiva os subordinados a alcançarem mais do que que eles originalmente esperavam realizar. Esta realidade é alcançada pelo líder através de três procedimentos: aumentando os níveis de consciência dos subordinados acerca da importância e valor dos resultados definidos e as formas de os alcançar; fazendo com que os subordinados transcendam os seus interesses pessoais pelo bem da equipa, da organização ou de uma política abrangente e, por último, aumentando os níveis das necessidades dos subordinados na direção dos interesses de ordem superior, tais como "a auto-atualização ou a expansão do seu portfólio de necessidades" (Lunenburg & Ornstein, 2008, p. 26).

Parry & Bryman (2006) indicam que na sequência desta abordagem se desenvolveram estudos que procuravam explicar a relação existente entre liderança transacional e transformacional. Os estudos realizados por Bass & Avolio (1990) e Podsakoff et al. (1984; 1990) incidiam na conceptualização e medição das componentes transacional e transformacional da liderança. Bass (1985) e Bass & Avolio (1990), fortemente inspirados no trabalho de Burns como referem Parry & Bryman (2006), rejeitam a noção de oposição entre ambas as perspetivas e abordam a liderança transacional e a transformacional como dimensões separadas e complementares, defendendo que a abordagem ideal compreende ambos os tipos de liderança.

Tendo em conta a relação de complementaridade entre liderança transformacional e transacional, Bass & Avoilo (2005) constroem o *Full Range Leadership Model* com o objetivo de incorporar estes dois tipos de liderança em contexto de trabalho (Laguerre, 2010). O modelo sugere que ambos os tipos de liderança devem ser utilizados em função das características da situação e dos colaboradores atribuindo especial relevância à atuação do líder no desempenho dos subordinados. Neste sentido, Bass conclui que o líder "transforms and motivates followers by (1) making them more aware of the importance of task outcomes, (2) inducing them to transcend their own self-interest for the sake of the organization or team, and (3) activating their higher-order needs" (Yukl, 2009, p. 275).

Este modelo sugere a existência de vários fatores a que correspondem diferentes formas de atuação do líder perante os liderados e que se inserem nos estilos de liderança transformacional e transacional.

LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	LIDERANÇA TRANSACIONAL
Idealized Influence (influência idealizada)	Contingent reward (reforços contingenciais)
Individual consideration (consideração individual)	Active management by exception (gestão ativa pela exceção)
Inspirational motivation (inspiração motivacional)	Passive management by exception (gestão passiva pela exceção)
Intellectual stimulation (estimulação intellectual)	

Tabela 10 - Comportamentos relacionados com a liderança transformacional e transacional[17]

Storey (2004a) sugere que as características transacionais se encontram associadas à gestão enquanto os comportamentos de natureza transformacional são usualmente manifestados pelos líderes. Na sua análise o autor identifica os gestores como pessoas transacionais que controlam e monitorizam os trabalhos limitando os seus procedimentos à manutenção dos sistemas em curso e à obtenção dos objetivos previamente definidos. Por sua vez os líderes agem de uma forma mais abrangente que se identifica com a filosofia transformacional. Os líderes inspiram os colaboradores, procuram desafiar e alterar os sistemas, criam novas visões e concentram-se em projetos de longo prazo (Storey, 2004a).

Não obstante a investigação sugerir que a liderança transformacional estimula a motivação e o desempenho de forma superior à liderança transacional, diversos autores defendem que para atingir a eficácia o líder deve ser capaz de utilizar ambos os tipos adequando a sua atuação às características da situação com que se depara e dos liderados com os quais trabalha (Parry & Bryman, 2006; Laguerre, 2010).

No seguimento deste modelo, foi desenvolvido o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), questionário que procura medir as componentes referentes aos comportamentos de liderança transformacional e transacional (Antonakis, 2006; Parry & Bryman, 2006; Castanheira & Costa, 2007). Este questionário tem sido utilizado nas últimas décadas por investigadores de todo o mundo e adapta-se a contextos variados dando origem a estudos realizados no âmbito da gestão empresarial e escolar, entre outros.

[17] Adaptado de Antonakis, (2006, p. 12) e Laguerre, (2010, p. 19).

Parry & Bryman (2006) afirmam que a abordagem da Nova Liderança tem sido objeto de críticas sendo acusada por um lado, de se concentrar excessivamente no estudo dos líderes de topo e, por outro lado, de não abordar de forma satisfatória os processos de liderança informal e ainda de existir pouca análise situacional na investigação realizada. Os autores referem todavia que, apesar das críticas, esta abordagem revelou constituir um importante passo na investigação da liderança dado tratar-se de um abordagem abrangente que analisa um amplo conjunto de variáveis, permitido esclarecer alguns aspetos controversos resultantes das fases anteriores.

V. Liderança Pós-Carismática e Pós-Transformacional

As múltiplas transformações verificadas ao longo dos últimos anos nos diversos quadrantes da sociedade repercutiram-se igualmente na área da liderança. Com o despontar do século XXI emergiram novos temas e preocupações no âmbito da investigação e prática da liderança. A massificação das novas tecnologias, articulada com as diversas interpretações associadas às noções de liderança carismática, narcisista e pseudo-transformacional, impulsionaram uma discussão teórica que abriu as portas a novas visões sobre a problemática da liderança (Parry & Bryman, 2006).

> The movement away from the behaviours and styles of the transformational or charismatic leader has also led to an interest in the spirituality of leadership. Conversations about the dark side of charisma, narcissism and pseudo-transformational leadership have led inevitably to theoretical discussion about the "right" and "wrong" of leadership, rather than just the utilitarian effectiveness of organizational leadership (Parry & Bryman, 2006, p. 556).

Parry & Bryman (2006) referem que os emergentes paradigmas de liderança se afastaram da visão dominante no século XX que preconizava um líder heroico dotado de capacidades extraordinárias, conduzindo a novos modelos em que a prática da liderança é mais aberta ao julgamento público, a desafios e testes. Neste enquadramento, os citados autores afirmam que a liderança surge associada a noções como "embedded learning" (aprendizagem integrada), "liderança distribuída em equipas" e "aprendizagem a partir da experiência e do erro" (p. 455).

Por sua vez, Fullan (2002) refere que um processo de liderança eficaz, num contexto caracterizado pela permanente mudança e desafio, exige por parte do líder a

capacidade de pensar de forma global, um líder que com a sua energia, entusiasmo e esperança, consiga influenciar as pessoas e as equipas transformando as organizações. No seguimento deste raciocínio, o autor define cinco componentes essenciais que caracterizam o líder da sociedade do conhecimento:

a. Moral purpose: os objetivos morais compreendem a responsabilidade social com os outros e com o contexto envolvente.

b. An understanding of the change process: compreender os contextos de mudança e estimular a inovação, a implementação de novas ideias e a experimentação.

c. The ability to improve relationships: melhorar os relacionamentos implica gerir as emoções e a empatia em relação aos outros, no sentido de construir relações com pessoas e grupos diversificados. "The single factor common to successful change is that relationships improve. If relationships improve, schools get better" (Fullan, 2002, p.18).

d. Knowledge creation and sharing: refere-se à promoção da criação e partilha do conhecimento entre todos os elementos da organização

e. Coherence making: a coerência deve ser praticada e estimulada pelo líder que deve procurar concentrar as diversas energias nos aspetos essenciais da organização no sentido de alcançar um maior alinhamento.

No contexto dos novos modelos de liderança, Parry & Bryman (2006) salientam ainda o interesse pela "espiritualidade da liderança" desenvolvido a partir do afastamento do foco nos comportamentos e estilos das lideranças transformacional ou carismática. Os autores referem a pesquisa de Hicks (2002) que aponta para a existência de características da liderança que possuem um "tom espiritual" onde se incluem: "auto-atualização e autoconsciência, autenticidade, equilíbrio, a gestão de significado, emoção e paixão, motivação intrínseca, sabedoria, discernimento, coragem, transcendência e interconectividade; bem como a moralidade, integridade, valores, honestidade e justiça" (Hicks, 2002 citado em Parry & Bryman, 2006, p. 556).

Em suma, parece-nos que a conceção de liderança no século XXI se encontra intimamente associada à visão de um líder flexível e inovador, com elevada capacidade transformar as organizações através da mobilização dos colaboradores de forma eficaz. Esta mobilização é alcançada através dos processos de influência exercidos pelo líder, que, através do exemplo das suas características, valores, atitudes e crenças, da capacidade de se relacionar com os outros e de gerir as relações, constitui um autêntico modelo que os colaboradores desejam seguir.

2.3.3. LIDERANÇA E EDUCAÇÃO

The role of the school leader has changed
over time from a hierarchical, bureaucratic image
to one of devolved decision making and school self-determination.
School leaders, faculty, support staff, parents, and community work together
sharing a vision of how to help all students achieve.
(Lunenburg, 2010c, p. 1)

A escola, enquanto espaço caracterizado pela diversidade de inter-relações nela desenvolvida, fundamentalmente aos níveis social, humano, pedagógico e profissional, constitui um espaço complexo de interação que exige uma visão particular por parte da liderança. Ao longo dos últimos anos assistimos ao desenvolvimento de diversos processos de transformação no interior do setor educativo impulsionados por um conjunto de reformas educativas que, a par do desenvolvimento da autonomia das escolas, tem valorizado de forma crescente o papel das lideranças (Torres & Palhares, 2009).

Não nos compete no âmbito deste estudo investigar as transformações operadas no âmbito da liderança escolar nas últimas décadas, mas antes analisar algumas das propostas apresentadas pelos diversos autores relativamente a uma visão de liderança adequada às instituições educativas inseridas na sociedade da informação e do conhecimento.

Os líderes atuais são confrontados com novas realidades e desafios que obrigam à definição de uma nova visão e de estratégias que consigam dar forma a essa visão. Neste contexto torna-se imperativo ter em conta a questão fundamental que se coloca às lideranças atuais e que, na perspetiva de Dias (2011), se consubstancia no conceito de mudança. Num contexto social profundamente marcado por sucessivas transformações, a autora defende que "para responder aos desafios das sociedades que estão em mudança, os dirigentes das escolas precisam de prestar muita atenção às dinâmicas de mudança nas suas instituições."

Parece portanto resultar essencial, por um lado, que o líder permaneça atento às mudanças sucessivas que se verificam nos variados setores da sociedade e que obrigam à redefinição dos objetivos, das estratégias e das metodologias e, por outro lado, que possua a capacidade de se adaptar a essas mudanças reagindo com flexibilidade no

sentido de traçar caminhos e soluções que permitam responder aos constantes desafios com os quais se depara no percurso da liderança.

A partir desta realidade surge a necessidade de efetuar uma reflexão que incida particularmente na atuação do líder em contextos de mudança. No âmbito desta análise, mais concretamente dos novos modelos de liderança, novas competências e novos papéis, Sergiovanni (2001) coloca uma questão fundamental: "What kind of leadership will be needed for schools to effectively serve society as we look further into the future?" (p. 38).

Senge (1990) oferece um caminho que procura dar resposta a esta questão através de uma nova visão em que o líder possui o poder de transformar a organização (re)construindo-a num modelo constituído por pessoas que têm oportunidades de desenvolver as suas competências e construírem aprendizagens de forma contínua.

> The new view of leadership in learning organizations centers on subtler and more important tasks. In a learning organization, leaders are designers, stewards, and teachers. They are responsible for *building organizations* where people continually expand their capabilities to understand complexity, clarify vision, and improve shared mental models—that is, they are responsible for learning (Senge, 1990, p. 340).

Nesta proposta o primeiro ato fundamental do processo de liderança consiste em inspirar a visão de uma organização aprendente. O autor explica que o termo inspirar assume, neste contexto, o significado literal de "to breathe life into" (p. 340), ou seja, de insuflar vida, dar vida à visão da organização aprendente. Ao líder compete portanto, antes de mais, criar um cenário global de estímulo à construção de uma visão coletiva que alicerce a sua concretização na construção coletiva e contínua da aprendizagem.

A perspetiva avançada por Senge (1990) pressupõe a visão do líder simultaneamente como *designer*, administrador e professor. Ao líder compete portanto a realização de três tarefas essenciais: (1) projetar o processo de aprendizagem através dos quais as pessoas de toda a organização podem enfrentar, de forma produtiva, os problemas críticos com os quais se deparam e desenvolver o seu domínio nas cinco disciplinas de aprendizagem[18] (*designer)*; (2) desenvolver o propósito da organização ampliando-o e aprofundando-o de modo a construir uma visão da organização como veículo de aprendizagem e transformação de toda a sociedade: o líder é o responsável

[18] Senge (1990, 2005) indica cinco disciplinas de aprendizagem cuja prática é indispensável para a construção de capacidades de aprendizagem nas organizações: Personal Mastery (Mestria Pessoal), Mental Models (Modelos Mentais), Shared Vision (Visão Partilhada), Team Learning (Aprendizagem em Equipa) Systems Thinking (Pensamento Sistémico).

pela visão da organização (*stewart*); (3) promover a aprendizagem para todos auxiliando as pessoas ao longo de toda a organização a desenvolver perceções sistémicas (*teacher*).

Esta visão vai ao encontro da postura de Sergiovanni (2001) de acordo com a qual a conjuntura atual não se compadece com uma liderança autocrática que procura impor as suas regras através da força, mas antes exige uma nova liderança focalizada na aprendizagem, no desenvolvimento de valores cívicos e no cultivo da auto-gestão.

Um dos modelos mais abrangentes da liderança escolar, na opinião de Lunenburg & Ornstein (2008), é o modelo proposto por Leithwood (1994) que conceptualiza a liderança transformacional ao longo de oito dimensões (Bush, 2003; Lunenburg & Ornstein, 2008): 1. construir uma visão da escola; 2. estabelecer as metas da escola; 3. fornecer estímulos intelectuais; 4. oferecer apoios individualizados; 5. modelar melhores práticas e valores educativos importantes; 6. demonstrar elevadas expectativas de realização; 7. construir uma cultura escolar produtiva; 8. desenvolver estruturas de promoção da participação nas decisões escolares.

Senge (2005), no contexto de estruturação de escolas que aprendem, salienta a importância da liderança no processo de mudança, indicando a necessidade de caminhar no sentido do abandono de um modelo solitário e autocrático para uma visão de liderança aprendente que se constrói com base na partilha e colaboração. Nesta direção, Senge (2005) apresenta o modelo de liderança educacional desenvolvido por Charlotte Roberts (2005) em parceria com a *Danforth Foundation* que se caracteriza essencialmente pela procura de uma liderança sem controlo. Roberts (2005) refere que este modelo se encontra em desenvolvimento e portanto em processo de descoberta, articulação e testagem, sendo todavia possível identificar uma base constituída por quatro fatores fundamentais:

1) **Envolvimento**: a capacidade de identificar a situação e de mobilizar as pessoas para a sua resolução. Para explicar a noção de envolvimento a autora recorre à definição de liderança avançada por Ron Heifetz que refere este conceito como sendo a "capacidade de mobilizar as pessoas para liderarem com problemas difíceis" (Roberts, 2005, p. 237). Este tipo de envolvimento, de acordo com Roberts (2005), engloba dois componentes intimamente relacionados: em primeiro lugar a capacidade de reconhecer o problema, ainda que este não se apresente de forma clara, que à partida não apresente qualquer fundamento nem pareça ter uma solução imediata e, em segundo lugar, a capacidade de gerar momentos propícios para reunir as pessoas adequadas e promover a discussão do problema e sua aprendizagem.

2) **Pensamento Sistémico**: Ao encontro do postulado por Senge (1990), trata-se da capacidade de compreender a realidade como um todo, a sua complexidade, as interações que a movimentam, as relações e influências. É crucial a análise profunda da instituição (qual é a visão da instituição, quem atua no sistema, que valores dominam) e a contextualização do(s) problema(s) (quais são os limites da situação, quem é atingido por ela, de que modo). Trata-se, de acordo com Roberts (2005), da "capacidade de reconhecer a dinâmica oculta dos sistemas complexos e de encontrar poder" (p. 239).

3) **Liderança da aprendizagem**: para Roberts (2005) este fator "significa modelar uma abordagem 'centrada no aprendiz', em oposição a uma 'centrada na autoridade' para todos os problemas, dentro e fora da sala de aula" (p. 240). Esta linha de atuação compreende a criação de uma cultura em que todos são percebidos como aprendizes e a aceitação da incerteza como parte do processo de aprendizagem gerando deste modo ambientes de aprendizagem recetivos ao desafio, inquisitivos e estimulantes.

4) **Autoconsciência**: o líder necessita desenvolver autoconsciência para que se possa aperceber do impacto que as suas ações causam nos outros e no sistema, necessitando ainda de saber discernir a evolução desse impacto ao longo dos tempos. A autoconsciência, de acordo com os autores do modelo, possui dois componentes: usufruir de tempo de reflexão pessoal longe do gabinete de trabalho e possuir uma pessoa que o apoie (*personal coach*), que se interesse genuinamente pelo percurso do líder e caminho ao lado dele na jornada da liderança.

A liderança no contexto de uma escola que aprende não se compatibiliza com modelos autoritários em que apenas existe um sentido na comunicação entre o líder e os liderados mas antes faz emergir um novo perfil de liderança que exige por parte do líder a capacidade de cativar os colaboradores envolvendo-os na visão compartilhada da instituição. Exige igualmente a capacidade de partilhar a liderança com os colaboradores delegando funções e procurando soluções através da colaboração. Exige ainda que o líder conheça efetivamente a organização e as pessoas que a constituem e que, através desse conhecimento, promova a abertura, inclusão, partilha, colaboração, valorização e recompensa, processos necessários a que a escola incorpore práticas de aprendizagem num contexto de envolvimento de todos na construção de uma visão coletiva.

Os modelos referidos assentam na construção de atitudes e comportamentos específicos que definem uma liderança orientada para uma visão abrangente. Nesta

linha de pensamento parece-nos pertinente questionar como se pode desenvolver um tipo de liderança compatível com os princípios referidos e que competências são necessárias para que o líder tenha a capacidade de agir com eficácia neste paradigma.

Senge (1990), reportando-se à sua experiência profissional, salienta as qualidades que na sua opinião distinguem os líderes excecionais destacando neste campo a clareza e a capacidade de persuasão das suas ideias, a profundidade do seu compromisso e a sua disponibilidade para continuadamente aprender mais.

> Most of the outstanding leaders I have worked with are neither tall nor especially handsome; they are often mediocre public speakers; they do not stand out in a crowd; and they do not mesmerize an attending audience with their brilliance or eloquence. Rather, what distinguishes them is the clarity and persuasiveness of their ideas, the depth of their commitment, and their openness to continually learning more. They do not "have the answer." But they do instill confidence in those around them that, together, "we can learn whatever we need to learn in order to achieve the results we truly desire" (Senge, 1990, p. 359).

Por sua vez Sergiovanni (2001) menciona a existência de três fatores essenciais no processo de liderança que categoriza como "the heart", "the head" e "the hand" (p. 39) que funcionam como um todo inter-relacionado. A liderança eficaz, na ótica do autor, depende da inclusão de todos os processos inerentes a cada um destes fatores na atuação do líder.

Sergiovanni (2001) refere que o fator "the heart" (coração) pode ser compreendido como sendo o que corresponde aos sentimentos do líder, as suas crenças, valores, ambições e empenho, em suma, mais do que a visão do líder, o seu "mundo interior que se torna a fundação da sua realidade" (p. 39). "The head" (cabeça) diz respeito às teorias de prática desenvolvidas pelos líderes no decurso do processo de liderança e à sua capacidade de refletir sobre as diversas situações enfrentadas, à luz dessas teorias. "Reflection, combined with personal vision and an internal system of values, becomes the basis of leadership strategies and actions" (p. 39). O fator "the hand" (mão) situa-se na esfera da ação, das decisões e dos comportamentos assumidos pelo líder.

Os três fatores assinalados funcionam num modelo em permanente dinâmica interativa no qual todos exercem uma influência mútua. A dinâmica deste fluxo desenvolve-se a partir da modelagem exercida pelo coração da liderança sobre a cabeça que por sua vez dirige a mão. Na continuidade do processo a mão da liderança vai

confirmar ou remodelar o coração e a cabeça. Verifica-se deste modo a existência de um ciclo contínuo que estimula o aperfeiçoamento contínuo do processo de liderança.

A liderança eficaz exige que o líder domine um conjunto de competências que lhe permitam enfrentar as diversas situações com as quais se depara no exercício da atividade de liderança de uma forma produtiva, por forma a estimular a aprendizagem constante da organização. Nesta direção, Sergiovanni (2001) define sete competências fundamentais ao exercício da liderança eficaz relacionadas com a capacidade de gestão da atenção, dos significados, da confiança, do conhecimento de si próprio, do paradoxo, da eficácia e do compromisso.

Esta noção foi mais tarde reformulada pelo autor que avançou com um novo modelo composto por oito competências fundamentais: "the management of attention, the management of meaning, the management of trust, and the management of self (Bennis, 1989), as well as the management of paradox, the management of effectiveness, the management of follow-up, and the management of responsibility" (Sergiovanni, 2005, p. 142).

1) Management of *attention*: refere-se à capacidade de motivar os outros para se concentrarem nos valores, ideias, objetivos e propósitos que unem as pessoas. Consiste portanto em canalizar a atenção de todos os envolvidos no sentido de uma visão ampla que una todos os protagonistas no projeto da escola. Neste processo Sergiovanni (2005) enfatiza a prática de "purposing" como um postura a assumir pela liderança. O conceito consiste, como explica Vaill (1984) em "*that continuous stream of actions by an organization's formal leadership which have the effect of inducing clarity, consensus, and commitment regarding the organization's basic purposes*" (p. 91). De acordo com esta perspetiva, o líder procura de forma contínua alcançar um compromisso vinculativo e sólido entre todas as pessoas, que constitua um sistema de valores alicerçante e estruturante de uma vida em conjunto e portanto das decisões e ações a tomar pelo grupo (Sergiovanni, 2005).

2) Management of *meaning*: aptidão para desenvolver uma conexão forte entre professores, pais, alunos e a escola por forma a conferir significado às realizações de todos no âmbito escolar. As intervenções dos envolvidos devem ser valorizadas estimulando o sentimento de pertença ao ambiente escolar e tornando todas as participações significativas.

3) Management of *trust*: esta competência relaciona-se com a imagem projetada pelo líder que deve compreender atributos como a credibilidade, legitimação e

honestidade. Os líderes devem desenvolver um processo de comunicação eficaz que lhes permita dar a conhecer as suas ações. "It is not enough to make decisions; leaders have to explain them and show how they are linked to the heartbeat of the school as well" (Sergiovanni, 2005, p. 144).

4) Management of *self*: o líder deve possuir a capacidade de se conhecer a si próprio, saber quem é, em que acredita e por que motivo realiza todas as suas ações. O autoconhecimento é atingido quando o líder consegue sustentar os seus comportamentos de forma a que os outros possam, no mínimo, compreender e respeitar esses comportamentos. Sergiovanni (2005) menciona que a gestão do *self* apenas se consegue alcançar se houver uma medida da inteligência prática, definindo esta última como a "competência de conhecer como as coisas funcionam e a competência de fazer as coisas funcionarem" (p. 144).

5) Management of *paradox:* consiste na competência de fazer convergir ideias que parecem estar em contradição umas com as outras. Sergiovanni (2005) refere que a gestão do paradoxo necessita que os líderes observem as ideias, valores e visões do bem comum como uma fonte moral de autoridade para as suas ações e que eles percebam a distinção entre *poder sobre* e *poder de*.

> Combining an emphasis on rigorous standards with a refusal to impose standardization or compromise local discretion; expecting a great deal from teachers while empowering them to take control of their professional lives; responding to adolescent needs for independence while providing the disciplined safe havens they need; involving parents without compromising professional autonomy; and bringing everyone together in a common quest united by shared values while honoring diversity and promoting innovative ideas are examples (Sergiovanni, 2005, p. 145).

6) Management of *effectiveness:* o líder necessita de se concentrar no desenvolvimento das capacidades da escola que lhe permitam melhorar o desempenho ao longo do tempo. O sucesso escolar não deve ser medido apenas em termos de obtenção de resultados uma vez que para além desta componente o sucesso envolve outros fatores importantes como o desenvolvimento de processos eficazes de aprendizagem e de relacionamento. É fundamental que os intervenientes no processo educativo desenvolvam competências de aprendizagem que lhes possibilitem saber cada vez mais acerca do seu trabalho e melhorar progressivamente as suas práticas, criando caminhos mais eficazes para o sucesso.

7) Management of *follow-up*: os líderes necessitam possuir competências que lhes permitam realizar uma correta gestão do prosseguimento das estratégias e planos de

ação estabelecidos. Não basta construir visões e traçar percursos, é necessário o acompanhamento regular da prossecução do projeto bem como o apoio e avaliação do quotidiano do funcionamento da escola, no sentido de apurar necessidades e re(definir) estratégias que garantam o sucesso da escola. Esta questão encontra-se intimamente relacionada com a questão da gestão. Não obstante gestão e liderança constituírem dois conceitos distintos, a liderança escolar compreende uma vertente de gestão que não pode ser desagregada de um processo de liderança eficaz. Nesta linha de pensamento Lunenburg (2010a) defende que em contexto escolar esta vertente assume um papel importante no processo de liderança, fundamentalmente através da gestão de tarefas relacionadas com a resolução de problemas que ocorrem no interior da escola e entre a escola e o contexto envolvente.

> We know that when school improvements occur, principals play a central role in (a) ensuring that resources – money, time, and professional development – align with instructional goals, (b) supporting the professional growth of teachers in a variety of interconnected ways, (c) including teachers in the information loop, (d) cultivating the relationship between the school and community, and (e) managing the day-to-day tasks of running a school. Each of these is viewed as a management task in the sense that it involves daily or weekly attention to problem solving within the school and between the school and its immediate environment (Lunenburg, 2010a, p. 1).

8) Management of *responsibility:* compreende a interiorização de valores e propósitos que compelem as pessoas a cumprir os compromissos assumidos com os outros e com a escola. Sergiovanni (2005) defende um modelo de comunidade de responsabilidade em que as normas, valores, crenças, propósitos, objetivos, princípios, aspirações e sonhos fornecem as bases da liderança baseada na moral. Em suma, trata-se de comprometer todos os intervenientes na consecução da visão da escola por forma a que todos se sintam responsáveis pelo sucesso do projeto.

Face à diversidade de desafios com os quais se depara atualmente, a liderança escolar necessita de uma redefinição que passa forçosamente pelo abandono da mera implementação de diretrizes, conquistada a partir de um modelo autocrático. De acordo com Dias (2011) esta redefinição implica três fatores fundamentais: a criação de uma visão partilhada; o desafio de processos muitas vezes profundamente institucionalizados e ainda permitir e estimular o envolvimento das pessoas no processo de mudança. Este processo de transformação da liderança escolar apenas é possível de concretizar se o líder conseguir transmitir uma forte imagem de credibilidade que estimule a confiança

relativamente às suas ações, nomeadamente no que concerne à "ideia que está a mudar a escola para benefício de todos" (Dias, 2011).

Neste sentido Lunenburg (2010c) recorre às posturas de Bulach, Lunenburg, & Potter (2008) e Wilcox & Angelis (2010) para transmitir a noção de que os líderes atuais que exercem funções na maioria das escolas de sucesso se opõem às visões autoritárias que situam a liderança no topo da hierarquia, para definirem a sua posição a partir do centro, ao lado dos colaboradores. Nesta linha de pensamento parece-nos que a liderança escolar na atualidade passa necessariamente pela noção de que a escola eficaz não se constrói sem a colaboração de todos e portanto sem a construção de um projeto que é pensado e concretizado em conjunto.

Em suma, a profunda transformação da realidade em que vivemos obriga a uma mudança significativa do papel do líder escolar que deve passar pelo abandono de uma imagem marcada pela burocracia e hierarquização (Lunenburg, 2010c) para se materializar na descentralização da tomada de decisões que implica o envolvimento de toda a comunidade na partilha de uma visão de construção de uma escola de sucessos.

2.4. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Ninguém educa ninguém,
como tampouco ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.
(Freire, 1970, p. 79)

As significativas transformações sociais que se têm verificado nas últimas décadas obrigam à construção de paradigmas educativos que permitam dar resposta às necessidades emergentes. A conciliação entre as aprendizagens escolares e a realidade social, mais do que um desafio, é já um imperativo a que a escola procura dar resposta. Nesta direção, surgem modelos de aprendizagem que procuram erigir pontes entre a escola, as necessidades dos alunos e as necessidades sociais. A aprendizagem transforma-se assim num processo de construção do conhecimento que se processa em ambientes colaborativos a partir da interação social.

É neste contexto de profunda reformulação do universo educativo que emergem projetos educativos como as comunidades de aprendizagem (CA), através dos quais se

procura construir espaços de aprendizagem interativos, inclusivos e estimulantes, fundamentados na partilha de saberes e experiências entre os diversos membros.

As CA vão buscar a inspiração que alicerça a sua fundamentação teórica à pedagogia de Paulo Freire (1970, 1979, 1995, 1996a, 1996b), à filosofia de Habermas (1992), ao socioconstrutivismo de Vygotsky (1962, 1978), ao humanismo de Carls Rogers (1969, 1980, 1983), entre outros autores.

a. COMUNIDADE - O CONCEITO

Illera (2007) reporta-se a Corominas (1987) para descrever a origem etimológica da palavra comunidade como "uma palavra que provem do latim *commune* e *communis*, conjuntamente, em comum, conjunto de pessoas que se vinculam pelo cumprimento de obrigações comuns e recíprocas" (p. 117). Recorrendo à distinção clássica entre Comunidade e Associação proposta por Tonnies (1979 [1887]), o autor conclui que:

> A Comunidade seria uma forma de agrupamento baseada na proximidade, partilha de experiências e formas de vida ou mundividências, sensibilidades e experiência, instituições como a família, mais ligada a ambientes rurais ou grupos de pequena dimensão; pelo contrário, a Associação reger-se-ia por um distanciamento experiencial e físico, um tipo de agrupamento baseado na conveniência, com uma duração temporal mais circunscrita aos interesses compartilhados (Illera, 2007, p. 117).

Ainda no âmbito da conceptualização, o autor recorre à definição avançada por Barab, MaKinster e Schekler (2004), que recuperam uma definição anteriormente apontada por Barab & Duffy, (2000) na qual identificam oito características fundamentais das comunidades.

> (1) Conhecimentos, valores e crenças partilhadas; (2) histórias coincidentes entre os seus membros; (3) interdependência mútua; (4) mecanismos de reprodução […] (5) uma pratica comum e/o um empreendimento mútuo; (6) oportunidades para interagir e participar; (7) relações significativas; e (8) respeito pelas distintas perspectivas e pontos de vista minoritários (Barab, MaKinster e Schekler, 2004 citados em Illera, 2007, p. 118).

Da análise efetuada pelos diversos autores, resulta evidente que a essência das comunidades se centra na colaboração e na partilha. O conceito de comunidade é ele próprio sinónimo de uma consciência grupal que se concretiza através da partilha entre os seus membros. A noção encerra toda uma forma de estar, pensar e agir que centraliza as suas ações e procedimentos na colaboração, na troca de saberes, experiências e recursos e no respeito mútuo entre todos os membros. Como refere Sergiovanni (1994),

a noção de comunidade pressupõe a ligação de um grupo de pessoas em torno de ideias e ideais compartilhados.

> Communities are collections of individuals who are bonded together by natural will and who are together bound to a set of shared ideas and ideals. This bonding and binding is tight enough to transform them from a collection of *Is* into a collective *we*. As a *we*, members are part of a tightly knit web of meaningful relationships. This *we* usually shares a common place and over time comes to share common sentiments and traditions that are sustaining." (Sergiovanni, 1994, p. 218)

Ao longo dos tempos, com as sucessivas modificações sociais e culturais que têm caracterizado a civilização humana, a essência das comunidades tem vindo a perder-se. As pequenas vilas e aldeias com poucos habitantes onde o sentido de comunidade prevalece são cada vez mais escassas. A proliferação de grandes centros urbanos caracterizados por graves problemas sociais como a violência e a criminalidade e as emergentes formas de organização social que fomentam a competição e o materialismo, constituem fatores que têm vindo a destruir modos de vida baseados na confiança e colaboração. Há ainda a considerar neste quadro a importância das novas formas de organização familiar que se distanciaram dos padrões tradicionais originando o surgimento de novos tipos de famílias em que os seus membros não se encontram vinculado biologicamente. As novas famílias, nascidas da rutura das famílias originais pelo divórcio, separação ou morte, vão em alguns casos originar o rompimento de laços e a consequente destruição (ainda que por vezes temporária) das premissas que presidem ao sentido original de comunidade.

b. APRENDIZAGEM - O CONCEITO

Diversos investigadores têm analisado amplamente o conceito de aprendizagem na busca de consenso em torno das premissas essenciais que caracterizam esta noção. Por vezes associada, em nosso entender de forma redutora, à simples aquisição de conhecimentos[19], a aprendizagem traduz-se num processo complexo que envolve um conjunto de variáveis e procedimentos aos quais correspondem invariavelmente modificações do comportamento.

[19] "Aprendizagem: aquisição de conhecimentos através da experiência ou do ensino; aprendizado" In Infopédia URL: **http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsFiltro=0&qsExpr=aprendizagem**

Da análise do processo de aprendizagem resulta um longo percurso evolutivo cujo itinerário se realizou de uma visão essencialmente comportamentalista para uma perspetiva centrada nos processos de construção de conhecimento e de competências. Realizando uma observação retrospetiva, Mayer (1992, 1996) recorre a três metáforas para ilustrar os momentos fundamentais do processo de evolução das teorias da aprendizagem aos quais correspondem três perspetivas de perceção deste conceito: aprendizagem como fortalecimento de respostas, aprendizagem como processamento da informação e aprendizagem como construção de conhecimento.

A primeira metáfora vai buscar as suas influências às correntes comportamentalistas e baseia-se na pesquisa laboratorial efetuada em animais que dominou a psicologia na primeira metade do século XX (Mayer, 1996). De acordo com Rosário & Almeida (2005), nesta perspetiva "a aprendizagem era entendida como um processo algo mecânico e dirigido externamente, assente no fortalecimento ou na perda de conexões entre estímulos e respostas" (p. 141-142). No âmbito desta metáfora Mayer (1996) identifica o professor como um "distribuidor de recompensas e punições" sendo o aluno entendido como "recebedor" passivo dessas recompensas e punições (p. 152). O ensino renuncia ao contributo de variáveis internas cognitivas e motivacionais limitando-se apresentar a informação e "a organizar as contingências de reforço que facilitem a sua aquisição, assim como dos comportamentos desejados" (Barros & Barros, 1996; Shuell, 1993, citados em Rosário & Almeida, 2005, p. 142).

A segunda metáfora apresentada por Mayer (1996), dominante entre os anos 1960 e 1970, aborda a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento em que a informação é transmitida pelo professor ao qual é atribuído o papel de distribuidor da informação ao aluno que, como recebedor da informação, a processa.

Esta conceção da aprendizagem assenta no modelo descritivo do processamento de informação em que é realizada uma analogia entre o funcionamento da mente humana e o computador. À semelhança do computador, a mente humana, de acordo com o modelo do processamento de informação, também recebe a informação, processa-a no sentido de a transformar em dados assimiláveis, armazena-a e recupera-a quando se torna necessária a sua utilização. Neste contexto, o professor é o responsável pelo fornecimento da informação que o aluno deve processar cabendo ao ensino, como afirma Oliveira (2007), o objetivo principal de "aumentar a quantidade de conhecimentos disponíveis no sujeito" (p. 71).

A terceira metáfora compreende a aprendizagem como construção de conhecimentos e/ou significados e situa-se entre os anos 1980 e 1990 (Mayer, 1996). Os papéis de professor e aluno alteram-se profundamente neste paradigma que rejeita a aprendizagem como um processo de transmissão de conhecimentos. O professor passa a ser um orientador que fornece pistas e recursos e sugere materiais, ou seja, orienta o processo de construção do conhecimento que é realizado de forma ativa e participativa pelos alunos. O professor é entendido como um guia que orienta a exploração das tarefas académicas, o aluno assume o papel de "*sense maker*" e o ensino baseia-se na "discussão, descoberta guiada e participação supervisionada nas tarefas académicas" (Mayer, 1996, p. 152). Professor e aluno passam a ser parceiros num processo em que o aluno adquire o papel central envolvendo-se de forma responsável num processo de aprendizagem que conduz ao desenvolvimento de competências metacognitivas e de autorregulação da sua atividade.

Esta perspetiva construtivista da aprendizagem, que fundamenta os seus princípios nas teorias propostas por autores como Piaget (1977, 2000) e Vygotsky (1978a, 1978b, 1991), assume que "os alunos aprendem, desenvolvendo-se. O ensino deve, pois, ser ocasião para o aluno construir significados adequados a partir de conteúdos e actividades curriculares" (Coll, 1990; Tavares, 1992; Almeida, 1993, Rosário, 2001, citados em Rosário & Almeida, 2005, p. 143).

Rosário & Almeida (2005) referem a reflexão realizado por Coll (1990) acerca das alterações dos papéis assumidos pelos intervenientes educativos na visão construtivista da aprendizagem, que recorre à expressão "ajuda" para explicar a influência educativa exercida pelo professor junto do aluno. Esta ajuda prestada pelo professor compreende um significativo conjunto de responsabilidades que o docente deve assumir na eficaz condução do processo educativo do aluno. Contrariamente ao que à partida se possa assumir, esta intervenção do professor pressupõe um trabalho acrescido de observação atenta e intervenção oportuna, especialmente no que se reporta ao afastamento de itinerários que se revelem pouco úteis ou até mesmo prejudiciais para o aluno e na sua orientação no sentido da verdadeira construção de conhecimentos e competências.

> Se aceitarmos que a aprendizagem escolar consiste, como postula o construtivismo, num processo de construção de significados e atribuição de sentidos cuja responsabilidade última corresponde ao aluno, então como podemos entender a influência educativa que o professor exerce quando ensina o aluno? Como consegue o professor ensinar o que o aluno deve

> construir por si mesmo? Uma resposta a estas perguntas obriga-nos a entender a influência educativa em termos de ajuda prestada à actividade construtiva do aluno, e a influência educativa eficaz como um ajuste consonante e sustido desta ajuda às vicissitudes do processo de construção que o aluno leva a cabo (Coll, 1990, p. 45, citado em Rosário & Almeida, 2005, p. 142).

A análise da evolução da compreensão do processo de aprendizagem remete-nos para a questão do significado atualmente atribuído ao termo aprendizagem. Na senda desta observação parece-nos fundamental efetuar uma breve revisão da literatura em torno das definições atualmente apresentadas pelos diversos autores.

NOÇÕES DE APRENDIZAGEM	
AUTOR	**DEFINIÇÃO**
Kimble (1961, p. 2)	"Learning refers to a more or less permanent change in behavior which occurs as a result of practice."
Mayer, (1982, p. 1040)	"Learning is a relatively permanent change in a person's knowledge or behavior due to experience. This definition has three components: (1) the duration of the change is long-term rather than short-term; (2) the locus of the change is the content and structure of knowledge in memory or the behavior of the learner; (3) the cause of the change is the learner's experience in the environment rather than fatigue, motivation, drugs, physical condition, or physiological intervention."
Gagné, (1985, p. 2)	"Learning is a change in human disposition or capability that persists over a period of time and is not simply ascribable to processes of growth."
Tavares & Alarcão, (1989, p. 86)	"Uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável."
Sprinthall & Sprinthall, (1993, p. 596)	"Um termo muito geral que se refere ao processo que conduz a uma mudança relativamente permanente no comportamento como resultado da experiência passada. Assim, actividades como a aquisição de competências físicas, memorização de poemas, aquisição de atitudes e preconceitos ou mesmo tiques e maneirismos, constituem exemplos de aprendizagem. A aprendizagem pode ser consciente ou inconsciente, adaptativa ou não, manifesta ou não. Embora o processo de aprendizagem seja habitualmente medido com base numa mudança no desempenho, a maioria dos psicólogos está de acordo que ela é acompanhada por uma mudança que ocorre no sistema nervoso."
Pinto, (2001a, p. 54)	"Uma mudança relativamente permanente no comportamento e no conhecimento devido à prática ou experiência."
Almeida, 1996; Rosário, 1999; Silva & Sá, 1993, citados em Rosário & Almeida, (2005, p. 144)	"A aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e selecção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida."

Tabela 11 – Noções de aprendizagem

A reflexão acerca das definições indicadas permite-nos concluir pela presença de dois fatores comuns a todas elas: modificação do comportamento e experiência. Podemos portanto concluir que a aprendizagem se realiza ao longo de um processo experiencial de construção em que ocorre uma modificação relativamente estável do comportamento.

A aprendizagem pode realizar-se de forma consciente; nas situações em que existe a perceção de que se está a aprender, por exemplo em situação de sala de aula, quando aprendemos a nadar com um instrutor ou a conduzir um automóvel. Pode também realizar-se de forma inconsciente; nas situações em que o indivíduo aprende sem que haja uma situação de aprendizagem explícita, por exemplo quando a criança manifesta comportamentos agressivos que assimilou em situações sociais ou familiares, ou quando vai colocar uma lata no ecoponto porque aprendeu este tipo de comportamento através da observação de outros.

O processo de mudança inerente à aprendizagem não pode ser imputado à maturação biológica. O facto de esta última ocorrer naturalmente não implica forçosamente que haja a realização de aprendizagens. Importa assim, na direção desta análise, refletir acerca da relação existente entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Apesar de à primeira vista poder parecer uma questão pacífica, a questão da relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem tem sido frequentemente objeto de discordância. Investigadores como Piaget (1977, 2000) e Vygotsky (1978a, 1978b, 1991) posicionam-se de modo diferente relativamente às inter-relações exercidas por cada um destes processos.

No confronto de ambos os conceitos (desenvolvimento e aprendizagem) e atendendo a que o conceito de aprendizagem foi já abordado neste estudo, importa nesta fase esclarecer o que se entende por desenvolvimento. Tavares & Alarcão, (1989) consideram o desenvolvimento humano como "a evolução progressiva da estrutura do sujeito, da personalidade do sujeito, no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação" (p. 25). Esta definição salienta a interligação existente entre desenvolvimento humano e estrutura do sujeito. De acordo com os citados autores, o desenvolvimento humano consiste portanto num processo resultante da modificação da estrutura do sujeito, logo, "o desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante" (Tavares & Alarcão, 1989, p. 25).

O conceito de estrutura encontra-se associado a praticamente todas as realidades existentes nos reinos animal, vegetal ou mineral, desde a estrutura das coisas físicas como as pessoas ou os materiais, até à estrutura de realidades imateriais como situações ou relações. Como referem Tavares & Alarcão (1989), podemos encontrar vários tipos de estruturas: "lógico-matemáticas, físicas, químicas, biológicas, psicológicas, sociológicas, linguísticas, etc." (p. 22).

Atenta a diversidade de estruturas existente, será possível encontrar uma expressão que permita definir o conceito de estrutura? Tavares & Alarcão (1989) defendem a existência de três características essenciais comuns a todas as estruturas: as estruturas são um todo; são suscetíveis de determinadas transformações e possuem capacidade de autorregulação. Podemos assim perceber uma estrutura como sendo um sistema[20] capaz de se transformar e de se autorregular. Contextualizando o conceito no domínio do desenvolvimento humano podemos afirmar que o desenvolvimento humano resulta das mudanças operadas na estrutura do sujeito.

Identificada a distinção entre aprendizagem e desenvolvimento podemos inferir que ambos os processos se encontram interligados exercendo entre si influências mútuas. É na natureza destas influências que se situam as divergências que caracterizam o posicionamento dos diversos investigadores.

Referindo-se a estas divergências, Vygotsky (1978b, 1991) defende a existência de três categorias fundamentais de teorias referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem:

1. **Independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem**: as teorias que se situam neste grupo compreendem a aprendizagem como um processo exterior que não participa ativamente nem modifica o processo de desenvolvimento. A aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, portanto, a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. É condição necessária para que a escola seja capaz de auxiliar o aluno a adquirir determinados conhecimentos, que o

[20] Consideramos a definição de sistema como um todo, um conjunto de partes ligadas entre si que formam um todo harmónico. Definição baseada nas seguintes consultas: "sistema", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2010, http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=sistema [consultado em 07-05-2011]: "1. Conjunto de princípios verdadeiros ou falsos reunidos de modo que formem um corpo de doutrina; 2. Combinação de partes reunidas para concorrerem para um resultado, ou de modo a formarem um conjunto: Sistema nervoso; sistema planetário; 3. Modo de organização: O sistema capitalista; 4. Modo de governo, de administração, de rotação: Os sistemas eleitorais; 5. Conjunto de meios e processos empregados para alcançar determinado fim; 6. Conjunto de métodos ou processos didácticos; didáticos7. Método, modo, forma; 8. Anat. Conjunto de órgãos compostos pelos mesmos tecidos e destinados a funções análogas".

desenvolvimento tenha atingido determinada etapa. Nesta perspetiva, o processo educativo limita-se a seguir a formação mental. Vygotsky (1978b, 1991) insere nesta categoria a teoria formulada por Piaget.

2. **A aprendizagem é desenvolvimento**: existe um desenvolvimento paralelo entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, a cada etapa da aprendizagem corresponde uma etapa do desenvolvimento. O princípio fundamental desta teoria é a simultaneidade entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky (1978b) situa nesta categoria a teoria desenvolvida por William James (1842-1910).

3. **A aprendizagem interage com o desenvolvimento**: este grupo de teorias procura conciliar os pontos de vista anteriores. O desenvolvimento é produto da interação entre dois processos fundamentais: o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem e este por sua vez estimula o processo de maturação fazendo-o progredir até certo ponto. Como exemplo desta abordagem Vygotsky (1978b) refere a teoria formulada por Kurt Koffka (1886-1941).

Não se identificando com quaisquer das teorias analisadas, Vygotsky (1978b) propõe uma nova solução para a questão da relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. O autor toma como ponto de partida a premissa de que "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar" (p. 32). Sustentando que a aprendizagem que a criança realiza na escola não "parte do zero", Vygotsky (1978b, 1991) defende a noção de que existe todo um processo de aprendizagem realizado no período que precede a idade escolar que vai construir as bases da aprendizagem escolar da criança. Na realidade, ao iniciar o percurso escolar, a criança adquiriu já um conjunto significativo de conhecimentos e competências essenciais: aprendeu a falar, interiorizou hábitos, comportamentos e atitudes, adquiriu noções matemáticas. Face a esta constatação Vygotsky (1991) afirma que "aprendizagem e desenvolvimento não entram em contacto pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança" (p. 41).

Assumindo a existência de "uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem", Vygotsky (1978b, p. 32; 1991, p.42) defende que essa relação não pode ser explicada a partir da tradicional perceção da existência de um nível de desenvolvimento, avançando deste modo com a definição de dois níveis:

1. **Nível do Desenvolvimento Real**: "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que foi estabelecido como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já concluídos" (Vygotsky, 1978b, p. 32). Trata-se portanto de um nível de desenvolvimento já totalmente alcançado que se determina "pela capacidade de resolver problemas de modo independente" (Vygotsky, 1978b, p. 32);
2. **Nível de Desenvolvimento Potencial**: "determina-se pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais aptos" (Vygotsky, 1978b, p. 33).

No seguimento da sua reflexão, Vygotsky (1978b) propõe a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal[21] que define como sendo um espaço que se situa entre o nível de desenvolvimento real (da autonomia) e o nível de desenvolvimento potencial (da necessidade de orientação ou colaboração).

> *It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers* (Vygotsky, 1978b, p. 33).

O autor defende que o processo de aprendizagem estimula um conjunto de "processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança" (Vygotsky, 1991, p. 47). Nesta premissa reside a grande inovação da teoria proposta pelo autor que consiste em considerar a aprendizagem como fator estimulador do desenvolvimento.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal encerra um conjunto de pressupostos que a distancia das anteriores, originando uma nova forma de conceber a relação aprendizagem/desenvolvimento e, consequentemente, a necessidade de repensar os modelos educativos:

1. O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem;
2. A aprendizagem e o desenvolvimento encontram-se diretamente ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, porém nunca se produzem de modo simétrico e paralelo;
3. O processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem.

[21] No original "Zone of Proximal Development" (Vygotsky, 1978a, 1978b).

Nesta perspetiva, existe um primeiro nível de desenvolvimento efetivo, que se observa nas ações que a criança consegue realizar sozinha como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado e se manifesta nas suas funções psico-intelectuais alcançadas. Verificando-se que este primeiro nível não consegue explicar o desenvolvimento infantil na sua totalidade dado não incluir uma enorme variedade de atividades que a criança consegue realizar através da imitação, surge a constatação da existência de um nível de desenvolvimento potencial que é atingido pela criança através da colaboração com pares mais aptos.

Contrariando os pontos de vista defendidos nas teorias anteriores que procuravam explicar a relação desenvolvimento/aprendizagem, Vygotsky (1978b, 1991) reavalia a problemática da imitação na psicologia contemporânea, indicador até então não considerado na avaliação do grau de desenvolvimento psico-intelectual da criança.

De acordo com Vygotsky (1991), na análise tradicional apenas a atividade independente constituía indicador fiável para avaliar o grau de desenvolvimento psico-intelectual da criança. Para contestar esta asserção o autor refere experiências realizadas com animais demonstrativas de que um animal pode imitar ações que se insiram na sua capacidade potencial de ação e consegue transferir essa imitação para atividades independentes. Este facto indicia a existência de uma relação entre a imitação e a capacidade de compreensão, mas limita a imitação nos animais ao domínio das ações acessíveis. Todavia, para Vygotsky (1991), nas crianças verifica-se que existe uma diferença considerável relativamente aos animais, dado que estas conseguem imitar um elevado número de atividades que "superam os limites da sua capacidade actual" (p. 43).

Com base nos pressupostos identificados, Vygotsky (1991) formula a lei fundamental do desenvolvimento que enuncia da seguinte forma:

> *Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas* (Vygotsky, 1991, p. 46).

Nesta perspetiva, a construção do conhecimento é entendida como um processo que se processa primeiramente ao nível sociocultural e posteriormente ao nível individual. Este princípio sustenta o enquadramento da teoria proposta por Vygotsky (1978a, 1978b, 1991) na área do construtivismo social, ou das teorias socioculturais.

Esta categorização encontra fundamentação na afirmação de Cole, (1985) ao referir que o próprio Vygotsky e seus alunos intitulavam a sua abordagem de "sociocultural" ou teoria "socio-histórica" dos processos psicológicos. Na mesma direção, Sousa (2005), citando Sousa (1993), refere que a perspetiva de construtivismo social de Vigotsky "tem por base o desenvolvimento do sujeito como resultado de um processo socio-histórico, onde enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem" (p. 43).

Os processos psicológicos superiores processam-se primeiramente, na perspetiva de Vygotsky, no sentido do coletivo para o individual, do plano social para o individual, das funções interpsíquicas para as funções intrapsíquicas (Vygotsky, 1991; Cole, 1985). Esta visão enfatiza a natureza social do processo de aprendizagem atribuindo à interação social especial relevância no desenvolvimento das estruturas mentais: *"human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them*" (Vygotsky, 1978b, p. 34).

Os princípios que sustentam a teoria proposta por Vygotsky (1978b, 1991) têm implicações importantes para a educação na medida em que originam uma visão do processo educativo que rejeita o recurso às metodologias baseadas unicamente na transmissão do conhecimento, defendendo a correta organização da aprendizagem no sentido de ativar os processos de desenvolvimento. Nesta direção, Vygotsky (1978b, 1991) afirma que o ensino orientado para os níveis de desenvolvimento já alcançados é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança concluindo que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (Vygotsky, 1978b, p. 34; Vygotsky, 1991, p. 45-46)

Nesta linha de pensamento a escola assume uma responsabilidade considerável não apenas no que concerne aos processos de aprendizagem como também aos processos de desenvolvimento dos seus alunos. A realidade apresentada por Vygotsky, divergente das visões anteriores, transporta consigo o peso da educação no desenvolvimento infantil: todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

De acordo com a perspetiva da teoria da zona do desenvolvimento proximal, o ensino não deve ser orientado para etapas de desenvolvimento já alcançadas, uma vez que deste modo se limita a seguir o desenvolvimento já realizado não estimulando novo desenvolvimento. A aprendizagem escolar deve portanto adiantar-se ao

desenvolvimento proporcionando desafios que estimulem o aluno a procurar o conhecimento.

A teoria proposta por Vygotsky (1978a, 1978b, 1991) aponta para uma perspetiva orientadora dos processos de ensino que devem proporcionar o estímulo da zona de desenvolvimento proximal através de desafios cognitivos adequados ao nível do desenvolvimento efetivo da criança. Neste enquadramento, o papel do docente consiste em orientar e envolver os alunos em atividades que, partindo do conhecimento atual dos alunos, os desafiem e estimulem potenciando o desenvolvimento das suas funções cognitivas.

O papel do professor nesta perspetiva encontra-se associado à noção de *scaffolding*[22], expressão derivada do conceito de zona de desenvolvimento proximal que traduz o apoio ou suporte que o professor, o adulto ou o par mais apto proporcionam aos alunos no sentido do seu desenvolvimento, fornecendo-lhes estruturas para que eles consigam atingir o nível seguinte (Raymond, 2000). Esta função, como refere Fino (2001), "implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda" (p. 7).

> Se quiséssemos utilizar uma metáfora para ilustrar esse labor do professor, ou do tutor, talvez pudéssemos compará-lo aos andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda (Fino, 2001, p. 8).

Atendendo a que a aprendizagem, na ótica da teoria da zona de desenvolvimento proximal, se processa do coletivo para o individual, o professor deve portanto ocasionar processos de aprendizagem colaborativa conduzindo atividades que privilegiem a interação entre o aluno e os outros (alunos, professores, familiares, membros da comunidade, etc.). As atividades de problematização, pesquisa, análise e experimentação, através por exemplo da realização de projetos, inserem-se no conjunto de atividades a inserir num programa de ensino baseado na visão de Vygotsky (1978a, 1978b, 1991) na medida em que promovem a colaboração e podem, quando corretamente planificadas e dirigidas, estimular a efetiva construção de conhecimentos e competências.

---

[22] Tradução para a língua portuguesa: "andaime; tablado; armação de andaimes; bailéu; tribuna". In http://translate.google.pt/#en|pt|scaffolding

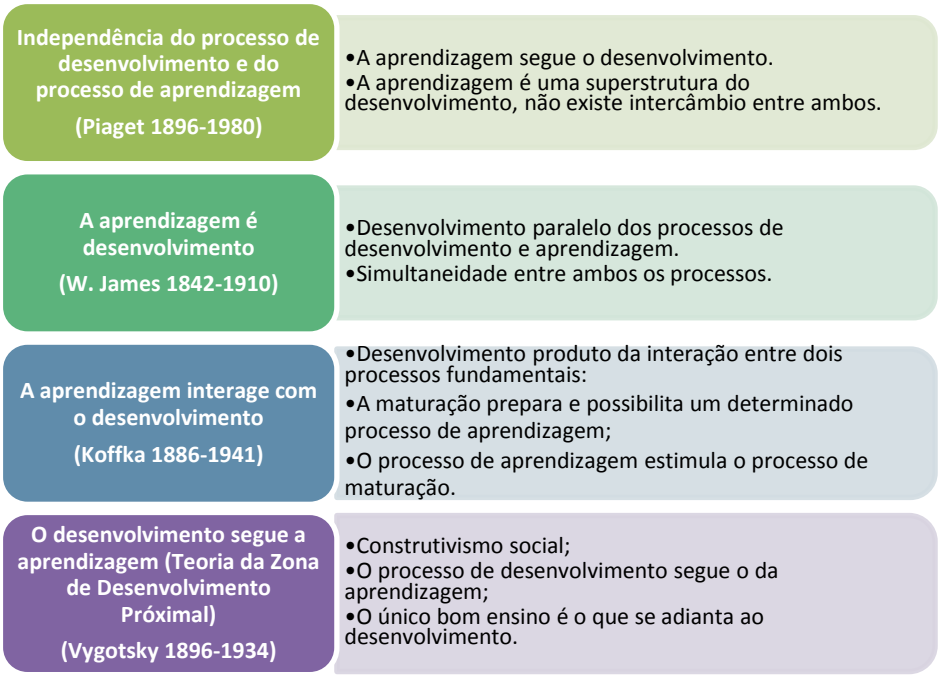


Ilustração 7 – Teorias referentes à relação desenvolvimento/aprendizagem

A reflexão em torno da aprendizagem passa ainda pela análise dos elementos que permitem conduzir a uma construção efetiva do conhecimento. Na opinião de Miranda (1998) a questão da caracterização de um processo de aprendizagem efetiva e produtiva não encontra resposta linear. Todavia, as investigações realizadas na área da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem permitem-nos concluir pela existência de princípios básicos que presidem à construção de ambientes de aprendizagem construtivos.

A consecução de uma aprendizagem produtiva passa pela desconstrução dos paradigmas educativos tradicionais que privilegiam a transmissão mecanizada de conhecimentos descontextualizados. Como refere De Corte (1996), o processo educativo dificilmente conseguirá alcançar a eficácia desejada enquanto os ambientes de aprendizagem limitarem o aluno à passividade de uma "absorção de conhecimentos descontextualizados e acumulados pelas gerações anteriores" (p. 98). Este autor defende que a aprendizagem eficaz deve portanto passar pela construção de ambientes de ensino e aprendizagem "poderosos" que tenham em consideração as características de uma aprendizagem significativa.

Nesta linha de pensamento, De Corte (1996, 2000) e De Corte & Masui (2008) sustentam que a realização de uma aprendizagem produtiva pressupõe o

desenvolvimento de processos de construção de conhecimento que envolvam um conjunto de seis características consideradas fundamentais pelos autores:

1. **A aprendizagem é um processo ativo/construtivo**: os alunos constroem os seus conhecimentos e competências ativamente ao longo da reorganização das estruturas mentais já adquiridas em interação com o ambiente (De Corte & Masui, 2008);

2. **A aprendizagem é um processo cumulativo**: os alunos realizam processos de construção de novos conhecimentos tendo por base os conhecimentos adquiridos anteriormente. Esta característica, na opinião de De Corte & Masui (2008), realça o efeito importante que as aprendizagens formais e informais anteriores exercem sobre a aprendizagem subsequente;

3. **A aprendizagem é autorregulada**: de acordo com De Corte & Masui (2008), esta característica refere-se à "natureza metacognitiva da aprendizagem produtiva" (p. 4). Os autores defendem que o aluno necessita de aprender a conhecer como se processa a sua própria aprendizagem a fim de se tornar capaz de "gerir e monitorizar os seus próprios processos de construção do conhecimento e aquisição de competências" (p. 4). O aumento da autorregulação origina um controlo crescente dos processos de aprendizagem, ou seja, o aluno aprende gradualmente a escolher as estratégias que melhor se adequam à tarefa a realizar e os recursos a utilizar. O aluno aprende ainda a gerir o tempo de aprendizagem e consequentemente vai adquirindo uma menor dependência de orientação externa;

4. **A aprendizagem é orientada para alcançar determinados objetivos**: a definição de objetivos, o seu esclarecimento de forma clara e a orientação das aprendizagens no sentido da sua consecução, facilitam a concretização de uma aprendizagem efetiva e significativa. É do conhecimento comum que por vezes a aprendizagem ocorre de forma acidental, todavia, como sustenta Miranda (1998), "existe o consenso que uma aprendizagem efetiva é facilitada pelo conhecimento explícito e orientação para atingir uma finalidade" (p. 139);

5. **A aprendizagem é contextualizada e colaborativa**: De Corte & Masui (2008) afirmam que "a aprendizagem é considerada como uma atividade interativa entre o indivíduo, o contexto físico, social e cultural e os artefactos, e especialmente através da participação em atividades e contextos culturais" (p. 4). Esta premissa vai ao encontro da teoria defendida por Vygotsky (1978a, 1978b, 1991) de acordo com a qual

as atividades colaborativas de aprendizagem realizadas em contextos sociais de interação facilitam a construção efetiva do conhecimento e de competências;

6. **A aprendizagem é um processo individualmente diferente**: as diferenças individuais manifestadas por cada aluno, como os conhecimentos prévios, perceções da aprendizagem, estilos e estratégias de aprendizagem, interesses, motivações, crenças e emoções, afetam os processos e resultados da aprendizagem (De Corte & Masui, 2008). Os processos de aprendizagem eficazes devem ter em conta essas diferenças e proporcionarem o desenvolvimento de atividades que se adequem à diversidade permitindo que cada aluno tenha acesso a oportunidades de aprendizagem significativa.

Desta reflexão resulta a noção da aprendizagem como processo complexo que não deve ser construído apenas com recurso a formas essencialmente transmissivas de difusão do saber que imputam ao aluno um papel passivo limitado à absorção do conhecimento. Para que se realize de forma produtiva, o processo de aprendizagem deve considerar as diferenças individuais de cada aluno e, a partir desta observação, conceber estratégias que possibilitem a construção ativa dos conhecimentos e competências por parte dos alunos num processo gradual de desenvolvimento de mecanismos de metacognição e autorregulação.

Para que haja envolvimento efetivo entre os alunos e o ambiente educativo que os rodeia torna-se necessário experienciar sentimentos de pertença e de integração. Para que esses sentimentos se desenvolvam torna-se necessário construir ambientes de aprendizagem seguros, estimulantes e desafiadores. Deste modo parece ser possível proporcionar o apoio e orientação necessários ao bom desenvolvimento do percurso educativo e simultaneamente provocar no aluno a vontade de aprender, a curiosidade de conhecer e o ímpeto para ir mais além.

c. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - INTRODUÇÃO

A associação entre ambos os conceitos anteriormente analisados (comunidade e aprendizagem) resulta numa renovadora perceção da educação que, transpondo as noções subjacentes aos conceitos individuais, se materializa em projetos de construção colaborativa do conhecimento: as comunidades de aprendizagem (CA).

Os projetos de CA surgem no contexto de uma sociedade caracterizada pela rutura e distanciamento associados a ritmos de vida cada vez mais agitados que induzem ao individualismo próprio de uma existência competitiva e consumista. É um facto facilmente observável no quotidiano que as sociedades contemporâneas se regem por valores distintos dos que pautavam as relações desenvolvidas nas sociedades que as precederam. Nas comunidades atuais, especialmente nas comunidades urbanas, "predominam valores materialistas, consumistas e individualistas" (Mediondo, 2002, p. 90) em detrimento de formas de vida partilhada, apoiadas nas relações colaborativas entre os seus membros. Os objetivos individualizaram-se e as pessoas afastam-se cada vez mais umas das outras.

Contudo, neste enquadramento essencialmente divergente, encontramos espaços para onde converge simultaneamente um elevado número de pessoas: as instituições educativas. Apesar das diferenças que os individualizam, todos os indivíduos que se movimentam nos espaços escolares comungam de um objetivo comum; a educação. Seja por razões profissionais (professores e outros profissionais) ou por necessidades educativas ou formativas (alunos, pais, outros familiares) todas estas pessoas pertencem de certa forma a uma comunidade. A escola é assim o ponto de encontro de uma grande parte dos membros de uma comunidade.

A existência de uma instituição que abrange um vasto e diversificado conjunto de pessoas da comunidade pode servir de ponto de partida para a transformação da escola em algo mais do que um espaço educativo destinado a uma determinada faixa etária da população: um espaço comunitário aberto a toda a comunidade onde se promove a construção da aprendizagem coletiva.

Não se trata apenas de melhorar a qualidade da educação mas antes de promover uma sinergia comunitária que estimula a maximização de recursos através da criação de fluxos comunicacionais eficazes entre as diversas instituições que formam a comunidade. Este processo permite que todos os membros da comunidade adquiram a perceção exata das necessidades, aspirações, problemas e capacidades das instituições que os rodeiam possibilitando assim o exercício do diálogo necessário à comunhão de esforços no sentido da construção de uma comunidade mais produtiva e justa.

As comunidades de aprendizagem podem assumir diversas formas considerando os objetivos em torno dos quais se desenvolvem, o contexto de atuação e o público-alvo. Não obstante esta realidade, podemos encontrar três noções essenciais em torno das quais as CA alicerçam a sua concretização: a existência de um espaço de construção

e partilha das aprendizagens que pode ou não ser um espaço físico; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um percurso que se edifica ao longo de um processo experiencial de construção (Catela, 2009a).

2.4.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

«*Para educar uma criança é necessária a tribo inteira*»
Provérbio africano

Nas últimas décadas verificou-se uma significativa evolução no modo de perceber a aprendizagem que afetou as metodologias e práticas pedagógicas um pouco por todo o mundo.

Desde a primeira metade do século XX até finais da década de oitenta, a educação evoluiu de uma perspetiva mecanicista que compreendia a aprendizagem como uma série de sequências estímulo-resposta para uma visão da aprendizagem como um processo de construção do conhecimento que se deve processar em contextos significativos.

Os paradigmas associados às CA recuperam conceitos ancestrais como a partilha, a colaboração e a educação em comunidade e pela comunidade. Conceitos que durante anos foram afastados do contexto educativo em nome de uma educação de massas "fabricada" em contexto industrial. Conceitos que prevaleciam já em antigas formas de educação disseminadas pelo mundo, como atesta o antigo provérbio africano que afirma que para educar uma criança é necessária a tribo inteira.

Não podemos portanto cair no equívoco de associar a noção de construção colaborativa do conhecimento, alicerçada na partilha de saberes e experiências, apenas às mais recentes inovações educativas. Na realidade, podemos encontrar este conceito subjacente nas formas ancestrais de transmissão do conhecimento associadas aos primitivos sistemas de organização social em que os nossos antepassados partilhavam os seus saberes e aprendiam com os seus pares. Mais recentemente, encontramos

semelhante orientação nas abordagens humanistas de autores como Carl Rogers (1902-1987) e nas perspetivas socioconstrutivistas de Lev Vygotsky (1896-1934) e John Dewey (1859-1952), entre outros.

Gordin, Gomez, Pea, & Fishman (1996) afirmam que as perspetivas sociais "da aprendizagem e conhecimento humano (Dewey, 1938; Kuhn, 1962; Toulmin, 1972; Vygotsky, 1978; Wittgenstein, 1967) conduziram a tentativas de reorganizar as escolas de modo a formar comunidades de aprendizagem" (p. 2).

Na mesma linha de pensamento, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) referenciam autores como Vygotsky, Bruner, Freire, Habermas e Mead aludindo às suas contribuições para a perceção da aprendizagem tal como ela é entendida em contextos de CA, particularmente através da introdução de noções fundamentais como "a importância da interação social e a criação coletiva de significado como fonte e motor da aprendizagem" (p. 47)

De acordo com Bielaczyc & Collins (1999), a fundamentação teórica das CA alicerça a sua argumentação em três tipos de fundamentos:

1) Socioconstrutivismo: opõe-se às teorias da aprendizagem individual e à aprendizagem através da transmissão de conhecimentos e defende que as pessoas aprendem melhor através de um processo de construção do conhecimento. "Para que os indivíduos aprendam a construir o conhecimento, é necessário que o processo seja modelado e apoiado na comunidade envolvente. Isto é o que ocorre numa comunidade de aprendizagem" (Bielaczyc & Collins, 1999, p. 272).

2) Aprender a aprender: Bielaczyc & Collins, (1999) utilizam o seguinte exercício de lógica para esclarecer este argumento: (a) Frank Smith (1988) afirma que as crianças vão aprender a ler e a escrever se as pessoas que elas admiram lerem e escreverem; (b) Brown, Ellery, & Campione (1998) afirmam que se tem verificado uma alteração nas exigências realizadas à escola no sentido de que esta produza peritos de aprendizagem, alteração originada, por um lado, pelo enorme aumento de conhecimento cuja assimilação total se revela impossível e, por outro lado, pela alteração das exigências laborais que reivindicam trabalhadores com capacidade de abstração e de constante aprendizagem de novas competências; (c) Portanto, atendendo a que se exige a formação de indivíduos que saibam aprender, as crianças vão adquirir essas competências se tiverem oportunidade de ingressar num ambiente de aprendizagem que estimule essas competências.

3) Multiculturalismo: as abordagens referentes às CA concretizam-se em ambientes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento de competências de trabalho e aprendizagem em contextos caracterizados pela diversidade cultural. Este aspeto assume especial relevância num mundo cada vez globalizado em que pessoas com origens e culturas diferentes coabitam e trabalham juntas.

Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap, (2004) validam a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem através de três argumentos que, apesar de conotados com as comunidades online (*e-learning communities*), são suficientemente abrangentes para se poderem associar a qualquer forma de organização de CA:

1) **As comunidades de aprendizagem proporcionam um contexto social para a abordagem da matéria.** O trabalho colaborativo desenvolvido nas CA permite que os alunos desenvolvam o interesse pela análise dos assuntos através de múltiplas perspetivas; aperfeiçoamento dos seus conhecimentos através da argumentação, debate estruturado e partilha de ideias e perspetivas; aprendizagem da utilização dos colegas como recursos e aquisição de disponibilidade para a resolução de problemas complexos.

2) **Os alunos sentem-se mais conectados dentro de uma comunidade.** A promoção de um sentido comunitário pode reduzir sentimentos de isolamento melhorando a atitude dos alunos face ao curso e aos conteúdos Este argumento, direcionado para a situação específica das comunidades virtuais de aprendizagem, parece-nos adequar-se a qualquer projeto de CA uma vez que o sentimento de pertença a um grupo se revela fundamental na construção de laços que estimulam as interações e, consequentemente, a aprendizagem coletiva.

3) **As comunidades de aprendizagem podem servir como ponte entre o contexto escolar e laboral**. A participação numa comunidade de aprendizagem proporciona um ambiente de trabalho caracterizado pelo envolvimento na cultura autêntica da disciplina de estudo, estimulando a aquisição de competências a transferir para situações laborais e consequentemente preparando os diversos intervenientes para a integração em outras comunidades e prática e em contextos de trabalho.

Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, (2002) atribuem as raízes ideológicas das CA à influência de autores como "Freire da educação, Habermas da sociologia e Vygotsky da psicologia" (p. 38). A "pedagogia de Paulo Freire" é igualmente apontada por Flecha & Puigvert (2002) como geradora das "bases teóricas da prática educativa e organizativa" das CA promovendo uma "educação que colabora na formação de pessoas livres, democráticas, participativas e solidárias" (p. 4).

Neste enquadramento verifica-se que as bases teóricas que sustentam os princípios de desenvolvimento de CA resultam da convergência de um conjunto de fatores socioeconómicos, sociológicos[23], pedagógicos e psicológicos.

a) Fatores socioeconómicos: o contexto em que vivemos atualmente encontra-se profundamente marcado por três vetores de mudança profundamente interligados: a globalização, as tecnologias da informação e comunicação e a explosão do conhecimento. Na opinião de Faris (2006a), a resposta para a gestão eficaz da mudança socioeconómica profunda que está a transformar economias, nações, indústrias e comunidades, parece encontrar-se na mudança das formas de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, verificamos que as profundas alterações sociais verificadas nas últimas décadas que exigem a transformação dos modelos educativos reclamam uma escola que forme indivíduos flexíveis com capacidade de responderem aos constantes e versáteis desafios com que se deparam diariamente, quer em situações do campo profissional, quer no âmbito social. A alteração de exigências que se apresentam à escola atualmente manifesta-se através da necessidade de formação de indivíduos que reúnam um conjunto de aptidões que englobam: competências de aprendizagem (aprender a aprender e aprender ao longo da vida); capacidade de abstração; capacidade de trabalhar em contextos caracterizados pelo multiculturalismo (Bielaczyc & Collins, 1999); competências de adaptação a novos contextos; criatividade; raciocínio crítico; competências comunicacionais, de relacionamento com os outros, de trabalho em equipa e partilha de saberes e experiências; conhecimento de si próprio e autocontrolo.

b) Fatores sociológicos: inerente à fundamentação das CA, encontramos a noção das "relações sociais baseadas em processos de negociação e acordos comuns" a que se referem Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002, p. 33) e que pressupõe o desenvolvimento das competências comunicacionais descritas na Teoria das Ação Comunicativa desenvolvida por Jürgen Habermas (Habermas, 1992). O conceito de ação comunicativa exposto pelo autor refere-se à "interação de pelo menos dois sujeitos

[23] Para esta análise consideramos a distinção entre o social e o sociológico assumindo que o social diz respeito aos fenómenos concretos da ordem do real social, sendo o sociológico o que respeita à abordagem da sociologia enquanto "estudo dos fenómenos sociais com base em dados diversos, de origem estatística, linguística, histórica, demográfica, etnográfica, sociográfica, etc." (Porto Editora, 2009).

com capacidade de falar e agir (seja com meios verbais ou extra-verbais) que se envolvem numa relação interpessoal" (p. 124). Esta competência comunicacional encontra-se na base da argumentação que permite chegar ao entendimento e consequentemente ao desenvolvimento de processos de ação. Subjacente a esta ideia encontra-se a noção de *interpretação*, na opinião de Habermas (1992) um conceito central que se traduz na "negociação das definições da situação suscetíveis de consenso" (p. 124). Neste modelo os atores interagem num contexto de ação sobre a qual procuram alcançar um consenso tornando possível coordenar as suas ações. Esta visão constitui um importante ponto de partida para o desenvolvimento de todo o processo de construção de CA que assenta exatamente em premissas como a interação entre os diversos atores e o diálogo em torno da formulação e consecução de objetivos comuns.

Ainda na área da sociologia, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, (2002) destacam a contribuição de Mead (1990) para a construção de conceitos fundamentais para a perceção da aprendizagem tal como ela é experienciada num contexto de Comunidade de Aprendizagem. A noção da interação social surge na perspetiva de Mead (1990) como construtora de significados (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002) constituindo, como refere Sousa (2005), a "base do desenvolvimento da linguagem e da evolução da capacidade de raciocínio e de consciência no sujeito em desenvolvimento" (p. 43). Nesta direção, as CA constroem contextos de aprendizagem que privilegiam a interação entre os diversos intervenientes no processo educativo, desenvolvendo atividades de aprendizagem diversificadas que se concretizam em contextos de atividade social. A interação social como fator de desenvolvimento constitui um dos princípios básicos de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

c) Fatores pedagógicos: a visão de uma escola abrangente, inclusiva, onde todos os alunos têm iguais oportunidades de aprender, em que os professores abandonam o papel de detentores da verdade e caminham ao lado dos alunos no processo de aprendizagem e em que a aprendizagem se realiza através de processos de interação social, vai buscar inspiração à pedagogia de Paulo Freire (1970, 1979, 1991, 1995, 1996a, 1996b). Neste sentido, encontramos na argumentação Freiriana duas vertentes essenciais para a construção de autênticas comunidades de aprendizagem: a igualdade social que se concretiza na inclusão educativa e a construção do conhecimento pelos alunos. Na perspetiva do autor, o ensino não se deve limitar à

transferência do conhecimento mas antes compreender a criação de oportunidades para a produção ou construção do conhecimento. A visão de Freire (1991) compreende a construção de uma escola que se preocupa em averiguar as reais necessidades dos seus intervenientes procurando as respostas mais eficazes para colmatar essas necessidades, uma escola de diálogo, de resolução de conflitos e de superação das desigualdades sociais e educativas, em suma, uma escola que "transforma as dificuldades em possibilidades" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 53). Neste sentido a orientação pedagógica indicada por Freire (1970, 1991, 1996a) advoga a construção de uma escola democrática e inclusiva que promove uma educação ativa através da qual o homem tem oportunidade de conhecer o mundo que o rodeia e de se desenvolver no sentido de construir as suas opções livremente.

> Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia de pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (Freire, 1991, p. 24).

Encontramos igualmente nas correntes humanistas protagonizadas por Carl Rogers (1902-1987) e Alexander Sutherland Neill (1883-1973) a inspiração fundamental para a construção das bases teóricas das CA. A ideia central das comunidades de aprendizagem brota, de acordo com Miller (2000), de uma orientação educacional auto-direcionada – *self-direction* – que se baseia essencialmente na confiança na natureza humana alegando que "nós somos naturalmente aprendizes." As raízes humanistas encontram-se manifestamente associadas a esta abordagem na medida em defendem que todas as pessoas podem aprender e são responsáveis para o fazer, afirmando que "as pessoas são espontâneas, autodeterminadas, criativas e tomam decisões autónomas ao longo da sua vida" (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 39).

As ideias defendidas por Carl Rogers (1969, 1980) preconizam uma educação livre da influência dos adultos, em que os educandos têm responsabilidade para determinar o seu percurso educativo de forma independente, auto-orientando a sua aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1989).

> The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of *seeking* knowledge gives a basis for security. Changingness, a reliance on *process* rather than

> upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world (Rogers, 1969, p. 104).

De acordo com Tavares & Alarcão (1989), as orientações veiculadas pela corrente humanista concretizam-se no desenvolvimento de instituições educativas em que prevalece uma cultura de diálogo que acolhe e considera as opiniões de todos, um espaço de aprendizagem permanente que fomenta o crescimento pessoal num "clima de liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade e empatia" (p. 111). Nesta perspetiva, os alunos assumem um papel ativo e autónomo na sua educação e o professor transforma-se, como referem os citados autores, num "facilitador da aprendizagem" (p. 112) exigindo-se-lhe três requisitos fundamentais para a eficácia do processo de aprendizagem:

a) Congruência ou genuinidade: ser autêntico com o aluno, verdadeiro e honesto, sem fingimentos, sem ouvir apenas por ouvir;
b) Empatia: compreender os sentimentos dos alunos o que lhe permite comunicar com eles de forma eficaz;
c) Respeito ou aceitação incondicional positiva: aceitar os alunos por aquilo que são, sem julgamentos, condições ou negociações (Tavares & Alarcão, 1989; Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

d) Fatores psicológicos: a ideologia que serve de base à fundamentação das comunidades de aprendizagem enquadra-se no contexto evolutivo da perceção do processo de aprendizagem que, na atualidade, assenta numa perspetiva essencialmente construtivista. Neste sentido, a influência do legado de Vygotsky é evidentemente marcante na edificação das bases que sustentam as CA (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

A teoria formulada por Vygotsky apresenta diversos pontos em comum com as visões anteriormente referidas de autores de diferentes áreas como Freire (1970, 1991, 1996a), Mead (1932) e Habermas, (1992), nomeadamente no que se reporta à construção de significados com base na interação social. A pesquisa do autor incide particularmente na análise da influência do meio social no desenvolvimento do sujeito.

Neste sentido, ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como um espaço de interação entre a criança e o adulto ou par mais apto que a auxilia, Vygotsky (1978a, 1978b) advoga o recurso à aprendizagem colaborativa sugerindo que

os alunos se desenvolvem e constroem o seu mundo conceptual através da atividade social.

Neste enquadramento a aprendizagem surge associada à colaboração, conquistando sentido quando realizada num contexto de prática interativa. Esta perspetiva fomenta a compreensão e a exploração de aspetos relacionados com o desenvolvimento social e pessoal dos alunos numa perceção coletiva de construção do conhecimento. De acordo com Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, (2002) "a perspetiva sociocultural de Vygotsky salientou, por um lado, a relação entre o cognitivo e o seu contexto social e, por outro lado, a proposta de transformar o contexto para provocar um desenvolvimento cognitivo" (p. 51).

Perfilhando o pensamento de Vygotsky (1978a, 1978b, 1991), as CA desenvolvem processos de aprendizagens com base na premissa de que a construção do conhecimento é um processo fundamentalmente social e interativo que se deve concretizar em contextos sociais e culturais significativos. Na senda desta ideologia têm surgido por todo o mundo projetos educativos que alicerçam as suas práticas na colaboração, na interação e na partilha de saberes e experiências entre todos os seus intervenientes. Abraçando como orientações fundamentais os princípios de inclusão, igualdade e diálogo igualitário entre todos os intervenientes no processo, as CA alicerçam os seus princípios na premissa de que aprender implica a participação de todos em processos de construção do conhecimento.

2.4.2. RAÍZES HISTÓRICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

> *Building a strong, caring community takes time and commitment. Everyone must be included, valued, and respected — even when people disagree. Yet bound by a common purpose — the creation of a community home for all children — people working together can make a difference.*
>
> (Dodd & Konzal, 2002, p. 283)

As primeiras formas de aprendizagem em comunidade remontam às sociedades primitivas representativas dos primórdios da civilização (Sociedade Primitiva, 2003-2011). A preocupação com a formação das novas gerações encontra-se patente nas primitivas formas de organização social humana dando origem a processos de transmissão das experiências e dos saberes acumulados.

Piletti & Piletti (1997) referem que apesar de os povos primitivos não possuírem instituições escolares ou formas de educação sistemática, verifica-se a existência de uma educação intencional que se realiza em épocas e locais determinados tendo em vista a consecução de objetivos definidos. Através da observação dos mais velhos, os membros mais jovens da comunidade aprendem as técnicas necessárias à sobrevivência (História do Ensino, 2003-2011) verificando-se igualmente uma forte preocupação em transmitir princípios morais e espirituais como o respeito pela família e pelos mais velhos, a obediência, a honra e o culto dos antepassados (Piletti & Piletti, 1997).

A educação nas sociedades primitivas é realizada em comunidade, através de processos de observação em que a imitação e o jogo assumem especial relevância. A aprendizagem ocorre no decurso de jogos e brincadeiras em que, imitando os mais velhos, as crianças adquirem as competências necessárias à sua preparação para a vida. O processo de imitação realiza-se, de acordo com Piletti & Piletti (1997), em duas fases: uma primeira fase de imitação inconsciente em que as crianças brincam com reproduções dos utensílios utilizados pelos adultos e uma segunda fase em que a imitação se realiza de forma consciente através da participação dos jovens nas atividades dos adultos.

Na senda desta observação, verifica-se que nas sociedades primitivas o papel da comunidade é preponderante para o processo de transmissão dos valores culturais e éticos. A transmissão de saberes entre gerações concretiza-se através da interação social que origina processos de desenvolvimento nos mais variados domínios: cognitivo, motor, social, emocional. Neste contexto a criança aprende e desenvolve-se no seu ambiente natural através da realização de atividades práticas com o auxílio de toda a comunidade.

Com o passar dos tempos, os povos tornaram-se progressivamente mais sedentários tendo-se verificado a evolução das formas de organização social. O homem formou núcleos urbanos, desenvolveram-se sistemas sociais, económicos e políticos, verificou-se o crescimento da relevância dos sistemas religiosos e a vida familiar complexificou-se (História do Ensino, 2003-2011). A par de todas estas transformações foi-se perdendo a natureza comunitária da educação para se instituírem organizações educativas formais.

Todavia, a necessidade de aprender de forma colaborativa, em interação com a comunidade, sobreviveu à evolução operada ao longo dos tempos. Wenger, (2000b) afirma que as comunidades de prática através das quais o homem se organiza em torno

da aprendizagem, são uma realidade que remonta aos primórdios da história humana e se mantêm presentes na atualidade sob as mais diversas formas. Nestas comunidades o conhecimento constitui algo genuinamente presente nas práticas quotidianas surgindo como consequência natural da participação dos membros na comunidade.

> Since the beginning of history, human beings have formed communities that share cultural practices reflecting their collective learning: from a tribe around a cave fire, to a medieval guild, to a group of nurses in a ward, to a street gang, to a community of engineers interested in brake design. Participating in these 'communities of practice' is essential to our learning. It is at the very core of what makes us human beings capable of meaningful knowing (Wenger, 2000a, p. 229).

Confirmando esta teoria, assistimos no século XX ao renascimento das ideologias que perfilham uma visão comunitária da educação baseada em sentimentos de pertença a uma coletividade em que todos participam ativamente no processo de aprendizagem. A convergência entre os fatores socioeconómicos e as visões sociológicas, pedagógicas e psicológicas anteriormente referidos[24] deu origem ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que despontaram por todo o mundo.

No âmbito da pesquisa em torno das origens das CA encontramos projetos que se enquadram em formas diversificadas de organização da educação e que se assumem como comunidades de aprendizagem. Estes projetos variam essencialmente relativamente ao público a que se destinam, aos contextos de atuação e aos propósitos e finalidades em torno dos quais se desenvolvem. Atendendo a esta realidade, parece-nos que importa analisar como surgiram as primeiras organizações educativas baseadas numa visão da educação enquadrada na fundamentação básica que sustenta as comunidades de aprendizagem: a construção de um ambiente inclusivo de construção e partilha das aprendizagens assente na interação e colaboração entre todos os intervenientes.

Smith (2001) refere que as ideias básicas subjacentes às CA não são recentes, o "movimento das comunidades de aprendizagem tem numerosas raízes e ramos e uma longa história de começos, falhas e renascimento em outro tempo e local" (p. 2).

Nos Estados Unidos da América, as origens das CA encontram-se associadas a modelos pedagógicos universitários. Smith (2001) situa as raízes das CA na década de 1920 com a criação do programa de curta duração *Meiklejohn Experimental College* desenvolvido na Universidade de Wisconsin. O autor refere que, insurgindo-se contra a

[24] Consultar ponto 2.3.1. Fundamentação teórica das comunidades de aprendizagem.

excessiva especialização e departamentalização do sistema universitário da época, "adverso à tarefa de preparar os alunos para a cidadania democrática, um objetivo essencial para a própria noção de educação pública" (p. 2), o programa procurou construir uma comunidade criando uma interface que unisse o contexto de vida e o ambiente de aprendizagem. Radicalmente contrario às metodologias vigentes na altura, o *Experimental College* defendia uma pedagogia assente na aprendizagem ativa que estimulava os estudantes a colocarem em prática as teorias abordadas. Os professores "eram vistos como conselheiros e facilitadores da aprendizagem em vez de figuras distantes situadas numa estante" (Smith, 2001, p. 2).

A partir desse momento verificaram-se algumas situações de avanços e retrocessos existindo, na opinião de Smith (2001), dois momentos fundamentais na história das CA. O primeiro momento situa-se na década de 1960 com a expansão do ensino superior que viu os seus números duplicarem. Nesta época o sistema de escolas comunitárias encontrava-se amplamente estabelecido e alguns grupos de instituições desenvolveram diversos projetos com o intuito de humanizar o ensino superior e promover as ideologias comunitárias. Neste período alguns programas inovadores foram desenvolvidos em universidades tradicionais, quer sob a forma de escolas subordinadas como a "residential college at Michigan, the Centennial Program at the University of Nebraska, and Fairhaven College within Western Washington University" ou através da criação de inovadoras universidades como o "Evergreen State College, the University of California-Santa Cruz, and Empire State College" (Smith, 2001, p. 3).

Smith (2001) afirma que o impulso das CA sofreu um aumento considerável nos anos 80 e 90 do século XX. A autora refere a existência de vários fatores que neste período contribuíram para a difusão das CA de forma abrangente apontando como fundamental a pesquisa realizada no início dos anos 1990 por Vince Tinto em torno do impacto das CA e da aprendizagem colaborativa e também o livro publicado por Alexander Astin em 1993 intitulado *What Matters in College*. Smith (2001) menciona ainda que a liderança de pessoas como Astin, Tinto, Peter Ewell, John Gardner, Carol Schneider e Pat Cross foram fundamentais para "espalhar a palavra" (p. 5) relativamente às comunidades de aprendizagem.

Gamson (2000) indica as décadas de 1930 e 1940 como marcos importantes na construção das bases ideológicas que levaram à disseminação das comunidades de aprendizagem no ensino superior. O autor refere um conjunto de universidades que na época abraçava os ideais comunitários que estimulavam a construção de ambientes

familiares em que os estudantes se apoiavam mutuamente. À semelhança de Smith (2001), também Gamson (2000) situa nas décadas de 1960 e 1970 a expansão das CA que se concretizou através da reestruturação de algumas universidades existentes e na formação de novas instituições. Gamson (2000) refere que a ideologia subjacente a estas formas de organização do ensino superior compreende um "ideal universitário baseado na existência de um local – uma universidade, um dormitório – onde os estudantes se reuniam para estudar, divertirem-se e viverem" (p. 114).

> The one idea most commonly agreed upon was that "living" and "learning" should be intertwined. Education should proceed everywhere, not only in classroom settings which in fact, at least as usually structured, are among the worst learning environments imaginable (Duberman, 1972/2000, p. 120).

Não obstante a ligação entre as residências universitárias e a aprendizagem compartilhada se ter esbatido com o tempo, as ideias e práticas subjacentes a esta ideologia perduraram dando origem às comunidades de aprendizagem atuais (Gamson, 2000). Estes ideais, de acordo com Gamson (2000), traduzem-se em três elementos básicos: "a **community** commited to a **larger world** end engaged in **constructing knowledge**" (p. 115) e constituem os pilares de todas as comunidades de aprendizagem.

Em Espanha, onde na atualidade se encontra em funcionamento um vasto projeto no âmbito da transformação de escolas em comunidades de aprendizagem, as CA surgem na década de 1980 (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005). Os primeiros projetos emergem da necessidade de dar resposta a problemas como o insucesso e a indisciplina escolares, tendo sido primeiramente desenvolvidos na educação popular em diferentes áreas desprivilegiadas (Racionero & Serradell, 2005).

A primeira referência às comunidades de aprendizagem em Espanha encontra-se na escola de adultos *La Verneda- Sant Martí* que funciona desde 1978 num bairro operário de Barcelona (Sánchez, 1999; Pajares, et al., 2000; Flecha & Puigvert, 2002; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Ferrada & Flecha, 2008). A escola surgiu como resultado das reivindicações por parte dos moradores da zona que "inspirados pelo ideal de criar uma sociedade melhor através da participação cívica e cultural, ocuparam o edifício onde se situa atualmente a escola" tendo conseguido criar um "centro cultural com os serviços que o bairro reivindicava:

creche, centro de educação de adultos, grupo de jovens…" (Racionero & Serradell, 2005, p. 32).

A transposição deste modelo para os projetos de comunidades de aprendizagem alicerçou-se na investigação realizada no *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (CREA) da Universidade de Barcelona (Pajares, et al., 2000; Racionero & Serradell, 2005; Ferrada & Flecha, 2008). O CREA desenvolveu uma ampla investigação relativa às "melhores teorias e práticas internacionais para a superação do fracasso escolar e o aumento da coesão social" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 42) que veio a constituir as bases da fundamentação para a dinamização do projeto de transformação de escolas em CA, em desenvolvimento desde então.

Desde o começo da primeira CA na educação primária que ocorreu em 1995 no País Basco (Ferrada & Flecha, 2008), o projeto expandiu-se consideravelmente por toda a Espanha. Em 2005 Racionero & Serradell (2005) mencionavam e existência de dez CA no País Basco num total de vinte existentes no território espanhol. No ano de 2008 Ferrada & Flecha (2008) indicam a presença de cinquenta e duas comunidades de aprendizagem espalhadas por quatro comunidades autónomas. Em 2011 o território espanhol compreende já um total de oitenta e nove comunidades de aprendizagem localizadas em onze comunidades autónomas divididas em quatro níveis: educação infantil (0/3 anos), educação infantil e primária (engloba a infantil e a primária que vai até aos 12 anos), educação secundária (12/16 anos) e educação de adultos. A grande maioria das CA (setenta e uma escolas) situam-se no nível da educação infantil e primária (Comunidades de Aprendizaje, 2011b). Na atualidade Flecha (2012) refere a que existem 120 CA em Espanha.

A expansão das comunidades de aprendizagem em Espanha deve-se essencialmente ao sucesso alcançado no combate ao insucesso e indisciplina escolares, objetivos que estiveram na base do desenvolvimento do projeto e que nortearam a sua concretização (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Ferrada & Flecha, 2008). O sucesso e a consolidação das CA em Espanha deu origem à expansão do projeto que atravessou o oceano Atlântico e se disseminou pelo Brasil e Chile onde se encontra já em desenvolvimento um processo de transformação de escolas em CA adaptado às "singularidades próprias de casa contexto social, cultural e político" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 43).

No Brasil as CA tiveram origem numa parceria desenvolvida entre o CREA da Universidade de Barcelona, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos e a Secretaria Municipal da Educação do Estado de São Paulo (Mello, Braga, Rodrigues, & Gabassa, 2009). O projeto de transformação de escolas em comunidades de aprendizagem teve início em 2003 na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Antônio Stella Moruzzi situada na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo. Nos anos seguintes a experiência alargou-se a outras escolas da cidade: em 2005 iniciou-se na EMEB Janete Maria Martinelli Lia e em 2006 na EMEB Dalila Galli (Mello, Braga, Rodrigues, & Gabassa, 2009; Comunidades de Aprendizaje, 2011a).

Por todo o mundo foram surgindo projetos relativos às CA que divergem relativamente aos níveis da educação e aos objetivos a atingir. Flecha & Puigver (2002) referem a existência de programas diversificados indicando que as experiências mundiais mais conhecidas se situam nos Estados Unidos, Canadá, Coreia e Brasil.

No Canadá a história das CA relaciona-se com o desenvolvimento de cidades e regiões de aprendizagem - *Learning Communities: Villages, Neighbourhoods, Towns, Cities And Regions* (Faris, 2001). Este projeto fundamenta-se nas orientações emanadas dos relatórios publicados em 1996 pela OECD (OECD, Lifelong learning for all, 1996) e UNESCO (Delors, Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Coord., 1996) ambos enfáticos relativamente à importância da aprendizagem baseada na comunidade, à implementação de estímulos à aprendizagem ao longo da vida e à necessidade de perceção de que a aprendizagem se encontra inserida nos mais variados contextos comunitários quotidianos: a família, o bairro onde vivemos, a escola e o local de trabalho (Faris, 2006a).

O desenvolvimento do conceito de cidade aprendente – *learning city* – encontra a sua origem em 1973 na iniciativa realizada pela OECD com o objetivo de promover a fundação de cidades que assumissem a educação como uma estratégia de desenvolvimento prioritária: a "*Educating City*" (Gonçalves, 2008, p. 2). Na altura, a OECD convidou sete cidades para darem início a este programa: Adelaide (Austrália), Edmonton (Canadá), Edinburgh (Escócia), Gothenburg (Suécia), Kakegawa (Japão), Pittsburgh (EUA) e Vienna (Áustria) (Gonçalves, 2008).

Morgan-Klein & Osborne (2007) afirmam que posteriormente o termo *educating* foi substituído por *learning* dando origem ao conceito de *learning city* que se difundiu a partir da década de 1980.

> This subtle change from 'educating' to 'learning' emphasizes the agency of the economic and social actors that make-up cities, and a more general tendency within the field of education in recent decades to acknowledge that individuals and organisations are not simply the objects of institutions, but shape their own learning paths (Morgan-Klein & Osborne, 2007, p. 114).

O *Second Congress on Educating Cities* realizado em 1992 na cidade de Gothenburg, Suécia, foi decisivo no arranque do que se tornou um movimento mundial de desenvolvimento de cidades aprendentes (Faris 2006). A partir deste evento multiplicaram-se por todo o mundo os projetos de CA em contextos variados que vão desde comunidades à escala mundial, como as que se suportam na *world wide web*, até reduzidos *learning circles* que se traduzem em "pequenos grupos envolvidos em atividades de aprendizagem de interesse mútuo" (Faris, 2006, p. 12). Esta realidade encontra-se devidamente ilustrada no esquema elaborado por Faris (2006) que apresenta a escala de diferenciação dos grupos sociais de aprendizagem numa ordem crescente mencionando ainda alguns exemplos e um resumo das suas características fundamentais.

Type	*Scale (Smallest to Largest Scale)*	*Example(s)*	*Unique Features or Characteristics*
Virtual Global Learning Communities	**Largest**: World Wide Web Networks of Shared Interest or Purpose	*CISCO Academy of Learning * Commonwealth of Learning	Solely dependent upon Information and communications technologies (ICT) e.g., Electronic Learning Communities
Learning Communities of Place	Civic Entities: Neighbourhoods, Villages, Towns, Cities or Regions	*Kent Learning Region *Victoria Learning City *Finnish Learning Villages	Place-Based Settings *Places that explicitly use lifelong learning as an organizing principle and social/cultural goal *Political jurisdictions *Residents define operational boundaries * ICT used to network within and among learning communities of place
Learning Organizations	Corporations/Bureaucracies through to Small and Medium-Sized Enterprises	*IKEA Natural Step Eco-Economic Model * UK Investors in People Scheme	Private, Social or Public Enterprises that Foster Learning as a Strategic Objective * Shared Vision * Systems Thinking * Mental Models * Personal Mastery *Team Learning - Peter Senge, chief exponent
Academic Learning Communities	Educational Institutions: Colleges/Classrooms	*Evergreen College *Community Schools	Formal Education Settings *Team Teaching * Interdisciplinary Approaches *Co-operative Learning - A. Meiklejohn, chief exponent
Communities of Practice	Communities of Interest: Professions, Trades, Avocations, etc.	*Artists' Workshop *Legal Assistants' Network	Initially Solely Face-to-Face *Often Theme-Based *Members are Practitioners *Members Learn from One Another - Etienne Wenger, chief exponent
Learning Circles	**Smallest**: Small Groups Engaged in Learning Activities of Mutual Interest	*Swedish Study Circle Movement *Small Group Discussions	Initially Solely Face-to-Face *Small Group Dynamics *Optimum Size: 8-12 Persons - Kurt Lewin and Myles Horton, chief exponents

Tabela 12 - Learning Communities: A Nested Concept of Expanding Scale and Cascade of Social Learning Environments (in Faris, 2006a, p. 12)

A partir de 1996, ano em que se comemorou o Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, verificou-se o despontar de diversas iniciativas de CA por todo o mundo. No Reino Unido realizaram-se iniciativas governamentais consideradas pioneiras e desenvolveu-se uma rede de CA – *Learning Communities Network* - com o objetivo de promover o desenvolvimento e análise das cidades aprendentes (Gonçalves, 2008; Hamilton & Jordan, 2010). A cidade de Liverpool foi a primeira no Reino Unido a declarar-se uma *learning city* tendo como objetivo promover a cidade e a região como um "centro de excelência, reconhecido internacionalmente pelos seus desenvolvimentos relacionados com a aprendizagem" (Hamilton & Jordan, 2010, p. 4).

No estado australiano de Victoria foi criada a rede de cidades aprendentes – *Learning Towns Network* – e o *Melbourne-based PASCAL Observatory on Place Management, Social Capital and Learning Regions* (Gonçalves, 2008). Inspirado nos modelos do Reino Unido que na década de 1990 apostou consideravelmente no desenvolvimento de *learning cities*, a partir de 1996 o Canadá começa também a equacionar o desenvolvimento de projetos de CA (Faris, comunicação pessoal, 28, maio, 2011) focando a sua atuação nas *Learning Communities of Place* que Faris (2006b) define como "places that explicitly use lifelong learning as an organizing principle and social/cultural goal" (p. 3).

Em 2001 a OECD publica o documento *Cities and Regions in the New Learning Economy* (OECD, 2001a) através do qual promove o desenvolvimento de regiões aprendentes – *learning regions* – argumentando que se trata de um "modelo em direção ao qual as actuais regiões necessitam avançar a fim de responder mais eficazmente aos desafios colocados pela transição em curso para uma economia de aprendizagem" (p. 23-24).

Nas últimas décadas surgiram por todo o mundo projetos de CA ligados ao desenvolvimento de vilas, cidades, municípios e regiões aprendentes. Morgan-Klein & Osborne (2007) referem que o prefixo "learning" se encontra associado a um elevado número de iniciativas desenvolvidas, sendo utilizado sob perspetivas distintas. Os autores indicam ainda vários exemplos de municípios espalhados pelo mundo que se designam de "learning cities, learning towns or learning villages" (p. 113): Espoo na Finlândia; na Coreia do Sul em 2001 trinta e três áreas foram designadas como *lifelong learning cities*, onde se incluem Chiltongun, Kwanak-gu, Seongbuk-gu, Yangcheon-gu (em Seoul), Kwangmyeong-si e Suncheong-si; Victoria, capital da província canadense de Colúmbia Britânica; Albury-Wodonga em Nova Gales do Sul, Austrália que, de

acordo com Faris (2006b) foi, em 1998, a primeira cidade australiana a declarar-se uma *learning city*; no estado de Victoria, Austrália, o governo promoveu o desenvolvimento de dez cidades aprendentes; na cidade de Hume, Austrália, foi criado o *Hume Global Learning Village*, uma parceria constituída por diversos indivíduos e organizações que concilia os recursos coletivos dos seus membros com o objetivo de melhorar as oportunidades de aprendizagem para toda a comunidade (Hume Global Learning Village , 2001). Atualmente o conceito de *learning village* emerge por todo o mundo em locais tão diversificados como a Suécia, África e China.

A disseminação das comunidades de aprendizagem tem ocorrido em todos os continentes abrangendo projetos que variam desde pequenos grupos de aprendizagem, comunidades de prática, comunidades de aprendizagem académicas, organizações aprendentes, comunidades de aprendizagem de local que englobam regiões, cidades, vilas e/ou bairros aprendentes (*learning communities of place*) até comunidades de aprendizagem virtuais globais (Faris, 2006a; Canadian Council on Learning, s.d.). Em 2010 o Canadian Council on Learning refere a existência de mais de 300 CA por todo o mundo, na sua maioria na Europa e Austrália (Canadian Council on Learning, 2010).

Verifica-se portanto que as CA existem sob diversos formatos que variam fundamentalmente pelo contexto sócio-institucional e os objetivos que se propõem atingir (Coll, 2003). Face a esta diversidade encontramos diferentes formas de impulsionar e desenvolver CA as quais, ainda que movidas por metas semelhantes como a aprendizagem coletiva, a inclusão e a promoção da igualdade, divergem na sua planificação e execução.

Neste sentido, parece-nos essencial para o objeto da nossa investigação efetuar uma análise que incida fundamentalmente no âmbito do processo de transformação de escolas em comunidades de aprendizagem em desenvolvimento em Espanha, por se tratar de um projeto orientado para a construção de modelos educativos que procuram combater os problemas mais graves com os quais se depara o processo de ensino na atualidade: a exclusão, a desigualdade, a indisciplina e o insucesso escolar.

A. Antecedentes das comunidades de aprendizagem

Em Espanha, as CA têm origem na vasta investigação no âmbito das teorias e práticas educativas de superação do fracasso escolar e desenvolvimento da coesão social

realizada pelo CREA da Universidade de Barcelona (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha & Puigvert, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Ferrada & Flecha, 2008). Na década de 1980 o CREA desenvolveu um conjunto de programas que, num primeiro momento, focou a sua intervenção na educação popular[25] com especial ênfase para a *Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí*, onde foi implementado um modelo educativo baseado no diálogo e no reconhecimento da inteligência cultural (Racionero & Serradell, 2005). Esta escola, que se define como "plural, participativa, democrática, gratuita e integrada no bairro", orienta a sua atuação para a "igualdade nos campos educativo e cultural das pessoas adultas" (Flecha & Puigvert, 2002, p. 3). As metodologias utilizadas assentam fundamentalmente na construção de um ambiente de diálogo igualitário inspirado nas teorias pedagógicas de Paulo Freire e presente em todos os espaço de participação da Escola da Verneda-Sant Martí (Racionero & Serradell, 2005).

O sucesso da *Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí*, no âmbito da superação das desigualdades e da construção de ambientes de aprendizagem democráticos e inclusivos, impeliu os responsáveis pelo projeto a delinear um modelo que se aplicasse à educação primária e secundária. A pesquisa realizada pelo CREA revelou a existência de algumas experiências americanas que desenvolviam projetos na área com resultados positivos demonstrados, que mostravam a sua "validade no sistema escolar" (Racionero & Serradell, 2005, p. 31). De entre as experiências analisadas, três foram assinaladas, por serem as que englobavam "mais escolas e mais resultados" (Flecha & Puigvert, 2002, p. 4), para servirem de base à concretização das comunidades de aprendizagem em Espanha: a School Development Program (Programa de Desenvolvimento Escolar) da Yale University; o Success for All (Êxito para Todos), da Johns Hopkins University; e o Accelerated Schools (Escolas Aceleradas), da Stanford University (Flecha & Puigvert, 2002; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005).

[25] A educação popular, de acordo com Nuñez (1986) é "um processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que faz parte ou se vincula à acção organizada do povo; das massas, a fim de alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com os seus interesses."

"Em Espanha, a educação popular tem estado, desde finais do séc. XIX, muito relacionada com as Universidades Populares, os Centros Culturais, as Casas de Cultura, os Centros Cívicos e outras organizações" (Requejo, 2006).

i. Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí – Escola de Adultos da Verneda-Sant Martí

La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream.
(Sánchez, 1999)

A *Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí* em Barcelona foi criada em 1978 (Sánchez, 1999) quando um grupo de moradores ocupou um edifício vazio onde atualmente ainda se encontra em funcionamento a escola (Racionero & Serradell, 2005). Esta ocupação realiza-se no seguimento das profundas alterações políticas e sociais resultantes do declínio e queda do regime político do General Franco na década de 1970 (Sánchez, 1999).

Tratou-se de uma época de grandes debates, reivindicações e transformações, que contou com a participação ativa dos habitantes do bairro *Verneda-Sant Martí* (Sánchez, 1999). Estes moradores, "animados pelo ideal de criar uma sociedade melhor através da participação cívica e cultural" (Racionero & Serradell, 2005, p. 31), formaram grupos locais e associações com o objetivo de analisar as suas necessidades e discutir formas de melhoramento do bairro onde viviam (Sánchez, 1999). Esta análise revelou a necessidade de criar um espaço público de educação de adultos, disponível para todos, onde fosse possível partilhar o conhecimento e a aprendizagem a fim de dotar as pessoas de competências para a participação na democracia que agora despontava (Sánchez, 1999). A partir daí o projeto desenvolveu-se atingindo a sua concretização em 1978 com a criação da *Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí.*

Para além dos excelentes resultados obtidos, a escola demonstrou ter grande impacto na qualidade de vida dos habitantes do bairro, funcionando simultaneamente como centro comunitário. No centro, para além do amplo leque de opções formativas que englobam "desde diferentes níveis de alfabetização até à preparação para o acesso à universidade, passando por oficinas específicas sobre saúde, psicologia, temas diversos da atualidade ou tertúlias literárias" (Racionero & Serradell, 2005, p. 32), funcionam também diversos serviços de apoio à comunidade como creche e grupos de jovens. (Sánchez, 1999; Racionero & Serradell, 2005).

A escola é ainda membro fundador e actual participante activo da *Coordinadora Vern (VERN)* organismo que agrupa diversas entidades da Verneda-Sant Martí como associações de moradores, culturais, desportivas, de atividades infantis e juvenis (Sánchez, 1999; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). A VERN foi constituída com o objetivo de estimular o desenvolvimento da qualidade de vida dos moradores "fomentando em simultâneo a participação dos cidadãos no bairro e na cidade em geral" e conta atualmente com mais de cinquenta entidades e associações que promovem atividades diversas em "diferentes âmbitos socioculturais e diferentes grupos sociais" (VERN, 2011).

O projeto da *Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí* que se iniciou com um grupo de dezassete pessoas (Sánchez, 1999) não parou de crescer desde a sua origem. No segundo ano de funcionamento contava com mais de cem pessoas inscritas (Sánchez, 1999; Racionero & Serradell, 2005) e no ano de 2003-2004 participaram 1650 pessoas e realizaram-se cerca de 2300 inscrições em atividades diversas (Racionero & Serradell, 2005).

Para Racionero & Serradell (2005) o sucesso do projeto reside fundamentalmente no seu funcionamento. Por sua vez, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) referem que a escola assume com princípio fundamental a oferta de oportunidades educativas para todos e tem como suporte o voluntariado. Neste sentido os autores afirmam que são oferecidas condições ao máximo "número possível de pessoas adultas para que participem, organizem ou proponham atividades relacionadas com a educação" (p. 59). Com base neste princípio, o funcionamento da escola baseia-se na participação igualitária de todos os participantes onde se incluem "pessoas de todos os grupos, níveis, oficinas, professorado e colaboradores" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 61). A escola é gerida pelos seus participantes num modelo de democracia deliberativa em que a participação tem como base a contribuição de todas as pessoas uma vez que, como afirmam Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002), "a escola é de todas elas" (p. 61). Este modelo de gestão possibilita que desde a sua origem a escola seja "o que os seus participantes querem que seja" (Racionero & Serradell, 2005, p. 32).

Sánchez (1999) apresenta de forma resumida as principais valências da *Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí*, aludindo à ampla gama de atividades pensadas e organizadas de acordo com as características e interesses dos membros da comunidade.

> La Verneda's door open at 9 A.M. and close at 10 P.M., wich provides opportunities for extensive communitiy participation. The scool offers a wide range of activities to respond to community members who are involved in the school, who have diverse interests, expertise, and cultural backgrounds. Courses and activities available to students include basic literacy, certification courses (equivalente to the secondary school level), literature gatherings, computer science, painting, pottery, health, sociology, psychology, Spanish as a second language, and English for hotel business and tourism. Participants also attend seminars, such as "Where is science heading?" "Art and society," "The wold of plants," "Ecology," "The Euro," or "What is happening in the world?" This diverse selection helps students discover or create what yhey need and care about (Sánchez, 1999, p. 324).

Para que a gestão possa concretizar-se de forma democrática e deliberativa formaram-se órgãos de gestão em que estão representados o professorado, o voluntariado e os participantes (Racionero & Serradell, 2005). Os órgãos de gestão são três espaços abertos de debate que funcionam como órgãos de tomada de decisões da escola: a assembleia (*la asamblea*), o conselho escolar (*consejo de centro*) e a reunião de coordenação mensal (*la reunión de coordinación mensual*) (Sánchez, 1999; Racionero & Serradell, 2005). "Os diversos órgãos de gestão estão sempre abertos a participantes e seus representantes, às entidades do bairro e às administrações" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 61).

A assembleia, órgão máximo de decisão (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002), encontra-se aberta a todos os professores, participantes, voluntários, representantes dos moradores e centro comunitário (Sánchez, 1999). Este órgão reúne uma vez por ano, podendo todavia ser convocado a qualquer altura, caso haja necessidade de debater alguma questão extraordinária. As reuniões caracterizam-se pela prática da democracia direta, isto é, todas as pessoas podem apresentar problemas para que sejam resolvidos com a participação de todos (Sánchez, 1999).

O conselho escolar (consejo de centro) reúne com intervalos de mês e meio (Sánchez, 1999; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002) e constitui um espaço onde se debatem diversos assuntos relacionados com o "funcionamento e diretrizes da escola" (Sánchez, 1999, p. 327) abordando uma diversidade de assuntos que pode abranger temas como a "multiculturalidade, sistemas de avaliação, voluntariado, desenvolvimento comunitário, etc." (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 61). O horário das reuniões é variável a fim de dar oportunidade a que todas as pessoas possam participar várias vezes durante o ano (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). A constituição do conselho compreende "um representante de cada curso, um

representante dos educadores, das comissões de atividades da escola, das associações de participantes, do centro comunitário e da VERN" (Sánchez, 1999). Nas reuniões do conselho, para além do debate público da gestão de recursos humanos, materiais e económicos, todos os participantes podem colocar as questões que desejarem, propor o debate de temas e a realização de atividades ou comissões (Sánchez, 1999).

Na primeira terça-feira de cada mês realiza-se uma reunião de coordenação mensal (COME) com o objetivo de debater em profundidade temas sociais e educativos (Sánchez, 1999; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Participam nesta reunião todas as pessoas que colaboram no funcionamento quotidiano da escola coordenando as diferentes atividades a realizar, anunciando informações que se revelem de interesse para a comunidade e refletindo acerca da "prática docente e de aprendizagem e sobre inovações educativas" (Sánchez, 1999, p. 328). Em cada reunião é designada uma comissão que prepara a reunião de coordenação mensal seguinte e traça a sua ordem de trabalhos. Sánchez (1999), docente na Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, refere que todos os meses se reúnem cerca de cem pessoas que participam na reunião de coordenação mensal com um nível de dedicação e colaboração "que nunca observei em qualquer outra escola das que já visitei" (p. 328).

Existem ainda outros espaços de coordenação como a COSE ou coordenação semanal (Coordinación Semanal) onde professores e representantes das associações de participantes abordam temas técnicos e de gestão relacionados com a gestão quotidiana da escola (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005). As comissões de atividades são formadas por participantes que se "encarregam da organização e gestão de atividades culturais como saídas, viagens, as semanas culturais trimestrais, propostas de atividades, etc." (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

A escola conta ainda com outros espaços de participação e ação como as associações ÁGORA e HEURA (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Comunitat d'aprenentatge Escola de persones adultes la Verneda Sant Martí, 2011). A ÁGORA é uma associação mista que nasce com o objetivo de dotar os adultos de capacidade e iniciativa de gestão, agindo essencialmente em duas vertentes; por um lado reforçando as atividades formativas oferecidas pela escola de adultos da Verneda-Sant Martí e, por outro lado, oferecendo a todo o bairro um vasto leque de atividades culturais e educativas. Na atualidade conta com mais de 1300 sócios. A HEURA é uma associação de mulheres que nasce no bairro em 1986 e tem como objetivo principal proporcionar uma formação de qualidade, aberta, democrática,

participativa e crítica que permita às mulheres adquirirem e aperfeiçoarem competências para gerir a sua vida social e cultural e promover a igualdade e dignidade para todos. Atualmente tem 1349 sócias inscritas (Comunitat d'aprenentatge Escola de persones adultes la Verneda Sant Martí, 2011).

O sucesso desta experiência educativa que conta actualmente com mais de trinta anos de existência, manifesta-se nos resultados alcançados por pessoas que à partida se encontravam rotuladas pelo fracasso, visto pertencerem a contextos problemáticos ou a minorias étnicas. Pessoas que, como referem Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002), "geralmente teriam sido considerados como pessoas com poucas possibilidades de êxito" (p. 56).

> El hecho de que Jaime llegara a la escuela de La Verneda proveniente del fracaso escolar y ahora sea profesor de universidad, que Manolo participante y colaborador sea (en el año 2000) el único estudiante universitario gitano de la facultad de sociología de la Universidad de Barcelona o el caso de Elvira, una madre de familia que en estos momentos está preparando su tesis doctoral y que tiene un trabajo remunerado como coordinadora de una federación de asociaciones en el ámbito de Cataluña, avalan el éxito de una experiencia educativa igualitaria (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 59).

O sucesso do modelo implementado na *Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí* constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento de um vasto projeto de transformação das escolas em comunidades de aprendizagem. Este projeto concretizado pelo CREA resulta de uma "longa trajetória de investigação sobre as melhores teorias e práticas internacionais para a superação do insucesso escolar e o aumento da coesão social" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 42). A investigação realizada pelo CREA conduziu os investigadores à observação e análise dos programas que a seguir de descrevem: *School Development Program, Accelerated Schools* e *Success for All*.

ii. School Development Program – Programa de Desenvolvimento Escolar

O *School Development Program*, que Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002), apontam como "um dos melhores e mais antigos programas educativos dos Estados Unidos dirigidos a minorias, a meninos e meninas em situação de risco e fracasso escolar" (p. 62), nasceu em 1968 na Universidade de Yale (Flecha & Puigvert, 2002; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005).

Desenvolvido pelo psiquiatra infantil Dr. James P. Comer e seus colegas do *Yale Child Study Center*, o programa surge na sequência do pedido de ajuda efetuado por duas escolas públicas de *New Haven, Connecticut*, no sentido da resolução de diversos problemas com os quais estas escolas se debatiam na época, como o baixo rendimento escolar, a indisciplina, o desânimo entre os professores e o grande afastamento entre as escolas e as famílias (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Yale Child Study Center, 2011).

Inicialmente aplicado nas duas escolas de *New Haven* que solicitaram a ajuda da equipa de *Yale*, o programa rapidamente se desenvolveu tendo sido implementado até à atualidade em mais de 1000 escolas e "26 American states, the District of Columbia, Trinidad and Tobago, South Africa, England, and Ireland." (Yale Child Study Center, 2011).

O programa propõe-se aplicar na prática o antigo provérbio africano anteriormente aqui referido de acordo com o qual é necessária toda uma tribo para educar uma criança. Nesta linha de pensamento, assume como princípio orientador o envolvimento de todas as pessoas que fazem parte da escola (famílias, alunos, pessoal docente e não docente) na educação dos alunos da escola. Deste modo, o *School Development Program* dirige-se não apenas à escola mas a toda a comunidade que procura mobilizar no sentido de "apoiar o desenvolvimento global da escola e alcançar o sucesso académico dos alunos oferecendo as mesmas oportunidades a todas e a todas" (Racionero & Serradell, 2005, p. 33).

Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, (2002) mencionam que desenvolvimento global e sucesso académico se encontram intimamente relacionados, motivo pelo qual o programa se propõe alcançar o desenvolvimento global de todos os estudantes. Na mesma linha de pensamento, Racionero & Serradell, (2005), afirmam que os objetivos do *School Development Program* superam a dimensão académica dado que o programa apresenta como objetivos fundamentais "superar o insucesso escolar e o absentismo, orientar a educação no sentido da superação social e pessoal e colocar uma ênfase especial no desenvolvimento global, também psicológico, dos estudantes" (p. 33-34).

O *Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Quebec*, Canadá, (RIRE Réseau d'information pour la réussite educative, 2010) agrupa os objetivos do *School Development Program* em cinco categorias inter-relacionadas que no seu total promovem o desenvolvimento global dos alunos e estimulam a interação entre a escola e a comunidade: 1. envolvimento no desenvolvimento global dos estudantes; 2. criação

de um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento psicológico, físico, cognitivo, linguístico, social e ético dos estudantes; 3. reconhecer e assinalar as experiências ou competências que podem faltar aos alunos e que impedem o seu pleno desenvolvimento; construir sobre os pontos fortes e recursos que os alunos possuem; 4. mobilizar os adultos (pais, pessoal da escola e outros) a apoiar o desenvolvimento e sucesso educativo dos alunos; 5. auxiliar as escolas e distritos a modificarem a sua organização e gestão; construir uma cultura que fomente interações positivas entre todos os envolvidos no projeto educativo.

A visão do *The School Development Program* excede amplamente a implementação de programas destinados às escolas, para se situar na construção de uma sociedade justa e equitativa na qual todas as crianças têm oportunidades e beneficiam de apoio para se desenvolverem integralmente. Para a consecução desta visão o programa assume a missão de construção de ambientes de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento global das crianças e jovens, através da convergência de esforços entre famílias, educadores e decisores (Yale Child Study Center, 2011).

> **Mission** - The School Development Program is committed to the total development of children and adolescents by helping parents, educators, and policymakers create learning environments that support children's physical, cognitive, psychological, language, social, and ethical development.
>
> **Vision** - Our vision is to help create a just and fair society in which all children have the support for development that will allow them to become positive and successful contributors in family, work, and civic life (Yale Child Study Center, 2011).

O *School Development Program* compreende um modelo que fornece o enquadramento organizacional, de gestão e comunicação, para o planeamento e gestão de todas as atividades a realizar pela escola, tendo como base as necessidades dos alunos no sentido do seu desenvolvimento global (Yale Child Study Center, 2011). O modelo, composto por nove elementos, inclui a formação de três equipas (The School Planning and Management Team, The Student and Staff Support Team e The Parent Team), a elaboração de três procedimentos destinados ao desenvolvimento das atividades (The Comprehensive School Plan, Staff development e Assessment and modification) e três princípios que guiam todas as interações dentro da escola (No-fault Problem Solving, Consensus Decision Making e Collaboration) (Racionero & Serradell, 2005; RIRE Réseau d'information pour la réussite educative, 2010; Yale Child Study Center, 2011).

A formação de equipas de trabalho fundamenta-se no princípio essencial sobre o qual assenta toda a estrutura do programa: o envolvimento. Na sua implementação, o programa procura construir um ambiente que promova sinergias entre todos os envolvidos no processo educativo: alunos, familiares, professores, dirigentes, membros da comunidade e instituições.

As equipas envolvidas no *School Development Program* têm como objetivos a promoção da visão da escola e a organização e orientação dos estudantes (RIRE Réseau d'information pour la réussite educative, 2010).

1) *The School Planning and Management Team* – equipa de planificação e administração escolar – é o órgão de direção da escola responsável pela priorização das atividades e difusão da informação, sendo ainda sua missão "evitar que alguém se assuma como protagonista do projeto ou dos seus resultados" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 66; Racionero & Serradell, 2005, p. 34). A equipa é constituída por representantes da direção, professores, familiares e alunos).

2) *The Student and Staff Support Team* – equipa de apoio a professores e alunos – esta equipa tem como objetivo melhorar as interações entre professores e alunos e fornece todo o apoio necessário neste sentido (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005). Para a concretização deste objetivo a equipa atua em três frentes: no âmbito coletivo procura oferecer uma visão de conjunto na resolução dos problemas que surgem no quotidiano escolar; no âmbito individual trabalha individualmente com os alunos quando se revela necessário e, no âmbito preventivo, tem como missão a prevenção de eventuais problemas que possam vir a surgir, através da realização de reuniões e da recomendação de estratégias a seguir (Racionero & Serradell, 2005).

3) *The Parent Team* – a equipa de pais – envolve os familiares dos alunos nas atividades da escola a todos os níveis (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Jackson, Martin, & Stocklinski, 2004; Yale Child Study Center, 2011). A equipa desenvolve atividades através das quais os familiares podem "apoiar os programas académicos e sociais da escola" sendo também responsável pela seleção de representantes que integram a equipa de planificação e administração escolar (Yale Child Study Center, 2011). Este processo assume o envolvimento dos familiares, sendo as pessoas com maior ligação aos alunos, como vertente essencial para a consecução dos objetivos definidos pelo programa. Neste sentido, o *School Development Program* desenvolve três passos básicos de construção de parcerias

família/escola: "compreensão do envolvimento da família na escola; formação da equipa de pais e fortalecimento da adesão dos familiares nas comissões de trabalho da escola e análise das barreiras que obstam ao envolvimento dos familiares e elaboração de soluções" (Jackson, Martin, & Stocklinski, 2004, p. 108-109). Neste contexto, a equipa de pais constitui um elemento fundamental na construção de um ambiente colaborativo onde se trabalha no sentido da convergência de esforços em torno do desenvolvimento global e harmonioso das crianças e jovens.

As equipas mencionadas desenvolvem as atividades de acordo com três processos de atividade supervisionados pela equipa de planificação e administração escolar e que são essenciais para o trabalho da escola (Yale Child Study Center, 2011).

1) *The Comprehensive School Plan* - plano abrangente da escola - inclui a planificação do currículo, ensino e avaliação. Compreende também os objetivos de construção de um clima académico e social baseado na compreensão do desenvolvimento dos alunos e a partilha de informação entre escola e comunidade (RIRE Réseau d'information pour la réussite educative , 2010; Yale Child Study Center, 2011).

2) *Staff development* – desenvolvimento do pessoal – este processo é criado através da identificação de necessidades decorrentes do plano abrangente da escola. Consiste em fornecer meios e recursos que promovam a formação de todas as pessoas implicadas no programa, no sentido de os dotar de competências para a execução das atividades da escola (RIRE Réseau d'information pour la réussite educative, 2010; Yale Child Study Center, 2011).

3) *Assessment and modification* – avaliação e modificação – tendo como base os dados da população da escola, este processo permite fornecer nova informação e identificar novas oportunidades a fim de tornar as ações mais eficazes (RIRE Réseau d'information pour la réussite educative , 2010; Yale Child Study Center, 2011).

As interações dentro da escola são guiadas por três princípios fundamentais em torno dos quais se movimenta toda a abordagem do programa:

1) *Collaboration* - colaboração – o trabalho colaborativo é encorajado estimulando os líderes e as equipas a trabalharem juntos (Racionero & Serradell, 2005; RIRE Réseau d'information pour la réussite educative , 2010; Yale Child Study Center, 2011).

2) *Consensus* - consenso - as decisões são tomadas através do diálogo e da conversação. Deste modo é possível tomar decisões que vão ao encontro das

necessidades dos alunos e apoiem o seu desenvolvimento (Racionero & Serradell, 2005; RIRE Réseau d'information pour la réussite educative , 2010; Yale Child Study Center, 2011).

3) *No-fault* - não culpabilização - processo de resolução de problemas que se concentra em encontrar a solução adequada para os problemas em vez de culpabilizar e procurar falhas (Racionero & Serradell, 2005; RIRE Réseau d'information pour la réussite educative , 2010; Yale Child Study Center, 2011).

iii. Accelerated Schools – Escolas Aceleradas

O programa *Accelerated Schools* – escolas aceleradas – teve início no ano de 1986 e foi concebido por Henry Levin, professor da Universidade de Stanford e diretor do *Center for Educational Research at Stanford* (CERAS) da Faculdade de Educação (Stanford University, 1994; Flecha & Puigvert, 2002; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Southwest Center for Accelerated Schools , 2011). Atualmente, o projeto encontra-se sediado no *National Center for Accelerated Schools*, da Universidade de Connecticut e trabalha em conjunto com o *Neag Center for Gifted Education and Talent Development* da mesma universidade (Racionero & Serradell, 2005; Accelerated Schools plus, 2011).

O projeto foi concebido com o objetivo de melhorar a educação das crianças em situação de risco e consiste fundamentalmente na utilização de técnicas pedagógicas estimulantes, normalmente utilizadas com alunos sobredotados e talentosos. (Stanford University, 1994; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Southwest Center for Accelerated Schools , 2011).

Ao longo da sua pesquisa o Dr. Henry Levin observou que as escolas albergavam cada vez mais alunos que não conseguiam concluir os seus estudos, alunos oriundos de comunidades de risco que não encontravam na escola o estímulo necessário para obterem sucesso escolar. Levin observou ainda que as respostas pedagógicas oferecidas a estes alunos não se adequavam às suas necessidades e características, limitando-se a aplicar programas baseados na "repetição aborrecida de conteúdos sem significado" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 67), que para além de diminuírem as expectativas dos alunos, originava que os seus resultados ficassem ainda

mais longe dos resultados obtidos pelos seus pares (Stanford University, 1994; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Southwest Center for Accelerated Schools , 2011).

Por sua vez, como referem Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002), o abandono escolar gerado pela falta de estímulo e pela desadequação das respostas pedagógicas encontra-se intimamente relacionado com um elevado conjunto de problemas sociais, laborais e económicos que podem vir a afetar toda a comunidade a médio prazo. Neste sentido, os autores afirmam que a análise económica sugere ser "muito menos caro pagar agora por educação do que mais tarde em programas de justiça juvenil ou de assistência social" (p. 67) pelo que parece resultar que o caminho a seguir deve passar passar pela aposta num ensino que vá ao encontro das reais necessidades dos alunos.

A partir da análise efetuada, o Dr. Henry Levin propôs a elaboração de um projeto que pressupõe a "transformação de comunidades educativas inteiras" (Racionero & Serradell, 2005, p. 36). Este projeto concretiza-se através da construção de um novo tipo de escola na qual todos os participantes no processo educativo (familiares, alunos, professores, funcionários, administradores e membros da comunidade) trabalham em conjunto com o objetivo de "acelerar" a aprendizagem, proporcionando aos alunos com menos expectativas planos de estudo enriquecidos e atividades estimulantes, que habitualmente são dedicados apenas aos alunos mais talentosos (Stanford University, 1994; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Southwest Center for Accelerated Schools , 2011).

Esta perspetiva parte do princípio que as crianças em "situação de risco possuem exatamente as mesmas características e potencial que todas as crianças, incluindo a curiosidade, desejo de aprender, imaginação e necessidade de amor, apoio e afirmação" (Southwest Center for Accelerated Schools , 2011).

> Imagine a school in which all children perform at or above grade level, regardless of their background or family situation. Imagine a school that treats all children as gifted and talented and builds on their talents through enrichment strategies, independent research, scientific experiments, writing, music, art, and problem solving. Imagine a school in which opportunities and support are provided to help all children succeed. Imagine a school where ideas count, where students, staff, and parents work together in an exciting environment. Let your imagination go as far as it will, and you have discovered the Accelerated School (Accelerated Schools plus, 2011; Southwest Center for Accelerated Schools, 2011).

A implementação do projeto não implica o desenvolvimento de modelos inflexíveis de atuação mas antes pressupõe que cada escola adapte as bases do modelo ao seu contexto específico e às suas necessidades (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005). Nesta linha de pensamento, cada comunidade educativa utiliza a filosofia do projeto e "processa-a para desenvolver um trabalho colaborativo que lhe permita alcançar as suas próprias metas" (Racionero & Serradell, 2005, p. 37).

Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, (2002) referem como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto Accelerated Schools a execução de um processo de análise efectuado pela comunidade educativa no sentido de averiguar qual a sua situação atual e qual a desejável, ou seja, analisar a situação atual da escola a fim de construir uma visão compartilhada para o que a escola deve ser. A transição da realidade atual para a concretização do projeto inclui o estabelecimento de áreas de prioridades e a formação de grupos de trabalho. Este processo, de acordo com Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, (2002), inclui sete fases concretas: 1. identificação dos problemas existentes: realização de um inventário de todos os problemas que existem atualmente na escola bem como os que já existiram (problemas do contexto, problemas sociais, problemas dos alunos, recursos externos e internos, etc.); 2. criação de uma visão compartilhada para a escola: um objetivo a alcançar pela escola no prazo de cinco a seis anos e que seja comum a todos os participantes; 3. confrontação entre a visão criada e a realidade com o objetivo de analisar e sistematizar os problemas identificados e as soluções apresentadas; 4. definição de objetivos concretos: os participantes no projeto devem definir as prioridades imediatas e agrupá-las em três ou quatro objetivos concretos que irão orientar as ações iniciais; 5. formação de uma comissão de direção para gerir o trabalho; 6. esboço de um programa experimental a delinear em conjunto por todos os participantes no projeto; 7. avaliação conjunta dos resultados.

Embora não exista um modelo rígido a seguir na implementação do projeto, a sua filosofia baseia-se num conjunto de princípios fundamentais que se traduz num "proceso sistematizado de transformación que permite pasar a una visión de la escuela dirigida al éxito de todos y todas las estudiantes" (Racionero & Serradell, 2005, p. 37). Neste sentido, o projeto *Accelerated Schools* assenta em três princípios básicos em torno dos quais se organiza: "unity of purpose" (unidade de propósito), "empowerment with responsibility" (ampliação de poderes com responsabilidade) e "building on strengths" (construção com base nas potencialidades) (Elboj, Puigdellívol, Soler, &

Valls, 2002, p. 69; Racionero & Serradell, 2005, p. 37; Southwest Center for Accelerated Schools, 2011; Accelerated Schools plus, 2011):

a) *Unity of purpose* - unidade de propósito – toda a comunidade trabalha em conjunto no sentido de atingir os objetivos definidos por todos. Implica um trabalho colaborativo orientado numa mesma direção e envolve consenso entre todos os membros da comunidade educativa;

b) *Empowerment with responsibility* – ampliação de poderes com responsabilidade - trata-se de ampliar os poderes e a capacidade de decisão das pessoas responsabilizando-as pelas suas decisões. Todos os membros da comunidade educativa participam no processo compartilhado de tomada de decisões, decidindo acerca de assuntos importantes na escola e em casa, implementando essas decisões e assumindo a responsabilidade pelo seu resultado;

c) *Building on strengths* - construção com base nas potencialidades – as competências dos membros da comunidade são utilizadas na satisfação das necessidades da escola e na criação de poderosas oportunidades de aprendizagem. Por um lado, existe um esforço no sentido da convergência dos talentos de todos para a concretização dos objetivos comuns da comunidade educativa e, por outro lado, existe o compromisso de ampliar esses talentos pessoais na comunidade educativa.

A implementação de um projeto no âmbito do modelo *Accelerated Schools* representa um desafio considerável para todos os membros da comunidade. Trata-se de uma transformação profunda que implica o abandono de estruturas de decisões hierárquicas exigindo-se um trabalho conjunto que requer dedicação de tempo e de energia por parte de todos os participantes.

De acordo com Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002), a transformação de uma escola tradicional numa escola acelerada pode demorar entre três a cinco anos de esforço contínuo por parte de todos os participantes o que pode gerar algum desânimo no decorrer do processo. Neste sentido revela-se indispensável o envolvimento de todos os membros da comunidade sendo que os familiares possuem um papel fundamental neste processo (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005). As famílias assumem um compromisso que "esclarece os objetivos da escola e as suas próprias obrigações, dos alunos e do pessoal da escola" (Racionero & Serradell, 2005, p. 37). Este compromisso é explicado aos familiares e compreende um conjunto de obrigações que estes devem cumprir, como por exemplo: assegurar que os jovens durmam as horas necessárias e que compareçam nas aulas de forma pontual e assídua,

ter expectativas elevadas para os seus filhos, conversar regularmente com os jovens acerca da importância da educação, demonstrar interesse pelas atividades escolares e pelos materiais que os jovens levam para casa e estimular a leitura diária (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

Para Racionero & Serradell (2005) as responsabilidades dos familiares no sucesso do projeto incluem ainda o direito e o dever de participar na estrutura de governação da escola como membros da comissão executiva, a participação voluntária nas aulas, o esclarecimento junto de outros familiares relativamente às atividades dos alunos e a angariação de fundos.

Desde o seu início, em 1986, o projeto expandiu-se por todo o território dos Estados Unidos da América a um ritmo "sem precedentes" (Stanford University, 1994). Inicialmente o processo foi implementado em duas escolas piloto do ensino básico. Ao fim de cinco anos existiam já 150 escolas aceleradas espalhadas por 17 estados (Stanford University, 1994). Em 2002 a revista TIME nomeou a *Accelerated Charter School* situada em Los Angeles como *School of the Year* (Southwest Center for Accelerated Schools, 2011). Em 2004 o *Accelerated Schools Project* tinha-se expandido ao longo de mais de 1000 escolas de ensino básico localizadas em 41 estados (Southwest Center for Accelerated Schools, 2011) e em 2005 eram já mais de 1500 as escolas transformadas em escolas aceleradas (Racionero & Serradell, 2005).

iv. Success for All - Êxito para Todos

O programa *Sucess for All* iniciou a sua implementação em 1987 na cidade de Baltimore, estado de Maryland, Estados Unidos da América e resultou de uma parceria entre o *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk* (CRESPAR) da *Johns Hopkins University* e o Departamento de Educação da cidade (Flecha & Puigvert, 2002; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha & Puigvert, 2002; Racionero & Serradell, 2005; Success for All Foundation, 2010). No entanto, as suas raízes remontam a 1970 quando dois estudantes de psicologia, Bob Slavin e Nancy Madden, se conheceram no *Reed College*, Oregon, tendo rapidamente percebido que ambos "partilhavam uma paixão pela melhoria da educação" (Success for All Foundation, 2010). A partir daí dedicaram-se ambos à investigação centrando a sua

pesquisa nas crianças desfavorecidas e na construção de um educação de qualidade para todas as crianças.

Em 1980, já integrados na Johns Hopkins University, Slavin e Madden trabalham em conjunto num programa de investigação e desenvolvimento de estratégias cooperativas de aprendizagem, tendo desenvolvido nesse mesmo ano um programa completo de matemática, o TAI, que combinava aprendizagem cooperativa e instrução individualizada (Success for All Foundation, 2010). Em 1983 desenvolvem o *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC), programa destinado a desenvolver a leitura e escrita através da aprendizagem cooperativa. Nessa altura Slavin e Madden, que realizavam o seu trabalho em salas de aula, sentiram que apenas conseguiriam alcançar resultados abrangentes se as escolas fossem envolvidas integralmente no necessário processo de reforma. Seguindo esta direção, em 1985 desenvolveram um modelo de aprendizagem cooperativa para a escola primária que combinava os programas "TAI e CIRC com alterações na organização escolar, esforços assertivos para integrar os estudantes da educação especial e programas de apoio às famílias" (Success for All Foundation, 2010).

A investigação realizada por Bob Slavin e Nancy Madden e as experiências desenvolvidas no terreno permitiram concluir ser possível melhorar os resultados dos alunos e a qualidade da educação através do envolvimento integral das escolas. O reconhecimento público do trabalho desenvolvido pela equipa da *Johns Hopkins University* deu origem a que, em 1986, a superintendente de Baltimore, Alice Pinderhughes, o presidente do conselho escolar, Robert Embry e a Secretária de Recursos Humanos, Kalman "Buzzy" Hettleman, dirigissem um convite ao grupo de investigadores no sentido de desenvolverem um programa que pudesse "garantir o sucesso de todas as crianças das escolas com elevado número de crianças desfavorecidas" (Slavin & Madden, 2006, p. 12).

A resposta a este desafio surgiu sob a forma do programa *Sucess for All* que desde o seu nascimento numa escola de Baltimore, em 1987, se tem vindo a expandir por todo o mundo contando no ano 2000 com cerca de 1800 escolas que abrangem cerca de um milhão de crianças dos Estados Unidos da América e também escolas em Inglaterra, Canadá, México, Austrália e Israel (Slavin & Madden, 2000). As escolas associadas ao programa são bastante diversificadas pelo que encontramos escolas situadas em locais tão distintos como "grandes cidades, zonas rurais, bairros periféricos e reservas indígenas" (Slavin & Madden, 2006, p. 7).

O programa *Sucess for All* é dirigido para a prevenção do insucesso escolar e a sua implementação dirige-se fundamentalmente para as escolas e zonas com situações problemáticas (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Racionero & Serradell, 2005). Os objetivos essenciais são abrangentes e ambiciosos e visam proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças possibilitando que todos os alunos consigam alcançar o sucesso.

Racionero & Serradell (2005) relacionam a conquista de sucesso com o efectivo exercício da democracia por parte dos indivíduos situando o objetivo principal do *Sucess for All* na formação de cidadãos de sucesso para que possam "desenvolver uma verdadeira democracia para todas as pessoas e com todas elas" (p. 35). Por sua vez, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) focam a necessidade de assegurar o desenvolvimento global de todos os alunos, inclusivamente os menos privilegiados e que se encontram em situação de risco. Os autores evidenciam como objetivos principais do projeto a implementação de programas educativos que proporcionem a todos os alunos oportunidades de explorar o seu potencial através do desenvolvimento de "raízes cognitivas, intenção e confiança em aprender" para que possam "obter aprovação escolar todos os anos e concluir a formação básica sem que frequentem a educação especial ou compensatória" (p. 69).

O programa assume uma postura essencialmente preventiva trabalhando com as crianças desde a pré-escola no sentido de as dotar de competências relevantes no domínio das matérias básicas (Racionero & Serradell, 2005). Neste sentido, o programa original a partir do qual se desenvolvem os subprogramas necessários e adaptados a cada situação específica, é orientado para as competências de leitura e escrita (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Trata-se de uma técnica de leitura baseada na compreensão fonética que no decorrer da sua implementação vai sofrendo as alterações necessárias até ao domínio da leitura (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Cheung & Slavin, 2005).

O *Sucess for All* é um programa bastante estruturado que orienta as aprendizagens de forma dirigida ao longo de etapas predefinidas. Cheung & Slavin, (2005) identificam o programa como sendo um modelo de reforma abrangente esclarecendo que no primeiro nível de atuação o trabalho é dirigido para a sistematização fonética e que nos níveis seguintes se introduzem componentes educativas abrangentes como a aprendizagem cooperativa e a instrução direta.

> Success for All is a comprehensive reform model that provides schools with well-structured curriculum materials emphasizing systematic phonics in Grades K–1, and cooperative learning, direct instruction in comprehension skills, and other elements in Grades 2–6." It also provides extensive professional development and follow-up for teachers, frequent assessment and regrouping, one-to-one tutoring for children who are struggling in reading, and family support programs. A full-time facilitator helps all teachers implement the model (Cheung & Slavin, 2005, p. 243).

Constituindo a leitura uma componente fundamental neste processo, dado que se trata de uma base fundamental para a compreensão dos conteúdos escolares, foram elaborados materiais específicos para trabalhar a leitura e a escrita como o *Early Learning*, o *Reading Roots* e o *Reading Wings*, (Racionero & Serradell, 2005). No âmbito do desenvolvimento de competências de leitura e escrita de crianças que aprendem a língua inglesa como segunda língua os autores do programa desenvolveram duas adaptações do *Success for All*. A primeira, o programa bilingue Espanhol *Éxito Para Todos,* é utilizada para ensinar a leitura da língua espanhola a crianças dos níveis mais elementares e a partir do terceiro nível (crianças com aproximadamente 8/9 anos) efetua a transição para a leitura da língua inglesa. A segunda adaptação refere-se a um programa de desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua que consiste no ensino do Inglês com recurso a um conjunto de suportes adequados como estratégias de desenvolvimento de vocabulário relacionado com palavras introduzidas nos textos infantis (Slavin & Madden, 1999; Cheung & Slavin, 2005).

Embora seguindo um currículo estruturado e um conjunto de estratégias definidas, o programa sofre modificações no sentido da sua adaptação ao contexto em que é utilizado variando conforme as necessidades da escola e os recursos disponíveis para a implementação do programa (Slavin & Madden, 2006). Estas modificações são operadas a partir de um núcleo de elementos pertencente ao programa original e que determina as linhas gerais de atuação de todas as intervenções desenvolvidas (Slavin, Cooper, & Madden, 1997):

1. *Tutors* – tutores – professores especializados trabalham com os alunos que não estão a conseguir acompanhar o ritmo dos seus colegas coordenando este trabalho com a aula normal;

2. *A School wide Curriculum* – curriculum abrangente de escola – durante os períodos de leitura os alunos são agrupados por níveis de modo a que cada aula de leitura contenha apenas alunos de um nível de leitura. Os programas de leitura no primeiro escalão etário enfatizam as competências linguísticas e de compreensão e

recorrem a atividades diversas como a leitura de histórias pelos alunos aos seus colegas. Nos escalões seguintes é privilegiada a aprendizagem cooperativa através de atividades que incluem a leitura para o parceiro, identificação de personagens, cenários, solução de problemas em narrativas e elaboração de resumos de histórias;

3. *Preschool and Kindergarten* – pré-escola e jardim-de-infância – os programas da pré-escola e jardim-de-infância são construídos em torno do desenvolvimento da linguagem, força de vontade e autoconceito. Existe um programa especialmente desenvolvido para estes níveis, o *Story Telling and Retelling* (STaR) com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências referidas;

4. *Eight-Week Assessments* – avaliações periódicas de oito em oito semanas – as avaliações periódicas são efetuadas com o objetivo de verificar o progresso dos alunos. A partir da informação obtida são sugeridas possíveis alterações a efetuar nos domínios em que se verifique existir necessidade de intervir;

5. *Family Support Team* – equipa de apoio à família – em cada escola existe uma equipa que atua no apoio aos pais e que desenvolve a sua atividade na educação de pais, envolvimento parental, assiduidade e comportamento dos alunos;

6. *Facilitator* – facilitador – nas escolas é criada a figura do elemento facilitador que trabalha com os professores em diversas atividades como: o auxílio na implementação do programa de leitura, a gestão das avaliações periódicas, a assistência à equipa de apoio à família e o desenvolvimento de sistemas de comunicação efetivos entre todo o pessoal. Este elemento auxilia a equipa a verificar os progressos das crianças garantindo que todos alcancem os objetivos definidos.

2.4.3. EM TORNO DE UM CONCEITO

A filosofia adjacente às comunidades de aprendizagem, alicerçando-se numa lógica de flexibilidade que se traduz fundamentalmente na adaptação das práticas aos contextos específicos de ação, possibilita a abertura de um espaço amplo de definição em torno deste conceito. Na tentativa de descrever as suas características fundamentais, diversos autores procuraram condensar as noções basilares que presidem à formação de uma CA.

O termo comunidade de aprendizagem pode resultar redundante se advogarmos, como Wilson & Ryder (2008), a ideia que em todas as comunidades existe

aprendizagem. Na realidade podemos observar que da interação entre os membros de qualquer comunidade resulta frequentemente algum tipo de aprendizagem. Todavia, dada a multiplicidade de comunidades existentes, como por exemplo desportivas, políticas e religiosas, parece importante realçar esta terminologia destacando um tipo de comunidade que se movimenta em torno do objetivo da construção e partilha de aprendizagens.

Nesta direção, Gordin, Gomez, Pea, & Fishman (1996) indicam ser passível de afirmar que todas as comunidades são comunidades em que ocorre aprendizagem todavia, no caso específico das comunidades de aprendizagem, existe uma rotulagem própria que identifica a expressão com objetivos de aprendizagem característicos. Os autores ilustram esta noção recorrendo a uma análise do estudo etnográfico da realidade escolar realizado em 1989 por Eckert que revelou a existência de aprendizagens realizadas pelos estudantes nas relações com os seus colegas, verificando contudo que estas aprendizagens se restringiam a aspetos sociais da cultura escolar. Por sua vez, quando inseridos em comunidades de aprendizagem, os alunos "engage in acquiring conceptual structures and explanatory systems useful to understand and transform their physical, social, and psychological world" (Gordin, Gomez, Pea, & Fishman, 1996, p. 32). Neste sentido, Wilson & Ryder (2008) referem-se a uma comunidade em que todos os membros se encontram envolvidos na aprendizagem, definindo-a como uma "community sharing a consensual goal to support each other in learning".

Ferrada & Flecha (2008) referem que a característica fundamental das CA se traduz no envolvimento de toda a comunidade num projeto que visa atingir aprendizagens de qualidade para todos os estudantes. Analisando os modelos de CA em desenvolvimento em Espanha, Brasil e Chile, os autores afirmam que todas estas escolas partilham um modelo dialógico de aprendizagem que se desenvolve em torno de uma nova perceção de conceitos como educação, curriculum, aprendizagem, didática e avaliação.

De acordo com Kilpatrick, Barrett, & Jones (2003), o conceito inerente às CA centra-se em duas vertentes distintas, uma primeira relacionada com o fator humano e outra focada nas estruturas curriculares. A primeira refere-se à parte prática, à sinergia, ao elemento humano e aos benefícios resultantes do trabalho colaborativo e da prossecução de objetivos comuns. A segunda diz respeito à parte teórica, estrutural, de construção de curricula que promovam a construção de aprendizagens profundas.

No artigo intitulado *Defining Learning Communities*, os citados autores analisam um amplo conjunto de definições que, pela riqueza da sua diversidade, optámos por condensar no quadro seguinte.

A learning community addresses the learning needs of its locality through partnership. It uses the strengths of social and institutional relationships to bring about cultural shifts in perceptions of the value of learning. Learning communities explicitly use learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development which involves all parts of the community. (Yarnit, 2000, p. 11).
Any group of people, whether linked by geography or some other shared interest, which addresses the learning needs of its members through proactive partnerships. It explicitly uses learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development. (Kearns, McDonald, Candy, Knights & Papadopoulos, 1999, pp. 61-62).
Learning communities are developed where groups of people, linked geographically or by shared interest, collaborate and work in partnership to address their members' learning needs. Learning communities facilitated through adult and community education are a powerful tool for social cohesion, community capacity building and social, cultural and economic development. (Department of Education, 2003, p. 12).
A learning community is any one of a variety of curricular structures that link together several existing courses—or actually restructure the curricular material entirely—so that students have opportunities for deeper understanding of and integration of the material they are learning, and more interaction with one another and their teachers as fellow participants in the learning enterprise. (Gabelnick, MacGregor, Matthews & Smith, 1990, p. 19).
[f]rom a social learning aspect, learning community is defined as a common place where people learn through group activity to define problems affecting them, to decide upon a solution, and to act to achieve the solution. As they progress, they gain new knowledge and skills. All of these activities and interactions occur in an online environment. (Tu & Corry, 2002, Introduction section, ¶ 1).

Tabela 13 – Definições do conceito Comunidade de Aprendizagem[26]

Analisados os modelos referidos, Kilpatrick, Barrett, & Jones (2003) concluem pela existência de quatro princípios comuns inerentes ao desenvolvimento de CA:

1. Objetivos, interesses ou localização geográfica em comum ou partilhados;
2. Colaboração, parceria e aprendizagem;
3. Respeito pela diversidade;
4. Potencial e resultados maximizados.

Partindo das premissas comuns aos conceitos apresentados pelos diversos autores, Kilpatrick, Barrett, & Jones (2003) elaboram um diagrama que procura esquematizar a forma como o conceito de CA se adapta aos mais variados setores sociais. O esquema, que abrange as noções de CA, cidade, região ou vila aprendente e

[26] Adaptado de Kilpatrick, Barrett, & Jones (2003, p. 3-8)

organização aprendente, pressupõe sempre a existência de um grupo de pessoas com algo em comum (objetivos, interesses, localização geográfica, etc.), a noção de colaboração, o respeito pela diversidade e a maximização do potencial de forma a tornar possível a construção de novo conhecimento.

A partir destas conclusões, Kilpatrick, Barrett, & Jones (2003) constroem uma definição de CA que propõem como sendo a que caracteriza uma CA ideal para o século XXI.

> Learning communities are made up of people who share a common purpose. They collaborate to draw on individual strengths, respect a variety of perspectives, and actively promote learning opportunities. The outcomes are the creation of a vibrant, synergistic environment, enhanced potential for all members, and the possibility that new knowledge will be created (Kilpatrick, Barrett, & Jones, 2003, p. 11).

Por sua vez, Benson (2008) refere a existência de comunidades de aprendentes e coloca a ênfase na colaboração entre os seus membros:

> A community of learners is a group of people who support each other in their collective and individual learning. They are cooperative and can work productively together. Individually, they are motivated and strive to do quality work. Since they know they are going to be encouraged to take risks and be supported if they do not succeed the first time they try something new, they challenge themselves, and they view mistakes as learning experiences which will make their later attempts successful. A community of learners can include all levels of learners, because everyone is learning, not competing. And, best of all, a true classroom community of learners allows the teacher to learn as well as the students (Benson, 2008, p. 21).

De acordo com a referida autora, o processo de aprendizagem deve ser orientado no sentido da construção de competências de autorregulação sendo fundamental o desenvolvimento de metodologias e práticas que fomentem a colaboração e interação entre todos os intervenientes.

Cross (1998), no artigo intitulado *Why Learning Communities? Why Now?*, apresenta um conceito simplificado que define as CA simplesmente como "groups of people engaged in intellectual interaction for the purpose of learning" (p. 4).

Por sua vez, Ron Faris (2007), professor e investigador na área da educação, apresenta uma definição que, abrangendo um vasto leque territorial de comunidades de aprendizagem, se associa a modelos que assumem a aprendizagem ao longo da vida como princípio organizacional e objetivo social e cultural em torno do qual se conjugam os esforços de toda a comunidade.

> Neighbourhoods, villages, towns, cities or regions that explicitly use lifelong learning as an organizing principle and social/cultural goal in order to promote collaboration of their civic, economic, public, voluntary and education sectors to enhance social, economic and environmental conditions on a sustainable, inclusive basis (Faris, 2007, p. 7).

O autor refere-se ainda às CA como *communities of place* fazendo alusão à influência marcante de noções como *Learning Organizations* de Peter Senge, *Communities of Practice* de Etienne Wenger, *Academic Learning Communities* de Alexander Meiklejohn e *Learning Circles* de Miles Horton & Kurt Lewin (Faris, 2007).

Yus (2002) analisa a questão das CA sob o ponto de vista holístico. O autor indica a diferenciação estabelecida por Edward T. Clark (1997) entre o conceito de comunidades de aprendizes nas quais apenas tem lugar a aprendizagem por parte dos alunos que formam o grupo, e a noção de CA como sendo um conjunto de pessoas em permanente interação que "aprende e cresce à medida que crescem os seus elementos, não apenas os alunos mas também professores, diretores, pais, etc.".

> Assim, uma comunidade de aprendizagem é como uma comunidade ecológica, pois, tal como ocorre em um ecossistema, a sinergia cooperativa dos membros de uma comunidade de aprendizagem prospera e muda em novas direções com capacidades que seriam impossíveis sem metas comuns e direção compartilhada de seus membros. À medida que essa comunidade muda e cresce, os membros da comunidade beneficiam-se de maneiras incontáveis e geralmente estimulantes (Yus, 2002).

No âmbito dos projetos de transformação das escolas em CA desenvolvido a partir da investigação do CREA de Barcelona, Valls (2000), identifica as CA como projetos de transformação que abrangem a escola e o seu contexto:

> Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p. 8).

2.4.4. TIPOS, PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A. Tipos de Comunidades de Aprendizagem

A noção comunidade de aprendizagem não se limita a um tipo de projeto único estancado num conjunto de práticas definidas e destinado a um universo específico de

sujeitos. Por todo o mundo têm surgido diferentes projetos educativos que se enquadram no conceito de CA, com características diversificadas e públicos distintos, que abrangem desde pequenas comunidades de aprendizagem profissionais, constituídas por um grupo restrito de profissionais com o objetivo de partilhar e desenvolver o conhecimento, até cidades e regiões aprendentes que englobam milhares de pessoas e um vasto conjunto de instituições e recursos.

Coll (2003) refere, a propósito das conclusões emanadas do *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje* realizado em outubro de 2001 na cidade de Barcelona, a existência de dois indicadores fundamentais na tipologia das CA: "o contexto socioinstitucional a que se referem e no qual se inscrevem, e que de algum modo aspiram a transformar, e os propósitos e as finalidades que estão em sua origem e orientam suas atividades" (p. 2).

Atendendo aos critérios referidos, Coll (2001, 2003) refere a existência de quatro tipos de comunidades de aprendizagem: a) *Classroom-based Learning Communities:* propostas dirigidas a organizar as aulas e os alunos em classe como CA; b) *School-based Learning Communities:* propostas dirigidas a organizar as escolas como CA; c) *Community-based Learning Communities; Community Learning Networks; Learning Cities, Learning Towns, Learning Regions:* propostas dirigidas a construir territórios como CA; d) *Virtual Learning Communities:* comunidades virtuais de aprendizagem (CVA).

O primeiro tipo de CA referido pelo autor remete-nos para a alteração das práticas educativas dentro da sala de aula no sentido de promover metodologias baseadas nos modelos socioconstrutivistas e surgem geralmente como "alternativa aos modelos transmissivos e a outras práticas pedagógicas tradicionais" (Coll, 2003). No âmbito das propostas de CA dirigidas à sala de aula, Bielaczyc & Collins, (1999) analisaram experiências como as *Knowledge-Building Classrooms* propostas por Scardamalia & Bereiter (1991, 1994) e o projeto *Fostering a Community of Learners* (FCL) de Brown e Campione (1994, 1996). Esta análise permitiu a Bielaczyc & Collins (1999) concluir pela relevância da implementação deste tipo de modelo cuja abordagem impulsiona o desenvolvimento do conhecimento coletivo da comunidade auxiliando os processos individuais de aprendizagem. Bielaczyc & Collins (1999) indicam ainda como qualidade fundamental das CA o facto de nelas existir uma "cultura de aprendizagem" na qual todos se encontram "envolvidos num esforço coletivo de compreensão" (p. 280).

O segundo tipo de CA reporta-se a um âmbito mais alargado que o anterior centralizando a sua atuação não apenas na sala de aula mas antes abarcando toda a instituição educativa e respetivos intervenientes. Neste modelo assistimos ao envolvimento de diversos membros da comunidade (alunos, professores, auxiliares, diretores, pais, familiares, etc.) num projeto educativo abrangente que supera os habituais limites físicos e humanos da escola.

Em terceiro lugar encontramos as CA referentes a um território que pode abranger um bairro, uma cidade ou um conjunto de cidades, um distrito ou qualquer outra região. Trata-se de um modelo cujas origens se encontram fortemente ligadas aos "movimentos e às propostas de educação comunitária ou de educação baseada na comunidade" (Coll, 2003). Este tipo de CA diverge das anteriores na medida em que o seu objetivo central se afasta da educação formal deslocando-se para uma filosofia comunitária de partilha e colaboração, partilhada por um diversificado tipo de intervenientes em torno de um objetivo comum que se concretiza no progresso integral da comunidade nas suas diferentes vertentes.

Por último encontramos as CVA que Coll (2003) assinala como sendo "aquelas nas quais seus membros não compartilham espaços físicos ou institucionais . . . mas unicamente espaços virtuais criados por meio das tecnologias da informação e da comunicação".

Este modelo de CA pode englobar as características de todos os anteriores adaptando-se a qualquer dos contextos referidos na medida em que se podem adequar a uma sala de aula, a uma escola ou conjunto de escolas ou ainda a qualquer território. Presentemente, a expansão das CVA é uma realidade que se estende aos mais variados conteúdos, tarefas, interesses e objetivos tornando possível a construção de CVA associadas a um número quase infindável de temas (Coll, 2003).

Na área da educação encontramos CVA implementadas nos diversos níveis de ensino e na formação, quer na vertente de ensino a distância, quer associadas ao ensino presencial como complemento do espaço físico onde se desenvolve a maioria das atividades letivas. Por um lado, deparamo-nos com espaços educativos virtuais nos quais as atividades letivas têm lugar exclusivamente no espaço virtual com recurso a plataformas educativas como o *Moodle, Dokeos, Blackboard e Formare*, entre outras. Por outro lado, encontramos espaços educativos como escolas e universidades que complementam as suas atividades letivas presenciais com o recurso à comunicação virtual através da utilização de plataformas educativas como as já referidas e ainda

outros recursos como as redes sociais (Facebook, Twitter, etc.), programas de conversação (Messenger, Gmail, Skype, etc.) e espaços de trabalho colaborativos como o Microsoft Office Live Workspace, Wikis, Google Groups, entre outros.

Esta tipificação das diferentes formas assumidas pelas CA transporta-nos para uma noção globalizante e universal na medida em que é possível desenvolver propostas dirigidas a públicos diversificados que englobam desde crianças de tenra idade a adultos sem qualquer limite etário.

B. Princípios básicos de construção de Comunidades de Aprendizagem

Santos Guerra (2001) refere a existência de comunidades críticas de aprendizagem defendendo que a análise dos três conceitos inter-relacionados e englobados na expressão permite determinar os parâmetros que definem uma escola como uma comunidade crítica de aprendizagem. Para esta análise Santos Guerra (2001) apresenta as seguintes definições:

a. Comunidade: "conjunto de indivíduos que partilham vínculos gerados e mantidos por objectivos comuns, por relações estáveis e por normas mais ou menos explícitas" (p. 40).

b. Crítica: refere-se à "capacidade reflexiva e discriminatória do conhecimento e da realidade" (p. 40). O autor defende que numa comunidade crítica de aprendizagem os seus membros tomam atitudes baseadas na análise e na reflexão sendo capazes de analisar a "sua própria natureza, a sua estrutura e o seu funcionamento" (p. 40).

c. Aprendizagem: o autor defende que a aprendizagem transcende a mera aquisição de novos conhecimentos referindo-se também à "assimilação de capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo" (p. 40).

Não obstante Santos Guerra (2001) indicar que a existência de uma realidade escolar que reúna as características acima descritas constitui indicadores suficientes que permitem identificar a existência de uma comunidade crítica de aprendizagem, outros autores traçam diferentes orientações na construção de CA. Neste sentido, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) indicam um conjunto de princípios básicos abrangentes que, na opinião dos autores, presidem à construção de CA:

a) **As CA como projeto de transformação social e cultural**. Podemos afirmar que este princípio será o mais arrojado de todos na medida em que consagra o desafio à efetivação de uma profunda transformação aos níveis social e cultural que vai alterar os hábitos familiares, educativos e sociais da comunidade, procurando incutir nos intervenientes do processo uma mentalidade de partilha de responsabilidades e poderes de decisão.

b) **As CA como projetos de escola**. Os projetos de construção de CA são concebidos essencialmente ao encontro das necessidades sentidas nas escolas mais afetadas por problemas de desigualdades, pobreza e outras carências. A partir de um plano inclusivo que compreenda práticas educativas assentes nos conceitos de igualdade e colaboração é possível, segundo os autores, "romper as dinâmicas negativas" (p. 75) muitas vezes associadas a escolas carenciadas, tornando possível alcançar o almejado sucesso educativo.

c) As CA como projetos do meio. A filosofia inerente às CA extravasa o espaço físico da escola incentivando o desenvolvimento de relações interativas entre esta e a comunidade. Os autores defendem que a aprendizagem resulta da correlação entre as vivências escolares, familiares e sociais e defendem o meio como agente educativo fundamental a ter em conta na delineação das estratégias educativas.

d) **As CA têm como objetivo proporcionar a integração de todas as pessoas na sociedade da informação**. Este preceito tem como objetivo essencial a adoção de estratégias que permitam encontrar os meios necessários para promover a inclusão de todos na sociedade da informação. Os autores propõem que através da auto-organização as CA adaptem as estratégias aos contextos específicos nos quais se desenvolvem, facilitando o acesso a todas as pessoas do "máximo de possibilidades culturais e educativas, de modo que os resultados educativos sejam iguais ou superiores aos de aqueles que estão em situações económicas, sociais, etc., melhores ou diferentes" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 75).

e) **As CA baseiam-se na aprendizagem dialógica.** O conceito de aprendizagem dialógica constitui o princípio regulador das CA, o verdadeiro núcleo em torno do qual se desenvolvem todas as estratégias e metodologias. Este conceito alicerça-se nas noções de igualdade, consenso e reflexão, proporcionando interações produtivas entre os diversos intervenientes no processo educativo. Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) definem a aprendizagem dialógica como sendo "el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que

diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llhegar a consenso, partiendo de que queremos enterdernos hablando desde pretensiones de validez" (p. 92).

f) **As CA desenvolvem-se mediante uma educação participativa da comunidade que se concretiza em todos os espaços incluindo a sala de aula**. De acordo com Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) esta proposição final refere-se ao instrumento de mudança mais específico das CA dado que se encontra intimamente relacionado com o seu objetivo fundamental de melhorar a aprendizagem de todos os alunos. Trata-se de converter o espaço de aprendizagem, tradicionalmente confinado aos limites físicos da sala de aula, num espaço no qual todas as pessoas podem ensinar e aprender. Esta noção pressupõe a participação de alunos, professores, familiares e de toda a comunidade em geral no processo educativo, proporcionando uma educação de todos para todos.

Yus (2002) opta por destacar os princípios ecológicos e humanistas que estão na base de atuação das CA indicando quatro pressupostos básicos de identificação: a responsabilização dos estudantes pela sua própria aprendizagem; o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes; o comprometimento ativo dos estudantes na aprendizagem de vários grupos e contextos e finalmente a noção de que todo o processo resulta numa aprendizagem real que é "compreendida, aplicada, demonstrada e interiorizada".

Os princípios de inclusão, igualdade e diálogo são igualmente identificados por diversos autores como sendo os pilares fundamentais no desenvolvimento de CA. Para Racionero & Serradell (2005) "las comunidades de aprendizaje toman como referente las teorias y práticas inclusoras, igualitárias y dialógicas, que han mostrado su utilidad al incrementar el aprendizaje instrumental y dialógico" (p. 30).

Do mesmo modo Flecha (2005) refere que a necessária transformação profunda ao nível da escola e do contexto se baseia na aprendizagem dialógica presupondo uma reorganização total "desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, en base al diálogo. El diálogo se extiende a todo el mundo".

Flecha & Puigvert (2002) defendem que as CA são projetos cujo objetivo elementar consiste na mudança das práticas educativas no sentido da construção de uma escola inclusiva que proporcione a educação que todos desejam e "sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la

procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc." (p. 2). Os citados autores colocam a ênfase na questão da igualdade apontando a aprendizagem dialógica como elemento essencial na construção de espaços educativos nos quais todos se sintam incluídos.

> Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno (Flecha & Puigvert, 2002, p. 2).

O estudo efetuado no âmbito da análise de três modelos diferentes de CA[27], permitiu a Bielaczyc & Collins, (1999) construir um conjunto de catorze princípios orientadores para a planificação e organização de CA eficazes:

1. Community-growth principle – princípio do crescimento da comunidade – trata-se de uma premissa abrangente que define como objetivo global a expansão do conhecimento e das competências da comunidade. Para a consecução deste objetivo, a comunidade deve aproveitar o conhecimento e as aprendizagens de todos os seus membros reforçando as práticas de aquisição e partilha de novo conhecimento entre todos.

2. Emergent-Goals Principle – princípio dos objetivos emergentes – os objetivos de aprendizagem da comunidade devem ser construídos com os alunos e devem emergir das atividades e das questões levantadas por eles ao longo das suas investigações. Para tal, deve existir da parte dos professores uma atitude de sensibilidade relativamente às necessidades e características de todos os alunos.

3. Articulation-of-Goals Principle – princípio da articulação de objetivos – professor e alunos devem articular os objetivos que perseguem e os critérios que irão utilizar na avaliação da consecução desses objetivos. A observação deste princípio possibilita que todos os membros da comunidade conheçam de forma clara os objetivos definidos e os respetivos critérios de avaliação. Todos os alunos devem desenvolver competências no sentido de saber aferir se conseguiram alcançar os objetivos.

[27] As experiências analisadas por Bielaczyc & Collins (1999, p. 277- 286) são as seguintes: Knowledge-Building Classrooms propostas por Scardamalia e Bereiter, Fostering a Community of Learners (FCL) de Brown e Campione e Lampert's Mathematics Classroom de Lampert .

4. Metacognitive Principle – princípio metacognitivo – processo de autoavaliação da comunidade em que existe uma reflexão sistemática em torno dos objetivos que se pretendem alcançar e das atitudes que se tomam no sentido dessa conquista. A avaliação deve compreender o que se conhece e o que não se conhece e também o que se aprendeu e com que qualidade se realizou essa aprendizagem. Esta avaliação é impulsionadora do progresso permanente da CA.

5. Beyond-the-Bounds Principle – princípio da superação dos limites – a comunidade deve tentar afastar-se da acomodação aos conhecimentos e competências existentes e aos recursos fáceis de obter, procurando superar os seus limites e promover a evolução. Os desafios e as novas abordagens devem ser sempre bem-vindos e estimulados.

6. Respect-for-Others Principle – princípio do respeito pelos outros – os alunos devem aprender a respeitar as diferenças e contribuições dos outros e sentirem-se seguros para apresentarem as suas ideias sem receio de recriminações. Deve existir um clima de diálogo alicerçado na consciência de que a diversidade de fontes de conhecimento e a partilha de saberes, experiências e ideias são impulsionadoras da expansão do conhecimento da comunidade. As regras de respeito mútuo devem ser articuladas e aplicadas de forma clara.

7. Failure-Safe Principle – princípio da aceitação do fracasso – deve construir-se um clima de incentivo à abordagem experimental e tomada de riscos sem receio do fracasso, assumindo esta atitude como geradora de aprendizagens. O processo de reflexão das atitudes assumidas deve ser realizado sem atribuição de culpas de modo a assegurar que a comunidade aprenda com os seus erros e siga o seu caminho rumo à aprendizagem.

8. Structural-Dependence Principle – princípio da dependência estrutural – a organização da comunidade deve ser pensada de modo a que se desenvolvam relações de interdependência entre os alunos estimulando o trabalho colaborativo. É importante que os alunos sintam que existem razões válidas para trabalharem em conjunto e consigam unir os seus esforços em torno de objetivos comuns. A observação deste princípio fomenta o desenvolvimento de relações de respeito entre os estudantes e a promoção da autoestima.

9. Depth-over-Breadth Principle – princípio da prevalência da profundidade sobre a amplitude - esta premissa fundamenta-se na convicção de que a aprendizagem profunda deve ser estimulada no sentido de permitir que os alunos produzam

conhecimento efetivo. Torna-se portanto necessário que os alunos disponham de tempo suficiente para efetuar uma abordagem profunda dos temas, investigando, problematizando, refletindo e discutindo pontos de vista com os colegas.

Esta perspetiva vai ao encontro das conclusões avançadas por Marton e Säljö (1976a, b) citados em Rosário & Almeida (2005) a propósito do estudo realizado com alunos universitários com o objetivo de analisar a forma como os alunos estudam assuntos complexos. Da investigação surgiu a identificação de duas abordagens diferentes face à aprendizagem: a abordagem profunda (*deep approach)* que consiste na "tentativa de reconstrução do conhecimento de modo a incrementar a compreensão do material estudado" e a abordagem superficial (*surface approach)* identificada como "a reprodução literal da informação trabalhada" (Entwistle, 1988b, 1995; Marton & Säljö, 1976a,b; Marton & Booth, 1996, 1997; Ramsden, 1992, citados em Rosário & Almeida, 2005, p. 146). Investigações no domínio quantitativo revelaram ainda uma terceira abordagem relativamente à aprendizagem, a abordagem estratégica ou de alto rendimento (*Strategic/achieving approach*), relacionada com o motivo da aprendizagem que se prende com a obtenção de resultados académicos elevados (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983, citados em Rosário & Almeida, 2005, p. 146).

Tipo de Abordagem	Motivo	Estratégia
Abordagem Superficial Surface approach	Para saber o mínimo. O meio-termo entre o 'fracasso' e trabalhar mais do que é necessário.	Delimitar objetivos instrutivos para obter apenas o essencial e básico, reproduzindo mecanicamente os conteúdos que são exigidos.
Abordagem profunda Deep approach	Interesse intrínseco naquilo que é aprendido; útil no envolvimento e desenvolvimento de competências académicas.	Descobrir o sentido dos assuntos estudando-os em profundidade e inter-relacionando-os com os conhecimentos prévios.
Abordagem de alto rendimento Strategic/achieving approach	Obter satisfação do ego e autoconceito através da competição. Procurar obter as mais altas classificações e o máximo de rendimento.	Organizar tempo e espaços de trabalho; seguir as sugestões, gerir e monitorizar o estudo; tornar-se um aluno 'modelo'.

Tabela 14 - Motivo e estratégia nas abordagens ao estudo[28]

Na validação dos pressupostos analisados encontramos a investigação realizada por Barca, Brenlla, Santamaría, & González, (1999) que concluem pela forte relação existente entre a abordagem profunda e a obtenção de elevados resultados académicos. O estudo efetuado pelos autores sugere que os alunos que adotam estratégias de trabalho relacionadas com a abordagem profunda da aprendizagem (compreensão e

[28] Adaptado de Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto, & Ferreira (2003, p. 477).

relacionamento dos assuntos, investigação e ampliação dos conhecimentos) obtêm resultados académicos superiores enquanto os que optam por uma abordagem superficial, utilizando estratégias como a memorização sem procurar as relações entre os assuntos abordados, alcançam resultados académicos "negativos ou baixos" (Barca, Brenlla, Santamaría, & González, 1999, p. 39).

10. Diverse-Expertise Principle – princípio da diversificação das competências – os alunos têm oportunidade de desenvolver as áreas pelas quais se interessam mais e em que possuem mais capacidades assumindo a responsabilidade de partilhar a sua perícia com os seus colegas e professores. Ao desenvolver competências diversificadas a comunidade enriquece o seu potencial e fica mais apta a lidar com os problemas e questões que dificilmente se resolvem individualmente. Este princípio pressupõe a construção de um ambiente de partilha que estimula a aprendizagem coletiva.

11. Multiple-Ways-to Participate Principle – princípio da multiplicidade de modos de participação. A CA necessita avançar no sentido da compreensão coletiva, para tal, existe um amplo conjunto de tarefas e atividades nas quais os alunos devem participar em função das suas capacidades e dos seus interesses. Todas as atividades devem ser valorizadas e todas as contribuições devem ser reconhecidas como importantes no seio da comunidade.

12. Sharing Principle – princípio da partilha – devem existir mecanismos que garantam a partilha dos conhecimentos e competências adquiridos pelos diferentes membros da comunidade para que cada aluno tenha oportunidade de ser simultaneamente um aprendiz e um contribuidor para o conhecimento comunitário. A partilha do conhecimento é fundamental uma vez que apenas o que entra para o conhecimento coletivo da comunidade pode servir o bem comum.

13. Negotiation principle – princípio da negociação – os processos de construção do conhecimento são construídos através da negociação entre os membros da comunidade. "Everyone in the community is on an equal footing and all have equal access to presenting their ideas in spoken and written form to the community" (Collins, 1998, p. 403).A argumentação válida assume assim uma dimensão fundamental neste contexto na procura de soluções e entendimentos. As críticas devem ser despersonalizadas através de estratégias de intervenção que permitam o desenvolvimento das competências de argumentação por parte dos alunos "focusing on the strong aspects of work as well as the weak aspects; couching comments in terms of what to change, rather than what is wrong, etc." (Bielaczyc & Collins, 1999, p. 289).

14. Quality-of-Products Principle – princípio da qualidade dos produtos – a valorização dos produtos produzidos pela comunidade deve ser interna e externa à comunidade. A comunidade deve formular normas pelas quais os produtos devem ser elaborados testando periodicamente estas normas junto de pessoas que não fazem parte da comunidade.

Faris (2007) opta por salientar que as CA se desenvolvem em torno de um modelo estrutural de processamento que assume como objetivo fundamental o processo de aprendizagem social. De acordo com o autor, qualquer processo de construção de CA, independentemente do tipo de comunidade que se pretende construir, deve sempe resultar num modelo de organização aprendente – *learning organization* – em que predomina o princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Para a execução de um processo desenvolvimental de construção de CA, Faris (2007) sugere um conjunto de passos que, não pretendendo constituir um modelo inflexível a seguir, pode oferecer pistas orientadoras para a planificação e desenvolvimento de comunidades e aprendizagem efetivas: 1. create awareness of need for a learning community in a knowledge-based economy and society; 2. identify a community's learning assets/needs: life-long and life-wide; 3. develop a shared data base (qualitative and quantitative) of socio-economic, and environmental conditions; 4. develop a vision of, and a commitment to, a relevant learning community; 5. build partnerships within and among all five sectors; 6. foster participation of all, included those previously excluded; 7. establish priorities: achievable objectives; 8. apply appropriate learning technologies; 9. build budget; 10. evaluate progress/performance - often in a participatory, formative way.

C. Características das Comunidades de Aprendizagem

A realidade largamente analisada e debatida de que os sistemas educativos não conseguem dar resposta às necessidades dos seus destinatários ou da sociedade em geral tem gerado sucessivas transformações dos paradigmas na procura de soluções eficazes. Todavia, após décadas de investigação, muitos problemas cruciais continuam por resolver neste domínio. Referindo-se a este tema, Bahia (2003) afirma que

> A incapacidade para responder à tarefa educativa resulta muito frequentemente da inconsistência entre o que a escola oferece e aquilo que o estudante espera; da incongruência entre a estrutura de desenvolvimento de

> quem aprende e aquilo que a escola exige; do uso de estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas deficientes ou, ainda, da incapacidade que o estudante apresenta para pôr em prática os seus recursos cognitivos e metacognitivos ao serviço da aprendizagem (Bahia, 2003, p. 12).

Na sequência desta constatação, os projetos associados às CA procuram proporcionar experiências educativas que permitam a construção de aprendizagens válidas que se mostrem eficazes na prossecução dos objetivos fundamentais da educação, particularmente no que diz respeito à formação de cidadãos dotados de competências que lhes permitam a integração plena na sociedade em que vivem.

Yus (2002), recorrendo à analogia realizada por Clark (1997), refere que tal como outros sistemas sociais as CA "compartilham uma série de propriedades essenciais caracterizadas pelos princípios ecológicos de interdependência, diversidade, parentesco e coevolução". Neste enquadramento, o autor distingue nove características fundamentais que orientam o funcionamento das CA:

1. A noção do currículo como "vida em todas as suas manifestações". Percebendo a educação como um processo interativo centrado na aprendizagem sobre a vida, as CA propiciam a realização de processos educativos dentro dos contextos reais dos seus membros envolvendo os recursos humanos (família, comunidade), naturais (plantas, animais, locais) e sociais (experiências, relações, interesses) próximos dos alunos.

2. O reforço da autovalorização, criatividade e responsabilidade através da construção de ambientes que promovem o respeito pelo outro e a valorização das experiências pessoais.

3. O estímulo da aprendizagem autónoma e a promoção de competências diversificadas de raciocínio através da responsabilização de todos os membros na construção dos processos de aprendizagem.

4. A visão da CA como um sistema cooperativo onde todos são simultaneamente aprendizes e recursos de aprendizagem. O conhecimento é construído de forma colaborativa e criativa desafiando os limites de todos.

5. Uma CA não se confina a limites físicos. O trabalho desenvolvido na CA não se pode limitar ao espaço físico da sala de aula ou da escola mas antes deve englobar processos de interação com toda a comunidade que a rodeia. A aprendizagem tem lugar num espaço que pode ser à escala planetária tendo em conta os recursos virtuais e num

espaço humano que abrange a colaboração de familiares, professores e outros da comunidade.

6. Na CA a aprendizagem é participativa e envolve o aluno na sua totalidade. Todos os contributos para o processo de aprendizagem são importantes e valorizados respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem de cada um.

7. As CA caracterizam-se pela consistência e pela sensibilidade. Na CA não há lugar para sentimentos de ansiedade ou medo dado que todo o processo é colaborativo e fundamentado no respeito pela individualidade. É estimulada a participação ativa baseada nas experiências reais dos seus membros.

8. As CA desenvolvem mecanismos de avaliação regular, consistente e adequada. A avaliação não assume um caráter penalizador ou competitivo, funcionando numa perspetiva de melhoramento e evolução. O feedback positivo face ao progresso dos alunos promove a criatividade e proporciona a valorização do potencial estimulando a consecução dos objetivos propostos.

9. As CA movimentam-se em torno de uma visão compartilhada por todos os seus membros. O trabalho desenvolvido a partir de objetivos, interesses e ideais não impostos por terceiros mas sim pertencentes aos membros que constituem a CA, permite realizar sonhos e potenciar energias. A motivação associada a projetos próprios que vão ao encontro dos interesses dos seus organizadores supera em muito a de uma tarefa imposta com objetivos e rumos traçados por outros.

Por sua vez, Coll (2003) enfatiza a aprendizagem como constructo fulcral na construção das comunidades de aprendizagem e, neste sentido, indica quatro traços ou características comuns aos diferentes tipos de CA:

a) "Ênfase na aprendizagem". As CA desenvolvem as suas ações em torno da educação, do ensino e da aprendizagem em geral tendo como objetivo principal o desenvolvimento (das pessoas, das instituições e das localidades e/ou regiões) através da aprendizagem.

b) "Visão da aprendizagem como um processo essencialmente construtivo". As CA funcionam numa linha eminentemente construtivista na qual os papéis dos diversos intervenientes se interligam e complementam. Todos os membros da CA, independentemente do papel assumido (professor, alunos, familiar), são aprendizes num processo interativo e progressivo de construção do conhecimento. As experiências pessoais, as características individuais e as necessidades e objetivos de cada um são tomadas em conta e inseridas no processo educativo de modo dar sentido às

aprendizagens, enriquecendo-as com os contributos individuais dos intervenientes no processo.

c) "Visão da aprendizagem como um processo intrinsecamente social que se apoia nas relações interpessoais e que sempre ocorre num contexto cultural determinado". Esta noção vem na sequência da anterior e reporta-se uma vez mais ao enquadramento das CA numa linha de ação construtivista que perspetiva a aprendizagem como um processo que se desenvolve de fora para dentro, ou seja, do social para o individual através de projetos colaborativos de construção do conhecimento. Coll (2003) refere que "embora possa adotar formas muito distintas, a visão da aprendizagem como um processo 'interpessoal', 'cultural', 'socio-histórico', 'localizado', 'distribuído', colaborativo', etc., está presente também, em maior ou menor medida, e com ênfase e matizes distintos, em praticamente todas as experiências e propostas de CA".

d) Noção de que os "sistemas educativos tal como os conhecemos e funcionam hoje, não permitem satisfazer de maneira adequada as necessidades educativas das novas gerações nem do conjunto da população e, por isso, é necessário e urgente revê-los em profundidade" (Coll, 2003).

Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap (2004) baseando-se no trabalho de Ludwig-Hardman (2003) indicam um conjunto de sete características que na opinião dos autores não correspondem a critérios rigorosos mas antes identificam qualidades a considerar no processo de criação de uma CA.

1. **Objetivos comuns: "**uma comunidade de aprendizagem forma-se, em parte, quando os indivíduos a partir de múltiplas perspetivas colaboram voluntariamente como um todo coletivo maior rumo a um objetivo ou visão compartilhados" (Barab & Duffy, 1998; Palloff & Pratt, 1998; Senge, 2000, citados em Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap 2004). O desenvolvimento de objetivos comuns confere significado à ação e estimula a convergência dos esforços do grupo em torno da realização das tarefas propostas.

2. **Condições seguras e estimulantes:** "uma comunidade de aprendizagem oferece cuidados e condições de crescimento que estimulam o desenvolvimento de confiança e respeito entre os alunos" (Coombe, 1999; Retallick, 1999 citados em Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap 2004). Esta condição é fundamental para a construção de um ambiente favorável à interação saudável, em que é estimulada a

assunção de riscos e a partilha de ideias, aspetos fundamentais no processo de construção do conhecimento coletivo.

3. **Identidade coletiva:** trata-se de criar um ambiente que estimule a sensação de pertença a um grupo. A identidade de uma CA é única e característica dessa comunidade. É construída a partir da sua história, dos seus saberes coletivos, das suas regras, crenças e objetivos comuns partilhados pelos seus membros. Todos estes valores são transmitidos de geração em geração assegurando a continuidade da comunidade.

4. **Colaboração:** colaboração, envolvimento e interação social são conceitos extremamente relacionados nas CA. A colaboração constitui um poderoso meio que possibilita a todos os membros a oportunidade de aprenderem uns com os outros contribuindo para a construção das aprendizagens de todos. Este aspeto assume fundamental relevância no sucesso da CA na medida em que determina a construção coletiva do conhecimento.

5. **Inclusão com respeito:** "uma comunidade de aprendizagem valoriza e procura acolher a diversidade dos seus membros, das opiniões e das perspetivas, juntamente com a expressão autêntica dessas perspetivas" (Barab & Duffy, 2000; Brown & Campione, 1994; Jonassen, Peck & Wilson, 1999; Reil, 1996; Sergiovanni, 1999; Wellman & Gulia, 1999; Wells, 1999; Wenger, 1998b, citados em Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap, 2004). A diversidade deve ser encarada como fonte de riqueza e de oportunidades de aprendizagem devendo portanto ser valorizada. Importa assim distinguir dois conceitos frequentemente utilizados em contextos de diversidade: tolerância e valorização. Apesar de inúmeras vezes utilizadas como sinónimos, ambas as noções divergem num aspeto fundamental, uma vez que "a primeira implica desculpar enquanto que a segunda significa aumentar o mérito" (Bahia, 2003, p. 1). O ambiente da CA deve portanto ser construído a partir da valorização da diversidade que caracteriza cada um dos seus membros, encarando a diferença como recurso potencial para o crescimento da comunidade como um todo.

6. **Discurso progressivo em direção à construção do conhecimento:** o termo *progressive discourse* foi avançado por Bereiter (1994) que refere um "discourse that leads to a new understanding that everyone involved agrees is superior to their own previous understanding" (p. 6). Neste sentido, as CA assumem a construção do conhecimento como objetivo fundamental e todos os seus membros dirigem as suas ações no sentido da consecução desse objetivo. O discurso progressivo pressupõe a assunção de um compromisso por parte de todos os participantes que compreende

vários aspetos como: trabalhar no sentido do entendimento; enquadrar questões e proposições de forma a permitir que as evidências sejam aceites; expandir o corpo de proposições coletivamente válidas e permitir que qualquer crença possa ser sujeita a critica se tal fizer progredir o discurso (Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap, 2004). Em suma, nas CA deve existir a convicção de que as questões levantadas por todos e as discussões produtivas estimulam a construção coletiva do conhecimento.

7. **Apropriação mútua:** define-se como um processo através do qual os membros da CA assumem simultaneamente o papel de aprendizes e professores num contexto que privilegia a partilha de saberes e experiências como estratégia de construção do conhecimento (Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap, 2004).

Na investigação em torno das CA, Wilson & Ryder (2008), optam pela utilização do termo *Dynamic Learning Communities* justificando a inserção da expressão *dynamic* pela necessidade de salientar a distinção entre este constructo e os tradicionais grupos de aprendizes que habitualmente encontramos na maioria das salas de aula nas quais o professor espera que os alunos aprendam algo, não existindo envolvimento por parte de todos os participantes na "experiência de aprendizagem." Contrariamente a este panorama, nas *Dynamic Learning Communities* verifica-se que a partilha do controlo é estimulada e que todos os participantes aprendem, incluindo o professor (Wilson & Cole, 1997; Scardamalia & Bereiter, 1994, citados em Wilson & Ryder, 2008). Na análise efetuada por Wilson & Ryder (2008), a interação assume especial relevância no funcionamento das CA sendo responsável pela transformação dos participantes num processo de "comunicação transformadora".

Wilson & Ryder (2008) apontam a existência de seis premissas que podem servir de orientação na caracterização das CA, salientando como aspetos essenciais no processo de construção de ambientes de aprendizagem efetivos a interação, a colaboração, o diálogo e a partilha de controlo e de objetivos.

1. **Controlo distribuído**: a comunidade partilha e decide tudo em conjunto, desde as regras de atuação aos métodos e objetivos de aprendizagem. "A comunidade é maior do que qualquer membro, no entanto compreende as perspetivas de todos os membros" (Wilson & Ryder, 2008).

2. **Compromisso com a geração e com a partilha de novo conhecimento**: todos os membros da comunidade estão envolvidos num processo de aprendizagem dinâmica em que todos aprendem e todos participam na aprendizagem dos outros. Deste

modo todos beneficiam e simultaneamente todos contribuem para o processo de aprendizagem.

3. **Atividades de aprendizagem flexíveis e negociadas**: as atividades bem-sucedidas e que originam aprendizagem têm tendência para serem repetidas, desenvolvidas e partilhadas, enquanto as restantes, que não têm o apoio do grupo, caem em desuso. Verifica-se assim a existência de um processo de seleção natural que, no parecer dos autores, tanto pode resultar como também pode dar origem a ineficiências.

4. **Autonomia dos membros da comunidade**: deve haver espaço para a diferença e divergência de opiniões de modo a que não se verifique tendência para o sistema ser controlado por uma perspetiva única.

5. **Elevados níveis de diálogo, interação e colaboração**: a interação e a colaboração entre os membros da comunidade e a partilha de informação são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. O processo de comunicação deve ser eficaz e contínuo permitindo que a informação seja partilhada por todos, gerando ciclos contínuos de feedback e nova aprendizagem que conduzem à mudança e consequentemente ao progresso.

6. **Um foco comum e incentivos ao trabalho em conjunto**: as comunidades de aprendizagem dinâmicas necessitam de um motivo que justifique a sua existência e a convergência de esforços dos seus membros. Este motivo deve constituir um incentivo comum que movimente todos os participantes e pode resultar de "interesses comuns, ou um objetivo comum, problema ou projeto" (Wilson & Ryder, 2008).

Bielaczyc & Collins (1999) referem que uma das características mais importantes das CA reside na capacidade de utilizar o conhecimento coletivo para a resolução dos diversos problemas com os quais é confrontada. Ao contrário da escola tradicional, que enfatiza o conhecimento e desempenho individuais, procurando a uniformização característica da aquisição simultânea de um mesmo corpo de conhecimentos por todos os alunos, as CA apoiam o seu desenvolvimento e a realização de atividades na diversidade de conhecimentos e competências dos seus membros. Deste modo, basta que todos conheçam as competências mais relevantes de todos para que seja possível utilizar as capacidades adequadas na resolução de determinado problema (Bielaczyc & Collins, 1999).

No remate desta análise importa destacar uma questão fundamental: ainda que existam pontos comuns que podem caracterizar a maioria das CA, cada instituição é

única e dotada de singularidades que a distinguem de todas as outras. O facto de uma CA funcionar dentro de determinados moldes pode ter a ver com orientações políticas, com o cunho pessoal imprimido pelos seus dirigentes, as características socioeconómicas do meio e a cultura local, entre outras características.

Neste sentido, Santos Guerra (2001) refere que existem aspetos comuns e diferenças entre as comunidades escolares sendo todas elas diferentes umas das outras. De acordo com o autor cada instituição tem a sua identidade, "história, o seu contexto, tem um carácter único, é irrepetível, mutável e dinâmica" e esta singularidade implica que não possam "ser explicadas pelas características gerais que, globalmente, partilham" (p. 37).

Esta realidade implica que não haja um modelo único de caracterização das CA mas antes algumas características gerais que podem auxiliar a traçar as linhas de planificação de projetos de implementação de CA.

D. Orientações Pedagógicas

Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) defendem a existência de um conjunto de orientações pedagógicas básicas associadas ao conceito de CA as quais, atendendo às especificidades dos contextos educativos, constituem não um enunciado de normas rígidas, mas antes o ponto de partida para um projeto de trabalho. Nesta linha de pensamento, os autores referem como elementos pedagógicos essenciais quatro vertentes: participação, centralidade da aprendizagem, expectativas positivas e progresso permanente.

1. **Participação:** de toda a comunidade no processo educativo. Este princípio desenvolve-se a partir do pressuposto de que uma educação que se pretende inclusiva apenas pode ser efetivada se contar com a participação de toda a comunidade, numa lógica de otimização dos recursos e gestão participada.

2. Centralidade da aprendizagem: a educação como objetivo fundamental no desenvolvimento de um projeto coletivo que visa proporcionar condições para que todos alcancem o seu pleno potencial ultrapassando as limitações impostas pelas condições sociais externas. Para que tal seja possível, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) defendem a necessidade de desenvolver estratégias inovadoras que envolvam todos os agentes educativos numa visão compartilhada. Os autores referem a

importância de uma eficaz organização do tempo de aprendizagem, mencionando a necessidade de envolver todos os alunos em atividades formativas durante o máximo de tempo possível. Para que tal seja exequível revela-se necessário coordenar os recursos humanos existentes formando grupos de aprendizagem heterogéneos que reúnam professores, voluntários e alunos, podendo estes últimos pertencer a diferentes níveis de ensino, escalões etários e/ou culturais.

3. **Expectativas positivas**: traçar sempre objetivos máximos que estimulem e desafiem os alunos a alcançar o êxito. Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) referem que para tal torna-se esencial "resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación" (p. 78). De acordo os citados autores é importante acreditar não só nas capacidades dos alunos como também no potencial de todos os envolvidos (professores, familiares, membros da comunidade intervenientes no processo educativo, etc.). As expectativas positivas que os diferentes atores educativos depositam neles próprios e nos restantes membros da CA são proporcionais à sua capacidade de auxiliar os alunos ao longo do processo de aprendizagem.

4. **Progresso permanente**: refere-se à necessidade de avaliação constante do processo de construção de CA com o objetivo de analisar o que foi feito e o que se pode melhorar. Esta avaliação deve ser interna e portanto realizada por todos os intervenientes no projeto podendo em alguns casos recorrer-se à avaliação externa. De salientar ainda a importância de realização de uma avaliação que se pretende pedagógica e não meramente sancionatória, que realce os aspetos positivos inerentes às transformações já conseguidas e que indique rumos produtivos a seguir no futuro.

E. Validação do projeto pela comunidade científica internacional

Ramón Flecha, Professor Catedrático da Universidade de Barcelona e investigador principal do projeto integrado no programa de investigação da União Europeia *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*[29], defende que na base do conceito de comunidades de aprendizagem se encontra a substituição das práticas da escola pela adoção de atuações educativas de

[29] Consultar http://creaub.info/included/management/general-coordinator/

sucesso. “Las comunidades de aprendizaje son los centros que deciden substituir lo que han venido haciendo hasta ahora por actuaciones de éxito” (Flecha, 2010b).

Esta linha de pensamento vai ao encontro do definido pelo projeto desenvolvido pelo CREA que refere as atuações educativas de sucesso como práticas habituais desenvolvidas nas CA.

> En Comunidades de Aprendizaje se llevan a cabo aquellas actuaciones educativas que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas y la mejora de la convivencia en el centro educativo (Comunidades de Aprendizaje, 2011d).

A validação dos procedimentos educativos realizados em diversas partes do mundo como atuações educativas de sucesso obedece a rigorosos processos de investigação por parte da comunidade científica internacional (Flecha, 2010b). Na sequência da investigação realizada, as CA colocam diariamente em prática diversas atuações educativas de sucesso que a comunidade científica internacional considerou como sendo as que contribuem para melhorar o desempenho académico dos alunos e a convivência na escola (Comunidades de Aprendizaje, 2011d):

1. Organização da sala de aula sob a forma de Grupos Interativos;
2. Participação da comunidade em todos os processos de tomada de decisão, avaliação e colaboração nos diversos espaços, incluindo a sala de aula;
3. Voluntariado que entra em todos os espaços da escola com o objetivo de promover um maior número de interações;
4. Formação de familiares e de todos os membros da comunidade;
5. Leitura dialógica em mais espaços e com mais pessoas, por exemplo através da realização de Tertúlias Literárias Dialógicas;
6. Ampliação do tempo de aprendizagem através, por exemplo, da realização de atividades de Biblioteca Tutorizada.

Esta linha de atuação, que preside à implementação de projetos de CA de acordo com o modelo desenvolvido pelo CREA da Universidade de Barcelona, deu origem à inclusão da organização das escolas como comunidades de aprendizagem no conjunto das políticas recomendadas pela Comissão Europeia a todos os estados membros, no sentido do combate ao abandono escolar.

> Intervention policies at the level of the school or training institution could include: (1) Developing schools into learning communities based on a

> common vision for school development shared by all stakeholders, using the experience and knowledge of all, and providing an open-minded, inspiring and comfortable environment to encourage young people to continue in education and training (Council of the European Union, 7 de junho de 2011, p. 15).

Na atualidade, a Comissão Europeia reconhece e valida a organização das escolas como comunidades de aprendizagem como formas eficazes de estimular o comprometimento de todas as partes envolvidas nos processos de aprendizagem e o apoio ao desenvolvimento e melhoria da qualidade das escolas.

> **Schools as 'learning communities'** agree on a common vision, basic values and objectives of school development. It increases the commitment of pupils, teachers, parents and other stakeholders and supports school quality and development. 'Learning communities' inspire both teachers and pupils to seek improvement and take ownership of their learning processes. It creates favourable conditions also for reducing school drop-out and for helping pupils at risk of dropping out (European Commission, 31 de janeiro de 2011, p. 7).

2.4.5. A APRENDIZAGEM DIALÓGICA – UM MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE

Egalitarian dialogue:
learning grounded in the force of arguments
(Racionero, 2010, p. 65)

A. Origens do conceito

Da análise das origens e dos pressupostos que se encontram na base das CA, sobressai a relevância atribuída pelos diferentes autores relativamente às relações comunicativas entre os seus membros, mais concretamente, à importância do diálogo igualitário (Bielaczyc & Collins, 1999; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls 2002; Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap, 2004; Racionero & Valls, 2007; Wilson & Ryder, 2008; Ferrada & Flecha, 2008; Racionero, 2010).

Nesta direção emerge o conceito de aprendizagem dialógica que assume uma dupla significância: enquanto elemento estrutural e como produto do processo de implementação e desenvolvimento de CA. Enquanto elemento estrutural, a aprendizagem baseada no modelo dialógico assume-se como princípio basilar da

construção de comunidades de aprendizagem (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls 2002). Como produto verificamos que surge na sequência de uma nova forma de atuação pedagógica associada às CA (Ferrada & Flecha, 2008).

Encontramo-nos portanto perante um modelo pedagógico intrinsecamente associado às CA a que Ferrada & Flecha, (2008) se propõem denominar de modelo dialógico da pedagogia e que, de acordo com os autores, encara a educação sob uma perspetiva sócio-interacionista, enquanto "medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa" (p. 45).

Atendendo a este enquadramento, parece-nos ser de toda a pertinência dedicar uma parte desta investigação à análise e compreensão da aprendizagem dialógica com o objetivo de compreender a dinâmica deste conceito nas práticas educativas e a sua relevância no contexto das CA.

Aubert & Soler (2007) referem que o termo dialogismo "is not a new concept but recovers a tradition of looking at the social dimension of the self, from the perspective of cognition and action" (p. 521). Em 1970 Paulo Freire, na obra Pedagogia do Oprimido, apresenta a Teoria da Ação Dialógica sustentando e desenvolvendo posteriormente as bases epistemológicas desta noção ao longo das suas diversas obras. Freire (1970) associa a ação dialógica a conceitos como liberdade, democracia, problematização e educação autêntica, contrapondo esta teoria à "conceção bancária" da educação de acordo com a qual "a educação é o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, de transmitir conhecimentos" (p. 78). O autor define a conceção bancária como um modelo de educação antidialógico por natureza, limitado ao redutor ato de transmitir (depositar) conhecimentos, em que existe um depositante; o educador e vários depositários; os alunos. Freire (1970,1995) refuta este tipo de educação propondo uma educação baseada no diálogo, esperança, problematização, ação e reflexão crítica.

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão;* a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (Freire, 1970, p. 80).

Nesta conceção, a comunicação é percebida como um princípio transformador que tem o poder e a capacidade de alterar profundamente a educação, a sociedade e os

próprios sujeitos que participam no processo educativo. A noção de educação problematizadora/libertadora proposta por Freire enfatiza o papel do diálogo igualitário como elemento fundamental na construção de uma sociedade livre, criativa e crítica.

Como ponto de partida para uma educação libertadora e dialógica, Freire (1970) indica a busca de conteúdo programático. O autor refere a necessidade de pensar os conteúdos de modo a que estes se ajustem às realidades concretas dos educandos, de forma a gerar desafios motivadores que deem origem a situações de reflexão e de ação.

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, *um* conjunto de informes a ser depositado nos educando, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles *elementos que* este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1970, p. 98).

De acordo com Freire (1970), a educação dialógica não se inicia no contacto entre o educador e os educandos "mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes" (p. 98). O processo educativo é entendido na conceção dialógica como um processo colaborativo que se constrói com base nas relações entre os vários intervenientes. O autor defende que não é possível ao homem educar outro homem nem a si próprio, a educação apenas surge da interação entre os homens e o mundo que os rodeia. "A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo" (p. 98).

A aprendizagem dialógica encontra igualmente parte das suas raízes na Teoria da Ação Comunicativa desenvolvida por Jürgen Habermas, um dos mais famosos filósofos e sociólogos alemães do século XX. De acordo com a teoria defendida pelo autor, a emancipação das pessoas apenas se torna possível a partir do ato de comunicar e da capacidade discursiva. Neste sentido, Habermas (1992) defende que o diálogo igualitário deve basear-se na compreensão e não na imposição de regras, valores, decisões ou pontos de vista. O autor introduz o conceito de "mundo de vida" que equipara a um processo de compreensão, argumentando que ao atuarem de forma comunicativa os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um "mundo de vida" (p. 104). Não sendo problemático, o mundo de vida serve de pano de fundo para a ocorrência do processo comunicacional e é a fonte de onde se obtêm as definições das situações que os sujeitos assumem como problemáticas.

> En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan *el* mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno

> y frente a otros colectivos. Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las que se hace menester llegar a un acuerdo (Habermas, 1992, p. 104).

De acordo com a teoria Habermasiana todas as pessoas têm a capacidade de comunicar e de gerar ações, sendo o consenso o objetivo fundamental a alcançar através do processo comunicacional. As competências comunicativas que todos os indivíduos possuem permitem comunicar e atuar no contexto possibilitando o desenvolvimento de um processo de interpretação coletiva e de negociação, a partir do qual se constroem significados e se modifica a realidade.

> Si partimos de que la especie humana se mantiene a través de las actividades socialmente coordinadas de sus miembros y de que esta coordinación tiene que establecerse por medio de la comunicación, y en los ámbitos centrales por medio de una comunicación tendente a un acuerdo, entonces la reproducción de la especie exige *también* el cumplimiento de las condiciones de la racionalidad inmanente a la acción comunicativa. Estas condiciones se tornan accesibles en la modernidad —es decir, con la descentración de la comprensión del mundo y la diferenciación de distintos aspectos universales de validez (Habermas, 1992, p. 506).

Habermas (1992) refere que nem todos os argumentos são utilizados no diálogo com o objetivo de chegar a um consenso. Fazendo a distinção entre pretensões de validez e pretensões de poder, o autor indica que apenas os argumentos que possuem pretensões de validez têm intenções autênticas e visam o entendimento. Pelo contrário, os argumentos com pretensões de poder servem apenas para impor pontos de vista e decisões. A partir desta problemática Habermas (1992) introduz o conceito de negociação como meio de alcançar o entendimento na definição da situação. A negociação é aqui encarada como uma forma de comunicação através da qual é possível alcançar um compromisso de concertação.

A noção de negociação surge igualmente associada à educação pela mão de autores como Guba & Lincoln (1989) que distinguem a existência de quatro gerações de avaliação na educação correspondentes a quatro perspetivas de avaliação implementadas ao longo dos anos:

1. A avaliação como medida: avaliação e medida são sinónimos nesta perspetiva na qual os alunos são avaliados meramente através de testes a realizar em períodos determinados. A avaliação diz respeito unicamente aos conhecimentos e é realizada de forma descontextualizada.

2. A avaliação como descrição: vai um pouco mais longe que a anterior passando a definir objetivos comportamentais a atingir pelos alunos e a verificar se os alunos atingiram ou não os objetivos propostos.

3. A avaliação como juízo de valor: nesta terceira geração da avaliação os autores defendem que existe a tentativa de superar os problemas detetados na geração anterior. Passa a haver distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa, a primeira relacionada com a certificação e a segunda associada ao desenvolvimento no sentido da prossecução de objetivos de aperfeiçoamento do processo educativo.

4. A avaliação como negociação e construção: nesta quarta geração a avaliação é entendida como um processo interativo, colaborativo e negociado focado essencialmente no envolvimento de todos os membros da comunidade educativa.

A ideologia subjacente à quarta geração da avaliação alicerça-se em teorias anteriormente referidas ao longo deste trabalho como o construtivismo social de Vygotsky e a teoria da ação comunicativa de Habermas. Esta perspetiva percebe a avaliação como parte de um processo contextualizado na dinâmica educativa, resultante da colaboração de todos os participantes numa lógica de responsabilização individual e coletiva. Guba & Lincoln (1989) associam-se deste modo a uma conceção da aprendizagem como processo colaborativo fundamentado no diálogo entre iguais.

Da análise efetuada parece portanto resultar a noção de que o diálogo igualitário se assume como pilar fundamental dos processos de negociação necessários ao desenvolvimento de relações produtivas entre os diversos membros de uma comunidade colaborativa.

Neste sentido, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) indicam a aprendizagem dialógica como princípio regulador das CA. Seguindo a linha de pensamento de Freire e Habermas, aqueles autores referem a importância fundamental da aprendizagem dialógica como dinâmica de atuação que permite realizar mudanças educativas profundas no sentido de formar cidadãos mais participativos na sociedade na qual se encontram inseridos, cidadãos com competências de reflexão e crítica que não se limitam a aceitar normas e valores impostos.

> Así, podemos definir el aprendizaje dialógico como «el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez» (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 92).

A abordagem inerente à aprendizagem dialógica enquadra-se no contexto da interação social mediada através da linguagem (Aubert & Soler, 2007; Racionero & Valls, 2007). A aprendizagem dialógica surge assim como "the result of the interactions produced in an egalitarian dialogue that is oriented to the creation and acquisition of new knowledge, which is the fruit of consensus" (Racionero & Valls, 2007, p. 548).

De acordo com Ferrada & Flecha (2008) um processo educativo orientado pelo modelo dialógico implica impreterivelmente uma "práxis" de transformação de atitudes por parte de toda a comunidade. Nesta perspetiva a aprendizagem dialógica apenas pode acontecer quando toda a comunidade e não apenas a comunidade educativa, adota uma postura de responsabilização face à educação, postura que se deve manifestar de forma abrangente "hasta las acciones más cotidianas del trabajo pedagógico en el aula y fuera de ella donde toda la comunidad participa colaborando solidariamente" (p. 46).

Apesar de poder ser conotada com a aprendizagem no seu sentido mais académico, de associação com as relações educativas experienciadas no espaço escolar, a aprendizagem dialógica não se limita à relação instrumental do ensino-aprendizagem, abrangendo igualmente, como referem Racionero & Valls (2007), as "relations among educational agents in the school and the community" (p. 548). Neste sentido, os fundamentos da aprendizagem dialógica sustentam-se na interação social estabelecida entre as pessoas em contextos variados e em situações diversificadas, estimulando o desenvolvimento de competências comunicacionais e de resolução de problemas com base na dialética na sua dimensão argumentativa.

> Dialogic learning depends basically on the interactions with others and it requires the maximizations of the use of communicative abilities in any context – from home to the community, work, etc., and a more active, reflexive, and critical participation in society. In experiences grounded in dialogic learning, people are cognitive subjects of acting on the basis of a dialectic relation between thought and action. In this sense, dialogic learning is not another theoretical conception of learning but it implies a series of organizational and participative measures that favor learning, especially in contexts where other conceptions have only brought partial solutions (Racionero & Valls, 2007, p. 548).

B. Princípios essenciais

O modelo da aprendizagem dialógica foi desenvolvido por Ramón Flecha em 1997 na obra *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través*

del diálogo, traduzida três anos mais tarde para a língua inglesa sob o título *Sharing Words* (Ferrada, 2009).

As primeiras referências a este modelo situam-se nos anos 1970 associadas às práticas pedagógicas implementadas no combate às desigualdades educativas na *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* e posteriormente nas escolas de educação obrigatória onde se iniciou o processo de transformação de escolas em comunidades de aprendizagem (Ferrada & Flecha, 2008).

A revisão da literatura permite-nos verificar que a aprendizagem dialógica se encontra profundamente inter-relacionada com a dinâmica das CA expressando os valores básicos que presidem à educação inclusiva e igualitária. Neste sentido, Ferrada & Flecha (2008) afirmam que o modelo dialógico de pedagogia gira em torno de uma nova visão que altera os conceitos e as práticas associadas a "educación, el currículum, el aprendizaje, la didáctica y la evaluación." (p. 43).

Importa neste contexto analisar a essência da aprendizagem dialógica que, na perspetiva dos diversos autores da área, se alicerça em sete princípios fundamentais (Flecha & Puigvert, 2002; Costa, Gómez, & Serradell, 2004; Racionero & Valls, 2007; Ferrada, 2009; Racionero, 2010; Flecha, comunicação pessoal, 22, junho, 2011). Estes princípios consideram, de acordo com Racionero & Valls (2007), um conjunto de teorias psicológicas, educativas e sociais e bem assim o conhecimento cultural, sentimentos e aspetos académicos que estão na base da fundamentação da aprendizagem dialógica.

1) Diálogo igualitário: as relações estabelecem-se num contexto em que as contribuições dos diversos atores são consideradas em função da validade dos argumentos apresentados e não em função das posições hierárquicas (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Ferrada & Flecha, 2008; Ferrada, 2009; Racionero 2010) ou de outros critérios como a imposição do conhecimento culturalmente predominante (Racionero & Valls, 2007).

A abordagem igualitária implica a exclusão das atitudes autoritárias que tentam impor valores, regras e decisões, dando lugar a processos de diálogo em que todos os membros da comunidade têm a oportunidade de participar. Em contexto educacional este conceito implica a significativa alteração da cultura da escola e consequentemente dos papéis dos intervenientes educativos, particularmente no que concerne à posição do professor que abandona a tradicional posição autoritária de determinação dos conteúdos e dos ritmos de aprendizagem (Racionero & Valls, 2007).

Num contexto de diálogo igualitário a relação educativa compreende a interação entre a escola, a família e a comunidade num ambiente de abertura e entendimento em que todas as pessoas participam e são ouvidas. O diálogo igualitário constitui uma vertente fundamental na concretização de "uma educação que colabora na formação de pessoas livres, democráticas, participativas e solidárias" (Flecha & Puigvert, 2002, p. 4).

2) Inteligência cultural: as teorias psicológicas têm analisado profundamente o conceito de inteligência não existindo ainda na atualidade consenso relativamente a uma definição exata para definir o termo. Ainda que o estudo da inteligência se tenha revelado complexo e tantas vezes inconclusivo, muito se evoluiu desde os primórdios da psicologia em que muitos autores "partiam do pressuposto de que a inteligência é um traço unitário ou absoluto, como a altura ou o peso" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 419).

De uma teoria monocomponencial que reduzia a inteligência ao conhecimento académico, evoluimos para uma pluridade de inteligências cuja tipologia se encontra ainda em constante atualização. Foi o psicólogo Cattell (1963, 1971) que trouxe novas perspetivas aos estudos psicológicos quando apresentou a distinção entre inteligência cristalizada e inteligência fluida. Por sua vez Gardner (2004) concluiu que cada indivíduo possui formas distintas de inteligência em graus variados e, em 1983, identificou sete tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, fornecendo com esta teoria uma visão multidimensional da inteligência. Em 1995, após a elaboração de vários estudos, o autor inclui o oitavo tipo de inteligência: a naturalista e a partir de 1999 pondera a possibilidade de um nono tipo: a existencial (Gardner, 2004).

Nesta dinâmica de investigação em torno da diversidade que caracteriza os vários tipos de inteligências, surge o conceito de inteligência cultural o qual compreende a pluralidade das dimensões da interação humana.

Thomas & Inkson (2004) definem inteligência cultural como sendo "the capability to interact effectively with people from diferente cultural backgrounds" (p. 78). Nesta linha de pensamento a inteligência cultural surge associada a competências de flexibilidade que permitem a interação com os outros num ambiente de diversidade cultural, aprendendo, compreendendo e assimilando aspetos das variadas culturas. Os autores defendem que os indíviduos podem aprender a aumentar a sua inteligência cultural através do desenvolvimento de um conjunto de características como a integridade, abertura e intrepidez. Apesar de habitualmente inatas, estas características

podem ser desenvolvidas o que, na opinião dos autores, provoca motivação e torna os individuos mais capazes de aumentar a sua inteligência cultural.

Earley & Mosakowski (2004) referem-se à inteligência cultural num contexto de "natural ability to interpret someone's unfamiliar and ambiguous gestures the way that person's compatriot would, even to mirror them" (p. 139). Tal como Thomas & Inkson (2004), também Earley & Mosakowski (2004) referem a capacidade de desenvolvimento de competências adaptativas de respeito e compreensão da diversidade cultural como sinónimo da inteligência cultural de um indivíduo.

Apesar de afirmar que não existe uma única definição correta para a inteligência cultural, Peterson (2004) avança com a noção de que se trata da "ability to engage in a set of behaviors that uses skills (i.e., language or interpersonal skills) and qualities (e.g., tolerance for ambigiuty, flexibility) that are tuned appropriately to the culture-based values and attitudes of people with whom one interacts" (p. 89).

No âmbito do estudo das CA, Ferrada & Flecha (2008) definem a inteligência cultural como sendo "la capacidad de aprender a través del diálogo y de las habilidades comunicativas que tienen las personas" (p. 51). Encontramos nesta definição duas premissas fundamentais que identificam a ação da inteligência cultural no contexto da aprendizagem e justificam a sua relevância enquanto pressuposto fundamental do modelo dialógico da aprendizagem. A primeira respeita à dimensão da inteligência cultural que não se limita ao domínio cognitivo mas antes inclui a multiplicidade das dimensões da interação humana. A inteligência cultural pressupõe a existência de interações entre as pessoas que se envolvem numa ação comunicativa e assim alcançam o entendimento nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo (Ferrada, 2009). A segunda premissa refere-se à universalidade da inteligência cultural porquanto se identifica com um conjunto de competências inatas que todas as pessoas possuem para comunicarem e atuarem através da linguagem (Ferrada & Flecha, 2008; Ferrada, 2009).

A inteligência cultural compreende assim uma multiplicidade de capacidades pessoais que se inserem em vários tipos de inteligências. Nesta perspetiva, Racionero & Valls (2007) identificam a existência de três subáreas da inteligência cultural:

a) *Academic intelligence* – inteligência académica – tipo de inteligência desenvolvida em contextos académicos. Tradicionalmente a inteligência dos indivíduos era avaliada através da medição da inteligência académica, tendo sido demonstrado, através de teorias como a de Cattel (inteligência fluida e cristalizada), Gardner (inteligências múltiplas) e Sternberg (teoria triárquica da inteligência), que a

inteligência é muito mais abrangente incluindo diversos tipos de fatores que não podem ser negligenciados (Racionero & Valls, 2007);

b) *Practical intelligence* – inteligência prática – refere-se ao tipo de inteligência que é utilizada e aprendida no contexto diário (Racionero & Valls, 2007). Este conceito é definido por Sternberg & Grigorenko (2001) como sendo "the ability to find a more optimal fit between the individual and the demands of the environment through adapting to the environment, shaping or changing it, or selecting a new environment in the pursuit of personally valued goals" (p. 2). De acordo com estes autores, a inteligência prática é ainda vulgarmente caracterizada como "esperteza de rua" ou "senso comum" e inclui as competências necessárias para que as pessoas obtenham sucesso na sua vida quotidiana, incluindo na vida laboral.

c) *Communicative intelligence* - inteligência comunicativa – este tipo de inteligência refere-se às competências comunicacionais e outras igualmente úteis na resolução de situações para as quais uma pessoa sozinha não seria capaz de encontrar uma solução recorrendo apenas à inteligência académica ou prática (Racionero & Valls, 2007). A inteligência comunicativa assume especial relevância no contexto da aprendizagem dialógica porquanto torna possível a ação comunicativa, elemento indispensável na formulação de estratégias de resolução compartilhada dos problemas e desafios. Ao encontro do trabalho de Chomsky, Racionero & Valls (2007) afirmam que na relação dialógica é possível que um aluno consiga explicar melhor aos seus colegas o processo de resolução de um problema do que o professor. Deste modo estamos perante a realização de um processo de aprendizagem em que ao aluno, ao auxiliar os seus pares, simultaneamente consolida os seus conhecimentos adquiridos.

Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) afirmam que o modelo dialógico da pedagogia promove o reconhecimento e valorização da riqueza cultural de todos os intervenientes no processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, a cultura, as competências, os modos de conhecer e de fazer de cada um são transportados para dentro do processo de aprendizagem num contexto de promoção da inclusão e igualdade.

3) Transformação: a dimensão transformadora da aprendizagem dialógica corresponde à criação de expectativas elevadas por parte de todos os envolvidos no processo educativo relativamente a todos os alunos, sem exceção e inclui a transformação do contexto sociocultural no sentido da máxima promoção da aprendizagem (Ferrada & Flecha, 2008).

Racionero & Valls (2007) afirmam que a construção de processos de aprendizagem orientados no sentido da transformação assenta em três elementos essenciais: a geração de expectativas elevadas, a confiança em todos os alunos e uma orientação em direção à obtenção de um máximo de resultados.

De acordo com os citados autores, a aplicação deste princípio associa à aprendizagem dialógica um processo de transformação que transcende a sala de aula e a própria escola para se concretizar numa profunda transformação do contexto. Trata-se de um processo orientado no sentido da promoção da igualdade (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002) em que se procura proporcionar a todos os alunos, independentemente da sua origem sociocultural, oportunidades para que cada um alcance o máximo das suas possibilidades de aprendizagem (Ferrada & Flecha, 2008).

A aprendizagem dialógica parte do pressuposto de que as pessoas não podem ser excluídas através da negação das oportunidades de aprendizagem necessárias ao seu desenvolvimento pessoal. Para que se concretizem estes objetivos torna-se necessário promover a mudança do contexto sociocultural do qual provêm os alunos (Ferrada & Flecha, 2008). Torna-se igualmente necessária a abertura das portas à comunidade a fim de promover a interação entre a escola e a comunidade e de possibilitar que o processo de transformação se alargue ao contexto (Racionero & Valls, 2007).

4) Dimensão instrumental: identifica-se com a aquisição, aumento e aperfeiçoamento do conhecimento instrumental (Racionero & Valls, 2007; Ferrada & Flecha, 2008). Trata-se de proporcionar a todos o acesso a conhecimentos científicos e técnicos e ao desenvolvimento de competências instrumentais necessárias à obtenção de sucesso na sociedade (Ferrada & Flecha, 2008). Este princípio encontra-se em estreita relação com as competências fundamentais exigidas aos cidadãos para uma plena inserção na sociedade da informação e do conhecimento. Nesta linha de pensamento não faz qualquer sentido que a instituição educativa não proporcione a todos os seus alunos os conhecimento e competências necessários para uma inserção digna na sociedade e esta inserção passa forçosamente, na atualidade, pelo conhecimento instrumental (Racionero & Valls, 2007).

A aprendizagem dialógica opõe-se à perspetiva tradicional que promove a exclusão das pessoas provenientes de contextos desprivilegiados relativamente às oportunidades educativas que garantem a aprendizagem instrumental necessária à inserção na sociedade da informação (Racionero & Valls, 2007; Ferrada & Flecha, 2008). Esta atitude de discriminação educativa fomenta a exclusão e a desigualdade

social. Através da aprendizagem dialógica é possível construir ambientes educativos que ofereçam o máximo de oportunidades educativas de modo a potenciar as expectativas de todos os participantes relativamente às suas capacidades e consequentemente estimulem o progresso pessoal de todos os membros da comunidade Racionero & Valls, 2007; Ferrada & Flecha, 2008).

5) Criação de sentido: as alterações sociais verificadas nas últimas décadas caracterizam uma sociedade profundamente marcada pela instabilidade social e profundas mudanças nos valores familiares tradicionais e provocaram uma redefinição da identidade, enquanto processo de construção de sentido (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Neste contexto verifica-se a existência de uma crise na criação de sentido que se estende a várias esferas das nossas vidas mas que ressurge "when people become protagonists of their own existence, or when they participate in joint projects through which they can transform their lives and society " (Racionero & Valls, 2007, p. 555).

A criação de sentido inclui a possibilidade de escolher o projeto vital de cada um dando uma orientação à nossa existência, a possibilidade de sonhar, ter expectativas, lutar por um objetivo e sentirmo-nos protagonistas da própria existência (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Para que tal se torne realidade é fundamental que a instituição educativa coloque à disposição das pessoas um conjunto de possibilidades que lhes permita escolher o seu projeto de vida, que lhes mostre as alternativas que elas não conhecem no seu quotidiano e que crie as condições necessárias para que estes projetos se realizem (Ferrada & Flecha, 2008). A criação de sentido ocorre portanto quando a escola coloca à disposição dos seus membros oportunidades de aprendizagem que lhes possibilitem a obtenção de sucesso (Racionero & Valls, 2007).

6) Solidariedade: a aprendizagem dialógica é "inclusiva e solidária" (Racionero & Valls, 2007, p. 555). Ferrada & Flecha (2008) afirmam que a solidariedade acontece "cuando se genera la convivencia multicultural, multisocial, multiprofesional, no cuando se presenta como algo que se debe evitar" (p. 52). Um projeto educativo igualitário deve portanto, na opinião dos referidos autores, fundamentar-se em perceções solidárias.

Racionero & Valls (2007) referem que a solidariedade se expressa entre todos os membros da comunidade educativa e deve refletir valores de igualdade entre todas as pessoas, oferecendo a todos o mesmo tipo de aprendizagem e os mesmos resultados, independentemente da sua origem social, económica e cultural. Na opinião de Ferrada

& Flecha (2008) a observação deste princípio origina processos de aprendizagem colaborativos fundamentais para a conquista do sucesso para todos os intervenientes.

7) Igualdade de diferenças: a aprendizagem dialógica orienta a sua prática no sentido da igualdade tendo por base a convicção de que a verdadeira igualdade respeita as diferenças (Racionero & Valls, 2007; Ferrada & Flecha, 2008). Esta perspetiva baseia-se na premissa que todas as pessoas têm o direito de aprender (Ferrada, 2009) e procura garantir que todos tenham iguais oportunidades e consigam alcançar os mesmos resultados que se traduzem na obtenção de sucesso escolar, laboral e social (Ferrada & Flecha, 2008).

A aprendizagem dialógica rejeita a igualdade homogeneizadora que promove a exclusão das minorias submergendo-as no interior do modelo dominante, mas antes defende o direito à diferença e o respeito pela diversidade (Racionero & Valls, 2007; Ferrada & Flecha, 2008; Ferrada, 2009).

Na sequência de investigações realizadas no Chile no âmbito do projeto *Enlazando Mundos*, Ferrada (2009) indica a possibilidade de adicionar um complemento ao modelo dialógico da Pedagogia: a emocionalidade (no original *emocionalidad*). Contrariamente à análise de Ferrada (2009), Flecha (comunicação pessoal, 22, junho, 2011) não sustenta a integração da emocionalidade como um novo princípio do modelo dialógico da pedagogia mas antes defende que se trata de "una dimensión de los otros principios. Solamente hay 7 principios y la emocionalidad forma parte de todos ellos." Nesta conformidade, optamos por abordar a análise do princípio da emocionalidade como uma dimensão transversal inerente a todo o processo de aprendizagem dialógica.

Dimensão Emocionalidade: esta noção refere-se a uma dimensão física da aprendizagem humana sob a perspetiva da perceção e aceitação do próprio corpo e do corpo do outro. Nesta linha de pensamento, esta noção surge referida na literatura como princípio da emocionalidade (Ferrada & Flecha, 2008; Ferrada, 2010).

O princípio da emocionalidade refere-se ao "reconocimiento del otro desde su corporalidad has ta las relaciones y acciones sociales que establece con los demás, iniciandosé en su reconocimiento en la emocion" (Ferrada & Flecha, 2008, p. 53). Baseia-se nos conceitos de empatia, enquanto condição essencial para o desenvolvimento de relações positivas entre os indivíduos, e de intersubjetividade na sua dimensão de partilha de saberes, experiências e afetos entre as pessoas, aspetos fundamentais no desenvolvimento da ação comunicativa.

Na sua aplicação à dinâmica pedagógica, este princípio origina que o educador construa uma relação pedagógica tendo em conta não apenas a abordagem dos conteúdos mas também os diferentes tipos de emoções existentes no grupo. De acordo com o modelo dialógico da pedagogia, o educador deve adotar comportamentos que estimulem o desenvolvimento de relações empáticas, com por exemplo, estabelecendo contacto visual com os intervenientes olhando-os nos olhos quando comunica com eles e também contacto corporal, por exemplo através de um aperto de mão (Ferrada, 2009).

O modelo da aprendizagem dialógica comporta um conjunto de características que o distinguem profundamente de outros modelos aplicados ao processo de ensino-aprendizagem. As diferenças incidem essencialmente sobre cinco vertentes: intervenientes no processo, perceção da educação, ênfase em todas as interações, abordagem interdisciplinar e formação de todos os membros da comunidade (professores, familiares, voluntariado) (Flecha, 2010a).

No que se reporta aos intervenientes, assistimos a uma transformação no processo educativo que evolui de uma relação centrada no professor e nos alunos para uma dinâmica educativa a que abrange toda a comunidade. A aprendizagem dialógica, para além de incluir os membros da comunidade no processo educativo, abre as portas da instituição educativa ao exterior, possibilitando e estimulando a interação escola/comunidade em contextos colaborativos de aprendizagem. Este facto tem implicações não apenas ao nível das relações educativas mas também na vertente formativa. Enquanto em outros modelos relacionados com a aprendizagem tradicional a formação se destina quase exclusivamente a professores e alunos, no modelo dialógico a formação constitui um recurso de que usufruem todos os membros da comunidade. Neste contexto verifica-se a multiplicação do conhecimento gerando-se fluxos de aprendizagem contínuos que promovem não apenas o enriquecimento pessoal, mas também e sobretudo, a aprendizagem coletiva da comunidade.

A aprendizagem dialógica introduz uma perceção da educação que se traduz numa conceção comunicativa (Flecha, 2010a). Esta realidade implica que o processo de aprendizagem se realize com base na ação comunicativa e consequentemente na construção do conhecimento a partir da interação social. Neste sentido, a ênfase do processo de aprendizagem baseado no modelo de aprendizagem dialógica é colocada na interação entre os diversos intervenientes sem negligenciar ou preterir umas interações em prol de outras. Esta realidade traduz a perceção subjacente à noção de CA que se materializa na igualdade entre todas as pessoas, ou seja, no contexto de uma CA todas

as pessoas são igualmente importantes e todas as interações são válidas para o processo coletivo de construção das aprendizagens.

Enquanto os modelos tradicionais de aprendizagem focam a sua abordagem em aspetos pedagógicos ou psicológicos, o modelo dialógico da aprendizagem privilegia uma abordagem interdisciplinar que procura relacionar os assuntos entre si e com a realidade experienciada pelos alunos (Flecha, 2010a). Neste contexto verifica-se a procura de aproximação entre a realidade escolar e a realidade social e a rejeição da tradicional compartimentalização dos saberes há muito contestada pelos investigadores nas áreas da Psicologia e da Educação.

Enseñanza tradicional (Sociedad industrial)	Aprendizaje significativo (Sociedad industrial, 1962)	Aprendizaje cooperativo (Sociedad industrial, 1971)	Aprendizaje dialógico (Sociedad de la información)
Profesorado Alumnado	Profesorado Alumnado	Profesorado Alumnado	Profesorado, Alumnado, Familiares, ...
	Concepción constructivista		Concepción comunicativa
Énfasis en metodología	Énfasis en conocimientos y/o conceptos previos	Énfasis en cooperación	Énfasis en todas las interacciones
Enfoque pedagógico	Enfoque psicológico		Enfoque interdisciplinar
Formación profesorado	Formación profesorado	Formación profesorado	Profesorado, familiares, voluntariado

Ilustração 8 – Evolução dos modelos de aprendizagem (in Flecha, 2010a)

2.4.6. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CA

Martin (2007) refere que uma comunidade de aprendizagem não "acontece" simplesmente, pelo contrário, surge de um processo consciente e consistente que deve ser desenvolvido e nutrido "através da utilização de estratégias específicas de promoção da colaboração e participação" (p. vii). O processo de desenvolvimento de CA surge portanto num contexto de planificação que possibilita o desenvolvimento de projetos alicerçados em bases organizacionais sólidas e estruturadas.

O processo de formação de CA, de acordo com o modelo desenvolvido pelo CREA da Universidade de Barcelona, compreende dois grandes períodos: a etapa de arranque (*puesta en marcha*) que compreende uma duração média de um ano e a etapa de consolidação (*consolidación*) que tem início imediatamente após conclusão da fase

de arranque e se concretiza durante toda a vida da CA (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004). O período de arranque engloba cinco fases: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planificação. A consolidação abrange três fases: processo de investigação, processo de formação e processo de avaliação (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004). Importa realçar que um projeto de transformação da escola em CA nunca se encontra concluído, tratando-se de um processo em permanente evolução que procura continuamente a melhoria da aprendizagem.

A estruturação do processo em oito fases distintas tem como propósito alcançar o envolvimento dos participantes através da plena compreensão dos objetivos e consequentemente do comprometimento de todos na sua consecução (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Não obstante a organização detalhada do processo sob a forma de um modelo, não estamos perante um paradigma fechado e prescritivo, dado que as oito fases propostas devem ser compreendidas e adaptadas ao contexto em que são aplicadas ao longo de procedimentos de debate e negociação por parte de toda a comunidade educativa (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

Ilustração 9 – Períodos e fases do processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem

A) **PERÍODO DE ARRANQUE**

O início do processo situa-se no período de arranque, em que todo o projeto é pensado, decidido, planificado e colocado em ação.

1ª FASE: SENSIBILIZAÇÃO

Fase preparatória que tem como objetivos o conhecimento por parte de todos os participantes das grandes linhas do projeto e a análise do contexto social. Trata-se

portanto de um primeiro contacto entre os docentes e as famílias em que é realizada a análise prévia da situação em que se encontra inserida a escola e se aborda a possibilidade da sua transformação em comunidade de aprendizagem.

> La fase de sensibilización consiste en dar a conocer las líneas básicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, así como las aportaciones científicas de investigaciones que muestran aquellas actuaciones de excelencia que han demostrado promover el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todos los niños y niñas, en contextos plurales y diversos. Las evidencias se analizan de forma conjunta con la reflexión y análisis de los nuevos retos que se plantean en la sociedad, y los retos que afronta el centro educativo (Comunidades de Aprendizaje, 2011e).

Nesta fase há lugar à realização de uma primeira reunião de contacto em que se debate a situação atual da escola, os problemas detetados, as soluções possíveis e os recursos existentes. A possibilidade de transformação em CA é discutida seguindo-se a análise das implicações do processo e a planificação dos trabalhos subsequentes.

A fase de sensibilização tem uma duração média de um mês e compreende a formação de duas linhas de trabalho paralelas e coordenadas: as sessões de trabalho, informação e debate (para toda a comunidade) e a formação específica do corpo docente (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004). A formação do corpo docente realiza-se no âmbito do plano anual de formação do departamento de educação GARATU e tem duração de 30 horas (Comunidades de Aprendizaje, 2011f).

2ª FASE: TOMADA DE DECISÃO

Fase em que os intervenientes no processo decidem se a escola deve ou não transformar-se em CA. Esta etapa é caracterizada pelo intenso debate entre todos os setores envolvendo todas as famílias e as equipas docentes e tem habitualmente a duração de um mês (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004).

Para que a decisão de transformar a escola em CA seja válida e possa ser implementada, é necessário que o acordo reúna um conjunto de condições fundamentais (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002):

1. A decisão deve contar com a aprovação de pelo menos 90% do corpo docente;
2. A equipa diretiva deve igualmente estar de acordo;
3. O projeto deve ser aprovado pelo Conselho Escolar;
4. A assembleia de mães e pais organizada pela Associação de Familiares deve aprovar maioritariamente o projeto;

5. O projeto deve poder contar com o envolvimento da comunidade (instituições, agentes sociais, etc.);
6. A *Consejería de Educación*[30] deve apoiar a experiencia e dotá-la de estatuto próprio com autonomia pedagógica e financeira suficiente para a realização do projeto.

3ª FASE: SONHO

Consiste em imaginar a escola ideal que se deseja para todos os intervenientes: alunos, famílias e docentes, dando início à execução do processo de transformação. Nesta fase os intervenientes procuram, através do diálogo igualitário, delinear um projeto educativo que transponha as barreiras habitualmente impostas pelos modelos educativos ignorando os contextos limitadores que cerceiam as expectativas delimitando as escolhas das pessoas (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004).

A fase de sonho tem uma duração aproximada de três meses e é composta por três etapas (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002):

a) Reuniões entre os diversos grupos com o objetivo de projetar a escola que se deseja. Estas reuniões são realizadas primeiramente em separado, entre alunos, familiares, professores e membros da comunidade com o objetivo de averiguar os sonhos que cada um tem para a sua escola. A meio do processo a escola abre as suas portas para que todos possam conhecer a visão dos alunos para a escola. A tónica desta etapa consiste na reflexão sobre a escola ideal.

b) Chegar a um acordo sobre o modelo de escola que se pretende alcançar. Nesta etapa é realizado o confronto das perspetivas atingidas na etapa anterior a fim de alcançar um sonho comum. A realização deste processo é baseada no diálogo igualitário num contexto sem protagonismos, em que todas as opiniões são igualmente válidas e merecem ser ouvidas. No final todos devem ter alcançado uma visão em que se revejam e pela qual todos queiram trabalhar.

c) Contextualizar os princípios da CA. Nesta etapa os princípios básicos das CA são adaptados ao contexto da escola e aos sonhos e necessidades dos seus membros.

[30] Em Espanha o país encontra-se dividido em regiões que possuem autonomia política: as Comunidades Autónomas. As comunidades possuem competências de gestão em áreas diversas como por exemplo a educação e as obras públicas. Em cada Comunidade Autónoma existem várias "Consejerías" (Consejería de Educacíon, Consejería de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo, etc.) que gerem as verbas transferidas pelo Governo de Espanha e administram as respetivas áreas à semelhança de um Ministério.

4ª FASE: SELEÇÃO DE PRIORIDADES

A fase de seleção de prioridades consiste em analisar as necessidades e os recursos existentes e estabelecer as prioridades do sonho (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004). Flecha (2004) aponta como ponto fundamental desta etapa a superação da "cultura da queixa" (p. 9) através da responsabilização de toda a comunidade no projeto, alcançada através da colaboração de todos na consecução dos objetivos comuns.

Na concretização desta fase podemos distinguir três etapas distintas: pesquisa de informação sobre a escola e seu contexto (a escola, o absentismo, os resultados obtidos pelos alunos, os professores, o pessoal administrativo, os alunos, as famílias e o contexto); análise dos dados obtidos (comparação entre os dados obtidos e o sonho da escola ideal) e seleção de prioridades (estabelecer as prioridades imediatas, pensar nas prioridades a médio prazo e começar a traçar um plano geral de longo prazo) (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

5ª FASE: PLANIFICAÇÃO

Nesta fase realiza-se o planeamento das ações a executar a fim de colocar em prática o plano de transformação da escola em CA. As decisões são tomadas entre todos os membros e têm como base a seleção de prioridades, realizada ao longo da fase anterior (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004).

Numa primeira etapa criam-se comissões de trabalho heterogéneas constituídas em função das prioridades definidas e formadas por professores, alunos, familiares e membros da comunidade (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004). Em seguida tem lugar a ativação do plano de ação delineado para cada prioridade. As comissões elaboram propostas referentes aos temas em que vão trabalhar, as propostas são apresentadas aos órgãos da escola para aprovação e posteriormente a comissão inicia a concretização das mudanças necessárias à execução do projeto. Nesta fase o projeto de transformação em CA é já uma realidade em funcionamento (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

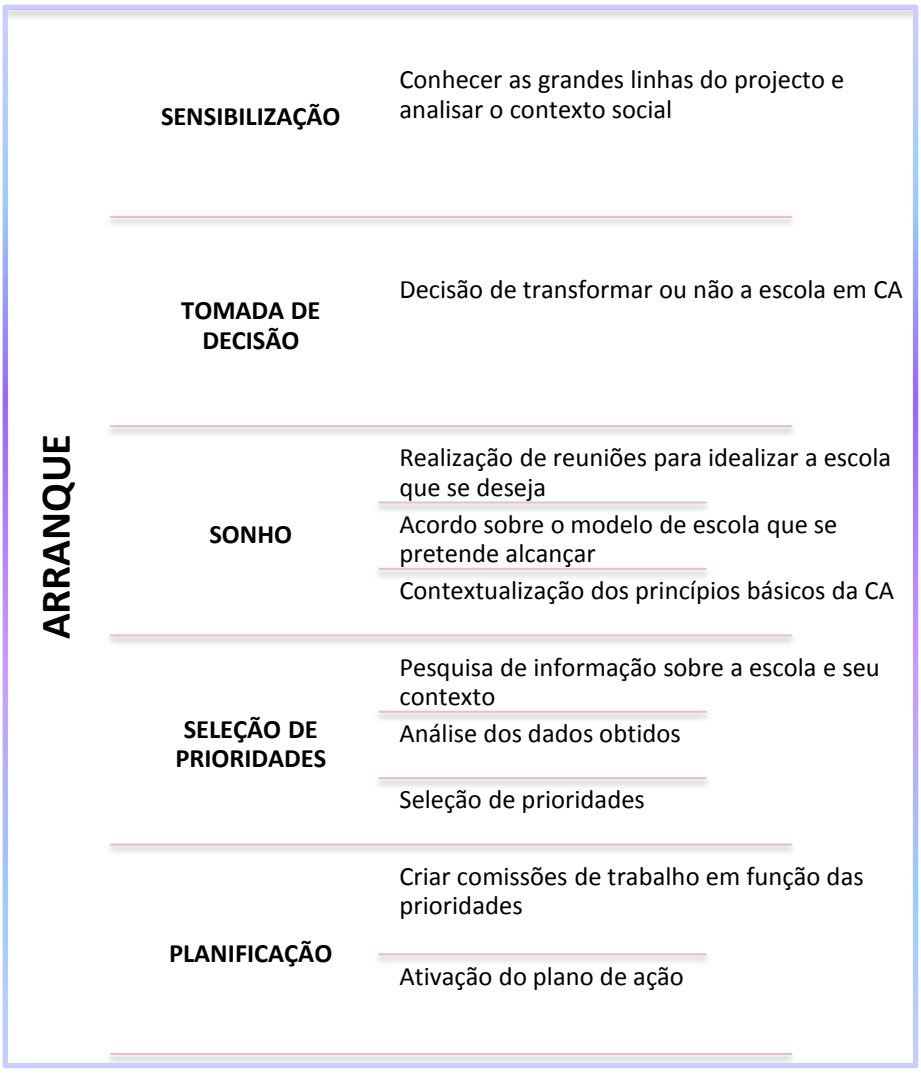


Ilustração 10 – Resumo das fases do período de arranque no processo de transformação em CA

B) **PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO**

A etapa de consolidação compreende três fases que, mais do que etapas formais, constituem "orientações gerais integradas para a consolidação do processo" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 88).

1ª FASE: INVESTIGAÇÃO

A fase de investigação corresponde a um processo de análise e reflexão em torno das modificações operadas no âmbito do projeto de transformação da escola em CA e origina a organização das práticas futuras em função dessa análise. Trata-se portanto de um processo de reflexão baseado e orientado para a ação, que se concretiza ao longo de

três vertentes fundamentais: a geração conjunta de conhecimento; a transmissão do conhecimento junto de toda a comunidade e a sua colocação em prática (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004).

A experimentação é fundamental para que o processo de investigação resulte na melhoria efetiva das práticas. Neste sentido, é frequente realizarem-se alterações de âmbito pedagógico que passam pela transformação da dinâmica da sala de aula em aspetos diversos. É habitual por exemplo o recurso a colaboradores externos, como familiares e membros da comunidade para trabalharem colaborativamente com professores e alunos em situações de aprendizagem personalizada (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 2004).

2ª FASE: FORMAÇÃO

Os projetos de CA baseiam-se na profunda alteração da realidade escolar e do contexto que a envolve, originando alterações no processo educativo e novas formas de funcionamento da escola e de relacionamento entre a escola e as famílias (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Esta situação origina a necessidade de construir processos formativos adequados à realidade em que agora se movimentam os intervenientes no processo educativo. Neste contexto torna-se necessário proporcionar formação apropriada não apenas aos professores e funcionários da escola mas também às famílias e outros membros da comunidade. Neste sentido, Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, (2002) indicam a necessidade de criação de uma comissão de gestão ou uma comissão de formação à qual compete a coordenação dos processos de formação e a programação de atividades formativas diversas ao longo de todo o ano.

3ª FASE: AVALIAÇÃO

A avaliação consiste na "apreciação permanente do processo de transformação da escola em comunidade de aprendizagem com o objetivo de tomar as decisões que o melhorem" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p.90; Flecha, 2004).

Nesta perspetiva a avaliação não assume o caráter fiscalizador normalmente associado à "distância mental" de uma inspeção realizada por peritos externos mas antes significa "colaborar na melhoria das práticas de um projeto e estimular os seus protagonistas a continuar a transformação da sua escola" (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p.90). Para além da aferição das alterações importantes a realizar, é

importante que no processo de avaliação se reconheçam os resultados positivos obtidos até ao momento (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

CONSOLIDAÇÃO	**FASE DE INVESTIGAÇÃO**	Estimular a construção coletiva de conhecimento
	FASE DE FORMAÇÃO	Formação interligada
	FASE DE AVALIAÇÃO	Colaborar na melhoria das práticas

Ilustração 11 - Fases do período de consolidação no processo de transformação em CA

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretendemos apresentar o enquadramento metodológico da nossa investigação dando a conhecer as opções assumidas neste âmbito. A descrição incide fundamentalmente na explanação do desenho da investigação, questões de investigação, escolha dos instrumentos de recolha de dados e opções metodológicas assumidas para o tratamento e análise dos dados recolhidos.

Partimos da contextualização da problemática a investigar apresentando as motivações que nos impeliram a realizar o presente estudo. De seguida passamos à apresentação da questão de partida que guiou o nosso trabalho e ao desenvolvimento das questões de investigação às quais pretendemos dar resposta ao longo dos processos de recolha e análise de dados. No tópico seguinte justificamos a escolha da abordagem metodológica assumida, procedendo ao seu enquadramento à luz das atuais teorias da investigação. Neste ponto realizamos ainda a descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados fundamentando os motivos que levaram à sua escolha, bem como a sua relevância para o estudo. Posteriormente apresentamos as opções metodológicas seguidas para o tratamento e análise dos dados justificando o seu enquadramento no traçado do presente estudo com a alusão às sugestões apontadas pelos autores da área. No remate do capítulo indicamos os períodos em que se realizaram os diferentes momentos da recolha de dados no presente estudo.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Ao pretender elaborar um estudo investigativo entendemos que o pesquisador não pode deixar de refletir acerca da essência da investigação, colocando a si próprio um conjunto de questões básicas cujas respostas, quando encontradas, podem constituir um importante referencial para futuras ações. A forma de percecionar o processo investigativo depende da finalidade e do género da investigação e passa por uma reflexão profunda acerca do significado da investigação, da proposta de pesquisa e das formas de atuação a seguir no sentido de concretizar o seu propósito.

> The social scientist may view research as a process of trying to gain a better understanding of the complexities of human experience – by asking basic questions. With somewhat different purposes, other researchers ask applied

> and practical questions aimed at contributing possible solutions to pressing challenges (as, perhaps, in nursing or educational research). In some genres of research, the aim is to identify productive ways to take action based on the research findings (Marshall & Rossman, 2011, p.55).

A realização de dissertação de Mestrado na área da Informática Educacional proporcionou-nos o contacto com uma realidade, até então desconhecida para nós, que desde logo nos fascinou profundamente: o paradigma das comunidades de aprendizagem. O nosso trabalho centrava-se na problemática da integração das TIC no processo educativo e tinha como foco de estudo uma pequena escola espanhola que se encontrava a desenvolver um projeto neste âmbito. Ao longo da investigação verificámos que a par do projeto de integração das TIC, a escola se encontrava a implementar um processo de transformação em CA inserido no modelo espanhol desenvolvido a partir da investigação realizada pelo CREA[31]. Foi neste contexto que surgiu a intenção de melhor conhecer e compreender este paradigma educativo.

Definido que se encontrava o nosso interesse, sentimos necessidade de dar corpo a um projeto de investigação que pudesse contribuir para aprofundar a nossa compreensão acerca deste modelo educativo e, simultaneamente, pudesse vir a constituir um contributo relevante para a melhoria da educação. A nossa vontade de realizar a pesquisa encontrou apoio na verificação de alguma escassez de estudos no âmbito das CA presenciais, especialmente no que diz respeito aos projetos direcionados para o ensino básico. Na realidade, ao efetuarmos uma primeira pesquisa *online* em torno desta temática deparámo-nos com abundante pesquisa realizada relativamente a comunidades de aprendizagem virtuais, comunidades virtuais de prática e ambientes virtuais de aprendizagem, encontrando apenas alguns artigos científicos que abordavam as CA presenciais. Este facto estimulou-nos a enveredar pelo caminho da pesquisa e descoberta procurando saber mais sobre as características do modelo educativo implementado na CA a analisar.

Ao longo da realização de um trabalho prévio de pesquisa no sentido da delimitação do nosso objeto de estudo, verificámos que o modelo de transformação das escolas em CA desenvolvido pelo CREA surgiu da necessidade de dar resposta a problemas como o insucesso e a indisciplina escolares, sendo habitualmente implementado em contextos marcados por problemas sociais diversos. Aferimos contudo que a escola anteriormente referida e que pretendemos observar se distancia

[31] Consultar tópico 2.4.2.

desta motivação assumindo o projeto de transformação em CA a partir da sua intenção de estimular as interações entre todos os intervenientes no processo educativo, com o objetivo de usufruir das vantagens resultantes da partilha de saberes e experiências entre toda a comunidade. A observação desta realidade deu origem a diversas questões para as quais nos pareceu fundamental procurar respostas no sentido de compreender, por um lado, os motivos que levaram à escolha deste modelo nesta escola em particular e, por outro lado, de que modo se tem vindo a desenvolver este projeto ao longo da sua implementação.

A partir desta motivação decidimos elaborar o presente estudo junto da escola primária de Ariño, localizada em Espanha e integrada no Colégio Público Rural Agrupado Ariño-Alloza (CRA). Importa referir que ambas as escolas integradas no CRA, Ariño e Alloza, não obstante pertencerem ao mesmo colégio, divergem nas orientações e metodologias seguidas. A escola de Ariño manifestou desde o início do projeto de transformação da escola em CA um elevado grau de motivação e disponibilidade para estimular e desenvolver a integração das famílias na escola, não sucedendo o mesmo na escola de Alloza. Como refere o CRA Ariño-Alloza (2002) "si bien es cierto que de las dos localidades que componen el CRA, Alloza ha sido menos receptiva a esta organización, y el papel de los representantes de aula no ha sido tan apreciable".

Na opinião de José Blesa, diretor da escola, o problema subjacente a esta realidade traduz-se pela instabilidade do corpo docente da escola de Alloza que sofre alterações profundas a cada dois a quatro anos letivos, o que tem dificultado a concretização de projetos de longo prazo. Por este motivo Blesa afirma que "e*l nivel de integración de las TIC no es el mismo en las dos localidades. La actividad como comunidad de aprendizaje tampoco es la misma en los dos centros"* (Blesa, comunicação pessoal, 25, outubro, 2011).

Face a esta constatação, optámos por efetuar a recolha de dados apenas junto da escola de Ariño. Esta opção insere-se no nosso objetivo de realizar uma investigação em torno dos fatores fundamentais de desenvolvimento e sustentabilidade de uma CA que se distingue da maioria das restantes pela motivação que a origina. Procuramos deste modo, na senda do pensamento de Yin (1989), conhecer o "como" e "porquê" funciona esta CA em particular, por forma a possibilitar a obtenção de indicações que possam eventualmente contribuir para a melhoria do processo educativo.

3.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A formulação de questões de investigação constitui um ponto fulcral do modelo da investigação na medida em que, partindo do problema geral que se pretende investigar, se traçam as questões específicas a que se pretende dar resposta. Neste sentido, Maxwell (2005) coloca as questões de investigação no centro do seu modelo de desenho da investigação e justifica esta opção afirmando que "the research questions are at the heart, or hub, of the model; they connect all the other components of the design, and should inform, and be sensitive to, these components" (p. 5). De acordo com o autor, a partir do centro do modelo, as questões de investigação exercem uma relação interativa com todos os restantes componentes influenciando-os e sendo influenciadas por estes.

As questões de investigação devem enquadrar-se na temática a analisar especificando o que se pretende compreender através da recolha e análise dos dados do estudo a que se referem. A sua enunciação pode revelar-se uma tarefa complexa de realizar no âmbito da investigação qualitativa uma vez que se torna necessário que sejam abrangentes de modo a permitir a exploração e, simultaneamente, suficientemente específicas para que permitam delimitar o estudo (Marshall & Rossman, 2011).

Na perspetiva de Maxwell (2005) revela-se fundamental para o estudo que as questões de investigação não sejam formuladas em detalhe até que os objetivos e o quadro conceptual se encontrem devidamente clarificados, devendo permanecer sensíveis e adaptáveis às implicações dos restantes aspetos do estudo. À medida que o percurso do investigador se define as questões inicialmente formuladas são alteradas, como resultado da influência exercida pelo contexto estudado, os sujeitos, as suas perspetivas e atitudes. Esta linha de pensamento vai ao encontro da necessidade de flexibilidade, o verdadeiro "cunho" dos métodos qualitativos como afirmam Marshall & Rossman (2011, p. 73).

Neste enquadramento, procurámos delinear um conjunto de questões de investigação que, mais do que um modelo rígido a seguir na investigação, pretendem constituir um guião orientador, linhas condutoras de um estudo que se pretende qualitativo-interpretativo da realidade observada.

No seguimento das orientações avançadas por diversos autores, formulámos uma questão principal do estudo a partir da qual, seguindo as diretrizes emanadas por

Bogdan e Biklen (1994), Maxwell (2005) e Marshall & Rossman (2011), construímos um quadro problematizador estruturante que serviu de base ao desenvolvimento da nossa pesquisa.

Questão de partida:

Quais os fatores fundamentais de desenvolvimento e sustentabilidade do projeto de comunidade de aprendizagem implementado na escola de Ariño?

Esta questão é formulada com base no pressuposto de que a escola analisada se enquadra no domínio das CA implementadas de acordo com o modelo concebido a partir da investigação desenvolvida pelo CREA de Barcelona. Assumimos esta posição com base nas informações obtidas através da pesquisa prévia por nós realizada com o objetivo de delimitar o nosso objeto de estudo, que apontam no sentido de a escola de Ariño se encontrar em pleno processo de transformação em CA. Contudo, consistindo o presente trabalho numa investigação que se pretende caracterizada pelo rigor científico, não rejeitamos a hipótese de no decurso da mesma se poder vir, eventualmente, a infirmar ou confirmar esta presunção.

A formulação de uma questão de partida permitiu desenvolver um fio condutor através do qual organizámos o nosso estudo. Esta organização passou pela construção de um modelo de análise através do qual foi possível orientar o estudo ao longo dos procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

A questão de partida pressupõe a elaboração de um estudo intrínseco da CA realizado de modo a permitir observar, descrever e compreender os fatores que possibilitam o seu desenvolvimento e também de que modo estes fatores são trabalhados no interior do modelo. A partir desta constatação procedemos à decomposição da questão inicial em quatro vetores de análise em torno dos quais formulámos questões de investigação para as quais nos propusemos encontrar respostas.

Ilustração 12 – Vetores de análise da investigação.

DESENVOLVIMENTO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. Vetor de análise: organização.

1.1. Problemática a analisar: pretende-se analisar a estrutura organizativa da comunidade de aprendizagem em estudo.

1.2. **Questão de investigação: como se organiza a comunidade de aprendizagem, ao nível da estrutura?**

1.3. Pontos específicos a abordar:

a) Qual é a estrutura organizativa da comunidade?

b) Que estruturas fazem parte do processo decisório da comunidade?

c) Que projetos e normas de funcionamento se encontram definidas?

d) Existem características específicas da legislação no âmbito da formação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem?

2. Vetor de análise: desenvolvimento.

2.1. Problemática a analisar: pretende-se analisar como se desenvolve o processo de funcionamento da comunidade de aprendizagem, a sua dinâmica funcional quotidiana, os protagonistas, as práticas, as motivações e as decisões.

2.2. **Questão de investigação: como se processa o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem?**

2.3. Pontos específicos a abordar:

a) De que forma é percecionada a Educação no âmbito da comunidade?

b) Como se caracterizam as práticas desenvolvidas na comunidade?

c) Que protagonistas integram as práticas da comunidade?

d) Como se realizam os processo decisórios na comunidade?

e) De que forma é percecionada a relação entre professor-aluno na comunidade?

f) Que obstáculos e/ou dificuldades são sentidos no processo de desenvolvimento da comunidade de aprendizagem?

3. Vetor de análise: colaboração.

3.1. Problemática a analisar: pretende-se analisar como se desenvolvem os processos de colaboração na comunidade de aprendizagem.

3.2. **Questão de investigação: de que forma se promovem e desenvolvem os processos de colaboração e cooperação na comunidade?**

3.3. Pontos específicos a abordar:

a) Existem processos específicos de apelo ao envolvimento dos familiares e outros membros da comunidade na dinâmica da escola?

b) De que formas se processa a integração e a participação dos diversos participantes na comunidade?

c) Que dinâmicas favorecem a cooperação e colaboração na comunidade?

d) De que forma é percecionada a relação entre a família, o professor e o aluno na comunidade?

e) De que forma se processam os processos colaborativos entre os diversos profissionais da escola?

f) Que obstáculos são encontrados no desenvolvimento de processos de cooperação e colaboração na escola?

g) Os processos de cooperação e colaboração desenvolvidos na escola exercem algum tipo de influência sobre a motivação e o empenho dos alunos na realização das atividades?

4. Vetor de análise: liderança.

4.1. Problemática a analisar: pretende-se analisar de que modo os processos de liderança e motivação podem estar relacionados com o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade de aprendizagem.

4.2. **Questão de investigação: de que forma os processos de liderança se relacionam com o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade?**

4.3. Pontos específicos a abordar:

a) Como emerge a liderança na comunidade?

b) Que aspetos caracterizam o líder da comunidade?

c) Que aspetos caracterizam o processo de liderança na comunidade?

d) De que modo é percecionado o papel do líder na comunidade?

e) Que tipo de influência é exercido pelo líder no processo de desenvolvimento e progresso da comunidade?

3.3. FUNDAMENTOS DA ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Não se enquadra no âmbito dos objetivos do nosso estudo a generalização ou o estabelecimento de afirmações universais mas antes, como refere Ponte (1994), a produção de "conhecimento acerca de objectos muito particulares" (p. 10). O nosso foco na elaboração do presente trabalho vai ao encontro do âmbito da investigação qualitativa em que, como defendem Bogdan & Biklen (1994), "a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados" (p. 66). Não procuramos portanto estabelecer leis gerais a partir do nosso estudo, pretendemos sim, fundamentalmente, "a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e idiográfico" (Almeida e Freire, 2003, p. 101).

Nesta perspetiva, embora possam existir questões de investigação orientadoras, o processo de produção de conhecimento não se realiza com base em proposições formuladas antes do início da pesquisa e recolha de dados. É à medida que a investigação avança que se vai construindo "um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50). O processo de análise de dados vai revelando progressivamente a realidade observada permitindo realizar o grande objetivo da investigação qualitativa: a compreensão do fenómeno observado.

Conscientes desta realidade quisemos partir para a elaboração do presente estudo tomando como referencial um quadro orientador através do qual pudéssemos guiar a nossa ação. Neste sentido, optámos por seguir uma estrutura orientadora para os traços gerais da investigação baseada nas cinco características inerentes à investigação qualitativa identificadas por Bogdan & Biklen (1994).

1. *"Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal"* (p. 47): o investigador desloca-se ao local de estudo com o objetivo de analisar a realidade no contexto em que ela ocorre, partindo do pressuposto de que "as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (p.48). No seguimento desta premissa propusemo-nos realizar um estudo cuja recolha de dados se efetuou no contexto da ação através do contacto direto com a realidade analisada.
2. *"A investigação qualitativa é descritiva"* (p. 48)*:* o investigador recolhe dados sob a forma de palavras ou imagens e não de números, assumindo uma posição minuciosa de observação em que tudo o que se observa pode constituir pistas para a compreensão do objeto de estudo. Deste modo, procurámos descrever a realidade observada com base na recolha de dados que permitam a tradução das ações, perspetivas e vivências dos sujeitos investigados.
3. *"Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos"* (p. 49)*:* ao investigador interessa fundamentalmente o como se realizam as ações no sentido de conseguir compreender como se alcançam os resultados. Por vezes verifica-se que a análise isolada dos resultados não permite adquirir a perceção real do fenómeno, limitando a investigação a aglomerados estatísticos que não garantem a transformação positiva dos processos. Neste sentido, procurámos analisar os processos através dos quais a CA observada concretiza as suas ações, com o propósito de compreender de que modo são alcançados os objetivos delineados pelos seus intervenientes.
4. *"Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (*p. 50)*:* o investigador não parte para a pesquisa apoiado num conjunto de hipóteses construídas *a priori*, não sendo portanto seu objetivo a recolha de dados para confirmar ou infirmar hipóteses, pelo contrário, "as

abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (p. 50). No presente estudo, a elevada variedade de dados recolhidos ao longo da investigação originou a reformulação das questões de investigação inicialmente propostas e consequentemente a reconstrução de um percurso de investigação que se foi aperfeiçoando constantemente.

5. *"O significado é de importância vital na abordagem qualitativa"* (p. 50)*:* a preocupação do investigador centra-se em torno da procura do "modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" (p. 50). Nesta direção, o investigador procura analisar as diferentes perspetivas e questionar os sujeitos de investigação de forma contínua com o propósito de compreender "aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Na senda desta premissa procurámos realizar um estudo centrado nas pessoas e nas ações por elas desenvolvidas, tendo em vista a análise objetiva da contribuição das perspetivas dos diversos participantes para o funcionamento e sustentabilidade da comunidade de aprendizagem analisada.

Na planificação de um estudo qualitativo, a definição da unidade de análise constitui um elemento da maior relevância que inclusivamente vai afetar o processo de análise dos dados (Babbie, 2010). Na procura de uma definição para este conceito encontramos a proposta de Marshall & Rossman (2011) que identificam a unidade de análise como sendo "the level of inquiry on wich the study will focus" referindo que nos estudos de caráter qualitativo a unidade de análise pode assumir formas diversas que englobam "indivíduos, díades, grupos, processos ou organizações" (p.69).

Seguindo esta direção, definimos como unidade de análise da presente investigação o modelo de CA desenvolvido a partir da investigação realizada pelo CREA de Barcelona, centrando-se o nosso foco de estudo na Escola de Ariño, integrada no Colégio Público Rural Agrupado Ariño-Alloza, localizado na Província de Teruel, Espanha.

Na escolha dos métodos de recolha de dados a utilizar devem ser considerados, não apenas a problemática a investigar e as características da unidade de análise, mas também e da maior relevância para a investigação, os métodos de investigação

escolhidos. Deste modo, definida a nossa unidade de análise e escolhido o foco de estudo, importa nesta fase proceder à escolha dos métodos de investigação e de recolha de dados que mais se adequem à realização da nossa investigação.

De Bruyne et al. (1975) citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010), referem a importância de articular as técnicas de recolha de dados com a abordagem metodológica a seguir, afirmando que os modos de investigação "fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem, consequentemente, harmonizar-se com as técnicas da sua recolha" (p.168).

Neste sentido, consultámos a literatura existente na área da investigação qualitativa que aponta para a existência de diversos métodos de investigação como "o estudo de casos, a comparação ou estudo multicasos, a experimentação 'no terreno', a experimentação 'em laboratório' e a simulação por computador" (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 168) e de técnicas de recolha de dados variadas que assumem formas como a análise de dados documentais, inquéritos, entrevistas e a observação (Bell, 1997).

De Bruyne et al. (1975) citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) identificam a existência de três grandes grupos de modos de recolha de dados na instrumentalização das ciências sociais e da investigação qualitativa: inquérito, observação e análise documental. De acordo com os autores, o inquérito pode tomar uma forma oral, sendo neste caso denominado de entrevista, ou uma forma escrita, o questionário. A observação "pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante" (De Bruyne et al., 1975, citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 143). Quanto ao terceiro grupo, a análise documental, os autores mencionam tratar-se de uma técnica cuja função reside essencialmente na complementaridade relativamente às restantes técnicas.

Confrontada a natureza do presente estudo com as características indicadas pelos diversos autores relativamente às metodologias de investigação e métodos de recolha de dados, optámos por seguir uma abordagem metodológica inserida no âmbito da investigação qualitativa, o estudo de caso, com recurso à recolha de dados através da análise documental, observação e entrevistas.

Em seguida apresentamos a fundamentação da escolha deste quadro metodológico, justificando particularmente a opção pelos instrumentos de recolha de dados e a sua relevância para a análise dos dados.

3.3.1. FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso constitui uma das abordagens metodológicas mais utilizadas no âmbito da investigação qualitativa. Esta realidade prende-se essencialmente com o facto de se tratar de um estudo que permite analisar uma ampla variedade de objetos de estudo que podem passar por uma unidade isolada, um sistema complexo ou um modelo de atuação, entre outros, possibilitando efetuar uma análise detalhada e profunda, realizada no contexto real em que ocorrem os fenómenos investigados.

Partimos da noção de que a nossa investigação se efetua num contexto em que a investigadora constitui um elemento externo à realidade que se pretende compreender não possuindo qualquer grau de influência sobre os fenómenos que observa. Este facto vai ao encontro do defendido por Yin (1989) de acordo com o qual "in general, case studies are the preferred strategy when 'how' or 'why' questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context" (p. 13).

Na perspetiva de Merriam (1988), citado por Bogdan & Biklen (1994), o estudo de caso consiste na "observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (p. 89). No nosso caso propusemo-nos estudar um contexto específico circunscrevendo a nossa investigação à escola de Ariño, procurando deste modo alcançar a compreensão global do funcionamento de uma CA impulsionada de uma forma singular atendendo ao contexto em que se desenvolve. O estudo insere-se portanto na linha de pensamento de Ponte (1994) quando afirma que "um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social" (p. 2).

> Visa conhecer em profundidade o seu "como" e os seus "porquês", evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse (Ponte, 1994, p. 2).

As características do nosso estudo inserem-se no modelo indicado por Ponte (1994) que refere o estudo de caso como um estudo descritivo, não experimental e de

natureza empírica. Neste sentido podemos afirmar que a investigação que nos propusemos realizar tem um forte cunho descritivo, uma vez que não constitui nosso objetivo modificar a realidade mas sim compreendê-la, recorrendo à "descrição grossa (*thick description*) isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objecto de estudo" (Ponte, 1994, p. 2). Na linha do defendido por Merriam (1988) e Yin (1984), citados por Ponte (1994), trata-se portanto de uma investigação não experimental em que não possuímos qualquer controlo sobre os acontecimentos na medida em que procuramos compreender o comportamento dos participantes sem que seja exercida qualquer manipulação sobre as suas potenciais causas. Trata-se ainda de um estudo de natureza empírica uma vez que analisamos o nosso foco de estudo no seu contexto real, onde se desenvolvem efetivamente as ações, o que possibilita o acesso a múltiplas fontes de dados (Yin, 1984, citado por Ponte, 1994).

Encontrámos na abordagem do estudo de caso, que Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) reconhecem como "própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo" (p. 170), um caminho metodológico que nos parece adequado às características do nosso estudo uma vez que este foi desenvolvido no contexto de ação da realidade observada, permitindo-nos abordar o campo de investigação a partir do interior do que se constituiu como caso. Neste sentido, adotámos uma postura de descrição e compreensão dos fenómenos observados, que se insere na "atitude compreensiva" referida por De Bruyne et al. (1975, p. 210), citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010, p. 169) que nos proporcionou a participação ativa na dinâmica da escola e simultâneamente a realização de uma "análise em profundidade do tipo introspectivo" (De Bruyne et al., 1975, p. 210, citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 169).

No âmbito do estudo de caso, a literatura consultada aponta no sentido da existência de dois grandes grupos de investigações. Uma primeira situação refere-se à investigação em que o foco de estudo se limita à análise de uma realidade única, que Yin (1989) denomina de "single case study" (p. 49) e que Bogdan & Biklen (1994) distinguem em estudo de caso de organizações numa perspetiva histórica, de observação e histórias de vida. O segundo grupo de investigações refere-se às situações em que se pretende analisar mais do que uma realidade. Neste caso a investigação pode assumir a forma de estudo de caso múltiplo (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 1989), comparativo (Bogdan & Biklen, 1994) ou comparação multicasos (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 170).

Na perspetiva de Stake (1995) os estudos de caso distinguem-se em três categorias, definidas de acordo com o interesse do investigador relativamente ao caso:

a) *Estudo de caso intrínseco*: quando existe por parte do investigador um interesse intrínseco relativamente a uma realidade e portanto é seu objetivo compreender essa realidade em particular.

b) *Estudo de caso instrumental*: quando o estudo de caso é utilizado como instrumento para a compreensão de um determinado fenómeno. Não existe portanto um interesse intrínseco no caso estudado servindo a sua análise para clarificar um problema ou refinar uma teoria.

c) *Estudo de caso coletivo*: trata-se de um estudo instrumental de diversos casos com o objetivo de alcançar um conhecimento mais profundo sobre o que se estuda.

Atendendo às características do nosso estudo, que consiste em estudar uma realidade particular centrando-se o nosso interesse nesse caso específico, parece evidente que o rumo a tomar se enquadra na realização de estudo de caso único (Yin, 1989), intrínseco (Stake, 1995) e de observação (Bogdan & Biklen, 1994), o que nos propusemos realizar através da procura do conhecimento e compreensão dos fatores fundamentais de desenvolvimento e sustentabilidade do projeto de CA implementado na escola de Ariño.

> We are interested in it, not because by studying it we learn about other cases or about some general problem, but because we need to learn about that particular case. We have an intrinsic interest in the case, and we may call our work *intrinsic case study* (Stake, 1995, p.3).

3.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: ANÁLISE DOCUMENTAL

Ao adotarmos uma metodologia investigativa de natureza qualitativa e interpretativa, com recurso a uma abordagem metodológica no âmbito do estudo de caso, assumimos como essencial para a investigação a escolha de técnicas de recolha de dados que se revelem adequadas à consecução dos objetivos definidos e bem assim à necessidade de obedecer a critérios de validade, essenciais na realização de um estudo científico.

Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) indicam a análise documental como um tipo de recolha de dados utilizado nas ciências humanas e que corresponde à análise

de documentos escritos que não são da autoria do investigador. Os autores referem a análise documental como "uma espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação" e que assume frequentemente "uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para 'triangular' os dados obtidos através de uma das duas outras técnicas" (p. 143).

A análise documental pode revelar-se de grande interesse para a interpretação da realidade observada e para a compreensão das interações produzidas pelos sujeitos investigados. Godoy (1995b) considera que os documentos podem constituir importantes fontes de dados na investigação qualitativa complementando o trabalho de pesquisa direta realizado pelo investigador na medida em que permitem o acesso a informações que de outra forma seriam difíceis de obter por motivos de falecimento ou de distância geográfica. A autora utiliza a expressão *pesquisa documental* referindo-se ao "exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares" (Godoy, 1995b, p. 21).

> Os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (Godoy, 1995b, p.22).

De Bruyne et al. (1975), citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010), esquematizam as características que revestem a análise documental enquanto modo de recolha de dados, identificando as possíveis fontes de dados, os tipos de informação recolhida e as opções técnicas implicadas.

FONTES DE DADOS	TIPOS DE INFORMAÇÃO	OPÇÕES TÉCNICAS IMPLICADAS
Privadas ou oficiais (arquivos, relatórios, estatísticas).	Factos, atributos, comportamentos, tendências.	- Análise qualitativa de conteúdo; - Análise quantitativa de conteúdo.

Tabela 15 – Características da análise documental[32]

Neste enquadramento efetuámos um processo de pesquisa documental no sentido da recolha dos documentos produzidos no âmbito da estrutura organizativa da instituição observada, das suas normas de funcionamento e da caracterização do modelo educativo. Esta fase de pesquisa, que se realizou principalmente numa fase prévia aos

[32] Adaptado de De Bruyne et al. (1975), citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010).

processos de recolha de dados através da observação e das entrevistas, constituiu um passo fundamental na interpretação e compreensão do nosso foco de estudo, nomeadamente no que se refere às bases que suportam e justificam a contextualização das ações dos sujeitos.

Para a realização da pesquisa documental procurámos incidir a nossa pesquisa essencialmente em torno de documentos oficiais de regulamentação de normas de funcionamento e organização internas, projeto educativo, planificações anuais e outros documentos que se viessem a revelar pertinentes no âmbito da investigação.

Neste sentido procedemos à análise dos seguintes documentos: legislação oficial que rege o sistema educativo espanhol, Projeto Educativo de Centro (PEC), Regulamento de Regime Interno (RRI) e Programação Geral Anual (PGA).

Ao longo da recolha de dados foram ainda consultadas diversas páginas *Web* com conteúdos alusivos ao desenvolvimento e funcionamento do projeto de CA na escola de Ariño[33].

Este procedimento constituiu um importante suporte para a realização da recolha de dados através da observação e entrevistas na medida em nos permitiu conhecer as normas e regras pelas quais se regem as ações dos sujeitos na realidade a estudar.

3.3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: OBSERVAÇÃO

A observação constitui uma técnica de recolha de dados privilegiada no campo da investigação em educação, na medida em que proporciona o contacto direto entre o investigador e a realidade investigada.

Quivy & Campenhoudt (1998) indicam a possibilidade de optar por tipos distintos de observação: a observação direta e a indireta. Na observação direta o investigador recolhe os dados diretamente sem se dirigir aos sujeitos interessados. O investigador age como um espectador face à situação observada sem qualquer interação entre ele e os sujeitos observados. Na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (1998) "os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que

[33] Consultar por exemplo: http://craarino.educa.aragon.es/comapren/comapren.htm; http://craarino.educa.aragon.es/weduca/; http://www.ampaarino.blogspot.pt/; http://arininos2.blogspot.pt/; http://adigital.pntic.mec.es/~arino/; http://e-ducativa.catedu.es/44004720/sitio/; http://e-ducativa.catedu.es/44004720/sitio/; http://roble.pntic.mec.es/~jblesa/; http://www.educa.aragob.es/craarino/weduca/tablet.htm

captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho" (p. 196). Na observação indireta o investigador recolhe os dados a partir da sua interação com os sujeitos observados através da aplicação de questionários ou da realização de entrevistas. A informação recolhida é menos objetiva uma vez que não é recolhida diretamente existindo dois "intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a pôr" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 164).

A observação direta compreende, na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (1998), duas variantes: a observação participante e a não participante. A observação participante, de acordo com os citados autores, pressupõe que o investigador estude "uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva" (p. 197). Por sua vez na observação não participante o investigador observa a realidade estudada a partir do exterior não exercendo qualquer forma de participação na vida do grupo.

> Para Georges Lapassade (1991, 1992, 2001), a expressão "observação participante" tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências (Fino, 2008, p. 4).

A observação participante, uma vez que se processa a partir da imersão do investigador na realidade estudada, permite a compreensão do "mundo social" a partir do interior (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 155). O recurso a esta metodologia de recolha de dados faculta ao investigador o acesso direto às vivências e perspetivas dos sujeitos observados, permitindo-lhe interpretar e compreender a realidade. Por sua vez, a escolha da observação participante constitui, na opinião de Bogdan & Biklen (1994), "a melhor técnica de recolha de dados" (p. 90) na realização de investigações baseadas em estudos de caso.

Face à análise efetuada importa situar a natureza da nossa investigação nas referências metodológicas apresentadas pelos diversos autores, no sentido de justificar a opção pelo recurso à observação participante como técnica de recolha de dados adequada à situação concreta do estudo de caso que nos propusemos elaborar.

Neste sentido verificamos que a investigação no presente estudo é realizada a partir do interior da escola de Ariño com o objetivo de compreender a realidade

observada, condição que Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010, p. 155) referem poder enquadrar-se no âmbito da opção pelo recurso à observação participante.

> A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, *à partida, lhe é estranho ou exterior* e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 155).

No caso concreto do nosso estudo a investigadora recorreu à observação participante imergindo no contexto analisado, um meio que à partida lhe era exterior uma vez que não se tratava do seu contexto habitual de ação. À medida que o estudo avançava desenvolveu-se um processo de integração progressiva da investigadora no contexto analisado. Este facto permitiu que a investigadora interagisse com os sujeitos observados, adquirindo gradualmente proximidade com estes, o que facilitou consideravelmente a recolha de dados acerca das motivações e perspetivas dos diversos participantes.

Não obstante este envolvimento, o grau de participação assumido pela investigadora relativamente à ação dos sujeitos observados situou-se no âmbito da observação participante passiva tal como a definem Evertson & Green (1986), citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010).

> A participação activa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar. Este tipo de observação participante permite ao observador aprender a *perspectiva interna* e registar os acontecimentos tal como eles são percepcionados por um participante. A observação participante passiva significa que o observador não participa nos acontecimentos desse meio mas que a eles assiste do exterior ("outsider"). Seja qual for o tipo de observação participante, o observador regista sempre os modos de vida do grupo social em estudo (Evertson & Green,1986, p. 178, citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 156).

A necessidade de evitar alterações originadas pela presença do investigador é salientada por Devereux (1980) citado por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010). Por sua vez Miles & Huberman (1994) alertam para os perigos que podem advir dos efeitos que o investigador pode causar no objeto de estudo e também nos possíveis efeitos exercidos pelo objeto de estudo no investigador, apontando inclusivamente para a hipótese de uma "validação natural" avançada por Warner (1991) e referente a uma "idea that the events and settings studied are uncontrived, unmodified by the

researcher's presence and actions" (Warner, 1991, citado por Miles & Huberman, 1994, p. 278).

Ao longo do nosso estudo propusemo-nos observar o contexto e os sujeitos, procurando não intervir nas atividades observadas, sendo certo que privilegiámos o desenvolvimento de relações de comunicação e empatia com os participantes no sentido de estabelecer um grau de proximidade que consideramos imprescindível para a perceção das perspetivas dos sujeitos.

Encontrámos no artigo intitulado "*Os dez mandamentos da observação participante*" em que Valladares (2007) analisa a obra *Street Corner Society* da autoria de William Foote Whyte, um guia orientador para a nossa ação de observação. Neste sentido, recorremos às referidas técnicas de observação participante para o estudo de caso que realizámos ao longo da nossa investigação.

Atendendo a que o ambiente a analisar é exterior ao contexto de ação habitual da investigadora, verificou-se que, não obstante se terem desenvolvido processos de interação entre a investigadora e os sujeitos observados, o papel da pesquisadora foi sempre assumido como elemento externo à escola. Neste contexto importa salientar que recorremos ao diretor do CRA Ariño-Alloza, José António Blesa, como intermediário entre a investigadora e os sujeitos observados. O diretor constituiu um importante elemento de ligação entre a pesquisadora e os pesquisados dando a conhecer a investigadora aos diversos intervenientes da comunidade, esclarecendo dúvidas e facultando o acesso ao campo de pesquisa.

Ao longo do processo de observação participante a investigadora adotou uma postura de escuta ativa relativamente aos sujeitos observados, procurando auscultar de forma objetiva as suas motivações, perspetivas e aspirações relativamente aos projetos desenvolvidos na escola. A observação assumiu um aspeto formal quando efetuada em contexto de sala de aula e reuniões, tendo sido efetuada de modo informal em situações de diálogo com os diversos participantes no decurso de atividades colaborativas e nos diferentes espaços da escola e da localidade.

A observação no presente estudo foi efetuada em locais diversificados que incluíram os diversos espaços da escola de Ariño, a Associação de Mães e Pais de Ariño (AMPA), o pavilhão desportivo e diversos outros pontos da localidade. A opção pela diversificação de locais a observar prende-se com na necessidade de, por um lado, analisar o contexto que envolve a escola em foco no nosso estudo e, por outro lado, de

proceder à recolha de dados junto dos diversos locais onde decorrem ações relacionadas com a atividade da escola no sentido de compreender a realidade observada.

Na escola, para além das diversas atividades desenvolvidas na sala de aula, observámos ainda as interações desenvolvidas entre os diversos participantes em diferentes espaços como os corredores, o recreio, a sala de usos múltiplos e a sala de professores, reuniões das comissões de trabalho, reuniões entre o diretor da escola e os familiares dos alunos e diversas atividades realizadas de forma colaborativa por alunos, professores e familiares. Na AMPA tivemos oportunidade de observar a realização de almoços de convívio entre alunos, professores e familiares, *ateliers* de pintura e reuniões de pais. Na localidade quisemos observar a atividade económica e cultural da região tendo observado a indústria, o comércio e os serviços locais, o pavilhão desportivo, o *Centro de Interpretación de Arte Rupestre Antonio Beltrán e* a igreja local.

A observação participante foi efetuada com recurso à realização de guiões de observação (anexo IV) construídos com o propósito de orientar as observações no sentido dos objetivos traçados. Foram elaborados três tipos de guiões: guiões de orientação das atividades observadas na escola, no exterior da escola e no contexto envolvente. Sendo nosso objetivo procurar respostas para as questões de investigação formuladas, estes documentos orientadores foram construídos a partir da decomposição dessas questões em pontos específicos a abordar.

A existência de guiões de observação não implicou qualquer constrangimento na esfera de ação da observação que se realizou sempre numa ótica qualitativa-interpretativa da realidade, a qual, como referem Bogdan & Biklen (1994), exige uma postura de assunção de que todos os dados podem constituir potenciais pistas para a compreensão da realidade estudada.

O recurso à observação pressupõe o registo detalhado de todas as sessões de investigação, material que posteriormente foi submetido a um processo de tratamento e análise dos dados recolhidos. Ao longo do nosso estudo as observações efetuadas foram registadas com recurso a diversas opções distintas e complementares: câmara de filmar, máquina fotográfica digital, gravador digital de áudio, cadernos de investigação e documentos elaborados em processador de texto.

O caderno de investigação foi utilizado para o registo das notas de campo que Bogdan & Biklen (1994) definem como sendo "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os

dados de um estudo qualitativo" (p. 150). As notas de campo foram elaboradas no decurso das sessões de observação e portanto elaboradas no contexto da ação. Procurámos registar de forma detalhada e precisa a descrição dos contextos e acontecimentos, das interações desenvolvidas e da nossa perceção da realidade observada. Numa segunda fase, já fora do contexto da ação, procedemos ao registo informático das notas de campo que nos pareceram mais relevantes para a consecução dos objetivos definidos para o estudo, completando-as com a informação que não foi possível registar por escrito na situação de observação.

3.3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: ENTREVISTAS

Yin (2001) defende que a metodologia de estudo de caso "baseia-se em várias fontes de evidências" (p. 105). Perfilhando esta linha de pensamento, optámos por efetuar a recolha de dados no presente estudo, a par da observação direta anteriormente referida, com recurso ao que Quivy & Campenhoudt (1998) definem como observação indireta. Este modo de recolha dos dados é concretizado ao longo do nosso estudo através da realização de entrevistas junto dos intervenientes no processo de transformação da escola de Ariño em comunidade de aprendizagem.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), a entrevista constitui um dos métodos mais utilizados no âmbito da investigação qualitativa, possibilitando a obtenção de "informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados" (p. 192). A realização de entrevistas faculta ao investigador o acesso às diversas perspetivas dos sujeitos relativamente aos fenómenos analisados através do contacto direto com os indivíduos observados. Este contacto direto com os sujeitos que integram a realidade observada, que vivem e sentem os seus problemas e sucessos e que ajudam a construir o seu quotidiano, constitui uma importante fonte de dados que pode enriquecer a investigação de uma forma singular, fator que nos motivou a optar pela realização deste tipo de recolha de dados.

Encontrámos ainda, na argumentação de diversos autores, sustentação pertinente à adequação da utilização deste método de recolha de dados ao nosso estudo. Bogdan & Biklen (1994) indicam duas utilizações distintas para a utilização da técnica de entrevista em investigação qualitativa; como estratégia dominante, ou utilizada em conjunto com a "observação participante, análise de documentos e outras técnicas" (p.

134). Por sua vez Werner & Schoepfle (1987), citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010), referem que a entrevista pode constituir um relevante elemento de recolha de dados no âmbito de uma investigação qualitativa com recurso à observação participante, permitindo ao investigador confrontar a sua perceção "do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem" (p. 160).

Na escolha da planificação das entrevistas a realizar foram consideradas as tipologias apontadas por diversos autores como Bell (1997), Quivy & Campenhoudt (1998) e Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010).

Bell (1997) refere a possibilidade de realização de entrevistas mais estruturadas, conduzidas através de questões previamente definidas e cuja sequência de respostas obedece a uma ordem preestabelecida, ou de entrevistas menos estruturadas em que existe a possibilidade de o entrevistado possuir um maior grau de flexibilidade para responder.

Por sua vez Quivy & Campenhoudt (1998) propõem três variantes na realização de entrevistas em investigação:

1. *Entrevista semidirectiva ou semidirigida*: a mais utilizada em investigação social, de acordo com os autores. Trata-se de um tipo de entrevista em que o entrevistador possui um guião orientador formado por questões fundamentais a abordar, todavia a entrevista não obedece a uma ordem preestabelecida conferindo ao entrevistado a liberdade de falar abertamente, focando os assuntos que lhe parecerem pertinentes. O entrevistador deve apenas procurar reencaminhar a entrevista no sentido de serem alcançados os objetivos definidos.

2. *Entrevista centrada* (*focused interview*): não existem questões preestabelecidas mas antes uma lista de tópicos a abordar. Este tipo de entrevista é utilizado na análise do impacto que determinado acontecimento ou experiência exerceu nos participantes.

3. *Entrevista aprofundada e pormenorizada*: entrevistas longas, divididas em várias sessões, realizadas em circunstâncias específicas como a análise das histórias de vida.

Powney & Watts (1987) citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) sugerem duas categorias de entrevistas de acordo com a sua orientação:

1. *Entrevista orientada para a resposta*: o entrevistador mantém o controlo no decurso do processo. Pode ser estruturada ou semiestruturada. Esta categorização difere

da entrevista estruturada no aspeto particular de não impor que as respostas sigam determinada ordem predefinida.

2. *Entrevista orientada para a informação*: o entrevistado impõe o grau de estruturação. Este tipo de entrevista procura recolher dados sobre a perspetiva do entrevistado numa determinada situação.

Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) referem ainda a possibilidade de classificar as entrevistas em dois tipos: *entrevista não diretiva e entrevista clínica*. A entrevista não diretiva, de acordo com os citados autores, "baseia-se no método terapêutico centrado no cliente, tal como foi preconizado por C. Rogers (1951) e, mais recentemente, por E. Gendlin (1974) (1986)" (p. 163). Trata-se de um método de recolha de dados em que o entrevistador encoraja a livre expressão do entrevistado através de um processo de escuta atenta e ativa.

> É muitas vezes aconselhável iniciar uma entrevista por uma questão aberta que estimule a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões fechadas (idade, profissão, etc.) para a fase final da entrevista. A reformulação, que consiste numa simples retoma do discurso pelo entrevistador é, também, uma técnica a aplicar (Pourtois & Desmet, 1988, p. 132, citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 163).

A entrevista clínica, na opinião de Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010), enquadra-se no tipo de entrevista orientada para a resposta e caracteriza-se pela procura de respostas que permitam ao investigador testar as hipóteses de investigação formuladas à partida.

Na sequência da tipologia avançada por Quivy e Campenhoudt (1998), optámos pela realização de entrevistas semidiretivas ou semidirigidas conduzidas de acordo com um guião orientador constituído por um conjunto de questões abertas.

Da análise efetuada parece-nos igualmente ser possível enquadrar as entrevistas realizadas num modelo não diretivo, orientado para a informação, de acordo com a perspetiva proposta por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010).

A realização de entrevistas pressupõe um elevado grau de interação entre o investigador e os entrevistados pelo que se torna necessário agir no sentido de, por um lado, não inibir a liberdade de expressão e, por outro lado, conduzir a entrevista no sentido da consecução dos objetivos definidos. Neste sentido, estruturámos as entrevistas com base num guião orientador (anexo IV) constituído por um conjunto de questões abertas que, não pretendendo constituir um documento cerceador da narrativa do entrevistado, numa investigação que se pretende qualitativa-interpretativa, foi

elaborado com o objetivo de garantir que os tópicos essenciais seriam abordados no sentido da consecução dos objetivos definidos. Não obstante as entrevistas partirem de um guião constituído pelos tópicos fundamentais a abordar, na sua aplicação procurámos obter o máximo de informação possível encorajando a livre expressão do entrevistado através de um processo de escuta atenta e ativa.

Elaborámos quatro tipos de guiões dirigidos a distintos grupos de entrevistados: diretor da escola, professores, alunos e familiares dos alunos. Os guiões foram estruturados na sequência das questões de investigação formuladas, sendo os tópicos a abordar organizados de acordo com blocos de interesse.

No âmbito do presente estudo procurámos desenvolver formas de relacionamento com os sujeitos observados, com o intuito de construir ambientes familiares para a realização das entrevistas. Este facto possibilitou que as entrevistas realizadas se assemelhassem "muitas vezes a uma conversa entre amigos" sendo por vezes difícil separar "a entrevista das outras actividades de investigação" como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 134). Esta realidade concretizou-se por diversas vezes ao longo do nosso estudo verificando-se que algumas entrevistas surgiram de forma natural no decurso das situações de observação, em locais tão diversificados como o recreio da escola, a biblioteca, a sede da AMPA ou a casa do diretor da escola. Neste contexto, ao encontro do relatado por Bogdan e Biklen (1994), "a maior parte das entrevistas começaram por uma conversa banal" (p. 135) que se iniciou pelo debate de um tópico alusivo ao tema do estudo e se desenvolveu progressivamente, fornecendo um vasto e rico conjunto de dados e transformando-se em longas conversas cujo rumo se alterava constantemente ao sabor das informações que se iam revelando. A sequência de resposta não foi imposta, facultando aos entrevistados a liberdade necessária para exprimirem as suas ideias e exporem os seus pontos de vista.

Na direção da orientação sugerida por Bogdan e Biklen (1994), ao longo das entrevistas realizadas procurámos sempre não controlar "o conteúdo de uma forma demasiado rígida" de modo a que as entrevistas não ultrapassassem o "âmbito qualitativo" (p. 135).

Podemos comparar as entrevistas realizadas com as hiperligações existentes na *World Wide Web (Web)* a que vulgarmente temos acesso ao efetuarmos pesquisas no nosso computador. Normalmente, quando pesquisamos um tema na *Web,* deparamo-nos com um elevado número de páginas que nos oferecem ligações para outras páginas que por sua vez nos direcionam para outras páginas. Deste modo encontramos diversos

conteúdos relacionados com o tema que inicialmente pesquisávamos e sobre os quais não possuíamos qualquer informação anteriormente ou até que desconhecíamos na totalidade.

As entrevistas no âmbito do nosso estudo realizaram-se de forma semelhante à descrita. Não obstante a existência de guiões de entrevista previamente planeados, aconteceu por diversas vezes que, ao longo do diálogo com os entrevistados, surgiram informações que nos conduziram à alteração do rumo do estudo e à necessidade de redirecionar a recolha de dados com o objetivo de conhecer e tentar perceber fenómenos que não se encontravam previstos à partida.

Esta abordagem possibilitou a obtenção de novas informações que na maioria das vezes conseguiram exceder largamente o inicialmente planificado e que constituem dados caracterizados pela profundidade e pela singularidade, visto traduzirem as vivências e os sentimentos dos diversos protagonistas da realidade observada.

Importa ainda salientar, no âmbito da explicitação dos instrumentos de recolha de dados, que o registo de notas obtidas a partir da análise documental, observação e entrevistas foi realizado com recurso aos seguintes instrumentos:

- Registo escrito em papel;
- Registo informático em processador de texto;
- Registo áudio realizado através de gravador digital;
- Registo de imagens fixas realizado através de câmara fotográfica digital;
- Registo de vídeo realizado através de câmara de filmar digital.

3.4. OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Quivy e Campenhoudt (1998) recordam que o objetivo da investigação consiste na procura de respostas à pergunta de partida da investigação, definindo dois objetivos fundamentais para a fase de análise dos dados: a verificação empírica e a interpretação dos factos inesperados revelados no decurso da investigação de que resulta a necessidade de revisão e afinação das hipóteses previamente formuladas.

A realização da análise dos dados na investigação qualitativa difere das técnicas utilizadas no âmbito da investigação quantitativa. Enquanto na investigação quantitativa se trata de um procedimento linear, realizado num determinado tempo do estudo, em

investigação qualitativa a análise dos dados é efetuada ao longo da elaboração do estudo, de forma "cíclica ou interactiva" (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 107) permitindo a reavaliação constante das questões de investigação e a reorientação dos processos de recolha de dados.

No âmbito da investigação qualitativa a análise dos dados concretiza-se através de longos processos de organização e examinação detalhada de toda a informação recolhida, com o propósito de compreender a realidade observada.

> A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).

Atendendo ao elevado número de dados recolhidos ao longo dos processos de observação e das entrevistas realizadas, a análise de dados pode constituir uma tarefa colossal e por vezes até aparentemente impossível de concretizar. O investigador sente portanto a necessidade de encontrar formas de realizar o tratamento dos dados recolhidos que lhe permitam organizar a informação e conduzam à sua compreensão.

Para a análise dos dados no presente estudo entendemos ser pertinente recorrer ao modelo interativo de análise dos dados proposto por Miles & Huberman (1994), que compreende três "fluxos simultâneos de actividade" (p. 12): redução dos dados, apresentação dos dados e desenho/verificação das conclusões.

1. **Redução dos dados**: esta componente é definida pelos citados autores como sendo um processo de seleção, concentração, simplificação, abstração e transformação dos dados recolhidos. Trata-se de uma operação contínua e portanto realizada desde o início do estudo até à elaboração do relatório final da investigação "as we see it, data reduction occurs continuously throughout the life of any qualitatively oriented project" (Miles & Huberman, 1994, p. 10).

De acordo com Miles & Huberman (1984) citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010), a redução de dados na investigação qualitativa não pode ser resumida à simples quantificação dos dados mas antes deve passar por um processo de organização e seleção do material recolhido que permita ao investigador trabalhar os dados no sentido da sua compreensão. Este processo pode ser realizado de diversos modos, cabendo ao investigador optar pelos que mais se adequam ao seu modo de trabalho e às características dos dados recolhidos. Neste sentido, Miles & Huberman (1994), sugerem alguns métodos para a realização da redução de dados como: folhas de

resumo relativas aos contactos com o terreno, codificação da informação, registos da descrição dos dados e suas ligações (memoing), relatórios das sessões de trabalho e resumos provisórios dos locais observados (sobre o que se conhece e o que falta conhecer).

2. **Apresentação dos dados**: Miles & Huberman (1994) apontam esta etapa como sendo a fase de processamento e descrição dos dados recolhidos. Esta componente, como referem Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010), compreende um conjunto significativo de operações que "giram em torno do conceito de tratamento de dados" (p. 117).

> O tratamento de dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com quantitativos, . . . trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em factores para, por último, apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes. Em suma, o tratamento consiste sobretudo em condensações e representações, operações que só se podem levar a cabo mediante certos modelos já relativamente confirmados e delimitados pelas possibilidades das máquinas que utilizamos para esse fim (Van der Maren, 1987, p. 48 e 49, citado por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p. 117-118).

3. **Desenho e verificação das conclusões**: este processo, na perspetiva de Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) compreende a "atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos" (p. 122).

A interpretação dos dados acontece desde o início da recolha de dados ao longo de um processo cíclico em que se formulam conclusões provisórias que são testadas imediatamente e que dão origem a novas recolhas de dados e a novas conclusões num processo que Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) denominam de "verificação" (p. 123).

Miles & Huberman (1984), citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010), propõem um conjunto de estratégias que podem auxiliar o investigador a retirar ilações a partir da organização dos dados:

> *Enumerar*: para descobrir se há recorrência de elementos numa dada situação; Investigar se existem *configurações*, ou temas, *plausibilidade* e *recorte*: para fazer sobressair as relações entre os elementos ("o que é que se conjuga com quê"); Utilizar *metáforas*: para integrar elementos diversos; *Fraccionar as variáveis*: para obter uma diferenciação no interior destas; *Abstrair*: para examinar as coisas e as suas relações numa perspectiva mais global . . . Estabelecer uma ligação lógica: para unificar a compreensão dos dados, seja *construindo um encadeamento lógico de evidências, seja*

> *estabelecendo uma coerência conceptual/teórica* (Miles & Huberman, 1984, citados por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010 p. 125).

Na aplicação do modelo interativo da análise dos dados na investigação qualitativa proposto por Miles & Huberman (1994) ao presente estudo, a análise dos dados consistiu, numa primeira fase, na identificação de elementos significativos, nomeadamente ao nível das práticas, atitudes e comportamentos dos participantes. Posteriormente foram estabelecidas relações entre os elementos identificados tendo como suporte teórico a pesquisa da literatura anteriormente elaborada. Ao longo da análise de dados foram confrontados os dados recolhidos com as questões de investigação colocadas à partida.

A redução dos dados foi efetuada em três fases distintas e complementares: a seleção dos dados a recolher efetuada previamente à recolha de dados; a seleção de dados ao longo da recolha e, por último, a redução dos dados sob a forma de resumos e seleção das informações obtidas. Desta seleção resultou um conjunto de dados que julgámos pertinentes para o estudo tendo em conta os indicadores definidos. Para a realização do processo de redução de dados optámos por seguir uma metodologia de análise de conteúdo com definição de descritores que posteriormente iremos justificar neste trabalho.

A fase de apresentação de dados consistiu na organização e tratamento da informação obtida sob a forma de citações, tabelas e gráficos de modo a conseguir realizar uma exposição clara e objetiva dos dados recolhidos.

A interpretação/verificação dos resultados obtidos a partir dos dados recolhidos foi elaborada recorrendo ao confronto com as questões de investigação previamente delineadas. Procurámos essencialmente, na sequência do proposto por Miles & Huberman (1994), investigar a existência de "padrões", "temas", "plausibilidade" e "agrupamentos" (p. 245) com o objetivo de perceber as relações entre os diversos elementos, recorrendo à abstração e diligenciando no sentido de estabelecer ligações lógicas entre os diversos elementos.

Os resumos dos dados obtidos foram apresentados ao diretor da escola observada e a um conjunto de professores participantes que deram o seu aval relativamente aos mesmos.

3.4.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tendo como objetivo realizar uma análise objetiva dos dados recolhidos, verificámos haver necessidade de recorrer a uma técnica específica que nos permitisse proceder ao tratamento dos dados por forma a estabelecer inferências válidas. Da observação efetuada em torno das propostas de diversos autores, pareceu-nos que a análise de conteúdo seria a mais adequada para a consecução dos objetivos da nossa investigação.

De acordo com Vala (1990) "a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais" (p. 101). Quivy e Campenhoudt (1998) partilham da mesma opinião e justificam a crescente relevância da análise de conteúdo na investigação social a partir da sua capacidade de oferecer "a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas" (p. 227). Por sua vez Bell (1997) indica que o propósito da análise de conteúdo consiste no "estabelecimento de categorias, para poder analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos" (p. 97).

Importa, neste enquadramento, averiguar o que se entende por análise de conteúdo e perceber de que modo esta técnica se adequa à concretização do processo de análise dos dados no âmbito da nossa investigação.

Berelson (1952), citado por Vala (1990), definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite "a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (p. 103). Cartwright (1953), citado por Vala (1990) perfilha esta definição e alarga o seu âmbito propondo a sua extensão a "todo o comportamento simbólico" (p. 103). Por sua vez Krippendorf (1980), citado por Vala (1990) apresenta nova definição para o conceito que caracteriza como "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto" (p. 103).

Godoy (1995b) opta por referir a definição apresentada por Bardin (1977) que salienta o objetivo de obtenção de indicadores que permitam estabelecer inferências.

> O termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)

> que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, citado por Godoy, 1995b, p. 23).

Face ao exposto parece-nos que a técnica de análise de conteúdo pode contribuir para a consecução dos objetivos da nossa investigação na medida em que permite interpretar a informação obtida a partir do seu interior conduzindo à compreensão dos significados inerentes à realidade observada. Nesta linha de pensamento propusemo-nos recorrer à análise de conteúdo na análise das práticas e dos discursos dos sujeitos observados, através do relacionamento das informações e do cruzamento dos dados obtidos.

Vala (1990) refere que a análise de conteúdo da informação obtida, qualquer que seja a sua proveniência (textos, documentos, entrevistas, ou outro) implica a formulação de um conjunto de perguntas por parte do investigador que se podem sistematizar da seguinte forma:

- Com que frequência ocorrem determinados objectos (o que acontece e o que é importante);
- Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como);
- Qual a associação ou dissociação entre os objectos (a estrutura das relações entre os objectos) (Vala, 1990, p. 108).

Estas questões vão ao encontro das três formas de realizar a análise de conteúdo propostas por Osgood (1959), citado por Vala (1990): "análise de ocorrências, análise avaliativa, análise associativa" (p. 108). Nesta perspetiva, qualquer um destes tipos de análise pressupõe um conjunto de operações mínimas que incluem: "delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; constituição de um *corpus*; definição de categorias; definição de unidades de análise" (Vala, 1990, p. 109).

Neste enquadramento, e ao encontro do referido por Bogdan e Biklen (1994), definimos para o presente estudo um conjunto de categorias de análise indispensáveis ao desenvolvimento de um sistema de codificação necessário à organização dos dados. De acordo com estes autores, as categorias constituem um "meio de classificar os dados descritivos" recolhidos pelo investigador e a sua formulação surge da procura de regularidades, padrões e tópicos e sua consequente associação a "palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões" (p. 221).

As categorias de análise foram estruturadas a partir das questões de investigação formuladas e da recolha de dados realizada através da análise documental, observação e

realização de entrevistas. Cada categoria de análise compreende um conjunto de descritores específicos. Cada descritor corresponde a um tópico que se pretende analisar na procura de respostas para a problemática identificada nas questões de investigação.

A fim de facilitar a leitura e tratamento dos dados fizemos corresponder códigos de anotação aos descritores específicos com base nos quais foram tratadas as notas de campo registadas sob a forma de caderno de investigação e em processador de texto.

A tabela seguinte apresenta a esquematização das categorias de análise, descritores e respetivos códigos de anotação.

CATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRITOR	CÓDIGO
1. Organização da comunidade de aprendizagem	1. Estrutura organizativa da comunidade (órgãos de gestão, administração e execução).	1.1
	2. Estruturas de decisão da comunidade (órgãos de decisão).	1.2
	3. Projetos e normas de funcionamento definidos para a escola (objetivos e orientações).	1.3
	4. Legislação específica no âmbito da formação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (normas oficiais).	1.4
2. Desenvolvimento da comunidade de aprendizagem	1. Formas como a escola perceciona a educação (conceito e modos de agir).	2.1
	2. Práticas desenvolvidas na escola (metodologias de ensino, organização do espaço, atividades desenvolvidas).	2.2
	3. Protagonistas que integram as práticas da comunidade (professores, alunos, familiares, outros).	2.3
	4. Formas de realização dos processos decisórios (autocrática, partilhada).	2.4
	5. Perceção da relação entre professor-aluno na comunidade (proximidade, distanciamento, formal, informal)	2.5
	6. Obstáculos e/ou dificuldades sentidas no processo de desenvolvimento da comunidade de aprendizagem (internas, externas, recursos, pessoal).	2.6
3. Desenvolvimento dos processos de colaboração e cooperação na comunidade	1. Processos de apelo ao envolvimento dos familiares e outros membros da comunidade na dinâmica da escola (estratégias específicas).	3.1
	2. Formas de integração e participação dos participantes na comunidade (que atividades, quem planifica).	3.2
	3. Dinâmicas de estímulo à cooperação e colaboração na escola (em relação a familiares e outros membros da comunidade, quem planifica, como se concretizam).	3.3

CATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRITOR	CÓDIGO
	4. Forma como a escola perceciona a relação entre a família, o professor e o aluno (imposta, voluntária, desejável).	3.4
	5. De que modo se processam os processos colaborativos entre os diversos profissionais da escola (existe colaboração, se sim é imposta ou voluntária, concretiza-se através de que atividades).	3.5
	6. Obstáculos encontrados no desenvolvimento de processos de cooperação e colaboração (internos, externos).	3.6
	7. Possível influência exercida pelos processos de cooperação e colaboração desenvolvidos na escola sobre a motivação e o empenho dos alunos na realização das atividades.	3.7
4. Influência dos processos de liderança no desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade	1. Como emerge a liderança na comunidade (espontaneamente, imposta, casual).	4.1
	2. Aspetos que caracterizam o líder da comunidade (características pessoais e profissionais).	4.2
	3. Aspetos que caracterizam o processo de liderança na comunidade (liderança autocrática, democrática, partilhada, nula).	4.3
	4. Perceção do papel do líder na comunidade (aspetos pessoais e profissionais, a visão da comunidade relativamente às características do líder e ao seu desempenho na comunidade).	4.4
	5. Tipo de influência exercido pelo líder nos processos de desenvolvimento e progresso da comunidade (ativo, passivo, nulo).	4.5

Tabela 16 – Descrição das categorias de análise

3.4.2. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

A nossa opção pela utilização de diversos instrumentos de recolha de dados no presente estudo fundamentou-se essencialmente no propósito de proceder à triangulação dos dados obtidos, procedimento que, na perspetiva de diversos autores, assume toda a relevância no enquadramento da análise dos dados.

Para Yin (2001), a triangulação dos dados obtidos a partir de múltiplas fontes de evidências convergentes para um mesmo conjunto de factos, fenómeno ou estudo da realidade, permite resolver em parte a questão da validade e fiabilidade de uma investigação realizada através do estudo de caso.

> 1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. 2. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2001, p. 32-33).

De acordo com Neves (1996) "a triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados" (p. 2). Na mesma linha de pensamento Miles & Huberman (1994) indicam a triangulação como uma forma de chegar à verificação através do recurso a fontes e métodos diversificados.

> Triangulation is a way to get to the finding in the first place—by seeing or hearing multiple instances of it from different sources by using different methods and by squaring the finding with others it needs to be squared with (Miles & Huberman, 1994, p. 267).

Na escolha da estratégia de triangulação a adotar neste estudo, recorremos à distinção clássica apresentada por Denzin (1978) e sugerida por Miles & Huberman (1994) que compreende quatro diferentes formas:

1. *Triangulação por dados*: recorre a uma diversificação das fontes de dados que inclui pessoas, tempos, locais, etc.

2. *Triangulação por métodos*: utilização de vários métodos para analisar um mesmo problema.

3. *Triangulação por investigador*: recurso a diferentes investigadores.

4. *Triangulação por teorias*: utilização de diferentes perspetivas para analisar um mesmo problema.

A esta distinção Miles e Huberman (1994) adicionaram uma quinta estratégia: a *triangulação por tipo de dados* em que se recorre a diversos tipos de dados como o texto qualitativo, gravações e dados quantitativos.

Neste enquadramento, na escolha dos tipos de triangulação a utilizar, optámos pelo recurso a dois tipos: por dados e por métodos. A triangulação por dados foi efetuada com os dados obtidos a partir de fontes de dados diversificadas que incluem:

a. Diferentes pessoas: diretor da escola, professores, alunos e familiares;

b. Diferentes tempos: os dados foram recolhidos ao longo de cinco anos de pesquisa tendo portanto abrangido tempos variados;
c. Diferentes locais: a recolha de dados foi realizada junto da escola de Ariño, e de diversos locais da comunidade como a sede da AMPA, entre outros;
d. Diferentes situações: privilegiámos a recolha de dados em situações diversificadas que englobaram: situação de sala de aula, grupos interativos, comissões de trabalho, reuniões de pais e momentos de lazer como o refeitório e os intervalos de aula.

A triangulação por métodos refere-se à utilização de três métodos diferentes para a recolha de dados referentes com vista à análise da realidade estudada. Estes métodos, como já referimos anteriormente, consistem na análise documental, observação participante e realização de entrevistas junto dos sujeitos observados, procedimento que pensamos vir a possibilitar uma aferição objetiva dos resultados.

3.4.3. CRITÉRIOS DE RIGOR E ÉTICA

Na realização de um processo de investigação existem critérios de rigor e ética que devem nortear todo o percurso. Quando nos situamos no campo da investigação em educação, essas questões devem compreender, para além dos requisitos exigidos a uma investigação científica, critérios que se prendem, por um lado, com o respeito pela privacidade dos sujeitos observados e pelo rigor na exposição das informações recolhidas junto destes e, por outro lado, com o objetivo fundamental que orienta a investigação e que se traduz na procura de contribuir para a melhoria do processo educativo.

Na busca de orientações claras para a definição das linhas de conduta da investigação na área da educação, foram consultadas as normas éticas adotadas em 1992 pela AERA (*American Educational Research Association*) na sua versão revista em 2000. Esta associação elaborou um conjunto de normas éticas que funciona como um código a observar pelos investigadores ao longo da investigação em educação no sentido de produzirem estudos que possam contribuir para a melhoria das "vidas individuais e das sociedades", relembrando os investigadores que devem envidar esforços para proteger as populações e para manter a integridade da pesquisa, da

comunidade científica e de todos aqueles com quem desenvolvemos relações profissionais (AERA, 2000).

Seguindo as diretrizes emanadas pela AERA (2000), ao longo do presente estudo tivemos sempre presentes as questões de rigor e ética indispensáveis à elaboração de um estudo científico, honrando o compromisso de respeitar o contexto e a população observada, quer no que concerne às relações interpessoais desenvolvidas, quer na garantia de autenticidade relativamente aos dados obtidos.

Na sequência desta reflexão é com imensa satisfação que nos encontramos em posição de afirmar que as ligações desenvolvidas entre a investigadora e os diversos membros da CA observada (professores, alunos e familiares) se caracterizaram pelo desenvolvimento de excelentes relações que se consolidaram gradualmente ao longo dos anos em que decorreu a pesquisa.

Por último importa referir que os resultados da investigação foram divulgados a todos os participantes que deles tomaram conhecimento e os validaram.

3.5. FASES DA RECOLHA DE DADOS

O processo de recolha de dados no presente estudo ocorreu ao longo de cinco anos letivos, desde 2007/2008 a 2011/2012, com particular incidência em dois períodos distintos ao longo dos quais se realizaram procedimentos de recolha documental, observação direta e entrevistas. Importa referir que os primeiros contactos com a escola observada ocorreram ao longo do ano letivo 2005/2006 no âmbito da realização de dissertação de mestrado. Esta primeira aproximação, não obstante ter sido orientada para um contexto de análise em que o objeto de estudo se centrava na integração das TIC no ensino, facultou-nos um conjunto de dados que se vieram a revelar úteis no âmbito do presente estudo para a compreensão dos fenómenos observados. Esta realidade deve-se ao facto de a investigadora ter observado as dinâmicas desenvolvidas na escola tendo obtido, através do contacto direto, uma primeira perceção sobre as aspirações dos diversos participantes e interações desenvolvidas.

A primeira fase de recolha de dados no âmbito do presente estudo ocorreu no ano letivo 2007/2008. Nesta altura coligimos os dados referentes à organização formal da escola e iniciámos os procedimentos de observação e realização de entrevistas juntos dos diversos intervenientes. Neste período tivemos ainda oportunidade de observar os

alunos contactados aquando da nossa dissertação de mestrado, que agora se encontravam a frequentar o 5º e 6º ano de escolaridade.

O segundo período de recolha de dados realizou-se ao longo do ano letivo 2011/2012. Nesta fase a escola experienciava o nono ano do período de consolidação da CA desenvolvida. Como tínhamos recolhido anteriormente a maioria dos dados relativos à organização formal da escola, nesta fase centrámo-nos na recolha de dados relacionados com a dinâmica de funcionamento da comunidade e com o desenvolvimento dos processos de colaboração, cooperação e liderança da CA, através da realização de procedimentos de observação direta e indireta.

A opção pela referida calendarização dos momentos de recolha de dados através da observação direta e realização de entrevistas vem ao encontro do nosso propósito de compreender a dinâmica de organização e funcionamento da escola em estudo, procurando auscultar as perspetivas de diversos intervenientes em distintos períodos de consolidação da CA em desenvolvimento na escola de Ariño. Com este procedimento tivemos oportunidade de observar diversas atividades desenvolvidas em períodos distintos de desenvolvimento da CA, conhecer diferentes protagonistas e observar a evolução do funcionamento da escola enquanto CA.

Importa ainda referir que ao longo de todo o tempo em que decorreu a investigação foram mantidos contactos regulares entre a investigadora a escola de Ariño, que se realizaram essencialmente através da comunicação com recurso às TIC, mais concretamente o *e-mail*, *Messenger e Skype*. Este procedimento possibilitou a obtenção constante de informações atualizadas da dinâmica de desenvolvimento da CA ao longo dos cinco anos de observação da escola de Ariño.

CAPÍTULO 4 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ANÁLISE

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ANÁLISE

4.1. A ESCOLA DE ARIÑO – APRESENTAÇÃO

A escola de Ariño encontra-se integrada no Colégio Público Rural Agrupado Ariño-Alloza. Este colégio, também denominado de Centro Rural Agrupado ou Colégio Rural Agrupado (CRA) engloba as escolas pertencentes às localidades de Ariño e Alloza que distam entre si cerca de dezassete quilómetros.

A organização de colégios rurais agrupados surge em Espanha em 1986 através da publicação do Real Decreto R/D 2731/1.986 com o objetivo de criar uma resposta adequada aos problemas educativos sentidos nos meios rurais, resultantes essencialmente da fraca densidade populacional e do afastamento geográfico entre as populações.

Os CRA são escolas situadas em zonas rurais onde são ministradas a *Educación Infantil* e a *Educación Primaria* e compreendem várias unidades de ensino dispersas ao longo da região que englobam, partilhando entre si os recursos pedagógicos disponíveis.

> Colegios rurales agrupados . . . son centros que, mediante vías alternativas de organización escolar y con criterios dinámicos y flexibles en la distribución de recursos, satisfagan las aspiraciones de comunidades rurales y disminuya las carencias de estas últimas, facilitando el desarrollo educativo y afectivo del alumnado y contribuyendo al arraigo cultural (Bartomeu, 2002, p. 2).

Para uma melhor compreensão da realidade educativa espanhola, importa referir que os níveis de educação deste país diferem da realidade portuguesa sendo que a *Educación Primária,* compreende seis anos de escolaridade ministrados a alunos dos seis aos doze anos de idade (consultar anexo II- tabela 23).

O CRA Ariño-Alloza compreende atualmente (2012) oito unidades de ensino, quatro em funcionamento em Alloza e quatro em Ariño. Na escola de Ariño, foco de análise do nosso estudo, as unidades encontram-se organizadas do seguinte modo:

Unidade 1 – alunos da educação infantil (3, 4 e 5 anos de idade);

Unidade 2 - alunos do primeiro ciclo da educação primária, 1º e 2º ano de escolaridade (6 e 7 anos de idade);

Unidade 3 – alunos do segundo ciclo da educação primária, 3º e 4º ano de escolaridade (8 e 9 anos de idade);

Unidade 4 – alunos do terceiro ciclo da educação primária, 5º e 6º ano de escolaridade (10 e 11 anos de idade).

A escola primária de Ariño localiza-se no município de Ariño, comarca de Andorra-Sierra de Arcos, na província de Teruel, uma das três províncias[34] pertencentes à comunidade autónoma de Aragão e a que se situa mais a sul nesta comunidade autónoma. A província de Teruel compreende uma área de 14.800 km^2 e uma população de cerca de 145.000 habitantes distribuídos por 236 municípios (consultar anexo I – ilustração 15).

Situada no interior rural de Espanha, a escola primária de Ariño projetou a sua imagem para além das fronteiras espanholas a partir da implementação do projeto *El pupitre digital* que teve início em 26 de fevereiro de 2003. O projeto, que tem como objetivo fundamental a integração das TIC na escola, consiste em dotar todos os professores e alunos com tecnologia portátil (Tablet PC) destinada ao trabalho letivo diário. A iniciativa teve origem numa parceria entre o Departamento de Educação do Governo de Aragão e a empresa Microsoft, tendo sido inicialmente implementada na sala de aula do 4º ano da educação primária da escola de Ariño, no ano de 2003 (Blesa, 2005).

A partir do início do projeto, todos os alunos da turma-piloto passaram a dispor, como ferramenta quotidiana de trabalho, de Tablet PC com conexão à Internet por meio de uma rede sem fio dentro da rede local do Centro. O quadro da sala de aula foi substituído por um *kit de Internet en el aula* ou *pizarra digital*, sistema tecnológico que compreende um computador multimédia ligado à Internet e um videoprojetor que pode receber também o sinal de uma câmara de vídeo ou de um reprodutor de vídeo.

> Pizarra digital: f. (tecno.) Sistema tecnológico, generalmente integrado por un ordenador y un videoproyector, que permite proyectar contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo. Se puede interactuar sobre las imágenes proyectadas utilizando los periféricos del ordenador: ratón, teclado (Marquès, 2004).

O projeto visa a integração total das TIC no processo de ensino e aprendizagem e coloca à disposição de professores e alunos diversos recursos tecnológicos, integrados

[34] Aragão, na língua espanhola *Aragón*, é uma comunidade autónoma espanhola desde 1978 e compreende três províncias: Huesca, Teruel e Zaragoza.

de forma natural no quotidiano escolar, que são utilizados durante todo o horário escolar e para todas as áreas curriculares.

A experiência obteve um sucesso sem paralelo tendo inclusivamente dado origem ao convite formulado à escola de Ariño por Bill Gates, na altura presidente da empresa Microsoft, no sentido de participar no 5º Fórum de Líderes Governamentais que se realizou em Berlim, Alemanha, de 22 a 24 de janeiro de 2008.

Promovido pela Microsoft, o evento contou com a presença, entre outros, de Bill Gates e da chanceler alemã Angela Merkel e dedicou uma atenção especial à aplicação das novas tecnologias à educação, tendo Bill Gates afirmado que "a educação é o maior investimento que um governo pode fazer" (Microsoft, 2008) constituindo uma área de enorme potencial graças às novas tecnologias (consultar anexo I – ilustração 16).

Durante a conferência Bill Gates profetizou um futuro no qual todos os alunos irão possuir um computador portátil, ferramenta que substituirá os manuais escolares e os cadernos, à semelhança do que acontece já na atualidade na escola de Ariño que o executivo destacou como o melhor exemplo da introdução das novas tecnologias na sala de aula.

Com o objetivo de demonstrar o potencial inerente à integração das tecnologias na educação, o presidente da Microsoft levou até Berlim quatro alunos do 5º e 6º ano da escola de Ariño; Vicente, Elena, Rosana e Patrik, acompanhados pela Conselheira da Educação, Cultura e Desporto, Eva Almunia, o diretor da escola, José António Blesa e o professor titular da turma do 3º ciclo (consultar anexo I – ilustração 17).

Não obstante o projeto de integração das TIC na escola constituir uma vertente fundamental que determina o quotidiano da escola de Ariño, esta é apenas uma das componentes que integram um programa mais amplo em pleno desenvolvimento e que se traduz na transformação da escola em comunidade de aprendizagem.

Como referimos anteriormente, a partir da observação do projeto de integração das TIC na escola desenvolvido em Ariño tivemos oportunidade de contactar pela primeira vez com o processo de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem enquanto modelo educativo aplicado no ensino presencial. A observação desta realidade suscitou o nosso interesse em aprofundar o conhecimento relativamente às comunidades de aprendizagem a fim de compreendermos de que modo este modelo pode contribuir para a concretização de novas formas de agir na esfera educativa que possam enriquecer o processo educativo.

Na organização do presente capítulo iremos proceder à contextualização da escola de Ariño, foco do nosso estudo, após o que identificaremos os seus princípios estruturadores, terminando com a descrição do desenvolvimento e funcionamento do projeto de transformação da escola em CA.

Neste enquadramento começamos por caracterizar o meio envolvente da escola, incidindo a nossa análise fundamentalmente sobre as características geográficas da localidade e sobre os contextos económico e sociocultural. Em seguida passamos a descrever as características da escola de Ariño, mais concretamente o seu espaço físico exterior e interior, os recursos materiais e humanos existentes, os projetos e as atividades em que se encontra envolvida.

Após termos efetuado a contextualização do nosso foco de estudo, efetuamos a descrição dos princípios estruturadores da escola, os preceitos legais que definem o seu modelo de atuação, objetivos da escola, normas e regras de funcionamento, especificidades pedagógicas e metodológicas, atividades planificadas e serviços disponibilizados pela escola.

Na finalização deste capítulo explanamos o desenvolvimento e funcionamento do projeto de transformação da escola em CA. Este subcapítulo foi estruturado de acordo com duas vertentes de análise; uma primeira em que investigamos as origens do projeto, como surgiu, que motivações e objetivos o impulsionaram e como se desenvolveu e uma segunda em que é descrito o funcionamento da escola situando as suas práticas no âmbito da análise do modelo das comunidades de aprendizagem.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE ARIÑO E DO CONTEXTO ENVOLVENTE

4.2.1. O CONTEXTO

No âmbito do nosso estudo, a análise da perspetiva socioeconómica que caracteriza o meio envolvente surge da necessidade de situar a escola e os seus protagonistas no seu espaço de ação, que é definido pela influência dos diferentes atores e simultaneamente exerce diversos tipos de influência sobre eles. Nesse sentido, pensamos que a realização da análise do envolvente contextual pode contribuir, em

parte, para a compreensão das circunstâncias e das motivações que impulsionam a dinâmica educativa na escola de Ariño.

Na caracterização do meio envolvente do nosso foco de estudo importa proceder à identificação dos aspetos gerais que descrevem a localidade onde a escola se insere (consultar anexo II tabela 24).

Não existem dados concretos acerca da fundação da localidade de Ariño remontando ao ano de 1225 os primeiros dados referentes à povoação. A sua história encontra-se intimamente ligada à de *Albalate del Arzobispo* localidade da qual Ariño esteve dependente até ao século XVII (consultar anexo I – ilustração 18).

A geomorfologia da zona, caracterizada fundamentalmente pelas extensas jazidas de carvão, influenciou profundamente a economia local que se desenvolveu em torno da extração deste mineral tornando-a na principal atividade económica da localidade. Nas reservas de carvão existentes na zona, originárias do período Mesozoico, encontram-se depositadas cerca de 350 milhões de toneladas de carvão cuja exploração se encontra a cargo de três empresas: SAMCA, ENDESA e DAYMSA (consultar anexo I – ilustração 19).

A maioria da população ativa de Ariño trabalha na indústria mineira distribuindo-se as atividades dos restantes habitantes pelos setores dos serviços, comércio e outras atividades industriais. Atualmente, face a diversas alterações verificadas na área da indústria da extração de carvão, diminuíram consideravelmente os postos de trabalho no setor mineiro motivo pelo qual muitos dos trabalhadores desta área se encontram na situação de pré-reforma. Ainda assim, este continua a ser o setor económico predominante da região, sendo a procura de emprego nesta área a principal causa do aumento do surto migratório que nos últimos anos originou um acréscimo considerável de pessoas oriundas dos países da Europa de Leste, principalmente da Polónia, que passaram a residir em Ariño.

A agricultura e a criação de gado constituem atividades económicas secundárias em Ariño. Predominam as hortas localizadas nos vales dos rios *Martín y Escuriza* onde se cultivam frutas e hortaliças, cereais de sequeiro como a cevada, aveia, centeio e trigo, encontrando-se ainda algumas áreas dedicadas a olival.

As habilitações académicas dos residentes em Ariño concentram-se em maioritariamente no nível da educação básica.

Na localidade encontramos serviços diversos como: uma farmácia, uma pensão, uma padaria, dois talhos, duas mercearias, duas sucursais da *Caja de Ahorros*, um posto

da *Guardia Civil*, um posto de empresa de transportes de autocarros, quatro cafés e uma clínica médica. No setor desportivo existe um complexo de piscinas municipais, um pavilhão desportivo e uma praça de touros.

Na área da cultura importa referir o *Centro de Interpretación de Arte Rupestre Antonio Beltrán* situado em Ariño e um dos sete centros integrados no *Parque Cultural del Río Martín* (consultar anexo I – ilustração 20). Este centro compreende uma extensa zona de exposições formada por diversas salas onde se são exibidas fotografias e traçados das pinturas rupestres existentes ao longo do *Parque Cultural del Rio Martín*. O centro dispõe ainda de exposições dedicadas ao tema da evolução da humanidade e da arte rupestre em geral, uma biblioteca dedicada exclusivamente à arte rupestre, um auditório para visualização de documentários e uma residência para investigadores e estudantes que queiram realizar pesquisas no Parque Cultural.

Para além do *Centro de Interpretación de Arte Rupestre Antonio Beltrán* o *Parque Cultural del Río Martín* compreende ainda o *Centro de Interpretación de Cultura Ibérica de Oliete*; o *Centro de Interpretación de Paleontología Francisco Andreu de Alacón*, o *Centro de Interpretación de Geología y Espeleología de Montalbán*, o *Centro de Interpretación de la Cultura Popular de Albalate del Arzobispo*, o *Centro de Interpretación de Flora de Torre de Las Arcas* e o *Centro de Interpretación de Fauna de Alcaine*.

4.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE ARIÑO

A. INFRAESTRUTURAS

A escola de Ariño compreende atualmente dois edifícios: o da *Educación Infantil* e o da *Educación Primária* (consultar anexo I – ilustrações 21, 22 e 23).

A origem da escola de Ariño remonta ao ano de 1962 data em que foi construído o edifício da atual educação infantil que na altura funcionava apenas como escola primária sob a designação de *Colegio Público Nuestra Señora del Pilar*. Doze anos depois, no ano de 1974, teve início a construção do atual edifício da educação primária. No ano letivo 1996/1997, no âmbito da fórmula adotada em Espanha na década de 90 do século XX com o objetivo de rentabilizar meios humanos e materiais nas escolas rurais, as escolas de Ariño e Alloza agrupam-se dando origem ao CRA Ariño-Alloza.

O atual edifício da escola primária de Ariño compreende quatro 4 salas de aula a que acrescem quatro salas com funções diversas (consultar anexo I – ilustração 24):

- → Armazém de arrumação de materiais.
- → Sala de professores, também utilizada como sala de direção, secretaria e reuniões de Conselho Escolar.
- → Sala de usos múltiplos (sala de computadores, rádio, atividades com luz negra, fotocopiadora, diário escolar Top-Top/, cursos de datilografia, etc.).
- → Biblioteca.

No edifício de *Educación Infantil* existem duas salas; a sala de aula e a sala de *ateliers*, psicomotricidade e outras atividades (consultar anexo I – ilustração 25).

Na zona frontal de ambos os edifícios existem espaços amplos utilizados diariamente nas atividades lúdicas associadas aos intervalos das aulas sendo os mesmos utilizados pontualmente na realização de atividades organizadas pela escola com a colaboração dos familiares dos alunos e outros membros da comunidade. Ambos os edifícios se encontram bem conservados, sem indícios aparentes de degradação.

B. RECURSOS E MATERIAIS

As salas de aula da *Educación Primaria* caracterizam-se essencialmente pela existência de equipamento informático diversificado. O tradicional quadro da sala de aula foi substituído por um *kit de Internet en el aula* ou *pizarra digital*, sistema tecnológico que compreende um computador portátil com ligação à Internet, um videoprojetor e um quadro branco no qual são projetadas as imagens transmitidas a partir do computador. Todas as salas contam ainda com um reprodutor de DVD, câmara de vídeo digital, equipamento de som, impressora, *scanner* e mobiliário diverso (consultar anexo I – ilustrações 26 e 27).

A organização das salas de aulas obedece habitualmente a uma estrutura em "L" permitindo que todos os alunos visualizem em simultâneo as imagens projetadas no quadro. A disposição das mesas de trabalho em "L" tem ainda como objetivo facilitar a movimentação do professor pela sala facultando a sua interação com os alunos. Esta disposição sofre alterações frequentes adaptando-se à realização de atividades diversas como trabalhos colaborativos realizados em grupos interativos.

Todos os alunos da escola de Ariño que frequentam o 3º, 4º, 5º e 6º ano de escolaridade possuem um *Tablet PC* que lhes é atribuído no início do ano letivo como ferramenta de trabalho (consultar anexo I – ilustração 28). Os alunos recebem o computador com o objetivo de o utilizar ao longo do ano letivo, não apenas na escola como também nas suas casas, para a realização dos trabalhos escolares. A atribuição de Tablet PC aos alunos ocorre num contexto de responsabilização cujas regras são explicitadas no início do ano letivo. Os alunos são responsáveis por garantir que os Tablet PC se encontrem em bom estado de conservação assumindo as tarefas de limpeza e manutenção diária do equipamento. Cada aluno tem ainda a responsabilidade de levar diariamente para a escola a bateria do seu Tablet PC carregada. As baterias são recarregadas pela hora do intervalo e ficam a carregar novamente pela hora de almoço. Estas tarefas são delegadas rotativamente em dois alunos da sala.

De acordo com o diretor da escola, José Blesa, ao longo dos anos em que se encontra em desenvolvimento o projeto de integração das TIC na sala de aula, os alunos têm revelado um profundo grau de responsabilização relativamente à manutenção do material informático que lhes é fornecido. Verifica-se ainda que existe um elevado nível de envolvimento por parte dos alunos na organização e arrumação do material informático da sala de aula revelando cuidado e responsabilidade no seu manuseamento e interesse na sua utilização na aula.

A sala de aula da *Educación Infantil* encontra-se equipada com um computador e um quadro digital interativo, este último fruto de um prémio ganho no âmbito de concurso organizado pela empresa *Microsoft*. A sala de aula dispõe de diverso material pedagógico como livros infantis, material de recorte, colagem, pintura e desenho e mobiliário diverso.

O CRA Ariño-Alloza desenvolveu diversas páginas *web* destinadas a divulgar as atividades e iniciativas desenvolvidas pelas escolas de Ariño e Alloza. Os alunos das escolas acedem a estas páginas regularmente onde publicam os trabalhos por si realizados e onde podem realizar consultas e partilhar recursos (consultar anexo II – tabela 25).

C. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO E DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE

O horário de funcionamento da escola de Ariño foi alvo de modificação no ano letivo de 2009/2010 a pedido da própria instituição que obteve a necessária aprovação por parte das autoridades competentes. Na atualidade (2012), o horário da manhã compreende a entrada pelas 9,15 horas e saída pelas 13,00 horas com exceção da quarta-feira em que a saída se realiza pelas 13,15 horas. A hora de entrada no período da tarde situa-se nas 15,00 horas e a saída pelas 16,30 horas à exceção das quartas-feiras em que não se realizam atividades letivas. O horário letivo compreende vinte e oito sessões, dezassete com duração de 45 minutos, cinco de 50 minutos, cinco de 55 minutos e uma de sessenta minutos (consultar anexo II- tabelas 26 e 27).

A distribuição da tutoria e apoio das disciplinas é realizada em conjunto pelos professores da escola. No início do ano letivo é realizada uma reunião em que é facultado um horário em branco a cada professor. Este horário é preenchido ao longo da reunião de acordo com as preferências manifestadas por cada professor. O diretor da escola pergunta aos restantes docentes quem quer fazer as tutorias do 1º, 2º e 3º ciclo. Em seguida distribuem-se os apoios aos ciclos pelos professores e finalmente são escolhidas as áreas específicas como a música, educação física e plástica. Deste modo é atribuído um tutor e um professor de apoio a cada ciclo sendo que estes docentes prestam igualmente apoio a outros ciclos e em diversas áreas. Por exemplo quando os alunos do 1º ciclo se encontram no período de educação física, o tutor e o professor de apoio dessa turma podem estar a prestar apoio ao ciclo onde a professora de educação física normalmente se encontra ou a lecionar uma área específica a qualquer outro ciclo. A coordenação existente entre os diversos professores origina que se encontrem habitualmente dois professores em cada sala de aula.

O corpo docente do CRA Ariño-Alloza é formado atualmente (2012) por treze professores (consultar anexo II – tabelas 28, 29, 30 e 31). Não obstante constituir um centro agrupado, modelo em que é habitual haver partilha dos recursos existentes, aí se incluindo a mobilidade dos docentes entre ambas as escolas, no CRA Ariño-Alloza não se realiza a itinerância nos moldes habituais. Este facto origina que, na prática as escolas de Ariño e de Alloza funcionem como escolas independentes.

Dos treze docentes a laborar no CRA Ariño-Alloza, cinco encontram-se na escola de Alloza, sete na escola de Ariño e um presta apoio na área de religião em

ambas as escolas. Os professores das salas de 3º e 4º ano de ambas as escolas, atendendo às suas áreas de especialização (Pedagogia Terapêutica e Francês), também prestam apoio, quando necessário, em ambas as escolas.

Os docentes dedicam uma hora por semana ao atendimento dos pais dos alunos que se realiza nas segundas-feiras. Nas quartas-feiras à tarde os docentes participam nas reuniões de professores com duração de uma hora e meia e em eventuais atividades que se realizem de acordo com a planificação escolar.

Importa referir que na escola de Alloza existe um elevado grau de mobilidade do corpo docente. Verifica-se que à data da conclusão da recolha de dados efetuada no presente estudo (2011/2012), apenas um dos cinco docentes em funções na escola se mantém desde o ano anterior, sendo que todos os restantes transitaram para outras escolas o que acontece praticamente todos os anos. Por seu lado na escola de Ariño encontramos quatro professores de nomeação definitiva sendo que um deles, o diretor, se encontra na escola desde 1989 e a professora da educação infantil desde 2002.

Esta realidade deve-se ao facto de ambos os professores que se encontram há mais tempo a lecionar em Ariño serem naturais da localidade e aí residirem com as suas famílias. A atual professora do 1º ciclo da educação primária (1º e 2º ano) reside numa localidade próxima e também decidiu fixar-se na escola até ao final da sua carreira. Em Alloza verifica-se que não existem professores naturais da localidade, o que origina que todos os docentes colocados na escola estejam de passagem até obterem uma colocação próxima da sua residência. Geralmente os docentes procuram ir para perto de Zaragoza onde a maioria reside.

D. EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS NO CRA ARIÑO-ALLOZA

Na nossa pesquisa foi possível recolher dados relativos ao número de alunos que frequentaram o CRA Ariño-Alloza ao longo dos últimos sete anos letivos, verificando-se que as oscilações são pouco relevantes. O número total de alunos situou-se entre 81 e 99 a que corresponde uma média de 88. Na escola de Ariño esse valor oscilou entre 52 e 57 sendo a média de 55 alunos. A escola de Alloza recebeu entre 26 e 47 alunos apresentando uma média de 33 alunos referente aos sete anos letivos analisados.

A evolução do número de alunos do CRA encontra-se descrita e ilustrada através do gráfico que se segue.

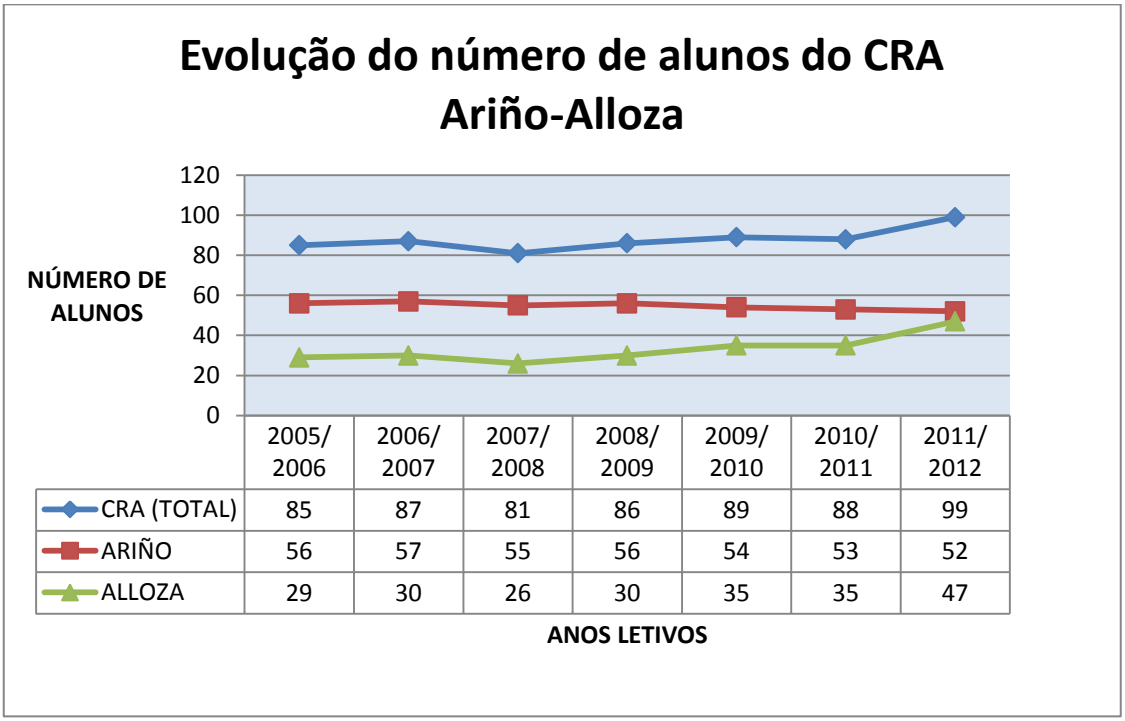


Gráfico 1 - Evolução do número de alunos do CRA Ariño-Alloza

E. PROJETOS ESPECÍFICOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

i. Projeto de integração das TIC

O CRA Ariño-Alloza desenvolve um projeto de integração das TIC através do qual se pretende que as práticas letivas habituais incluam as tecnologias como ferramenta habitual de trabalho. Atualmente todas as salas de aula do CRA de ambos os níveis educativos (infantil e primária) são salas "*autosuficientes*", terminologia adotada para descrever salas de aula nas quais professores e alunos encontram toda a informação que necessitam para a prática letiva, através do recurso às TIC.

Na escola de Ariño encontra-se em desenvolvimento o projeto *El pupitre digital* anteriormente mencionado, que a partir de 2003 dotou a sala de aula do 4º ano de escolaridade de Tablet PC destinados a todos os professores e alunos abrangidos pela iniciativa. Posteriormente a iniciativa alargou-se incluindo atualmente (2012) o 3º, 4º, 5º e 6º ano.

O CRA Ariño-Alloza tem como objetivo desenvolver todas as ações possíveis para que a integração das TIC se processe da mesma forma em ambas as escolas do Centro.

ii. Projeto de escolas associadas à UNESCO

No ano letivo 1996/97 o CRA Ariño-Alloza passou a pertencer ao Plano de Escolas Associadas à UNESCO. Este projeto da Rede de Escolas Associadas (*ASPnet, Associated Schools Project Network)* foi lançado em 1953 pela UNESCO e inclui instituições de ensino de todo o mundo englobando todos os níveis de ensino desde o pré-escolar ao ensino superior.

As escolas associadas assumem o compromisso de "promover os ideais da UNESCO, desenvolvendo e/ou aplicando projetos-piloto destinados a preparar melhor as crianças e os jovens para enfrentarem os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interdependente" (UNESCO, 2011).

> As Escolas Associadas devem praticar um ensino intercultural. Devem ser democráticas e participativas nas suas estruturas e métodos, envolvendo uma elevada percentagem de professores, estudantes e pais. Deverão igualmente adaptar como critérios o trabalho de equipa, um elevado padrão de qualidade, um ambiente criativo e empreendedor e num sentido ético (UNESCO, 2011).

Anualmente a UNESCO envia ao CRA Ariño-Alloza toda a informação referente às atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, que giram em torno de um tema alusivo a comemorações a distinguir ao longo desse ano. A partir dessas informações o Centro desenvolve um programa de atividades que inclui a organização de trabalhos com os alunos no sentido do desenvolvimento dos ideais veiculados pela UNESCO, nomeadamente a educação para os valores, a paz, a solidariedade e o desenvolvimento de competências de reflexão acerca dos acontecimentos sociais.

Na planificação dos trabalhos a desenvolver é considerada e estimulada a participação dos familiares dos alunos e da comunidade pretendendo-se que, através da experiência pessoal dos diversos intervenientes nas atividades, as atividades realizadas sejam enriquecidas e ampliadas.

No âmbito deste projeto realiza-se anualmente uma jornada de convivência na qual participam todas as escolas associadas da região de Aragão. Tem ainda lugar um

encontro estatal anual que conta com a participação de todos os professores representantes das diversas escolas associadas.

iii. Projeto *Una comunidad que aprende*

O projeto *Una comunidad que aprende* surge na sequência do processo de transformação do CRA Ariño-Alloza em comunidade de aprendizagem e destina-se a promover a abertura das escolas à comunidade. O projeto centra-se essencialmente na gestão dos apoios económicos necessários ao funcionamento das comissões de pais e professores em funcionamento em ambas as escolas.

a) Objetivos definidos para o projeto

O projeto tem como objetivos fundamentais as seguintes linhas orientadoras:

1. Desenvolver competências de datilografia nos alunos que iniciam o 3º ano da educação primária. Este objetivo insere-se no âmbito do projeto de integração das TIC que prevê a utilização de *Tablet PC* por todos os alunos a partir do 3º ano de escolaridade.
2. Proporcionar formação na área da língua inglesa aos pais e mães dos alunos.
3. Apoiar a colaboração na produção de vídeos escolares que se realizam fundamentalmente na área da televisão escolar.
4. Aumentar o nível de convivência entre os alunos e os habitantes das localidades que formam o CRA.
5. Desenvolver atividades lúdicas e artísticas de ocupação dos tempos livres dos alunos e do tempo de intervalo entre as sessões letivas da manhã e da tarde desenvolvendo, em dias específicos, serviço de refeitório.

b) Calendário e horário das atividades de abertura da escola à comunidade

Através do programa *Apertura de centros*, o Departamento de Educação do Governo de Aragão concede anualmente subsídios às escolas destinados ao prolongamento do horário de abertura para realização de atividades complementares.

As atividades programadas no âmbito da abertura da escola à comunidade realizam-se a partir das 16,30 horas dos dias de semana, após o final das atividades letivas, nos fins de semana e durante o período de férias escolares.

Não obstante a programação das atividades de abertura da escola à comunidade se situar essencialmente em horário não letivo, é estimulado o desenvolvimento de projetos de formação de pais durante o horário normal de funcionamento da escola. Esta atuação vem ao encontro dos princípios defendidos pelos projetos de comunidades de aprendizagem, em especial da convicção que a presença de familiares na escola durante o horário de funcionamento normal da escola estimula a criação de um ambiente mais favorável à aprendizagem. Neste sentido os cursos de formação de pais realizam-se no horário escolhido por cada grupo de formação podendo ocorrer em horário letivo ou não letivo.

c) Descrição das iniciativas e conteúdos educativos do projeto

1. Formação em datilografia

Programa destinado aos alunos que ingressam no 3º ano de escolaridade com o objetivo de adquirirem competências no manuseamento dos teclados dos computadores que vão utilizar como ferramenta habitual de trabalho ao longo dos quatro anos seguintes.

Os restantes alunos do 4º, 5º e 6º ano que pretendam aumentar a velocidade de digitação podem igualmente frequentar os cursos e datilografia mediante o pagamento de uma taxa destinada a cobrir os gastos da formação.

Esta iniciativa é gerida pelas Associações de Mães e Pais das localidades de Alloza e de Ariño e funciona entre as 16,30 horas e as 17,30 horas.

2. Formação em língua inglesa

A formação em língua inglesa realiza-se apenas na escola de Ariño e destina-se aos familiares dos alunos sendo ministrada pelo professor da especialidade a lecionar na escola de Ariño. Esta iniciativa surgiu a partir da solicitação dos familiares que reclamavam a necessidade de adquirir conhecimentos na área do Inglês.

3. Formação em TIC e edição de vídeo digital

A escola de Ariño realiza programas de televisão escolar que compreendem a elaboração de programas infantis, informativos e documentários, entre outros. Os programas são gravados e editados com a colaboração de professores, alunos e

familiares dos alunos, assegurando a escola a formação destinada a todos os interessados na área.

4. Atividades de tempos livres

A escola de Ariño organiza diversas atividades de ocupação dos tempos livres que se realizam nos fins de semana e nos períodos de férias escolares. Algumas destas atividades são organizadas com a colaboração dos *Ayuntamientos* de Ariño e de Alloza, da *Comarca (Andorra-Sierra de Arcos)* e das bibliotecas municipais.

iv. Projeto de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem

No ano letivo de 2002/2003 teve início o projeto de transformação do CRA Ariño-Alloza em comunidade de aprendizagem. Neste âmbito formaram-se diversas comissões de pais, mães e professores responsáveis pela gestão de áreas específicas.

Na escola de Alloza foi formada uma comissão gestora responsável pelas seguintes áreas:

a) Infraestrutura: manutenção e recuperação dos espaços da escola;

b) Biblioteca: organização dos recursos bibliográficos da escola;

c) Tempos livres: organização de atividades de ocupação de tempos livres como projeção de filmes, oficinas de artesanato, convívios, etc.;

d) Voluntariado: organização dos voluntários nas atividades da escola;

e) Refeitório: organização de refeições escolares em datas definidas.

Na escola de Ariño encontram-se em funcionamento as seguintes comissões mistas de trabalho: atividades especiais, amigos da natureza, grupos interativos e TV escolar.

v. Projeto de inovação

O CRA Ariño-Alloza tem vindo a desenvolver um projeto de inovação que consiste no incentivo à produção de recursos audiovisuais com o objetivo de estimular a integração dos alunos no campo social e no contexto linguístico.

Atualmente (2012) o projeto de inovação compreende a publicação do jornal digital *ariniños* disponível em URL: http://arininos2.blogspot.com/, a emissão de rádio escolar e a TV escolar.

Os projetos futuros incluem a gestão das atividades escolares através da plataforma Moodle onde se pretende disponibilizar um conjunto variado de objetos de aprendizagem a toda a comunidade educativa.

vi. Projeto de Biblioteca

O projeto de biblioteca desenvolvido no CRA Ariño-Alloza compreende duas vertentes distintas: a primeira consiste na catalogação, organização e informatização de recursos e a segunda na dinamização da utilização das bibliotecas como espaço de aprendizagem para toda a comunidade.

Neste âmbito são desenvolvidos as atividades "maleta familiar"[35] os grupos interativos, a biblioteca da aula, atividades criativas na biblioteca escolar, criação de um banco de recursos materiais multiculturais, cursos de formação a realizar na biblioteca escolar e organização de horários de utilização da biblioteca.

F. PROJETOS CURRICULARES DEFINIDOS PARA A ESCOLA

i. Projeto curricular da *Educación Infantil*

O projeto curricular da *Educación Infantil* segue as normas emanadas pela ORDEN de 28 de março de 2008 do *Departamento de Educación, Cultura y Deporte* que aprova o currículo deste nível de ensino e autoriza a sua aplicação a todas as escolas da Comunidade Autónoma de Aragão. O CRA Ariño-Alloza tem vindo a proceder às alterações necessárias do Projeto Curricular do Centro no sentido de o adaptar ao preceito legal referido.

ii. Projeto curricular da *Educación Primaria*

O projeto curricular da *Educación Primaria* segue as normas emanadas pela ORDEN de 9 de maio do *Departamento de Educación, Cultura y Deporte* que aprova o

[35] Mala composta por diversos materiais (impressos e audiovisuais) que circula pela casas dos alunos permanecendo em cada família durante um período de tempo estipulado.

currículo deste nível de ensino e autoriza a sua aplicação a todas as escolas da Comunidade Autónoma de Aragão. Ao longo dos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009 o CRA Ariño-Alloza levou a cabo a adaptação do Projeto Curricular do Centro à referida norma oficial no 1º e 2º ciclo da educação primária (do 1º ao 4º ano de escolaridade). No ano de 2009/2010 o Centro iniciou o processo de adaptação do 3º ciclo (5º e 6º ano).

O processo de adaptação do Projeto Curricular do Centro às normas legais publicadas segue um conjunto de linhas orientadoras definidas pelo Centro que procura servir de base de para o desenvolvimento de projetos e atividades nas escolas de Ariño e Alloza. Neste sentido, ambas as escolas procuram pautar a sua atuação ao longo dos seguintes fios condutores: desenvolvimento de estratégias, aquisição de competências básicas e contextualização do Projeto Curricular na realidade socioeducacional do centro (consultar anexo II – tabela 32).

O Projeto Curricular da *Educación Primaria* compreende ainda um Plano de Leitura que abrange todos os anos de escolaridade deste nível de ensino e que na escola de Ariño se realiza de acordo com a seguinte calendarização:

DIAS	TURMAS		
	1º e 2º ano	**3º e 4º ano**	**5º e 6º ano**
SEGUNDA-FEIRA	15,30 – 16,00 Horas	10,10 – 10,40 Horas	10,10 – 10,40 Horas
TERÇA-FEIRA	15,30 – 16,00 Horas	15,45 – 16,30 Horas	10,10 – 10,40 Horas
QUARTA-FEIRA	10,30 – 11,00 Horas	12,00 – 13,00 Horas	09,15 – 09,45 Horas
QUINTA-FEIRA	10,30 – 11,00 Horas	12,00 – 13,00 Horas	15,30 – 16,00 Horas
SEXTA-FEIRA	10,30 – 11,00 Horas	12,00 – 13,15 Horas	09,15 – 09,45 Horas

Tabela 17 – Horário destinado ao plano de leitura na escola de Ariño

O horário estabelecido para a concretização do plano de leitura pode ser alvo de alteração de acordo com as atividades a realizar ou com eventuais modificações na programação geral da escola.

Para cada um dos ciclos da educação primária[36] o CRA de Ariño-Alloza definiu um conjunto de objetivos, conteúdos, princípios metodológicos e atividades a realizar, adaptados às faixas etárias dos alunos a que se destinam.

Ao longo dos primeiros dois anos de escolaridade pretende-se, através do plano de leitura, desenvolver competências linguísticas nos alunos, desenvolver a perceção da

[36] 1º Ciclo – 1º e 2º ano; 2º ciclo – 3º e 4º ano; 3º ciclo – 5º e 6º ano.

leitura como uma das principais fontes de conhecimento e incutir hábitos de leitura individual e coletiva.

Para o 3º e 4º ano os objetivos incluem o desenvolvimento de hábitos e de gosto pela leitura, aperfeiçoamento da leitura compreensiva, consolidação das competências de leitura de diferentes tipos de textos, continuação do desenvolvimento da perceção da leitura como uma das principais fontes de conhecimento, valorização da leitura como busca de informação e fonte de entretenimento e criação de um clima propício à leitura individual e coletiva.

Para o último ciclo da educação primária, que engloba o 5º e 6º ano, o CRA pretende consolidar e ampliar as competências adquiridas nos ciclos anteriores através da realização de atividades que cumpram os seguintes objetivos: desenvolver hábitos de leitura de modo a que se converta num atividade agradável que os alunos escolhem livremente, desenvolver a capacidade de escutar, compreender e reter a informação, desenvolver nos alunos uma atitude positiva face à leitura, melhorar a qualidade e a compreensão da leitura dos alunos de acordo com as características pessoais de cada um, criar um clima positivo e favorável em toda a escola relativamente a atividades relacionadas com a leitura, prosseguir o objetivo de desenvolver a perceção da leitura como busca de informação e fonte de entretenimento e orientar os períodos de lazer para a realização de atividades de leitura.

G. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O CRA Ariño-Alloza conta com o apoio dos profissionais de E.O.E.P. (*Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos)* de Andorra (sede da comarca) como serviço de apoio externo à escola na orientação educativa e técnica junto de alunos, professores e familiares.

As E.O.E.P. são equipas de orientação educativa e psicopedagógica que incluem psicólogos e assistentes sociais dedicados à aferição de necessidades específicas de apoio educativo dos alunos e à intervenção junto das escolas no sentido de encontrar as respostas educativas mais adequadas. Algumas equipas contam ainda com diversos profissionais como médicos, terapeutas da fala e professores de apoio, entre outros.

Os profissionais dos E.O.E.P. acompanham todo o processo educativo dos alunos objeto de intervenção, colaborando com as escolas na orientação pessoal,

educativa, familiar e profissional dos alunos e participando nos projetos de ação a desenvolver. Participam igualmente em todas as reuniões realizadas na escola em que se abordem assuntos relacionados com a sua atuação.

No CRA de Ariño-Alloza a colaboração entre os E.O.E.P. e as escolas passa pela elaboração de um plano de atuação do E.O.E.P. na programação geral anual do Centro e inclui as seguintes atividades:

a. Colaborar nos processos de elaboração, avaliação e revisão dos projetos curriculares educativos;
b. Aconselhar e colaborar com os professores na aplicação de medidas de atenção à diversidade na sala de aula;
c. Realizar a avaliação psicopedagógica dos alunos que a necessitem, orientando-os para a modalidade de escolarização mais adequada;
d. Facilitar a mudança do nível de educação infantil para a educação primária dos alunos com necessidades educativas especiais, alunos da *Educación Compensatoria*[37] e alunos com dificuldades de aprendizagem;
e. Promover a cooperação entre as escolas e as famílias, facilitando o intercâmbio da informação e potenciando o envolvimento mútuo.

4.3. PRINCÍPIOS ESTRUTURADORES DA ESCOLA

4.3.1. DIPLOMAS LEGAIS

O CRA de Ariño-Alloza é uma escola pública inserida no ensino oficial espanhol que rege as suas normas de atuação de acordo com a legislação publicada no *Boletín Oficial del Estado* (BOE). O documento que regulamenta o Projeto Educativo

[37] "El programa de Educación Compensatoria está destinado a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual forma, con este programa se atiende al alumnado que debe permanecer largos periodos de hospitalización o convalecencia. Según sus distintas peculiaridades, estos alumnos presentan, desde un desfase escolar significativo, hasta dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países. Para atender a los alumnos/as que se encuentran dentro del Programa de Educación Compensatoria en los Centros de primaria y Secundaria, la Administración dotará a los centros que escolaricen un número suficiente de alumnos con necesidades de compensación educativa de profesores de apoyo y recursos materiales" (obtido em 26 de Agosto de 2011 de: http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/WEBSOLE/educacion_compensatoria.htm).

do Centro (PEC) indica os seguintes diplomas legais em torno dos quais se definem as orientações e estratégias a desenvolver pela escola:

- → Constituição espanhola (de 27 de dezembro de 1978 - BOE 29 de dezembro) art.º. 20º "Libertad de Cátedra" e art.º 27º "Derecho a la Educación".
- → Lei Orgânica 8/1985, de 3 de julho, reguladora do direito à educação L.O.D.E. (BOE 4 de julho).
- → Lei Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, de "Ordenación General del Sistema Educativo" L.O.G.S.E. (BOE 4 de outubro).
- → Lei Orgânica 9/1995, de 20 de novembro, de "Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes" L.O.P.E.G.C.D.
- → Real Decreto 1330/1991, de 6 de setembro, estabelece os aspetos básicos do currículo da "Educación Infantil" (BOE 7 de setembro).
- → Real Decreto 1006/1991, de 14 de junho que estabelece o currículo básico da "Educación Primaria" (BOE 26 de junho). Decreto em vigor até 9 de dezembro de 2006 em virtude da publicação do Real Decreto 1513/2006, de 7 de dezembro.
- → Real Decreto 1007/1991, de 14 de junho que estabelece o currículo básico da "Educación Secundaria Obligatoria" (BOE 26 de junho).
- → Real Decreto 1333/1991, de 6 de setembro, currículo da "Educación Infantil" no âmbito do M.E.C. (BOE 9 de setembro).
- → Real Decreto 1344/1991, de 6 de setembro, currículo da "Educación Primaria" no âmbito do M.E.C (BOE de 13 de setembro).
- → Real Decreto 1345/1991, de 6 de setembro, estabelece o currículo da "Educación Secundaria Obligatoria" (BOE 13 de setembro de 1991)
- → Real Decreto 732/1995, de 5 de maio, que estabelece os direitos e deveres dos alunos e as normas de convivência nas escolas.
- → Real Decreto 83/1996, de 26 de janeiro, que aprova o Regulamento orgânico dos "institutos de educación secundaria".

4.3.2. OBJETIVOS DEFINIDOS

No ano letivo 2002/2003 o CRA Ariño-Alloza iniciou o processo de transformação da escola em comunidade de aprendizagem. Desde então o Centro

orienta a sua atuação em torno deste processo assumindo como objetivo geral o desenvolvimento e aperfeiçoamento constante da comunidade de aprendizagem.

A manutenção e ampliação do nível de integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem constituem grandes objetivos do CRA Ariño-Alloza cuja persecução visa a utilização, por parte de todos os alunos e professores, das novas tecnologias como ferramenta habitual de trabalho na realização das atividades letivas. A escola interessa-se particularmente pela educação audiovisual desenvolvendo projetos de estímulo à produção de materiais multimédia pelos alunos.

Como terceiro objetivo geral o CRA Ariño-Alloza pretende ampliar as atividades complementares e extracurriculares orientadas para aumentar o nível de aquisição de conteúdos nas diferentes áreas de aprendizagem.

O CRA Ariño-Alloza definiu ainda um conjunto de objetivos específicos a concretizar que organizou em torno de quatro âmbitos: pedagógico, institucional, humano e serviços e administrativo.

i. Âmbito Pedagógico

1. Desenvolver atitudes de respeito e apreço pelo ambiente físico e social;
2. Aceitar, promover e desenvolver as capacidades intelectuais, físicas e emocionais dos alunos tendo em conta as suas características pessoais;
3. Promover as atividades de grupo estimulando a resolução de conflitos através do diálogo;
4. Desenvolver de forma integral a personalidade dos alunos tendo em conta as suas características individuais estimulando:
    a) Situações de não discriminação;
    b) Aprendizagens ativas, interdisciplinares, integrais e atitudes críticas;
    c) A coeducação.

ii. Âmbito Institucional

1. Incentivar um ambiente de abertura da escola relativamente ao contexto envolvente;
2. Incentivar a participação dos professores em atividades de formação permanente;

3. Promover a consolidação do corpo docente através da coordenação sistemática entre os diferentes níveis e ciclos.

iii. Âmbito Humano e Serviços

1. Promover atividades de grupo estimulando a resolução de conflitos através do diálogo;
2. Incentivar e promover intercâmbios escolares;
3. Proporcionar formação sobre direitos e liberdades fundamentais estimulando a aprendizagem da convivência em democracia;

iv. Âmbito Administrativo

1. Incentivar a participação na gestão da escola por parte dos pais, professores e pessoal administrativo e dos serviços.

4.3.3. ESTRUTURA ORGANIZATIVA

A. Órgãos de gestão

Os órgãos de gestão do CRA Ariño-Alloza encontram-se constituídos de acordo com as diretivas emanadas dos diplomas legais que regulamentam a organização das escolas de educação infantil e primária espanholas. Estes preceitos legais são os seguintes: *Real Decreto 82/1996* de 26 de janeiro (B.O.E. de 20 de fevereiro) que aprova o Regulamento Orgânico das escolas de educação infantil e dos colégios de educação primária, *Orden* de 29 de fevereiro de 1996 (B.O.E. de 9 de março) que modifica as ordens de 29 de junho de 1994 onde são aprovadas as instruções que regulam a organização e funcionamento das escolas de educação infantil, colégios de educação primária e institutos de educação secundária e *Orden* de 28 de fevereiro de 1996 (B.O.E. de 5 de março) que regula a eleição dos Conselhos Escolares e órgãos unipessoais de governo das escolas públicas de educação infantil, primária e secundária.

Neste enquadramento o CRA Ariño-Alloza compreende os seguintes órgãos de gestão (consultar anexo I – ilustração 29):

1. **Órgãos unipessoais (*órganos unipersonales*)**: *El Equipo Directivo* (equipa diretiva) composta por Diretor e Secretária.

As competências e funções dos órgãos unipessoais encontram-se definidas pelo Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro, concretamente nos seus artigos 25º a 37º, com as seguintes adaptações:

a) No âmbito pedagógico a equipa diretiva segue as diretrizes emanadas pelo Claustro;

b) Nos campos relacionados com o âmbito institucional, de gestão administrativa e de recursos e de regulamento de regime interno, o funcionamento orienta-se pelas diretrizes emanadas pelo Conselho Escolar;

c) A equipa diretiva tem uma reunião ordinária semanal para a coordenação das atividades da escola.

2. **Órgãos colegiais (*organos colegiados*):** compreende o Conselho Escolar e o Claustro de Professores.

a) Conselho Escolar

A natureza do Conselho Escolar encontra-se definida no art.º 9º do Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro como o "órgão de participação dos diferentes membros da comunidade educativa."

A composição do Conselho Escolar varia com a dimensão da escola a que diz respeito. No caso do CRA Ariño-Alloza este órgão compreende dez membros:

- O Diretor da escola que é o presidente deste órgão;
- Dois conselheiros ou representantes dos *Ayuntamientos*, sendo um com voz e voto e outro sem direito a voto, que se alternam anualmente;
- Três professores eleitos pelo Claustro;
- Três representantes dos pais e mães dos alunos;
- Um secretário, que atua como secretário do Conselho, sem voto.

As competências do Conselho Escolar são as definidas no art.º 21º do Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro e que prevê a responsabilidade pela elaboração, aprovação e avaliação do projeto educativo da escola; aprovação e avaliação da programação geral das atividades escolares; análise e avaliação do funcionamento geral da escola, em particular a eficácia de gestão dos recursos, aplicação das normas de convivência, entre outras.

Anualmente realizam-se cinco reuniões do Conselho Escolar com periodicidade estabelecida: uma no início do ano, uma por trimestre e uma no final do ano, realizando-se reuniões extraordinárias sempre que o presidente as convoque ou que sejam solicitadas por um setor da comunidade ou por um terço dos seus membros.

O Conselho Escolar pode constituir as comissões que entenda pertinentes para tratar de assuntos específicos nas quais deverão estar presentes no mínimo um representante dos pais, alunos e professores.

b) Claustro de professores

O Claustro de professores é composto por todos os professores que prestam serviço docente no CRA Ariño-Alloza e é presidido pelo diretor do mesmo. Atualmente (2012) o Claustro compreende 13 professores.

A regulamentação deste órgão encontra-se definida nos artigos 22º a 24º do Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro. O Claustro de professores, de acordo com aquele preceito legal, é "o órgão próprio de participação dos professores do centro" e tem como funções a planificação, coordenação, decisão e informação sobre todos os aspetos relacionados com os docentes.

As competências deste órgão encontram-se definidas no diploma legal referido, com as seguintes adaptações estabelecidas pelo CRA Ariño-Alloza:

- O Claustro de Professores define as diretrizes de âmbito pedagógico nos aspetos curricular e organizativo;
- A equipa diretiva é parte integrante do Claustro, assumindo funções de coordenação, animação pedagógica e elaboração de propostas, entre outras;
- Os representantes do Claustro no Conselho Escolar levarão as propostas maioritárias do Claustro a votação junto do Conselho Escolar;
- As reuniões do Claustro realizam-se de forma ordinária com a seguinte periodicidade: uma no início do ano letivo, uma trimestral, uma no final do ano letivo;
- Realizam-se reuniões extraordinárias sempre que o diretor ou a equipa diretiva as convoque ou sempre que sejam solicitadas por um terço dos elementos do Claustro.

As reuniões são de comparência obrigatória para todos os membros do Claustro.

B. Órgãos de coordenação docente

O Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro prevê a constituição de órgãos de coordenação docente nas escolas que compreendam doze ou mais unidades. Não obstante o CRA Ariño-Alloza compreender apenas 8 unidades (quatro em Ariño e quatro em Alloza), os responsáveis pela sua gestão decidiram ser de toda a relevância do ponto de vista pedagógico a constituição os órgãos de coordenação referidos (consultar anexo I – ilustração 30).

a) Comissão de Coordenação Pedagógica

A Comissão de Coordenação Pedagógica é composta por todos os professores da escola e presidida pelo diretor do CRA. Inclui ainda a participação de um representante da E.O.E.P. - Equipa de Orientação Educativa e Psicopedagógica de Andorra.

As reuniões da comissão têm uma periodicidade mensal realizando-se sessões extraordinárias no início e no final do ano letivo em dia a agendar de acordo com a disponibilidade do membro da E.O.E.P..

A comissão é responsável por estabelecer as diretrizes de revisão do projeto curricular, seu seguimento, avaliação e proposta de eventuais modificações.

b) Equipas de ciclo

As equipas de ciclo são responsáveis por organizar e desenvolver as atividades de aprendizagem próprias de cada ciclo. As suas competências incluem:

- Formular propostas à equipa diretiva e ao claustro de professores relativas à elaboração do projeto educativo e à programação geral anual;
- Formular propostas à comissão de coordenação pedagógica relativas à elaboração dos projetos curriculares de etapa;
- Manter a metodologia didática atualizada;
- Organizar e realizar as atividades complementares e extracurriculares.

Das equipas fazem parte todos os professores que exercem funções no ciclo correspondente e um coordenador de nomeação anual.

No CRA Ariño-Alloza as tarefas atribuídas às equipas de ciclo são asseguradas pelo Claustro de professores, uma vez que se trata de uma escola de pequenas dimensões.

c) Tutores

A tutoria e a orientação encontram-se definidas no art.º 45º do Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro como "parte da função docente." Na aplicação deste preceito legal à realidade que caracteriza o CRA Ariño-Alloza, foram definidas quatro linhas de orientação para a função tutorial:

1. **Relativamente à escola e à equipa de ciclo:**
    - Participar ativamente na equipa de ciclo e em todo o desenvolvimento nela previsto;
    - Manter contactos periódicos com o membro da E.O.E.P. trocando informações sobre o grupo e muito especialmente no caso de alunos de integração;
    - Sensibilizar o grupo acerca da importância das variedades culturais autóctones;
    - Participar com o grupo em todas as atividades da escola identificadas na programação geral anual.
2. **Relativamente à família:**
    - Informar a família sobre as faltas de comparência dos seus filhos;
    - Esclarecer as famílias acerca das funções dos tutores;
    - Solicitar informações acerca dos aspetos que possam influenciar o rendimento escolar dos alunos;
    - Solicitar a colaboração das famílias nas atividades a realizar com a sua participação;
    - Informar regularmente os pais sobre os progressos e dificuldades dos alunos;
    - Realizar uma reunião informativa no início do ano letivo a fim de informar os pais acerca do plano de trabalho anual;
    - Agendamento de um dia determinado para as reuniões com os pais, a realizar por solicitação destes ou do tutor.
3. **Relativamente aos alunos**:
    - Conhecer os problemas e situações de cada aluno individualmente;
    - Prestar especial atenção aos problemas relacionados com a falta de motivação para o estudo, dificuldades de integração e relacionamento, problemas familiares, etc.;

- Diagnosticar e seguir os alunos com problemas emocionais e de aprendizagem;
- Fornecer orientação aos alunos relativamente às técnicas de aprendizagem e de trabalho individual;
- Informar os alunos pontualmente dos resultados escolares e da sua avaliação;
- Realizar os documentos administrativos relativos aos alunos;
- Informar os alunos sobre os seus direitos e deveres;
- Controlar as faltas de comparência dos alunos.

4. Relativamente aos professores em geral:

- Os docentes fazem parte da equipa do ciclo no qual desenvolvem a sua atividade devendo realizar-se uma reunião de coordenação trimestral entre todos os ciclos;
- Realizam as atividades de apoio necessárias organizadas pela Comissão de Coordenação Pedagógica, dedicando-se ao apoio das crianças mais jovens da escola durante o seu período de adaptação;
- Participam nas atividades coletivas que a escola realize;
- Informam o tutor periodicamente relativamente a possíveis eventualidades informando ainda, com maior brevidade possível, problemas verificados com um aluno ou com o grupo, para que a equipa de ciclo ou a comissão de coordenação pedagógica possa tomar as medidas corretoras adequadas.

Cada uma das unidades que integram o CRA Ariño-Alloza tem um tutor atribuído sendo que no total existem atualmente (2012) oito tutores no CRA.

Anualmente realizam-se três reuniões conjuntas em que participam os tutores e os pais dos alunos de cada grupo. A primeira reunião realiza-se no mês de outubro, a segunda efetua-se ao longo do ano letivo e a terceira no final do ano letivo.

Está prevista a realização de entrevistas trimestrais com as famílias para além da disponibilização de uma hora semanal para atendimento aos pais.

4.3.4. NORMAS DE CONVIVÊNCIA

O Regulamento de Regime Interno elaborado pelo CRA Ariño-Alloza identifica cinco áreas distintas em torno das quais foram definidas normas a observar nas relações entre todos os membros da comunidade de aprendizagem. As áreas identificadas englobam normas definidas relativamente a: atividades, relações interpessoais, horário, material e espaços. A área relativa aos espaços subdivide-se em quatro vertentes; sala de aula, corredores, recreios e normas gerais.

As regras de convivência definidas pela escola encontram-se resumidas nos quadros número 1 a 8 constantes do anexo II onde se especificam as sanções a aplicar em caso de transgressão e o responsável pela sua aplicação.

4.3.5. SERVIÇOS DISPONIBILIZADOS PELA ESCOLA

O CRA Ariño-Alloza organiza anualmente um conjunto de serviços que disponibiliza aos alunos e que compreende: serviço de biblioteca, espaço polidesportivo, aula de informática, aula de vídeo e atividades extracurriculares.

Biblioteca

O serviço de biblioteca funciona em ambas as escolas, Ariño e Alloza, existindo espaços em cada uma delas destinados para esse fim. As atividades a realizar na biblioteca são planificadas ao longo do ano com a colaboração de todos os professores.

A biblioteca dispõe de livros de leitura de géneros diversos incluindo ensaios e biografias, livros de consulta geral como enciclopédias e dicionários, livros técnicos de diversas áreas.

Espaço polidesportivo

Na localidade de Ariño existe um pavilhão polidesportivo (*Pabellón Polideportivo Municipal de Ariño*) gerido por uma comissão formada por um representante do Ministério da Educação e Cultura, um representante da autarquia e o diretor do CRA Ariño-Alloza. Ainda que definida formalmente, verifica-se que na prática esta comissão não exerce qualquer atividade uma vez que, de acordo com os dados obtidos, até à data nunca se mostrou necessário convocar qualquer reunião.

O espaço polidesportivo é utilizado para fins diversos no âmbito da educação física da responsabilidade da escola, nas atividades desportivas da localidade (futebol,

natação, etc.) e na atividade social local na realização de festivais de música e outros eventos. Todos os habitantes da localidade podem usufruir das instalações mediante permissão da escola (consultar anexo I – ilustração 31).

Escola e autarquia local são responsáveis pela aquisição de equipamentos para o pavilhão. A escola encarrega-se de adquirir o material de uso quotidiano como bolas, raquetes, aros e cordas, entre outros. À autarquia cabe a aquisição de materiais diversos como balizas, aparelhos de ginásio e colchões e a realização das obras necessárias à manutenção do edifício.

Formação em vídeo

A escola de Ariño dispõe de televisores, câmaras de vídeo digitais, videogravadores, retroprojetores, projetor de slides e outro material diverso que é utilizado nas salas de aula, quando necessário e também na formação multimédia.

No início de cada ano letivo é nomeado um professor responsável pelo material de vídeo que supervisiona a movimentação do material de acordo com a calendarização das atividades.

Atividades extracurriculares

As atividades extracurriculares da escola de Ariño são organizadas pela Associação de Mães e Pais de Ariño (A.M.P.A.) e realizam-se após as atividades letivas, sempre depois das 16,30 horas. No início de cada ano letivo a associação dirige um pedido por escrito ao diretor da escola no sentido da cedência do edifício escolar para a realização das atividades extracurriculares. No pedido devem constar as características de cada atividade concretamente a sua calendarização, o horário, a pessoa responsável pelas atividades e as idades ou níveis dos alunos a que se dirigem.

Na escola de Ariño as atividades extracurriculares desenvolvidas atualmente (2012) compreendem aulas de inglês e aulas de datilografia.

4.3.6. DESENHO METODOLÓGICO E AVALIAÇÃO

Na opinião dos responsáveis pelo CRA Ariño-Alloza, as metodologias utilizadas em ambas as escolas são significativamente afetadas pelo processo de transformação em comunidade de aprendizagem. Esta realidade concretiza-se fundamentalmente através de duas vertentes; a participação dos pais na vida da escola e a adaptação dos materiais

curriculares e das metodologias para o novo formato de ensino a que correspondem as aulas autossuficientes[38].

Relativamente à primeira vertente, a escola de Ariño procura estimular de forma contínua a inclusão dos pais na vida escolar, tanto nas atividades letivas como extracurriculares. No que se reporta à concretização das aulas autossuficientes verifica-se que, em particular a partir do 3º ano de escolaridade, as TIC substituíram por completo os manuais escolares, facto que origina uma profunda alteração nas metodologias de ensino e na forma de estar na sala de aula tanto por parte do professor como dos alunos.

A avaliação na educação infantil segue as normas definidas pela lei espanhola, nomeadamente a *Ley Orgánica de Educación (LOE)* 2/2006 de 3 de maio. O processo avaliativo realizado no CRA Ariño-Alloza é global, contínuo e formativo, baseando-se essencialmente na observação dos alunos. Ao longo do ano letivo são entregues aos pais três relatórios informativos sobre o grau de desenvolvimento alcançado pelos alunos nas diversas áreas.

Do mesmo modo, na educação primária a avaliação segue as normas definidas na LOE aplicando-se os princípios indicados para a educação infantil de acordo com os quais a avaliação dos processos de aprendizagem deve ser contínua, global e formativa e deve ter em conta a evolução do aluno nas diversas áreas do currículo.

O CRA Ariño-Alloza realiza um processo avaliativo na educação primária que se caracteriza por ser contínuo, sistemático e que adota como referenciais de análise a autoavaliação, a co-avaliação e todas as informações resultantes das diversas atividades escolares realizadas pelo aluno.

A escola realiza o processo avaliativo do aluno da educação primária ao longo de três fases distintas:

1. Exploração inicial que incide fundamentalmente nas características pessoais dos alunos;

2. Avaliação contínua realizada ao longo do ano letivo baseada na observação e análise dos trabalhos e atividades realizados pelos alunos e ainda dos seus hábitos e

[38] A este propósito já nos referimos no ponto 4.1: "terminologia adotada para descrever salas de aula nas quais professores e alunos encontram toda a informação que necessitam para a prática letiva através do recurso às TIC".

atitudes. As avaliações escritas podem ser realizadas no último nível do terceiro ciclo da educação primária (6º ano) com periodicidade definida pelo professor.

3. Uma avaliação final realizada no termo cada ciclo.

Na escola de Ariño, no final de cada ano letivo, os professores reúnem-se em sessões de avaliação de ciclo. Todos os professores que trabalharam ao longo do ano letivo com o grupo de alunos a avaliar participam na sessão de avaliação em que discutem o desempenho de cada um dos alunos. Nas sessões é decidido se o aluno transita para o ano seguinte ou se fica retido no atual. As propostas de eventuais retenções devem ser aprovadas por maioria para que se possam concretizar. Cada professor apresenta a sua argumentação defendendo a sua postura relativamente à transição ou retenção do aluno. Na avaliação é valorizada toda a trajetória de escolarização do aluno em causa.

4.4. ORIGENS E ORIENTAÇÕES GERAIS DO PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

4.4.1. ORIGENS E MOTIVAÇÕES DO PROJETO

A partir da última década do século XX verificou-se na escola de Ariño o aumento exponencial do interesse relativamente à participação dos familiares dos alunos na vida da escola. No ano letivo 2001/2002 o diretor da escola deu a conhecer aos restantes docentes o modelo de transformação das escolas em CA desenvolvido pelo CREA através da referência de alguns projetos em implementação nas escolas espanholas e da consulta da revista *Cuadernos de Pedagogía*[39]que abordava o tema de forma detalhada (Blesa, comunicação pessoal, 14, dezembro, 2007).

A vontade de proporcionar aos pais uma participação mais ativa na educação escolar dos seus filhos, defendida particularmente por parte dos professores da escola, deu origem a que nesse ano fosse criada a figura do representante dos pais da sala de aula (*representante de padres del aula*) (CRA Ariño-Alloza, 2002). Ao representante dos pais competia o papel de transmitir a informação constituindo um novo canal de

39 Consultar URL: http://www.cuadernosdepedagogia.com/

comunicação entre a escola, os alunos e as famílias que se veio a revelar bastante enriquecedor.

A vontade de integrar as famílias na vida da escola e o sucesso dos primeiros passos dados nesta área na escola de Ariño constituíram verdadeiros motores de arranque para o processo de transformação da escola em comunidade de aprendizagem que teve início no ano letivo 2002/2003.

Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar (2004) indicam a ruralidade que caracteriza o contexto da escola de Ariño como fator impulsionador do projeto de transformação. A influência deste fator no processo educativo manifesta-se, na perspetiva de Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar (2004), através de duas vertentes: ao nível dos docentes que geralmente não se encontram preparados para lidar com as adversidades que caracterizam os meios rurais e ao nível dos alunos que habitualmente se encontram sujeitos a rotinas de trabalho em que numa mesma sala de aula se concentram vários anos de escolaridade frequentados por crianças de idades diversas.

Não obstante os projetos de comunidades de aprendizagem em Espanha se encontrarem originalmente associados a situações relacionadas com o insucesso escolar e problemas sociais, a proposta de transformar a escola em CA surge na escola de Ariño como forma de promover a interação entre todos os intervenientes no processo educativo com o objetivo de usufruir das vantagens resultantes da partilha de saberes e experiências entre toda a comunidade.

O processo de transformação da escola de Ariño desenvolve-se num contexto de elevado nível de integração das TIC no processo educativo, facto que originou a necessidade de incluir os familiares no processo de aprendizagem impulsionando a procura de um modelo através do qual fosse possível concretizar essa inclusão de forma positiva.

> *Nuestra CA se diferencia del resto de las actuales, por los motivos que nos llevaron a decidir la transformación. La justificación más poderosa era la necesidad que teníamos de formar a los familiares del alumnado en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Para que los familiares entendieran las transformaciones que se habían realizado en el centro, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, poder ayudar a sus hijos, en el estudio en casa* (Blesa, comunicação pessoal, 18, novembro, 2011).

4.4.2. OBJETIVOS DEFINIDOS

O objetivo fundamental em torno do qual se desenvolve o projeto de transformação do CRA Ariño-Alloza em comunidade de aprendizagem consiste na promoção da interação entre todos os intervenientes no processo educativo onde se incluem alunos, professores, familiares e outros membros da comunidade. Pretende-se que esta interação constitua "uma fonte de conhecimento e de aprendizagem" (Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar, 2004) que origine o enriquecimento dos processos de aprendizagem e socialização entre todos os intervenientes.

O processo desenvolvido na escola de Ariño coloca a ênfase no desenvolvimento e vivência efetiva dos processos de participação das famílias na escola, realidade que a instituição espera vir a originar benefícios variados para todas as partes envolvidas.

Relativamente aos docentes, diversos aspetos são de considerar. Por um lado, espera-se que o envolvimento ativo das famílias na vida escolar proporcione uma melhor e mais facilitada compreensão do contexto que envolve a realidade educativa. Por outro lado, a colaboração dos pais nas atividades letivas e nas atividades de apoio parece conferir um dinamismo próprio ao processo educativo tornando possível a realização de determinadas ações que de outro modo se revelariam de difícil concretização. A escola de Ariño procura assim estimular a partilha de experiências e saberes entre os familiares dos alunos e os restantes agentes educativos com o objetivo de enriquecer as aprendizagens dos alunos.

Através do estímulo ao envolvimento das famílias na dinâmica educativa, a escola de Ariño pretende proporcionar aos familiares dos alunos a oportunidade de adquirirem um conhecimento mais profundo da vida escolar dos seus educandos e, consequentemente, uma maior compreensão das estratégias e atividades planificadas no sentido da consecução dos objetivos traçados.

A participação dos familiares na escola tem ainda como objetivo a ampliação da interação entre educadores e educandos, o fortalecimento dos laços e o desenvolvimento de relações de diálogo.

Por sua vez os alunos, enquanto protagonistas centrais do processo de transformação da escola em CA, constituem o verdadeiro fundamento pelo qual a escola promove a interação com os familiares. Ao encontro do defendido por Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar (2004), esta dinâmica relacional que inclui as famílias como membros ativos do processo educativo desenvolve-se em Ariño com o objetivo de

enriquecer as aprendizagens dos alunos, o que a escola pretende estimular por um lado, através da realização de atividades diversas que sem a colaboração dos pais seriam de difícil concretização e, por outro lado, através do fortalecimento do sentimento de pertença dos alunos relativamente à sua escola.

> El proyecto de Comunidades de Aprendizaje se presenta como una oportunidad para fomentar la creación de una comunidad educativa en la que la participación de los familiares se convierta en el eje fundamental para conseguir los mejores aprendizajes para todos los niños y niñas (Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar, 2004).

Um aspeto que contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento do projeto de transformação da escola de Ariño em CA consiste na integração plena das TIC no processo educativo. Muito antes de se transformar em CA, a escola assumiu o projeto de integração das TIC como um dos objetivos fundamentais orientadores das atividades desenvolvidas. Todavia a maioria dos pais não compreendia o motivo pelo qual a escola tinha abandonado a utilização dos manuais escolares e ainda como era possível os seus filhos realizarem as aprendizagens escolares com base na informação disponível na Web. Esta realidade impulsionou a realização de formação paralela junto dos pais no sentido de os auxiliar a conhecer as potencialidades educativas das TIC e também de os dotar de competências que lhes permitissem orientar e ajudar os seus filhos ao longo dos processos de aprendizagem.

A dinâmica de integração das TIC na escola exige a realização de "todo um esforço conjunto entre TODOS os componentes da comunidade educativa" (CRA Ariño-Alloza, 2002). Este processo encontra no modelo associado às comunidades de aprendizagem um conjunto de mecanismos acionais favoráveis à sua concretização, nomeadamente a abertura da escola ao exterior e a realização de atividades conjuntas com a participação de familiares, alunos e professores. É portanto neste enquadramento que a escola de Ariño fundamenta parte da sua motivação para a transformação em CA procurando neste modelo as condições necessárias à inclusão digital de todos os seus membros.

4.4.3. ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O primeiro passo do processo de transformação do CRA Ariño-Alloza em CA, cujo início remonta ao ano letivo 2002/2003, consistiu no esclarecimento das famílias. Numa fase inicial professores e responsáveis pelo CRA Ariño-Alloza explicaram aos familiares dos alunos a natureza dos projetos de comunidades de aprendizagem os motivos que levaram os docentes a querer abraçar este propósito, os passos a seguir para a transformação da escola, os obstáculos que podem surgir e os benefícios que advêm do processo. O acolhimento da iniciativa por parte dos familiares foi bastante positivo, como nos mencionou o diretor da escola, em entrevista e como igualmente atestam Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar (2004).

Em seguida a proposta foi apresentada aos órgãos da administração educativa iniciando-se um processo de trabalho colaborativo entre o CRA Ariño-Alloza, a *Unidad de Programas de la Dirección Provincial* (UPE) e o *Centro de Profesores y Recursos* (CPR) de Andorra a que a escola pertence. A UPE é a entidade responsável em toda a província, pelo desenvolvimento de diversas áreas da educação como a formação de professores, atenção à diversidade, programas europeus, educação de pessoas adultas e integração das TIC. O CPR é um centro que presta assessoria e formação aos docentes em todas as áreas educativas.

Esta primeira abordagem consistiu numa fase prévia de desenvolvimento do projeto de transformação da escola em CA que teve como objetivo o esclarecimento do projeto junto de todos os intervenientes e a obtenção da sua concordância. Finda esta etapa, iniciou-se o desenvolvimento do projeto de acordo com o modelo desenvolvido pelo CREA para a transformação de escolas em CA constituído pelos períodos de arranque e consolidação que compreenderam oito fases organizadas do seguinte modo: o período de arranque incluiu as fases de sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planificação e o período de consolidação abrangeu três fases: processo de investigação, processo de formação e processo de avaliação.

4.4.4. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A comunidade de aprendizagem em desenvolvimento no CRA Ariño-Alloza direciona o seu funcionamento em torno de um conjunto de orientações que vão ao encontro da visão comum estabelecida pelos seus membros. Estas orientações identificam fundamentalmente quatro grandes vetores de atuação: a participação das famílias na escola, a integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, a interação entre a escola e a comunidade e o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem enriquecedoras.

A. A participação das famílias na escola

A participação dos familiares dos alunos na dinâmica escolar constitui um dos grandes objetivos em torno dos quais se desenvolve a atividade do CRA Ariño-Alloza. A política adotada pela escola de estímulo ao envolvimento contínuo dos familiares inclui o incentivo à colaboração nas atividades letivas e extracurriculares desenvolvidas e o apelo à partilha das suas perspetivas relativamente ao que se faz na escola e ao que se pode e deve fazer no futuro.

Na escola de Ariño a participação dos pais realiza-se fundamentalmente em três níveis de atuação: colaboração nos órgãos de gestão, comissões de trabalho e voluntariado.

A colaboração nos órgãos de gestão concretiza-se através da participação dos pais no Conselho Escolar, órgão de gestão cuja composição inclui atualmente (2012) três representantes dos pais e mães dos alunos. Através do Conselho Escolar os pais envolvem-se diretamente na gestão da escola assumindo responsabilidades relativamente à elaboração, aprovação e avaliação do projeto educativo da escola, aprovação e avaliação da programação geral das atividades escolares e análise e avaliação do funcionamento geral da escola, em particular no que se reporta à eficácia de gestão dos recursos e aplicação das normas de convivência.

As comissões de trabalho constituem uma vertente da comunidade de aprendizagem em que a interação entre os pais e a escola assume especial relevância.

Não obstante as comissões serem bastante heterogéneas compreendendo professores, pais e alunos, a colaboração dos pais revela-se fundamental para o seu funcionamento.

A tabela seguinte descreve as comissões criadas na escola de Ariño, sua constituição atual (2012), funções e data de início de funcionamento.

COMISSÃO	CONSTITUIÇÃO	FUNÇÕES	INÍCIO
Actividades especiales	Dez mães e duas professoras	Organização de refeições escolares (uma por trimestre), celebrações, festas de fim de ano, plantação de árvores nos pátios da escola, caixa de areia da educação infantil, visita de personagens especiais à escola (como o Pai Natal, o toureiro, etc.). Organização dos voluntários que realizam atividades diversas como funções de secretaria, colaboração em projetos da escola designados como Projetos Globalizados[40], projetos de investigação e interdisciplinares, *La Castañada*, Festival de Natal, celebração do Dia da Paz, Carnaval, saídas dentro e fora da localidade, palestras, videoconferências, projeções de vídeo, etc..	2003
Amigos de la Naturaleza	Três pais e um professor (o diretor da escola)	Organização de excursões a diversos pontos do meio envolvente. Nas excursões há lugar à recolha de informação toponímica e à realização de documentários. Por vezes são realizados acampamentos. Esta comissão deixou de funcionar durante alguns anos tendo retomado a sua atividade no ano letivo 2011/2012.	2003 Nota: Interrupção em 2006 reativação em 2011
Grupos interativos	Seis mães e quatro professores	Organização de grupos que incluem voluntários (familiares ou outros membros da comunidade) e alunos que realizam trabalhos relativos a diversas áreas curriculares, durante o horário letivo. Os grupos interativos funcionam em todos os anos da educação infantil e da primária.	2003
TV escolar	Um pai	Organização de programas de vídeo alusivos a temas diversificados: informação, documentários, programação infantil, etc.. A escola desenvolve atualmente um *blog* onde publica os programas realizados, disponível em URL: http://craarinotelevision.blogspot.com/	2003

Tabela 18 – Comissões de trabalho da escola de Ariño

O voluntariado abrange as comissões de trabalho mencionadas, incluindo ainda a participação esporádica dos familiares na dinâmica da escola em função da sua disponibilidade e das necessidades decorrentes da organização e desenvolvimento de atividades diversas. A participação dos familiares manifesta-se através de iniciativas como a formação de pais, a organização e acompanhamento dos alunos em saídas da escola (visitas de estudo, acampamentos, excursões) e a realização de atividades na escola com a participação de familiares.

40 Trabalhos desenvolvidos a partir de um tema central, que permitem abordar diversas áreas do conhecimento.

Na análise da participação dos familiares dos alunos na escola de Ariño importa ainda referir a vertente de formação que assume especial relevância neste âmbito. A formação constitui um processo através do qual a escola procura dar resposta às necessidades sentidas pelos familiares dos alunos. O processo compreende a apresentação de propostas que são dirigidas à escola pelos familiares dos alunos, no sentido da organização de ações formativas por eles ambicionadas. Atualmente (2012) são ministradas aulas de Língua Inglesa aos familiares dos alunos por um professor voluntário. As aulas têm lugar duas vezes por semana, durante o horário escolar, nas instalações da escola de Ariño. O Diretor do Centro ministra também, três vezes por semana, aulas de Língua Espanhola às mães oriundas de diversos países que se encontram a residir em Ariño sempre que necessário.

i. Jogos tradicionais com os avós

No âmbito da participação das famílias nas atividades escolares importa referir a realização de jogos tradicionais com os avós. Esta iniciativa, que tem sido efetuada ao longo dos últimos anos letivos, consiste na deslocação dos avós à escola de Ariño com o objetivo de ensinar jogos tradicionais aos alunos. Ao longo da atividade, os avós partilham com os alunos e professores as técnicas e regras de diversos jogos tradicionais espanhóis como *las tabas, el canuto, el redoncho e la peonza o refinadera* (consultar anexo I – ilustrações 32 e 33).

ii. La Castañada

Outro momento caracterizado pela forte interação entre a escola e as famílias consiste na *La Castañada*, festa tradicional de outono semelhante à festa portuguesa do Magusto, que é celebrada anualmente na escola de Ariño. A organização do evento é da responsabilidade da comissão de atividades especiais, atualmente (2012) composta por dez mães e duas professoras.

As mães e as professoras preparam o cenário para a atividade, envergam trajes tradicionais associados à festividade e confecionam castanhas assadas que oferecem aos alunos a "troco" das suas atuações. Os alunos apresentam atividades previamente preparadas que compreendem representações dramáticas, leitura de textos, canções e

dança. A celebração termina com uma dança de confraternização entre alunos, mães e professores após a qual todos comem as castanhas assadas na escola (consultar anexo I – ilustrações 34 e 35).

iii. Comedor escolar

A comissão de atividades especiais tem a seu cargo a realização do *comedor escolar* que consiste na organização de refeições escolares periódicas. A ideia de realizar esta iniciativa partiu dos alunos que desde há muito manifestam o desejo de usufruir na sua escola de um refeitório onde possam almoçar diariamente. Professores e pais expressaram igualmente a sua vontade em reunir toda a comunidade educativa na realização de almoços de confraternização periódicos, todavia este sonho não foi concretizado até hoje dado que a escola não possui instalações adequadas para o efeito.

No sentido de ir ao encontro das aspirações reiteradamente formuladas por todos os membros da comunidade educativa, professores e familiares decidiram organizar o *comedor escolar* que se realiza com periodicidade trimestral no edifício da Associação de Mães e Pais de Ariño situado nas proximidades da escola.

A comida é preparada pelas mães dos alunos encarregadas da organização da atividade. Os alunos auxiliam na preparação das mesas. No decorrer da atividade pais e professores orientam os alunos na aquisição de competências diversificadas que envolvem hábitos comportamentais, noções de higiene e educação alimentar (consultar anexo I – ilustrações 36, 37 e 38).

Os alunos destacados para auxiliar na atividade recebem tarefas específicas como a organização das mesas antes da refeição e a sua arrumação no final.

iv. Grupos interativos

A realização de atividades em grupos interativos constitui uma metodologia de trabalho característica do modelo de comunidades de aprendizagem implementada na escola de Ariño, que permite ampliar a dimensão colaboração dos familiares até ao interior da sala de aula (consultar anexo I – ilustração 39).

> Los grupos interactivos consiste en trabajar en grupos heterogéneos de alumnado en cuanto a niveles de aprendizaje y cultura con el objetivo de

> conseguir los mayores aprendizajes. Para ello es necesaria la entrada y participación de personas voluntarias dentro del aula en colaboración con el profesor o profesora y de la ayuda entre mismos compañeros y compañeras. Cuanto más variado sea este grupo de voluntarios y voluntarias, más rica será la interacción y más realidades abarcarán (Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar, 2004).

Os grupos interativos incluem-se no âmbito das metodologias dialógicas de organização da sala de aula. As estratégias de implementação e os resultados obtidos a partir desta metodologia constituem objeto de estudo por parte do projeto INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education* que incluiu esta prática na sua seleção de atuações educativas de sucesso (Flecha R. , Conferencia de Ramón Flecha en las Jornadas de Educación y Empleo de Málaga, 2010).

De acordo com Elboj & Niemelä (2010) o projeto INCLUD-ED concluiu pela existência de um amplo conjunto de argumentos que comprovam os efeitos positivos resultantes da organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos, fundamentalmente no que se reporta à aprendizagem instrumental, aumento da motivação e desenvolvimento de competências sociais como a solidariedade e a tolerância.

> It increases both instrumental learning and student motivation, and promotes relationships involving solidarity and tolerance for diversity. These results are possible because the interaction is so diverse and has so much potential to accelerate the learning of all students, and also to improve the relationships between them (Elboj & Niemelä, 2010, p. 184).

Na escola de Ariño, a dinâmica de funcionamento dos grupos interativos compreende a planificação de trabalhos pelo professor, formação de grupos heterogéneos, participação de voluntários na sala de aula, realização de trabalhos de modo colaborativo e a rotatividade na execução dos trabalhos planificados.

O processo tem início com a planificação, por parte do professor, de um conjunto de trabalhos a realizar na sala de aula. A comissão de grupos interativos indica ao professor a disponibilidade dos voluntários para a realização da atividade. Os voluntários podem ser pais, mães e outros familiares dos alunos ou ainda outros membros da comunidade.

Na sala de aula o professor forma grupos de trabalho procurando que estes sejam constituídos de forma heterogénea, integrando alunos com diferentes competências. Em cada grupo é colocado um adulto voluntário que irá coordenar os trabalhos. Os grupos

têm entre dez a quinze minutos para realizar o trabalho atribuído pelo professor. Os trabalhos designados circulam rotativamente pelos grupos por forma a que todos os grupos realizem todos os trabalhos propostos.

Em seguida transcrevemos parte de um entrevista realizada junto de José Blesa em que o Diretor da escola identifica as principais características desta estratégia de ensino.

> *Los grupos interactivos son una estrategia de comunidades de aprendizaje. Consiste en venir gente voluntaria a trabajar contigo, a ayudarte como profesora en la clase y eso te permite dividir el grupo de la clase en grupos reducidos. El profesor prepara distintos trabajos según los grupos que se forman e todos rotan, todos los grupos hacen esos trabajos en momentos diferentes. Entonces con cada uno de esos grupos hay una persona adulta que lo que propicia es la interacción entre los componentes del grupo, entre los alumnos, de ahí lo nombre de grupos interactivos.*
>
> *Son grupos heterogéneos que están formados por niños que saben mas, con niños que saben menos, con niños con mas habilidades que otros, de tal manera que cuando se esta realizando esa actividad todo lo que aprende cualquier niño la persona adulta lo que propicia es ponerlo en situación para se lo cuente a lo otro. De tal manera que lo que cuenta reafirma mas su aprendizaje porque sabe expresarlo e el niño que en ese momento no sabe se lo esta explicando un de su misma edad con un lenguaje parecido muy similar a ele.*
>
> *Esto son los grupos interactivos. Es un esfuerzo para los chicos tremendo porque están en grupos muy reducidos con la tutela de la persona adulta e cada diez o quince minutos van cambiando de actividad durante toda la sesión de clase. Si es una hora realizan cuatro actividades perfectamente con una intensidad muy grande de trabajo* (José Blesa, diretor da secola).

A tabela seguinte esquematiza o modo de funcionamento geral dos grupos interativos especificando a atuação de professores, alunos e voluntários em cada uma das etapas de realização das atividades planificadas.

ETAPAS	PROFESSORES	ALUNOS	VOLUNTARIADO
PREPARAÇÃO	O professor planifica a sessão de grupos interativos. Prepara uma atividade diferente para cada grupo, que se possa realizar em pouco tempo.		Familiares, professores aposentados, estudantes universitários, profissionais do bairro, etc., podem ser pessoas voluntárias nos grupos interativos. Têm expectativas elevadas.
ORGANIZAÇÃO	Coordenação com o voluntariado para que cada pessoa dinamize a atividade que prefere. Decide-se conjuntamente.	Conhecem o funcionamento dos grupos. Distribuem-se em grupos como acordado com o professor. Entusiasmam-se com a participação do voluntariado.	O voluntariado conhece a atividade que vai dinamizar. Coordena-se com o professor para levá-la a cabo com sucesso.
REALIZAÇÃO	O professor não é responsável por nenhum grupo. A sua função é de coordenação e observação da turma, resolver dúvidas e problemas dos grupos.	Estão distribuídos em grupos heterogéneos na sala de aula. Todo o grupo realiza a atividade mediante o diálogo. O aluno que termina a atividade primeiro ajuda outro aluno. Quando termina o tempo, o grupo muda de atividade e de pessoa dinamizadora.	Dinamiza e promove as interações entre os alunos. Assegura que todos os alunos participem na atividade e realize com a tarefa com sucesso. Promove a ajuda e a solidariedade entre iguais.
CORREÇÃO	Propõe o tipo de correção e decide com o voluntariado o momento em que se realiza a correção da atividade.	A atividade pode ser corrigida ao final de cada grupo, antes de passar ao seguinte. Os alunos são os protagonistas da correção da atividade. Pode realizar-se na aula seguinte	Pode dinamizar a correção da atividade no caso de esta se realizar em grupo interativo.
AVALIAÇÃO	Inclui as contribuições e conhecimentos do voluntariado na avaliação.		Oferece as suas classificações aos professores para que se realize a avaliação. Pode anotar as suas observações em grelhas de avaliação durante a realização do grupo interativo.

Tabela 19 – Organização e realização dos grupos interativos[41]

A estratégia de grupos interativos vai ao encontro de quatro grandes propósitos definidos pelo modelo de comunidades de aprendizagem desenvolvido pelo CREA: a aprendizagem dialógica, a transformação da escola, a transformação da sala de aula e o aumento das interações (Comunidades de Aprendizaje, 2009). O quadro constante da ilustração 39 (consultar anexo I) esclarece de uma forma analítica de que modo a realização de atividades na escola com recurso aos grupos interativos pode constituir

[41] Adaptado de Comunidades de Aprendizaje (2009)

uma estratégia fundamental para a consecução dos propósitos definidos para as comunidades de aprendizagem.

B. A integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem

Encontramos as origens do processo de integração das TIC no CRA Ariño-Alloza no ano de 1990, época em que as escolas de Ariño e Alloza funcionavam ainda de forma independente. Nesse ano ambas as escolas passaram a integrar projetos da responsabilidade do *Ministerio de Educación y Ciencia* na área da integração das TIC: Ariño adere ao projeto *Atenea* que visava a introdução da informática na escola como ferramenta didática e Alloza ingressa no projeto Mercúrio que tinha por objetivo a introdução dos meios audiovisuais na escola (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; Aulas autosuficientes, 2001).

Na escola de Alloza o projeto *Mercurio* deu origem à realização de diversas experiências até ao seu término que ocorreu antes da formação do CRA Ariño-Alloza, em 1996, em virtude da movimentação do corpo docente que tinha recebido formação no âmbito do projeto (Aulas autosuficientes, 2001).

Na escola de Ariño o projeto *Atenea* desenvolveu-se entre 1990 e o ano letivo 2001/2002. Durante este período realizaram-se cursos de formação de professores, aplicação de programas de instrução assistida por computador (*enseñanza asistida por ordenador - EAO)* e foi criada uma sala de informática na escola de Ariño. Entre 1990 e 1991 a escola recebeu dez computadores. No ano letivo 2000/2001 foram criadas as infraestruturas necessárias para introduzir os recursos informáticos nas salas de aula (Aulas autosuficientes, 2001). Todas as iniciativas levadas a cabo no âmbito do projeto *Atenea* tinham como objetivo o desenvolvimento de competências e meios que permitissem a realização de atividades na sala de aula com recurso às TIC.

Em 1996 é formado o CRA Ariño-Alloza que agrupa as escolas de Ariño e Alloza e em 1997 o *Ministerio de Educación y Ciencia* coloca em funcionamento o projeto *Aldea Digital* cujo objetivo consiste em fazer chegar a Internet a todas as escolas rurais. O projeto visa estimular a construção de espaços de aprendizagem com recurso às TIC através da utilização das novas tecnologias como meios de combate ao isolamento que caracteriza as escolas pequenas localizadas nas zonas rurais.

No âmbito do projeto *Aldea Digital* o CRA Ariño-Alloza passa a dispor de acesso à Internet a partir do ano de 1997. A partir desse momento a escola de Ariño passa a desenvolver atividades diversificadas como as oficinas de Matemática e Línguas e grupos de trabalho entre professores de escolas diferentes. Neste enquadramento surge o projeto intitulado *Un colegio animado* baseado na metáfora de um *gif* animado que representa uma escola em movimento. Este projeto vai dar origem ao projeto de integração das TIC denominado *Aulas autosuficientes.*

O projeto *Aulas autosuficientes*, desenvolvido a partir de 2001, é patrocinado pela *Dirección Provincial de Educación*, o *Ayuntamiento de Ariño*, a empresa mineira da localidade (SAMCA) e parte de um fundo de proteção de acidentes que os mineiros possuíam. Esta iniciativa permitiu dotar todas as salas de aula da escola de computadores com ligação à Internet e outros recursos informáticos destinados à realização das atividades letivas diárias (consultar anexo I – ilustração 27).

O conceito de *aulas autosuficientes* surge como uma metáfora para identificar salas de aula que dispõem de toda a informação necessária à prática letiva através do recurso às TIC. Em entrevista realizada em 2011, José Blesa refere que a aula de informática que existia não servia porque "*teníamos horarios para utilizar, el trabajo duplicaba. Había aulas a preparar con TIC y sin. Entonces había que llevar las TIC a las clases a todo el tiempo.*"

No início de 2001 a escola de Ariño organizou um dia de porta aberta dedicado às famílias com o objetivo de dar a conhecer a intenção da escola em integrar as TIC na sala de aula. A este propósito José Blesa refere que este dia deu origem a uma importante reunião que viria a decidir o futuro do projeto.

> *Una mesa redonda con madres y padres, el departamento de educación, representantes de la empresa SAMCA y representantes del ayuntamiento. En esa mesa expusimos nuestro proyecto y todos se comprometieran a contribuir. En final de 2001 recibimos la primera subvención. A comienzos de 2002 el Dr. Pere Marqués de la Universidad de Barcelona estrena la web de pizarra digital y entonces se une el concepto de aula autosuficiente con el de pizarra digital* (José Blesa, diretor da escola).

Ainda no final do ano letivo 2000/2001 os pais dos alunos colocaram na escola de Ariño toda a cablagem necessária para que a escola pudesse ter acesso à Internet e

recebesse o sinal de televisão a partir de duas antenas coletivas colocadas em cada um dos edifícios de educação infantil e primária.

No período que decorreu entre o Natal de 2001 e o final desse ano letivo a escola de Ariño possuía cinco equipamentos de *pizarra digital*[42] com os quais se equiparam todas as salas de aula da escola, duas de educação infantil[43] e três de educação primária.

Em janeiro de 2003 Ariño recebeu a visita de uma equipa de professores da Universidade de Barcelona que se dedicava à organização de museus. A equipa deslocava-se a Teruel para apresentar uma proposta relacionada com a constituição de um centro de interpretação alusivo ao tema da guerra civil de Espanha. Em Ariño, os membros da equipa observaram a atividade desenvolvida pela escola em torno da integração das TIC tendo avançado com a possibilidade de desenvolver um projeto que consistia na atribuição de um computador (Tablet PC) a cada aluno. A ideia foi ao encontro da vontade dos professores da escola que iniciaram diligências nesse sentido.

José Blesa imediatamente contactou o assessor da *Consejera de Educación del Gobierno de Aragón*, Fernando García Mongay, jornalista aragonense e escritor especializado em novas tecnologias, explicando-lhe a ideia da equipa e solicitando a sua intervenção no sentido de a concretizar. Após alguns contactos realizados pelo jornalista junto da empresa Microsoft e da *Consejería de Educación* o projeto começou a desenvolver-se.

No dia 26 de fevereiro de 2003 a escola de Ariño recebeu um autocarro repleto de jornalistas, a C*onsejera de Educación, Cultura y Deporte de Aragón* e a presidente da empresa *Microsoft España*, Rosa Garcia, com os primeiros 16 Tablet PC. Nesse dia a escola iniciou o projeto *El pupitre digital*, a partir da parceria estabelecida entre o Departamento de Educação do Governo de Aragão e a empresa Microsoft. Desde então todos os alunos do 4º ano da educação primária da escola de Ariño passaram a dispor de tecnologia portátil (Tablet PC) destinada ao trabalho letivo diário.

A 23 de setembro de 2003 a empresa Microsoft enviou 14 novos Tablet PC para a escola de Ariño destinado aos alunos que frequentavam o 4º ano no ano letivo 2003/2004. Em 2007 a empresa renovou o equipamento informático enviando para a escola nova remessa de Tablet PC para os alunos do 4º ao 6º ano da escola de Ariño.

---

[42] Sistema tecnológico que compreende um computador multimédia ligado à Internet e um videoprojector que pode receber também o sinal de uma câmara de vídeo ou de um reprodutor de vídeo.

[43] Na época existiam duas salas de educação infantil em funcionamento. Com o tempo as inscrições diminuíram dando origem a que a escola passasse a dispor de apenas uma sala de aula neste nível.

Na atualidade (2012) todas as salas de aula da escola dispõem de sistemas compostos por computadores multimédia portáteis com ligação à Internet que substituem o tradicional quadro negro da sala de aula. Todos os alunos que frequentam o 3º ao 6º ano possuem Tablet PC com os quais realizam as suas atividades letivas diárias. A escola abandonou totalmente o recurso aos manuais escolares passando a recorrer à informação disponível na *web.*

Ultrapassadas que foram as dificuldades iniciais associadas à necessidade de alfabetização digital dos familiares dos alunos, a escola assume em 2011 a promoção da independência relativamente aos apoios governamentais e empresariais como objetivo fundamental nesta área. Neste sentido, a escola procura acionar mecanismos de motivação e auxílio para que as famílias sejam possuidoras das tecnologias necessárias ao trabalho escolar desenvolvido pelos seus educandos.

> *Hasta el momento, en este curso, hemos realizado dos asambleas con familiares, en las que hemos vuelto a ratificar la continuidad en la línea de trabajo usando las TIC, como herramienta imprescindible en todas las actividades en las que haya que buscar información, tratarla y comunicarla. Una línea de trabajo en la que el libro de texto está en desuso, desaparecido en muchas áreas y cursos desde los años 90. Donde el cuaderno de trabajo se ha convertido desde el 2003, en archivos organizados en carpetas, ubicados cada vez más en la Red.*
> *Nos hemos planteado la necesidad de independencia en lo tecnológico. Que cada familia sea dueña y mantenedora de la tecnología que sus hijos necesiten. Evitando de esta forma la dependencia de la inestabilidad de los programas educativos gubernamentales y, de las finitas ayudas de nuestros patrocinadores.*
> *El objetivo de que las TIC pasen desapercibidas está superado en nuestra CA. No suponen, como nos ocurría en tiempos pasados, un problema en sí mismas. Ahora nos resultan muy beneficiosas. Se utilizan las TIC de forma natural. Impregnan también, todos los ámbitos de formación de familiares* (José Blesa, diretor da escola).

A integração plena das TIC no processo de ensino e de aprendizagem constitui um dos motivos fundamentais que impulsionou a transformação do CRA Ariño-Alloza

representando na atualidade um dos pilares de orientação da dinâmica desenvolvida na escola.

Parece-nos que a compreensão do modelo de integração plena das TIC nos termos em que se processa na escola de Ariño apenas se pode realizar a partir da observação, descrição e interpretação da realidade observada. À partida, quando referimos a eliminação total dos manuais escolares da atividade letiva, esta realidade pode parecer ambígua na medida em que se afasta radicalmente dos modelos tradicionais de ensino vigentes na grande maioria das escolas. Neste enquadramento, parece-nos fundamental proceder à transcrição de parte da observação realizada nas três salas que integram a escola de Ariño com o propósito fundamental de ilustrar a realidade vivenciada na escola.

i. Observação direta - Sala de aula do 1º e 2º ano de escolaridade da escola de Ariño

A sala de aula do 1º e 2º ano, tal como as restantes da escola de Ariño, dispõe de um *kit de Internet en el aula* ou *pizarra digital*, sistema tecnológico que compreende um computador multimédia ligado à Internet e um videoprojetor que pode receber também o sinal de uma câmara de vídeo ou de um reprodutor de vídeo.

Esta é a única sala onde os alunos não trabalham com Tablet PC uma vez que, no entender dos responsáveis pela escola, estes alunos são muito jovens (6 e 7 anos de idade) e não possuem ainda competências que lhes permitam lidar com este tipo de tecnologia. A direção da escola não rejeita a hipótese de vir a utilizar, no futuro, máquinas concebidas especialmente para estes alunos, "*talvez aparelhos mais resistentes, maiores, com características semelhantes às de um brinquedo que permitam um manuseamento descomplicado e atrativo que permita trabalhar mais a vertente lúdica da aprendizagem*" (José Blesa, diretor da escola, 2007).

À semelhança de todas as salas de aula da escola, a disposição da sala[44] obedece a uma estrutura em "L" possibilitando que todos os alunos visualizem a atividade que se projeta no quadro branco.

Entramos na sala no decurso de uma aula de matemática. Verificamos que um dos alunos se encontra sentado junto à professora, manejando um computador portátil.

[44] Consultar ponto 4.2.2.

Os restantes estão sentados nos seus lugares. Nesse instante a professora manda o aluno sentar-se no seu lugar e pede a uma outra aluna que o substitua.

O projetor exibe no quadro branco a atividade que se realiza no momento e que consiste na realização de um jogo matemático com o objetivo de completar um diagrama composto por várias linhas. Os alunos devem somar os números de modo que o resultado obtido em cada linha seja igual a vinte, o número exibido no centro do diagrama. A imagem ocupa todo o quadro que apresenta agora um fundo azul com o diagrama em forma de estrela no centro e uma tabela com os algarismos de zero a nove ao seu lado (consultar anexo I – ilustração 41).

A professora coloca questões sobre os diferentes modos de completar as linhas do diagrama e os alunos realizam adições até conseguirem atingir os objetivos, expondo o seu raciocínio à turma. À exceção do aluno que introduz os resultados no computador portátil da professora, todos os outros se encontram sentados nos seus lugares. Em cima das mesas não há qualquer material.

Os alunos mostram-se concentrados na atividade. Focam a sua atenção no diagrama exposto no quadro evidenciando interesse na realização da tarefa. Aumentam frequentemente o tom de voz partilhando o seu raciocínio. A atividade decorre de forma ordenada dando oportunidade a que todos os alunos participem.

A professora indica a linha que se está a tentar resolver no momento referindo que "*esta é das mais difíceis*" e informa que vão tentar resolver esta etapa em conjunto. Já têm 3 algarismos que juntos somam doze e a docente pede que toda a turma refira quais são os números que vão do doze ao vinte. Os alunos contam em uníssono:

- 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20...

A professora felicita-os com um "*mui bien*" e pergunta quantos números são. Um aluno responde dizendo que são oito. A turma concorda ser esse o algarismo em falta na linha. A docente indica à aluna que se encontra sentada ao seu lado que introduza os dados no computador portátil. Esta seleciona o oito na tabela dos algarismos e arrasta-o até ao espaço correto. No quadro branco da sala de aula podemos observar que surge uma linha preta desde o local original do algarismo até ao diagrama desaparecendo quando a linha fica preenchida de forma correta. Todos os alunos podem observar agora que o diagrama possui mais uma linha preenchida.

A professora pergunta aos alunos qual é a linha que vão tentar resolver de seguida. Um aluno indica:

- *A do cinco e sete. Cinco e sete são doze... e quatro...*

- *Quantos são doze e quatro?* – Pergunta a professora.

- *Dezasseis!* – Responde outro aluno.

- *Então, até ao vinte quantos nos faltam?* – Questiona a docente.

- *Quatro!* – Grita um aluno.

- *Dezasseis... qual vem depois?* – Interroga a professora.

Os alunos contam os números até ao vinte e chegam à conclusão que o algarismo em falta para completarem a linha é o quatro.

A atividade continua a decorrer de modo semelhante até que todas as linhas do diagrama se encontram preenchidas.

ii. Observação direta - Sala de aula do 3º e 4º ano de escolaridade da escola de Ariño.

Entramos na sala antes do início da aula e verificamos que a disposição é idêntica às das restantes salas da escola sendo a disposição das mesas de trabalho em forma de "L".

Observamos que na mesa de trabalho do professor se encontram apenas o projetor e material de som, cenário diferente do encontrado na nossa observação realizada no ano letivo 2005/2006, em que na mesa de trabalho existiam também dois PC (*personal computers*). Quando o professor entra na sala coloca o seu computador portátil em cima da mesa de trabalho. O diretor da escola informa-nos que todos os PC existentes nas salas de aula foram substituídos pelos computadores portáteis atribuídos aos docentes.

À medida que vão entrando, os alunos retiram os seus Tablet PC da bolsa e ligam-nos à corrente. As baterias destes aparelhos já não suportam carga por muito tempo de modo que é necessário ligá-los à eletricidade na sala de aula. Cada aluno possui um suporte metálico onde encaixa o Tablet PC de modo a que este fique inclinado na sua direção fazendo um ângulo de cerca de 60 graus com a mesa de trabalho. Em seguida retiram o teclado da bolsa e ligam-no às suas máquinas. Realizam estas operações com rapidez e naturalidade de modo que, poucos minutos após a sua entrada na sala já se encontram com as máquinas prontas a trabalhar (consultar anexo I – ilustração 42).

O professor anuncia a audição de uma música com o objetivo de praticar a atuação a realizar na festa de Natal que se realizará na próxima semana. Inicia-se a audição a partir do computador portátil do professor ligado ao sistema de som instalado na sala. Alguns alunos dançam no meio da sala enquanto outros ainda preparam os seus Tablet PC. No final todos cantam.

Em seguida, o professor indica aos alunos que no seu *e-mail* pessoal vão encontrar um documento com o qual irão trabalhar na aula. Todos na escola têm acesso à Internet em modo *wireless*, pelo que os alunos imediatamente acedem às suas contas de *e-mail*. Os alunos utilizam a caneta digital para realizar as suas tarefas no Tablet PC.

O docente explica que o arquivo enviado contém um texto abrangendo a matéria da disciplina de "Língua" abordada até ao momento, seguido de alguns exercícios gramaticais. Indica ainda que o objetivo da atividade consiste em que os alunos identifiquem claramente os elementos da frase dentro de um contexto e não apenas isoladamente. "*A ideia é que possam identificá-los dentro de um texto, a mim não me interessa que digam que 'mi' é um possessivo, mas sim que, dentro de um texto saibam identificar que 'mi' é um possessivo*", adverte o professor. Informa ainda que irão ler o texto alternadamente passando em seguida à resolução das questões, pelo que as atividades de Língua deverão estar concluídas até ao intervalo após o qual irão realizar atividades em grupos interativos.

Nesta altura, na sala de aula, os alunos acedem à sua conta de *e-mail* e procuram a mensagem enviada pelo professor que entretanto circula pela sala verificando se todos possuem o documento nos seus Tablet PC. O quadro exibe o texto projetado através do projetor instalado na sala, ligado ao computador portátil do docente. Deste modo os alunos podem visualizar o texto em simultâneo no quadro branco da sala de aula e no ecrã do seu Tablet PC.

Enquanto acedem ao documento enviado pelo professor um dos alunos transmite ao docente que lhe enviou por *e-mail* alguns exercícios por si resolvidos. Até há bem pouco tempo os alunos apenas recebiam nas suas caixas de correio mensagens enviadas pelo professor mas nesta altura não só recebem como também já enviam mensagens e documentos.

Confirmada a receção do documento inicia-se a leitura oral do texto. Todos os alunos leem alguns parágrafos concentrando a sua atenção no Tablet PC onde seguem o texto com o auxílio da caneta digital.

Terminada a leitura, os alunos respondem às questões escritas que se encontram no final do texto. Professor e alunos leem as questões a partir do quadro, respondem oralmente e registam a resolução nos seus Tablet PC.

Verificamos que o trabalho realizado com os alunos da turma dos 3º e 4º ano se baseia bastante na utilização das contas de *e-mail* e dos grupos *web*. Foi criado um grupo no Yahoo, que podemos consultar em URL: http://es.groups.yahoo.com/group/segundocicloarino/ no qual cada membro da turma possui o seu endereço de *e-mail*. Professores e alunos comunicam frequentemente deste modo dentro e fora do horário letivo. Os alunos colocam dúvidas aos professores por *e-mail* e estes respondem e enviam-lhes trabalhos e atividades. Este procedimento vai ao encontro do objetivo da escola em prolongar a relação entre professores e alunos ampliando-a para além do horário escolar uma vez que a grande maioria dos professores que leciona em Ariño reside em Zaragoza, cidade situada a cerca de cem quilómetros daquela localidade.

Importa referir que no modelo pedagógico utilizado na escola de Ariño se verifica a total abolição dos manuais escolares. As aulas são ministradas com recurso à informação existente na *web* e aos recursos pedagógicos construídos pelos professores que os disponibilizam aos alunos através dos meios tecnológicos disponíveis como o correio eletrónico e os grupos *web*.

Contrariamente ao que observámos no ano letivo 2005/2006 em que os alunos realizavam alguns trabalhos manuscritos nos seus Tablet PC, verificamos que na atualidade os alunos não recorrem a essa funcionalidade. Neste sentido questionámos o diretor da escola que afirmou ser já muito esporádica a utilização da escrita manuscrita com os alunos dos 3º e 4º ano e que os do 5º e 6º já não a utilizam de todo, recorrendo unicamente ao teclado.

iii. Observação direta - Sala de aula do 5º e 6º ano de escolaridade da escola de Ariño.

A maioria dos alunos da sala do 5º e 6º ano foi por nós observada dois anos antes, quando estes alunos frequentavam a sala do 3º e 4º ano. É portanto com particular interesse que pretendemos observar as práticas letivas realizadas com estes alunos no

sentido de analisarmos a forma como se movimentam nesta altura (2007) estes sujeitos no espaço de aprendizagem.

Quando entramos na sala de aula o professor explica a razão da nossa entrada na sala. Os alunos, indiferentes ao facto de estarem a ser observados, orientam a sua atenção para os Tablet PC. O diretor da escola refere que os alunos estão muito habituados a trabalhar sob observação pois é frequente a visita de pessoas que pretendem conhecer de perto este modelo. Por este motivo os alunos não se sentem incomodados e não manifestam reação à presença de estranhos na sala de aula.

A sala apresenta uma disposição idêntica à das salas que observámos anteriormente, com as mesas em "L" e o quadro branco na parede. Na mesa do professor encontramos o projetor e o equipamento de som. À semelhança da sala do 3º e 4º ano, todos os alunos possuem Tablet PC. Todavia estas máquinas apresentam diferenças das anteriormente observadas, são maiores, com ecrã giratório, mais semelhantes a um computador portátil.

Quando entramos na sala de aula todos os alunos estão sentados nos seus lugares com os Tablet PC abertos em cima das mesas. Nesse momento efetuam a correção dos trabalhos de casa, tarefa que consistia na elaboração de um texto individual no qual deveriam ser utilizados adjetivos no grau comparativo. O professor circula no interior do "L" formado pelas mesas e dirige-se individualmente aos alunos questionando-os. Pergunta a um aluno o que são comparações e pede exemplos. Em seguida o docente pergunta quem quer ir projetar os trabalhos de casa no quadro.

Elena é a escolhida para ir até ao quadro. A aluna levanta-se da sua mesa e dirige-se à mesa do professor levando o seu Tablet PC que liga ao projetor. Enquanto isso o professor pede aos outros alunos para lerem os seus textos em voz alta efetuando as devidas correções oralmente.

Quando o texto de Elena surge projetado no quadro, o professor pede aos alunos que leiam a primeira linha e identifiquem os erros. Um dos alunos refere que a palavra sol está "*mal escrita"*. O professor confirma que a palavra Sol, sendo um nome próprio dado que no contexto se refere ao nome de um cão, deve estar escrito com a primeira letra maiúscula. A aluna corrige o erro enquanto um dos colegas continua a ler as restantes linhas do texto.

Após a leitura o professor pede a outra aluna que identifique todas as comparações existentes no texto. A aluna lê em voz alta os excertos do texto que contêm comparações. Em seguida o professor pede a outro aluno que vá projetar os seus

trabalhos de casa. Elena retira o cabo que liga o projetor ao seu Tablet PC e Vicente dirige-se para a mesa do professor enquanto este dá orientações à turma para que preparem os seus *blogs* no formato de edição a fim de aí colocarem os seus textos. Vicente explica que escreveu sobre uma paisagem e exibe o seu trabalho no quadro.

As atividades continuam a decorrer de modo semelhante ao que foi feito com o primeiro trabalho analisado de modo a que todos os alunos tenham oportunidade de projetar e corrigir os seus textos.

O professor recorre frequentemente à correção dos trabalhos pelos próprios alunos solicitando que estes identifiquem o que não está correto. Utilizando expressões como: *"O que podemos dizer a* (nome do aluno cujo trabalho está a ser corrigido) *que não está bem?*" Depois de ouvir as respostas dos alunos o professor explica como corrigir o erro repetindo as sugestões indicadas pelos alunos e sugerindo outras. À medida que vão sendo analisados, os textos são publicados pelos alunos nos seus *blogs*, sob a orientação do professor.

Verificamos que apesar de utilizarem o *Windows Journal*, *software* que permite realizar escrita manuscrita no Tablet PC, estes alunos não utilizam já este tipo de escrita efetuando todos os seus trabalhos com recurso à utilização do teclado. Os alunos manipulam os seus Tablet PC procurando informação, organizando os trabalhos em pastas, alternando entre as diversas janelas abertas no ecrã, escrevendo rapidamente no teclado e realizando naturalmente todas as atividades letivas nas suas máquinas.

Ao contrário do que sucede na sala do 3º e 4º ano, o trabalho realizado com esta turma não se baseia já essencialmente no correio eletrónico e nos grupos, mas sim na construção, manutenção e utilização de *blogs* pessoais e de grupo. Cada aluno tem o seu *blog* pessoal publicado na Web existindo ainda um *blog* destinado ao apoio da disciplina de Língua Inglesa. Os alunos colocam nos seus *blogs* pessoais alguns dos trabalhos escolares que realizam como textos de Língua e imagens, podendo aceder a qualquer instante e em qualquer local a tudo o que foi publicado.

C. A interação entre a escola e a comunidade

Na perspetiva dos responsáveis pela escola de Ariño, o enriquecimento das aprendizagens dos alunos passa necessariamente pelo desenvolvimento de processos de interação que estimulam a partilha dos saberes entre todos os intervenientes. Estes

processos incluem não apenas os familiares dos alunos mas todos os membros da comunidade que possam contribuir para o processo educativo através da partilha dos seus pontos de vista, dos recursos e da sua colaboração na organização e realização de atividades com os alunos.

O projeto *Una comunidad que aprende*[45] desenvolvido no CRA Ariño-Alloza constitui uma das vertentes pelas quais a escola promove a sua abertura à comunidade. Através do desenvolvimento deste projeto a escola pretende alcançar, entre outros objetivos, o aumento do nível de convivência entre os alunos e os habitantes das localidades que formam o CRA.

Ao longo do processo de transformação do CRA Ariño-Alloza em comunidade de aprendizagem a escola de Ariño tem vindo a desenvolver atividades diversas com a colaboração da comunidade que ocorrem quer no interior quer no exterior do espaço escolar. Uma das iniciativas realizadas, que nos parece relevante salientar, diz respeito ao *Centro de Salud*, atividade organizada pela escola de Ariño que conta com a participação de todos os alunos dos diferentes níveis de ensino, familiares dos alunos, professores da escola e diversos profissionais de saúde da comunidade (consultar anexo I – ilustrações 71 e 72).

O *Centro de Salud* consiste na simulação de uma unidade de cuidados de saúde com o objetivo de abordar noções de primeiros socorros e saúde. Esta atividade desenvolve-se ao longo de quatro etapas:

1. Visita dos alunos ao centro de saúde local com o objetivo de perceber para que serve e como funciona esta realidade;

2. Deslocação de profissionais de saúde à escola para ensinarem aos alunos noções básicas de saúde e socorrismo. Os alunos conhecem diversos aparelhos médicos como o estetoscópio, otoscópio, depressor lingual e medidores de tensão, aprendem a importância de uma alimentação correta aprendendo ainda como aplicar os primeiros socorros em situações diversas.

3. Organização de um centro de saúde na escola com o auxílio dos familiares dos alunos;

4. Simulação.

[45] Consultar ponto 4.2.2.5.3.

No dia agendado para a realização da atividade as mães assumem o papel de pacientes cabendo aos alunos representar os médicos e enfermeiros de serviço (consultar anexo I – ilustrações 43 e 44).

As mães aguardam a sua vez na sala de espera até serem atendidas pelos alunos que aplicam os conhecimentos adquiridos procurando resolver todos os problemas apresentados (consultar anexo I – ilustrações 45 e 46).

A simulação do centro de saúde na escola é gravada pelo responsável pela comissão de TV escolar que reúne as imagens e procede à edição do vídeo. Mais tarde o vídeo elaborado é exibido na escola a toda a comunidade educativa.

A simulação de um supermercado é outra das atividades realizadas habitualmente na escola com a colaboração da comunidade. Alunos e professores planificam a organização de um supermercado na escola analisando os diversos aspetos envolvidos nesta tarefa. O primeiro passo consiste na visita a um supermercado da localidade com o objetivo de conhecer os produtos que habitualmente se vendem nesta superfície comercial, os respetivos preços e restantes aspetos relacionados com o seu funcionamento como seja a disposição dos artigos por secções, a pesagem dos produtos e o acondicionamento das compras. Os professores organizam a visita com os proprietários do supermercado e acompanham os alunos ao longo da mesma (consultar anexo I – ilustração 47).

Após a visita, alunos e professores debatem os detalhes da organização do supermercado na escola. Os alunos decidem quais as secções que o seu estabelecimento deve compreender: peixaria, secção de produtos lácteos, padaria, secção de produtos de limpeza, frutaria, legumes e talho. Segue-se o pedido de colaboração dos pais para a organização da atividade. Ao longo de uma semana, alunos, professores e pais confecionam os produtos, reúnem cestos de compras e preparam o cenário (consultar anexo I – ilustração 48).

Os alunos da educação infantil ficam encarregues de classificar os produtos para posterior organização nas secções correspondentes. Os alunos do 1º e 2º ano colocam os preços nos produtos e elaboram as listas de preços para afixar. Os restantes alunos fabricam as notas e moedas a utilizar. Todos colaboram nas tarefas de arrumação e organização dos espaços (consultar anexo I – ilustração 49).

No dia da simulação há lugar à inauguração do supermercado. A escola encontra-se aberta a todos os que queiram participar na iniciativa. Após o corte da fita inaugural os alunos dirigem-se para as bancadas de venda dos produtos e os seus pais,

irmãos e outros membros da comunidade que participam na atividade entram no "supermercado" e começam a fazer as suas compras.

Em cada bancada de venda encontra-se um grupo heterogéneo de "vendedores" constituído por alunos da educação infantil e da educação primária. Os alunos mais jovens efetuam a embalagem e pesagem dos artigos e os mais velhos supervisionam a atividade e fazem as contas relativas às vendas (consultar anexo I – ilustração 50).

D. Outras práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas

Das práticas desenvolvidas na escola de Ariño optamos por salientar duas que se têm vindo a realizar ao longo de vários anos letivos e se destacam pela sua aplicação pedagógica: o projeto de rádio escolar e as produções artísticas com utilização de luz negra.

a) O projeto de rádio escolar surgiu no ano letivo 2003/2004 tendo sido escolhido como projeto de inovação da escola para esse ano. A escola de Ariño adquiriu uma emissora de rádio que emite num raio de oito quilómetros possibilitando a audição dos programas em toda a localidade, uma mesa de mistura e *software* adequado para efetuar as gravações. A emissora é denominada *Radio Escolar Sierra de Arcos* e emite em FM 107.6 diariamente, a partir das 15,15 horas. Os programas de rádio compreendem conteúdos diversificados como música, histórias vividas, contos, noticiários e felicitações (consultar anexo I – ilustração 51).

No desenvolvimento deste projeto cada turma da escola desempenha um papel concreto apropriado às suas características específicas. O processo envolve todos os níveis desde a educação infantil, com os alunos de 3, 4 e 5 anos de idade, escalão em que se verifica uma participação dirigida, orientada pelo tutor. A participação dos alunos dos escalões seguintes caracteriza-se por uma progressiva autonomia, até ao 6º ano de escolaridade em que se pretende que os alunos tenham já adquirido independência no domínio das habilidades técnicas e de comunicação.

O objetivo fundamental definido para a educação infantil no âmbito do projeto de rádio escolar da escola de Ariño situa-se no desenvolvimento da expressão oral. Na realização dos programas de rádio procura-se que os alunos desenvolvam a capacidade de expressão trabalhando aspetos como a organização da mensagem e a transmissão da informação de forma explícita.

Na mesma linha de pensamento, o objetivo principal pretendido para o nível da educação primária consiste no desenvolvimento de competências comunicacionais por parte dos alunos que lhes permitam organizar e transmitir a informação de modo eficaz. A aquisição de habilidades técnicas de manuseamento dos equipamentos e programas de gravação e edição de som surge como um segundo objetivo associado ao anterior (consultar anexo I – ilustração 52).

A metodologia de realização dos programas de rádio compreende três passos fundamentais que se realizam de forma colaborativa:

1. Pesquisa da informação com recurso às TIC: os alunos, sob a orientação do professor pesquisam a informação na *web*.
2. Organização da informação: os alunos debatem os assuntos pesquisados decidindo quais devem ser incluídos no programa de rádio e redigem as mensagens que em seguida gravam em programa informático próprio para esse fim. Os alunos da educação infantil debatem os assuntos a partir da projeção das páginas web na *pizarra digital*.
3. Transmissão da informação: gravação do programa e sua transmissão através da emissora de rádio.

Os alunos responsáveis pelo programa trabalham no estúdio onde constroem uma escala de programação que apresentam ao professor para debate e aprovação. Após a aprovação da escala os alunos voltam ao estúdio onde gravam o programa de rádio. Em seguida a gravação é apresentada aos colegas para que possa ser editada em grupo (consultar anexo I – ilustração 53).

No ano letivo 2008/2009 o projeto de rádio escolar da escola de Ariño foi objeto de uma avaliação externa realizada pelo programa *Prácticas Innovadoras con TIC en el ámbito educativo*[46]. Esta iniciativa, realizada no âmbito do *Programa Internet en el Aula*, a partir da parceria desenvolvida entre o *Ministerio de Educación, Política Social y Deporte*, as *Comunidades Autónomas* e a *Entidad Pública Empresarial Red.es* tem como missão identificar, descrever e difundir as práticas inovadoras realizadas com recurso às TIC nas escolas espanholas.

O projeto *Radio Escolar* da escola de Ariño foi identificado e analisado pelo referido programa passando a integrar a lista compilada no âmbito desta iniciativa como uma das melhores práticas inovadoras com recurso às TIC no âmbito educativo.

[46] Disponível em URL: http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/apls/prinia/index.php

b) A organização de atividades com utilização de luz negra constitui um recurso didático e metodológico utilizado na escola de Ariño desde o ano letivo 2003/2004. Inclui técnicas expressivas diversas como a utilização de sombras chinesas, teatro de sombras, construção de marionetas e dramatização.

Os alunos, sob a orientação dos professores, constroem textos, confecionam marionetas, cenários e adereços e ensaiam as produções a representar para os seus colegas e professores. Estas atividades realizam-se na sala multiúsos da escola de Ariño e são habitualmente exibidas a toda a escola (consultar anexo I – ilustrações 54 e 55).

Através da utilização deste recurso a escola de Ariño pretende alcançar um amplo conjunto de objetivos que inclui o desenvolvimento da expressão corporal, o estímulo da criatividade e da imaginação, fomentar a socialização e o respeito pelos outros, promover a aquisição de conhecimentos no domínio das técnicas de expressão com recurso à luz e ainda desenvolver competências no âmbito do trabalho colaborativo e da construção de suportes materiais diversificados adequados à realização das atividades teatrais.

CAPÍTULO 5 – TRATAMENTO, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5. TRATAMENTO, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos o tratamento, descrição e interpretação dos dados recolhidos efetuando a análise qualitativa da informação no sentido de procurar respostas para as questões de investigação formuladas.

Na apresentação dos dados optámos por dividir a informação em quatro dimensões que correspondem às linhas orientadoras gerais do nosso estudo: dimensão da organização da CA, dimensão do desenvolvimento da CA, dimensão dos processos de colaboração e cooperação na CA e dimensão da liderança na CA.

Ao longo do capítulo procedemos à transcrição de excertos de observações e de reproduções exatas das entrevistas realizadas junto dos sujeitos observados.

5.1. DIMENSÃO DA ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A primeira categoria de análise definida para o nosso estudo reporta-se à dimensão da organização da CA. Com a análise desta vertente pretendemos obter resposta para a seguinte questão: como se organiza a CA estudada, ao nível da sua estrutura?

Importa-nos portanto nesta fase averiguar a existência de uma estrutura organizativa da escola que proporcione a integração, funcionamento e desenvolvimento das práticas inerentes a um projeto enquadrado no âmbito dos pressupostos de desenvolvimento da comunidade de aprendizagem.

A análise dos dados recolhidos permite-nos concluir pela existência de dois níveis de organização que, embora coexistentes numa mesma realidade (a escola de Ariño) se enquadram em duas vertentes distintas e que portanto nos parece fundamental descrever de forma separada. Estes níveis são a organização formal da escola e a organização da escola como CA.

5.1.1. ORGANIZAÇÃO FORMAL DA ESCOLA

O CRA Ariño-Alloza a que pertence a escola de Ariño encontra-se organizado sob o ponto de vista formal nos termos definidos pela legislação espanhola que regulamenta a organização das escolas de educação infantil e primária.

Neste nível de organização encontramos uma escola cujos órgãos de gestão se dividem em órgãos unipessoais (Diretor e Secretário) e órgão colegiais (Conselho Escolar e Claustro de professores). A constituição dos órgãos de gestão e a nomeação dos seus participantes encontra-se definida no Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro.

O gráfico seguinte descreve os órgãos de gestão do CRA Ariño-Alloza indicando a sua composição atual (2012).

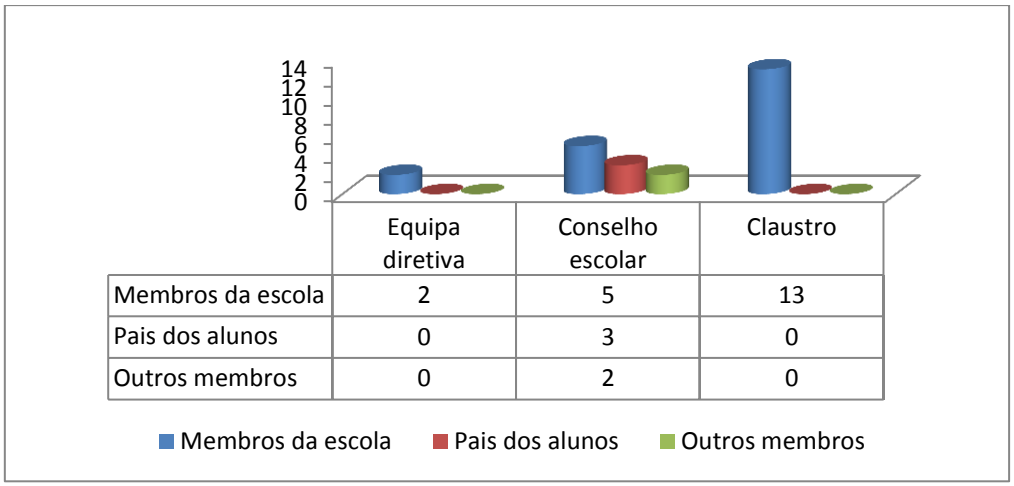


Gráfico 2 – Órgãos de gestão do CRA Ariño-Alloza

O Diretor da escola é eleito pelo Conselho Escolar em reunião extraordinária, por sufrágio direto e secreto, sendo nomeado por período de quatro anos pelo *Director provincial del Ministerio de Educación y Ciencia*. O Secretário é designado pelo Diretor e escolhido entre os professores efetivos da escola.

Nos termos do estipulado no art.º 6º do Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro, o Conselho Escolar é o órgão através do qual os pais dos alunos, professores, pessoal da administração, serviços e autarquias participam na gestão da escola. O gráfico seguinte apresenta os dados referentes à composição do Conselho Escolar do CRA Ariño-Alloza.

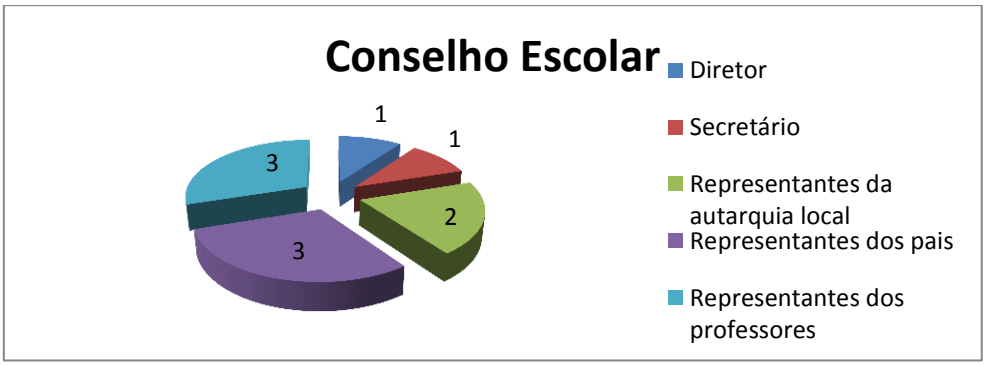


Gráfico 3 – Constituição do Conselho Escolar do CRA Ariño-Alloza

Os membros do Conselho Escolar são eleitos no primeiro trimestre do ano letivo. A eleição dos representantes dos professores realiza-se em reunião extraordinária do Claustro convocada pelo diretor da escola através de voto direto, secreto e não delegável.

Os representantes dos pais dos alunos são pais, mães ou tutores legais dos alunos matriculados na escola. Os interessados no cargo apresentam a sua candidatura à Associação de Pais, a fim de ser submetida a votação realizada em mesa de voto organizada especificamente para o efeito. O voto é direto, secreto e não delegável.

Nos termos legais os representantes da administração e serviços são escolhidos entre o pessoal que realiza funções desta natureza na escola ou com vinculação à autarquia local através relação jurídico-administrativa. No CRA Ariño-Alloza estes membros do Conselho Escolar são dois conselheiros (*concejales del Ayuntamiento*) designados pelas autarquias locais (um de Ariño e um de Alloza). Atendendo a que as regras atualmente definidas apenas preveem a participação de um representante da autarquia no Conselho Escolar, no CRA Ariño-Alloza foi decidido possibilitar a integração de ambos os conselheiros sendo concedido o direito de voto apenas a um deles. Deste modo os conselheiros partilham a representação exercendo alternamente o direito de voto.

Neste contexto verifica-se que a legislação promove a participação da comunidade no processo decisório das escolas, independentemente dos projetos traçados por estas para as suas linhas de atuação. O Conselho Escolar das escolas de ensino infantil e primário inclui na sua composição um número considerável de membros que não são profissionais da escola, variável de acordo com as unidades que compõem a instituição, que no caso do CRA Ariño-Alloza representa uma proporção de 50%.

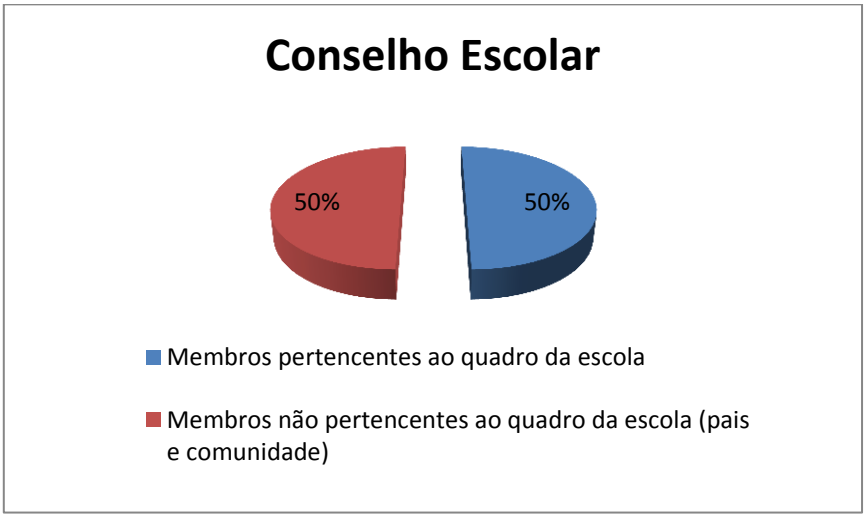


Gráfico 4 – Proporção de membros do Conselho Escolar pertencentes e não pertencentes aos quadros da escola

5.1.2. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Neste tópico pretendemos analisar de que modo a escola de Ariño se encontra organizada enquanto comunidade de aprendizagem. Nesta análise procedemos à confrontação dos dados obtidos com o enquadramento teórico efetuado no capítulo 2, onde apresentamos as orientações gerais dos processos de transformação das escolas em CA nos termos do modelo desenvolvido pelo CREA da Universidade de Barcelona. Esta confrontação tem como objetivo enquadrar o projeto de Ariño no universo das CA implementadas a partir do referido modelo.

Neste sentido, encontrámos em Ariño o desenvolvimento de um processo de transformação enquadrado nas orientações gerais de transformação das escolas em CA preconizadas pelo CREA, tendo sido cumpridas todas as etapas definidas para a formação e arranque da CA.

O período de arranque, que determina e impulsiona o processo de transformação, teve lugar no ano letivo 2002/2003 e abrangeu as fases de sensibilização, decisão, sonho, seleção de prioridades e planificação, desenvolvidas ao longo dos períodos temporais indicados nos elementos que se seguem (consultar tópico 4.4.3).

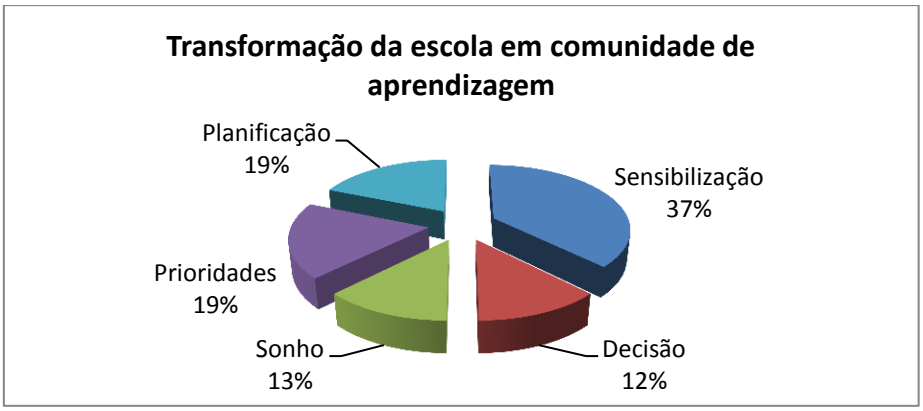


Gráfico 5 – Duração das fases do processo de transformação do CRA Ariño-Alloza em Comunidade de Aprendizagem

FASE	TEMPO DE DURAÇÃO	DATAS
Sensibilização	3 Meses	01/11/2002 a 31/01/2003
Tomada de decisão	1 Mês	01/02/2003 a 28/02/2003
Sonho	1 Mês	01/03/2003 a 31/03/2003
Seleção de prioridades	1 Mês e meio	01/04/2003 a 15/05/2003
Planificação	1 Mês e meio	16/05/2003 a 30/06/2003

Tabela 20 – Datas em que decorreram as fases do processo de transformação do CRA Ariño-Alloza em Comunidade de Aprendizagem

A. Sensibilização

A fase de sensibilização correspondeu à primeira etapa do processo de construção de CA. Neste período realizaram-se sessões iniciais de trabalho em que participaram todos os agentes da comunidade escolar e nas quais teve lugar o esclarecimento, por parte de membros do CREA, das dúvidas manifestadas por professores e familiares dos alunos. Simultaneamente realizaram-se os primeiros contactos informativos com pessoas pertencentes a outras CA no sentido de conhecer de perto o modelo.

Na escola de Ariño a sensibilização teve início em novembro de 2002 e prolongou-se até janeiro de 2003. Ao longo deste período realizaram-se as seguintes atividades:

a) Duas sessões de formação com duração de quatro horas, cada uma, realizadas nos dias 12 de novembro entre as 17,00 horas e as 21,00 horas e 13 de novembro entre as 15,00 horas e as 19,00 horas;

b) Estudo da documentação existente sobre comunidades de aprendizagem;

c) Formação de um seminário constituído pelos professores da escola que reuniram com periodicidade mensal em reuniões de duas horas, perfazendo um total de quatro horas presenciais;

d) Jornadas informativas realizadas ao longo de uma semana no mês de janeiro com duração de cinco horas diárias, perfazendo 25 horas no total, com a seguinte programação:

Segunda e terça-feira realizaram-se sessões informativas com a participação de membros do CREA e outros agentes de CA.

Quarta-feira realizou-se a visita a duas escolas situadas em Tarrasa que se encontravam em processo de transformação em CA.

Quinta e sexta-feira realizaram-se novas sessões informativas com a participação de membros do CREA e outros agentes de CA.

Durante a semana das jornadas a realização das atividades letivas foi assegurada por pais de alunos da escola e também por alunos do terceiro ano do curso do magistério. Este procedimento foi adotado com base em experiências semelhantes realizadas em outras escolas.

e) No final das jornadas teve lugar a elaboração de um comunicado sobre as conclusões a que chegou a comunidade.

Ao longo da fase de sensibilização a comunidade educativa debruçou-se sobre a análise de temas diversos como as consequências da desigualdade educativa, observação das linhas de atuação de modelos educativos que demonstraram alcançar resultados positivos no combate ao insucesso escolar, as características do processo de transformação da escola em CA e a implicação da comunidade no referido processo.

Nesta fase teve ainda lugar a organização dos professores tendo em conta o processo de transformação da escola em CA. Esta organização realizou-se em torno de questões como a relação entre os professores e as famílias, o papel do voluntariado, a diversidade, o horário dos alunos e a organização das Associações de Mães e Pais de Ariño e de Alloza.

B. Tomada de decisão

Na fase de tomada de decisão a comunidade realizou o processo de decisão sobre se a escola deveria ou não transformar-se em CA. Após a fase de sensibilização

todos os agentes educativos se encontravam já esclarecidos acerca da natureza do processo de transformação da escola em CA e portanto munidos da informação necessária para poderem assumir o compromisso de iniciar o processo.

Esta é uma fase determinante para o processo uma vez que dita o seu início ou o seu fim pelo que, nos termos definidos no modelo, deve ser tomada levando em conta os seguintes requisitos indispensáveis: a decisão deve contar com a aprovação de pelo menos 90% do corpo docente; a equipa diretiva deve igualmente estar de acordo; o projeto deve ser aprovado pelo Conselho Escolar; a assembleia de mães e pais organizada pela Associação de Familiares deve aprovar maioritariamente o projeto; o projeto deve poder contar com o envolvimento da comunidade (instituições, agentes sociais, etc.); a *Consejería de Educación* deve apoiar a experiencia e dotá-la de estatuto próprio com autonomia pedagógica e financeira suficiente para a realização do projeto.

Na escola de Ariño o projeto conseguiu reunir todas as condições para a sua aprovação:

a. A decisão contou com a aprovação da maioria do corpo docente (10 votos a favor e 3 abstenções);
b. A equipa diretiva concordou;
c. O projeto foi aprovado pelo Conselho Escolar por maioria (com 7 votos a favor e três abstenções);
d. A assembleia de mães e pais aprovou maioritariamente o projeto;
e. O projeto foi apresentado à comunidade que se assegurou o seu envolvimento no mesmo;
f. A *Consejería de Educación* apoiou a experiencia e dotou-a de estatuto próprio com autonomia pedagógica e financeira suficiente para a realização do projeto.

A fase de tomada de decisão teve lugar ao longo do mês de fevereiro de 2003. Estando reunidos todos os requisitos referidos, a escola decidiu levar adiante o processo de transformação em CA. Os professores constituíram um grupo de trabalho com o objetivo de levar a cabo os passos seguintes do projeto. Este grupo de trabalho passou a reunir-se quinzenalmente em reuniões com duração de duas horas até perfazer um total de 12 horas de sessão.

C. Sonho

Ao longo do mês de março de 2003 concretizou-se a terceira etapa do processo: a fase de sonho. Neste período realizaram-se reuniões de grupo entre os diversos participantes com o propósito de traçar as linhas gerais da escola que todos pretendiam construir. À medida que se confrontaram perspetivas e se discutiram sonhos e aspirações, constituíram-se grupos de trabalho de acordo com as necessidades verificadas. A concretização de processos de diálogo igualitário foi fundamental para que todos os membros da comunidade pudessem chegar a acordo relativamente aos objetivos comuns a alcançar.

Referindo-se ao caso concreto do CRA Ariño-Alloza, Elboj, Gil, Rodrigo, & Zaldívar (2004) referem que a fase de sonho talvez tenha sido o "momento de maior encanto tanto para os professores como para os alunos e famílias" uma vez que proporcionou que todos pudessem expor as suas aspirações relativamente a "como gostariam que fosse a sua escola".

A fase de sonho contou com a participação de toda a comunidade educativa. Ao longo deste período os alunos, os seus familiares e os professores procuraram traçar objetivos comuns no sentido da construção de uma visão da escola que fosse ao encontro dos desejos, necessidades e expectativas de todos. Nesse sentido, foram realizadas diversas reuniões nas quais se debateram as perspetivas de todos os participantes.

As famílias expressaram a sua vontade de contar com um corpo docente comprometido na prossecução da linha de trabalho em desenvolvimento na escola, baseada na integração das TIC nas atividades letivas, no fortalecimento do ensino e aprendizagem de línguas, no reforço de uma educação em valores e na formação das famílias.

Os professores manifestaram o desejo de contar com um corpo docente estável, com o reconhecimento social do trabalho docente e com a disponibilização de diversos meios para a escola como a rádio escolar, tablet PC para todos os alunos e caixa de areia para a educação infantil.

Os alunos revelaram o seu sonho de pertencer a uma escola com cantina escolar, mais zonas verdes, mais jogos no recreio, mais visitas de personagens "especiais" (como o Pai Natal) e realização de mais festas escolares (consultar anexo I – ilustração 56).

O processo terminou com a construção de uma praia representativa dos sonhos de toda a comunidade que ficou em exposição na escola (consultar anexo I – ilustração 57). Os sonhos dos professores foram colocados no carrinho de gelados, os dos pais no interior de um peixe azul e os dos alunos foram organizados por turmas e colocados no sol, na sombrinha atrás de um carrinho de gelados e em barcos no mar. Um avião situado por cima do mar leva na cauda um cartaz onde se pode ler a frase *Un mar de sueños.*

D. Seleção de prioridades

No final da fase de sonho a comunidade de Ariño tinha construído a sua visão coletiva em torno da qual todos queriam trabalhar. Seguiu-se o processo de adaptação dos princípios básicos das CA preconizados pelo CREA à visão coletiva da comunidade e ao contexto da escola, que se concretizou ao longo da fase de seleção de prioridades desenvolvida desde o início do mês de abril até meados de maio de 2003. Esta etapa compreendeu duas fases que se desenvolveram em sintonia com as necessidades surgidas no decorrer do processo: definição de prioridades e constituição das comissões de trabalho.

Durante os primeiros dias formaram-se as comissões iniciais que começaram o processo de recolha de informação acerca das necessidades manifestadas pelos diversos setores (alunos, professores, familiares e comunidade) e também sobre os aspetos caracterizadores da escola e do contexto que a envolve. A pesquisa centrou-se em torno de dados diversos que incluíram: a caracterização dos alunos, familiares, professores e pessoal administrativo, a inventariação dos recursos humanos e materiais existentes na escola e no contexto, o levantamento das características socioeconómicas da região e dos problemas e necessidades sentidas pelos seus habitantes.

Seguiu-se um processo de análise dos dados obtidos em que foi efetuado um estudo comparativo entre a realidade existente (representada pelos dados obtidos) e a visão comum estabelecida para a comunidade.

Conhecida a realidade e confrontada com os objetivos definidos para a comunidade, realizou-se a seleção de prioridades. Primeiramente foram traçadas as prioridades imediatas, esboçando-se em seguida as prioridades a médio e longo prazo

com base na convicção de que estas poderiam sofrer alterações decorrentes da verificação de diferentes condicionantes ao longo da implementação do projeto.

As prioridades definidas inicialmente formaram as linhas gerais do projeto de construção da CA a partir das quais foi orientada a atuação da escola no sentido da consecução dos seguintes objetivos comuns:

a) **Conjugação de esforços e entusiasmo de todos os intervenientes**.

A atuação da escola, antes mesmo de se tornar uma CA, centrava-se já no desenvolvimento de processos de colaboração entre a escola e as famílias. Trata-se agora, como CA, de dar continuidade a essa linha de atuação estimulando e desenvolvendo os processos de colaboração com o objetivo de proporcionar melhores aprendizagens a todos os alunos.

b) **Integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem**.

Uma das grandes prioridades da escola consiste na continuação do projeto de integração das TIC na sala de aula que tem vindo a ser desenvolvido ao longo dos últimos anos. Importa salientar que à data do início do processo de transformação em CA se verificou paralelamente, na escola de Ariño, o início do projeto *El pupitre digital* com o objetivo de dotar todos os professores e alunos de tecnologia portátil destinada ao trabalho letivo. Este projeto teve início em 26 de fevereiro de 2003, na fase em que o processo de transformação da escola em CA se encontrava em plena etapa de tomada de decisão. Verifica-se todavia que anteriormente ao desenvolvimento destes projetos, a escola já se encontrava empenhada na efetivação da integração das TIC tendo procurado dotar as salas de aula de recursos tecnológicos diversos como os sistemas de *pizarra digital* anteriormente referidos.

c) **Formação das famílias**.

Uma das prioridades do CRA Ariño-Alloza consiste na formação das famílias na área das TIC. Esta prioridade constituía já uma realidade no início do processo de transformação da escola em CA, sendo agora prioritário o prosseguimento e reforço desta atuação. Neste sentido, no ano letivo de 2002/2003 a escola, em colaboração com as famílias, desenvolveu diversas atividades no âmbito da criação de páginas web e edição de vídeo digital. Neste mesmo ano coube ao CRA Ariño-Alloza a responsabilidade de organizar a Jornada de Convivência das Escolas Associadas à UNESCO sob o tema "Património e Meio Ambiente". Professores e familiares dos alunos receberam formação específica destinada à montagem de um filme de vídeo com imagens das diversas atividades e eventos realizados a propósito do tema abordado. O

filme produzido foi exibido a todos os participantes da Jornada de Convivência realizada.

d) **Comissão de mães**.

A organização de comissões de mães nas escolas de Ariño e Alloza é anterior à transformação da escola em CA e surgiu com o objetivo de realizar atividades de ocupação dos tempos livres dos alunos. No âmbito do projeto de transformação da escola em CA definiu-se como prioritário o apoio ao funcionamento destas comissões que continuaram a desenvolver atividades de ocupação de tempos livres.

Na escola de Ariño esta comissão deu origem à *Asociación de Madres y Padres de Ariño* (A.M.P.A.) atualmente (2012) em funcionamento. A associação realiza atividades de tempos livres nas instalações da escola, na sede da Associação e na Casa de Cultura de Ariño.

e) **Voluntariado**.

O estímulo à participação do voluntariado constitui outra prioridade da escola de Ariño enquanto CA. No período de arranque do projeto de transformação da escola foi definido o seguinte conjunto de atividades a realizar com a participação do voluntariado:

- Palestras e atividades recreativas em torno do tema da saúde, realizadas com o apoio de pessoal da área da saúde;

- Visita a uma oficina de confeção de peças de artesanato em madeira de oliveira;

- Chegada do Pai Natal à escola para surpreender os alunos mais jovens com uma prenda de Natal;

- Organização da Jornada de Convivência das Escolas Associadas à UNESCO que contou com a presença de mais de 500 alunos de outras escolas. No âmbito desta iniciativa foram realizadas atividades diversas como circuitos pela localidade, pinturas rupestres nos muros da escola, edição e exibição de vídeos e a transformação do edifício da educação infantil em "*Ariñópolis*" onde foi reproduzida a época pré-histórica através da organização de oficinas de pegadas, fósseis e disfarces.

A partir da definição das prioridades iniciais formaram-se as primeiras comissões de trabalho com o objetivo de concretizar as ambições de todos os intervenientes no processo: ajuda na secretaria, colaboração na realização de produções em vídeo, início das comissões de atividades especiais, amigos da natureza e grupos interativos.

E. Planificação

A partir de meados de maio e até final de junho de 2003 teve início a última fase de arranque da CA; a planificação. Nesta altura encontravam-se já ultrapassadas as questões iniciais de arranque do projeto, verificando-se existir necessidade de planificar as ações a concretizar para a etapa de consolidação da CA.

Nesta fase formaram-se comissões de trabalho heterogéneas constituídas por professores, alunos, familiares e outros membros da comunidade. Em seguida cada comissão de trabalho traçou o seu plano de ação para a concretização das prioridades definidas. As comissões de trabalho elaboraram as propostas de ação correspondentes às suas áreas de intervenção sendo estas propostas apresentadas ao Conselho Escolar para aprovação. Uma vez aprovadas a comissão iniciou a realização dos trabalhos.

Na opinião dos docentes que acompanharam todo o processo, a transformação da escola em CA constituiu um procedimento simples que ocorreu naturalmente na sequência das aspirações manifestadas por todos os participantes.

> *El proceso no fue difícil de concretarse porque se trató de dar un paso más en nuestra organización metodológica, de una forma muy natural, era lo que nuestra escuela necesitaba y todas las partes implicadas (alumnos, profesores, familias, voluntariado en general) lo teníamos muy claro y nos ilusionaba iniciar este proyecto, que todavía continúa y esperemos que por mucho tiempo más* (professora da educação infantil).

F. Investigação

O processo de investigação situa-se na segunda etapa do processo de transformação da escola em CA; a consolidação. Trata-se de uma etapa em que o processo se encontra já em pleno desenvolvimento havendo agora necessidade de lhe dar continuidade e de o consolidar, garantindo a sua sustentabilidade e evolução contínua. Neste enquadramento, o período de consolidação não abrange um conjunto de etapas sequenciais mas antes um conjunto de procedimentos através dos quais os intervenientes no processo de desenvolvimento da CA procuram continuamente o aperfeiçoamento da comunidade que ajudaram a construir.

No CRA Ariño-Alloza o período de consolidação iniciou-se no ano letivo 2003/2004 após terminado o período de arranque. No desenvolvimento do processo de investigação o CRA Ariño-Alloza tem como objetivo inovar para melhorar através da adoção de três procedimentos: reflexão acerca da ação, experimentação de novas práticas e partilha das experiências realizadas e seus resultados com o coletivo que integra a CA. Neste enquadramento, a escola desenvolveu um conjunto de ações das quais se destacam a criação do grupo de mães tecnológicas; a visita de Felisa Meter, professora oriunda da Califórnia, EUA, que permaneceu na escola de Ariño ao longo de três meses com o objetivo de partilhar e auxiliar a implementação de práticas educativas de sucesso; o início dos trabalhos por projetos globalizados e a ampliação dos grupos interativos à educação primária (inicialmente eram desenvolvidos apenas na sala de educação infantil).

G. Formação

A formação assume-se como uma vertente fundamental nos processos de desenvolvimento de CA. Uma das noções basilares sobre as quais assentam as CA traduz-se na convicção de que é necessário proporcionar formação a todos os membros da comunidade e não apenas aos profissionais da educação. Neste sentido, os processos de formação na escola de Ariño desenvolvem-se a partir de duas vertentes:

a) A formação solicitada pelas comissões de trabalho em função das necessidades do processo de desenvolvimento da CA;

b) A formação de toda a CA em núcleos de interesses concretos[47].

A formação é planificada e desenvolvida ao longo de todo o ano letivo e dirige-se a professores, alunos, funcionários, familiares e outros membros da comunidade.

H. Avaliação

O processo de transformação da escola de Ariño em CA exige a avaliação contínua de todo o processo no sentido do seu aperfeiçoamento.

[47] Como por exemplo a formação em língua inglesa solicitada pelos familiares dos alunos.

A avaliação é processual e realiza-se de forma periódica por todos os intervenientes. Ocorre durante as reuniões realizadas pelas diversas comissões de trabalho que avaliam os diferentes processos desenvolvidos, no sentido de efetuar as modificações que se verifiquem necessárias.

I. Renovação do processo

Não obstante no final do ano letivo 2002/2003 se encontrarem cumpridas todas as fases de arranque correspondentes à transformação da escola em CA, ao longo do ano letivo 2010/2011 a escola verificou haver necessidade de realizar um processo de renovação deste projeto.

As condicionantes que motivaram esta renovação prendem-se essencialmente com as alterações verificadas no âmbito da normal modificação das famílias envolvidas com a escola e das sucessivas mudanças do quadro docente.

Tinham decorrido oito anos desde o início do projeto e desde então diversas alterações ocorreram no contexto educativo, fundamentalmente ao nível dos seus intervenientes. O corpo docente sofreu alterações profundas a partir da habitual movimentação de professores para outras escolas, muitos alunos transitaram para a educação secundária obrigatória começando a frequentar o *Instituto de Enseñanza Secundaria Pablo Serrano* na localidade de Andorra e, consequentemente, novas famílias passaram a fazer parte da comunidade educativa.

Neste enquadramento, surgiu a necessidade de renovar o processo de transformação da escola em CA no sentido de (re)construir a visão coletiva com a participação dos novos membros da comunidade. O diretor do CRA Ariño-Alloza, José Blesa, no âmbito de entrevista por nós realizada, identificou esta realidade com a necessidade de voltar a sonhar a escola "*hacía falta volver a ilusionarnos, volver a soñar*."

> *En el curso pasado 2010-2011 volvimos a soñar. Han pasado nueve años desde que comenzamos la transformación en CA. La mayoría de familias son nuevas, quedan pocas de las que comenzaron. La inestabilidad del profesorado, característica común de la escuela rural, da lugar a que cada curso escolar tengamos que "in-formar" al nuevo profesorado. De estos*

> *nuevos sueños, respecto a la formación de familiares en relación con las TIC, han surgido nuevas expectativas. La alfabetización digital está superada. Necesitamos profundizar en el conocimiento del papel a realizar por la CA en esta sociedad del conocimiento. En ello estamos* (José Blesa, diretor da escola).

O processo levado a cabo ao longo do ano letivo 2010/2011 realizou-se num contexto de renovação da CA incidindo fundamentalmente nas fases de sensibilização, sonho e seleção de prioridades, relegando para o ano letivo seguinte outras questões como a formação das famílias.

Atendendo a que no ano de 2010/2011 a CA se encontrava em pleno funcionamento, o processo de renovação baseou-se na inclusão dos novos intervenientes no projeto da comunidade, tendo contado com toda a experiência e conhecimentos adquiridos pelos intervenientes que acompanharam o projeto desde o início e que se mantêm em exercício na escola até à atualidade.

J. Enquadramento da escola de Ariño nas premissas definidoras das CA

Na análise do enquadramento atual da escola de Ariño enquanto CA recorremos às premissas indicadas por Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002) que, citando Valls (2000), identificam as CA como projetos de transformação social e cultural que abrangem a escola e o seu contexto, no sentido da consecução de uma sociedade da informação inclusiva, baseada na aprendizagem dialógica, através da participação ativa da comunidade nas várias vertentes da dinâmica escolar.

Seguindo esta linha de pensamento, optámos por decompor a definição apresentada em cinco premissas que nos parecem identificar os conceitos fundamentais que caracterizam as CA implementadas de acordo com o modelo desenvolvido pelo CREA. Em seguida procurámos identificar os processos desenvolvidos na escola de Ariño que se possam enquadrar no âmbito das linhas fundamentais da definição analisada.

Na tabela que se segue apresentamos exemplos das atuações desenvolvidas na escola de Ariño que vão ao encontro das premissas referidas.

PREMISSA DE DEFINIÇÃO	EXEMPLOS DE ATUAÇÃO
Uma comunidade de aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural de uma escola	Promoção da interação entre todos os intervenientes no processo educativo: alunos, professores, familiares e outros membros da comunidade. Construção de uma visão coletiva. Construção da aprendizagem coletiva através da partilha de saberes e experiências entre todos os membros da comunidade. Escola aberta à comunidade.
E do contexto envolvente	Participação da comunidade nos processos decisórios da escola. Participação do voluntariado nos espaços da escola. Formação de familiares. Promoção do interculturalismo.
Baseada na aprendizagem dialógica	Grupos interativos. Leitura dialógica.
Para conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas	Integração das TIC na escola. Aulas autossuficientes. Projeto *Pizarra digital*. Projeto *El pupitre digital*. Formação de familiares na área das tecnologias.
Através da educação participativa da comunidade que se concretiza em todos os seus espaços, incluindo a sala de aula.	Grupos interativos. Formação de familiares. Cantina escolar. Celebração de tradições. Centro de saúde. Supermercado.

Tabela 21 – Atuações da escola de Ariño ao encontro da definição de CA

5.1.3. PROJETOS E NORMAS DE FUNCIONAMENTO

A estrutura organizativa do CRA Ariño-Alloza, bem como a identificação das orientações fundamentais de atuação, os seus objetivos e normas de ação, encontram-se definidos nos seguintes documentos: *Reglamento de Régimen Interno* (RRI), *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) e *Programación General Anual* (PGA). Com exceção da PGA, cuja revisão é efetuada no início de cada ano letivo, os restantes documentos, de redação obrigatória por ordem da administração educativa, não sofrem qualquer tipo de atualização desde a data da sua aprovação.

A elaboração do projeto educativo da escola remonta ao ano letivo 1997/1998 sendo portanto anterior ao início do processo de transformação da escola em CA (2002/2003). Importa assim analisar as orientações que definem a atuação da escola no sentido de procurar um possível enquadramento das motivações que conduziram esta instituição a constituir-se como CA.

Verificamos que o projeto educativo do CRA Ariño-Alloza assenta em oito princípios fundamentais: atenção à diversidade; prática da coeducação garantindo a

educação integral de todos os alunos; desenvolvimento de uma escola ativa que estimule a atitude crítica e investigativa; uma escola aconfessional que respeita as crenças de todos os membros da comunidade; prática de uma educação para o respeito, a tolerância e a solidariedade; construção de uma escola participativa e aberta a toda a comunidade; promoção da educação ambiental e prática de uma gestão participativa e democrática da escola (consultar anexo III – documento nº 1).

Da análise das orientações gerais em torno das quais a escola desenvolve as suas práticas, aferimos que a motivação por parte dos representantes da escola de Ariño no sentido de construir uma escola aberta a toda a comunidade antecede o processo de transformação da escola em CA. Este facto encontra-se atestado no ponto nº 4 do PEC (objetivos), redigido no ano letivo 1997/1998, que contempla o propósito de construir uma escola participativa e aberta à comunidade. No entanto, ainda que expressa por escrito, esta intenção apenas se começou a traduzir em situações concretas de envolvimento das famílias a partir do ano 2001. Na sequência deste propósito, no ano letivo 2001/2002 foi criada a figura do representante dos pais na sala de aula como canal de comunicação entre a escola, os alunos e as famílias e no ano letivo 2002/2003 arrancou o processo de transformação da escola em CA.

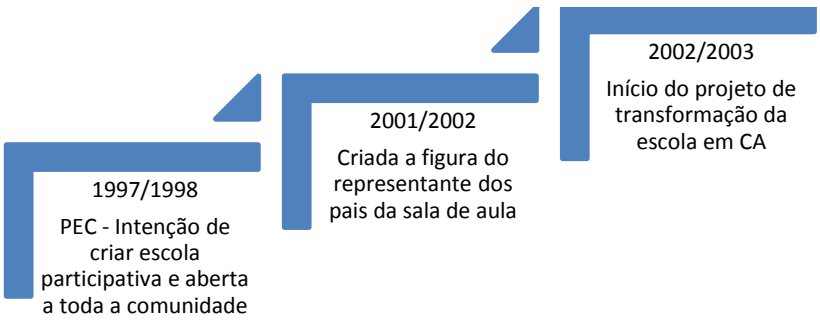


Gráfico 6 - Evolução dos antecedentes que conduziram à transformação da escola em CA

No que se refere à regulamentação legal associada à escola enquanto CA, verifica-se não existirem normativos específicos nesta área. O desenvolvimento da CA constitui um projeto integrado no âmbito dos objetivos definidos para a escola e descritos nos documentos referidos (PEC, PGA e RRI).

A referência à escola como CA surge no documento Programação Geral Anual (PGA) referente ao ano letivo 2009/2010 no tópico 2.8 intitulado "Desenho da

metodologia a utilizar" (consultar anexo III – documento nº 2) salientando a existência de três aspetos resultantes da transformação da escola em CA que afetam a dinâmica da escola e obrigam à realização de diversas alterações das práticas, dos materiais curriculares e da metodologia:

1. Participação dos pais e mães dos alunos na vida da escola;
2. Aulas autossuficientes;
3. Trabalho por projetos globalizados[48].

Encontramos ainda a definição da transformação da escola em CA como um projeto do CRA Ariño-Alloza, justificada pela sua inserção no capítulo de projetos específicos da escola, conforme consta do ponto 2.13 do documento Programação Geral Anual do ano letivo 2009/2010.

5.2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A dimensão do desenvolvimento da CA enquadra-se na perspetiva abordada pela nossa segunda questão de investigação através da qual procuramos compreender como se processam os diversos mecanismos de atuação da escola. Com esta análise pretendemos fundamentalmente compreender as práticas desenvolvidas na comunidade, os seus protagonistas e a as relações estabelecidas a partir das interações geradas.

Na análise desta dimensão encontrámos quatro aspetos profundamente interligados que optámos por descrever em subcategorias diferenciadas para uma apresentação mais clara dos dados recolhidos.

5.2.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E SEUS PROTAGONISTAS

Neste ponto pretendemos analisar como se desenvolvem as práticas da escola de Ariño no âmbito do processo de transformação em CA. Para tal importa contextualizar as modificações realizadas a partir do ano letivo 2002/2003, data do início do processo

[48] Trabalhos desenvolvidos a partir de um tema central, que permitem abordar diversas áreas do conhecimento.

de transformação do CRA Ariño-Alloza em CA, que se inserem no domínio deste projeto.

No âmbito da nossa análise em torno das práticas desenvolvidas seguimos as orientações emanadas pelo CREA, descritas no segundo capítulo deste estudo. Neste sentido, organizámos a observação em torno das seguintes atuações de sucesso: grupos interativos; participação da comunidade nos processos de tomada de decisão; avaliação e colaboração nos diversos espaços incluindo a sala de aula; participação do voluntariado nos espaços da escola; formação de familiares e de outros membros da comunidade; leitura dialógica e ampliação do tempo de aprendizagem.

Seguindo esta orientação, procurámos reunir dados junto da escola de Ariño que nos permitissem enquadrar as suas práticas no universo das atuações educativas de sucesso associadas aos projetos de CA implementados de acordo com o modelo desenvolvido pelo CREA da Universidade de Barcelona.

A. Grupos interativos

Os fundamentos da organização e metodologia associados à organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos encontram-se descritos no tópico 4.4.4. deste trabalho competindo portanto nesta fase a análise dos aspetos específicos de funcionamento desta estratégia no caso concreto da escola de Ariño.

Identificámos na escola de Ariño uma forte aposta na organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos, prática que se realiza em todos os níveis de ensino da educação infantil e primária com a colaboração de familiares dos alunos da escola e de alunos dos cursos de Magistério ministrados na região.

As atividades de grupos interativos realizam-se com periodicidade semanal em todas as turmas da escola. As sessões têm a duração de 90 minutos cada uma na turma da educação infantil e de 45 minutos nas três turmas da educação primária. Todos os dias se realizam atividades de grupos interativos na escola de Ariño (consultar anexo I – ilustrações 58, 59, 60 e 61).

O tutor da turma planifica a sessão previamente organizando tantas atividades distintas quantos os grupos a formar. Na escola de Ariño habitualmente a turma é dividida em três grupos de trabalho sendo definidas três atividades a realizar. No início da sessão de grupos interativos o tutor da turma pergunta à mãe voluntária qual a

atividade que prefere orientar. A mãe escolhe a atividade após o que o tutor distribui os alunos pelos grupos atribuindo um grupo à voluntária, outro para si e outro para o professor de apoio.

Cada grupo deve executar a tarefa proposta em quinze minutos. Verifica-se todavia que em determinadas atividades em que os alunos se encontram profundamente concentrados existe necessidade de exceder o limite temporal proposto. Verificámos que quando os grupos interativos ocorrem nos períodos finais da atividade letiva ocorre invariavelmente um prolongamento do tempo de trabalho que por vezes chega a ultrapassar os quinze minutos.

Todos os grupos de alunos executam as atividades planificadas e trabalham com os adultos presentes na sala. Deste modo, se o grupo "A" inicia a sessão com a atividade número um e trabalha primeiramente com o voluntário presente na sala, em seguida irá efetuar a atividade número dois com um dos professores e termina a sessão com a realização da atividade numero três trabalhando com o outro professor. Os demais grupos efetuam rotações semelhantes.

De acordo com o diretor da escola, o objetivo fundamental dos grupos interativos não consiste em terminar a tarefa proposta no limite de tempo estabelecido, o importante é a "interatividade e que os alunos aprendam através do diálogo" (José Blesa, diretor da escola).

Entendemos que a melhor forma de descrever os grupos interativos consiste na descrição das atividades desenvolvidas no âmbito desta estratégia, pelo que optamos por transcrever neste item o excerto de uma observação realizada na escola de Ariño.

i. Observação direta – Grupos interativos

Sala do 2º Ciclo (3º e 4º ano de escolaridade)

A sessão de trabalho sob a forma de grupos interativos teve início pelas 12,15 horas estando previsto o seu final para as 13,00 horas. Na sala encontravam-se presentes: a tutora da turma, o diretor da escola que nesse tempo letivo se encontrava a prestar apoio à turma e uma senhora voluntária, mãe de um aluno pertencente a uma outra turma.

A tutora da turma apresenta sumariamente as três atividades planificadas para a sessão. A primeira consiste na elaboração de um conto cooperativo, a segunda na

realização de um jogo intitulado *pasapalabra*[49] e a terceira na realização de um jogo matemático. A professora recorda que as personagens do conto cooperativo foram delineadas anteriormente, de modo global, pela turma. Em seguida pergunta à mãe voluntária em que grupo pretende trabalhar. A mãe escolhe o grupo que vai elaborar o conto cooperativo.

Os alunos são distribuídos em três grupos pela professora, após o que se sentam nos lugares junto aos adultos que vão orientar a atividade. A professora tutora da turma acerca-se do grupo orientado pela mãe e recorda que existem quatro tópicos predefinidos para a elaboração do conto cooperativo: quem são as personagens, o que fazem, onde o fazem e a conclusão do conto. Em seguida abandona o grupo e dirige-se para o seu grupo de trabalho que irá realizar o jogo *pasapalabra*. O professor de apoio é responsável pela orientação do jogo matemático.

No grupo que se encontra a trabalhar com a voluntária os alunos iniciam o debate sobre a definição da ação do conto cooperativo. A voluntária pergunta ao grupo quem escreve mais rápido no computador, uma aluna responde e imediatamente abre um ficheiro no processador de texto do seu computador. A história intitula-se *Superheroes*. O debate anima-se à medida que os alunos constroem as personagens. Dois alunos são mais participativos e apresentam diversas ideias para a definição das personagens. Estão todos muito entusiasmados pois decidem que um dos vilões da história se vai chamar José António (tal como o diretor da escola) "el malvado matemático." Em seguida criam a personagem Estibaliz (o nome da tutora do 3º ciclo) que definem como "compincha" de José António. A voluntária chama a atenção do aluno menos participativo indicando que a sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da história. Aproveita para recordar que o conto agora iniciado irá ser terminado pelos restantes colegas.

Nesta altura a professora tutora da turma levanta-se e indica que está na hora de efetuar a rotação das atividades. A voluntária e o professor de apoio levantam-se e dirigem-se para outro grupo. Os alunos permanecem nos seus lugares. A voluntária trabalha agora com o grupo que anteriormente realizou o jogo matemático. Pergunta

49 A atividade, baseada num jogo televisivo muito popular em Espanha intitulado com o mesmo nome, consiste no preenchimento de um diagrama alfabético a partir das respostas corretas às questões apresentadas e encontra-se alojada no portal CATEDU (Plan de Actuaciones del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación) dependente do Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón podendo ser consultada em http://catedu.es/chuegos/control/pasa.swf

quem escreve mais depressa no computador para definir quem vai escrever a história. Em seguida explica que se está a construir o conto cooperativo e pede a uma aluna que comece a ler o que já se encontra escrito. Cada um dos três membros do grupo lê um parágrafo do conto em voz alta para que todos fiquem a conhecer a história. Os alunos riem-se bastante quando se apercebem que os vilões têm os mesmos nomes dos seus professores e ficam bastante animados para realizar a continuação do conto.

A voluntária pede que todos pensem como vai continuar a história. Definem que um dos personagens é futebolista. A voluntária pergunta se a palavra futebolista se encontra bem escrita. Uma das alunas responde negativamente e o aluno responsável pela redação da história no computador emenda o erro. Em seguida todos os alunos do grupo apresentam ideias diferentes sobre como deve terminar a história. A mãe que orienta o grupo recorda que existe um tesouro na história e que nenhum dos finais apresentados refere este facto. Os alunos releem a história. A professora tutora da turma, que se encontra a trabalhar com outro grupo, intervém recordando que há que solucionar o problema inicial, fase que corresponde ao final da história.

Pelas 13.00 horas os grupos voltam a rodar. Os adultos permanecem na atividade pela qual são responsáveis. Os alunos que anteriormente se encontravam a realizar o jogo *pasapalabra* estão agora sob a orientação da voluntária e leem o conto cooperativo. Todos os grupos realizam as tarefas propostas de forma animada trocando ideias com os colegas e com os adultos presentes.

Pelas 13.15 horas os professores levantam-se e indicam que está na hora de saída. A aula deveria ter terminado quinze minutos antes. Os alunos iniciam um diálogo coletivo em que uns perguntam como se encontra a história e outros apontam possíveis finais. A animação é geral e a aula parece continuar. Os alunos perguntam ao diretor da escola se ele quer ouvir a história. Ele responde que sim e o aluno que tem o computador onde o conto se encontra redigido começa a ler em voz alta. Professores, alunos e voluntária escutam a leitura e dão gargalhadas quando a história refere os vilões José António e Estibaliz.

Em seguida os alunos perguntam aos professores quando podem terminar a história. Atendendo a que são já 13.25 horas, os professores indicam que na próxima aula podem concluir o conto. Os alunos saem da sala discutindo os possíveis finais da história.

ii. Interações desenvolvidas

Apurámos que os grupos interativos constituem uma estratégia utilizada na escola de Ariño que traduz uma prática de ensino e aprendizagem concretizada através de três vertentes de interação:

a) **Interação entre os alunos**: os alunos trabalham em grupos de forma colaborativa. As dúvidas são partilhadas e esclarecidas, quando possível, por colegas assegurando que todos os alunos do grupo consigam realizar a atividade proposta, com sucesso. Os alunos com mais competências na área que se encontra a ser trabalhada explicam as linhas gerais da tarefa a realizar aos seus colegas que apresentam mais dificuldades na sua execução. Deste modo verifica-se que o aluno que transmite as noções adquiridas consolida as suas aprendizagens e simultaneamente ajuda os seus colegas que, ao escutarem, interiorizam os conhecimentos através de uma explicação dada por uma pessoa com uma linguagem semelhante à sua.

Ao longo das observações efetuadas verificámos que a rotatividade das tarefas propostas pelos grupos de trabalho faculta aos alunos a oportunidade de partilharem as suas capacidades nas áreas em que possuem mais competências e simultaneamente desenvolverem competências diversificadas em todas as áreas abordadas. Assim, se o aluno "a" estiver mais à vontade na resolução do trabalho "x" e auxiliar os seus colegas, pode acontecer que quando o grupo realiza a atividade "y" já será o aluno "b" a auxiliar os outros alunos dado que possui mais competências relativamente a este tema.

b) **Interação entre os alunos e os voluntários**: a metodologia de trabalho associada aos grupos interativos promove a interação entre todos participantes onde se inclui o voluntário que coordena as atividades de cada grupo. Ao dinamizar a realização da tarefa pela qual se responsabiliza, o voluntário assume-se como agente promotor de interação social estimulando a solidariedade e a aprendizagem dialógica. Encontrámos na organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos na escola de Ariño a inclusão das vivências e afetos dos membros da comunidade na atividade letiva. Este facto dá origem a uma maior diversificação das perspetivas presentes na sala de aula que habitualmente se encontra circunscrita às visões transmitidas por alunos e professores.

c) **Interação entre os alunos, os voluntários e o professor**: todos os participantes da aula interagem entre si num ambiente de construção colaborativa das

aprendizagens. O professor conta com a colaboração dos voluntários para a realização das atividades que coordena com eles. Aos voluntários é facultada a oportunidade de participarem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Os alunos usufruem de um processo interativo que estimula o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais.

As interações desenvolvidas entre os intervenientes ao longo da realização de atividades sob a forma de grupos interativos são identificadas pelos participantes como motivadoras e facilitadoras do processo de aprendizagem. Os familiares dos alunos (maioritariamente mães) evidenciam um elevado grau de satisfação relativamente à sua participação nas atividades escolares assinalando que este envolvimento na educação dos seus educandos é bastante benéfico para todos os envolvidos. Os professores afirmam que a colaboração dos pais na sala de aula origina processos de interação que contribuem para a motivação dos alunos relativamente às atividades letivas. Por sua vez, os alunos demonstram apreciar bastante o envolvimento dos familiares nas dinâmicas realizadas na escola afirmando que as atividades praticadas com o apoio das mães são muito interessantes.

> *Me gustan los grupos interactivos porque te involucras tu en la clase sabes lo que están dando y les ayudas a los niños y ves que ellos se van motivados en la forma de trabajar, les gusta la forma de trabajar es una forma divertida pero ya ves que aprenden . . . y las madres pues la verdad es que te sientes útil porque los ayudas a ellos* (mãe de dois alunos: infantil e 5º ano)

> *A mi me gusta venir a participar a grupos interactivos porque ya que tienes la opción, esta ventana abierta al cole y puedas entrar cuando te apetezca, me gusta mucho . . . me gusta ser participativa . . . me sinto más llena como madre* (mãe de dois alunos: da educação infantil e do 2º ano).

> *Lo que me gusta más es la colaboración de los padres con los alumnos y con el colegio, es bueno saber lo que hacen nuestros hijos en la escuela* (mãe de um aluno do 5º ano).

> *Me gusta trabajar en grupos interactivos porque veo que los niños estudian, aprenden haciendo . . . les motiva más. Me gusta escuchar al profesor y a*

*los niños en esta nueva forma de actuar (*mãe de dois alunos: do 2º e 6º ano).

Los niños se sienten mucho mas seguros y mucho más motivados, tienen mas interés en las actividades que realizan que es al fin y al cabo el objetivo principal de la escuela, que los niños se encuentren a gusto, se encuentren contentos en la escuela y se sientan motivados, si los niños se sienten a gusto y contentos entonces aprenden con mas alegría, están mas contentos, más alegres (professora do 1º e 2º ano).

Lo que mas me gusta en mi escuela es trabajar con tablet y con las madres (aluna do 5º ano).

Me gusta que las madres van a la clase porque nos ayudan y aprendemos y nos dividimos en grupos y hacemos trabajos (aluno do 5º ano).

Me gusta mucho que las madres vengan a trabajar con nosotros tres cuartos de hora nos dividimos en tres grupos y hacemos cosas que me gustan (aluno do 6º ano).

Me gusta mucho los grupos interactivos porque hago cosas que no he hecho nunca (aluno do 5º ano).

Estamos con las madres nos hacemos mas amigos y es una forma diferente de trabajar (aluno do 5º ano).

Me gusta porque también nos enseñan y están mas rato con nosotros (aluna do 4º ano).

Me gusta que las madres van a la clase porque en ese rato no nos aburrimos y nos explican cosas que no entendemos, por ejemplo: de algún animal raro (aluno do 6ºano).

Las madres nos ayudan mucho a hacer ejercicios y juegos en mates en grupos interactivos (aluno do 3º ano).

Es una forma diferente de trabajar porque estas con las madres y porque es un modo de conocerlas más (aluno do 5º ano).

B. Participação da comunidade nos processos de tomada de decisão, avaliação e de colaboração nos diversos espaços incluindo a sala de aula

A participação da comunidade nos processos de tomada de decisão processa-se a dois níveis distintos tendo em conta os graus de organização da escola (estrutura formal e enquanto CA).

Ao nível formal da organização, a comunidade participa na tomada de decisões da escola através da sua intervenção no Conselho Escolar[50] nos termos definidos no art.º 21º do Real Decreto 82/1996 de 26 de janeiro (consultar anexo III – documento nº 3).

Este órgão colegial da escola de Ariño é atualmente (2012) composto por 50% de membros pertencentes à escola (diretor, secretária e três professores) e 50% de membros não pertencentes aos quadros da escola (dois representantes da autarquia e três representantes dos pais dos alunos). Todos os dez membros que constituem o Conselho Escolar possuem voz no âmbito das decisões a tomar sendo que apenas oito possuem direito a voto.

Designação	Direito a voz	Direito a voto
Diretor (1)	Sim	Sim
Secretário (1)	Sim	Não
Representantes dos professores (3)	Sim	Sim
Representantes da autarquia (2)	Sim	50%
Representantes dos pais dos alunos (3)	Sim	Sim

Tabela 22 – Constituição do conselho Escolar - direito a voz e a voto

Verificamos portanto que os membros da comunidade que participam no Conselho Escolar ocupam uma posição relevante nos processos de decisão levados a cabo no âmbito deste órgão, possuindo direito a 50% dos votos.

O poder de decisão dos membros da comunidade (pais e representantes da autarquia) na gestão da escola estende-se a diversos aspetos do funcionamento desta instituição que incluem: a elaboração do projeto educativo da escola que estipula as normas gerais de atuação de toda a comunidade educativa; a eleição e destituição do diretor da escola; o processo de admissão de alunos (sujeito às disposições da legislação em vigor); a aprovação do regulamento de regime interno; a resolução de conflitos gerados no espaço escolar; a aprovação e execução do orçamento da escola; a

[50] Consultar gráficos 2, 3 e 4 (ponto 5.1.1.).

reabilitação e conservação das instalações e equipamentos escolares; a aprovação e avaliação da Programação Geral Anual da escola; a aprovação e avaliação da programação geral das atividades extracurriculares; a determinação das diretrizes de colaboração da escola com outras entidades; os processos de análise e avaliação do funcionamento geral da escola particularmente no se reporta à gestão dos recursos e aplicação das normas de convivência; a análise e avaliação do desempenho geral da escola; a análise e a avaliação dos resultados dos processos de avaliação da escola realizados pela Administração Educativa ou quaisquer relatórios alusivos ao progresso da escola; a seleção da informação a prestar na memória anual[51] sobre as atividades e atuação geral da escola; a perceção das relações da escola com as instituições situadas no contexto envolvente.

Encontrámos ainda na escola de Ariño instrumentos colaborativos de ação gerados no âmbito do funcionamento da escola enquanto CA que exercem diversas formas de influência nos processos de decisão. Situam-se neste âmbito as comissões de trabalho que constituem "una forma de llevar a cabo una auténtica participación libre y democrática en los procesos de decisión" (Utopía y Educación, 2011).

As comissões de trabalho são mistas e incluem na sua composição professores da escola e familiares dos alunos que de forma voluntária nelas decidem participar responsabilizando-se pela realização das atividades que correspondem a cada comissão. Não obstante as propostas de ação elaboradas pelas comissões serem sujeitas a aprovação por parte do Conselho Escolar, verificamos que grande parte das atividades inseridas no processo de ação da escola encontra a sua origem na planificação realizada pelas comissões.

No âmbito da avaliação, a participação da comunidade manifesta-se aos níveis da avaliação geral da escola e da colaboração na avaliação dos alunos. O processo de avaliação do funcionamento e desempenho geral da escola é da competência do Conselho Escolar que integra na sua composição elementos da comunidade com direito a participar ativamente nas decisões.

Por sua vez o processo de avaliação dos alunos conta com a participação da comunidade e concretiza-se essencialmente ao longo de atividades realizadas no âmbito da organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos. Esta forma de

[51] A memória anual consiste num documento que encerra o ciclo de planificação do ano letivo e a partir do qual são planificadas as atividades do ano letivo seguinte. Possui uma função avaliativa da planificação realizada ao longo do ano letivo.

organização da aula confere aos voluntários que dinamizam a atividade a competência de proceder à avaliação dos alunos, realizada a partir da observação do seu desempenho no decurso da tarefa proposta, sendo esta apreciação incluída pelo professor no processo avaliativo dos estudantes.

Na análise deste ponto importa ainda identificar as diferentes formas de inclusão dos membros da comunidade nas atividades colaborativas realizadas na sala de aula. Os dados recolhidos permitiram-nos concluir que este envolvimento se concretiza fundamentalmente através da organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos, verificando-se existirem ainda formas pontuais de colaboração como a visita de membros da comunidade com o objetivo de partilhar saberes e experiências com os alunos ou de realizar demonstrações e trabalhos diversos relacionados com temas de interesse como a saúde, segurança ou música.

A participação da comunidade na sala de aula concretiza-se também através da realização de contactos virtuais em tempo real com pessoas de interesse. Podemos exemplificar a ocorrência deste tipo de atividades referindo a sessão realizada através de um programa comunicação instantânea entre os alunos da sala de 1º e 2º ano e o artista espanhol Enrique Bunbury.

A atividade teve início com o envio de uma mensagem de *e-mail* ao artista no sentido de expressar a admiração dos alunos de Ariño pela sua obra. A mensagem foi enviada a partir do endereço de correio eletrónico da professora tendo sido redigida pelos alunos, com o auxílio da docente. Passados alguns dias o artista respondeu à mensagem agendando um contacto em tempo real, através de *chat* a realizar através de um programa de comunicação instantânea nessa sexta-feira pelas 15.00 horas. Na aula a professora acedeu ao endereço eletrónico e mostrou a mensagem aos alunos que a leram em voz alta. Foi com surpresa e entusiasmo que as crianças receberam a sugestão de Bunbury tendo sido acordado por todos, professora e alunos, que a sessão síncrona se iria realizar na data sugerida. Em seguida os alunos, sob a orientação da professora, elaboraram um texto que enviaram ao artista confirmando a disponibilidade para realizar a conversação.

No dia agendado a professora acedeu ao programa de comunicação instantânea e iniciou a ligação com Enrique Bunbury que saudou a turma com um "*Hola chicos, ¿Cómo estais?"* A conversação prosseguiu durante alguns minutos ao longo dos quais o músico se disponibilizou a responder a todas as questões que quisessem colocar. Os alunos quiseram conhecer diversos aspetos relacionados com a vida pessoal e

profissional do artista, colocando questões sobre o seu local da sua residência, canção favorita e prémios recebidos.

As questões foram enviadas ao músico pelos alunos com domínio da expressão escrita que as digitaram alternadamente a partir do computador da professora. As respostas enviadas pelo músico foram lidas em voz alta pelos alunos da sala. No final da conversação foi exibido na sala de aula um videoclipe do músico (consultar anexo I – ilustração 62).

C. Participação do voluntariado nos espaços da escola

A participação de voluntários nos espaços da escola representa uma das atuações educativas de sucesso validadas pela comunidade científica internacional mais representativas das orientações gerais das CA, uma vez abrange diversas formas de envolvimento da comunidade na dinâmica da escola.

Na escola de Ariño a participação dos voluntários concretiza-se maioritariamente através da colaboração dos pais e mães dos alunos, verificando-se igualmente a inclusão de outros membros da comunidade no espaço escolar em situações pontuais. Os dados recolhidos permitem-nos distinguir três tipos de participação do voluntariado no espaço escolar:

1. **No interior da sala de aula**. A participação dos voluntários na sala de aula efetiva-se fundamentalmente através da organização da sala de aula em grupos interativos, conforme referido nos pontos 4.4.4. e 5.2.1.

2. **Nos espaços pertencentes à escola e exteriores à sala de aula**. No interior da escola e fora da sala de aula a participação do voluntariado concretiza-se na organização e participação em atividades diversas realizadas em colaboração com professores e alunos. Estas atividades englobam a celebração de tradições como *La Castañada, o Halloween, a festa de Natal,* a celebração do Dia da Paz que se comemora no dia 30 de janeiro por ocasião do aniversário da morte de Gandhi, a festa de Carnaval, o *Jueves Lardero* (festa popular realizada na quinta-feira que assinala o início do Carnaval) e a festa de final de ano, entre outros, abrangendo igualmente eventos pontuais como a visita dos avós à escola referida no tópico 4.4.4.

3. **Nos espaços exteriores à escola, na realização de atividades do âmbito escolar.** A inclusão deste item num tópico que aborda a participação do voluntariado

nos espaços da escola justifica-se pela realização de atividades que, embora executadas fora do espaço escolar, compreendem a interação entre voluntários, alunos e professores. Estas atividades incluem momentos de planificação e organização que se realizam no espaço escolar e contam com a presença de voluntários. Inserem-se neste âmbito as cantinas escolares (*comedor*), a celebração de festividades como as festas de Natal na igreja da localidade e as saídas da escola para realização de atividades em Ariño e fora da localidade.

A participação do voluntariado, em quaisquer dos níveis referidos, inclui-se no contexto de ação das comissões de trabalho em funcionamento na escola.

D. Formação de familiares e outros membros da comunidade

A formação de familiares constitui um projeto em desenvolvimento desde o início do processo de transformação da escola de Ariño em CA. A oferta formativa procura ir ao encontro das necessidades apresentadas pela comunidade. O processo inicia-se pela manifestação, por parte dos familiares dos alunos, da vontade e necessidade em obter formação em determinada área, após o que a escola procura encontrar os meios necessários à concretização do projeto. Os horários das ações formativas são estabelecidos de acordo com a disponibilidade de todos os intervenientes. Ao longo dos anos tem vindo a ser ministrada formação nas áreas da língua inglesa, língua espanhola e TIC.

Atendendo às solicitações das famílias dos alunos que manifestaram o seu interesse em frequentar aulas de Inglês, desde o primeiro ano da transformação da escola em CA (2002/2003) até à atualidade, têm vindo a desenvolver-se diversos programas de formação neste idioma. A formação é ministrada pelo professor especialista em língua inglesa e tem lugar nas instalações da escola.

A formação em Inglês deu origem a que alguns pais viessem a prosseguir os seus estudos na Escola Oficial de Idiomas da região. Ainda no âmbito desta formação teve lugar a realização de uma viagem a Londres organizada pelo professor de Inglês e pelos formandos.

Ao longo dos últimos anos, com o aumento da imigração de famílias oriundas de países do leste europeu, particularmente da Polónia, o diretor da escola ministra aulas de

espanhol a grupos de mães sempre que essa necessidade é manifestada. As aulas têm lugar na escola de Ariño no período da tarde.

Para além do objetivo de aprofundar os conhecimentos da língua espanhola, nas aulas realizam-se diversas atividades destinadas à divulgação da cultura polaca ao resto da comunidade. Esta vertente de divulgação de outras culturas junto da comunidade deu origem à realização de diversas iniciativas que contaram com a participação de membros da localidade das quais se destacaram a viagem à Pequena Polónia que teve lugar entre 16 e 28 de julho de 2009 e a criação do dia de Encontro de Culturas que se realiza há quatro anos consecutivos.

A iniciativa Encontro de Culturas envolve a autarquia de Ariño e consiste na realização de jornadas interculturais que compreendem mostras da cultura polaca, gastronomia, fotografia e sessão de baile. O primeiro Encontro de Culturas ocasionou a atribuição à autarquia de Ariño do primeiro prémio *Aragón Intercultural 2009* na categoria de município com menos de 3.000 habitantes.

Por sua vez, a formação de familiares dos alunos na área das TIC remonta aos anos 90, época em que a escola dava os primeiros passos na integração das TIC na escola. A partir do início do processo de transformação da escola em CA a escola tem oferecido formação na ótica do utilizador, fundamentalmente na aquisição de competências de utilização das ferramentas de pesquisa e comunicação com recurso à Internet. De acordo com o diretor da escola este tipo de formação permitiu a alfabetização digital de uma grande parte da população local.

> *Con esta formación y la disponibilidad que tenían las familias, de disponer del Tablet PC de su hijo/a en casa, se fue consiguiendo la alfabetización digital de una gran parte de la población de la localidad. En estos momentos, prácticamente, todas las familias de la escuela con hijos o hijas de más de 8 años disponen de internet y de ordenador personal en casa* (José Blesa, diretor da escola).

A formação na área das TIC motivou os familiares dos alunos a solicitar a realização de outras iniciativas que lhes proporcionassem a aquisição de competências específicas como a construção de apresentações digitais e a edição de vídeo. Esta formação, na opinião do diretor da escola, veio a revelar-se um interessante caso de benefício mútuo entre as famílias e a escola na medida em que os familiares, ao adquirirem as referidas competências, procuraram utilizá-las na realização de atividades

escolares colaborando com os professores na construção de apresentações digitais e vídeos.

> *Surgió un grupo de madres al que le llamábamos "madres informáticas". Cada curso se presentaban al nuevo profesorado, ofreciéndose para confeccionarle las aplicaciones informáticas que necesitara para las asignaturas, o buscarle lugares interesantes sobre los temas a tratar.*
> *Hasta junio del curso pasado hemos tenido la ayuda inestimable de un padre que se ha dedicado a producir la mayor parte de los vídeos que se han realizado en los últimos cursos. Gracias a esta ayuda ha podido llevarse a cabo el proyecto de televisión escolar, que viene funcionando en la escuela desde el 2008. Sólo en ese primer curso escolar de funcionamiento del proyecto, de 8 producciones que se habían estimado al principio salieron 80. Apuntar también la importante colaboración ofrecida en las producciones de nuestra radio escolar* (José Blesa, diretor da escola).

E. Leitura dialógica

A leitura dialógica constitui uma prática desenvolvida nas CA que consiste em trabalhar a leitura a partir das relações sociais. Este método considera as interações entre os indivíduos como o elemento fundamental na atribuição de significado de palavras e textos e, por conseguinte, na compreensão da leitura.

A escola de Ariño desenvolve atividades de leitura dialógica nas três turmas da educação infantil. A leitura é moderada pelo professor de Língua e Literatura e realiza-se ao longo de todo o ano letivo em sessões semanais de 50 minutos cada. Em cada sessão é escolhido um aluno secretário que se encarrega de publicar as opiniões partilhadas na revista digital *El lapicero Digital*[52]. Os alunos leem os livros sugeridos sempre que entenderem oportuno, podendo fazê-lo em casa ou na escola nos momentos de trabalho individual. Normalmente é designado um livro diferente a cada semana, todavia, caso a obra seja de grande dimensão, esta é dividida em duas partes e analisada ao longo de duas sessões diferentes.

[52] Disponível em URL: http://catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1599

Nas sessões de leitura dialógica os alunos comentam a leitura que efetuaram do livro recomendado explicando as partes de que mais gostaram, o que não apreciaram e os momentos que os emocionaram chegando por vezes a argumentar possíveis carências da obra e momentos que consideram pouco desenvolvidos.

> *La parte que más me ha sorprendido ha sido cuando a Camaleón se le ocurrió el plan para conseguir que Inés jugara en el partido a pesar de estar castigada. Aunque me parece muy raro que no viesen a Camaleón ni el abuelo ni la abuela de Inés, una persona no puede hacer eso… Es imposible que su abuelo no se diera cuenta de que estará… No me lo explico. También me gustó cuanto el "Termineitor" Le puso laxante a la coca cola que tomó el Indio, aunque estuviera con caguerilla podría haber ido a ver el partido y al final una emotiva escena de victoria* (comentário de um aluno da escola de Ariño alusivo à obra El brujo del viento 3 da autoría de Paloma Sánchez Ibarzábal).

F. Ampliação do tempo de aprendizagem

No ano letivo 2003/2004 teve início na escola de Ariño o projeto *Biblioteca Tutorizada*. A iniciativa surgiu da necessidade de proporcionar o acesso à Internet aos alunos que não dispunham deste serviço em suas casas. Nesta altura a escola encontrava-se já profundamente empenhada na integração das TIC na sala de aula baseando o seu funcionamento num modelo em que os manuais escolares tinham sido abolidos e os alunos realizavam os seus trabalhos com base na informação pesquisada a partir de diversas fontes, em especial a *web*. Verificava-se no entanto que, na sua grande maioria, as famílias não dispunham de acesso à Internet em casa, facto que determinou a necessidade de facultar este acesso na escola, para além do horário letivo.

A atividade funcionava diariamente, a partir das 17:00 horas e contava com a participação de um voluntário, habitualmente uma mãe, que ficava na escola durante cerca de uma hora ao longo da qual ajudava os alunos a organizar os trabalhos de casa. Nesse período os alunos pesquisavam na *web* a informação necessária, esclareciam dúvidas e organizavam os trabalhos, reunindo as condições necessárias para que pudessem concluir as tarefas escolares nas suas casas.

A *Biblioteca Tutorizada* contava ainda com a colaboração de alguns alunos mais velhos que gostavam de ficar na escola a auxiliar os seus colegas através do esclarecimento de dúvidas e explicação de matérias que tinham ficado por compreender.

O projeto durou um ano. O seu termo resultou da gradual diminuição de procura deste serviço devido ao facto de a grande maioria das famílias passar a ter acesso à Internet nas suas casas. Atualmente (2012) a biblioteca municipal disponibiliza serviços de acesso à Internet a todos os habitantes da localidade.

Outro aspeto que contribuiu para a extinção deste projeto consiste, na opinião da professora da educação infantil, no facto de se ter gerado um processo de rotulagem dos alunos que recorriam à ampliação do tempo de aprendizagem. Criou-se a ideia de que os alunos que participavam na atividade tinham problemas de aprendizagem ou tinham sido colocados de castigo. Não obstante as repetidas explicações prestadas pelos professores no sentido de afastar esta ideia, o projeto extinguiu-se no final do primeiro ano de funcionamento.

> *Se explico una y otra vez que no se etiquetase a nadie que teníamos niños de todas las capacidades y todas las posibilidades pero no llego a entenderse y se acabó* (professora da educação infantil).

G. Outros processos de desenvolvimento da comunidade de aprendizagem de Ariño

Encontrámos em Ariño uma prática que se revelou fundamental para o desenvolvimento da CA: a formação prática de professores. A escola desenvolveu um modelo de formação dos novos professores que ingressam na escola, que se alicerça em três pilares básicos: integração gradual no modelo de trabalho da CA; transmissão prática de saberes e experiências; aprendizagem pela ação.

A integração gradual dos professores que se encontram a lecionar na escola de Ariño pela primeira vez tem como objetivo facilitar o processo de adaptação destes docentes ao modelo de trabalho da escola, que difere profundamente dos tradicionais modelos de ensino. As diferenças centram-se essencialmente no facto de se tratar de um modelo de trabalho por projetos, em que as famílias se envolvem diretamente nas práticas letivas diárias e em que se recorre à utilização das TIC como ferramenta habitual de trabalho rejeitando o uso de manuais escolares.

A formação prática de professores, tal como se processa na CA de Ariño, permite que o professor contacte inicialmente como observador e participante voluntário com o modelo desenvolvido. Este procedimento estimula o envolvimento gradual dos novos docentes no projeto e o desenvolvimento da autonomia face à execução das práticas habitualmente desenvolvidas na escola.

A transmissão prática de saberes e experiências desenvolve-se a partir da orientação proporcionada pelos docentes "veteranos". Neste sentido, os professores que se encontram a lecionar na escola há mais tempo e que portanto se encontram familiarizados com o modelo de atuação assumem a total responsabilidade pela execução das práticas letivas. Os novos docentes observam as práticas e colaboram na sua execução construindo, de forma progressiva, o seu próprio conhecimento e autonomia face ao modelo de trabalho.

A aprendizagem pela ação refere-se à aplicação, no domínio da formação de professores, da atuação privilegiada pela escola para a construção dos saberes; o princípio do *aprender haciendo* (aprender fazendo). Neste modelo a formação processa-se no contexto real da ação: a sala de aula. Os novos docentes conhecem as práticas associadas à CA no contexto em que elas se realizam, participando nelas primeiramente como observadores e gradualmente como colaboradores até atingirem a confiança necessária à execução dos projetos de forma autónoma.

> *Yo creo que la formación (y aquí lo hacemos así) tiene que ser práctica en el aula, en las clases. ¿De que forma? Un maestro que llega, nuevo, y le dices: mira, no vas a tener libros de texto, no vas a tener cuadernos para escribir a mano, cada niño tendrá una máquina, teclean, es lo que hacen (bueno, tienen bolígrafo, agenda para apuntar alguna nota pero normalmente teclean), y te van a entrar los padres en el aula, vendrán unos cuantos días a la semana una hora en matemáticas, otra en lengua para que trabajen contigo. Esto se llama grupos interactivos se hace de esta manera. No lo va a hacer. Vienen con el librillo y dicen: "yo estoy acostumbrado al libro de texto, a los exámenes, al cuaderno, entonces me esta diciendo algo que no le he visto ni lo he hecho, no estoy preparado".*
>
> *Lo mejor es que lo profesorado veterano nos encarguemos de hacerlo todo y el profesorado nuevo esté con nosotros dentro del aula. Y se sueltan en poco tiempo porque ven la dinámica, ven como se hace, participan en ellas*

> *como voluntarios, en grupo interactivos, con las nuevas tecnologías. Después ya lo llevan pero si están siempre solos no lo llevan.*
> *Aprender en equipo, aprender en la clase con los veteranos ha sido una estrategia que hemos llevado en esta escuela y que ha sido genial* (José Blesa, diretor da escola).

Verificámos que a aplicação do modelo de formação prática de professores origina que os novos docentes se integrem de forma plena no modelo de trabalho da escola num período que varia entre uma semana e um trimestre de acordo com as características individuais dos docentes.

> *Yo me sentí muy integrada. A principio cuando llegas aquí te sientes un poco agobiada, porque tienen muchos proyectos, están abiertos un montón de frentes, un montón de trabajos, entonces te lo van contando todo en una semana, una semana de antes de que vengan los niños y yo decía: "pero no puede ser, a mi no me va a quedar tiempo para dar mis clases ni para hacer mis programaciones". Pero no. La sensación de agobio me duró una semana. Están muy coordinados todos los profesores. A mi me dio mucha tranquilidad que los profesores llevan el peso fuerte y nosotros nos vamos incorporando. A mi me tranquilizo también mucho saber que no me encuentro sola en la clase sino que tengo el apoyo.* (professora de educação física).

5.2.2. PROCESSOS DECISÓRIOS

Neste tópico pretendemos analisar, através do cruzamento dos dados obtidos a partir da observação realizada e dos depoimentos dos participantes, de que forma se concretizam os processos decisórios na CA edificada na escola de Ariño. Interessa-nos particularmente abordar as dinâmicas estabelecidas entre os diversos protagonistas, que originam as decisões envolvidas no processo de transformação da escola em comunidade de aprendizagem.

Partimos de uma primeira análise em que importa distinguir os tipos decisões tomadas habitualmente no contexto da comunidade educativa para em seguida nos debruçarmos relativamente aos processos de tomada de decisão.

As atividades da escola ao longo do ano letivo desenvolvem-se em torno da planificação da Programação Geral Anual (PGA). Importa portanto colocar a seguinte questão: quem é responsável pela elaboração e aprovação da PGA? A resposta para esta dúvida encontra-se devidamente esclarecida no próprio documento da PGA que, no seu tópico 2.5., situando o Conselho Escolar no âmbito dos órgãos colegiais do CRA Ariño-Alloza, define que a PGA deve ser elaborada e aprovada na primeira reunião do Conselho Escolar a realizar no mês de setembro.

O Conselho Escolar é ainda responsável pela elaboração do projeto educativo da escola que estipula as normas gerais de atuação de toda a comunidade educativa, a aprovação do regulamento de regime interno e a aprovação e avaliação da programação geral das atividades extracurriculares, fatores fundamentais no desenvolvimento da dinâmica educativa.

Tal como já foi referido no âmbito deste trabalho, os órgãos de gestão do CRA Ariño-Alloza contam com a participação dos membros da comunidade que exercem o seu poder decisório através do direito de voto relativamente às matérias fundamentais da atividade da escola. Esta participação é exercida formalmente ao nível da constituição do Conselho Escolar que inclui na sua composição representantes da comunidade e dos pais dos alunos. Verificamos portanto que no traçado das orientações a seguir e das atividades a realizar ao longo do ano letivo participam, de forma igualitária, docentes e membros da comunidade com poder de decisão acerca dos rumos a seguir. Esta análise permite-nos refletir acerca da forma como os processos decisórios se realizam na escola de Ariño no que se refere aos aspetos essenciais do seu funcionamento que incluem a participação ativa da comunidade. As decisões são tomadas de forma participativa, num processo decisório que inclui não apenas a auscultação dos membros da comunidade mas envolve a sua participação ativa exercida através do direito de voto.

> *Todas, absolutamente todas las cuestiones y decisiones, que atañen a la vida del Centro son consensuadas entre todos. Se comentan en las reuniones del profesorado y se intenta que todos los miembros den su opinión, su punto de vista. Se llega a acuerdos la mayoría de las veces de forma unánime, puesto que todos los profesores tenemos muy claras las*

> *señas de identidad del Centro y tenemos una línea metodológica común. No obstante, si a veces hay puntos de vista distintos, se tiene siempre en cuenta lo que la mayoría piensa. Si hay que tratar algún aspecto que va más allá del ámbito del profesorado, es decir, que se refiere a toda la comunidad de aprendizaje, también hacemos reuniones y se comentan, se hablan las cosas...La comunicación y la información son unos criterios fundamentales en la vida de nuestra escuela* (professora da educação infantil).

> *En la escuela se toman las decisiones conjuntamente y respetando las opiniones de todos* (professora do 5º e 6º ano).

A descrição do sistema de decisões apenas se encontra completa se considerarmos as estruturas paralelas existentes que são responsáveis pela maioria das decisões tomadas na escola. Referimo-nos à elaboração de propostas de atuação levada a cabo por parte dos professores e das comissões de trabalho, que são objeto de análise em sede de Conselho Escolar tendo em vista a sua concretização.

Por um lado encontramos nas competências do Claustro de professores a elaboração de propostas para a preparação do projeto educativo e da programação geral anual. Por outro lado verificamos existirem, por parte das comissões de trabalho constituídas por membros da comunidade e professores, iniciativas que originam a realização de atividades diversas ao longo do ano letivo. No normal funcionamento das comissões de trabalho geram-se diálogos reflexivos que incluem a visão dos membros da comunidade, as suas perspetivas, necessidades e aspirações relativamente à CA. Esta dinâmica dialógica origina novas ideias que resultam em propostas de atuação, as quais, após aprovação do órgão competente, originam novas atividades e formas de atuar.

Deste modo verifica-se que quando as propostas chegam ao Conselho Escolar foram já devidamente discutidas e aprovadas pelas comissões de trabalho. Este facto converte o processo decisório do Conselho Escolar num ato meramente formal que se restringe à validação legal das decisões.

> *En el Consejo Escolar nunca hay problemas porque todo fue discutido antes. El Consejo Escolar es mas una formalidad. Las decisiones son tomadas en las comisiones* (José Blesa, diretor).

Verificamos igualmente que na escola de Ariño se pratica uma política de "escola aberta" em que as portas da instituição se encontram sempre abertas à

comunidade. Neste enquadramento é facultado aos membros da comunidade o acesso à escola para que possam expor as suas pretensões e formular propostas de atuação que vão ao encontro dos interesses da comunidade educativa.

Encontramos na escola de Ariño um processo decisório descentralizado, caracterizado pelo envolvimento ativo da comunidade. A responsabilidade pela tomada de decisões é compartilhada pelos diversos membros da comunidade e a planificação das ações a executar é realizada em equipa com base no diálogo reflexivo e no trabalho colaborativo (consultar anexo I – ilustração 64).

5.2.3. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A análise das relações estabelecidas entre professores e alunos surge num contexto de observação das interações desenvolvidas no quotidiano da dinâmica escolar. Neste tópico a observação direta efetuada foi determinante para a compreensão do tipo de ligação existente entre os agentes educativos dentro e fora da sala de aula.

A observação das relações desenvolvidas entre professores e alunos centrou-se essencialmente em torno de três contextos fundamentais: a sala de aula, os espaços exteriores à aula (intervalos e corredores) e os momentos de confraternização entre professores e alunos (e outros membros da comunidade) como a celebração de tradições e festividades.

Encontrámos em todas as salas de aula da escola de Ariño uma dinâmica interativa entre professores e alunos que se caracteriza pela abertura e proximidade. Da parte dos professores verificámos que existe uma forte preocupação em ir ao encontro dos interesses dos alunos procurando despertar nestes a motivação adequada à realização das atividades programadas. Esta constatação pode facilmente ser ilustrada através de diversos exemplos anteriormente descritos no âmbito deste trabalho tais como o contacto virtual com o músico Enrique Bunbury na sala de aula, artista admirado pela maioria dos alunos, a procura de notícias na *web* com o objetivo de enquadrar o tema a abordar na aula estimulando o interesse dos alunos ou ainda a interpretação de uma música como elemento motivador de início de aula

Verificámos existirem indícios de motivação da parte dos alunos na realização de contactos com os professores para além do horário normal da escola. Estes contactos realizam-se mediante mensagens enviadas por *e-mail* através das quais os alunos

solicitam o esclarecimento de dúvidas ou enviam ao professor exercícios por si elaborados. Por sua vez os professores recorrem ao correio eletrónico para enviar aos alunos diversos documentos de trabalho como indicações de trabalhos para as aulas de língua e matemática ou para realizarem nas sessões de grupos interativos.

Importa neste contexto recordar o excerto da observação realizada na sala de aula do 3º e 4º ano da escola de Ariño, descrito no ponto 4.4.4., onde referimos um exemplo da troca de mensagens virtuais entre professores e alunos. A propósito dessa observação verificámos que, em horário extracurricular, o professor da turma enviou aos alunos um documento de trabalho por correio eletrónico tendo um dos alunos da turma observada reenviado o mesmo ao professor já com alguns dos exercícios propostos resolvidos por si.

Este procedimento vai ao encontro do objetivo da escola de prolongar a relação entre professores e alunos ampliando-a para além do horário escolar. Verificando-se que a grande maioria dos professores que lecionam em Ariño reside na zona de Zaragoza, cidade situada a cerca de cem quilómetros daquela localidade, o contacto através do correio eletrónico surgiu como forma de garantir o apoio escolar necessário aos alunos colmatando deste modo problemas resultantes da distância física.

Outro aspeto relevante na análise das relações desenvolvidas entre professores e alunos na escola de Ariño centra-se na interação desenvolvida entre os agentes educativos através da realização de atividades coletivas fora da sala de aula. A realização de atividades como *La Castañada,* anteriormente descrita, em que os professores socializam com os alunos e seus familiares num contexto de entretenimento, parece estimular a relação interpessoal entre os alunos e os professores.

Através da observação efetuada verificámos que as relações desenvolvidas entre professores e alunos se baseiam no respeito mútuo que se manifesta relativamente aos indivíduos (suas características próprias), valores, crenças e perspetivas individuais, no diálogo, na partilha de saberes e na livre expressão de ideias.

Parece-nos que esta relação de proximidade desenvolvida entre professores e alunos encontra a sua fundamentação na convergência de dois fatores essenciais em torno dos quais se edificam as bases de desenvolvimento da CA: a integração das TIC e a realização de atividades diversas com a colaboração de pais e professores. Como já foi referido anteriormente, a prática letiva na escola de Ariño caracteriza-se essencialmente pela utilização diária das TIC como ferramentas habituais de trabalho, pela rejeição total da utilização de manuais escolares e pelo estímulo constante à construção de

conhecimentos e aprendizagens pelos alunos de forma ativa e colaborativa com a participação de toda a comunidade. De acordo com os docentes, a linha de trabalho seguida estimula o desenvolvimento de interações produtivas entre professores e alunos e a produção de um clima motivacional propício à aprendizagem efetiva.

> *En las clases hacemos trabajos de toda la clase y grupales. Evidentemente también hay tareas individuales que tienen que realizar en casa. Personalmente, el proceso de preparación es más largo, puesto que la búsqueda de una página web adecuada para lo que se pretende enseñar es más complicado. Una web puede ser útil para una determinada actividad pero no para otras. Por otra parte esto permite el uso de una gran variedad de recursos. Los vídeos y las imágenes son muy útiles para enseñar. Las actividades siguen un currículo flexible. Una actividad totalmente exitosa es por ejemplo a la hora de enseñar cómo se relacionan los animales mamíferos, es ponerles un vídeo en el que salga una familia de leones, y ver cómo la mamá los cuida, los protege… es mucho más productivo y motivador que una larga explicación. La evaluación de los alumnos es la observación diaria, pero también se valora el trabajo diario, la participación, las actividades grupales y en mi caso también realizo algún examen tanto oral como escrito* (professora do 5º e 6º ano).

A integração das TIC no quotidiano escolar de Ariño permite criar laços entre professores e alunos que transpõem as barreiras físicas e temporais instituídas pela existência de horários letivos. Por sua vez, a dinâmica desenvolvida entre professores e familiares dos alunos na planificação e organização de atividades escolares diversas parece desenvolver nos alunos uma sensação de ampliação do espaço familiar que deste modo estende até à escola, permitindo harmonizar os contextos escolar e familiar.

Os alunos encaram com naturalidade esta colaboração entre a escola e a família assumindo-a como integrante da organização escolar, como podemos inferir do excerto de uma afirmação proferida por um aluno do 4º ano da escola de Ariño a propósito da planificação das atividades a realizar por ocasião do Carnaval.

Esta semana ha sido la semana previa de Carnaval. El lunes se reunieran las madres e los profesores para decidir de que nos tocaba para la clase. Infantil: notas musicales. Primer ciclo: Charlot . . .

5.2.4. OBSTÁCULOS E DIFICULDADES SENTIDOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

O processo de desenvolvimento da CA em Ariño teve início no ano letivo 2002/2003. José Blesa, diretor da escola desde 1989 e Isabel Rodrigo, professora da educação infantil desde o ano letivo 2002/2003, são os únicos docentes que experienciaram o processo de transformação da escola em CA desde o seu início até à atualidade. Face a esta constatação, optámos pela recolha de dados relativa à totalidade do processo, desde o seu início até à atualidade, junto dos dois docentes referidos. Os restantes docentes prestaram informações referentes à situação verificada no momento da recolha de dados.

Desde o início do processo as grandes preocupações dos docentes no âmbito do desenvolvimento da CA incidem sobretudo em questões do âmbito legislativo, referindo-se essencialmente aos obstáculos colocados pela administração educativa relativamente a grande parte das inovações que as escolas desejam implementar. Este fator, associado a uma conjuntura social que, de acordo com os docentes, coloca a sua profissão a um nível de desprestígio insustentável, origina desânimo e falta de vontade em abraçar novas ideias e experimentar práticas diferentes das habituais, dificultando por vezes o funcionamento da escola num modelo de CA.

Por sua vez, verificou-se que o período de arranque do processo de transformação da escola em CA ocorreu em simultâneo com a implementação do projeto de implementação das TIC, *El pupitre digital*, que modificou totalmente as relações educativas na escola de Ariño. O desenvolvimento destas duas iniciativas paralelas e inter-relacionadas exige por parte dos docentes uma elevada capacidade de adaptação e flexibilidade relativamente a novas situações, métodos e estratégias. No entanto, na opinião dos professores de Ariño, a classe docente constitui um setor bastante conservador que persiste na utilização de recursos e estratégias utilizados desde sempre, condição que dificulta de forma relevante a implementação de modelos inovadores.

A elevada mobilidade que provoca alterações sucessivas no quadro de docentes da escola foi igualmente indicada como um dos fatores que mais dificultam a continuidade do processo de transformação da escola em comunidade de aprendizagem. Os professores que anualmente vêm trabalhar para Ariño demoram algum tempo a integrar-se no modelo educativo implementado. Sucede frequentemente que quando os professores já estão adaptados ao modelo implementado surge a oportunidade de irem trabalhar para outra escola mais próxima da sua residência, havendo necessidade de colocar novos professores na escola e, consequentemente, dar início a novos processos de adaptação.

Importa referir que este fator é apontado como obstáculo fundamental na diminuta atividade da escola de Alloza como CA porquanto se verifica não existir nesta escola qualquer estabilidade do corpo docente que sofre frequentemente renovações totais (José Blesa, comunicação pessoal, 25, outubro, 2011).

De acordo com os dados fornecidos pelo Dr. Ramón Flecha, um dos mentores do projeto de comunidades de aprendizagem em Espanha, desde o início do funcionamento das CA apenas três escolas abandonaram o processo de transformação e em todas elas o abandono ficou a dever-se à alteração do quadro docente (Ramón Flecha, comunicação pessoal, 29, março, 2012).

Outro fator apontado como obstáculo ao desenvolvimento da CA refere-se à perda gradual da motivação sentida na comunidade relativamente à continuidade do projeto.

> *A lo largo de estos 9 años, nos dimos cuenta de que se estaba perdiendo un poco la ilusión del principio, era como si el trabajo de las comisiones se fuera "desgastando" un poco y había que recobrar la motivación. Algunas comisiones, por ejemplo, "biblioteca tutorizada" terminó su andadura a los 2 años, pues ya no se vio necesaria, otras como "amigos de la naturaleza" vio integrada su labor en otras propuestas que nos llegaron a través del Servicio Comarcal, al que pertenecemos…, en fin, tampoco se trata de mantener forzadamente una comisión si su tarea ya ha finalizado o deja de ser necesaria o motivadora* (professora da educação infantil).

Este aspeto, dimanante das sucessivas alterações verificadas na estrutura da comunidade, fez emergir a necessidade de renovação do projeto dando origem a que, ao longo do ano letivo 2010/2011, se realizassem novas etapas de sensibilização, partilha

de sonhos e seleção de prioridades. Deste processo derivou uma renovada visão coletiva da escola que garantiu a continuidade do projeto de comunidade de aprendizagem a par do processo de integração das TIC.

Os novos professores, que não acompanharam o processo de transformação da escola em CA desde o seu início, indicam não existirem atualmente obstáculos ao desenvolvimento do projeto. Estes docentes referem que o envolvimento dos familiares dos alunos com a escola é suficiente para o bom desenvolvimento das atividades colaborativas. Alguns professores referiram que no início do ano letivo, quando chegaram à escola de Ariño, ficaram surpreendidos com a elevada participação dos pais principalmente porque em outras escolas onde tinham trabalhado a participação era muito fraca.

5.3. DIMENSÃO DOS PROCESSOS DE COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A análise da dimensão dos processos de colaboração e cooperação desenvolvidos na CA de Ariño pressupõe a descrição e interpretação das várias formas de interação concretizadas entre os seus intervenientes em contexto de aprendizagem. No sentido de realizarmos uma descrição clara e interpretativa dos dados recolhidos neste âmbito optámos por distinguir os seguintes tópicos de análise: motivação e integração dos membros da comunidade na dinâmica da escola; perceção da relação escola/aluno/família; processos colaborativos e obstáculos ao desenvolvimento de processos de cooperação e colaboração.

5.3.1. PROCESSOS DE MOTIVAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE NA DINÂMICA DA ESCOLA

A motivação dos membros da comunidade para o envolvimento na dinâmica da escola de Ariño assume duas perspetivas: uma que parte do interior da escola, desenvolvida a partir de iniciativas pensadas pelos professores que solicitam a colaboração dos membros da comunidade para a sua concretização e outra que surge da ação de alguns familiares de alunos que manifestam determinação e empenho em dinamizar as atividades escolares.

Nos primeiros dias de setembro de cada ano letivo a escola organiza uma reunião com dois objetivos: (1) apresentar os professores à comunidade e definir as suas competências, (2) explicar os projetos da escola, objetivos gerais e estratégias de atuação. Posteriormente, até ao mês de outubro, realiza-se uma outra reunião entre o voluntariado e o professorado na qual se definem as comissões de trabalho a constituir e o calendário de trabalho. Ambas as reuniões contam com a participação de todos os familiares dos alunos que nelas queiram participar. Nas reuniões os professores esclarecem os familiares relativamente a questões específicas relacionadas com o funcionamento da CA como a constituição de comissões de trabalho e a realização de atividades em grupos interativos e explicam aos pais como se podem envolver na dinâmica da escola apelando à sua colaboração nas diversas atividades realizadas de forma colaborativa.

> *En las reuniones que hacemos para establecer a comienzos de curso cuáles son las comisiones de trabajo con los voluntarios participantes en cada una de ellas, se dialoga mucho, se aclaran dudas y se dejan acordadas entre todos las pautas a seguir* (professora da educação infantil).

Na sua maioria, os processos de colaboração são estimulados a partir das atividades organizadas pelas comissões de trabalho. As ideias geradas no sentido da realização de ações que envolvam familiares e outros membros da comunidade são partilhadas com a comissão de trabalho competente no sentido de reunir os recursos humanos e materiais necessários à sua concretização. Na grande maioria dos casos, a motivação para o envolvimento na escola desenvolve-se a partir dos contactos entres os familiares dos alunos que através da interação social partilham as suas experiências nesta área, estimulando outros membros da comunidade a colaborarem com os professores e alunos de Ariño.

Na recolha de dados referente aos processos de apelo à participação de familiares e outros membros da comunidade na escola, a palavra *ilusión* surge com alguma frequência. Na sua tradução literal, *ilusión* significaria ilusão que na língua portuguesa traduz um conceito normalmente associado a um contexto de "esperança irrealizável"[53], uma fantasia ou utopia, ou seja, algo enganador que se distancia da

[53] Definição avançada pelo dicionário Priberam da Língua Portuguesa disponível em URL: http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx

realidade. Todavia, na língua espanhola o termo surge frequentemente conotado com o sonho, a esperança, o entusiasmo e a satisfação e é neste sentido que ele é entendido no contexto dos processos colaborativos na escola de Ariño.

Na opinião do diretor da escola a ilusão é responsável não apenas pelo impulso dos processos colaborativos mas também pelo sucesso das atividades desenvolvidas. A ilusão estimula a dedicação dos participantes e contagia outros a aderirem aos projetos desenvolvidos.

> *La ilusión hace que dediques a la actividad más del tiempo necesario. Influye en una mejor preparación de la actividad. La ilusión se contagia. Hay actividades con niños que quedan deslucidas, y por lo tanto desaniman. Hay otras que al terminarlas sientes una alegría difícil de explicar, pero que tiene una relación directa con el esfuerzo invertido, el ánimo invertido, la ilusión. Y en las que se hacen con padres, lo mismo*. (José Blesa, diretor da escola).

É esta mescla de entusiasmo e sonho que encontramos em alguns profissionais da escola e familiares dos alunos e que determina as interações desenvolvidas em Ariño. Deparámo-nos com o pai de uma aluna com três anos de idade que ingressou no ano letivo 2011/2012 na educação infantil e que nos parece exemplificar de forma concreta esta realidade. Este pai, professor numa localidade próxima de Ariño, pertence à organização da AMPA assumindo as funções de *webmaster* do blog criado por esta instituição. Trata-se de um pessoa jovem, dinâmica e cheia de projetos, que participa ativamente nas atividades da escola e da AMPA. Um dos seus maiores objetivos nesta área consiste em realizar atividades que envolvam o maior número de pessoas possível.

Uma vez que o seu trabalho não lhe permite participar ativamente na escola durante o horário letivo tantas vezes como desejaria, este membro da comunidade efetiva o seu envolvimento através da participação nos encontros de pais que se realizam todas as terças-feiras, das diversas atividades que realiza na AMPA e também colaborando com a professora da educação infantil através do envio de trabalhos diversos para a escola.

Atendendo à sua formação na área das artes, este membro da comunidade elabora trabalhos artísticos que envia por correio eletrónico e auxilia os alunos na execução de diversos projetos criativos. Verificámos por exemplo que por ocasião dos

festejos dedicados a São Jorge os alunos elaboraram um dragão e pediram o seu auxílio para a construção da cabeça do animal tendo ele acedido e executado o trabalho no seu *atelier*. Na AMPA organiza atividades diversas como cursos, *ateliers* e palestras. Por ocasião de uma das nossas visitas à AMPA encontrámos este pai a orientar um *atelier* de pintura em que pais, mães e alunos da escola partilhavam técnicas de pintura.

Esta motivação constitui um dos principais fundamentos de dinamização da AMPA. No primeiro trimestre do ano 2011/2012 a associação tinha organizado, para além do calendário de formação delineado no início do ano letivo, um significativo conjunto de atividades que incluíram palestras dirigidas a familiares, atividades de pintura com as crianças, festejo do Halloween e divulgação de atividades culturais organizadas por outras instituições e realizadas na localidade.

Por sua vez os professores referem que as atividades colaborativas constituem uma exigência de todos os membros da CA: professores, alunos e familiares. Indicam ainda que na escola de Ariño a colaboração surge de forma voluntária sem que se torne necessário desenvolver processos específicos de estímulo nesse sentido. De uma forma geral, os pais e mães dos alunos colaboram ativamente com a escola de forma espontânea organizando as diversas atividades colaborativas da comunidade de aprendizagem e participando nas mesmas.

> *Los padres son muy voluntariosos. Ellos se reparten el trabajo* (professora do 1º e 2º ano).

> *La colaboración de los padres es voluntaria. Los padres la demandan, la escuela demanda, los niños demandan* (professora do 3º e 4º ano).

5.3.2. PERCEÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA/ALUNO/FAMÍLIA

Nesta categoria pretendemos analisar as relações desenvolvidas entre professores, alunos e familiares nos diversos contextos de interação. Interessa-nos particularmente examinar as interações produzidas no contexto relacional em que se movimentam estes protagonistas, com o propósito de procurar compreender de que forma essas interações influenciam a sua perceção relativamente à escola.

O contacto direto com os participantes da comunidade educativa permitiu-nos verificar a existência de um ponto fundamental em torno do qual se mobilizam as

motivações dos diversos intervenientes e que se refere à existência de mecanismos de comunicação que promovem a aproximação entre a escola e as famílias.

Verificámos existir por parte da escola uma preocupação evidente em estimular a proximidade entre a instituição e a comunidade, que se manifesta na disponibilização e divulgação dos meios necessários para a concretização de contactos diversificados entre os diferentes intervenientes no processo educativo e ainda na inclusão dos familiares na dinâmica educativa, quer ao nível dos processos decisórios quer dos contextos acionais.

A escola promove uma política inserida no conceito de escola aberta que se concretiza em duas vertentes distintas contudo indissociáveis: a escola aberta dentro da própria escola e a escola aberta à comunidade. Dentro da escola o conceito traduz-se pela livre circulação entre as salas de aula. As portas das salas de aula encontram-se sempre abertas de modo a facilitar a colaboração entre os docentes. Esta prática surgiu no início da implementação do projeto dos Tablet PC face à constante necessidade de resolução de problemas no âmbito do manuseamento das tecnologias. Deste modo tornou-se mais fácil pedir ajuda e prestar colaboração, partilhar experiências e dúvidas e resolver problemas que atualmente parecem existir cada vez menos.

O conceito de escola aberta à comunidade traduz-se na intenção de transportar a comunidade para dentro da escola e promover a partilha de saberes e experiências entre os diferentes intervenientes neste processo. A concretização mais singular desta prática refere-se ao facto de a escola ter as suas portas sempre abertas em todos os momentos letivos. Deste modo os pais e mães dos alunos podem entrar na escola e nas salas de aula sempre que o desejarem.

> *La puerta esta abierta, siempre, no se esconde nada, lo bueno y lo malo. En otros sitios cierran la puerta y tienes que llamar al timbre, aquí no. Los padres y las madres pueden entrar y salir* (professora do 1º e 2º ano).

Outra vertente associada a este conceito refere-se à permanente dinâmica de estímulo à inclusão da comunidade nas práticas diárias da escola que facilita o envolvimento dos familiares dos alunos e de outros membros da comunidade no processo educativo.

Ao longo das entrevistas efetuadas averiguámos que o conceito de escola aberta assume especial relevância na perceção dos familiares dos alunos relativamente à instituição. Todos os familiares entrevistados, sem exceção, salientaram a importância

da manutenção de contactos regulares entre os pais e os professores referindo haver total disponibilidade da escola no sentido de dialogar com as famílias dos alunos.

Alguns pais indicaram ainda que a integração das TIC proporciona mecanismos que facilitam a comunicação entre a escola e a família, permitindo e facilitando o desenvolvimento de contactos regulares efetuados em horários adequados a todos os intervenientes. Todavia a grande maioria dos entrevistados referiu que, atendendo à disponibilidade regularmente manifestada pelos professores, não se verifica habitualmente necessidade de recorrer a estes mecanismos de comunicação por parte dos pais. Deste modo, os contactos por correio eletrónico são mais utilizados entre professores e alunos em horário extracurricular e entre pais e professores em determinadas situações específicas como por exemplo na organização de eventos durante as férias de verão.

> *Aquí estamos siempre en contacto y luego con las nuevas tecnologías en cualquier momento tienes una duda o pasa algo pues a través de Internet te puedes comunicar con los profesores. Con José António que es el tutor de mi hijo y pues cualquier cosa el chico: " mamá es que nos acordamos esto en clase le voy a mandar un correo" o a horas que no son de colegio pues habla con José António para mandarle cualquier cosa. Y yo estuve de presidenta en el AMPA e pues por ejemplo para tratarte más sobre un plan Guay que se llama que es las vacaciones de verano, durante el mes de julio hacíamos como clases extraescolares . . . entonces teníamos cosas que de hablar de colegio con Jose Antonio y nos hicimos un correo de AMPA y a través del correo del AMPA nos comunicábamos con el director* (mãe de dois alunos: infantil e 5º ano)

Os familiares enalteceram o facto de poderem acompanhar os seus filhos na escola, de "saber o que eles fazem e como o fazem". A mãe de um aluno do 6º ano expressou a sua profunda preocupação com a ida do filho para outra escola que sabe não funcionar neste modelo, o que iria ocorrer no ano letivo seguinte ao da nossa conversa. A entrevistada afirmou que a existência de rutura entre a escola e a comunidade é desmotivadora, manifestando o seu desagrado por ter de enviar o seu filho para uma escola que afasta os pais do seu interior. Referiu ainda que, na sua opinião, todas as escolas deviam incluir as TIC nas suas práticas letivas devendo igualmente apostar na

aproximação entre a instituição e os pais dos alunos de modo a fomentar a interatividade entre todos.

As transcrições que se seguem pertencem a excertos de entrevistas realizadas junto dos familiares dos alunos da escola de Ariño que descrevem a sua perceção relativamente à instituição.

> *A mi me gusta poder venir a la escuela y hablar con los maestros, además podemos ponernos en contacto con ellos por e-mail. Es muy importante lo contacto y la relación entre los padres y madres y el colegio de nuestros hijos. Mi hijo maneja muy bien el ordenador y la explicación de los asuntos es mejor que en los libros. Los alumnos están muy felices con este colegio y aprenden muy bien* (mãe de um aluno do 6º ano).

> *Aprender a utilizar los ordenadores es lo futuro. Los niños aprenden las materias como en los libros pero con mayor motivación. Esta relación con la escuela es mejor para todos, alumnos y padres.*
> *Para mi es más importante la relación de los padres con la escuela que las tecnologías. A mi hijo le encanta la escuela y la participación de los padres y madres en lo que sucede en el colegio* (mãe de um aluno do 5º ano).

> *Creo que la escuela de Ariño es una buena escuela para el aprendizaje de nuestros hijos. Lo que más me gusta es estar con los niños y poder ayudarles a hacer cosas, y ver como trabajan en el colegio* (mãe de uma aluna do 5º ano)

> *La escuela es innovadora. Lo que mas me gusta en la escuela es la comunicación directa. Las actividades de la escuela son motivadoras y con experiencias muy gratificantes* (mãe de dois alunos: educação infantil e 3º ano).

> *Me gusta que sea una escuela de una comunidad de aprendizaje, me gusta la relación que tienen los padres con el profesorado, me gusta la participación de los padres en las actividades del colegio. Si hay algún*

problema en la escuela con algún niño se pude dialogar con el profesorado y con el director de la escuela. Nos piden mucha participación a los padres en esta escuela y llevan las tecnologías del día de mañana, pero de todas maneras en esta escuela opinamos que se tendría que cambiar la manera de educar pero ya en general, porque hay cosas que se aprenden de empollar, pero luego con el tiempo se olvidan (mãe de uma aluna do 2º ano).

La escuela de Ariño es una casa abierta en la que todos tienen sitio. Educar en Ariño es mostrar caminos, todos diferentes pero todos válidos (pai de uma aluna da educação infantil).

En la escuela de Ariño se está en familia (mãe de dois alunos: 2º e 6º ano).

Os pais referem que na escola de Ariño os seus filhos aprendem a utilizar as TIC com destreza, fator que entendem ser bastante relevante para que possam realizar trabalhos escolares de qualidade nos diversos níveis de ensino e determinante para poderem abraçar uma carreira de sucesso no futuro.

Questionados relativamente ao fator caracterizador da escola de Ariño que considera ser mais influente para o bom desenvolvimento educativo dos seus filhos, os entrevistados dividiram as suas opiniões entre quatro fatores: a relação entre a escola e a família, a integração das TIC, a colaboração dos familiares nas atividades da escola e a realização de grupos interativos.

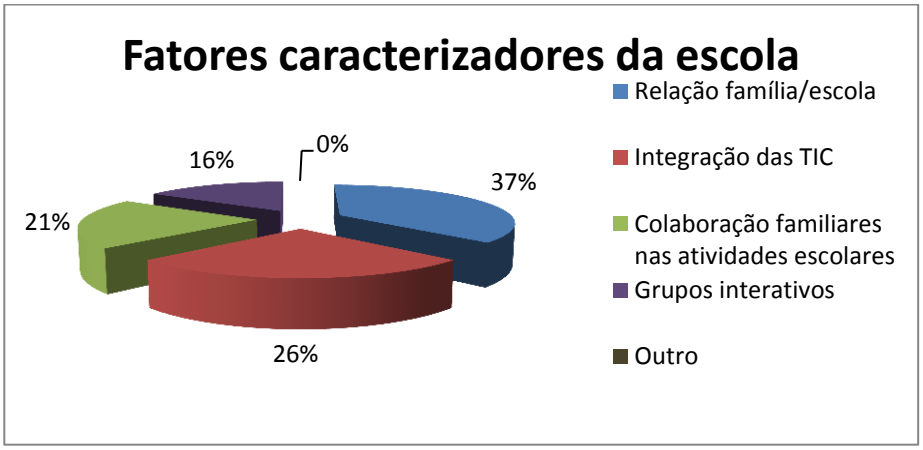


Gráfico 7- Relevância dos fatores que influenciam a perceção dos familiares relativamente à escola

Verificámos que a perceção dos familiares dos alunos relativamente à escola corresponde, de um modo geral, a uma visão positiva que se fundamenta essencialmente no envolvimento das famílias na dinâmica da escola e na integração das TIC como ferramenta de trabalho, dois aspetos indicados pela maioria dos entrevistados como fundamentais na sua apreciação da instituição.

A análise da perspetiva dos professores relativamente à CA e às relações desenvolvidas entre os diversos intervenientes revelou uma perceção da escola como espaço colaborativo onde todos os membros da comunidade interagem de forma natural e constante.

> *La escuela de Ariño es diferente, digamos que es como un taller donde todo tiene cabida, cualquier actividad como cualquier persona, debido a la excelente relación que existe entre todos los miembros de la comunidad* (professora de educação musical da educação infantil e primária).

> *La relación entre los maestros, los alumnos y las familias es una relación de escucha, de ayuda, de respeto, de colaboración, de aprendizaje,… bidireccional. La escuela de Ariño es una escuela, por la que todo maestro debería pasar. Es una escuela que te hace sentir viva, disfrutar de enseñar, disfrutar de aprender, disfrutar de equivocarte... Es una escuela con alumnos, familias y profes felices. Es una escuela que te hace pensar en tu forma de "educar".Es una escuela que por todos los proyectos que trabaja y en los que participa, se abre a todos los aspectos del ser humano* (professora do 3º e 4º ano).

> *Lo que más me gusta de la escuela es que todos podamos opinar y no sea una simple imposición por parte del equipo directivo. Otra de las cosas que me gustan es la motivación de los alumnos por usar las tecnologías y la buena colaboración e interés de los padres por participar en el proceso educativo de sus hijos* (professora do 5º e 6º ano).

> *Es una manera de trabajar que es realmente muy interesante e muy buena para toda la escuela porque al participar los padres, los niños y los profesores en las actividades hay una cooperación, hay una ayuda los padres saben do que van a hacer sus hijos y es una cooperación y una ayuda entre todos* (professora do 1º e 2º ano).

> *Eso es una de las cosas buenas de comunidades de aprendizaje en que todos somos iguales y todas las opiniones sirven y todas las opiniones son importantes, tanto las de los maestros como las de los padres como las de los niños que todas son importantes, igual de importantes. Trabajar en comunidad de aprendizaje es aprender juntos haciendo* (professora do 3º e 4º ano).

> *Es una escuela diferente enfocada solo en los alumnos, lo demás es secundario* (professora de educação física).

> *Por suerte trabajo en el cole donde puedo disfrutar ensenando y aprendiendo* (professora da educação infantil).

O relacionamento entre os professores foi descrito por estes profissionais como colaborativo, frutífero e inovador. Os docentes referiram que o trabalho desenvolvido na CA não contribui apenas para a melhoria das relações profissionais como também exerce uma influência positiva no processo educativo em geral.

> *La relación entre los profesores de la escuela es muy fructífera e innovadora. Además la educación de los niños no sólo se refleja en la escuela sino también en su entorno* (professora de educação musical da educação infantil e primária).

> *La relación entre los profesores es abierta y respetuosa* (professora do 5º e 6º ano).

> *La relación entre los profesores es genial* (professora do 3º e 4º ano).

A este propósito importa referir uma situação por nós observada por ocasião de uma emergência familiar que exigiu que um dos professores tutores se ausentasse da escola durante o período letivo e que nos parece ilustrar a coordenação existente entre os docentes. A situação aconteceu quando os alunos se dirigiam para o intervalo da manhã. O professor avisou uma das suas colegas que teria de se ausentar por uns instantes. A docente dirigiu-se a duas colegas (das que se encontram a lecionar há mais tempo na escola) e relatou a situação. No espaço de um minuto as professoras combinaram quem iria substituir o colega ausente e de que modo se iriam distribuir pelo

apoio às restantes turmas. O período letivo que se seguiu ao intervalo decorreu normalmente em todas as turmas da escola.

Por sua vez, a evidência discursiva dos professores revelou uma perceção do processo educativo adaptada à realidade experimentada na CA. Ao manifestarem a sua opinião, alguns docentes utilizaram expressões como "na escola de Ariño a educação…" evidenciando a existência de uma perspetiva inerente ao modelo de trabalho próprio desta escola.

> *Educación en la escuela de Ariño es aprender todo haciéndolo. El profesor es un guía, mediador y orientador del proceso enseñanza-aprendizaje. Los alumnos trabajan de manera voluntaria* (professora de educação musical da educação infantil e primária).

> *En Ariño Educación es aprender por el placer de aprender juntos, disfrutando cada momento de los logros de todos y la superación de las dificultades, colaborando conjuntamente, crecimiento, desarrollo, solidaridad, grupo como entidad, placer, juego, disfrute, colaboración, cooperación, compartir, interactuar* (professora do 3º e 4º ano).

> *Educación en el contexto de la escuela de Ariño es la integración libre de toda la comunidad: padres, alumnos y profesorado* (professora do 5º e 6º ano).

> *Aprenden mucho mas los niños de una forma mucho más natural más motivadora mas significativa. Yo pienso que todo maestro es lo que quiere, que sus alumnos aprendan cuanto más mejor y en cima contentos. Cuando acaba el curso y ves todo lo que has trabajado ves que no solamente has dado lo que esta establecido por norma sino que se ha ampliado muchísimo más y los niños han aprendido de una forma mucho más natural, más motivadora porque lo han pedido ellos, o sea ha sido algo significativo para ellos cosas que a lo mejor les crea agobio ahí lo están aprendido de una forma natural* (professora da educação infantil).

Na análise dos fatores caracterizadores da escola de Ariño, as opiniões dos professores, à semelhança do que verificámos com os familiares dos alunos, apontam a

relação de envolvimento entre a escola e as famílias como aspeto mais influente para o desenvolvimento educativo dos alunos.

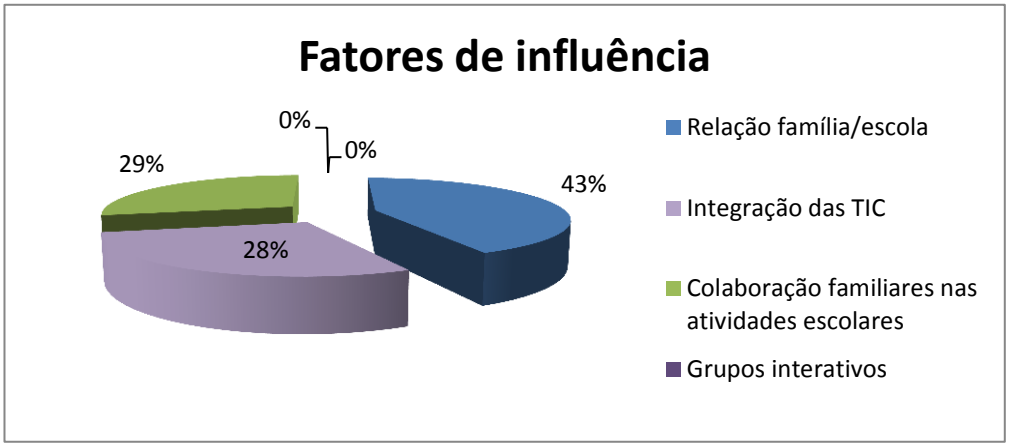


Gráfico 8 - Relevância dos fatores que influenciam a perceção dos professores relativamente à escola

Os professores referem que a relação de proximidade e abertura desenvolvida entre a escola e os familiares dos alunos permite a construção de processos de aprendizagem colaborativos eficazes dos quais os alunos são os principais beneficiários.

> *Es muy positivo que familia y escuela vayamos juntos en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (professora do 3º e 4º ano).

> *La participación es muy positiva sobretodo para los padres porque ser padre es lo mas difícil. Los padres al participar mas en la educación de sus hijos aprenden, aprenden a ser padres que pienso que eso es es mas difícil, a estar con ellos, a ayudarles en lo que hacen, si los padres participan mas marcan más a los niños y eso muy importante. Para los padres es provechoso participar en la escuela porque aprenden a ser mejores padres y aprenden a estar con ellos, a enseñarles, a que la escuela sea parte de su vida e su casa parte de la escuela* (professora do 1º e 2º ano)

Relativamente à perspetiva dos alunos, encontrámos nos contactos regulares estabelecidos entre a escola e os familiares um fator que parece influenciar a sua perceção face à escola. Verificámos, quer através das manifestações comportamentais dos alunos, quer dos comentários efetuados pelos pais, que os alunos de Ariño

demonstram frequentemente o orgulho que sentem pelo facto de os seus pais frequentarem a mesma escola que eles, por participarem nas atividades da escola e concretizarem os projetos sonhados também por eles.

Entrevistámos diversos alunos da escola de Ariño ao longo do nosso estudo, o que possibilitou a recolha de um vasto conjunto de dados relativos à sua perceção face à escola e também às relações interpessoais estabelecidas entre os diversos elementos da comunidade educativa.

> *Es una forma diferente de aprender me gusta porque nos divertimos más e podemos hacer diferentes cosas* (aluno do 6º ano).
>
> *Me gusta mi escuela porque siempre hacemos cosas divertidas y además aprendemos mucho. Las madres nos ayudan mucho a hacer cosas y juegos* (aluno do 3º ano).
>
> *En mi escuela me gusta: los tablets, los amigos, divertirme, jugar, el recreo. Soy muy feliz en esta escuela. Creo que esta es una de las mejores escuelas del mundo* (aluno do 5º ano).
>
> *Pues a mi lo que mas me gusta le la escuela es las actividades que hacen los profesores junto a la madre de los alumnos* (aluno do 5º ano).
>
> *Me parece muy bien la relación de los padres y madres con la escuela porque el AMPA organiza un viaje después de acabar la escuela para ir a un parque de tracciones. El año pasado fuimos a la Pineda. Los profesores son divertidos y organizan muchos viajes por nosotros* (aluno do 6º ano).
>
> *La relación de los padres y madres con la escuela es muy importante porque estamos con nuestros padres que con ellos los que estás en casa y con ellos es como si fueran tus profesores. Que esta escuela para mi es la mejor de todas* (aluno do 5º ano).
>
> *Me gusta mi escuela porque me gusta trabajar con tablet y que vengan las madres* (aluno do 6º ano).

Mi escuela no es como las otras porque trabajamos con portátiles, porque vienen madres (aluno do 5º ano).

La escuela no es como las otras porque aquí trabajamos con tablet. En otras escuelas no vienen madres para ayudarnos (aluna do 5º ano).

Los profesores son buenos porque si les preguntamos algo nos lo dicen y si le decimos que nos dejen leer nos dejan cuando tenemos que hacer hojas de prensa y ya lo tenemos hecho y entonces nos dejan leer (aluna do 5º ano).

Me gusta la escuela porque las madres colaboran con nosotros (aluno 5º ano).

Me gusta mi escuela porque te enseñan y hacen cosas con nosotros. Mi escuela es muy bonita y las madres muy buenas (aluna do 4º ano).

Atendendo a que a grande maioria dos estudantes incluiu a participação das mães na sua perceção da escola, questionámos um grupo de alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano sobre qual seria a sua escolha caso tivessem que optar entre continuar a trabalhar com os computadores ou com as mães. Explicámos que seria uma situação hipotética em que teriam de escolher entre ambos os fatores sendo que o fator não escolhido deixaria de existir na escola. Todos os alunos questionados, sem exceção, responderam que preferiam continuar a trabalhar com as mães na escola.

Jaume Carbonell, professor e investigador da Faculdade de Educação da *Universitat de VIC* (Barcelona) e diretor da revista *Cuadernos de Pedagogía* visitou em 2010 dez escolas da região de Aragão com o propósito de recolher práticas educativas inovadoras que têm como objetivo a melhoria da educação. Desta viagem resultou a obra *Viaje por las escuelas de Aragón* da qual fazem parte dezasseis páginas inteiramente dedicadas à escola de Ariño, amplamente ilustradas com citações e fotografias.

O livro inclui depoimentos de ex-alunos da escola de Ariño que transitaram para a educação secundária. Considerámos relevante transcrever aqui alguns excertos destas citações uma vez que transmitem a visão pessoal dos protagonistas que viveram pessoalmente a experiência de pertencerem à CA de Ariño e que se encontram atualmente inseridos numa escola diferente.

> *En este colegio nos mimaban mucho y se estaba muy pendiente de cómo iban todas las cosas nuevas que se iban probando. Los profesores nos decían que para aprender tocáramos muchos botones, que no se rompían, y que también ellos aprendían de nosotros.*
> *En el instituto era más difícil y aburrido aprender, y los profesores eran más distantes y estaban menos encima de ti que en el colegio. Había pocos dispuestos a hacer cosas nuevas.*
> *Todo ello suponía un mayor contacto con el profesorado: "Les consultábamos de modo permanente todo tipo de dudas que teníamos en clase y en casa; entonces ellos nos decían a qué horas podían conectarse para aclararlas". Y también con la familia: "los padres estaban muy pendientes del colegio y se involucraban y participaban muchísimo. Se les organizó un curso de informática y páginas web para que pudieran ayudarnos a nosotros"* (Carbonell, 2010, p. 54-55).

> *Se aprendía más, y de manera más rápida y eficaz. El método de trabajo era motivador y divertido* (Carbonell, 2010, p. 56).

Não obstante a análise efetuada na obra citada se centrar essencialmente no fator de integração das TIC na escola e consequentemente no desenvolvimento do projeto *El pupitre digital*, parece-nos que a perceção transmitida pelos alunos de Ariño se refere a uma dinâmica educativa global da escola a que corresponde uma metodologia baseada nos processo interativos desenvolvidos.

Na opinião do diretor da escola as relações entre os diversos membros da CA processam-se cada vez com maior naturalidade e envolvimento. O interesse manifestado pelos familiares dos alunos relativamente aos processos de ensino e de aprendizagem tem vindo a crescer nos últimos anos. De acordo com o docente, para este facto contribui de forma considerável a diferença geracional que se tem vindo acentuar ao longo das últimas décadas e a consequente necessidade que os pais sentem em conhecer o espaço de formação dos seus filhos.

> *Ahora estamos en un momento que puede ser muy importante. Los familiares están preocupados, en el sentido de interesados, en saber, en entender lo que está pasando con sus hijos. Están notando la diferencia*

> *generacional, que, como expresan algunos expertos, es cuatro veces mayor que la que yo tenía con mis padres. Si a esto se le suma la sensación de encontrarse en una escuela distinta, el agobio aumenta. Digo la sensación, porque es ahora, cuando está surgiendo un número importante de familiares que quieren saber de la escuela. Aunque se dan perfectamente cuenta de que los resultados de nuestros alumnos en el instituto, sigue siendo en general, el mismo que en épocas anteriores. Esto les tranquiliza. Saben que pertenecen a una escuela, que es un referente, que es visitada, mirada. Más que tranquilizarles les aumenta el orgullo. Y saben que en la escuela tenemos una oportunidad de conocer mejor este mundo que nos está tocando vivir. Viéndonos más, hablándonos más, trabajando juntos. Esto lo estamos sintiendo en estos días de una forma especialmente agradable* (José Blesa, diretor da escola).

5.3.3. ANÁLISE DOS PROCESSOS COLABORATIVOS

Os processos colaborativos entre a escola de Ariño e a comunidade desenvolvem-se em torno de quatro vertentes: a participação nos processos decisórios, a constituição de comissões mistas de trabalho, o voluntariado e a colaboração ocasional de membros da comunidade em atividades diversas.

a) Participação nos processos decisórios. Quando nos referimos à colaboração da comunidade nos processos decisórios da escola, pensamos essencialmente nos procedimentos de tomada de decisão conjunta abordados ao longo do tópico 5.2.2. cuja inclusão neste ponto se revelaria redundante.

b) Constituição de comissões mistas de trabalho. Relativamente às comissões de trabalho, não obstante as mesmas terem sido mencionadas anteriormente no presente estudo, pensamos que atendendo à riqueza da diversidade de dados obtidos a partir da observação do seu funcionamento se revela essencial a sua análise específica no âmbito dos processos colaborativos desenvolvidos na comunidade de aprendizagem.

Em Ariño, desde o início do processo de transformação da escola em comunidade de aprendizagem, constituíram-se quatro comissões mistas de trabalho: atividades especiais, amigos da natureza, grupos interativos e TV escolar. A comissão de amigos da natureza funcionou desde 2003 até ao ano letivo 2005/2006 tendo sido

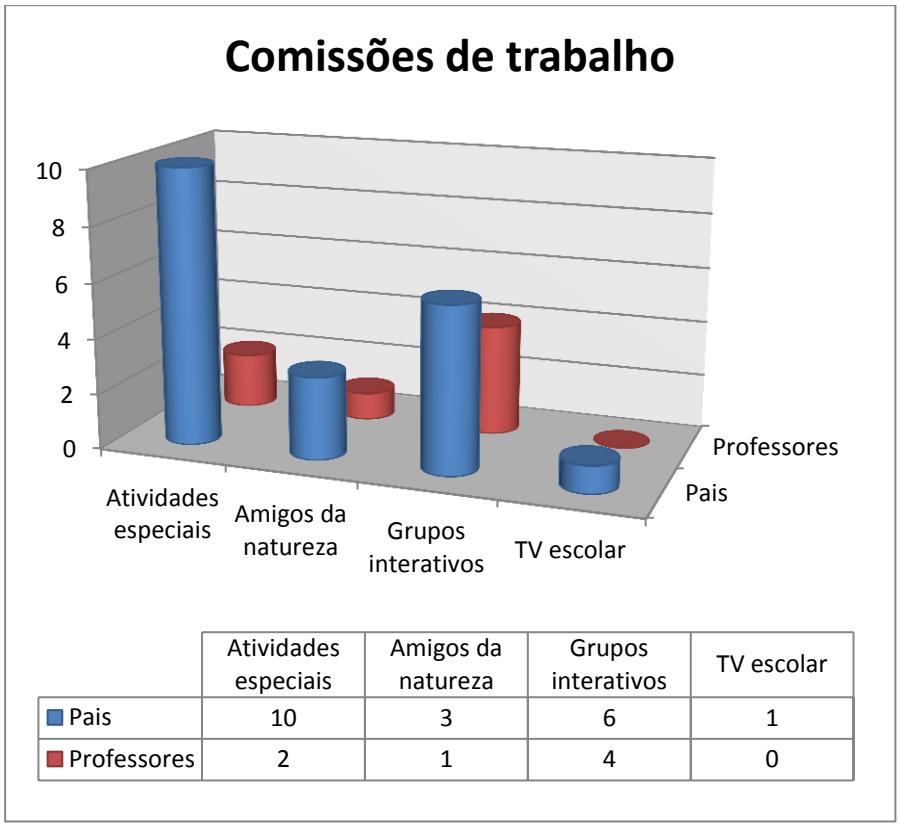
reativada no ano letivo 2011/2012. As restantes encontram-se em funcionamento desde o início até à atualidade (ano letivo 2011/2012).

Os dados recolhidos nas diversas fases de observação realizada junto da escola de Ariño permitem-nos verificar que as comissões de trabalho constituídas possuem uma existência limitada à satisfação das necessidades que as originaram. Deste modo, existem comissões que se extinguem com a consecução de objetivos pontuais e outras que se mantêm em funcionamento ao longo de diversos anos letivos face à constância dos fatores que as motivam.

A comissão de Amigos da Natureza exemplifica o primeiro caso referido. Esta comissão funcionou na escola de Ariño durante os primeiros três anos letivos da formação da CA tendo sido extinta quando o Governo da Comarca começou a realizar projetos semelhantes aos desenvolvidos pela comissão. Atendendo a que as viagens organizadas pelo Governo eram dotadas de orçamentos superiores e portanto ofereciam melhores condições aos participantes, foi decidido extinguir a comissão referida. No ano letivo 2011/2012 a comissão foi reativada por sugestão de vários membros da comunidade (consultar anexo I – ilustração 63).

Por sua vez encontramos na escola de Ariño outras comissões, como as de Atividades Especiais e Grupos Interativos, que procuram dar resposta a necessidades diversas verificadas ao longo dos diferentes anos letivos e que portanto se mantêm em funcionamento desde o início da formação da CA.

As comissões de trabalho inseridas no modelo das CA denominam-se mistas pois compreendem na sua constituição mais do que um setor da comunidade educativa. No caso da escola de Ariño as comissões compreendem os setores da família e do professorado, verificando-se que são formadas maioritariamente por familiares.



	Atividades especiais	Amigos da natureza	Grupos interativos	TV escolar
Pais	10	3	6	1
Professores	2	1	4	0

Gráfico 9 – Constituição das comissões de trabalho na escola de Ariño

A partir dos elementos constantes no gráfico que antecede apuramos que a comissão de grupos interativos é a que integra uma maior percentagem de professores na sua composição (40%), seguida da comissão de amigos da natureza (25%) e atividades especiais (17%) sendo que na comissão de TV escolar a participação dos professores situa-se nos 0%.

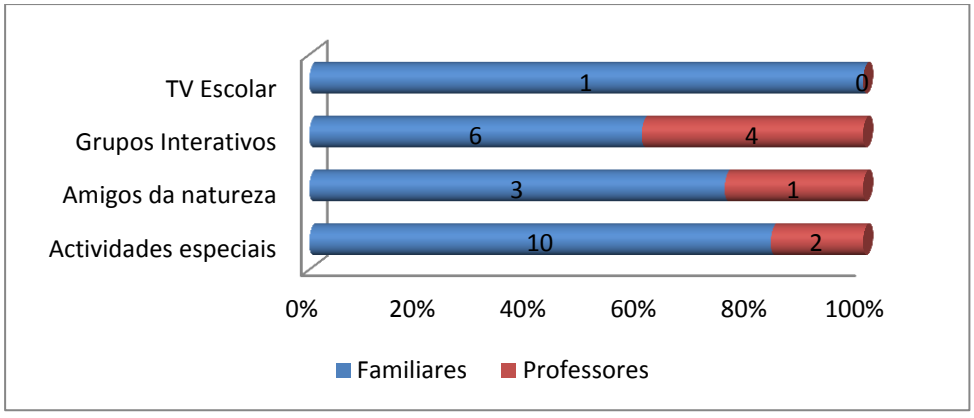


Gráfico 10 – Distribuição da percentagem de participação de pais e familiares nas comissões de trabalho

Desta análise resulta evidente a relevância da participação dos familiares dos alunos na organização e realização de atividades desenvolvidas na CA. De acordo com o diretor da escola realizam-se anualmente diversas atividades que sem a colaboração dos familiares seriam de difícil ou mesmo impossível concretização. Como exemplo José Blesa refere a TV Escolar, afirmando que "*si no fuera por el padre voluntario no hubiese sido posible tanta producción."*

As comissões de trabalho organizam-se a partir da reunião realizada no início do mês de outubro que tem como objetivos efetuar a avaliação diagnóstica da motivação dos participantes e a distribuição dos voluntários pelas comissões formadas. Esta primeira reunião contou, no ano letivo 2011/2012 com a participação dos sete professores da escola de Ariño e de oito familiares dos alunos.

Na planificação das atividades a realizar as comissões funcionam a partir do debate e troca de ideias. Quando um interveniente propõe uma ideia para a realização de uma atividade, esta é transmitida a todos os membros da comissão que por sua vez a comunica ao Claustro de professores através do professor participante na comissão. Em seguida inicia-se o processo de motivação de professores, familiares e outros membros da comunidade no sentido de estimular a participação de todos na atividade, após o que se avança para a organização dos aspetos logísticos da sua realização (consultar anexo I – ilustração 65).

Os processos de organização das atividades diferem de acordo com a natureza das iniciativas. Por exemplo, tratando-se de uma atividade realizada em horário letivo torna-se essencial concertar detalhes com os professores. Caso haja necessidade de utilizar o edifício da AMPA, há que conversar com os familiares que fazem parte desta organização.

As comissões de trabalho, constituídas por professores e familiares dos alunos, reúnem-se tantas vezes quantas se revelem necessárias à organização das atividades propostas, em horários compatíveis para todos os participantes. Quando, para a concretização das iniciativas, é apurada a necessidade de mobilizar outros voluntários para além dos membros da comissão, os familiares encarregam-se de recrutar mais familiares e os professores ficam responsáveis pela mobilização dos colegas.

Nas reuniões organizadas pelas comissões de trabalho que tivemos oportunidade de observar encontrámos nos participantes uma forte motivação relativamente a todo o trabalho envolvido na organização das atividades. Verificámos ainda que o desenvolvimento de relações de trabalho se baseia na participação igualitária de todos

os participantes, sendo as decisões tomadas a partir do diálogo, do debate e da argumentação.

O funcionamento das comissões de trabalho baseia-se na responsabilização dos seus membros pela organização e execução das diversas atividades a realizar. Os entrevistados referiram encarar a realização das tarefas programadas com prazer e responsabilidade, conscientes de que a sua efetivação depende da atuação de todos os implicados no processo.

> *Las madres ya sabemos lo que hay que hacer, ahora viene la Castañada, ahora toca el comedor escolar, luego vienen los colegios estos que van a venir de Galicia entonces ya sabemos que tenemos que preparar todas estas cosas aún que no los profes no lo digan pero ya sabemos* (mãe de dois alunos: infantil e 5º ano)

c) Voluntariado. No âmbito desta análise considerámos voluntários todos os membros da comunidade que, não pertencendo diretamente à escola, participam com regularidade nas atividades escolares. Não obstante os familiares que fazem parte das comissões de trabalho também se inserirem no campo do voluntariado, entendemos ser necessário analisar diferenciadamente entre estes dois tipos de atuação relegando para este tópico as formas regulares de participação nas atividades realizadas na escola por pessoas que não pertencem às comissões de trabalho.

Na escola de Ariño o voluntariado encontra-se presente de forma bastante frequente na realização de atividades concretizadas dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula a participação do voluntariado concretiza-se essencialmente na organização de grupos interativos. Fora da sala de aula a colaboração realiza-se através de atividades diversas organizadas ao longo do ano letivo.

No contacto direto com a escola percebemos que o clima que nela se vive se caracteriza por uma envolvência natural entre os diversos participantes da comunidade educativa que integra o voluntariado como uma componente fundamental. É neste enquadramento que encontramos em Ariño uma escola que estimula realização de momentos de convívio entre professores, alunos e familiares dos alunos com o objetivo de promover o enriquecimento dos processos de aprendizagem através da partilha de conhecimentos e experiências entre todos os participantes. Esta interação não se limita à celebração anual de datas festivas e de tradições como *La Castañada, o Halloween,* o Dia da Paz, a festa de Carnaval, o *Jueves Lardero* e a festa de final de ano letivo ou à

realização de atividades pontuais como a visita dos avós às escola ou o supermercado, anteriormente referidas.

Realizam-se na escola de Ariño diversas atividades que combinam o aspeto lúdico com o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, que contam com a colaboração do voluntariado, em especial dos familiares dos alunos. Como exemplo podemos descrever a realização de um *atelier de cozinha* realizado numa tarde de outubro na escola de Ariño. A iniciativa, programada a partir da colaboração entre os professores e as mães dos alunos, incluiu a participação de todos os professores e alunos da escola e das mães organizadoras, tendo como objetivo estimular as aprendizagens através da interação entre os diversos membros da comunidade.

Na atividade participaram oito mães que levaram para a escola diversos ingredientes culinários e colaboraram na elaboração das receitas. Os alunos foram distribuídos por oito grupos, cada um orientado por uma mãe. Os professores prestaram apoio de forma rotativa aos diversos grupos. Alunos, mães e professores prepararam receitas tradicionais da região como salada de frutas de outono, bombons de uva, *almendras garrapiñadas* (amêndoas caramelizadas) e *buñuelos de calabaza* (fritos de abóbora).

No decurso da atividade os alunos efetuaram cálculos matemáticos, leitura e interpretação de textos através de atividades diversas como a leitura e análise de receitas culinárias e a pesagem de ingredientes. Verificámos que a atividade contou com a participação ativa e o empenhamento de todos os participantes que ao longo da tarde tiveram a oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências acerca da gastronomia típica da região e dos alimentos característicos da época. As mães partilharam ainda com professores e alunos histórias tradicionais e pessoais relacionadas com a gastronomia.

A análise dos professores relativamente ao desenvolvimento de processos de aprendizagem com recurso à colaboração entre a escola e a comunidade aponta para a construção de aprendizagens de forma natural e significativa. Por exemplo a propósito da realização da atividade de simulação de um supermercado na escola a professora da educação infantil refere o seguinte:

> *Los niños aprendieran a sumar con decimales. Porque para poder jugar con sus padres y madres y abuelos y abuelas a comprar y a vender vieron*

> *que los precios tenían decimales. Entonces aprendían los de cinco años y primero a sumar y a restar con decimales. Y la profe de primer y de segundo me dijo: "si yo intento en una clase normal enseñarles a sumar con decimales es que los aburro al primer minuto". Y ahí estaban con un interés, una ganas… Porque venga: cuando vengan el papá o mamá o el abuelo o abuela a comprar lo tenemos que hacer bien. Se adquieren muchísimo los contenidos e de una forma que nos es para nada forzada y agobiante sino natural y significativa* (professora da educação infantil).

Por sua vez, verificámos que a integração das TIC, tal como se processa na escola de Ariño, constitui um importante meio de interação que permite contornar obstáculos diversos que se colocam ao voluntariado na participação nas atividades escolares. Um exemplo desta realidade concretiza-se na criação do personagem *Adivipupi*, um duende animado que interage assiduamente com a sala da educação infantil através do correio eletrónico. Trata-se na realidade de uma mãe que, não podendo participar de forma presencial na escola, propôs à escola que se criasse um personagem através do qual pudesse colaborar nas atividades escolares de forma virtual.

Na época da criação do personagem esta mãe tinha dois filhos que frequentavam a educação primária na escola de Ariño e desejava interagir com escola. Deste modo, no ano de 2002, nasceu o personagem *Adivipupi* que interage com a sala da educação infantil enviando aos alunos adivinhas, desafios, atividades de investigação e informações variadas acerca dos temas que a turma se encontra a trabalhar. Está sempre a par das atividades da sala de aula, nunca se esquece dos aniversários dos alunos e interage de forma virtual com toda a turma.

Por ocasião do projeto de arte desenvolvido pela turma, *Adivipupi* solicitou que os alunos pesquisassem os artistas aragoneses famosos. A propósito do tema agricultura local o duende pediu ajuda aos alunos para reunirem informação diversa argumentando ter muitas dúvidas acerca dos processos de rega das hortas. Quando os alunos abordaram o estudo do sistema solar o personagem enviou aos alunos uma apresentação digital sobre a lua, ensinou-lhes o significado da palavra alunagem (*alunizaje*) e solicitou-lhes que investigassem mais sobre o tema. Os alunos, orientados pela professora, pesquisaram informação relacionada com a lua que publicaram no *blog* da turma respondendo ao repto lançado pelo duende (consultar anexo I – ilustração 66).

Até ao ano 2011 o personagem foi gerido pela voluntária que o criou, que continuou a interagir com a escola por este meio mesmo após os seus dois filhos transitarem para outra instituição. Em 2011 esta mãe deslocou-se para outra localidade e, por motivos pessoais, cessou a colaboração. Atualmente é uma aluna do Magistério que assegura a continuidade do personagem *Adivipupi* que continua a interagir com a sala de educação infantil nos moldes descritos.

d) Colaboração ocasional de membros da comunidade em atividades diversas. Incluímos nesta área a participação ocasional de pessoas da comunidade em iniciativas específicas. Neste âmbito incluem-se fundamentalmente profissionais da localidade que, geralmente a pedido da escola, prestam a sua colaboração na concretização de projetos educativos. Trata-se por exemplo da colaboração na realização de atividades como o centro de saúde e supermercado anteriormente referidas. A primeira contou com a colaboração de profissionais da área da saúde que receberam os alunos no centro de saúde local e que em seguida se deslocaram à escola onde ensinaram noções básicas de saúde e socorrismo. A atividade de supermercado conta com a colaboração dos proprietários de um supermercado local que se disponibilizam a receber os alunos no seu estabelecimento acompanhando-os ao longo da visita que inclui uma explicação detalhada da organização e funcionamento da loja.

Na análise dos processos colaborativos desenvolvidos na CA observada verificámos que a integração dos diversos membros na organização e desenvolvimento de atividades colaborativas ocorre naturalmente conferindo aos participantes estatutos de igualdade na dinâmica escolar. Neste sentido, apurámos que os professores estimulam e valorizam o envolvimento dos familiares dos alunos trabalhando com estes em parceria dentro e fora da sala de aula. Por sua vez os familiares assumem o envolvimento como necessário e benéfico para o processo educativo dos seus educandos, atuando no espaço escolar com naturalidade.

A. Análise geral das atividades colaborativas realizadas

Não se revela possível computar de forma exata o número de atividades realizadas anualmente na escola de Ariño com a colaboração dos diversos membros da comunidade uma vez que estas são variáveis, particularmente as atividades pontuais como as tardes de convívio e aprendizagem anteriormente referidas. Todavia, através da

observação efetuada ao longo dos cinco anos de estudo, torna-se possível calcular uma estimativa que possibilita ilustrar de forma explícita a dinâmica colaborativa desenvolvida entre a escola e a comunidade. Neste sentido construímos um gráfico que, mais do que uma estatística exata, pretende constituir uma forma ordenada de apresentação dos dados recolhidos neste domínio.

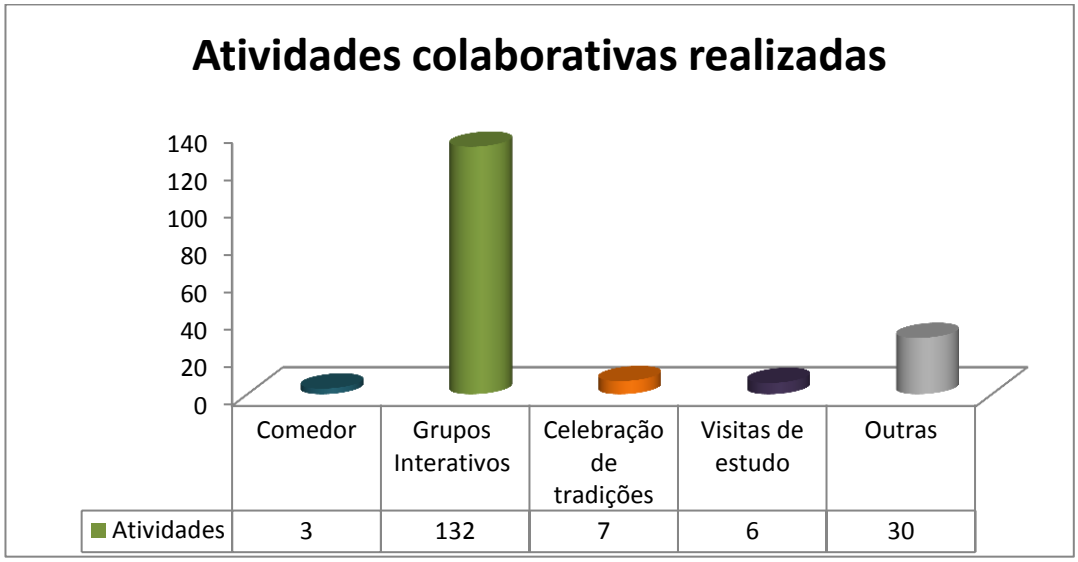


Gráfico 11 – Estimativa das atividades realizadas anualmente na escola de Ariño com a colaboração dos membros da comunidade

A atividade *comedor escolar*, organizada pela comissão de atividades especiais, realiza-se trimestralmente nas instalações da Associação de Pais e Mães de Ariño e conta com a participação de todos os alunos e professores da escola.

Relativamente aos grupos interativos, cujo funcionamento já aqui descrevemos anteriormente, realizam-se uma vez por semana em todas as salas de aula da escola. Baseámos esta estimativa no calendário escolar anual que prevê o início das aulas nos primeiros dias de setembro e o seu término no final do mês de junho, pelo que contabilizámos cerca de 33 semanas de atividade atendendo às interrupções escolares fixadas. A estas 33 semanas corresponde a realização média de 132 atividades em grupos interativos (33 semanas x 4 turmas).

Os dados referentes à celebração de tradições dizem respeito a festejos diversos que incluem *La Castañada*, *o Halloween*, a festa de Natal, o Dia da Paz, a festa de Carnaval, o *Jueves Lardero* e a festa de final de ano.

As visitas de estudo realizadas em Ariño são programadas tendo em conta os temas de trabalho escolhidos para cada trimestre. Anualmente realizam-se passeios

diversos na localidade, com o intuito de explorar lugares e paisagens locais havendo igualmente lugar à planificação de saídas para fora da localidade. Para o ano letivo 2011/2012 foram programadas as seguintes deslocações:

1º Trimestre – tema: a constituição. Visita: parlamento de Madrid.

2º Trimestre – tema: a energia. Visita: central térmica de Andorra (Teruel).

3º Trimestre – tema: Charles Dickens. Visita: teatro.

Acrescem a estas as saídas não incluídas na PGA que são organizadas no decorrer do ano letivo. As atividades contam com a participação de voluntários, habitualmente pais e mães dos alunos, que colaboram na realização das mesmas acompanhando e supervisionando os alunos.

No grupo "outras atividades realizadas na escola com a colaboração da comunidade" inserimos todas as iniciativas que não se enquadram nos grupos anteriores como a organização do centro de saúde, supermercado, ateliers e momentos de colaboração com o *Adivipupi*, entre outros.

Insere-se neste conjunto uma iniciativa realizada no âmbito do programa *Agrupaciones Escolares* promovido pelo Ministério da Educação com o objetivo de desenvolver processos de colaboração entre escolas de diversas comunidades autónomas. O programa inclui a realização de encontros entre escolas que consistem na deslocação das escolas participantes a outras escolas durante vários dias, ao longo dos quais se promove a partilha de culturas das diferentes comunidades. O CRA Ariño-Alloza iniciou a sua participação no programa no ano letivo 2009/2010. Neste período a escola efetuou duas deslocações, a Galicia e Lérida, tendo ainda recebido os membros de ambas as escolas em Ariño. Para o ano letivo 2011/2012 encontra-se previsto um intercâmbio entre a escola de Ariño e uma escola das Ilhas Canárias.

Estes encontros contam com a colaboração dos pais dos alunos que participam na organização das visitas e acompanham professores e alunos nas deslocações. A colaboração entre familiares dos alunos e professores manifesta-se essencialmente na partilha da responsabilidade pela supervisão dos alunos. Um dos hábitos instituídos consiste na realização de noites de convívio. Numa das noites os pais ficam a tomar conta dos alunos enquanto os professores das diferentes escolas participam num jantar de convívio em que se partilham experiências, projetos e aspirações. Na noite seguinte cabe aos professores a guarda dos alunos para que os pais se reúnam num jantar de convívio. Durante os três dias em que decorrem os encontros são realizadas diversas atividades relacionadas com a cultura da localidade visitada.

Na opinião de José Blesa, os processos colaborativos constituem um importante fator motivacional que contribui para a melhoria do processo educativo. A realização de atividades dinâmicas em colaboração com os seus pares e familiares origina que os alunos sejam mais responsáveis e determinados na realização das tarefas.

> *La presencia de los padres en la escuela, las metodologías que buscan una mayor presencia del alumno en los procesos, les aumenta el sentido de la responsabilidad, el gusto por el trabajo bien hecho* (José Blesa, diretor da escola).

B. Atividades da Associação de Mães e Pais de Ariño (AMPA)

A análise dos processos colaborativos desenvolvidos entre a escola de Ariño e a comunidade passa forçosamente pela observação das atividades impulsionadas pela Associação de Pais e Mães de Ariño (AMPA). Esta associação, formada por pais e mães dos alunos da escola de Ariño, funciona em parceria com a escola desenvolvendo diversas atividades dirigidas aos membros da comunidade. Os membros da AMPA possuem total liberdade para circular na escola de Ariño podendo utilizar livremente o telefone, a fotocopiadora ou quaisquer outros recursos disponíveis. Na sede da AMPA existe um conjunto de chaves da escola para que os familiares possam aceder às instalações nos horários em que esta se encontra encerrada como por exemplo o fim de semana.

Na atualidade (2012) a AMPA organiza formação em datilografia, batuka, yoga, taekwondo e inglês. As aulas de datilografia destinam-se fundamentalmente aos alunos do 3º e 4º ano da educação primária que iniciam a sua atividade escolar com os Tablet PC. As restantes atividades encontram-se disponíveis a todos os que quiserem participar. Para além das formações, a AMPA promove palestras dedicadas a temas variados como a saúde e educação, *workshops*, jogos e outras atividades diversas. Nos sábados e domingos a sede da AMPA encontra-se aberta proporcionando um local de convívio a todos os alunos que aí se queiram reunir e participar nas atividades disponibilizadas.

As mães e pais pertencentes à associação criaram um *blog*[54] que funciona como veículo de comunicação com toda a comunidade.

5.3.4. OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO

No desenvolvimento dos processos de cooperação e colaboração da escola de Ariño encontrámos um conjunto de fatores que por vezes podem dificultar a concretização das práticas idealizadas pela comunidade. A identificação dos obstáculos à colaboração diverge de acordo com a perceção dos membros da comunidade fundindo-se por vezes com os obstáculos encontrados relativamente ao desenvolvimento do processo de transformação da escola em CA.

Os docentes mencionam a existência, ainda na atualidade, de muita falta de experiência no que concerne à participação dos cidadãos nas escolas. De acordo com os professores, as escolas ainda são entendidas como um local onde os pais colocam os seus filhos durante o dia para que estes aprendam e estejam protegidos e não como um local de partilha de saberes e experiências em que todas as contribuições relevam para a construção do conhecimento. Por este motivo muitos familiares não contemplam a necessidade de participar na dinâmica escolar, relegando o papel educativo da escola exclusivamente para os professores.

Por sua vez, a forte relutância por parte da classe docente relativamente ao abandono de recursos e estratégias arraigados constitui, na opinião dos professores de Ariño, um facto parece originar a formação de barreiras que favorecem o isolamento dos docentes na prática letiva afastando as famílias da escola.

No que respeita aos obstáculos sentidos pelos membros da comunidade relativamente ao envolvimento com a escola o fator mais referido foi a falta de vontade manifestada por alguns pais no sentido da colaboração. Os familiares que participam nas atividades desenvolvidas na escola lamentam a falta de voluntarismo de alguns pais defendendo que um maior envolvimento das famílias seria benéfico para o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Na perspetiva do diretor da escola a vontade manifestada pelos familiares dos alunos em concretizar processos de envolvimento é paralela ao conhecimento que

[54] Disponível em URL: http://www.ampaarino.blogspot.com/

possuem da escola e à preocupação com a educação dos seus filhos. Ao longo do processo de transformação da escola em CA, o docente tem constatado que os pais que se preocupam em conhecer a realidade escolar em que os seus filhos se movimentam diariamente são os que mais se envolvem nos processos colaborativos da escola.

> *La voluntad va paralela al conocimiento del entorno. Las familias que más se implican son las que más conocen la escuela, las más preocupadas por sus hijos. He tenido padres muy críticos con mis métodos, y han sido así porque estaban preocupados por sus hijos. Estos padres han sido con el tiempo los más incondicionales conmigo* (José Blesa, diretor da escola).

Blesa recorda que no desenvolvimento dos projetos de integração das TIC na escola alguns pais contestaram os métodos utilizados, concretamente a rejeição dos manuais escolares e a utilização da Internet na realização das atividades letivas. Os pais associavam as tecnologias ao lazer e temiam que o recurso à Internet viesse a prejudicar a concentração dos alunos relativamente aos trabalhos escolares. De acordo com o diretor da escola, estes pais demonstravam apreensão relativamente à educação dos seus filhos e vontade de conhecer a realidade escolar. Através da sua abertura à comunidade a escola mostrou aos pais de que forma eram utilizadas as TIC no contexto educativo, demonstrando as potencialidades da sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem. Blesa refere que com o tempo estes pais se transformaram em defensores acérrimos da integração das TIC na escola, facto que se deve essencialmente ao conhecimento da realidade educativa através do envolvimento.

Na escola de Ariño, a vontade em participar de forma ativa nas atividades da escola, dá origem a formas criativas de ultrapassar os obstáculos colocados ao envolvimento das famílias. Tivemos oportunidade de verificar este facto através por exemplo da intervenção virtual de uma mãe sob a forma de *Adivipupi*, descrita no tópico anterior. Não obstante a impossibilidade de colaborar com a escola de forma presencial, esta mãe conseguiu contornar os obstáculos interagindo de forma constante e dinâmica com a sala de aula da educação infantil através do recurso às TIC.

Os diversos membros da CA divergem na sua perceção dos processos de colaboração desenvolvidos na escola. Enquanto alguns entrevistados (professores e familiares dos alunos) referem a existência de algumas lacunas a preencher na criação de fatores e condições de impulso ao desenvolvimento de processo colaborativos, outros

afirmam que a colaboração atualmente prestada pelos dos familiares é suficiente não havendo necessidade de desenvolver outros mecanismos de apelo ao envolvimento.

Uma minoria de entrevistados (professores e familiares dos alunos) refere haver necessidade de encontrar formas de atuação que possibilitem um maior envolvimento das famílias nos processos decisórios da escola. Neste sentido, foi referida por uma mãe a necessidade realizar mais assembleias para ouvir os pais e decidir as linhas de atuação através de uma maior colaboração entre a escola e a família. Idêntico parecer foi manifestado por uma professora que mencionou haver necessidade de inserir mais as famílias nas decisões a tomar.

Atendendo a que a indisponibilidade manifestada por diversos pais no sentido do seu envolvimento com a escola constitui uma vertente apontada por professores e familiares dos alunos como obstante à concretização de atividades colaborativas, ponderámos a existência de uma possível relação entre o tempo disponível das mães que participam nas atividades e o seu envolvimento com a escola. Neste sentido, apurámos que as mães entrevistadas que se envolvem voluntariamente com a escola exercem profissões diversas que incluem a medicina, o cuidado de crianças e funções administrativas, entre outras, sendo que cerca de 43% são donas de casa. Verificámos ainda que apenas as mães que exercem profissões liberais (cabeleireira, médica, ama) e as donas de casa participam em iniciativas cuja organização e/ou execução exige a presença de voluntários na escola em horário letivo (ex: grupos interativos). As restantes limitam a sua participação à organização de atividades de caráter pontual realizadas no âmbito da comissão de atividades especiais.

Foi ainda manifestada por alguns pais apreensão relativamente às sucessivas modificações do quadro de docentes da escola que alguns identificaram como excessiva. Este aspeto foi referido como sendo prejudicial ao desenvolvimento dos processos colaborativos que se encontram na base da sustentabilidade da CA, uma vez que parece ser causador de desmotivação por parte dos novos professores relativamente à continuidade do projeto.

> *Me gustaría que los profesores pudieran o quisieran estar mas tiempo para poder trabajar mas en los proyectos, porque hay que empezar de cero cada vez que se cambia de profesorado* (mãe de uma aluna do 5º ano).

> *Los profesores: algunos muy motivados; pero los que están de paso a veces indiferentes a este tipo de escuela* (mãe de dois alunos: educação infantil e 3º ano).

De acordo com os professores mais antigos da escola (diretor e educação infantil) esta situação não compromete o desenvolvimento do projeto da CA porquanto este se sustenta no apoio das famílias e do restante professorado.

> *Afortunadamente, esta situación no ocurre con mucha frecuencia ni en gran cantidad de compañeros/as. La gran mayoría del nuevo profesorado llega a entender el proyecto, a ilusionarse con él y a participar activamente, pero siempre hay casos que se quedan al margen, respetan, pero no participan, fundamentalmente por miedo e inseguridad a que los padres/madres entren al aula, vean lo que ocurre en vivo y en directo. Su "pudor" no les deja comprender que la mejor manera de valorar el trabajo docente es darlo a conocer* (professora da educação infantil).

5.4. DIMENSÃO DA LIDERANÇA NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Esta categoria reporta-se à análise dos processos de liderança desenvolvidos na escola no sentido de apurar de que modo este fator se relaciona com o desenvolvimento e sustentabilidade da CA. A análise dos dados recolhidos nesta categoria encontra-se descrita ao longo de cinco tópicos: emergência da liderança na CA, caracterização do líder, caracterização do processo de liderança, perceção da comunidade face ao líder e influência exercida pelo líder no desenvolvimento da CA.

5.4.1. EMERGÊNCIA DA LIDERANÇA NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Ao longo da realização do presente estudo diversas questões se colocaram relativamente ao processo de liderança. Numa primeira análise questionámo-nos acerca da emergência do processo de liderança na CA observada. Sendo certo que a força

impulsionadora dos processos de transformação pode advir de tipos de liderança que Lourenço (2000, p. 120) denomina de estatutárias ou formais e emergentes ou informais, importa, no âmbito deste estudo, analisar que tipos de liderança encontramos na CA de Ariño.

A escola de Ariño, sendo uma instituição pública de ensino, encontra-se abrangida pelas normas legais de nomeação de um diretor de escola como órgão unipessoal de gestão. Encontramos assim a figura de um diretor de escola eleito pelo Conselho Escolar e nomeado pelo Diretor Provincial do Ministério da Educação e Ciência por um período de quatro anos. Atendendo a que o Conselho Escolar do CRA Ariño-Alloza é composto por 50% de pessoal da escola (diretor, secretário e representantes dos professores) e 50% de membros da comunidade (representantes dos pais e da autarquia local) podemos inferir que a eleição do diretor da escola não compete apenas aos responsáveis educativos mas sim que se trata de um processo partilhado entre a escola e a comunidade.

Encontrámos portanto na escola de Ariño uma liderança formal instituída pela administração educativa e associada aos processos de gestão da escola, que se materializa na pessoa do diretor, José António Blesa Burillo que tem a seu cargo a direção do CRA Ariño-Alloza desde o ano de 1989. Professor do ensino primário desde 1974, Blesa iniciou a sua vida profissional em escolas carenciadas que baseavam a sua atuação em modelos comunitários de tomada de decisões, facto que o motivou a pautar a sua atividade docente em torno de uma filosofia de liderança democrática e partilhada.

O forte interesse de Blesa pela integração das TIC na educação, associado às suas convicções relativamente aos benefícios da inclusão da comunidade na dinâmica da escola, motivou o desenvolvimento do projeto de transformação da escola de Ariño em CA que se concretizou a partir do ano letivo 2002/2003.

Ao longo dos anos, o corpo docente sofreu alterações profundas originando que os professores que participaram na implementação do projeto de CA transitassem gradualmente para outras escolas. Da equipa formada na fase inicial de implementação do projeto apenas o diretor da escola e a educadora da educação infantil permanecem até à presente data na escola de Ariño. Esta realidade não inviabilizou no entanto o desenvolvimento do projeto da escola de Ariño que se mantém até à atualidade. Da observação efetuada junto da escola ao longo dos diversos anos em que decorreu a presente investigação, pudemos constatar que estes dois elementos surgem como uma

constante nos processos de dinamização das atividades e de motivação dos diversos elementos da comunidade para a participação na dinâmica da escola.

O diretor da escola tem exercido, ao longo do desenvolvimento do projeto de transformação da escola em CA, um papel formativo junto da comunidade no sentido de esclarecer os familiares dos alunos acerca dos benefícios resultantes da implementação deste modelo. Neste sentido, organiza e participa atualmente (2012) em sessões semanais de debate e reflexão em torno da educação que se realizam com a participação das mães e pais dos alunos. Para além disso, encontra-se ativamente envolvido em todos os projetos relacionados com a interação escola/comunidade como a formação de familiares, a iniciativa Encontro de Culturas, Jornada de Convivência das Escolas Associadas à UNESCO, celebração de tradições e datas festivas e ainda em atividades específicas da comunidade de aprendizagem como a leitura dialógica.

Encontrámos outro processo de influência exercida junto da comunidade no sentido do estímulo ao envolvimento entre esta e a escola. Referimo-nos à influência exercida pela educadora da educação infantil ao longo de todo o período em que tem decorrido o projeto de transformação da escola em CA, que é manifestada essencialmente ao nível da motivação dos diversos participantes e do impulso à organização de atividades colaborativas.

A educadora da educação infantil é natural de Ariño onde reside atualmente, mantendo uma relação de proximidade com grande parte dos habitantes da localidade facto que origina que a docente exerça um papel considerável na mediação entre a escola e a comunidade. Observámos que na sua interação social a educadora estimula frequentemente os familiares dos alunos a colaborarem com a escola, quer escutando ativamente as diferentes perspetivas apresentadas, quer sugerindo formas de concretização das diversas aspirações expressadas.

A docente participa ativamente na grande maioria das atividades realizadas na escola com a colaboração de voluntários como os grupos interativos, as diversas celebrações de tradições e datas festivas, *ateliers* diversos e visitas de estudo. A sua ação motivadora junto dos restantes membros da comunidade (professores, alunos e familiares) constitui um importante papel na dinamização de diversas atividades enquadradas no âmbito do projeto de transformação da escola em comunidade de aprendizagem.

Esta realidade parece-nos denunciar a existência de um tipo de liderança que parece enquadrar-se no âmbito da liderança informal, que surge associada à visão da

escola como CA e emerge do dinamismo associado à determinação em construir uma escola colaborativa e aberta à comunidade.

5.4.2. O LÍDER – CARACTERIZAÇÃO

A perceção da existência de processos de liderança na escola resulta na necessidade de proceder a uma análise em torno das características do líder que nos permita compreender o seu papel no desenvolvimento da CA. Neste sentido, optámos por descrever no presente tópico um resumo do percurso pessoal e profissional do diretor da escola. Com esta opção procurámos analisar a origem e motivação das suas opções, contribuindo assim para a compreensão das dinâmicas imprimidas na liderança da escola de Ariño.

A. José António Blesa Burillo: percurso de vida

José Blesa nasceu em 1953 na localidade de Ariño onde reside e leciona. Em 1962, com nove anos, emigrou com a sua família para Barcelona onde veio a concluir o curso de Magistério, em 1974. Curiosamente queria ser biólogo, mas não conseguiu ingressar no curso desejado tendo optado pelo Magistério, como o próprio refere, "sem pensar" (consultar anexo I – ilustração 67).

No início da sua atividade letiva viviam-se tempos conturbados. Vigoravam em Espanha os últimos anos da ditadura do General Franco e as escolas públicas eram escassas e limitadas às zonas rurais. Em 1974, quando frequentava o último ano do Magistério pediu trabalho, juntamente com três colegas, numa escola de Barcelona situada num bairro constituído por uma população carenciada, com cerca de 40% de pessoas de etnia cigana, a escola pública *Manuel de Falla*, situado em *Campo de la Bota*. "*Fue ahí donde empecé a sentir la vocación*" afirma Blesa (consultar anexo I – ilustração 68).

No ano seguinte, já professor certificado, vai trabalhar para uma escola privada no bairro de Llefiá, em Badalona. Blesa recorda que na época as escolas funcionavam em apartamentos sem quaisquer condições. A título ilustrativo refere que a sua primeira turma era constituída por 60 alunos do 6º ano de escolaridade (consultar anexo I – ilustração 69).

Em 1978, pela altura do Natal, reuniu-se uma Assembleia de Zona na qual, atendendo à falta de condições da escola privada, foi decidido participar com o resto da sociedade em formas de luta tendo em vista a defesa da escola pública. Em 1979 Blesa ingressa no ensino público indo trabalhar para a escola pública *Ramón Berenguer III* situada numa outra zona degradada de Barcelona, a *Trinidad Vieja*. Esta escola era uma das que se identificavam com o *movimiento escuelas en lucha* que vigorou entre 1976 e 1979. Na altura todas decisões eram tomadas em assembleias gerais de bairro compostas por pais e outros membros da comunidade.

Blesa refere que esta experiência influenciou bastante a sua prática letiva referindo a notória afinidade entre este modelo, a filosofia de vida atual da escola de Ariño e as CA em geral. Relembra com nostalgia os movimentos de renovação pedagógica que foram desaparecendo por falta de apoio e que, na sua opinião, fazem muita falta no ensino e afirma com amargura que "*la escuela primaria huele mal, a rancio, a pasado, es necesario cambiar."*

Nos anos seguintes trabalha em escolas dos bairros de Barcelona e Badalona e posteriormente em zonas cada vez mais rurais como Vilasar de Dált e Cardedeu. Em 1987 consegue um lugar definitivo em Cardedeu e em 1989 consegue transferência para a sua terra Natal onde permanece até hoje.

Chegado a Ariño solicita a implementação do projeto *Atenea* na escola que, em 1990, lhe atribui dez computadores (PC). A partir daí começa a frequentar cursos de formação em TIC tendo concluído o curso de Técnico Superior Universitário em Informática Educativa da UNED.

A sua motivação pelas TIC começou cedo sendo que bem antes da massificação dos computadores fazia já pequenos programas em Basic no seu computador COMODORE com o propósito de realizar jogos de matemática com os alunos. Na escola de Cardedeu situada no município da província de Barcelona, onde lecionou em 1989, dispunha de um PC com o qual desenhava programas para a secretaria da escola.

Em 1997 as escolas da província de Teruel foram escolhidas pelo Ministério da Educação para integrarem o projeto *Aldea Digital* que consistia fundamentalmente em levar a Internet a todas as zonas rurais. Blesa aproveitou esta oportunidade e, em conjunto com alguns colegas, criou o projeto temático *El Lapicero Digital*[55], revista

[55] Disponível em: http://roble.pntic.mec.es/~jblesa/revista/lapicero.htm

escolar elaborada entre várias escolas, de forma colaborativa. A revista, que se mantém ativa até à atualidade, encontra-se no ano letivo 2011/2012 na sua 15ª edição. Nas aulas de matemática que leciona cria uma oficina de atividades na qual os alunos adaptam os jogos tradicionais que utilizavam nas aulas para jogar com alunos de outras escolas, através da *web*. No ano letivo de 1998/1999 o *Heraldo de Aragón*, o jornal mais influente da região, dedicou um artigo semanal às suas atividades letivas.

No ano 2000 é efetuada a fase final de transição das competências na área da educação para os governos regionais, onde se inclui o Governo de Aragão que desenvolve um projeto de integração das TIC nas escolas; o *Programa Ramón y Cajal*. Na escola de Ariño Blesa e sua equipa criam o conceito de *aula autosuficiente* e com a ajuda das famílias e de algumas instituições locais como a *Dirección Provincial de Educacíon*, o *Ayuntamiento* e a empresa mineira da localidade (SAMCA), equipam a escola com equipamento tecnológico.

Em fevereiro de 2003, Ariño converte-se na primeira escola que utiliza um Tablet PC para cada aluno do 4º ano de escolaridade através do projeto-piloto *El pupitre digital* patrocinado pelo *Departamento de Educacíon del Gobierno de Aragón* e pela empresa Microsoft. Hoje em dia (2012) todos os alunos de Ariño do 3º ao 6 º ano utilizam o Tablet PC como ferramenta quotidiana de trabalho tendo o governo de *Aragón* estendido, de forma gradual, a sua utilização a todas as escolas públicas da região.

Entre 2005 e 2010 Blesa dá apoio e formação aos professores na área das TIC deslocando-se por toda a região envolvida no projeto.

Questionado sobre como seria a sua prática letiva atualmente, caso não tivesse acesso às TIC na escola, afirma que esta seria na linha da prática construtivista, recorrendo a recursos diversificados tais como livros, bibliotecas e fundamentalmente o "*conocimiento de la gente que tenemos a nuestra disposición: padres, abuelos y especialistas como médicos, carpinteros, ingenieros, etc.. Definitivamente utilizaría más los recursos que el libro de texto que lo que hace es quitar la imaginación a los profesores."*

Blesa defende que uma educação orientada pela memorização de livros de texto visa unicamente cumprir currículos e deveres. "*Los editores han creado esta herramienta perversa que es libro de texto. Es un negocio, el profesor dejó de pensar y sólo tiene que seguir las páginas del libro*" declara o docente para quem é fundamental

a implementação de práticas pedagógicas centradas na utilização do meio envolvente, dos jogos e das histórias dos mais velhos. "*Una escuela abierta a la comunidad*."

A propósito do projeto de integração das TIC na escola, José Blesa refere que muitos foram os obstáculos colocados à implementação de um modelo que substituiu totalmente os manuais escolares pela utilização das tecnologias. As críticas surgiram sobretudo por parte dos pais que não compreendiam como era possível que os seus filhos aprendessem numa escola em que o computador servia de ferramenta de trabalho. Para muitos pais a Internet era sinónimo de lazer e constituía um potencial perigo à concentração dos alunos.

Surgiu assim a necessidade de formar os pais na área das TIC dotando-os de conhecimentos que lhes permitissem auxiliar os seus filhos nos trabalhos escolares. Simultaneamente, os pais foram incluídos nas práticas letivas com o objetivo de lhes dar a conhecer a forma como as TIC eram utilizadas na escola de Ariño. O diretor da escola afirma que, após o desenvolvimento destas ações, os pais mais críticos se converteram nos mais incondicionais defensores da integração das TIC na educação. Este processo de aproximação entre os pais e a escola constituiu um dos grandes estímulos à transformação da escola em comunidade de aprendizagem.

José Blesa refere ainda o receio manifestado por algumas pessoas relativamente ao facto de a implementação do modelo de integração das TIC, tal como se processa em Ariño, poder originar problemas relacionados com a obliteração da escrita manuscrita, especialmente no que se reporta à psicomotricidade. O docente associa esta preocupação a uma questão nostálgica refutando-a através de argumentos que se relacionam com a necessidade de caminhar para um modelo atual inserido numa sociedade em que as tecnologias assumem um papel fundamental.

> *Cuanto a la escritura manuscrita en mi opinión es que por la experiencia de como trabajan los niños, de una forma natural ellos eligen la escritura mecanografiada. Por lo tanto el que dejen de escribir de forma manuscrita no es una preocupación. Pienso que es una cuestión nostálgica el seguir insistiendo en la caligrafía. No hay razones científicas que nos lleven a mantener la escritura manuscrita.*
>
> *Yo creo que la caligrafía tuvo un momento en la historia y que en este momento las nuevas tecnologías tienen un potencial tan grande que van a transformar el medio mecánico de comunicación de la caligrafía a la*

> *mecanografía. Que posiblemente pasará también el momento de la mecanografía, pero que en esto momento estamos ahí, estamos en un claro momento de la mecanografía.*
> *En este tema casi siempre suele presentarse como argumento la psicomotricidad del hecho de la escritura manuscrita, la relación entre el cerebro de la persona, la mente, el aprendizaje que hace de su habilidad manual. Yo creo, sin saber mucho de ello, pero por cuestiones planteadas por otras personas que sí saben más que yo, que esa psicomotricidad se puede adquirir de muchas otras maneras.*
> *Cualquier trabajo manual, cualquier trabajo que uno hace con las manos, esta trabajando nuestra mente con las manos. Hay un aprendizaje ahí, hay unas habilidades que se van adquiriendo. Entonces igual da que sea en la escritura manuscrita o que sea en la misma mecanografía. También hay un aspecto psicomotriz. En el hecho de tocar el teclado, dependiendo de la fuerza con que se tenga que se tocar el teclado como se tocaba antes con las maquinas mecánicas, ese tono de las teclas con la yema de los dedos hay una información también entre las manos y la mente. Hay una psicomotricidad que se esta trabajando. Pienso que una persona puede coger una habilidad tremenda sin necesidad de haber escrito nunca con un bolígrafo* (José Blesa, diretor da escola).

Referindo-se a projetos futuros, José Blesa partilhou connosco um grande sonho, um dos seus mais arrojados projetos: a construção de uma nova escola para toda a comunidade. "*Crear un centro de aprendizaje que va más allá de los muros de la escuela y que llegue a todas partes donde van los estudiantes y profesores y a otras escuelas"* como o define Blesa.

Mais do que a necessidade de resolver situações como a do mobiliário e da instalação elétrica que se encontram manifestamente inadequados às necessidades e vivências de alunos e professores, Blesa afirma que surge na atualidade a necessidade de criar um espaço físico adequado a este novo paradigma implementado na escola de Ariño.

Blesa idealiza uma escola projetada com o objetivo de se adaptar às vivências do grupo e da comunidade, um espaço de pesquisa, de partilha de experiências e conhecimentos que compreenda áreas de atividades individuais e de grupo e reúna todas

as condições necessárias como mobiliário e iluminação apropriados. Uma escola que responda às necessidades de professores, alunos, familiares e restantes membros da comunidade oferecendo a todos espaços de formação e cultura. O projeto encontra-se já em fase de estudo por uma equipa de técnicos prevendo-se que a construção tenha início brevemente.

Nos seus projetos mais recentes situa-se a visão de uma *escuela sin aulas*. O diretor pretende implementar na escola um sistema em que os alunos do 3º ao 6º ano de escolaridade aprendem em conjunto. Trata-se de criar uma única turma em que todos os alunos do 3º ao 6º ano realizam as aprendizagens a partir da interação dom os colegas, professores e voluntários, com recurso às TIC como ferramentas habituais de trabalho.

Blesa refere que o projeto não foi implementado até à atualidade porque a escola não conseguiu ainda ter um número suficiente de docente fixos que permitisse desenvolver com sucesso este tipo de prática[56].

5.4.3. PROCESSO DE LIDERANÇA

Nesta subcategoria pretendemos analisar os aspetos que caracterizam as variáveis envolvidas nos processos de liderança desenvolvidos na CA. Para tal tomamos como referência a liderança enquanto processo de influência no sentido da consecução de objetivos comuns.

No âmbito da classe docente, os processos de liderança manifestam-se fundamentalmente através da assunção de uma postura inspiradora por parte do diretor da escola e da professora da educação infantil. Estes dois elementos, que por serem os que se encontram na escola desde o início do desenvolvimento da CA se assumem como "veteranos", procuram influenciar através do exemplo os novos professores que anualmente ingressam na escola. Neste sentido, os docentes mais antigos assumem a responsabilidade pela realização das tarefas mais complexas e que exigem um elevado nível de dedicação, com o propósito de facilitar a adaptação dos novos professores ao modelo de trabalho da CA. Este procedimento permite que os docentes mais novos se familiarizem gradualmente com as diferentes vertentes que caracterizam a escola

[56] À data de conclusão deste trabalho tivemos conhecimento que este projeto se encontra já em fase experimental na escola de Ariño. A este propósito Blesa refere que "la experiencia está siendo genial, viendo a los pequeñitos de 3º lo que están aprendiendo gracias a sus compañeros mayores" (J. Blesa, comunicação pessoal, 10, dezembro, 2012).

incorporando-as nas suas práticas letivas, dando deste modo continuidade ao projeto em desenvolvimento.

> *El profesorado veterano asumimos la responsabilidad de la parte complicada. Nos cargamos del mayor número de horas posibles de trabajo, estamos en primera línea en los proyectos. Al profesorado nuevo sólo le pedimos que estén con nosotros. Por ejemplo. Por el cargo de director tengo 12 horas y media de horario lectivo. Si sólo trabajara con los alumnos ese horario, le tendría que decir a la nueva compañera o compañero que llega al centro, - Mira, ahí tienes la clase. No llevan libros de texto, ni libretas, no tenemos tizas y, tienen un ordenador portátil cada niño. Vendrán algunas mamás para ayudarte en clase cuando formes grupos interactivos. Te deseo mucha suerte. - Coincidirás conmigo, que el fracaso sería seguro. Por eso, les decimos los veteranos, - Yo impartiré las clases y tú me ayudarás. - De esta manera conseguimos que en pocos días, algunas semanas, ya se acomoden al funcionamiento de las actividades y las realicen también cuando imparten su especialidad* (José Blesa, diretor da escola).

> *Todos los años, a comienzo de curso, los profesores que llevamos ya más años en el colegio, compartimos aula con los profesores que llegan nuevos, para que no se sientan solos ante nuestros proyectos, que para ellos son totalmente nuevos. Creemos que ésta es la manera más efectiva de que se sientan arropados y cualquier duda o temor que pueda surgir, se soluciona en el momento y de forma natural: trabajando conjuntamente en el aula* (professora da educação infantil).

> *Si yo llego a este cole y me dicen tienes que ir a trabajar por proyectos, sin libros y con tablet… yo me quedo blanca, no sabría ni por donde empezar … pero tenemos la suerte de que José António dice: no, yo soy el director pero yo doy esas clases. Entonces yo estoy como la tutora que está observando durante el primer trimestre sobretodo . . . lo peso de la asignatura lo llevan ellos, los que están aquí año tras año . . . A mi me dio mucha tranquilidad que los profesores llevan el peso fuerte y nosotros nos vamos incorporando. A mi me tranquilizo también mucho saber que no me*

> *encuentro sola en la clase sino que tengo el apoyo* (professora de educação física a lecionar pelo primeiro ano na escola).

A adoção desta postura altera a própria natureza da formação de docentes que na CA se assume como prática, constante e igualitária. A formação, que incide essencialmente nas vertentes associadas aos projetos de desenvolvimento da CA e de integração das TIC na escola, acontece naturalmente, no contexto da ação.

> *Lo que hacemos en Ariño es una formación práctica del nuevo profesorado, al contrario que la formación permanente del profesorado en general, que en la mayoría de los casos es siempre teórica. La formación del profesorado en Ariño es una formación entre iguales, al contrario que la que reciben fuera de la escuela que casi siempre está basada en metodologías tendentes a la clase magistral, donde el profesorado asume el papel pasivo de alumno frente al ponente de turno* (José Blesa, diretor da escola).

Ainda no âmbito da influência exercida junto dos docentes, encontrámos uma forte ação de liderança exercida pelo diretor da escola diariamente ao nível do apoio direto na resolução de problemas relacionados com o funcionamento e a aplicação das TIC. É frequente os professores dirigirem-se ao diretor apresentando-lhe problemas que interferem com a dinâmica letiva. Tratam-se por vezes de dificuldades de acesso à Internet ou com o funcionamento de um computador, que José Blesa procura solucionar com a brevidade possível. Verificámos que este tipo de apoio é fundamental na dinâmica de uma escola que funciona num modelo de integração das TIC nas práticas letivas regulares.

De salientar que de 2005 a 2010 Blesa teve a seu cargo o apoio e formação na área das TIC de todos os professores que lecionavam na região envolvida no projeto. Atualmente este apoio é cada vez menos necessário face ao facto de a maioria dos docentes já possuírem formação na área e também à crescente facilidade de manuseamento que caracteriza os equipamentos atualmente utilizados.

Por sua vez, o diretor da escola mantém com os restantes professores uma relação de abertura e disponibilidade que incentiva os colegas a partilharem frequentemente com ele as suas preocupações e aspirações. As sugestões avançadas por Blesa são seguidas pelos docentes que demonstraram respeitar as suas opiniões.

Encontrámos em Ariño um processo de liderança que é exercido pelo diretor da escola fundamentalmente através da organização e desenvolvimento de diversos mecanismos de interação que permitem atuar junto da comunidade no sentido da partilha de ideias e convicções. Ao nível da influência exercida pelo diretor relativamente aos restantes membros da CA, detetámos a existência de diversos processos de interação onde aquela se expressa. Encontrámos indícios de liderança manifestados sob a forma de esclarecimento das dúvidas apresentadas pelos familiares dos alunos, realização de ações formativas no sentido da sensibilização para a consecução dos objetivos da CA e ainda da organização de atividades diversas que estimulam o envolvimento da comunidade na escola e, consequentemente, a sua participação no projeto desenvolvido.

Encontrámos uma visão de escola notoriamente marcada pela aprendizagem colaborativa com o envolvimento da comunidade, fenómeno que despoleta mecanismos de atuação no sentido da promoção da aprendizagem para todos. Esta visão é defendida e estimulada pelo diretor da escola que desde o início da sua atuação na escola de Ariño, age no sentido da consecução de objetivos gerais, como a formação para todos e a integração das TIC na escola e na vida da comunidade.

Relativamente à integração das TIC na escola e na comunidade, de acordo com os depoimentos recolhidos, verificámos que Blesa esteve na origem do desenvolvimento de projetos como o *Atenea*, *Aldea Digital*, *Un colegio animado*, *Aulas autosuficientes*, e *El pupitre digital (*que se encontram na base do modelo de integração das TIC na escola tal como ele se processa na atualidade), a *Biblioteca Tutorizada* que permitia o acesso diário à Internet a todos os alunos e seus familiares a partir da escola e a publicação dos jornais digitais *ariniños* e *El Lapicero Digital.*

O diretor da escola tem exercido, ao longo do desenvolvimento do projeto de transformação da escola em CA, um papel formativo junto da comunidade no sentido de esclarecer os familiares dos alunos acerca dos benefícios resultantes da implementação deste modelo. Neste sentido, organiza e participa em sessões de debate e reflexão em torno da educação que acontecem semanalmente na escola sob o tema *Educación y TIC.* Esta iniciativa, organizada pelo diretor da escola, permite reunir um conjunto de pais e mães em torno do debate sobre os problemas educativos atuais.

A ideia partiu do processo de renovação do projeto de transformação da escola em CA realizado no ano letivo 2010/2011. Face ao elevado número de pais que iniciavam a sua participação na CA, surgiu a necessidade de dar a conhecer de que

modo se processa o modelo de integração das TIC na escola. Uma vez mais, tal como havia sucedido no início da implementação do projeto, os pais manifestaram a sua preocupação relativamente às TIC, em especial relativamente aos problemas/benefícios originados pela utilização das tecnologias na educação.

Neste sentido, José Blesa propôs aos familiares a realização de reuniões semanais com o objetivo de discutir temas relacionados com a educação. Estas reuniões acontecem no edifício da educação infantil todas terças-feiras pelas 15.00 horas. No começo é servido um café a todos os participantes que normalmente incluem dois professores (o diretor e uma professora voluntária) e cerca de 10 pais e mães dos alunos. Em seguida tem lugar a visualização de um vídeo selecionado pelo diretor da escola que lança o tópico de conversação e estimula o diálogo. Estes vídeos são posteriormente colocados no *blog* da AMPA para que todos os que não tiveram oportunidade de participar na reunião possam visualizá-lo. Ao longo destes encontros o diretor procura sensibilizar os participantes para questões atuais da educação apresentando as visões e os argumentos de diversos autores como introdução para o debate do tema abordado.

As reuniões ocorrem num ambiente descontraído não havendo uma subordinação inflexível ao tema em debate, dando lugar a conversas informais em que se discutem os receios, dúvidas e expectativas sentidas pelos pais dos alunos.

Os tópicos de conversação selecionados incluem temáticas educativas atuais como o papel da TIC na educação, a criatividade e a educação, aprender fazendo, o papel dos videojogos na vida dos alunos e na educação e a utilização de recompensas e punições. Ao longo das reuniões os temas dispersam-se invariavelmente dando espaço ao debate de questões de interesse para os diversos participantes como as formas de atuação nos grupos interativos, as notas dos alunos, as atividades a realizar pelas comissões de trabalho e os projetos atuais e futuros da escola.

> *A mi me llena mucho venir porque oyes la opinión de muchas madres, los miedos que muchas veces pueda tener una madre, hay veces que te crees que haces las cosas bien y te das cuenta que hablándolo con otros pues dices, pues bueno esto lo puedo mejorar. El educar a un hijo no tienes un libro de instrucciones donde mirar. Entonces eso nos va muy bien eso de dialogar todos y nos sentimos todos ahí como una familia. Los que vamos estamos muy contentos* (mãe de dois alunos: da educação infantil e do 2º ano).

> *Me encanta la tertulia café de los martes, es genial escuchar a las madres, hablar de sus inquietudes de sus problemas con sus hijos que se quedan reflexionando y pensando pues lo haré bien, lo haré mal. Muchas de las cosas que dicen ahí tu te las llevas y las llevas a la clase, los intereses de esas madres yo intento que esos intereses van al aula* (professora do 3º e 4º ano).

Por outro lado, verificámos que Blesa se encontra ativamente envolvido em todos os projetos relacionados com a interação escola/comunidade como a formação de familiares, a iniciativa Encontro de Culturas, Jornada de Convivência das Escolas Associadas à UNESCO, celebração de tradições e datas festivas e ainda em atividades específicas da comunidade de aprendizagem como a leitura dialógica. O diretor da escola é o único responsável pela organização de ações de formação em língua espanhola destinadas a mães de alunos de nacionalidade estrangeira.

5.4.4. A PERCEÇÃO DA COMUNIDADE FACE AO LÍDER

A dimensão da perceção da comunidade face ao líder foi analisada através do cruzamento entre os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas e da observação direta das interações estabelecidas entre o diretor da escola e os diversos membros da comunidade. Nesta análise considerámos fundamentalmente duas vertentes indicadoras do modo como o líder é percebido pela comunidade com a qual contacta quotidianamente: a perceção dos colegas de trabalho e a dos restantes membros da comunidade.

Ao longo da realização do presente estudo tivemos oportunidade de recolher dados em Andorra, capital da província de Teruel situada a cerca de dezassete quilómetros de Ariño. O diretor da escola de Ariño, que na altura prestava apoio ao projeto de integração das TIC em diversas escolas da região, orientou a visita facto que nos propiciou uma visão abrangente das relações estabelecidas entre José Blesa e os seus colegas de diferentes escolas.

Visitámos o Colégio Público Juan Ramon Alegre no ano letivo 2007/2008 quando a escola iniciou o seu projeto de trabalho com Tablet PC com os alunos de 5º e 6º ano. Esta escola compreende os níveis de educação infantil e primária e recebe anualmente uma média de 400 alunos. Ao longo da visita conversámos com alguns

docentes que partilharam com Blesa as suas experiências e preocupações relativamente ao projeto de implementação das TIC na sala de aula. Vários docentes dirigiram-se a Blesa colocando-lhe questões e também partilhando experiências relacionadas com o projeto de integração das TIC. A interação entre Blesa e os seus colegas decorreu de forma espontânea e caracterizou-se pela partilha de saberes e experiências. Os colegas demonstraram sentimentos de respeito e confiança face ao diretor da escola de Ariño não hesitando em apresentar-lhe as suas dúvidas e solicitar a sua orientação. Destacou-se o diálogo igualitário entre José Blesa e os restantes docentes.

Visitámos ainda outra escola da localidade de Andorra, o Colégio Público Manuel Franco Royo igualmente em fase inicial de implementação das TIC na sala de aula. Esta escola, de dimensões inferiores ao Colégio Público Juan Ramon Alegre, conta com uma média anual de cerca de 250 alunos.

Durante a visita a professora da sala do 5º ano explicou-nos de que forma se processava a integração das TIC na sala de aula e aproveitou para solicitar a José Blesa que orientasse os alunos no manuseamento das ferramentas associadas à construção de *blogs*. Blesa, aceitando o repto, assumiu a orientação da aula e durante cerca de 30 minutos abordou o funcionamento de *blogs*, a criação de contas, o funcionamento das palavras-passe e a edição de texto. A introdução deste novo elemento na sala de aula foi assumida com naturalidade por todos os participantes.

Esta visita permitiu-nos verificar que nas escolas em que Blesa intervém como orientador do projeto de integração das TIC se desenvolveram relações de partilha e colaboração entre os docentes e o diretor da escola de Ariño. Em ambas as escolas a interação entre os professores e Blesa decorreu num ambiente de diálogo igualitário e espírito colaborativo de partilha de informações e esclarecimento de dúvidas.

Na escola de Ariño o diretor é apontado pelos seus colegas como uma pessoa com elevadas capacidades comunicativas, que sabe escutar e respeitar as opiniões de todos e que é um bom exemplo para a comunidade.

> *El director de la escuela se comunica con la gente y es buen ejemplo* (professora de educação musical da educação infantil e primaria).

> *Es muy buen ejemplo para la comunidad, respeta las decisiones de todos, ayuda y nos informa de todos los cambios o sucesos que ocurren en la escuela* (professora do 5º e 6º ano)

> *El liderazgo es un proceso democrático, abierto a toda la comunidad, en el que se tiene en cuenta las opiniones de todos los miembros de la comunidad El líder es un buen líder, buen ejemplo para la comunidad, es un líder que deja hacer, que escucha, que tiene en cuenta la opiniones y decisiones de los demás* (professora do 3º e 4º ano).

> *José Antonio es muy buen profesional, además de ser una estupenda persona. A veces, por su forma de ser, un poco inexpresiva en algunas ocasiones, los compañeros han llegado a comentarme que en los primeros días de incorporación a nuestra escuela, lo ven como más distante, menos cercano, pero, poco a poco, todos van descubriendo cómo de verdad es José Antonio, una persona siempre dispuesta a ayudar y a hacer que la gente se sienta a gusto en nuestra escuela* (professora da educação infantil).

> *El director no es director es una persona que te escucha y te deja hacer* (professora do 3º e 4º ano).

> *A mi a principio me sorprendió porque cuando yo llegué el se presentó como director pero en el claustro era como los demás no era nada autoritario . . . El dijo que el era el director pero que esto era comunidad de aprendizaje y aquí todo se hace entre todos. El es el director pero todos somos igual de importantes aquí* (professora de educação física a lecionar na escola pelo primeiro ano).

A perceção da comunidade relativamente ao diretor da escola de Ariño manifesta-se fundamentalmente quanto à perspetiva profissional do líder enquanto orientador da linha de trabalho seguida e ainda quanto ao seu envolvimento com a comunidade. Neste âmbito, os dados obtidos revelaram a existência de um processo evolutivo que tem acompanhado a transformação da escola em CA e paralelamente o projeto de integração das TIC na escola.

No início do projeto *El pupitre digital* que, como já referimos, alterou profundamente os recursos e métodos empregues no processo educativo em Ariño, as opções metodológicas escolhidas foram alvo de críticas e objeções por parte de alguns familiares dos alunos. A contestação ocorreu num contexto de receio que a utilização das TIC como ferramentas de trabalho pudesse não trazer benefícios ao processo

educativo mas antes constituir um elemento potenciador da dispersão da atenção dos alunos na sala de aula.

Ao longo da implementação dos projetos de integração das TIC e de transformação da escola em CA, a escola abriu as portas ao exterior dando a conhecer a sua atividade quotidiana através do envolvimento da comunidade nos projetos desenvolvidos.

No início do ano letivo 2011/2012, perante a falta de resposta por parte da empresa patrocinadora do projeto *El pupitre digital* relativamente à necessidade de aquisição de novos equipamentos informáticos para os alunos que ingressavam no 3º ano de escolaridade, a escola procurou resolver o problema com a colaboração da comunidade.

Neste sentido foram realizadas três assembleias com a participação dos professores da escola e dos familiares dos alunos. Na primeira assembleia a linha de trabalho da escola foi aprovada praticamente por unanimidade. Na segunda assembleia aprovou-se a proposta de tornar a escola independente dos patrocínios as empresas e do apoio governamental no que concerne à aquisição do equipamento informático destinado aos alunos. No dia 22 de novembro de 2011 realizou-se nova assembleia em que foi decidido pela comunidade que, a partir dessa data, os pais passariam a adquirir computadores portáteis para todos os alunos do 3º ano de escolaridade. Foi igualmente decidida qual a marca e modelo de computador a adquirir para os onze alunos que no ano letivo 2011/2012 frequentavam o 3º ano.

Na sequência desta deliberação foi constituída uma comissão de pais que se encarregou de analisar as melhores ofertas de mercado e escolher o estabelecimento onde iriam ser adquiridos os equipamentos. Em seguida a escola efetuou a compra dos onze computadores portáteis necessários tendo os pais assumido o compromisso de realizar o pagamento dos mesmos à escola, à medida das possibilidades de cada família. Deste modo, alguns pais efetuaram o pagamento na totalidade, enquanto outros optaram pelo pagamento faseado em prestações mensais.

Este acontecimento permite-nos perceber a validação da comunidade face à linha de trabalho seguida pela escola e consequentemente a sua confiança e apoio nas metodologias defendidas pelo diretor da escola.

Os dados recolhidos abrangem a realização de entrevistas junto dos diversos membros da comunidade, fundamentalmente familiares dos alunos. A perceção da comunidade face ao diretor da escola encontra-se expressa nos depoimentos prestados.

Que a el le gusta la comunicación con la gente y si que es un buen ejemplo para la comunidad, porque le gusta escuchar la opinión de los padres (mãe de uma aluna do 5º ano).

Es un director muy comunicativo, cercano. Siempre dispuesto a escuchar. Es muy emprendedor, trabajador que busca siempre el bienestar del cole (mãe de dois alunos: educação infantil e 2º ano).

Es un buen ejemplo para la comunidad (mãe de dois alunos: 6º e 2º ano).

Es un amigo (mãe de uma aluna do 2º ano).

Es bastante comunicativo (mãe de dois alunos: educação infantil e 3º ano).

Si nuestro director fuese otro tal vez las nuevas tecnologías no se hubiesen integrado en nuestro centro (mãe de dois alunos: 1º e 6º ano).

Tenemos la suerte de que a pesar de ser medio rural que los profesores van y vienen mucho aquí tenemos dos profesores que están bastante fijos que son del pueblo y viven en el pueblo y que son pues como se dice el maestro del pueblo es 24 horas maestro eso es una surte muy grande que tenemos . . . muy accesibles, muy dispuestos y muy trabajadores . . . es la única forma de que haya un proyecto estable . . . nosotros tenemos esa suerte de que por lo menos hay dos pilares básicos que están ahí . . . estoy casi seguro que sin ellos el proyecto de comunidades de aprendizaje no existiría (pai de uma aluna da educação infantil).

5.4.5. INFLUÊNCIA EXERCIDA PELO LÍDER NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Neste tópico pretendemos analisar a dimensão da liderança enquanto fator de influência no desenvolvimento e sustentabilidade da CA. Importa nesta fase descrever situações ocorridas que possam ter impulsionado novos rumos e dinâmicas favoráveis ao progresso da CA.

Nesta análise foram considerados dois aspetos fundamentais: por um lado a descrição de experiências passadas e, por outro lado, a recolha de dados através da observação e realização de entrevistas junto dos membros da comunidade.

No âmbito da iniciativa e capacidade de movimentação de projetos de interesse para a comunidade, os dados recolhidos permitem-nos recuar até ao início do projeto de transformação da escola de Ariño em CA. Uma das ocorrências mais relevantes que encontrámos na procura de referências impulsionadoras do desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade reporta-se à implementação do projeto *El pupitre digital* na escola de Ariño. Referimo-nos a este acontecimento em concreto dado tratar-se de uma iniciativa que influenciou profundamente diversos aspetos da organização, desenvolvimento e funcionamento da CA na medida em que alterou as práticas, as metodologias e os processos de interação entre os seus participantes.

Em entrevista, José Blesa recorda que quando a equipa de professores da Universidade de Barcelona visitou Ariño em janeiro de 2003 e mencionou a possibilidade de implementar um projeto que envolvia a atribuição de Tablet PC a todos os alunos, existia a possibilidade de o projeto avançar para uma outra região de Espanha. Logo após o diretor da escola ter tomado conhecimento do projeto apresentou-o aos restantes professores tendo sido obtida a anuência de todos no sentido da sua implementação.

Nesta altura o diretor iniciou um processo de diligências que incluíram o contacto com o jornalista aragonense Fernando García Mongay descrevendo a situação e solicitando a sua intervenção no sentido de levar o projeto para Ariño. Os contactos realizados pelo jornalista junto da empresa *Microsoft* e da *Consejería de Educación* viriam a resultar na implementação do projeto *El pupitre digital* que se encontra em funcionamento até hoje na escola de Ariño.

A intervenção do diretor da escola de Ariño foi decisiva na implementação de um projeto de extrema relevância para a dinâmica educativa da escola de Ariño e para o seu desenvolvimento como CA. A integração das TIC tal como se processa em Ariño constitui um elemento facilitador da comunicação e interação entre os diversos protagonistas do processo educativo.

José Blesa é o único docente que esteve presente em todos os momentos que se podem considerar mais relevantes da história da escola de Ariño. A sua presença na escola marcou profundamente a forma de agir na instituição e, consequentemente, deu origem a alterações significativas no meio envolvente.

A influência na construção da visão da escola fez-se sentir desde o início das suas funções. Chegado a Ariño em 1989 imediatamente iniciou diligências no sentido da introdução das TIC na escola. O seu interesse pelas TIC como ferramenta de trabalho e de inclusão social deu origem a que a escola viesse a tornar-se, a partir de 2003, uma referência mundial de utilização das novas tecnologias na educação.

Para Blesa, a construção de uma escola integrada na Sociedade do Conhecimento e da Informação pressupõe obrigatoriamente a sua abertura à comunidade. Influenciado pelas origens da sua atividade letiva identificada com o *movimiento escuelas en lucha*, em que as decisões eram tomadas em conjunto com a comunidade num modelo de defesa da escola pública, o diretor procurou implementar em Ariño a visão de uma escola em permanente envolvimento com a comunidade. Neste sentido, a partir do ano letivo 2001/2002 começou a germinar o desenvolvimento de iniciativas de estímulo à participação das famílias na escola. Este processo deu origem ao projeto de transformação da escola em CA que teve início no ano letivo 2002/2003.

> *José Antonio fue decisivo a la hora de implantación de los proyectos de nuestra escuela, ya que él fue el primer conocedor de los mismos y el que transmitió a los demás las ganas de llevarlos a cabo. Creo que también a esto ha contribuido el hecho de que ha estado respaldado por un equipo de personas (los profesores) que siempre hemos apoyado los proyectos del Centro y a pesar de que en nuestra escuela, el profesorado cambia cada uno/dos años (concurso de traslados), conseguimos los profesores "más veteranos" en el Centro que los que llegan nuevos se sumen a los proyectos ya en marcha en nuestra escuela. Creo que es importantísimo el equipo humano de la escuela* (professora da educação infantil).

> *El líder tiene mucha influencia en el progreso de la escuela porque él ha estado totalmente implicado en el proceso desde el principio. Si el líder no estuviera pienso que se perdería un poco la ilusión del proceso, pero seguiría adelante aunque de manera diferente porque la educación evoluciona con el tiempo* (professora do 5º e 6º ano).

No início do ano letivo 2010/2012 o diretor e a professora da educação infantil eram os únicos elementos que permaneciam na escola desde o início da CA. Face a esta

realidade Blesa impulsionou a realização do processo de renovação que permitiu re(construir) a visão da escola enquanto CA.

Ao longo do desenvolvimento da CA o diretor da escola esteve na origem da impulsão e desenvolvimento de um conjunto de iniciativas que vieram a alterar consideravelmente o contexto envolvente. Um dos fatores que mais influenciaram a dinâmica da comunidade reside na perspetiva dos seus membros face às TIC e aos benefícios da sua inclusão na educação.

Atualmente (2012) encontramos em Ariño uma população informada relativamente às TIC e, na sua maioria, dotada de competências para a sua utilização. Esta atitude contrasta com a que vigorava na localidade no início da implementação do projeto de transformação da escola em CA em que, de acordo com os depoimentos prestados, muitos dos familiares dos alunos se distanciavam da aplicação das tecnologias, assumindo uma postura cética relativamente à sua utilização na escola. Verificámos ainda que alguns pais manifestam preocupação relativamente ao facto de os seus filhos terem de transitar para uma escola diferente que funciona num modelo bastante diferente da escola de Ariño.

> *Que me da mucha pena que se van a lo instituto porque aquí se trabaja de otra manera y a mi me gustaría que se siguieran trabajando así* (mãe de dois alunos: 2º e 6º ano).

A vertente de modificação do meio envolvente inerente ao conceito de CA manifesta-se ainda a partir da intervenção do diretor da escola no âmbito do interculturalismo, nomeadamente da sua atuação na divulgação e promoção do diálogo entre os ariñenses e os estrangeiros que habitam a localidade.

Verificando muitos cidadãos estrangeiros passaram a viver em Ariño, Blesa tomou a iniciativa de ministrar ações de formação em língua espanhola a todos os membros da comunidade de origem estrangeira que manifestaram interesse em aprender o idioma local. Esta iniciativa, para além de fomentar a melhoria do processo comunicacional entre os habitantes da localidade, deu ainda origem à realização de intercâmbios culturais diversos como a criação do dia de Encontro de Culturas, a celebração bilingue de festividades e a organização de viagens entre Ariño e os países de origem dos cidadãos estrangeiros residentes em Ariño.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES

6. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões obtidas a partir do estudo realizado, convictos de que as reflexões aqui exaradas não constituem o desfecho de um processo mas antes a orientação de um rumo de investigação que desejamos prosseguir.

Iniciamos este tópico apresentando um conjunto de conclusões resultantes da procura de respostas às questões de investigação formuladas. Em seguida indicamos as limitações e obstáculos com os quais nos deparámos ao longo da investigação. Conscientes da impossibilidade de efetuar uma análise profunda no âmbito de todas as áreas relacionadas com o estudo, concluímos o capítulo com a indicação de sugestões de investigação que, a nosso ver, podem contribuir de forma relevante para a melhoria do processo educativo.

6.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

6.1.1. A ESCOLA DE ARIÑO COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A realização do presente estudo possibilitou a descrição e interpretação de uma realidade educativa com características próprias na qual se encontra em desenvolvimento um projeto de transformação da escola em comunidade de aprendizagem, inserido no paradigma emanado da investigação desenvolvida pelo CREA de Barcelona.

Ao procurarmos situar a escola de Ariño como CA, revela-se necessário confrontar a realidade observada com as perspetivas teóricas analisadas ao longo do segundo capítulo deste trabalho. Com esta análise procuramos, antes de mais, assinalar as características da escola que parecem poder situar-se no contexto das linhas gerais de pensamento dos diversos autores referidos, particularmente no que se refere à análise organizacional da escola e à perceção da escola simultaneamente como aprendente e geradora de aprendizagens.

Da análise dos modelos apresentados relativamente à análise organizacional da escola situamos a realidade estudada no âmbito da metáfora da escola como cultura. Justificamos este enquadramento a partir do reconhecimento da escola de Ariño como portadora de uma identidade própria edificada por todos os seus membros, através de

processos de interação que se suportam no apoio mútuo e na construção de expectativas elevadas.

Uma das características da escola de Ariño que mais se destacou no presente estudo consiste no empenho manifestado relativamente ao fortalecimento das relações entre todos os intervenientes no processo educativo. Este fator, fundamental na dinâmica da escola, parece-nos ter permitido a construção de uma cultura escolar que favorece a partilha de valores, saberes e experiências e, consequentemente, de uma identidade própria que reúne as expectativas e desejos de todos os seus membros no sentido da consecução de objetivos comuns.

A análise desta realidade permitiu-nos identificar um conjunto de fatores caracterizadores da escola de Ariño que nos parecem ir ao encontro da construção de uma forte cultura escolar: elevadas expectativas manifestadas por parte de professores, alunos e familiares; existência de um ambiente caracterizado pela abertura e incentivo à partilha de ideias; estímulo constante ao trabalho colaborativo e à partilha de responsabilidades; processos comunicacionais baseados no diálogo igualitário; elevada participação de familiares e outros membros da comunidade nas atividades da escola e desenvolvimento de relações interpessoais dinâmicas que envolvem todos os participantes.

Neste enquadramento entendemos que a escola de Ariño revelou ter desenvolvido uma cultura escolar forte, baseada no fortalecimento das relações entre todos os membros da comunidade no sentido da promoção de interações dinâmicas de apoio e partilha, característica potenciadora da qualidade e do sucesso da organização na linha de pensamento referida por Costa (1996).

A partir do discurso e das ações dos diversos protagonistas do processo educativo realizado em Ariño, revelou-se evidente a existência de um projeto comum que compreende um processo coletivo de envolvimento na consecução dos objetivos definidos em conjunto pela comunidade educativa. Esta dimensão revela-se fundamental na caracterização de uma escola que aprende na opinião de diversos autores como Bolívar (2001); Santos Guerra (2001); Silins, Zarins, & Mulford (2002), Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner (2005) e Smith & Lucas (2005).

A existência da visão coletiva da escola a que se referem Smith & Lucas (2005), que possibilita a construção de um modelo de parceria formado por pessoas que partilham objetivos comuns, encontra-se claramente expressa nas práticas desenvolvidas

no quotidiano da escola observada. Esta visão desenvolveu-se a partir da partilha dos sonhos e aspirações de todos os intervenientes, consolidou-se ao longo da fase de sonho do processo de transformação da escola em CA e renova-se anualmente através dos compromissos estabelecidos pelos membros da comunidade educativa.

Salientamos que a renovação da visão coletiva da escola realizada ao longo do ano letivo 2010/2011 permitiu a reconstrução das bases fundamentais da CA. Este processo, que incidiu fundamentalmente numa nova concretização das fases de sensibilização, sonho e seleção de prioridades associadas à transformação da escola em CA, deu origem a uma renovada visão coletiva que passou a incluir as perceções dos novos membros que entretanto ingressaram na comunidade.

Ao iniciar este procedimento de renovação ficou demonstrado, por um lado, que a transformação da escola em CA se concretiza através de processos que possibilitam a sua permanente construção, sendo portanto objeto de diversas modificações ao longo dos tempos e, por outro lado, que a escola de Ariño se encontra permanentemente recetiva à adaptação das suas linhas de organização e funcionamento acolhendo com total abertura as necessidades e aspirações dos seus novos membros.

A evidência discursiva dos participantes aponta para uma atitude de construção de um clima de aprendizagem colaborativa apoiada na partilha de saberes e experiências, que se concretiza nas dimensões acional e interacional da CA. Nesta linha de pensamento, deparámo-nos com uma forte aposta, por parte da escola de Ariño, na utilização e maximização do potencial dos membros da comunidade como recursos de aprendizagem. O discurso dos professores em geral e muito particularmente do diretor da escola evidencia a necessidade de utilização de recursos variados no processo de aprendizagem, onde se inclui o conhecimento e a experiência de diversas pessoas como os familiares dos alunos e os profissionais da comunidade. As interações entre os diversos membros da comunidade são estimuladas dando origem a momentos de construção de aprendizagens a partir da interação social.

No que se refere ao papel desempenhado pelos diversos intervenientes no processo educativo, deparamo-nos na escola de Ariño com um modelo caracterizado pela procura de formação de indivíduos flexíveis e autónomos, dotados de competências que facilitem a sua inserção plena na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Neste sentido, o modelo de trabalho da escola propicia o desenvolvimento de processos dinâmicos de construção de conhecimento e competências com recurso às TIC como

ferramenta habitual de trabalho. As práticas desenvolvidas assentam na partilha de ideias através da reflexão e do debate que se fundamentam na interação social.

Encontramos na escola de Ariño a rejeição da utilização do manual escolar em defesa de metodologias de aprendizagem baseadas na pesquisa, análise e processamento da informação, em que o aluno assume um papel central na construção das competências e saberes pessoais e coletivos. Ao colocar o aluno no centro do processo educativo a escola procura ir ao encontro dos seus interesses e motivações e simultaneamente responsabilizá-lo pelo seu percurso formativo. Esta linha de ação parece-nos originar a construção de um processo de promoção da autorregulação da aprendizagem, fator essencial para o sucesso do processo educativo como defendido por Freire (2009) mencionado na revisão da literatura (capítulo 2).

Por sua vez, o processo de aprendizagem tal como se realiza na escola de Ariño centra-se na colaboração entre os pares enfatizando o papel do contexto social na construção do conhecimento. Esta linha de pensamento vai ao encontro das teorias referidas no enquadramento teórico defendidas por autores como Vygotsky (1991) e Wenger (1998a). Neste modelo, o aluno não se limita a receber a informação mas antes assume o papel de ator participante na pesquisa, análise e debate da informação que é trabalhada em contextos colaborativos dinâmicos.

Ao inserir a comunidade na dinâmica da escola, é estimulada a organização de espaços de partilha que resultam na construção de aprendizagens para todos os intervenientes no processo educativo. Atividades como a organização da sala de aula em grupos interativos e a realização de *ateliers* na escola são ilustrativas das interações desenvolvida em contextos de aprendizagem. Alunos, professores, familiares e outros membros da comunidade têm assim a oportunidade de interagir num processo de aprendizagem coletiva em que todos são responsáveis pela aprendizagem de todos.

O modelo de CA desenvolvido na escola de Ariño promove a redefinição dos papéis dos intervenientes no processo educativo porquanto procura fazer convergir os esforços de todos na construção de um espaço colaborativo de aprendizagem.

Para a definição do papel dos docentes contribui a adoção de metodologias de ensino baseadas em dois fatores fundamentais: a diversificação dos recursos e a integração das TIC como ferramenta de trabalho natural da atividade educativa. No paradigma implementado em Ariño, o professor tem acesso a recursos diversificados como a colaboração e empenho dos familiares dos alunos na realização de atividades escolares e a partilha de saberes e experiências a partir da colaboração entre os diversos

membros da comunidade. Esta realidade permite diversificar as estratégias de ensino enriquecendo-as através da concretização de projetos cuja viabilidade nos parece que seria difícil de alcançar de outra forma.

Por sua vez a integração das TIC, tal como se processa na escola de Ariño, estimula a reformulação profunda das metodologias de ensino possibilitando o desenvolvimento de processos de pesquisa e análise crítica da informação e atribuindo ao professor a posição de orientador, de guia das aprendizagens. Neste modelo, o docente não se limita a transmitir a informação, mas antes acompanha os alunos desafiando, estimulando e orientando o processo de construção de conhecimentos e competências.

Desta atuação decorre que o aluno, percebido como elemento central do processo educativo, se afasta do papel passivo de recetáculo da informação, predominante nos modelos tradicionais de ensino, passando a desempenhar um novo papel como protagonista ativo no seu percurso de construção de conhecimentos e competências. No quotidiano letivo os processos de aprendizagem incluem a pesquisa, seleção e processamento de informação pelos alunos, recorrendo regularmente ao debate e partilha de ideias com os seus colegas, professores e ainda, quando integrados em grupos interativos, com os voluntários presentes na sala de aula.

A criatividade constitui uma componente integrante neste modelo que estimula a apresentação e partilha das produções dos alunos sob formas variadas que incluem a expressão dramática, realização de apresentações digitais, edição de *blogs* e rádio escolar.

Relativamente ao papel dos familiares na CA, resulta evidente que este se concretiza no envolvimento ativo manifestado ao nível das diversas atividades que se realizam na escola. Os familiares dos alunos sentem-se e são considerados pelos restantes membros da comunidade como participantes efetivos da CA, partilhando objetivos e conjugando esforços numa parceria em que todos são percebidos como iguais.

Do discurso dos participantes prevalece um sentimento de beneficiação comum uma vez que todos sentem que podem obter benefícios através do envolvimento na CA. Das vantagens referidas pelos familiares destaca-se a proximidade entre a família e a escola, que possibilita o conhecimento da realidade com que os alunos contactam ao longo do tempo que permanecem na instituição educativa. Para a maioria dos pais é fundamental saber o que os seus filhos fazem na escola, o que acontece com eles

durante todo o dia, conhecer de perto os professores e as atividades em que participam. Os pais salientam ainda como fator positivo a possibilidade de participarem ativamente na educação dos filhos através da sua inclusão nos processos decisórios e da colaboração nas atividades realizadas na sala de aula e na escola. A formação de familiares é outro dos aspetos que os familiares apontam como estimulador para o desenvolvimento do projeto.

As interações desenvolvidas entre a escola e as famílias são igualmente referidas pelos professores como principal fator de estímulo. Os docentes sustentam que o apoio, validação e corresponsabilização das famílias relativamente aos projetos da escola incentivam o desenvolvimento dos mesmos.

Os alunos revelaram possuir um elevado sentimento de pertença relativamente a uma escola que consideram diferente de todas as outras. Esta perceção manifesta-se essencialmente através do orgulho que demonstram face ao desenvolvimento do projeto de integração das TIC e da participação das mães nas atividades realizadas na escola.

6.1.2. ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A análise da organização da escola como CA baseou-se na tentativa enquadramento do projeto em duas dimensões distintas: a estrutura formal e o modelo de CA desenvolvido pelo CREA de Barcelona.

Deparámo-nos com uma escola cuja organização formal obedece às normas oficiais da generalidade das escolas de educação infantil e primária espanholas, não tendo ocorrido qualquer adaptação das suas estruturas organizativas formais decorrente da organização da escola como CA. Verificámos que as estruturas e iniciativas associadas à organização e funcionamento da CA se inserem naturalmente no contexto educativo coexistindo com as estruturas formais com as quais são estabelecidas relações de parceria. Concluímos portanto que o processo de transformação da escola em CA não compreende a formação de órgãos específicos, mas antes constitui um projeto próprio da escola que se enquadra na sua estrutura organizativa desenvolvendo-se com base nos órgãos legalmente definidos.

Verificámos ainda que o modelo de organização da escola como CA é validado pela administração da educação que permite a realização de iniciativas que se afastam dos modelos habituais de ensino, no sentido do estímulo ao desenvolvimento da CA.

Como exemplo desta constatação encontrámos a anuência dada pela administração relativamente à substituição das atividades letivas regulares por atividades ministradas por familiares dos alunos e alunos do curso de Magistério, com o objetivo de possibilitar a participação dos professores nas jornadas que tiveram lugar ao longo de uma semana aquando do período sensibilização da etapa de formação da CA.

No âmbito da organização da CA salientamos duas vertentes que se destacaram nesta investigação como fatores essenciais na sustentabilidade do projeto: a concretização de um conjunto de fases inerentes ao processo de transformação da escola em CA (sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades, planificação, investigação, formação e avaliação) e a formação de comissões de trabalho adaptadas às efetivas necessidades apuradas.

Não obstante todas as fases compreendidas no período de arranque do processo constituírem um sistema organizativo sequencial cuja observância se revelou importante para a exequibilidade do projeto, a análise efetuada na escola de Ariño permite-nos concluir pela existência de duas etapas determinantes. A primeira fase do processo de transformação da escola em CA, sensibilização, revelou-se fundamental para o sucesso do projeto na medida em que possibilitou dar a conhecer a todos os intervenientes as noções fundamentais subjacentes a este modelo. Este primeiro contacto despoletou junto da comunidade a motivação indispensável ao arranque do projeto, proporcionando formação adequada aos docentes e garantindo o esclarecimento de todos os membros da comunidade em relação aos aspetos que caracterizam o processo.

Outra etapa do período de arranque do projeto que se revelou determinante concretização do processo reporta-se à fase de sonho. O procedimento de auscultação e partilha dos desejos, necessidades e expectativas de todos, realizado ao longo da referida etapa, possibilitou a convergência de objetivos e consequentemente a construção da visão coletiva da escola, fator fundamental na construção de uma escola eficaz conforme mencionado ao longo do enquadramento teórico deste trabalho.

Os sonhos expressados por alunos, professores e familiares traduziram-se na necessidade de construir uma escola aberta à comunidade, dotada de recursos adequados e suficientes para o desenvolvimento das atividades, que aposta na integração das TIC e no fortalecimento das relações entre os membros da comunidade. A construção da visão coletiva da escola promoveu a conjugação dos esforços de todos no sentido da prossecução do projeto que a partir desse momento se materializou sob a forma de

iniciativas concretas como a definição de prioridades e a planificação das atividades iniciais da escola enquanto CA.

As comissões de trabalho têm como objetivo organizar e colocar em prática as atividades conducentes à consecução das prioridades definidas pela comunidade. O funcionamento destas estruturas pressupõe uma dinâmica funcional que envolve os participantes em processos de interação dialógica, permitindo a identificação, encaminhamento e resolução das necessidades expressas pelos diversos membros da comunidade.

O facto de as comissões de trabalho possuírem uma existência limitada à satisfação das necessidades que as originam, revela-se particularmente relevante na análise do modelo. Este fator indica um elevado grau de flexibilidade e capacidade de adaptação por parte de uma organização educativa que procura permanentemente ir ao encontro das necessidades reais dos seus intervenientes.

Concluímos que as comissões de trabalho ocupam um papel fundamental nos processos decisórios da CA uma vez que, na sua grande maioria, estes processos têm início, desenvolvimento e conclusão nessas estruturas, relegando para um processo meramente formal a atuação do Conselho Escolar, órgão de gestão da escola.

Da investigação efetuada resulta que a escola de Ariño baseou o seu processo de transformação em CA nas fases estabelecidas como normas de orientação essenciais emanadas do modelo desenvolvido pelo CREA. Este processo deu origem a que, a partir do ano letivo 2002/2003, a escola passasse a funcionar como CA num modelo até hoje em desenvolvimento. A escola adotou o projeto, seguiu as fases de transformação e consolidou o processo com base em procedimentos educativos de sucesso validados pela comunidade científica internacional assumindo-se atualmente como uma comunidade de aprendizagem de sucesso.

6.1.3. DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Na análise do desenvolvimento da CA encontrámos duas dimensões de análise que se revelaram fundamentais na interpretação da realidade observada: as práticas desenvolvidas e o discurso dos participantes. O cruzamento destas duas dimensões permitiu-nos perceber a escola de Ariño como espaço colaborativo de partilha e construção de saberes e experiências.

Na comunidade deparámo-nos com práticas diversificadas que incluem momentos de trabalho individual e atividades colaborativas, sendo exemplo destas últimas os diversos trabalhos realizados em grupo e a organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos com a participação de adultos voluntários. Encontrámos uma forte influência exercida pela integração das TIC na planificação e desenvolvimento das práticas letivas sobretudo ao nível da dinâmica quotidiana da sala de aula e dos contactos entre professores e alunos.

Desde o início da implementação dos projetos de integração das TIC houve uma manifesta preocupação por parte da escola em auxiliar os alunos e as famílias a transpor os obstáculos verificados neste âmbito. No início, quando as famílias não dispunham de conhecimentos na área das TIC e a grande maioria não possuía acesso à Internet em casa, a escola ofereceu formação adequada a alunos e familiares e disponibilizou um espaço com as condições necessárias à realização dos trabalhos escolares. Atualmente (2012), superadas que se encontram as dificuldades iniciais, são ministradas aulas de datilografia na sede da AMPA, destinadas aos alunos do 3º ano que iniciam a utilização dos Tablet PC.

Ainda que no início do projeto de transformação da escola em CA se tivesse verificado a necessidade de dar a conhecer às famílias as potencialidades das TIC na educação, por forma a obter o seu apoio para a concretização dos projetos desenvolvidos nesta área, na atualidade verifica-se existir uma forte colaboração que assume a forma de parceria entre os pais dos alunos e a escola no sentido de assegurar a continuidade das metodologias de aprendizagem que incluem as TIC como ferramentas habituais de trabalho. O discurso dos participantes evidencia a perceção dos pais relativamente à necessidade de utilização das TIC na sala de aula e aos benefícios decorrentes desse procedimento. Os pais reconhecem não apenas a necessidade de os seus filhos aprenderem a lidar com as tecnologias no sentido de se prepararem para o futuro, mas também que o processo de aprendizagem com utilização das TIC, tal como se processa na escola, contribui para o aumento da motivação dos alunos relativamente ao estudo das matérias abordadas na escola.

Não obstante esta realidade, realizam-se atualmente (2012) sessões semanais de esclarecimento sob a forma de encontros de pais orientados pelo diretor da escola, com o objetivo de debater temas diversos relacionados com a educação onde se inclui a questão da integração das TIC tal como ela se processa na escola de Ariño. Esta realidade denuncia, por um lado, uma forte aposta na mobilização dos pais em torno da

continuidade do projeto de utilização das TIC no processo educativo e, por outro lado, a existência de uma constante preocupação em fortalecer o envolvimento entre os familiares dos alunos e a escola, impulsionando deste modo o fortalecimento da visão coletiva e, consequentemente, o desenvolvimento da CA.

Os recursos tecnológicos colocados à disposição de todos, que facilitam o acesso e processamento da informação de forma apelativa, são em parte responsáveis pela construção dos ambientes de pesquisa, debate e partilha de ideias experimentados nas salas de aula em Ariño. Todavia este não deverá ser o único fator a considerar uma vez que a metodologia construtivista adotada pelos docentes parece promover um ambiente dinâmico de construção de conhecimentos, que incentiva processos de tentativa-erro através da valorização da descoberta. O estímulo à partilha de ideias num contexto em que todas as opiniões são valorizadas, parece contribuir para o desenvolvimento de um ambiente educativo em que todos participam ativamente nos processos de aprendizagem.

A CA de Ariño segue uma linha de atuação que engloba a realização das práticas identificadas pela comunidade científica internacional[57] como atuações educativas de sucesso. Este procedimento vai ao encontro das orientações gerais definidas para os projetos de transformação de escolas em CA implementados a partir do modelo desenvolvido pelo CREA, conforme referido por Flecha (2010b) e Comunidades de Aprendizaje (2011d). A escola, desde o início do processo de transformação, tem seguido uma conduta orientada para a inclusão do voluntariado nos seus processos decisórios, avaliativos e colaborativos, quer na sala de aula quer na escola em geral, orientando também a sua atuação para a formação de familiares e de todos os membros da comunidade.

A organização da sala de aula em grupos interativos constitui uma das formas mais significativas de atuação no âmbito do desenvolvimento da CA. Neste contexto, as inferências resultantes do nosso estudo vão ao encontro das conclusões divulgadas pela comunidade científica internacional que, de acordo com Flecha (2010b), concluiu ser a forma de organização da sala de aula que permite obter os melhores resultados em áreas

[57] Consultar tópico 5.2.1. (atuações educativas de sucesso: organização da sala de aula sob a forma de Grupos Interativos; participação da comunidade em todos os processos de tomada de decisão, de avaliação e colaboração nos diversos espaços incluindo a sala de aula; voluntariado que entra em todos os espaços da escola com o objetivo de promover um maior número de interações; formação de familiares e de todos os membros da comunidade; leitura dialógica em mais espaços e com mais pessoas, por exemplo através da realização de Tertúlias Literárias Dialógicas; ampliação do tempo de aprendizagem através por exemplo da realização de atividades de Biblioteca Tutorizada).

diversas como: a aprendizagem instrumental da matemática, ciências, línguas, a aprendizagem de valores e o desenvolvimento emocional. O recurso a esta estratégia educativa reflete a aplicação de princípios fundamentais do modelo de CA como o estímulo do trabalho colaborativo e a inclusão das famílias e do voluntariado na escola, permitindo conjugar um conjunto significativo de fatores estimulantes da construção de competências cognitivas e sociais.

A observação dos grupos interativos em funcionamento na sala de aula evidenciou dimensões caracterizadoras da CA que se consubstanciam nos seguintes fatores: pressupostos de construção de uma escola inclusiva que rejeita as práticas discriminatórias e segregadoras que afastam os alunos dos seus contextos de aprendizagem; assunção pelo professor do papel de orientador das aprendizagens; apropriação pelos alunos de um papel ativo na construção das suas competências e conhecimentos e ainda desenvolvimento de processos de interação geradores de aprendizagens colaborativas.

Desde o ano letivo 2002/2003 até à atualidade (2012) a escola abraçou o compromisso de se transformar em CA substituindo as práticas habituais por atuações educativas de sucesso, tendo sustentado o projeto no envolvimento de toda a comunidade. É notório que ao longo dos anos a instituição conseguiu garantir a organização e realização dos diversos processos colaborativos essenciais ao desenvolvimento da CA, realidade que verificámos ter sido conseguida a partir do empenhamento profundo manifestado pelos participantes. Deste modo, o fator empenhamento, referido por Flecha (2010b) como decisivo para o sucesso das CA, parece influenciar positivamente o desenvolvimento e a sustentabilidade da escola de Ariño, na medida em que impulsiona as interações e propicia a convergência de esforços em torno da consecução dos objetivos propostos.

Por outro lado, encontrámos na escola de Ariño um sistema de tomada de decisões que se fundamenta no diálogo igualitário entre todos os membros da CA. Os projetos de atuação são apresentados pelo corpo docente e pelos familiares dos alunos e debatidos em conjunto, tendo em vista alcançar o consenso necessário à tomada de decisão relativamente à sua implementação. Este aspeto, que caracteriza um modelo de decisão partilhada entre a escola e a comunidade, parece constituir um importante vetor de desenvolvimento da CA na medida em que promove a consolidação do sentimento de pertença dos diferentes sujeitos da ação relativamente à escola e, consequentemente, a sua responsabilização na consecução dos objetivos traçados para a instituição.

A escola é percebida como um espaço coletivo que pertence a todos e ao qual todos pertencem (alunos, professores, família e comunidade) sendo notório no discurso dos diversos intervenientes no projeto um sentimento de responsabilização relativamente à manutenção dos equipamentos, à organização e desenvolvimento de projetos e atividades e à preservação da linha de trabalho assumida.

Outro aspeto que se salientou na caracterização da CA de Ariño refere-se ao modelo de formação prática de professores desenvolvido na escola. O discurso dos docentes evidenciou que os processos de formação implementados, realizados no contexto da ação educativa da sala de aula e sustentados no apoio e na partilha de saberes por parte dos profissionais mais experientes, são decisivos para a integração e envolvimento dos novos professores no projeto. Neste sentido, verificámos que a adaptação gradual dos docentes, tal como se processa neste modelo, estimula a motivação para o envolvimento no projeto da CA e favorece a aquisição de competências no domínio das metodologias e estratégias adotadas na escola.

Ao longo da investigação entrevistámos diversos participantes em diferentes momentos do desenvolvimento da CA, procedimento que nos facultou elementos identificadores das constantes manifestadas na análise dos fatores apontados como fundamentais para o desenvolvimento educativo dos alunos de Ariño. A evidência discursiva dos participantes indica a relação desenvolvida entre a escola e as famílias como fator elementar na caracterização do modelo desenvolvido na escola e fundamental para o bom desenvolvimento educativo dos alunos.

Por um lado, os familiares dos alunos reconhecem que a CA de Ariño se distingue das outras escolas que conhecem e apontam a abertura e o estímulo ao envolvimento dos pais como elemento decisivo na sua apreciação positiva relativamente ao modelo implementado. Por outro lado, os pais apreciam o facto de terem a oportunidade de apresentar as suas opiniões relativamente ao funcionamento da escola dos seus educandos e de poderem participar ativamente na decisão e concretização de diversos procedimentos relacionados com o processo educativo. Afigura-se-nos que o estímulo ao envolvimento igualitário dos diversos membros da comunidade nos processos de decisão e ação da escola se encontra na base do desenvolvimento das relações de parceria anteriormente apontadas como fundamentais para o desenvolvimento da CA.

Neste sentido, a análise dos dados obtidos permite-nos concluir pela relevância de dois elementos fundamentais no desenvolvimento de processos de estímulo à

interação e envolvimento entre os diversos participantes da CA de Ariño: o diretor da escola e a professora da educação infantil. Ambos os docentes conquistaram o respeito e a confiança da comunidade que há muito se habituou não apenas a colaborar nos projetos impulsionados por eles como também a contar com o seu apoio no acolhimento e desenvolvimento das ideias avançadas pelos restantes intervenientes no projeto.

No que respeita aos obstáculos colocados ao normal desenvolvimento da CA, encontrámos na falta de motivação manifestada por alguns membros da comunidade relativamente ao desenvolvimento do projeto um elemento dificultador que importa contornar na implementação de projetos desta natureza. Este obstáculo surge fundamentalmente a partir de dois níveis distintos de participação: dos novos professores que anualmente iniciam funções na escola e dos pais que se recusam a participar na dinâmica da escola.

Relativamente aos novos professores o problema prende-se essencialmente com a falta de perspetivas de continuidade no projeto uma vez que estes docentes estão conscientes da brevidade da sua permanência em Ariño. O processo de transformação da escola em CA caracteriza-se como sendo um projeto a longo prazo que exige elevados níveis de empenho e dedicação. Este aspeto pode resultar pouco apelativo para alguns profissionais que, exercendo funções provisoriamente na escola, não encontram estímulo para o seu envolvimento num projeto que sabem não conseguir acompanhar ao longo do seu desenvolvimento.

No enquadramento desta análise importa refletir acerca dos caminhos traçados pelas duas escolas que integram o CRA Ariño-Alloza. Não obstante ambas as escolas partilharem os mesmos órgãos de gestão fazendo parte de uma mesma instituição, verifica-se que seguem diferentes percursos no que respeita ao desenvolvimento de projetos e iniciativas. Este facto, justificado pelos professores através da elevada mobilidade do corpo docente na escola de Alloza, resulta na falta de continuidade de projetos a longo prazo entre os quais naturalmente se inclui o desenvolvimento do projeto de CA nesta escola. A observação desta realidade contribui para a nossa perceção da escola de Ariño, originando a inclusão da estabilidade de uma equipa dinamizadora como fator a relevar na análise da consecução de projetos de construção de CA.

Por outro lado verifica-se que alguns novos docentes da escola sentem dificuldades na adaptação ao modelo implementado no que concerne à integração das TIC e consequente abolição dos manuais escolares da prática letiva. Manifestam

particularmente a sua preocupação face ao elevado grau de empenhamento e disponibilidade exigido por este modelo aos professores, o que por vezes se revela, na sua opinião, extenuante. Este facto, associado à perceção por parte dos docentes da impossibilidade de acompanhar o projeto a longo prazo, origina situações que exigem a mediação dos docentes que se encontram há mais tempo na escola, no sentido de estimular e apoiar os novos docentes na sua adaptação à linha de trabalho seguida na CA. Este apoio processa-se numa primeira fase através da formação prática de docentes, transformando-se gradualmente em processos efetivos de colaboração e partilha. O suporte prestado pelos docentes mais antigo aos seus novos colegas parece constituir um fio condutor que facilita o envolvimento dos professores no projeto, garantindo a coesão necessária ao desenvolvimento da CA.

No que concerne à falta de motivação manifestada pelos familiares dos alunos relativamente ao projeto desenvolvido em Ariño, verifica-se que existem ainda pais que rejeitam o envolvimento com a escola conferindo a esta instituição a total responsabilidade pela educação escolar dos seus educandos. Não nos foi possível apurar os motivos que se encontram na origem desta atitude, em virtude de nos momentos de recolha direta de dados estes familiares não se encontrarem disponíveis para prestar esclarecimentos. As opiniões dos participantes dividem-se relativamente a este aspeto. Enquanto uns sugerem que um aumento da participação dos familiares poderia resultar benéfica para a escola, outros afirmam que a colaboração existente é suficiente para o desenvolvimento dos projetos da CA.

Neste campo verificámos que a suposição por nós colocada a montante do presente estudo, de que a situação profissional dos familiares poderia influir no grau de envolvimento com a escola, veio a revelar-se não decisiva para o desenvolvimento e sustentabilidade do projeto. Esta constatação emana do facto de alguns pais e mães, em colaboração com a escola, terem encontrado formas diversificadas de contornar a eventual falta de disponibilidade originada pela vertente profissional, desenvolvendo meios de participar ativamente na dinâmica escolar. Situam-se neste domínio, por exemplo, as mães trabalhadoras por conta de outrem que participam nas comissões de atividades especiais, a mãe que criou o personagem *Adivipupi* através do qual interage regularmente com a turma da educação infantil e o pai que colabora com a escola auxiliando os alunos na execução de trabalhos artísticos e ainda organizando *ateliers*, palestras e outras atividades.

Concluímos portanto que o empenhamento dos participantes permite superar os obstáculos que têm surgido ao longo do desenvolvimento do projeto, verificando-se que a CA se encontra atualmente em pleno funcionamento e com perspetivas e ambições de prosseguir com o seu processo de permanente evolução.

6.1.4. PROCESSOS DE COLABORAÇÃO NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Ao longo da investigação identificámos os processos de colaboração produzidos na CA como fatores fundamentais no desenvolvimento do projeto de transformação da escola. Verificámos que a escola promove a realização de práticas colaborativas com a participação de toda a comunidade como estímulo à aprendizagem coletiva, estratégia intrínseca ao seu modelo de atuação.

As práticas colaborativas são estimuladas desde o início do ano letivo a partir de iniciativas desenvolvidas pelos professores, no sentido de esclarecer os restantes membros da comunidade relativamente à necessidade de envolvimento no projeto da escola e aos benefícios decorrentes deste procedimento. Após os contactos iniciais, o apelo à colaboração desenvolve-se de forma progressiva entre os familiares dos alunos que se transformam em voluntários agindo simultaneamente como recrutadores de outros voluntários.

Na CA prevalece a noção que todos têm algo vantajoso para partilhar e simultaneamente todos podem obter benefícios a partir da sua colaboração. Os familiares dos alunos encontram no envolvimento com a escola uma forma privilegiada de partilha do espaço de aprendizagem que, por um lado, os engrandece como educadores e, por outro lado, lhes permite contribuir diretamente para a melhoria do processo de construção das aprendizagens dos seus educandos. Simultaneamente, estes membros encontram na CA formas variadas de evolução pessoal que vão ao encontro das suas aspirações e necessidades, como a socialização (não apenas entre os membros da comunidade como também com pessoas de localidades e países diversos), a formação em áreas de interesse, a participação em *workshops* e *ateliers* temáticos e a realização de celebrações.

No decorrer do nosso estudo verificámos que os processos de colaboração desenvolvidos ao longo dos anos têm resultado em relevantes modificações do contexto

envolvente que se traduzem em formas diversas de desenvolvimento de toda a comunidade, onde se inclui o incremento da literacia digital, a formação de familiares e a promoção do interculturalismo.

No espaço da escola as práticas colaborativas dão origem a processos de aprendizagem baseados na interação entre intervenientes de diversos escalões etários, provenientes de diferentes culturas e portadores de múltiplos saberes e experiências. Esta realidade parece estimular o desenvolvimento de competências diversificadas que se incluem nos âmbitos cognitivo, motor, emocional e social, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento como a matemática, a língua, o estudo do meio e a educação em valores.

A motivação dos alunos relativamente à participação nas atividades letivas e na dinâmica da escola parece ser o fator educativo mais influenciado pelo desenvolvimento das práticas colaborativas na escola de Ariño. O discurso dos alunos evidenciou um forte sentimento de pertença a uma escola que alguns identificam com uma extensão do ambiente familiar, na medida em que é frequentada pelos seus familiares que participam ativamente nas atividades desenvolvidas. Os alunos demonstraram sentir especial satisfação em pertencerem a uma escola que privilegia a realização de atividades coletivas diversificadas com a participação dos familiares. Por sua vez, professores e familiares dos alunos foram unânimes em afirmar que o aumento de motivação por parte dos alunos é notório na realização de atividades colaborativas com a participação dos voluntários.

O prolongamento da comunicação entre professores e alunos para além do horário letivo, promovido a partir da disponibilidade dos docentes nesse sentido e concretizado através da utilização do correio eletrónico e dos *blogs*, revelou-se igualmente como elemento estimulador da motivação dos alunos e potenciador das relações desenvolvidas entre estes e os docentes.

Um dos obstáculos que se colocam à participação dos familiares na dinâmica da escola encontra-se no fator disponibilidade. Alguns pais com elevada motivação para o envolvimento com a escola encontram-se impossibilitados de participar ativamente nas atividades realizadas em horário letivo por motivos profissionais. Por um lado, na CA de Ariño a utilização das TIC foi uma das respostas encontradas para ultrapassar este obstáculo, tendo-se optado pelo desenvolvimento de processos comunicacionais diversificados entre a escola e as famílias, que se processam de forma regular e virtual. Por outro lado, estes pais têm ainda oportunidade de colaborar com a escola mediante a

organização de diversas atividades realizadas fora do horário letivo no âmbito da comissão das atividades especiais e da AMPA.

A análise do contexto em que a CA observada se desenvolve permitiu-nos averiguar que o envolvimento com a escola em horário letivo é superior por parte das mães que exercem profissões liberais. Estas mães colaboram na comissão de atividades especiais, organizam e realizam celebrações, festividades e *ateliers* temáticos e participam semanalmente na organização de grupos interativos. A possibilidade de uma gestão flexível do tempo permite que as mães se envolvam profunda e regularmente com a escola. Esta realidade constitui um importante fator facilitador do desenvolvimento de práticas colaborativas frequentes. Por sua vez, o envolvimento das mães que exercem profissões por conta de outrem manifesta-se essencialmente através da comissão de atividades especiais e da AMPA permitindo a realização de diversas atividades colaborativas ao longo do ano letivo como a cantina escolar (*comedor escolar*), excursões, passeios, celebrações e festividades, iniciativas muito apreciadas pelos alunos e pela comunidade em geral.

Verificámos existir uma forte relação entre o envolvimento das famílias e o conhecimento destas relativamente às dinâmicas educativas. As famílias mais envolvidas nas atividades da escola são as que manifestam um maior interesse em conhecer de que modo se trabalha na escola, o que fazem os seus educandos, como e por que motivo. As famílias menos participativas são as que se distanciam da escola atribuindo aos profissionais da educação a responsabilidade total pela planificação e realização das atividades escolares e pelos resultados académicos alcançados pelos alunos. A aproximação entre a escola e os familiares dos alunos, promovida pela CA através da realização de iniciativas que possibilitam conhecer de forma clara e transparente tudo o que se faz na escola, estimula a identificação das famílias com o projeto desenvolvido o que origina o incremento da sua colaboração.

Parece-nos portanto de concluir que o envolvimento nas práticas colaborativas desenvolvidas entre a escola e a comunidade é proporcional ao conhecimento dos intervenientes relativamente ao projeto da escola. O conhecimento da realidade escolar origina um maior grau de motivação para o envolvimento que por sua vez pode impulsionar o interesse de outros participantes para a participação na escola alargando deste modo a rede de conhecimento da dinâmica da escola a outros intervenientes. Esta realidade origina um processo de envolvimento gradual, fundamental para o desenvolvimento dos processos colaborativos da comunidade de aprendizagem.

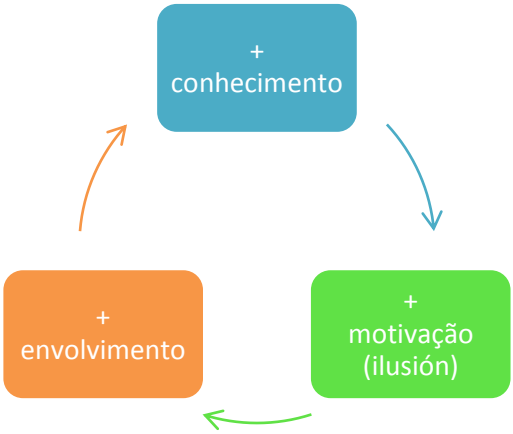


Ilustração 13 – Processo de envolvimento famílias/escola

Outro aspeto fundamental no que se refere à sustentabilidade dos processos colaborativos diz respeito à convergência de esforços no sentido da prossecução do projeto da escola. Quando se verificam modificações profundas na estrutura da CA, como a saída de grande parte dos seus membros e a consequente entrada de novos intervenientes, os objetivos comuns podem diluir-se fragilizando deste modo o projeto global. Esta situação foi sentida em Ariño no ano letivo 2010/2011 quando os seus responsáveis averiguaram que a visão coletiva se encontrava debilitada. Face à relutância dos novos membros em abraçar o projeto de atuação da escola, houve necessidade de renovar todo o processo tendo a escola promovido a realização de iniciativas que permitiram reconstruir a sua visão coletiva com a participação de todos.

Esta realidade permite-nos concluir pela relevância do fator motivacional como vetor fundamental na implementação de modelos colaborativos. O sucesso das práticas colaborativas encontra-se intimamente relacionado com o grau de motivação dos intervenientes na assunção de compromissos de envolvimento efetivo com a escola.

Desta análise evidencia-se o papel fundamental da atuação dos profissionais da CA na transposição de obstáculos à realização de práticas colaborativas. A disponibilidade e empenho dos docentes no sentido de desenvolver processos de diálogo e motivação revelaram-se essenciais para alcançar compromissos de parceria entre a escola e as famílias, que impulsionam a realização de projetos colaborativos.

Na CA de Ariño as soluções para transpor os obstáculos que se colocam ao desenvolvimento de processo colaborativos são encontradas a partir da negociação efetuada entre os diversos intervenientes num contexto de diálogo igualitário. Nesta conjuntura, a existência de elementos dinamizadores das interações revela-se

fundamental na deteção e solução de situações obstativas ao bom funcionamento da escola, essencialmente através da mediação com os diversos elementos da comunidade. Na escola de Ariño esta função encontra-se intimamente ligada à figura do diretor que tem a seu cargo a realização de diversas iniciativas de sensibilização, esclarecimento e formação de familiares dos alunos que não apenas dão a conhecer a dinâmica da escola como estimulam a aproximação entre os diversos intervenientes da CA.

A partir da observação da escola de Ariño reunimos um conjunto de condicionantes que nos parecem influenciar a dinâmica da CA no que respeita ao desenvolvimento de processos colaborativos. Neste sentido, parece-nos que para que a CA possa desenvolver processos colaborativos estimulantes e benéficos para a comunidade torna-se necessário:

a. A aplicação de processos de auscultação e análise das necessidades da comunidade;
b. A construção de uma visão coletiva que englobe as necessidades e aspirações de todos os membros em torno da consecução de objetivos comuns;
c. A promoção de um ambiente baseado no diálogo igualitário em que as perspetivas de todos os participantes são consideradas válidas e valorizadas;
d. A existência de um ou mais elementos dinamizadores que promovam a organização de iniciativas colaborativas e estimulem a interação;
e. A existência de canais que facilitem a veiculação de fluxos de comunicação ativa e constante entre os diversos membros da comunidade;
f. Os processos colaborativos devem dar origem a procedimentos que beneficiem todos os participantes.

As condicionantes ora referidas demonstraram ser essenciais para a sustentabilidade da CA na medida em que parecem constituir as bases fundamentais a partir das quais se edificam os processos colaborativos de sucesso.

6.1.5. OS PROCESSOS DE LIDERANÇA E A SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

No decurso da presente investigação, a dimensão da liderança evidenciou ser decisiva para o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade de aprendizagem

estudada. Encontrámos na comunidade um processo de influência ativo exercido pelo líder, o diretor da escola, que desde o início da transformação em CA se revelou fundamental na definição da orientação a seguir e na construção e consecução dos objetivos gerais do projeto.

Quando iniciou a direção da escola de Ariño, o diretor possuía uma ideia bem definida sobre o que pretendia fazer e qual o caminho a seguir na instituição. A sua forte convicção relativamente à necessidade de rejeição dos modelos tradicionais de ensino, em prol da construção de processos de aprendizagem baseados na diversificação dos recursos, influenciou os desígnios da escola definindo a sua orientação ao longo de um rumo que se mantém até à atualidade.

A sua visão incluía a implementação de um modelo educativo baseado na integração das TIC não apenas na escola mas em toda a comunidade, o que envolvia a construção de uma CA inserida na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Neste sentido, procurou desde o início obter o apoio de todos os intervenientes para a configuração de um modelo de escola aberta à comunidade, fundamentado na utilização das tecnologias da informação e do conhecimento. A sua atuação impulsionou a implementação de diversos projetos de integração das TIC na escola que, para além de permitirem dotar a instituição com material informático adequado, promoveram a propagação da literacia digital por toda a comunidade.

A par da integração das TIC, o diretor exerceu a sua influência no sentido da alteração profunda das práticas educativas da escola que se baseiam em metodologias colaborativas de construção do conhecimento, realizadas através da pesquisa, da descoberta e do debate.

Constatámos que em Ariño a integração das TIC constitui simultaneamente motivo, instrumento e consequência de uma linha de atuação defendida e disseminada pelo líder. Motivo: porque na opinião do diretor havia necessidade de integrar a escola na Sociedade da Informação e do Conhecimento dotando alunos e familiares de competências neste sentido. Instrumento: porque a partir dos recursos informáticos a sala de aula passou a dispor de recursos suficientes para a pesquisa, acesso e processamento da informação necessária à prática letiva dispensando o recurso aos manuais escolares que, na opinião do diretor, limitam a criatividade de professores e alunos. Consequência: porque a necessidade de implementar um modelo educativo baseado na pesquisa e descoberta passa obrigatoriamente pela utilização de recursos

diversificados que, numa escola que se pretende inserida na SIC, incluem necessariamente a utilização da Internet.

A implementação da visão transmitida pelo diretor deu origem a três acontecimentos que marcaram particularmente a escola de Ariño na medida em que alteraram de forma profunda a forma de perceber a educação: o projeto *Aulas autosuficientes* (2001), o projeto *El pupitre digital* (2003) e a decisão da comunidade na prossecução do projeto de integração das TIC (2011). O dinamismo do diretor na implementação destes projetos e o empenho na sua continuidade deram origem à projeção do modelo de atuação da escola para o seu exterior tendo inclusivamente transformando a escola de Ariño em referência mundial de utilização das TIC na educação.

Na atualidade (2012), passados vinte e três anos da sua chegada e nove desde o início do processo de transformação da escola, verifica-se que o modelo de atuação não apenas se mantém em desenvolvimento como evoluiu profundamente, tendo o líder conseguido transmitir, implementar e desenvolver a sua visão de uma comunidade de aprendizagem inserida na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

A opção pela implementação de um modelo de CA em Ariño afasta-se das motivações que tradicionalmente impulsionam a implementação destes projetos, habitualmente desenvolvidos em contextos assinalados por problemas sociais diversos. Encontramos neste facto uma primeira marca da influência exercida pelo diretor da escola que procurou num modelo, pelo qual também ele foi influenciado nos seus primeiros anos de atividade docente, o caminho para a concretização das suas aspirações profissionais.

Parece-nos portanto que a visão coletiva da CA de Ariño se encontra profundamente inspirada pelo diretor da escola numa postura que vai ao encontro do defendido por Senge (1990) quando advoga a edificação de organizações aprendentes a partir da atuação do líder simultaneamente como *designer*, administrador e professor. Ao longo de todo o processo de desenvolvimento da CA, o diretor projetou um processo de aprendizagem para a escola e tem vindo a desenvolver a visão coletiva da instituição como meio de crescimento da comunidade, promovendo a aprendizagem para todos os seus membros.

Esta postura passa pela realização de ações de sensibilização, esclarecimento e debate das questões educativas, iniciativas através das quais José Blesa procura dar a conhecer aos familiares dos alunos as motivações e consequências decorrentes do

projeto da escola. A nosso ver, estas iniciativas constituem meios que permitem ao líder alcançar a consolidação contínua de uma visão coletiva que se adapta ao projeto por si idealizado e que tem vindo a desenvolver-se na escola ao longo da sua permanência na instituição.

Neste sentido, parece-nos que a visão da CA de Ariño se encontra influenciada de forma relevante pelo projeto de integração das TIC detetando-se mesmo uma convergência de objetivos que parece influenciar a sustentabilidade de ambos os processos.

Através da observação das diversas dinâmicas desenvolvidas na CA identificámos que o líder interage com os participantes estimulando o diálogo igualitário. José Blesa procura escutar as perspetivas de todos os membros da comunidade envolvendo-se ativamente na resolução dos problemas e na organização de diversas atividades determinantes para o bom funcionamento da CA.

A liderança enquanto processo de influência é exercida em espaços e tempos diversificados. Isto significa que a atuação do líder se concretiza não apenas na escola como também nos diferentes espaços da localidade como a sede da AMPA ou mesmo no café onde se reúne frequentemente com familiares dos alunos, em horários que procura adaptar à disponibilidade de todos.

A adoção de uma postura inspiradora por parte do diretor da escola, que se manifesta através da formação prática e acompanhamento dos novos docentes no processo de adaptação à realidade da CA, indicia uma forte ação influenciadora, fundamental para a continuidade dos projetos desenvolvidos. Verificámos que o modelo implementado na escola, dadas as suas características próprias que exigem um elevado grau de envolvimento e disponibilidade por parte de todos os intervenientes, parece intimidar alguns novos professores que anualmente ingressam na escola. Neste sentido a atuação do diretor, de apoio e partilha de responsabilidades, revelou-se um aspeto fundamental no processo de integração dos docentes no projeto da CA.

Por sua vez, verifica-se que os processos decisórios na comunidade se realizam de forma partilhada com a comunidade. Este facto, aliado à escuta ativa praticada pelo diretor relativamente às aspirações e necessidades manifestadas pelos diversos participantes, constituem indicadores da existência de processos de estímulo ao envolvimento de todos os membros da comunidade nas decisões a tomar sobre as orientações a seguir na dinâmica da escola. Esta atitude parece contribuir para a consolidação do sentimento de pertença a uma instituição que acolhe as perspetivas de

todos os seus membros valorizando todos os contributos como relevantes para o sucesso da escola.

Atendendo a que os processos de liderança desenvolvidos na escola de Ariño se revelaram determinantes para o desenvolvimento, sustentabilidade e progresso da CA, entendemos ser pertinente enveredar pela sua interpretação à luz das teorias mencionadas ao longo do segundo capítulo do presente trabalho.

Encontrámos na perspetiva de Storey (2004a) um caminho que parece adequar-se à análise da atuação do diretor da escola. Storey (2004a), ao associar as características transacionais à ação realizada no âmbito da gestão, mais concretamente do controlo e monitorização dos trabalhos, atribui aos comportamentos de natureza transformacional uma linha de atuação situada no âmbito de uma liderança abrangente que procura transformar a instituição a longo prazo.

Neste sentido, consideramos que a investigação realizada junto da escola de Ariño revelou a existência de uma liderança inspiradora que, ao encontro da linha transformacional indicada por Storey (2004a), constrói visões inovadoras, lança desafios e impulsiona projetos, transformando profundamente a instituição e o contexto envolvente.

A liderança observada assume igualmente características que parecem contextualizar uma visão pós-transformacional inserida nos paradigmas mais recentes que, de acordo com Parry & Bryman (2006), apresentam uma perspetiva da liderança aberta ao julgamento público, sem receio de responder a desafios e sempre disposta a testar novos procedimentos.

As práticas desenvolvidas pelo diretor da escola de Ariño indiciam um tipo de liderança caracterizada pelo profundo empenhamento na consecução da visão coletiva da comunidade. Uma liderança enérgica, em que o entusiasmo do líder consegue influenciar os desígnios da comunidade através da mobilização dos diferentes participantes em torno de um projeto que possibilitou a transformação da escola e do contexto envolvente.

Trata-se portanto de uma linha de ação que compreende um conjunto de componentes consideradas por Fullan (2002) como essenciais na descrição de um diretor com capacidade para liderar numa cultura de mudança:

a. O líder assume uma postura de responsabilidade social para com os outros e com o contexto envolvente, promovendo ações que estimulam o progresso não apenas da sua escola como de toda a comunidade;

b. Compreende as implicações associadas à cultura de mudança, procedendo a análises constantes do sistema, tendo em vista a sua evolução permanente através da implementação de processos coerentes de estímulo à inovação e experimentação;

c. Possui a capacidade de se relacionar de forma empática com os outros, promovendo a melhoria das relações entre os diversos membros da CA e do contexto envolvente. A sua atuação encontra-se na base da construção de relações produtivas essenciais ao desenvolvimento da CA;

d. O líder promove processos de construção e partilha de conhecimento entre todos os membros da comunidade. A sua conduta originou a alteração profunda dos modelos de ensino e aprendizagem da escola, dando origem à edificação de um paradigma fundamentado na aprendizagem social realizada a partir de processos colaborativos de interação;

e. A atuação do líder é pautada pela coerência das decisões assumidas. O objetivo principal da CA centra-se na aprendizagem dos alunos. A partir deste objetivo as decisões são tomadas em conjunto tendo em conta os recursos existentes e a visão coletiva da escola. O líder procura gerir o potencial dos diversos membros da CA canalizando os diferentes contributos, necessidades e aspirações numa direção que conduz à consecução dos objetivos definidos.

Por sua vez, a abordagem clássica relativa aos estilos de liderança permite-nos situar a ação do diretor da escola de Ariño no estilo de liderança democrática a que se referem Lewin, Lippitt, & White (1939) citados em Chiavenato (2004). Esta convicção fundamenta-se na revelação de um tipo de liderança em que o líder se apresenta como um membro normal do grupo, debatendo possíveis linhas de atuação e decidindo diretrizes em conjunto com os restantes membros da CA. O diretor apresenta propostas, sugere caminhos e indica orientações, estimulando os restantes membros da CA a expressarem os seus pontos de vista num modelo de partilha de responsabilidades e decisões.

A comunidade encontra na atuação do diretor, por um lado, o estímulo necessário à livre expressão das suas aspirações e, por outro lado, o apoio e aconselhamento de um diretor que, de forma igualitária, participa nos processos decisórios e acionais ao lado dos restantes membros da comunidade.

Neste enquadramento parece-nos portanto que a postura do líder se revela decisiva no estabelecimento de uma dinâmica relacional entre aquele e a comunidade,

que se caracteriza pela confiança relativamente às competências profissionais do diretor e também pelo apoio às opções por ele sugeridas para o desenvolvimento da CA.

As atitudes tomadas no início do ano letivo 2011/2012, de validação da linha de trabalho seguida pela escola e responsabilização da comunidade pela aquisição do material informático necessário para os alunos, constituem um importante fator de confirmação da confiança e apoio da comunidade à liderança, reforçando a relevância dos processos de influência exercidos pelo líder no desenvolvimento do projeto e na sua sustentabilidade.

O sucesso do modelo de liderança seguido pelo líder da CA assenta num conjunto de pressupostos de atuação que, a nosso ver, se traduzem nas seguintes linhas orientadoras:

a. Possuir convicções fortes relativamente ao modelo que pretende desenvolver na escola;
b. Possuir competências comunicacionais que lhe permitam comunicar de forma clara e esclarecedora;
c. Possuir conhecimentos e competências no âmbito das Ciências da Educação que lhe permitam estimular o debate em torno das questões educativas;
d. Cultivar uma postura assertiva de estímulo ao diálogo igualitário com os diferentes membros da comunidade através da valorização da participação de todos para o desenvolvimento e sustentabilidade da CA;
e. Adotar uma postura dinâmica de incentivo à colaboração e à interação entre os diversos membros da comunidade;
f. Demonstrar disponibilidade para escutar as perspetivas de todos os participantes, colaborar na resolução dos problemas apresentados e participar na organização de atividades diversas no âmbito do funcionamento da CA;
g. Estimular a participação dos membros da comunidade nos processos decisórios da escola.

6.1.6. REFLEXÃO FINAL

A realização do presente estudo permitiu-nos conhecer o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem implementada no ensino presencial numa escola pública do ensino básico. A nossa análise evidenciou que o projeto observado se

encontra em pleno desenvolvimento desde a sua implementação no ano letivo 2002/2003 até à atualidade (2012), conseguindo reunir ao longo dos nove anos letivos de funcionamento as condições necessárias para que a escola de Ariño se possa assumir como uma comunidade de aprendizagem.

Importa recordar que partimos para a investigação com o propósito de averiguar quais os fatores fundamentais de desenvolvimento e sustentabilidade do projeto de CA implementado na escola de Ariño. A partir desta questão desenvolvemos um modelo de análise composto por quatro vetores em torno dos quais desenvolvemos a nossa pesquisa: organização, desenvolvimento, colaboração e liderança. Do nosso estudo resultou evidente a profunda inter-relação existente entre os quatro vetores de análise que se revelaram identificadores dos processos que se encontram na base do desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade de aprendizagem.

Relativamente ao primeiro vetor de análise verificámos que, não obstante a organização da escola como CA não alterar a estrutura formal da instituição, encontra-se vinculada a um conjunto de etapas que se mostram fundamentais à construção de uma visão coletiva necessária ao eficaz desenvolvimento dos processos colaborativos e de todo o projeto de transformação da escola: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planificação. Por sua vez, a dimensão da liderança revelou-se determinante na estruturação da CA e no desenvolvimento dos processos colaborativos que garantem o seu funcionamento eficaz e a sua sustentabilidade.

Concluímos que os quatro vetores de análise se encontram em permanente interação sendo a liderança um fator determinante e transversal a todos os processos desenvolvidos na medida em que a sua ação se encontra presente nas diferentes vertentes de desenvolvimento da comunidade.

Ilustração 14 – Processo interativo de construção e desenvolvimento da CA

O vetor organização, que inclui a construção da visão coletiva da CA, impulsiona mecanismos colaborativos que por sua vez produzem o desenvolvimento. Todo este mecanismo estimula o progresso e sustentabilidade da CA dando origem à sua permanente renovação o que por sua vez impulsiona a necessidade de (re)construção da visão coletiva e a consequente (re)organização das suas estruturas.

Parece-nos que a implementação de um projeto deste género pressupõe uma profunda transformação da perceção dos diversos intervenientes relativamente à natureza da aprendizagem e das práticas educativas. Neste modelo, a noção de que os processos de aprendizagem se concretizam em espaços e tempo específicos, entre

professor e alunos transforma-se profundamente, dando lugar a uma perceção da aprendizagem como processo social que se pode desenvolver em contextos variados, a partir de múltiplos recursos e da interação entre os diversos participantes.

Se para alguns membros da comunidade este é um conceito há muito assimilado, para outros esta modificação pressupõe um processo gradual de esclarecimento e sensibilização no que concerne às atuais correntes do pensamento educativo. Na comunidade de aprendizagem de Ariño este processo encontra-se intimamente ligado ao envolvimento entre as famílias e a escola e também à construção da visão coletiva da escola. Para que o envolvimento das famílias fosse efetivo, foi necessário dar-lhes a conhecer a escola no seu interior partilhando com elas as ambições e projetos delineados e simultaneamente auscultar as suas necessidades e sonhos relativamente à educação dos seus educandos.

A construção de uma visão coletiva para a CA que reúne as aspirações e necessidades de todos os intervenientes revelou-se um fator fundamental para o desenvolvimento e sustentabilidade do projeto, influenciando profundamente a consolidação da identidade da CA. Verificámos que à medida que os participantes partilham as suas perspetivas, aumenta o sentimento de pertença e de responsabilidade pelo desenvolvimento de projetos de trabalho conjunto e pela consecução dos objetivos gerais. A CA transformou-se gradualmente num espaço coletivo de aprendizagem alicerçado no envolvimento efetivo de todos os seus membros tal como preconizado por autores como Bolívar (2001); Santos Guerra (2001); Silins, Zarins, & Mulford (2002), Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner (2005) e Smith & Lucas (2005).

A observação da CA permitiu-nos averiguar que o processo de transformação da escola em CA se caracteriza por ser um projeto em permanente construção. A existência de mecanismos de aferição das necessidades e aspirações sentidas pela comunidade, no sentido do desenvolvimento de processos de renovação da visão compartilhada de todos os participantes, revelou-se fundamental na adaptação da CA à visão construída pelos novos intervenientes que anualmente a ela passam a pertencer. Neste campo, a influência do líder demonstrou ser decisiva na orientação e manutenção da linha de trabalho desenvolvida pela CA desde o início da sua implementação. As diversas iniciativas desenvolvidas pelo diretor da escola no sentido de partilhar com os diversos membros da comunidade os objetivos traçados para o projeto da escola demonstraram possuir um efeito impulsor do empenhamento mútuo na sua consecução.

A nosso ver, o fio condutor que une todas as vertentes do projeto de transformação da escola em CA situa-se na existência de um elemento constante a todo o processo, que nele acredita firmemente empregando todos os recursos possíveis no seu desenvolvimento. Na escola de Ariño encontramos este elemento na figura do diretor, suportado pelo apoio da professora da educação infantil. O bom funcionamento e a sustentabilidade do projeto dependem do empenhamento mútuo dos participantes em torno de uma visão coletiva construída por todos. Esta coesão tem sido estimulada na CA ao longo dos anos, a partir da atuação do diretor que inspira os diversos participantes a acreditar na viabilidade de um modelo colaborativo de aprendizagem.

Concluindo, deparámo-nos com uma instituição educativa cujos princípios orientadores vão ao encontro dos que Arbuckle (2005) define como pilares fundamentais de uma comunidade escolar estimulante: diálogo reflexivo, unidade de propósito, foco coletivo na aprendizagem estudantil, abertura ao aperfeiçoamento, abstenção de práticas e análises críticas, confiança e respeito, renovação da comunidade e liderança apoiante e erudita.

Concluímos igualmente que na escola de Ariño existe uma cultura de aprendizagem que se caracteriza: pela valorização das contribuições dos diversos membros da comunidade que partilham os seus saberes e experiências num esforço coletivo de aprendizagem; pela existência de objetivos compartilhados que visam a promoção do conhecimento e das competências coletivas; pelo desenvolvimento de processos contínuos de aprendizagem que estimulam o "aprender a aprender" em conjunto e a partilha do conhecimento entre todos os seus membros, premissas que na opinião de Bielaczyc & Collins, (1999) definem a qualidade de uma comunidade de aprendizagem.

Atendendo aos fatores que o presente estudo revelou como fundamentais no desenvolvimento e sustentabilidade da CA analisada parece-nos ser possível concluir pela possibilidade de implementação de processos de colaboração e liderança que permitam adaptar as bases deste projeto de transformação da escola em CA a outras instituições. Trata-se de uma interessante visão para a educação que nos parece poder contribuir bastante para a melhoria do processo educativo através da construção de espaços onde a aprendizagem se realiza a partir da maximização dos recursos existentes e da interação entre todos os participantes.

Concluímos que a comunidade de aprendizagem é um projeto de construção colaborativa do conhecimento que inclui uma visão coletiva edificada a partir das

necessidades e aspirações de toda a comunidade, que se baseia em processos interativos de aprendizagem dialógica e que origina significativas transformações sociais, culturais e económicas no contexto em que é aplicado.

6.2. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Na realização da presente investigação deparámo-nos com algumas limitações que a nosso ver importa mencionar com o propósito de podermos deste modo vir a contribuir para o melhoramento de possíveis futuras investigações.

A principal limitação encontra-se no facto de o nosso foco de estudo se encontrar a uma distância considerável da área de movimentação habitual da investigadora. Este aspeto, aliado à ausência total de financiamento da investigação, originou que as fases de observação direta tivessem sido mais curtas e espaçadas no tempo do que seria desejável. Não obstante este facto, encontrámos nas TIC um poderoso aliado que nos permitiu manter contactos regulares com a escola observada, possibilitando recolhas de dados constantes e uma atualização permanente relativamente às atividades desenvolvidas pela CA.

Outra limitação diz respeito ao facto de nos ter sido impossível obter dados referentes aos resultados académicos alcançados pelos alunos que, tendo participado na escola como CA, transitaram posteriormente para o ensino secundário. Apesar de termos empreendido todos os esforços neste sentido não obtivemos qualquer resposta por parte da escola frequentada pelos referidos alunos. A análise dos referidos dados poderia ter contribuído para a perceção da relevância dos procedimentos desenvolvidos no âmbito do projeto de CA nos processos de aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos.

6.3. SUGESTÕES PARA ESTUDOS POSTERIORES

A elevada riqueza de informação obtida a partir de um trabalho de índole qualitativa origina frequentemente o surgimento de novas questões e consequentemente curiosidade em aprofundar o conhecimento relativo às realidades ora descobertas. O presente estudo abriu as portas a possíveis futuras investigações cuja realização nos parece poder vir a contribuir para a melhoria do processo educativo.

Iniciamos por sugerir a realização de uma investigação específica em torno da estratégia de organização da sala de aula sob a forma de grupos interativos, a fim de aprofundar o conhecimento neste campo. A observação efetuada permitiu-nos verificar que se trata de uma estratégia que se caracteriza pela multiplicidade de situações a que pode ser aplicada, passível de realizar sem necessidade de recorrer a recursos excessivos e que produz resultados positivos para a dinâmica educativa. A sugestão de elaboração de um estudo pormenorizado dos grupos interativos resulta da necessidade de analisar as diversas variáveis associadas a esta dinâmica que não foi possível investigar pormenorizadamente no âmbito do presente estudo. Parece-nos portanto pertinente proceder a uma análise detalhada acerca da possibilidade de adaptação desta estratégia a diversos contextos educativos em variados níveis e bem assim os resultados obtidos a partir da sua implementação no domínio educativo.

Parece-nos igualmente importante prosseguir com o processo de investigação da CA de Ariño, mais concretamente no que se reporta ao projeto idealizado de construção e desenvolvimento de uma nova escola para toda a comunidade. Diversas são as questões que se colocam nesta área para as quais nos parece relevante procurar respostas. Será viável a implementação de um paradigma de escola que seja em simultâneo um espaço cultural e de aprendizagem para toda a comunidade? Como se vão processar as práticas educativas neste modelo? De que modo este novo espaço vai afetar a dinâmica da comunidade?

Uma outra questão se coloca ao olharmos para o futuro da CA de Ariño e cujo estudo nos parece pertinente observar. Trata-se da iminente saída da escola do diretor, atualmente (2012) a escassos anos da sua aposentação. Atendendo ao papel fundamental exercido pelo líder ao longo do processo de transformação da escola em CA, importa analisar de que modo a sua saída pode ou não vir a afetar os projetos em desenvolvimento. Neste sentido parece-nos relevante analisar o impacto que a saída do diretor da escola possa vir a ter na sustentabilidade da CA.

Finalmente pensamos que seria bastante relevante efetuar um estudo experimental centrado no processo de transformação de uma escola portuguesa em CA. A adaptação do modelo analisado à realidade portuguesa através da implementação de uma CA no ensino presencial, para além de poder auxiliar o processo de interpretação desta realidade, parece-nos que poderia resultar num importante contributo para a melhoria do processo educativo.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Accelerated Schools plus. (2011). Obtido em 28 de Maio de 2011, de Accelerated Schools plus: http://www.acceleratedschools.net/

AERA. (2000). *Ethical standards of the American Educacional Research Association.* Obtido em 10 de Agosto de 2011, de American Educacional Research Association: http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf

Afonso, A. P. (2001). *Comunidades de Aprendizagem: Um Modelo para a Gestão da Aprendizagem.* Obtido em 02 de Setembro de 2008, de Centro de Competência da Universidade do Minho - II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/048-Ana%20Afonso%20427-432.pdf

Agaoglu, E. (Janeiro de 2006). The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE 7 (1)*, pp. 132 - 148.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Braga: Psiquilibrios.

Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer Sobre o Projecto de "Gestão Flexível do currículo".* Obtido em 03 de Março de 2011, de Associação de Professores de História: http://www.aph.pt/aph/download/avaliacao_GFC.rtf

Alves, L. R., & Silva, J. B. (2001). *Educação e Cibercultura.* Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA.

Alves, M. G., Cabrito, B. G., Lopes, M. C., Martins, A., & Pires, A. L. (2008). *Universidade e Formação ao Longo da Vida.* Lisboa: Celta Editora.

Amado, J. S. (Novembro de 2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência. Revista de Educação e Formação em Enfermagem (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), n.º5*, pp. 53-63.

American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all Americans.* Obtido em 23 de Fevereiro de 2010, de Oxford University Press.: http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm?txtRef=&txtURIOld=%2Ftools%2Fsfaaol%2Fsfaatoc.htm

Antonakis, J. (2006). Leadership: What is it and how it is implicated in strategic change? . *International Journal of Management Cases, 8(4)*, pp. 4-20.

Arbuckle, M. (2005). Triângulo para o projeto, círculo para a cultura. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner, *Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por Educação* (pp. 191-198). Porto Alegre: Artmed.

Argyris, C. (Setembro-Outubro de 1977). Double Loop Learning in Organization. *Harvard Business Review*, pp. 115-125.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective.* Reading, Mass: Addison Wesley.

Aubert, A., & Soler, M. (2007). Dialogism: The diagotic turn in the social sciences . In J. L. Kincheloe, & R. A. HornJr(Eds.), *The Praeger Handbook of Educational and Psychology, Vol. (3), Chapter 62* (pp. 521-529). Westport, CT : Praeger.

Aulas autosuficientes. (2001). Obtido em 15 de Novembro de 2010, de http://roble.pntic.mec.es/~jblesa/autosufi.htm

Azevedo, M. (2006). *Teses Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para a estruturação da escrita.* Lisboa: Universidade Católica Editora.

Babbie, E. (2010). *The practice of social research.* Belmont, CA: Wadsworth.

Bahia, S. (2003). *Da Tolerância à Valorização da Diferença.* Obtido em 2 de Abril de 2010, de AFID: http://www.fund-afid.org.pt/artigos-de-especialidade/78.html

Bakhtin, M. (1981). *"Discourse in the Novel." The Dialogic Imagination: Four Essays.* Austin: University of Texas Press.

Baldrige, V. (1971). *Power and conflict in the University.* New York: Jonh Wiley.

Baldrige, V. (1983). *Organizacional Characteristics of Colleges and and Universities.* in Victor Baldridge e Terenmce Deal (eds.) "The Dynamics of organizational Change in Education". Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 38-59 (ed. Orig. 1980).

Ball, S. J. (1987). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar.* (Tradução em 1989 para o castelhano do título original - The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization). Barcelona: Ediciones Paidós.

Banner, D. K., & Blasingame, J. W. (1988). Towards a developmental paradigm of leadership. *Leadership & Organization Development Journal, Vol. 9(4),* pp. 7-16.

Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S., & González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 3 (4),* pp. 229-269.

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2004). *Collaborative Learning: A Handbook for College Faculty.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bartomeu, Á. (2002). *Los Colegios Rurales Agrupados: antecedentes, evolución, filosoíia e funcionamiento.* Obtido em 2 de Agosto de 2011, de Enxarxats: http://enxarxats.intersindical.org/escolarural/CE_cra.pdf

Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications.* New York: The Free Press.

Bass, B. M., & Avoilo, B. J. (1994). *Improving Organazational Effectiveness - Trough Transformational Leadership.* Thousand Oaks, California: Ed. SAGE Publications.

Beale, A. V. (1999). Involving fathers in parent education: The counselor's challenge. *Professional School Counseling, 3(1),* pp. 5-12.

Beare, H., Caldwel, B., & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School. Some New Management Techniques.* London: Routledge.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

Benedito, J. (2003a). *Dicionário para chat, SMS e e-mail.* Lisboa: Centro Atlântico.

Benedito, J. (2003b). *Dicionário da Internet e do Telemóvel.* Lisboa: Centro Atlântico.

Benson, B. (2008). *How to Motivate Students, Meet Standards, and Still Enjoy Teaching: Four Practices That Improve Student Learning.* California: Corwin Press.

Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist, 29(1),* pp. 3-12.

Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A reconceptualization of Educational Practice. In C. Reigeluth, *(Ed.) Instructional-Design Theories and Models, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory* (pp. 269-292). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Biography Chris Argyris. (2007). *Biography Chris Argyris*. Obtido em 02 de Julho de 2010, de The Thinkers 50: http://www.thinkers50.com/biographies/48/2007

Blesa, J. (2005). La escuela digital: una experiencia pionera de la escuela de Ariño (Teruel). *Comunicación y Pedagogía, 202* , pp. 67-70.

Blossing, U., & Söderström, Å. (2011). Means and Goal Directed Strategies in School Development. *Paper presented at the 24th International Congress on School Effectiveness and Improvement.* Limassol, CYPRUS.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., . . . Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities.* Obtido em 14 de Setembro de 2010, de Department of Education: http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr637.pdf

Bolivar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica.* Obtido em 10 de 01 de 2010, de http://cartafol.usc.es/celiavr/files/1361/5968/filename

Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development, vol 24 (1),* pp. 10-16.

Brandt, R. S. (1998). *1998 Powerful Learning.* Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Briar-Lawson, K. (2005). Mães e Pais que fazem chover. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner, *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta*

Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por Educação (pp. 301-304). Porto Alegre: Artmed.

Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P., & Withers, G. (2000). *The Era of Lifelong Learning : Implications for Secondary Schools.* Obtido em 4 de Fevereiro de 2011, de Lifelong Learning Foundations: http://research.acer.edu.au/lifelong_learning/1

Bryman, A. (1999). Leadership in Organizations. In S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord, *Managing Organizations : Current Issues* (pp. 26-42). London: Sage Publications.

Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management.* London: Harper & Row.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management.* London: SAGE.

Cambron-McCabe, N. (2005). Projetando uma sala de aula aprendente. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner, *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação* (pp. 73-75). Porto Alegre: Artmed.

Canadian Council on Learning . (s.d.). *Learning Communities: Indicators for measuring societal progress at the local level* . Obtido em 25 de Abril de 2011, de European Commission Eurostat: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/research_methodology/documents/S17P2_LEARNING_COMMUNITIES_LACHANCE.pdf

Canadian Council on Learning. (2010). *CLI and Learning Communities.* Obtido em 31 de Maio de 2011, de Composite Learning Index: http://www.cli-ica.ca/en/analysis/learning-communities.aspx

Capelo, F. M. (Maio de 2000). Aprendizagem Centrada na Pessoa: Contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. *Revista de Estudos Rogerianos nº. 5*, pp. 17-23. Obtido em 10 de Fevereiro de 2011, de Revista de Estudos Rogerianos A Pessoa como Centro Nº. 5: http://www.appcpc.com/rev05/revista5.htm

Carbonell, J. (2010). *Viaje Por Las Escuelas De Aragon.* Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Carneiro, R. (2001). *O Futuro da Educação em Portugal: tendências e oportunidades, um Estudo de Reflexão Prospectiva.* Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carnoy, M. (2001). Work, Society, Family and Learning. In OECD, *What schools for the future?* (pp. 119-134). Paris: OECD.

Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research during the past decade.* Eugene, OR: Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE).

Carter, S. (2003). *Educating Our Children Together: A Sourcebook for Effective Family-School-Community Partnerships.* Eugene, Oregon: Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE).

Carter, S. (2003). *Educating Our Children Together: A Sourcebook for Effective Family-School-Community Partnerships* . Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE) : Eugene, Oregon.

Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e "laissez-faire": um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. Sousa, & C. Fino(org.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.

Castells, M. (7 de Julho de 2004). *Não Precisamos de Inventar Outra Estratégia de Lisboa.* Obtido em 24 de Setembro de 2008, de Centro De Competência Malha Atlântica: http://malha.net/index.php?option=content&task=view&id=12&Itemid=

Castro, F., & Karnopp, L. (Dezembro de 2006). *O "internetês" na escola.* Obtido em 28 de Março de 2010, de A página da Educação n.º 162, Ano 15, página n.º 7: http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=162&mid=2

Catela, M. (2009a). *Novos espaços de partilha de saberes - Comunidades de Aprendizagem* (pp. 1713-1726). Braga: VI Conferência Internacional de TIC na Educação.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54 (1)*, pp. 1-22.

Cattell, R. B. (1971). *Intelligence: Its structure, growth, and action.* Boston: Houghton Mifflin.

CERI/OECD. (1992). City Strategies for Lifelong Learning. *Second Congress on Educating Cities.* Gothenburg: Education Committee of City of Gothenburg and Organisation for Economic Co-operation and Development.

Chaplin, C. (Realizador). (1936). *Modern Times* [Filme].

Cheung, A., & Slavin, R. (2005). Effective reading programs for English language learners and other language minority students. *Bilingual Research Journal, 29 (2),* pp. 241-267.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração - 7. edição revista e atualizada.* Rio de Janeiro: Elsevier .

Clark, C., & Peterson, P. (1990). *Processos de pensamiento de los docentes. M. Wittrock (Ed.). La investigación de la enseñanza vol. III.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Clark, E. (1997). *Designing and implementing an integrated curriculum: a student-centered curriculum.* Brandon, EUA: Holistic Education Press.

Cohen, M. D., & March, J. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President* . New York: McGraw-Hill.

Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly, Vol. 17 nº 1,* 1-25.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch(Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge MA : Cambridge University Press.

Coleman, P., & Tabin, Y. (1992). The good teacher: A parent perspective. *Comunicação apresentada ao American Educational Research Association(AERA) Annual Meeting.* S. Francisco, CA.

Coleman, P., Collinge, J., & Tabin, Y. (1996). Learning Together: The Student/Parent/Teacher Triad. *School Effectiveness and School Improvement, 7: 4*, (pp. 361-382).

Coll, C. (2001). Las Comunidades De Aprendizaje y el Futuro de la Educación: El Punto de Vista del Fórum Universal de Las Culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. 5/6 de Outubro.* Barcelona.

Coll, C. (2003). *Entrevista a César Coll*. Obtido em 14 de Março de 2010, de Revista Pátio Ano VI - Nº 24 - Comunidades de Aprendizagem: http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=310

Collins, A. (1998). Learning communities: A Commentary on Chapters by Brown, Ellery, and Campione, and by Riel. In G. Greeno, & S. Goldman(Eds.), *Thinking practices* (pp. 399-406). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coménio, J. A. (1985). *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos.* 3ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Tradução do texto latino de DIDÁCTICA MAGNA de João Amós Coménio (1592-1670) contido no tomo I das OPERA DIDACTICA OMNIA edição da Academia Scientarium Bohemoslovenica Praga 1957].

Comer, J. P. (Março de 2005). The Rewards of Parent Participation. *Educational Leadership. Volume 62. Number 6. Learning From Urban Schools*, pp. 38-42.

Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.* Obtido em 24 de Maio de 2009, de Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade.* Obtido em 15 de Janeiro de 2010, de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF

Comissão Europeia. (2000). *The Bologna Declaration on the European space for higher education:an explanation.* Retrieved Agosto 20, 2009, from Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf

Comunidades de Aprendizaje. (2009). *Grupos Interactivos*. Obtido em 31 de Agosto de 2011, de Comunidades de Aprendizaje: http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Grupos+Interactivos

Comunidades de Aprendizaje. (2011a). *CA en Brasil*. Obtido em 25 de Maio de 2011, de Comunidades de Aprendizaje. Schools as 'learning communities': http://utopiadream.info/ca/?page_id=830

Comunidades de Aprendizaje. (2011b). *Listado de centros*. Obtido em 25 de Maio de 2011, de Comunidades de Aprendizaje. Schools as 'learning communities': http://utopiadream.info/ca/?page_id=71

Comunidades de Aprendizaje. (2011c). *¿Qué es y qué no es?* Obtido em 15 de Setembro de 2011, de Comunidades de Aprendizaje: http://utopiadream.info/ca/?page_id=69

Comunidades de Aprendizaje. (2011d). *Actuaciones de Éxito*. Obtido em 21 de Setembro de 2011, de Comunidades de Aprendizaje: http://utopiadream.info/ca/?page_id=14

Comunidades de Aprendizaje. (2011e). *Sensibilización*. Obtido em 20 de Setembro de 2011, de Comunidades de Aprendizaje: http://utopiadream.info/ca/?page_id=855

Comunidades de Aprendizaje. (2011f). *Ikas kmunitateak: una respuesta educativa en la sociedad de la informacióm para todos y todas.* Obtido em 3 de Setembro de 2011, de Comunidades de Aprendizaje: http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Fase_sensibilizacion.pdf

Comunitat d'aprenentatge Escola de persones adultes la Verneda Sant Martí. (2011). *Associacions Àgora i Heura*. Obtido em 25 de Maio de 2011, de Comunitat d'aprenentatge Escola de persones adultes la Verneda Sant Martí: http://www.edaverneda.org/cat/escola_quisom.html

Concelho da Europa. (1970). *Recommendation 611 on permanent education in Europe.* Obtido em 2 de Janeiro de 2010, de Council of Europe: http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta70/erec611.htm

Conclusões da Presidência Conselho Europeu de Lisboa. (23-24 de Março de 2000). Obtido em 25 de Maio de 2010, de UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento: http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl_Presid_C_Europeu_Lisboa.pdf

Conclusões da Presidência Conselho Europeu de Santa Maria da Feira. (19 e 20 de Junho de 2000). Obtido em 25 de Maio de 2010, de Biblioteca Infoeuropa - Biblioteca de Informação Europeia em língua portuguesa: https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000006381/documento/0001

Conner, C. (2000). Rebuilding a parent program with technology. *Principal, 80(1)*, pp. 61-62.

Conner, M., & Clawson, J. (2004). *Creating a learning culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conselho Nacional de Educação. (1998). Parecer nº 2/98 de 3 de Agosto - Sociedade da Informação na Escola. In *Diário da República II Série, nº 177, de 3 de Agosto de 1998* (pp. 10865-10868). Obtido em 01/05/2009, de Diário da República eletrónico: http://dre.pt/pdfgratis2s/1998/08/2S177A0000S00.pdf. Obtido em 2 de Janeiro de 2012, de CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: http://www.cnedu.pt/files/cneparecеresmodule/Parecer_2_1998.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa

Cook, T., Murphy, R., & Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: a theory-based evaluation . *American Educational Research Journal, 37(2)*, pp. 535-597.

Cortesão, L., Macedo, E., Nunes, R., Wanderley, J., Romão, J. E., Freire, A., & Trindade, R. (s.d.). *Diálogos através de Paulo Freire. Colecção Querer Saber nº 3.* Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE. Obtido em 16 de Janeiro de 2011, de http://www.ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf. Obtido em 16 de Janeiro de 2011, de http://www.ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola.* Porto: Editora Asa.

Costa, J. A. (2003). *Projectos Educativos de Escola: um contributo para a sua (des)construção.* Obtido em 02 de Maio de 2010, de Revista Educação & Sociedade, 24 (85), 1319-1340: www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf

Costa, L., Gómez, A., & Serradell, O. (2004). *Desarrollo de nuevas vías para la educación de personas adultas.* Obtido em 10 de Julho de 2009, de Universidat de Valencia: http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/costa.pdf

Council of Europe. (30 de Abril de 2003). *Recommendation Rec (2003)8 of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people.* Obtido em 22 de Fevereiro de 2010, de Council of Europe: https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=21131

Council of the European Union. (2009). *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training.* Obtido em 22 de Fevereiro de 2010, de European Commission: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF

Council of the European Union. (7 de junho de 2011). *Council recommendation on policies to reduce early school leaving.* Bruxelas: Council of the European Union.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação 15 (1)*, pp. 221-243. CIEd - Universidade do Minho.

CRA Ariño-Alloza. (1997). *Proyecto Educativo de Centro.* CRA Ariño-Alloza.

CRA Ariño-Alloza. (2002). *Comunidad de Aprendizaje. Proyecto de transformación del Centro en Comunidad de Aprendizaje*. Obtido em 15 de Maio de 2011, de http://craarino.educa.aragon.es/comapren/comapren.htm

CRA Ariño-Alloza. (2009). *Programación General Anual.* CRA Ariño-Alloza.

CRA Ariño-Alloza. (s.d.). *Reglamento de Régimen Interno (RRI).* CRA Ariño-Alloza.

Cross, P. (1998). Why learning communities? Why now? *About Campus (3),* pp. 4-11.

Cross-Durrant, A. (2006). Basil Yeaxlee and lifelong education. Caught in Time. In P. Jarvis, *From Adult Education to the Learning Society - 21 years from the International Journal of Lifelong Education.* London: Routledge.

Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M., . . . Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas.* Lisboa: Lisboa, Livros Horizonte.

De Corte, E. (1996). Learning theory and instructional science. In P. Reimann, & H. Spada(Eds.), *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 97-108). Oxford, U.K.: Elsevier Science.

De onde vêm as palavras? (s.d.). Obtido em 8 de Dezembro de 2010, de Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro: http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/curiosidade/ver/7

Deal, T. E. (1988). The symbolism of effective schools. In A. Westoby(ed.), *Culture and Power in Educational Organizations.* Milton Keynes: Open University Press.

Deal, T., & Peterson, K. (2009). *Shaping school culture pitfalls paradoxes and promises.* San Francisco: Jossey-Bass.

Deckard, G. (2011). Contingency Thories of Leadership. In N. Borkowski, *Organizational behavior in health care* (pp. 191-208). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

DeCorte, E. (2000). High-Powered Learning Communities: A European Perspective. *Keynote address presented to the First Conference of the Economic and Social Research Council's Research Programme on Teaching and Learning.* Leicester, England: Obtido em 10 de Maio de 2011, de http://www.tlrp.org/acadpub/Corte2000.pdf. Obtido em 10 de Maio de 2011, de http://www.tlrp.org/acadpub/Corte2000.pdf

DeCorte, E., & Masui, C. (2008). *Enhancing The Learning Proficiency of Students in Higher Education* . Obtido em 10 de Maio de 2011, de Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table : http://www.forumonpublicpolicy.com/summer08papers/archivesummer08/decorte.pdf

DeCorte, E., & Masui, C. (2009). Design and evaluation of a learning environment for self-regulation strategies: an intervention study in Higher Education. *Annual Conference of the European Learning Styles Information Network edition:14* (pp. 172-183). Bulle-en-Gruyère, Switzerland: Obtido em 10 de Maio de 2011, de https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/235751/1/ELSIN-DeCorte-Masui.pdf. Obtido em 10 de Maio de 2011, de https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/235751/1/ELSIN-DeCorte-Masui.pdf

Delors, J. (Coord.) (1996). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris: UNESCO Publishing.

Delors, J. (Coord.)(1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (7.ª ed.).* Porto: ASA.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln(Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1-45). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln(Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Department of Education Newfoundland Labrador Canadá. (1995). *School climate and school culture*. Obtido em 02 de Maio de 2010, de Department of Education Newfoundland Labrador Canadá: http://www.edu.gov.nl.ca/rights/climate.htm

Dercy, P., & Tesering, M. (2001). *Formar e Aprender para Gerar Competências, Segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa.* Obtido em 25 de Abril de 2009, de http://cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/185/4009.pt.pdf

DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis. A User-Fiendly Guide for Social Scientists.* London: Routledge.

Dias, M. (4 de Maio de 2011). *O estilo de liderança e a cultura organizacional da escola.* Obtido em 12 de Julho de 2011, de DGIDC - Webinars da informação ao conhecimento: http://webinar.dgidc.min-edu.pt/2011/05/04/estilo-cultura-organizacional/

Dias, M. M. (2005). *A Construção de uma Escola mais Eficaz.* Porto: Areal Editores.

Dias, P. (2008). *Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem.* Obtido em 02 de Setembro de 2009, de http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/Conferencia_e-moderacao/paulo_dias_2008.pdf

DiCamillo, M. P. (2001). Parent education as an essential component of parent involvement programs. In D. B. Hiatt-Michael(Ed.), *Promising practices for family involvement in schools.* (pp. 153-183). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, Inc. .

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg(Ed), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada, & P. Reiman(Eds), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.

Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (2002). *How communities build stronger schools: Stories, strategies, and promising practices for educating every child.* New York: Palgrave Macmillan.

Duberman, M. (1972/2000). Reflections on a Pioneer Living-Learning Community: Black Mountain. In D. DeZure(Ed.), *Learning from Change landmarks in teaching and learning in higher education* (pp. 120-121). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Earley, P., & Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. *Harvard Business Review - October*, pp. 139-146.

Elboj, C., & Gómez, J. (2001). *El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica.* Obtido em 20 de Agosto de 2009, de Fundación Dialnet: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=206415&orden=87892

Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The Case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica, vol. 15, núm. 2*, pp. 177-189.

Elboj, C., Gil, A., Rodrigo, I., & Zaldívar, I. (Fevereiro de 2004). *La Transformation de Los Centros Rurales.* Obtido em 30 de Agosto de 2011, de Networks, an on-line journal for teacher research, vol. 7 (1): http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/33/38

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje:Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Eliasson, G. (1996). *Porquê Aprendizagem ao Longo da Vida?* Obtido em 26 de Maio de 2009, de Revista Europeia de Formação Profissional 8/9: http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/130/8-9-pt.html

Epstein, J. (1994). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In C. Fagnano, & B. Werber(Eds.), *School, family and community interactions: A view from the firing lines* (pp. 39-52). Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. (2009). School, Family, and Community Partnerships:Caring for the Children We Share. In J. Epstein, M. Sanders, S. Sheldon, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, . . . C. Martin, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, 3rd. Ed.* (pp. 9-30). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan, Vol. 76 (9)*, pp. 701-712.

Epstein, J., & Sheldon, S. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family and Community Partnerships. In C. F. Conrad, & R. Serlin(Eds.), *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

European Comission. (2002). *European Report on Quality Indicators od Lifelong Learning.* Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.

European Comission Eurostat. (Maio de 2010). *Glossary:Lifelong learning*. Obtido em 2 de Março de 2011, de Eurostat: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Lifelong_learning

European Comission Eurostat. (Setembro de 2010). *Lifelong learning statistics*. Obtido em 02 de Março de 2011, de Eurostat: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics

European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* Obtido em 15 de Janeiro de 2011, de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf

European Commission. (2006). *Classification of learning activities – Manual.* Luxemburgo: European Commission.

European Commission. (31 de janeiro de 2011). *Communication from The Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee and The Committee Of The Regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda* . Bruxelas: European Commission.

European Ministers Responsible for Higher Education. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals - Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.* Obtido em 05 de Julho de 2009, de From Berlin to Bergen and beyond: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

EURYDICE. (2000). *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union.* Bruxelas: EURYDICE European Unit.

Fachada, O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais.* Lisboa: Edições Rumo.

Faris, R. (2001). *Learning Communities: Villages, Neighbourhoods, Towns, Cities.* Obtido em 15 de Janeiro de 2011, de Lifelong Learning Communities: http://members.shaw.ca/rfaris/docs/LCdigest.pdf

Faris, R. (2004). *Lifelong Learning, Social Capital and Place Management in Learning Communities and Regions: a Rubic's Cube or a Kaleidoscope?* Obtido em 14 de Janeiro de 2010, de Observatory PASCAL – Place Management, Social Capital and Learning Regions: http://www.obs-pascal.com/reports/2004/Faris.html

Faris, R. (2006a). *Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative.* Obtido em 15 de Fevereiro de 2010, de Lifelong Learning Communities: http://members.shaw.ca/rfaris/docs/VLC%20Lessons%20Learned.pdf

Faris, R. (2006b). Learning Communities of Place: Situating Learning Towns Within A Nested Concept of Social Learning Environments. *Australian Learning Communities Network (ALCN) National Conference 2006 "Learning Communities".* Brisbane, Queensland.

Faris, R. (2007). Learning Communities: Webs of Life, Literacy and Learning. *Presentation: delivered at the Symposium on Learning Communities, Oct 2007.* Halifax.

Faris, R. (29 de Maio de 2008). *Learning Communities Symposium - Quebec City*. Obtido em 20 de Julho de 2009, de http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2008/DrFaris.pdf

Faris, R., & Martin, J. (2004). *The Likelihood of Learning Communities: A Canadian Australian Perspective. Paper Submitted for the 2004 ACSANZ Conference Macquarie University Sydney.* Obtido em 15 de Janeiro de 2011, de Lifelong Learning Communities: http://members.shaw.ca/rfaris/docs/The%20Likelihood%20of%20Learning%20Communities%20160904.pdf

Faris, R., & Peterson, W. (2000). *Learning-Based Community Development: Lessons Learned for British Columbia. Submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers.* Obtido em 15 de Fevereiro de 2010, de Lifelong Learning Communities: http://members.shaw.ca/rfaris/docs/lbcd.PDF

Ferrada, D. (Janeiro/Fevereiro/Março de 2009). El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico . *EDUCERE.Artículos arbitrados.Año 13, Nº 44*, pp. 29-38.

Ferrada, D. (Novembro de 2010). "Comunidades de Aprendizaje" y "Enlazando Mundos": las bases de una pedagogía dialógica que genera igualdad. *Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2*, pp. 70-84. Obtido em 1 de Junho de 2011, de Revista Eletrônica de Educação, Vol. 4, No 2: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/152/94

Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El Modelo Dialógico de la Pedagogia: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 1*, pp. 41-61.

Ferreira, A. M. (2002). *A História do Internetês* . Obtido em 28 de Março de 2010, de Dicio.net: http://dicio.net/historia/

Ferrero, M. (2008). *Lifelong Learning in Australia.* Documento enviado em 11/02/2011 através de e-mail pelo autor.

Figueiredo, A. D. (Novembro de 1995). *O Futuro da Educação Perante as Novas Tecnologias*. Obtido em 6 de Fevereiro de 2011, de Entrevista de Paula Banza, da revista Forum Estudante: http://eden.dei.uc.pt/ãdf/forest95.htm

Figueiredo, A. D. (2000). Novos Media e Nova Aprendizagem. In D. d. Carvalho, D. d. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. R. Silva, J. d. Pinheiro, & J. L. Antunes, *Novo Conhecimento Nova Aprendizagem* (pp. 71-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Figueiredo, D. (2002). *Redes e Educação: A Surpreendente Riqueza de um Conceito.* Obtido em 27 de Maio de 2008, de Conselho Nacional de Educação: http://eden.dei.uc.pt/~adf/cne2002.pdf

Figueiredo, D., Afonso, A., & Ferreira, A. (2004). *Relatório de avaliação. Programa "Acompanhamento da utilização educativa da Internet nas escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico".* Obtido em 30 de Janeiro de 2012, de Escola Superior de Educação de Portalegre: http://www.esep.pt/interneteb1/documentos/documentos_ficheiros/relatorio_de_avaliacao_externa_0203.pdf

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2*, pp. 273-291.

Fino, C. N. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3*, pp. 95-105.

Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier, & N. Veríssimo(Org.), *Educação e Cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.

Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review, 99 (4)*, pp. 689-723.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick(Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum .

Flecha, R. (2004). Comunidades de aprendizaje una manera de hacer escuela. De la asimilación a la igualdad de las diferencias. Alternativas desde el aprendizaje dialógico: Comunidades de Aprendizaje. *XI Congreso de UECOE "Atención a la Diversidad".* Valencia.

Flecha, R. (2005). *Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos.* Obtido em 20 de Julho de 2009, de Educación en valores: http://www.miescuelayelmundo.org/Las-comunidades-de-aprendizaje.html

Flecha, R. (2010a). *Las Comunidades de Aprendizaje y resolución de conflictos. VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. 8-12 Março.* Obtido em 30 de Setembro de 2011, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2010-ccaa-riin-madrid.pdf?documentId=0901e72b800d4578

Flecha, R. (2010b). *Conferencia de Ramón Flecha en las Jornadas de Educación y Empleo de Málaga.* Obtido em 15 de Setembro de 2011, de Utopía y Educación: http://www.utopiayeducacion.com/2011/06/conferencia-de-ramon-flecha-en-las.html#ixzz1YxbZVWBe

Flecha, R., & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado nº 33*, pp. 21-28.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE:UNA APUESTA POR LA IGUALDAD EDUCATIVA. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación. Concepción, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción n. 1, v, 1*, pp. 11-20.

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., Padrós, M., & Puigdellívol, I. (Setembro/Outubro de 2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa, nº 5* , pp. 4-8.

Flecha, R., Wells, G., Jaussi, M., Ortega, S., Puidellívol, I., Rubio, A., . . . Rodríguez, P. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje.* Barcelona: Editorial Graó.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a Aprendizagem Cooperativa.* Lisboa: Livros Horizonte.

France, M. G., & Hager, J. M. (1993). Recruit, respect, respond: A model for working with low-income families and their preschoolers. *The Reading Teacher, 46*, pp. 568-572.

Frand, J. (Setembro/Outubro de 2000). The Information Age Mindset: Changes in Students and Implications for Higher Education. *EDUCAUSE Review 35, no. 5* , pp. 15-24.

Freedman, E., & Montgomery, J. F. (1994). Parent education and student achievement. *Thrust for Educational Leadership, 24*, pp. 40-44.

Freiberg, H. J. (1999). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments.* London: Falmer Press.

Freire, L. (2006a). *Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos.* Obtido em 11 de Março de 2011, de Ciências & Cognição, 09, 162-168.: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v09/m346112.pdf

Freire, L. (2006b). *Instrumentos que melhoram as aprendizagens e o ensino: portfólios.* Obtido em 11 de Março de 2011, de A Página, 161, 43: http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=161&doc=11951&mid=2

Freire, L. G. (2009). *Auto-regulação da aprendizagem.* Obtido em 11 de Março de 2011, de Ciências & Cognição 2009; Vol 14 (2): 276-286: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318358.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas perspectivas criticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1995). *À Sombra desta Mangueira.* São Paulo: Olho D'Água.

Freire, P. (1996a). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996b). Educação e Participação Comunitária. *Inovação nº 9*, pp. 305-312.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change.* San Francisco: Jossey Bass.

Fullan, M. (Maio de 2002). The Change Leader. *Educational Leadership 59(8)*, pp. 16-20.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.* Porto Alegre: Artmed.

Gagné, R. (1985). *The conditions of learning.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gairín, J. S. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar 27*, pp. 31-85. Obtido em 25 de Abril de 2010, de Universitat Autònoma de Barcelona. Educar nº 27: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf

Gamson, Z. (2000). The Origins of Contemporary Learning Communities: Residential Colleges, Experimental Colleges, and Living-Learning Communities. In D. DeZure(Ed.), *Learning from Change landmarks in teaching and learning in higher education* (pp. 113-116). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H. (2004). *A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo.* Obtido em 31 de Agosto de 2010, de Howard Gardner: http://www.howardgardner.com/Papers/documents/T-101%20A%20Multiplicity%20REVISED.pdf

Garvin, D. A. (Julho-Agosto de 1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, pp. 78-91.

Gillet, S., & Morda, R. (2003). Effective leadership in tourism and Hospitality in the 21 st Century. In S. Kusluvan(Ed.), *Managing employee attitudes and behaviors in the tourism and hospitality* (pp. 599-630). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Godoy, A. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas, vol. 35 (3)*, pp. 57-63.

Godoy, A. (1995b). Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas, vol. 35 (3)*, pp. 20-29.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking . *Journal of Technology Education Vol. 7 No. 1*, pp. 22-30.

Gonçalves, C. (2003). Escola e família uma relação necessária e conflitual. In M. E. Costa(ed.), *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 97-142). Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, C. (Dezembro de 2007). Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação. *Pessoas Sintomas nº 3*, pp. 10-14.

Gonçalves, M. J. (2008). *Cities and emerging networks of learning communities. 7th Systems Science European Union Congress Proceedings. Lisboa.* Obtido em 15 de Março de 2011, de Association Française de Science des Systèmes: http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Lisboa08/goncalvesMJ.pdf

Gordin, D. N., Gomez, L. M., Pea, R. D., & Fishman, B. J. (1996). *Using the World Wide Web to Build Learning Communities in K- 12. Journal of Computer-Mediated Communication Volume 2, Number 3: December.* Obtido em 10 de Maio de 2011, de http://jcmc.indiana.edu/vol2/issue3/index.html

Gordon, T. (1975). *Parent Effectiveness Training.* New York: Plume.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Newbury Park: Sage.

Habermas, J. (1992). *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social.* Madrid: Taurus.

Häggström, B. M. (Ed.). (2004). *The role of libraries in lifelong learning : final report of the IFLA project under the Section for Public Libraries.* Obtido em 27 de Janeiro de 2010, de International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA): http://archive.ifla.org/VII/s8/proj/Lifelong-LearningReport.pdf

Hamilton, R., & Jordan, L. (2010). Learning Cities: The United Kingdom Experience. *8th Pascal Observatory International Conference: Heritage, Regional, Development and Social Cohesion.* Ostersund, Sweden.

Hannula, M. M., Mattinen, A., & Lehtinen, E. (2005). Does social interaction influence 3-year-old children's tendency to focus on numerosity? A quasi-experimental study in day care. In L. Verschaffel, E. De Corte, G. Kanselaar, & M. Valcke(Eds), *Powerful environments for promoting deep conceptual and strategic learning* (pp. 63-80). Leuven: Leuven University Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What´s worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.

Harteis, C. (Maio-Agosto de 2003). Organizações aprendentes: entre o ideal e a realidade. *Revista Europeia de Formação Profissional nº 29*, pp. 18-28.

Henderson, A., & Berla(Eds), N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.* Washington, DC: Center for Law and Education.

Henderson, A., & Berla, N. (1994). The family is critical to student achievement. In A. Henderson, & N. Berla(Eds.), *Introduction* (pp. 1-20). Washington, DC: Center for Law and Education.

História do Ensino. (2003-2011). *História do Ensino*. Obtido em 15 de Maio de 2011, de Infopédia. Porto Editora: http://www.infopedia.pt/$historia-do-ensino

House, R. (1996). Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy, and a Reformulated Theory. *Leadership Quarterly vol 7 (3)*, pp. 323-352.

House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project GLOBE. In W. Mobley, J. Gessner, & V. Arnold(Eds.), *Advances in global leadership* (pp. 171-233). Stamford, CN: JAI Press.

House, R., & Aditya, R. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management. Vol. 23, nº 3* , pp. 409-473.

House, R., & Mitchell, T. (1986). Path-Goal Theory of Leadership. In J. Pennings(Ed.), *Decision Making: an Organizational Behavior Approach* (pp. 23-34). USA: Markus Weiner Publishing Inc.

Hume Global Learning Village . (2001). *Hume Global Learning Village* . Obtido em 31 de Maio de 2011, de Hume City Council: http://www.hume.vic.gov.au/Libraries_Learning/Hume_Global_Learning_Village/About_the_HGLV

Hurd, T. L., Lerner, R. M., & Barton, C. D. (1999). Integrated services: Expanding partnerships to meet the needs of today's children and families. *Young Children, 54(2)*, pp. 74-80.

Illback, R. J., Zins, J. E., Maher, C. A., & Greenberg, R. (1990). An overview of principles and procedures of program planning and evaluation. In T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds(Eds.), *The handbook of school psychology. 2nd ed* (pp. 799-820). N.Y.: Wiley.

Illera, J. L. (2007). *Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação.* Obtido em 02 de 01 de 2010, de Sisífo Revista de Ciências da Educação nº 3 Maio/Agosto: http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=117

Infopédia. (2011). *Intersubjetividade*. Obtido em 15 de Junho de 2011, de Infopédia. Porto Editora: http://www.infopedia.pt/$intersubjectividade

Jackson, S., Martin, N., & Stocklinski, J. (2004). Families as Partners. In J. P. Comer, E. T. Joyner, & M. Ben-Avie(Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development:The Field Guide to Comer Schools in Action* (pp. 105-126). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Jha, V. S., & Joshi, H. (2007). *Transforming knowledge assets for creating a learning organization: a conceptual approach for moving towards business excellence.* Obtido em 10 de Outubro de 2010, de International Journal of Business Research. FindArticles.com: http://findarticles.com/p/articles/mi_6773/is_3_7/ai_n28522904/?tag=content;col1

Johns, H. E., & Moser, H. R. (2001). From trait to transformation: The evolution of leadership theories. *Education, 110 (1)*, pp. 115-122.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An Overview of Cooperative Learning. In J. Thousand, A. Villa, & A. Nevin(Eds), *Creativity and Collaborative Learning* (pp. 31-43). Baltimore: Brookes Press.

Johnson, T., & Johnson, D. (1988). *Cooperative Learning – Two Heads Learn Better Than One. Transforming Education, 18, 34.* Obtido em 15 de Fevereiro de 2011, de In Context: http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm

Kallen, D. (1996). *Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. Revista Europeia de Formação Profissional 8/9.* Obtido em 26 de Maio de 2009, de http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/130/8-9-pt.html

Kearns, P. (2002). Some History and a Little Prophesy:the Progress of Learning Communities in Australia. *A Keynote Address by Peter Kearns to the Australian National Learning Communities Conference.* Ballarat: Global Learning Services.

Kearns, P. (2005). *Achieving Australia as an Inclusive Learning Society – A report on Future Directions for Lifelong Learning Australia.* Canberra: Adult Learning Australia.

Kearns, P., McDonald, R., Candy, P., Knights, S., & Papadopoulos, G. (1999). *VET in the learning age: The challenge of lifelong learning for all (Vol. 2: Overview of international trends, and case studies).* Canberra: National Centre for Vocational Education Research Ltd.

Kilpatrick, S., Barrett, M., & Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities.* Obtido em 15 de Janeiro de 2009, de http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf

Kimble, G. A. (1961). *Hilgard and Marquis' Conditioning and learning.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Kirschner, P. A. (2004). *Learning in Innovative Learning Environments.* Obtido em 12 de Abril de 2008, de Computers in Human Behavior: http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2006-0920-200121/kirschner_05_learning_in_innovative_learning_environments.pdf

Kristensen, E., Sander-Regier, R., Merhy, B. A., & McColl, T. (2007). *Un guide des Professeurs et assistants à l'enseignement. Ottawa: Centre de Pédagogie Universitaire.* Obtido em 15 de Março de 2011, de http://www.sante.uottawa.ca/pdf/g_prof1.pdf

Lagarto, J. (2005). *Rumo à Sociedade do Conhecimento - A Escola e Sociedade da Informação* . Obtido em 03 de Setembro de 2009, de http://joselagarto.no.sapo.pt/art_DN_7_2005.htm

Lagarto, J. R. (2004). *Comunicação Multimédia.* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação.

Laguerre, J. C. (2010). Can Leadership Be Developed by Applying Leadership Theories? : An Examination of Three Theory-based Approaches to Leadership Development. *Honors Projects Overview. Paper 42. Obtido em 1 de Julho de 2011, de http://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/42*. Obtido em 1 de Julho de 2011, de http://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/42

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* . New York: Cambridge University Press.

Lawson, H. A., & Briar-Lawson, K. (2005). Escolas comunitárias que apoiam a familia: 13 estratégias. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner, *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por Educação* (pp. 304-305). Porto Alegre: Artmed.

Learning Organization. (s.d.). Obtido em 29 de Julho de 2010, de Business Dictionary: http://www.businessdictionary.com/definition/learning-organization.html

Learning organization. (22 de Junho de 2010). *Learning organization*. Obtido em 02 de Julho de 2010, de Wikipédia, a enciclopédia livre: http://pt.wikipedia.org/wiki/Learning_organization

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Levy, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (Maio de 1939). Pattems of Agressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology, vol. 10*, pp. 271-299.

Lima, J. M. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, sociedade e Culturas nº 6*, pp. 47-72.

Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *e-learning e e-conteúdos.* Lisboa: Centro Atlântico.

Lima, L. (1998a). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lincoln, Y. S., Lynham, S., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln(Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 97-128). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Longworth, N., & Davies, W. (1996). *Lifelong Learning: New Visions, New Implications, New Roles for Industry, Government, Education and the Community for the 21st Century,*. London: Kogan Page.

Louis, K. S. (2006). *Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust.* Obtido em 3 de Maio de 2010, de http://pdfs.scarecroweducation.com/SC/TJS/SCTJSLSep2006.pdf

Lourenço, P. R. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revisitada. *Psychologica, 23* , pp. 119-130.

Ludke, M. A., & Andrè, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas.* . São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Ludwig-Hardman, S. (2003). *Case study: Instructional design strategies that contribute to the development of online learning community.* Tese de doutoramento não publicada.University of Colorado, Denver.

Lunenburg, F. C. (2010a). The Management Function of Principals. *National forum of Educational Administration and Supervision Journal, n. 27 (4)*.

Lunenburg, F. C. (2010b). The Principal and the School:What Do Principals Do? *National forum of Educational Administration and Supervision Journal, n. 27 (4).*

Lunenburg, F. C. (2010c). Reframing the Role of School Leaders. *National forum of Educational Administration and Supervision Journal, n. 27 (4).*

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices* . Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Maccoby, M. (2003). *The Seventh Rule: Creating a Learning Culture. Research Technology Management, Vol. 43 (3), pp. 59-60.* Obtido em 22 de Janeiro de 2011, de http://www.maccoby.com/Articles/SeventhRule.html

Manacorda, M. A. (2006). *História da Educação – da antiguidade aos nossos dias.* São Paulo: Cortez.

Marcovitz, D. M. (1997). Technology and Change in Schools: The roles of student teachers. *Technology and Teacher Education Annual, comunicação apresentada na Society for Information Technology and Teacher Education 1997 Conference, Orlando, FL*, (pp. 747 - 752).

Marquès, P. (2004). *La Pizarra Digital*. Obtido em 1 de Agosto de 2011, de TECNOLOGIA EDUCATIVA - WEB PERE MARQUÈS : http://peremarques.pangea.org/pizarra.htm

Marques, R. (1992). *A direcção de turma. Integração escolar e ligação ao meio.* Lisboa: Texto Editora.

Marques, S. O. (2008). Culturas Familiares e Diferenças Éticas. In M. F. Lages, & A. T. Matos(Coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade. Contextos e Dinâmicas Volume II* (pp. 315-368). Lisboa : Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing Qualitative Research* . Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Martin, M. (2007). *Building A Learning Community In The Primary Classroom.* Edinburgh: Dunedin Academic Press.

Martin-Moreno Cerrillo, Q. (1989). *Establecimientos escolares en transformacion: el centro educativo comunitário y su rol compensatorio.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio dc Educación y Ciencia.

Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, pp. 4-11.

Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*, pp. 115-127.

Matos, J., & Pedro, N. (2010). *Comunidades Educativas em Rede - Volume I.* Obtido em 28 de Março de 2011, de GEPE, Ministério da Educação: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Comunidades_Educativas_em_Rede_vol1.pdf

Maxwell, J. (2002). Understanding and Validity in Qualitative Research. In A. M. Huberman, & M. B. Miles(Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Mayer, R. (1982). Learning. In H. Mitzel(Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1040-1058). New York: Free Press.

Mayer, R. (1996). Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology's Second Metaphor. *Educational Psychologist, 31 (3/4),* pp. 151-161.

McKenzie, P., & Wurzburg, G. (1998). Lifelong Learning and Employability. *The OECD Observer. Nr. 209*, pp. 13-17.

McLellan, H. (1997). Creating Virtual Learning Communities Via the Web. In B.H.Kahn(Ed.), *Web-Based Instruction* (pp. 185-190). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Mead, G. (1932). *Espiritu, persona y sociedad.* Barcelona: Paidós.

Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century* . Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Mediondo, M. (2002). Institucionalização do idoso:observância ou transgressão de sistemas normativos. In G. D. Guimarães(org.), *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva* (pp. 83-100). Porto Alegre : EDIPUCRS.

Mello, R. R., Braga, F. M., Rodrigues, E. S., & Gabassa, V. (2009). *Comunidades de Aprendizagem: Uma Proposta de Extensao Universitaria.* Obtido em 25 de Maio de 2011, de Comunidades de Aprendizagem: http://www.utopiadream.info/red/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=11

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa(ed.), *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 258-299). Lisboa: Universidade Aberta.

Microsoft. (23 de Janeiro de 2008). *Bill Gates: Government Leaders Forum Europe 2008*. Obtido em 27 de Janeiro de 2008, de Microsoft: http://www.microsoft.com/presspass/exec/billg/speeches/2008/01-23GLFEurope.mspx

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Miller, R. (2000). Philosophies of Learning Communities. In R. Miller(Ed.), *Creating Learning Communities, Models, Resources and New Ways of Thinking About Teaching and Learning.* New York: Solomon Press. Obtido em 12 de Janeiro de 2011, de http://www.creatinglearningcommunities.org/. Obtido em 12 de Janeiro de 2011, de http://www.creatinglearningcommunities.org/

Ministério de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *El Sistema Educativo español: 1991*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia: C.I.D.E. .

Ministros da Educação Europeus. (1999). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999).* Obtido em 01 de Março de 2011, de Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: http://www.mctes.pt/archive/doc/Bolonha.pdf

Ministros Europeus do Ensino Superior. (2001). *A Caminho da Área Europeia de Ensino Superior. Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior, Praga, 19 de Maio de 2001*. Obtido em 1 de Março de 2010, de Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES): http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf

Ministros Europeus do Ensino Superior. (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior, Leuven/Louvain-la-Neuve, Bélgica 28/29 de Abril de 2009.* Obtido em 02 de Março de 2011, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf

Ministry of Reconstruction. (1919). *Final Report of the Adult Education Committee*. London: HMSO.

Miranda, G. (1998). A Aprendizagem feita pelo ensino: a questão básica da escola. *In C. Sousa, L. Sousa, G. Portugal, e R. Santiago (Eds). Actas do I Colóquio Nacional "A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação". Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção dePsicologia da Educação* (pp. 129-146). Faro: Universidade do Algarve.

Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro, Sedução ou Inquietação? As Novas tecnologias e o Rencantamento da Escola.* Porto: Porto Editora.

Morgan-Klein, B., & Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning.* London: Routledge.

Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

NationalPTA. (2000). *Building successful partnerships: A guide for developing parent and family involvement programs.* Bloomington, IN: National Education Service.

Neves, J. L. (1996). Pesquisas qualitativas - características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2. Obtido em 15 de Maio de 2011 de http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf*. Obtido em 15 de Maio de 2011, de Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2: http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf

Niza, S. (2007). *A Formação no Movimento da Escola Moderna: Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional.* Obtido em 31 de Outubro de 2009, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/

Nonaka, I. (Nov-Dez de 1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, pp. 96-104.

Nordstrom, N. M. (2006). *Top 10 Benefits of Lifelong Learning.* Obtido em 02 de Março de 2011, de selfgrowth.com: http://www.selfgrowth.com/articles/Top_10_Benefits_of_Lifelong_Learning.html

Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa(Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (2006). Entrevista: pela Educação. Saber(e)Educar. p. 111-126. (M. C. Vieira, & H. M. Pereira, Entrevistadores) Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º11 , p. 111-126.

Nuñez, C. H. (1986). *Educar para transformar: transformar para educar.* Buenos Aires: Editorial Humanitas.

O'Dubhchair, K., Scott, J. K., & Johnson, T. G. (2001). *Building a Knowledge Infrastructure for Learning Communities* . Obtido em 10 de Maio de 2011, de The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries : http://www.ejisdc.org

Oblinger, D. (Julho/Agosto de 2003). Boomers, Gen-Xers, Millennials Understanding the New Students. *Educause review. Vol 38, No. 4*, pp. 37-47. Obtido em 12 de Fevereiro de 2011, de EDUCAUSE: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf

Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Introduction. In D. Oblinger, & J. Oblinger(Eds.), *Educating the Net Generation (e-book)* (pp. 1.1-1.5). Educause. Obtido em 10 de Fevereiro de 2011, de Educause: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf. Obtido em 10 de Fevereiro de 2011, de Educause: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf

Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In D. Oblinger, & J. Oblinger(Eds.), *Educating the Net Generation (e-book)* (pp. 2.1-2.20). Educause. Obtido em 10 de Fevereiro de 2011, de Educause: http://net.edu.

OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning.* Paris: OECD.

OECD. (1996). *Lifelong learning for all.* Paris: OECD.

OECD. (1998). Lifelong learning: a monitoring framework and trends in participation. In OECD, *Education Policy Analysis* (pp. 7-24). Paris: OECD.

OECD. (2001a). *Cities and Regions in the New Learning Economy.* Paris: OECD.

OECD. (2001b). *Learning to Change: ICT in Schools.* Paris: OECD.

OECD. (Fevereiro de 2004). *Lifelong Learning.* Obtido em 22 de Fevereiro de 2010, de Policy Brief: http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf

OECD. (2007). *QUALIFICATIONS SYSTEMS: BRIDGES TO LIFELONG LEARNING.* Obtido em 22 de Fevereiro de 2010, de OECD: http://www.oecd.org/dataoecd/24/63/38465471.pdf

Office of the National Education Commission. (2003). *National Education Act B.E. 2542 (1999) and Amendments (Second National Education Act B.E. 2545 (2002)).* Obtido em 15 de Março de 2010, de Office of the National Education Commission: http://www.onec.go.th/publication/law2545/nation_edbook.pdf

Oliveira, J. B. (2007). *Psicologia da Educação - 1º volume Aprendizagem-Aluno.* Porto: Legis Editora/Livpsic.

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores.* Obtido em 10 de Abril de 2004, de Ministério da Educação: http://www.dapp.minedu.pt/nonio/docum/document.htm

Pajares, A., Cuetos, A., Pérez, E., Rodríguez, H., Pajares, L., Jiménez, M. A., . . . Valdespino, S. (Dezembro de 2000). Alternativa a 2000 años de educación: Las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 39*, pp. 187-196.

Palha, S. (2006). *Educar para a Autonomia.* Obtido em 15 de Março de 2011, de Encontro de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 7-9 Maio: http://www.spce.org.pt/sem/Montegordo/16XV.pdf

Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning.* Obtido em 12 de Fevereiro de 2010, de http://www.friendsofchalkbytes.org/uploads/cb1398ec-0683-4f10-8909-6af19fb84986/A%20Definition%20of%20Collaborative%20vs%20Cooperative%20Learning.doc

Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1970. The OCDE perspective.* Paris: OCDE.

Parry, K. W., & Bryman, A. (2006). Leadership in organization. In S. T. Clegg, C. Harry, T. B. Lawrence, & W. R. Nord, *The Sage handbook of organization studies* (pp. 447-468). London: Sage Publications.

Perrenoud, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desiguladades e ao insucesso escolar : uma incapacidade mesclada de cansaço.* Obtido em 22 de Junho de 2010, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html

Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people.* Yarmouth, USA: Intercultural Press, Inc.

Phillips, G. (1996). *Classroom rituals for at-risk learners.* Vancouver, BC: Educserv, British Columbia School Trustees Publishing.

Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

Piaget, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia.* Lisboa : Dom Quixote.

Piletti, C., & Piletti, N. (1997). *Filosofia e História da Educação.* São Paulo: Ática.

Pina, A. P., Loureiro, M. J., & Silva, P. (2005). *ALUNOS, FAMÍLIA E PROFESSOR EM REDE: UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM.* Obtido em 01 de Setembro de 2009, de http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/posters/02Poster2.pdf

Pinto, A. (1991). *Implicações Educacionais dos Estudos de Memória Humana. Lição-síntese preparada para efeitos de provas de agregação a apresentar na Universidade de Coimbra por intermédio da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.* Obtido em 4 de Maio de 2011, de http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18506/2/35781.pdf

Pinto, A. C. (2001a). *Psicologia Geral.* Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, A. C. (2001b). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry, & F. Simas(Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-79.

Pollack, S., Fireworker, R., Kleiner, D. S., Friedman, H. H., & Friedman, L. W. (2009). *Transforming a University from a Teaching Organization to a Learning Organization.* Obtido em 1 de Agosto de 2010, de http://www.cauce2009.ubc.ca/conference_proceedings/documents/TransformingaUniversityfromaTeachingOrganizationtoaLearningOrganization.pdf

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante, 3(1)*, pp. 3-18.

Porto Editora. (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa 2010.* Porto: Porto Editora.

Pozo, J. (1999). Introducción. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. In J. Pozo, & C. Monereo(Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 11-25). Madrid: Aula XXI/ Santillana.

Prácticas innovadoras con TIC en el ámbito educativo. (s.d.). Obtido em 1 de Setembro de 2011, de http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/apls/prinia/index.php

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon. Vol. 9 No. 5*, pp. 1-6. Obtido em 10 de Março de 2011, de: http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf. Obtido em 10 de Março de 2011, de On the Horizon. Vol. 9 No. 5: http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf

Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación, 339*, pp. 169-176. Obtido em 17 de Outubro de 2009, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057212&orden=76056&info=link

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education 2010, Vol.2, Nº 1*, pp. 61-70.

Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar nº 35*, pp. 29-39.

Racionero, S., & Valls, R. (2007). Dialogic Learning: A communicative approach to teaching and learning. In J. L. Kincheloe, & R. A. HornJr(Eds.), *The Praeger Handbook of Educational and Psychology, Vol. (3), Chapter 65* (pp. 548- 557). Westport, CT: Praeger.

Raymond, E. (2000). *Learners with mild disabilities: a characteristics approach.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.

Reeves, D. (2006). Leading to Change/How Do You Change School Culture? *Educational Leadership, volume 64 (4)*, pp. 92-94.

Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2002). *Novas Formas de Família.* Coimbra: Quarteto.

Requejo, A. (2006). As universidades populares: Contexto e desenvolvimento de programas de formação de pessoas adultas. *Revista Lusófona de Educação, 8*, pp. 133-153.

Riel, M. (s.d.). *The Internet: A land to settle rather than an ocean to surf and a new "place" for school reform through community development.* . Obtido em 15 de Agosto de 2007, de Global SchoolNet: http://www.globalschoolnet.org/gsh/teach/articles/netasplace.html

RIRE Réseau d'information pour la réussite educative . (2010). *Comer School Development Program* . Obtido em 23 de Março de 2011, de Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ): http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/1008_C72_Comer_ang_finalerev2_AL_07-07-10.pdf

Roberts, C. (2005). Liderança e Não-controle. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner, *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por Educação* (pp. 237-244). Porto Alegre: Artmed.

Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Robinson, K. (2006). *Ken Robinson says schools kill creativity*. Obtido em 25 de Setembro de 2008, de TED: http://www.ted.com/index.php/talks/view/id/66.

Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O Elemento.* Porto: Porto Editora.

Rockwell, R. E., Andrew, L. C., & Hawley, M. K. (1996). *Parents and teachers as partners: Issues and challenges.* Orlando: Harcourt Brace & Company.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become.* Columbus: Charles E. Merrill.

Rogers, C. (1980). *Tornar-se pessoa.* 5ª ed. Lisboa: Editora Moraes.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s.* Columbus: Charles Merrill.

Rojvithee, A. (2005). Assuring Lifelong Learning for All. *Global Forum on Education: The Challenges for Education in a Global Economies.* Santiago, Chile: OECD. Obtido em 28 de Janeiro de 2011, de OECD: http://www.oecd.org/dataoecd/62/2/35469178.pdf. Obtido de OECD.

Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. Miranda, & S. Bahia(Eds.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'água Editores.

Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A School where people dare to dream. *Harvard Educational Review, Vol. 69, 3*, pp. 320-335.

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (Agosto de 1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice.* Obtido em 12 de Março de 2010, de Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR): http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf

Sandow, D. (2005). A "Equipe de Descoberta" da Creswell Middle School. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner, *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação* (pp. 282-284). Porto Alegre: Artmed.

Santos Guerra, M. Á. (2001). *A Escola que Aprende.* Cadernos do CRIAP - N.º 21. Porto: ASA.

Santos, B. R. (2001). ESCOLA: Incluindo ou excluindo?? In L. R. Alves, & J. B. Silva, *Educação e Cibercultura* (pp. 6-11). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA.

Schein, E. (Agosto de 1996). Can Learning Cultures Evolve? *Systems Thinker, vol. 7 (6)*, pp. 1-5.

Schermerhorn, J., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1999). *Fundamentos De Comportamento Organizacional* . Porto Alegre: Bookman.

Schiefer, U., Teixeira, P., & Monteiro, S. (2006). *MAPA: manual de facilitação para a gestão de eventos e processos participativos.* Estoril : Principia Editora Lda.

Schugurensky, D. (2006). *History of Education.* Obtido em 10 de Fevereiro de 2010, de OISE: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: http://legacy.oise.utoronto.ca/research/edu20/moments/1929yeaxlee.html

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Scribner, J. D., & Reyes, P. (1999). Creating Learning Communities for High-Performing Hispanic Students: A Conceptual Framework. In P. Reyes, J. D. Scribner, & A. P. Scribner(Eds), *Lessons from high-performing Hispanic schools: creating learning communities* (pp. 188-220). New York: Teachers College.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization.* New York: Doubleday/Currency.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2005). *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação.* Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities. Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly, 30, 2*, pp. 214-226.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's In It For Schools?* London: Routledge Falmer.

Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Serrat, O. (Abril de 2009a). *Dimensions of the Learning Organization.* Obtido em 25 de Abril de 2010, de Knowledge Solutions. Asian Development Bank: http://www.adb.org/Documents/Information/Knowledge-Solutions/default.asp?p=kmlsolu&mo=4&yr=2009

Serrat, O. (Maio de 2009b). *Building a Learning Organization.* Obtido em 25 de Abril de 2010, de Knowledge Solutions. Asian Development Bank: http://www.adb.org/Documents/Information/Knowledge-Solutions/default.asp?p=kmlsolu&mo=5&yr=2009

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (Dezembro de 2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly. Vol. 38, No. 5* , pp. 613-642.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal.Vol 3, No 1*, pp. 24-32.

Silva, A. S. (1997). *Educar e Formar ao Longo da Vida.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Actas do Seminário Educar e Formar ao Longo da Vida, Lisboa, 20 de Novembro de 1996.

Silva, J. P. (2001). *Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para a reflexão.* Obtido em 25 de Setembro de 2011, de Cadernos de Pesquisa,(112), pp.125-135: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100006&script=sci_pdf&tlng=pt

Silva, M. M. (coord.) (1998). *A educação escolar em mudança, vol. II.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder.* Porto: Edições Afrontamento.

Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão, Vol. 12, N.º 2*, pp. 283-290. Obtido de SciELO Scientific Electronic Library Online .

Slavin, R. (2003). *Educational Psychology – Theory and Practice. (7th Edition).* Boston: Pearson Educations, Inc.

Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1998). *SUCCESS FOR ALL/ÉXITO PARA TODOS Effects on the Reading Achievement of Students Acquiring English.* Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR).

Slavin, R. E., & Madden, N. A. (Setembro de 2000). Research on Achievement Outcomes of Success for All: A Summary and Response to Critics. *Phi Delta Kappan, 82 (1).*

Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2003). *SUCCESS FOR ALL / ROOTS & WINGS Summary of Research on Achievement Outcomes.* Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR).

Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2006). *SUCCESS FOR ALL Summary of Research on Achievement Outcomes.* Baltimore, MD: Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE).

Slavin, R. E., Cooper, R., & Madden, N. A. (1997). *SUCCESS FOR ALL Exploring the Technical, Normative, Political, and Socio-Cultural Dimensions of Scaling Up.* Baltimore, MD: Education of Students Placed At Risk (CRESPAR).

Slavin, R. E., Wordsworth, J., & Jones-Hill, M. (2005). *Success for All in England: Implementation and Outcomes of a Comprehensive Literacy Reform for Primary Schools.* Success for all Foundation: Baltimore, MD.

Slavin, R., & Madden, N. (1999). Effects of bilingual and English as a second language adaptations of Success for All on the reading achievement of students acquiring English. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 4 (4)*, pp. 393-416.

Smith, B. L. (2001). *The Challenge of Learning Communities as a Growing National Movement.* Obtido em 23 de Fevereiro de 2011, de Peer Review. Association of American Colleges & Universities: http://www.aacu.org/peerreview/pr-fa01/pr-fa01feature1.cfm

Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B. L. Smith, & J. MacGregor(Eds.), *Collaborative learning: a sourcebook for higher education* (pp. 10-29). Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University.

Smith, B., & Lucas, T. (2005). Uma visão compartilhada para as escolas. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, & A. Kleiner, *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por Educação* (pp. 173-179). Porto Alegre: Artmed.

Smith, M. K. (1996,2001). *Lifelong learning*. Obtido em 29 de Janeiro de 2011, de The encyclopedia of informal education: http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm

Smith, M. K. (2007). *Basil Yeaxlee, lifelong learning and informal education.* Obtido em 14 de Fevereiro de 2010, de infed - the encyclopaedia of informal education: www.infed.org/thinkers/et-yeax.htm

Sociedade Primitiva. (2003-2011). *Sociedade Primitiva*. Obtido em 15 de Maio de 2011, de Infopédia. Porto Editora: http://www.infopedia.pt/$sociedade-primitiva

Sousa, C. (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In G. Miranda, & S. Bahia(Eds.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-51). Lisboa: Relógio D'água Editores.

Sousa, J. M. (2002). O Papel do Professor face à Tensão entre Globalização e Diversidade. In M. F. Patrício, *Globalização e Diversidade A Escola Cultural, Uma Resposta* (pp. 307-310). Porto: Porto Editora.

Southwest Center for Accelerated Schools . (2011). *History & Background*. Obtido em 28 de Maio de 2011, de Southwest Center for Accelerated Schools : http://swacceleratedschools.net/about-us/history-background/

Souza, Â. R. (2001). *A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financiera.* Obtido em 2 de Maio de 2010, de Revista Ibero-Americana de Educação: http://www.campus-oei.org/revista/fin_edu3.htm

Spender, B., Noden, C., & Stott, A. (2011). *Education, learning and community in New Earswick: an enduring Rowntree legacy* . York : Joseph Rowntree Foundation.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: MacGraw-Hill, Inc.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stanford University. (1994). *Accelerated schools: Building on success*. Obtido em 28 de Maio de 2011, de Stanford University: http://news.stanford.edu/pr/94/940413Arc4342.html

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). *Practical Intelligence and the Principal* . Obtido em 20 de Maio de 2011, de Temple University: http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2001-2.pdf

Stevens, C. J., & Sanchez, K. S. (2003). Perceptions of parents and community members as a measure of school climate. In H. J. Freiberg(Ed.), *School climate: Measuring, improving, and sustaining learning environments* (pp. 124-147). London: Falmer Press.

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin, 47*, pp. 1-14.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: a survey of theory and research.* New York: Free Press.

Stolp, S. (1994). *Leadership for School Culture.* Obtido em 2 de Maio de 2010, de ERIC Digest, 91, University of Oregon: https://scholarsbank.uoregon.edu/dspace/bitstream/1794/3312/1/digest091.pdf

Storey, J. (2004a). Signs of Change. 'Damned rascals' and beyond. In J. Storey(Ed.), *Leadership in organizations: current issues and key trends* (pp. 3-10). London: Routledge.

Storey, J. (2004b). Changing theories of leadership and leadership development. In J. Storey(Ed.), *Leadership in organizations: current issues and key trends* (pp. 11-38). London: Routledge.

Strain, M. (1998). Towards an Economy of Lifelong Learning: Reconceptualising Relations between Learning and Life. *British Journal of Educational Studies. 46 (3)*, pp. 264-277.

Success for All Foundation. (2010). *Our Story*. Obtido em 30 de Maio de 2011, de Success for All Foundation (SFAF) : http://www.successforall.net/About/story.html

Summerhill. (2004). *Summerhill*. Obtido em 10 de Fevereiro de 2010, de A.S Neill's Summerhill School: http://www.summerhillschool.co.uk/

Syroit, J. (1996). Liderança organizacional. In C. Marques, & M. Cunha(Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas.* (pp. 237-275). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation* . New York: McGraw Hill.

Tapscott, D. (2009). *Grown up digital : how the net generation is changing your world.* New York: McGraw-Hill.

Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.* Coimbra: Almedina.

Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores . *Análise Psicológica (2003), 4 (XXI)*, pp. 475-484.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações.* Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal .

Thomas, D., & Inkson, K. (2004). *Cultural Intelligence: People Skills for Global Business.* California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Titz, J.-P. (Setembro-Dezembro de 1995). O projecto "Educação Permanente" do Conselho da Europa. *Revista Europeia FORMAÇÃO PROFISSIONAL N° 6*, pp. 45-49.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro.* Lisboa: Livros do Brasil.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 77-99.

Torres, R. M. (s.d.). *Comunidade de Apendizagem:A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem.* Obtido em 31 de 08 de 2009, de http://www.fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/Comunidade_de_Aprendizagem.pdf

UNESCO. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow.* Paris: UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2002). *Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development: Core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace.* Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

UNESCO. (2011). *O que é uma Escola Associada?* Obtido em 24 de Agosto de 2011, de UNESCO: http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/redes/escolas_assoc/edu_ea_apres.html

Utopía y Educación. (2011). *Comisiones Mixtas*. Obtido em 20 de Setembro de 2011, de Utopía y Educación: http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/comisiones-mixtas.html

Vaill, P. B. (1984). The Purposing of High-performing Systems. In T. J. Sergiovanni, & J. E. Corbally(eds), *Leadership and Organizational Culture* (pp. 85-104). Urbana: University of Illinois Press.

Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto(Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Valladares, L. (2007). Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 22, n. 63*, pp. 153-155. Obtido em 11 de Julho de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci_arttext. Obtido em 11 de Julho de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci_arttext

Valls, M. R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información.* Tese de doutoramento não publicada. Universitat de Barcelona.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). *Scaffolding as a Teaching Strategy. Adolescent Learning and Development.* Obtido em 10 de Maio de 2011, de http://condor.admin.ccny.cuny.edu/~group4/

VERN. (2011). *Qui som?* Obtido em 25 de Maio de 2011, de VERN Coordinadora d´entitats de la Verneda : http://www.evern.org/?page_id=233

Verschaffel, L., De Corte, E., Kanselaar, G., & Valcke(Eds), M. (2005). *Powerful environments for promoting deep conceptual and strategic learning* . (Studia Paedagogica, 41). Leuven: Leuven University Press.

Villas-Boas, A. (2001). A relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores. *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Obtido em 15 de Janeiro de 2011, de http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf. Obtido em 15 de Janeiro de 2011, de http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: reuniões de pais.* Lisboa: Edição do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades e cambios.* Obtido em 16 de Dezembro de 2010, de http://www.scribd.com/doc/14503752/Vinao-Frago-SISTEMAS-EDUCATIVOS-CULTURAS-ESCOLARES-Y-REFORMAS-CONTINUIDADES-Y-CAMBIOS-CAP-VI

Viñao, A. (2006). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas.* Madrid: Ediciones Morata S.L.

Vosniadou, S. (2005). The problem of Knowledge in the design of learning environments. In L. Verschaffel, E. De Corte, G. Kanselaar, & M. Valcke(Eds), *Powerful environments for promoting deep conceptual and strategic learning* (pp. 19-28). Leuven: Leuven University Press.

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2010). Leadership and Decision Making. In T. McMahon(Ed.), *Leadership Classics* (pp. 321-335). Long Grove, IL: Waveland Press.

Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership And Decision-Making.* Pittsburgh: University Of Pittsburg Press.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978a). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1978b). Interaction between learning and development. In *Mind and Society (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. [Reprinted in Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.). (1997). Readings on the development of children (2nd ed.)* (pp. 29-36). New York: W.H. Freeman and Company].

Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, G. S. Kostiuk, & D. N. Bogoyavlensky(Orgs.), *Psicologia e Pedagogia 1. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.

Weick, K. E. (1976). Education systems as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, Vol. 21, nº 1*, pp. 1-19.

Wenger, E. (1998a). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity.* New York: Cambrige University Press.

Wenger, E. (1998b). *Communities of Practice:Learning as a Social System.* Obtido em 21 de Abril de 2010, de http://www.ewenger.com/pub/pubpapers.htm

Wenger, E. (2000a). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization, Volume 7 (2)*, pp. 225-246.

Wenger, E. (2000b). Communities of Practice: the Key to Knowledge Strategy. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine, & J. A. Slusher(Eds.), *Knowledge and communities* (pp. 3-20). Woburn, MA:: Butterworth-Heinemann.

Wenger, E. (Junho de 2006). *Communities of practice a brief introduction*. Obtido em 21 de Abril de 2010, de http://www.ewenger.com/theory/index.htm

Wenger, E. (2009). Communities of practice. A few frequently asked questions with brief answers. Documento enviado em 22/04/2010 através de e-mail pelo autor.

Wikipédia. (4 de Abril de 2011). *Internetês*. Obtido em 5 de Abril de 2011, de Wikipédia, a enciclopédia livre: http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Internet%C3%AAs&oldid=24673171.

Wilson, B. G., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C. L., & Dunlap, J. C. (2004). *Bounded Community: Designing and Facilitating Learning Communities in Formal Courses* . Obtido em 09 de Março de 2010, de University of Colorado : http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/BLCs.html

Wilson, B., & Ryder, M. (2008). *Dynamic Learning Communities: An Alternative to Designed Instructional Systems.* Obtido em 09 de Março de 2010, de University of Colorado: http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/dlc.html

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação.* Porto Alegre: Artmed.

Xiao, L., Merkel, C. B., Nash, H., Ganoe, C., Rosson, M. B., Carroll, J. M., . . . Farooq, U. (2005). *Students as Teachers and Teachers as Facilitators.* Obtido em 10 de Fevereiro de 2011, de Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences: http://te.ugm.ac.id/~fikri/download/ieee/e-learning/22680004a.pdf

Yale Child Study Center. (2011). *School Development Program*. Obtido em 26 de Maio de 2011, de Comer School Development Program: http://childstudycenter.yale.edu/comer/index.aspx

Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement.* London: Cassell.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods.* Beverly Hills, CA: SAGE.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.* Porto Alegre: Bookman.

Yukl, G. A. (2009). *Leadership in organizations* . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yus, R. (2002). *As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística.* Obtido em 28 de Fevereiro de 2010, de Revista Patio - Ano VI - nº 24: http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=309

UNIVERSIDADE ABERTA www.univ-ab.pt

Departamento de Educação e Ensino a Distância

Doutoramento em Educação
Especialidade Liderança Educacional

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM
A importância dos processos colaborativos de liderança

II VOLUME

ANEXOS (EM CD)

Hermengarda Mafalda de Sousa Prego Catela

Lisboa, janeiro de 2013