

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Construção de uma Comunidade de Prática numa escola do
ensino básico e secundário: Análise de um processo de
Investigação-Ação Participante**

Maria Luísa Barros de Sousa

Doutoramento em Educação

Especialidade em Liderança Educacional

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



Construção de uma Comunidade de Prática numa escola do ensino básico e secundário: Análise de um processo de Investigação-Ação Participante

Maria Luísa Barros de Sousa

Doutoramento em Educação

Especialidade em Liderança Educacional

Tese de doutoramento orientada pela
Professora Doutora Maria Filomena Amador

2019

RESUMO

As escolas confrontam-se atualmente com um conjunto de desafios que obrigam os seus profissionais a uma aprendizagem permanente que não se compadece com os modelos de formação tradicionais. Os professores deverão ser hoje indivíduos envolvidos em processo de aprendizagem permanente, aprendizagem entendida como muito mais que a mera aquisição de conhecimento declarativo sobre as respetivas áreas científicas ou pedagógicas, aprendizagem concebida como parte integrante da vida, aprendizagem como processo social. É neste contexto que as Comunidades de Prática emergem como instrumento de resposta às novas necessidades formativas já que contribuem para a aprendizagem individual dos participantes mas também para a aprendizagem e melhoria organizacional.

No projeto de investigação por nós desenvolvido propusemo-nos construir uma comunidade de prática na escola onde exercemos funções docentes procurando compreender o processo de construção e consolidação de uma comunidade de prática analisando (i) os fatores que se vão instituindo como facilitadores e obstaculizadores do processo de construção de uma comunidade de prática; (ii) as diferentes fases de desenvolvimento interno inerentes ao processo de construção da comunidade; (iii) as dinâmicas geradas na escola a partir da comunidade de prática e (iv) o contributo da comunidade de prática em eventuais mudanças nas conceções, práticas e cultura profissional dos docentes participantes.

Ao longo de dois anos letivos desenvolvemos um projeto de Investigação-Ação Participante no qual estiveram envolvidos um total de doze docentes, incluindo a investigadora. O nosso quadro teórico de referência compreende as comunidades de prática enquanto espaços de aprendizagem social, a liderança pedagógica como instrumento de empoderamento e autonomização dos professores e a investigação-ação enquanto metodologia de investigação e formação.

Palavras-chave: Comunidade de Prática; Liderança Pedagógica; Investigação-Ação

ABSTRACT

Schools currently face a set of challenges that force their professionals to a process of continuous learning that is not consistent to traditional training models. Teachers today should be individuals involved in lifelong learning processes, learning understood as much more than the mere acquisition of declarative knowledge about the respective scientific or pedagogical areas, learning conceived as an integral part of life, learning as a social process. It is in this scenario that communities of practice emerge as a tool to respond to new training needs as they contribute to the participants' individual learning but also to organizational learning and improvement.

In the research project we have developed, we set out to build a community of practice at the school where we work seeking to understand the process of building and sustaining a community of practice by analysing i) factors that are facilitating and hindering the process of building a community of practice; ii) the different stages of internal development inherent in the community building process; iii) the dynamics generated in the school by the community of practice and iv) the contribution of the community in any changes in the conceptions, practices and professional culture of the participant teachers.

Over two years we have develop a Participatory Action Research project in which a total of twelve teachers were involved including the researcher. Our theoretical framework includes communities of practice as spaces for social learning, pedagogical leadership as a tool for empowering and strengthening teachers and action-research as a methodology for research and training.

Key words: Community of Practice; Pedagogical Leadership; Action-Research

À memória dos meus pais

AGRADECIMENTOS

Fazer um projeto de investigação doutoral é uma decisão individual; concretizá-lo é um processo que não acontece sem a participação de um grupo alargado. Agora que chegamos ao fim impõe-se agradecer a todos aqueles que contribuíram, direta ou indirectamente, para a concretização do nosso projeto.

O meu primeiro agradecimento vai para os onze colegas que se juntaram a mim neste projeto/ sonho/ delírio de construir uma Comunidade de Prática na nossa escola. Sem eles o projeto nunca teria saído do papel. Nunca vos serei suficientemente grata...

O segundo agradecimento vai para a minha orientadora. Num percurso cheio de altos e baixos foi a sua crença nas minhas competências, a sua capacidade de, como diz o poeta, ver gigantes onde eu só via moinhos que me impeliu para a frente na concretização do objetivo. Sem o seu apoio nos momentos mais críticos estou segura que não teria sido capaz. Terá sempre um lugar especial na minha memória afectiva.

Um especial agradecimento aos diferentes órgãos de gestão da minha escola que me criaram todas as condições possíveis para a concretização do projeto facilitando-me horários, disponibilizando documentos e tudo o mais que lhes fui pedindo ao longo deste processo. Também a todos os que não integrando a comunidade se dispuseram a colaborar dando o seu tempo e o seu trabalho, sem pedir nada em troca, contribuindo para a dinamização de algumas atividades da comunidade.

Agradeço ao Fernando enquanto presidente do conselho executivo pelo seu apoio tácito desde o primeiro momento quando me disse “Se arranjares quem alinhe nisso não tenho nada a opor”; na vertente pessoal e familiar, agradecer-lhe por todo o apoio e paciência, sobretudo nos momentos críticos de dúvida, desânimo e impasse, pelas (muitas) refeições improvisadas e fora de horas e tudo o mais que implica conviver com uma pessoa que mesmo em condições normais já foge ao padrão...

Por fim, um agradecimento a todos os que se congratulam com os meus sucessos e que em momentos chave tiveram a palavra certa, o incentivo adequado, o gesto reconfortante, esclareceram a dúvida instalada, ajudando a tornar mais fácil este caminho. São muitos, da família aos amigos, colegas de trabalho e conhecidos.

A todos sou reconhecida e agradecida!

ÍNDICE GERAL

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 Contextualização teórica e pertinência do estudo | 3 |
| 1.2 Motivações pessoais do estudo | 6 |
| 1.3 Problemática e questões de investigação | 9 |
| 1.4 Organização geral da tese | 12 |
| CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 15 |
| Secção I- Comunidades de Prática | 17 |
| 2.1 Comunidade de Aprendizagem <i>versus</i> Comunidade de Prática | 17 |
| 2.2- As Comunidades de Prática como estruturas sociais de aprendizagem | 23 |
| 2.3- Problemáticas associadas às Comunidades de Prática..... | 26 |
| 2.4- As Comunidades de Prática no século XXI em ambientes <i>online</i> | 30 |
| Secção II- Liderança Pedagógica | 33 |
| 2.5 Conceito de liderança, um conceito polissémico | 33 |
| 2.6 Liderança transformacional..... | 36 |
| 2.7 Liderança pedagógica | 39 |
| CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA | 47 |
| 3.1 <i>Design</i> do estudo e fundamentos metodológicos | 49 |
| 3.2 Procedimentos metodológicos | 52 |
| CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS..... | 63 |
| 4.1 Ano 1 (2014/ 2015) | 65 |
| 4.2 Ano 2 (2015/ 2016) | 111 |
| 4.3- Análise comparativa dos dois ciclos de funcionamento da Comunidade de Prática..... | 142 |
| 4.4- A Comunidade de Prática no contexto da escola..... | 158 |
| 4.5- A Comunidade de Prática- Presente e futuro..... | 169 |
| 4.6- Avaliação da Comunidade de Prática pela investigadora..... | 171 |

| | |
|----------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES | 175 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 187 |
| LISTA DE ANEXOS | 197 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 4.1- Caracterização dos participantes | 68 |
| Quadro 4.2- Cronograma dos seminários | 72 |
| Quadro 4.3- Exemplo de tabela de registo de interações..... | 79 |
| Quadro 4.4 Análise de interações entre cada um dos seminários..... | 80 |
| Quadro 4.5 - Frequência de interações em função da escala estabelecida | 81 |
| Quadro 4.6 - Registo de interações entre o 1º e o 2º seminário..... | 91 |
| Quadro 4.7 - Registo de interações entre o 2º e o 3º seminário..... | 92 |
| Quadro 4.8 - Registo de interações entre o 3º e o 4º seminário..... | 93 |
| Quadro 4.9 - Registo de interações entre o 4º e o 5º seminário..... | 95 |
| Quadro 4.10 - Registo de interações entre o 5º e o 6º seminário..... | 96 |
| Quadro 4.11 - Registo de interações entre o 6º e o 7º seminário..... | 97 |
| Quadro 4.12 - Registo de interações entre o 7º e o 8º seminário..... | 98 |
| Quadro 4.13 - Exemplo de tabela de registo de interações..... | 100 |
| Quadro 4.14 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos..... | 101 |
| Quadro 4.15 - Interações totais dos participantes | 103 |
| Quadro 4.16 - Avaliação do trabalho realizado no âmbito da Comunidade Prática..... | 106 |
| Quadro 4.17 - Caracterização dos participantes | 112 |
| Quadro 4.18 - Cronograma dos seminários | 113 |
| Quadro 4.19 - Análise de interações entre cada um dos seminários..... | 118 |
| Quadro 4.20 - Frequência de interações em função da escala estabelecida..... | 119 |
| Quadro 4.21 - Registo de interações entre o 1º e o 2º seminário..... | 124 |
| Quadro 4.22 - Registo de interações entre o 2º e o 3º seminário..... | 125 |
| Quadro 4.23 - Registo de interações entre o 3º e o 4º seminário..... | 126 |
| Quadro 4.24 - Registo de interações entre o 4º e o 5º seminário..... | 128 |
| Quadro 4.25 - Registo de interações entre o 5º e o 6º seminário..... | 129 |
| Quadro 4.26 - Registo de interações entre o 6º e o 7º seminário..... | 130 |
| Quadro 4.27 - Registo de interações entre o 7º e o 8º seminário..... | 132 |
| Quadro 4.28 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos..... | 133 |
| Quadro 4.29 - Interações totais dos participantes | 135 |
| Quadro 4.30 - Avaliação do trabalho realizado no âmbito da Comunidade de Prática..... | 141 |

| | |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Quadro 4.31 - Cronograma dos seminários de I-A..... | 154 |
|-----------------------------------------------------|-----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 4.1 - Evolução das interações entre participantes da CdP..... | 82 |
| Figura 4.2 - Diagramas representativos das dinâmicas geradas no seio da comunidade.... | 84 |
| Figura 4.3 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos | 101 |
| Figura 4.4 - Interações totais dos participantes..... | 103 |
| Figura 4.5 - Evolução das interações entre participantes da CdP..... | 119 |
| Figura 4.6 - Diagramas representativos das dinâmicas geradas no seio da comunidade... | 121 |
| Figura 4.7 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos | 133 |
| Figura 4.8 - Interações totais dos participantes..... | 135 |
| Figura 4.9 - Página inicial do blogue | 139 |
| Figura 4.10 - Evolução das interações entre participantes da CdP no 1º ano..... | 143 |
| Figura 4.11 - Evolução das interações entre participantes da CdP no 2º ano..... | 143 |
| Figura 4.12 - Diagramas de interações do 1º ano | 145 |
| Figura 4.13 - Diagramas de interações do 2º ano | 145 |
| Figura 4.14 - Interações totais dos participantes no 1º ano..... | 148 |
| Figura 4.15 - Interações totais dos participantes no 2º ano..... | 148 |
| Figura 4.16- Evolução das interações dos participantes com elementos externos: 1º ano | 152 |
| Figura 4.17- Evolução das interações dos participantes com elementos externos: 2º ano | 152 |
| Figura 4.18 - Reprodução da página de facebook da comunidade | 169 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- CC1- Coordenador do 2º ciclo
- CdA- Comunidade(s) de Aprendizagem
- CdAP- Comunidade(s) de Aprendizagem Profissional
- CdP- Comunidade(s) de Prática
- CFC- Coordenador a Formação Contínua
- DS- Dinâmica de Sistemas
- I-A- Investigação-Ação
- I-AP- Investigação-Ação Participante
- OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PCE- Presidente do Conselho Executivo
- PCCE- Presidente do Conselho da Comunidade Educativa
- PCP- Presidente do Conselho Pedagógico
- PSOE- Psicóloga dos Serviços de Orientação Escolar
- RAM- Região Autónoma da Madeira
- TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- VOLP- Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
- VOP- Vocabulário Ortográfico Português
- VP1- Primeiro Vice-Presidente do Conselho Executivo
- VP2- Segundo Vice-Presidente do Conselho Executivo

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

Iniciamos o nosso trabalho com a formulação, caracterização e contextualização do problema de investigação sobre o qual nos iremos debruçar. Começaremos por fazer uma contextualização teórica, explicando a contextualização teórica e a pertinência organizacional do nosso estudo. Num segundo ponto apresentaremos as nossas motivações profissionais e pessoais para levarmos a cabo o presente estudo. Numa terceira secção, apresentaremos a nossa problemática bem como os objetivos e questões de investigação que nortearam o nosso projeto. Finalmente, no último ponto, explicitaremos a organização geral da tese.

1.1 Contextualização teórica e pertinência do estudo

Podemos dizer que as últimas décadas do século XX e as quase duas décadas que levamos de século XXI, têm sido marcadas, no domínio da educação, pela discussão acerca da escola e da sua crise, da discrepância entre aquilo que a escola dá e o que deveria dar à sociedade, da enorme desadequação de uma organização pensada para um tempo e uma sociedade que não mais existem, que continua a ser, no mundo complexo da pós-modernidade, uma instituição da modernidade (Hargreaves, 1998). Ao contrário de outras instituições sociais que mudaram profundamente e foram sendo capazes de se adaptar aos tempos (*e.g.* a família), a escola atual, apesar de todas as tentativas reformistas, salvo algumas pontuais exceções, pouco mudou nos últimos cem anos: A mesma forma de organizar o ensino com um docente para um grupo numeroso, tentando ensinar todos como se fossem um só, a atomização disciplinar levada até ao limite, contaminando áreas transversais como a educação para a cidadania e afins, um ensino enciclopédico, centrado na transmissão de informação, são, na nossa perspetiva os indicadores mais relevantes deste imobilismo da escola.

A desadequação entre aquilo que a escola tem para oferecer e as necessidades reais da população contribuiu para a erupção de um discurso sobre a mudança, muitas vezes de natureza retórica, aquilo que Pristley (2010) designa como o mantra da mudança e que em nosso entender seria preferível nomear “psitacismo da mudança” já que apesar de repetido à saciedade, pouco significado e poucas consequências parece ter nas práticas dos professores e na vida das escolas. A obstaculizar a real mudança, parece encontrar-se a dificuldade de transpor para a vida das escolas e para as práticas dos professores o

conhecimento que em matéria educativa tem sido produzido pela investigação (Levin, 2011) e que há várias décadas é incorporado em recomendações de instituições supra nacionais (OCDE e UNESCO, entre outras) e nos normativos legais dos diferentes países.

É neste contexto que assistimos a uma enorme produção legislativa na área da educação que, sobretudo desde os anos 80 do século XX, tem caracterizado os sistemas educativos um pouco por toda a parte (Whitaker, 1999). Esta parafernália de normativos deverá ser enquadrada e compreendida no contexto do conjunto de tentativas reformistas e inovadoras, das quais as escolas têm sido palco nas últimas décadas, com o objetivo de as capacitar para responder às exigências e pressões cada vez maiores que sobre elas se fazem sentir. A esta tendência não foge Portugal que desde os anos 60 do século passado fez algumas tentativas reformistas importantes: No final dos anos 60 a chamada “Reforma Veiga Simão” e no início dos anos 80 aquela que ficou conhecida como “Reforma Roberto Carneiro”. Mais recentemente, e perante o parcial fracasso da última, o projeto de Flexibilização Curricular que constitui, em nosso entender o derradeiro esforço de reformar métodos de ensino e formas de organização escolar que têm resistido a todas as iniciativas tendentes à modernização do sistema educativo.

Para além do *corpus* legislativo que consubstancia sucessivas tentativas de mudança, também a investigação tem produzido abundante literatura sobre a necessidade de introduzir mudança e inovação nas escolas, bem como elencado características distintivas das escolas que evidenciam maior capacidade de adaptação às novas contingências sociais, políticas, económicas e culturais. Acrescem a isto as iniciativas de organismos internacionais no sentido de definir perfis de competências para alunos e professores, adequados às novas exigências das sociedades complexas em que vivemos acompanhados de programas internacionais de avaliação do desempenho escolar dos alunos.

Vários autores tais como Fullan (2007), Fernandes (2000) e Perrenoud (2000) chamam a atenção para a necessidade de promover a aprendizagem organizacional assim como a instalação de uma cultura organizacional que promova práticas colaborativas entre os docentes, considerando que estas são estratégias incontornáveis para ajudar as escolas a responderem eficazmente aos desafios com os quais atualmente se confrontam. Na generalidade das nossas escolas os professores são confrontados com uma cultura de trabalho individual, em que raramente se desenvolvem estratégias de trabalho colaborativo e em que a prática de observação mútua é inexistente (Goodlad, 2004). Estas perspetivas

preconizam uma conceção de escola, de professor e do trabalho docente assaz diferente daquela que imperou durante décadas, caracterizada por uma racionalidade positivista e por uma cultura profissional marcada pelo isolamento e pelo individualismo, tal como nos diz Hargreaves (1998: 187) “A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula”.

Acreditamos que o combate pela melhoria da escola, com tudo o que isso implica ao nível das mudanças organizacionais, culturais e das práticas dos professores, passa em grande medida pela transformação das escolas em comunidades de profissionais interativos, onde os professores estão permanentemente a aprender (Fullan, 2007), apostando no seu desenvolvimento profissional e na melhoria da escola. Esta melhoria profissional porém, como nos diz Zabalza (2000) passa pelo envolvimento dos docentes em processos de investigação-ação e com a participação em equipas onde refletem, discutem, comparam e reorganizam os seus modos de atuar, quer em contexto de sala de aula quer em contexto organizacional. As escolas são hoje organizações complexas sobre as quais impende um conjunto de demandas particularmente exigentes que torna clara a necessidade de desenvolver formas de empoderamento dos professores e dos outros membros da comunidade escolar que promovam a aprendizagem organizacional.

É neste contexto que defendemos as Comunidades de Prática (CdP) como estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e de melhoria da escola já que elas promovem o capital cultural da escola (Sergiovanni, 1985) e fomentam culturas colaborativas capazes de “introduzir força e confiança coletiva em comunidades de professores que têm a capacidade para interagir conhecedora e assertivamente” (Hargreaves, 1998: 219). As CdP proporcionam aos professores espaços de reflexão que induzem a mudança das respetivas práticas (Harris & Lambert, 2003) ao mesmo tempo que geram conhecimento, contribuindo para a melhoria do desempenho e para o desenvolvimento dos profissionais nelas envolvidos. Esta estratégia parece permitir mudar as conceções dos professores sobre a sua profissão, contribuindo para alterações ao nível da cultura profissional e organizacional e do clima de escola, propiciando a melhoria da mesma e do desempenho escolar dos alunos.

O nosso estudo analisa o processo de construção de uma CdP numa escola 2/ 3/ S de uma área geográfica caracterizada pela dupla insularidade. Propomo-nos analisar o processo de instituição, desenvolvimento e manutenção da CdP, bem como o impacto da

mesma nos participantes e na organização. No caso particular desta comunidade que nos propomos dinamizar pensamos que ela pode ajudar a minimizar algumas características da escola derivadas do facto de esta se situar num contexto geográfico de grande isolamento, sendo aliás a única escola pós primeiro ciclo da ilha, contribuindo para acentuar alguns dos traços característicos da cultura profissional dos professores que já anteriormente referimos, como por exemplo a tendência para o isolamento e o individualismo. Além disso, é recorrente a queixa por parte do corpo docente relativa à formação contínua disponível, considerada manifestamente insuficiente. Nesta perspetiva, parece-nos que a criação desta CdP se constitui como uma alternativa formativa, podendo além disso contribuir para incrementar o grau de colaboração entre os docentes, combater o individualismo, minimizar os efeitos do isolamento e criar um espaço de partilha e de reflexão que contribua para o aprofundamento de conhecimentos e competências e propicie o desenvolvimento profissional.

Consideramos que a construção de uma CdP reveste ainda um carácter inovador no contexto da nossa escola e até da região já que, tanto quanto sabemos, trata-se da primeira experiência do género, quer a nível local, quer regional. Desejaríamos que esta comunidade se constituísse também como espoletadora de outros projetos formativos, na escola e na ilha, que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores pois tal como é consistentemente demonstrado pela investigação, o desenvolvimento dos professores tem um impacto profundo nas escolas, constituindo-se como parte essencial nos processos de melhoria da escola.

1.2 Motivações pessoais do estudo

Nesta secção do nosso trabalho socorrer-nos-emos de uma redação feita predominantemente na primeira pessoa do singular. Temos consciência que esta opção contraria de alguma forma as normas da escrita académica; contudo, tratando-se de um tópico onde abordaremos aspetos de natureza eminentemente pessoal, afigurou-se-nos esta a solução mais coerente.

À nossa motivação para este projeto não é alheio o nosso percurso profissional e formativo do qual nos parece relevante deixar algumas notas. Enquanto jovem professora, durante o período de indução profissional e nos primeiros anos de carreira, as minhas

concepções profissionais e a minha prática foram marcadas por concepções de ensino e aprendizagem fundamentadas no senso comum e por práticas que reproduziam os modelos com os quais fui escolarizada. O processo de socialização profissional, agravado pelo exercício de funções numa região insular, ajudava no reforço do individualismo e do isolamento, curiosamente percecionados à época como uma vantagem, um indicador de liberdade e autonomia profissional e não como um obstáculo ao meu desenvolvimento profissional.

O ponto de inflexão e de abertura para uma nova realidade aconteceu quando em 1992 concluí o meu estágio profissional. Significativa também neste processo de reconceptualização da profissão e da profissional foi a experiência que tive enquanto docente do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis, modalidade de ensino cuja estrutura organizativa me obrigou a repensar a minha prática docente marcada pelo conservadorismo didático da pedagogia coletiva, magistocêntrica e uniformizada, destinada à prática do ensino simultâneo em que “um mesmo professor ensina a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira, a uma mesma classe de alunos.” (Barroso, 1999, p. 131)

No final desse ano letivo, feito o estágio, consciencializando-me do processo de “embrutecimento” em que me estava a deixar envolver, em parte devido às circunstâncias geográficas, em parte fruto de uma cultura organizacional e profissional assente na rotina e no recitativo (Esteve, 1992), considerei da maior importância a busca de formação complementar. Assim, no ano letivo imediatamente a seguir, iniciei uma formação especializada em administração escolar e posso considerar que esse foi o meu ponto de viragem profissional. Esta formação, realizada fora da minha área de residência, permitiu-me desde logo o contacto regular com colegas procedentes de outras realidades e contextos profissionais bem como uma abordagem à profissão mais sustentada teoricamente, dando-me a conhecer perspectivas e autores até então inéditos para mim. A partir daí, não mais parei de procurar caminhos que me propiciassem o aprofundamento das minhas competências, o enriquecimento ao nível dos conhecimentos e conseqüentemente a melhoria enquanto profissional.

Outro momento que considero determinante no meu percurso profissional foi quando em 1998 tomei pela primeira vez contacto com o Movimento da Escola Moderna (MEM), do qual me tornei sócia no ano seguinte, embora só bastante mais tarde, já no ano

de 2006, tenha tido oportunidade de iniciar o meu processo formativo no respectivo modelo pedagógico. Através da minha ligação ao movimento, foi-me possível confirmar a convicção que entretanto tinha já começado a nascer em mim da existência de formas alternativas de exercer a profissão, de outras maneira de ensinar e de aprender. A vontade de me tornar melhor profissional e o desejo de aprofundar conhecimentos, bem como os incentivos à progressão na carreira decorrentes do Estatuto da Carreira Docente então em vigor, acabaram por me conduzir ao mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Orientação da Aprendizagem.

Terminado o mestrado compreendi que para além da formação especializada que já tinha, era muito importante não descurar a formação contínua. Porém, o modelo de formação contínua que prolifera nos diferentes centros de formação, constituído por ações de formação dispersas, realizadas muitas vezes ao ritmo dos créditos necessários à progressão na carreira, na maior parte das vezes desligada da realidade, não me atraía. Em 2006, como já anteriormente referi, tive finalmente oportunidade de fazer a Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM. Esta formação teve impacto imediato na minha prática uma vez que a partir daí passei a utilizar esse modelo pedagógico nas minhas aulas. Além disso, contribuiu para a minha reconceptualização da profissão nas suas várias dimensões e levou-me à busca de processos de trabalho que mitigassem a cultura de “caixa de ovos” à qual se refere Lortie (1977).

Encontrava assim no MEM a alternativa à formação intermitente e descontextualizada oferecida nas diferentes ações de formação contínua até então frequentadas. Este modelo formativo, assente na aprendizagem social e na construção compartilhada de conhecimentos e competências profissionais que refuta o conceito de formação como ciclo de qualificação, contrapondo-lhe uma perspetiva processual que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional (Niza, 2012), formação assente na prática sobre a qual se reflete e que ciclicamente se vai reconstruindo, constituiu o meu primeiro contacto consciente com uma CdP¹, fazendo-me perceber a valia desta forma de organização como estratégia formativa.

Todo este percurso pessoal contribuiu para que eu desenvolvesse uma atitude questionadora das minhas práticas profissionais, rejeitando a forma mecanizada como muitas vezes nos comportamos dentro das organizações onde nos inserimos, sem

¹ Atualmente é mais utilizada no seio do MEM a designação de Comunidade de Aprendizagem

questionarmos o significado e o sentido dos nossos atos (Sullivan & Glanz, 2006). Este processo permitiu-me também tomar consciência da forma como naturalizamos muitos dos aspetos organizacionais da escola, aceitando como estáveis e imutáveis estruturas eminentemente socioculturais (Roldão, 2003), pensadas para servir num determinado contexto histórico, social, económico e cultural, que se revelam hoje incapazes de responder às necessidades do seu público alvo.

1.3 Problemática e questões de investigação

No nosso estudo analisamos o processo de construção de uma CdP, bem como o seu impacto na dinâmica da escola e em eventuais mudanças na profissionalidade dos docentes nela envolvidos. Para a concretização do nosso projeto definimos quatro objetivos que passamos a enunciar: (i) Identificar os fatores que se vão instituindo como facilitadores e obstaculizadores do processo de construção de uma CdP; (ii) Analisar as fases de desenvolvimento interno inerentes ao processo de construção da comunidade; (iii) Compreender as dinâmicas geradas na escola a partir da CdP e (iv) Avaliar o contributo da CdP em eventuais mudanças nas conceções, práticas e cultura profissional dos docentes participantes. No nosso projeto, parece-nos importante esclarecer que nos socorremos de uma metodologia de Investigação-Ação Participante. A nossa opção por traduzir *Participatory Action Research* por Investigação-Ação Participante e não Investigação-Ação Participatória como é comum na literatura em português fundamenta-se no facto de após consulta de várias fontes, encontrarmos como tradução de *participatory* o vocábulo participativa; acresce a isto a circunstância de nos vários dicionários e vocabulários de português (Machado, 1991, Machado, 2001, Casteleiro, 2001, VOLP, VOP) por nós consultados não encontrarmos o vocábulo participatória. Depois de várias consultas apresentavam-se três opções para a tradução: Participadora, participativa e participante; por analogia com a observação participante optamos pela designação de Investigação Ação Participante que de ora em diante designaremos pela sigla I-AP.

Para a consecução dos objetivos definidos para o nosso estudo, formulámos as seguintes questões de investigação: (i) Qual o papel exercido pelas diferentes estruturas de liderança no processo de construção da CdP? (ii) Quais as expectativas e perceções dos professores participantes acerca do trabalho a realizar no âmbito da comunidade? (iii) Que

mudanças vamos constatando ao nível do trabalho realizado no interior da CdP (*e.g.*: grau de cooperação, hábitos de reflexão, tensões)? (iv) As atividades da CdP têm repercussão na escola? (v) Em que medida a participação na comunidade contribuiu para alterar concepções ao nível da profissionalidade e da prática docente? (vi) Como avaliam os professores a sua participação na comunidade?

O nosso estudo teve origem na necessidade de darmos o nosso contributo para a melhoria da escola, atendo-nos designadamente a um dos problemas emergentes do Projeto Educativo de Escola (PEE) que identifica a ausência de uma cultura de colaboração, sentida como fundamental para responder às exigências atuais de trabalhar em equipa, de desenvolver competências relacionais, de autonomia, de criatividade, de responsabilidade, de decisão que são fundamentais a profissionais disponíveis para a inovação e para o envolvimento em processos de mudança. Alguns autores, como Hargreaves (1998) e Day (2001), chamam a atenção para a necessidade do desenvolvimento destas culturas colaborativas, alertando porém para a dificuldade de consecução das mesmas e até para a instituição de formas distorcidas de colaboração que dão origem à “colegialidade artificial” que se instituiu nalgumas escolas, com poucos benefícios para a organização e para os profissionais nela envolvidos.

Consideramos que como um grupo de autoformação, envolvendo, apoiando, valorizando e ajudando os professores a trabalhar mais próximos uns dos outros (Fullan & Hargreaves, 2001), contribuindo para a melhoria das suas práticas e para o respetivo desenvolvimento profissional, a CdP pode dar um contributo real a este problema ao contribuir para a criação de um espaço onde seja possível que os professores “aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209). Pelas suas características enquanto espaços de conhecimento partilhado, de ação comprometida, de relacionamento interpessoal e de iniciativa negociada (Wenger, 2008) as CdP emergem como contextos chave para a promoção da verdadeira cultura de colaboração que sabemos estar na origem da aprendizagem organizacional que permite o desenvolvimento dos professores e a melhoria da escola, daí a pertinência da sua criação e manutenção em contextos escolares.

Podemos assim considerar como finalidade última desta CdP, constituir-se como alavanca de um processo de mudança, propiciador de melhoria da escola. É importante para a consecução desta finalidade que a CdP se institua como uma inovação sustentável,

capaz de subsistir no tempo, independentemente dos elementos que a integrem e de eventuais mudanças organizacionais que possam acontecer (e.g.: alterações na constituição dos órgãos de gestão). Sabemos que um dos grandes desafios que se colocam à implementação de inovações em educação é justamente a capacidade de garantir a sua sustentabilidade, ameaçada entre outras, por uma cultura profissional que fomenta a funcionarização em detrimento da profissionalidade e, no caso específico do nosso país, por um *corpus* legislativo que regulamenta a avaliação docente e a progressão na carreira, promotor do individualismo em detrimento da cooperação e da competição em detrimento da colaboração.

Apesar de todos estes obstáculos, acreditamos existirem na nossa escola alguns fatores que facilitam o processo de construção da CdP; a esse propósito recordemos Sergiovanni (1985) que considera a construção de CdP mais fácil em escolas pequenas e em equipas que permanecem juntas por mais de um ano, requisitos que no nosso caso se encontram plenamente cumpridos.

É nossa convicção que os professores desempenham um papel central em qualquer programa de implementação de inovação o que implica, tal como nos diz Fullan (2007), a necessidade de uma aposta séria na formação de professores e no seu desenvolvimento profissional e a promoção da reflexão e da aprendizagem que vai permitir aos atores construir sentido para os processos de mudança em que se encontram envolvidos, condições necessárias para que os mesmos sejam bem sucedidos. Também Fernandes (2000) corrobora a necessidade de preparar o professor para a mudança através da formação, afirmando que a capacidade de inovar é hoje uma componente incontornável da competência profissional do professor.

É neste cenário de necessidade de dotar os professores de ferramentas de conhecimento, empoderamento e emancipação, objetivo em nosso entender só exequível através do envolvimento dos mesmos em processos de formação contínua sustentada e contextualizada, aliado ao facto de as escolas estarem hoje confrontadas com desafios e constrangimentos que as empurram para mudanças que, a concretizar-se, mudarão não só as dinâmicas organizacionais como levarão a uma reconfiguração do papel do professor que nos parece ter toda a pertinência a tentativa de construção de uma CdP na organização na qual nos enquadrámos.

1.4 Organização geral da tese

O nosso trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo (introdução) consta de quatro subcapítulos: No primeiro procedemos à contextualização do nosso estudo, apresentando a sua justificação teórica bem como as nossas motivações pessoais para o mesmo; no segundo, apresentamos a nossa problemática, os objetivos e questões de investigação que nortearam o nosso processo de investigação; no terceiro, procedemos à descrição da organização do nosso trabalho e no último explicitamos a organização geral da tese.

No segundo capítulo do nosso trabalho, explicitamos o nosso quadro teórico. Organizamos o capítulo em duas secções, uma para cada um dos conceitos teóricos nos quais nos fundamentamos: Comunidade de Prática e Liderança. A secção dedicada ao conceito de Comunidade de Prática está organizada em quatro pontos. No primeiro ponto começamos por discutir e clarificar os conceitos de Comunidade de Aprendizagem e de Comunidade de Prática; no segundo ponto analisamos o papel das comunidades de prática como estruturas sociais de aprendizagem para depois no terceiro ponto discutirmos as problemáticas associadas às comunidades de prática; terminaremos esta secção com um ponto dedicado às comunidades de prática em ambientes *on-line*. A secção sobre Liderança está organizada em três subcapítulos onde nos debruçamos sobre o conceito de liderança e respetiva evolução, a abordagem transformacional da liderança e finalmente a liderança pedagógica, no âmbito da qual analisaremos a liderança distribuída e a liderança construtivista.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação da metodologia escolhida para o nosso projeto de investigação assim como à descrição dos procedimentos metodológicos aos quais recorremos.

O quarto capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos no nosso projeto de investigação, estando organizado em seis pontos: Nos dois primeiros pontos descrevemos os aspetos relacionados com os dois anos de funcionamento da comunidade, analisando os dados recolhidos ao longo desses dois anos e discutindo o seu significado; no terceiro ponto procederemos à comparação da dinâmica da comunidade durante os dois anos de funcionamento abarcados pelo nosso estudo; no quarto ponto analisamos a comunidade no contexto da escola; no quinto ponto do capítulo refletimos

sobre o presente e o futuro da comunidade e no último ponto faremos uma avaliação da comunidade na perspectiva da investigadora.

Finalmente, no último capítulo, apresentaremos as conclusões do nosso estudo, procurando responder às questões de investigação que formulamos no início do mesmo, abordaremos as limitações do nosso estudo e a eventual abertura de caminhos de investigação futura. O nosso trabalho termina com a apresentação da bibliografia consultada que constitui o nosso suporte teórico.

CAPÍTULO 2
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Secção I- Comunidades de Prática

Na busca de soluções para os desafios colocados pela pós-modernidade, as organizações em geral e as escolas em particular procuram estratégias de melhoria organizacional e de capacitação dos respectivos profissionais, assumindo-se como organizações aprendentes. É neste contexto que assistimos ao desenvolvimento no seu seio de comunidades orientadas para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos atores organizacionais.

Estas comunidades podem assumir diferentes configurações às quais correspondem diversas formas de organização e diferentes estratégias de intervenção, sendo possível encontrar na literatura diferentes designações, tais como Comunidades de Prática (CdP), Comunidades de Aprendizagem (CdA) e Comunidades de Aprendizagem Profissional (CdAP). Esta última encontra-se sobretudo na literatura anglo-saxónica, sendo residual a sua presença nas traduções e em textos originais portugueses pelo que no nosso trabalho ater-nos-emos apenas aos conceitos de CdP e CdA.

Ao longo desta secção procuraremos clarificar o conceito subjacente a cada uma destas tipologias bem como discutir a natureza das CdP enquanto estruturas sociais de aprendizagem, as problemáticas associadas à sua criação e manutenção e ainda uma breve análise do panorama atual das CdP, designadamente as que se desenvolvem em ambientes virtuais.

2.1 Comunidade de Aprendizagem *versus* Comunidade de Prática

Comunidade de Aprendizagem e Comunidade de Prática são conceitos por vezes difíceis de distinguir e não raramente parecem até sobrepor-se, sendo utilizados de forma indiscriminada por alguns autores; assim acontece com Harris e Lambert (2003) que usam sem qualquer distinção os conceitos de CdP e CdA. Outros autores, como Sanz Martos e Pérez-Montoro (2009), distinguindo as diferentes tipologias de comunidades, consideram ser muito difusas as fronteiras que as delimitam e por isso muito difícil a distinção entre elas. Para esta dificuldade parece contribuir o facto de haver uma origem comum na teoria da aprendizagem bem como o facto de em todas elas se enfatizar o desenvolvimento de relações de apoio assim como a existência de normas e valores partilhados (Stoll, Bolam,

McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Nas duas secções que se seguem procuraremos distinguir estas duas formas de organização.

2.1.1- *Comunidade de Aprendizagem*

Quando consultamos a literatura, constatamos existir uma diferença terminológica entre as publicações em português onde a designação mais comum é a de CdA, e isto quer se trate de originais quer de traduções, e a literatura anglossaxónica onde, para além de toda uma variedade lexical que inclui a colaboração, a colegialidade, a comunidade profissional, as escolas que aprendem (Seashore, Anderson & Riedel, 2003), se distinguem os conceitos de *Learning Community* e *Professional Learning Community* (Stoll *et al*, 2006), correspondendo a CdA e CdAP respetivamente. Para os autores, aquilo que as distingue é o facto das últimas serem específicas dos contextos educativos (escolas e outras instituições académicas), enquanto as primeiras abrangem todas as áreas profissionais. No nosso trabalho, seguindo aquilo que se nos afigura como a norma em português iremos utilizar apenas a expressão CdA.

O conceito de CdA fundamenta-se nos princípios da aprendizagem construtivista cuja conceptualização ocorre nas primeiras décadas do século XX embora o seu impacto na psicologia e nas teorias da aprendizagem só comece a fazer-se sentir em meados do mesmo século. De entre os vários autores que pontificam nesta corrente, parece-nos importante destacar John Dewey e Lev Vigotsky cujos contributos teóricos se afiguram relevantes para a conceptualização das CdA. Pese embora as múltiplas abordagens das quais é objeto, a aprendizagem construtivista é atravessada por uma ideia comum que considera a aprendizagem uma actividade contextualizada e o aprendente sujeito interpretativo, (re)construtor do conhecimento activamente, com base nas suas ideias, crenças e sistema de valores (Santos, 1991).

As CdA parecem poder definir-se como espaços nos quais se aprende através da participação, da implicação, da colaboração, do envolvimento em processos genuínos de investigação nos quais o aprendente constrói colectivamente o conhecimento, partindo de questões social e pessoalmente relevantes (Sanz Martos & Pérez-Montoro, 2009). Harris e Lambert (2003) também enfatizam a cooperação e a aprendizagem colaborativa como

elementos caracterizadores e distintivos das CdA em relação a outras formas de comunidade.

Lambert, Collay, Dietz, Kent & Richert (1996) consideram que as CdA se constituem como ecossistemas nos quais os participantes são interdependentes e estão ligados pelo seu trabalho de aprendizagem, remetendo-nos para uma outra dimensão destas comunidades, a dimensão relacional. Praticamente todos os autores consultados sublinham a importância das interações que se estabelecem entre os diferentes membros das CdA e a forma como a partir dessas relações se constrói conhecimento e significado. Sullivan e Glanz (2006) lembram a necessidade de encorajar as relações pessoais nas CdA, em detrimento das relações burocráticas e hierarquizadas o que em nosso entender contribui para a promoção da democracia e da equidade no seio destas comunidades.

O caráter democratizante das CdA parece-nos ser também demonstrado por Harris e Lambert (2003) ao considerarem que elas fomentam a aprendizagem de todos (pais, alunos, administradores e professores), contribuindo assim para o empoderamento de atores tradicionalmente secundarizados na escola. Para as autoras, as CdA, são espaços onde existem normas e valores partilhados que representam as crenças fundamentais dos membros da comunidade e que se tornam o propósito da escola, assumindo um papel decisivo na melhoria da mesma.

As CdA têm, segundo Stoll *et al.* (2006), como características distintivas i) a promoção da aprendizagem ao nível coletivo, sem descuidar porém a aprendizagem individual; ii) a existência de valores e de uma visão partilhada; iii) a responsabilização coletiva; iv) a colaboração e por fim, v) a investigação e a reflexividade profissionais; estas características conferem às CdA a capacidade de contribuir para a melhoria da escola conferindo aos atores organizacionais um sentido de pertença e propiciando a aprendizagem organizacional.

As CdA não se limitam a ser espaços onde os professores e outros profissionais de educação aprendem de forma colaborativa, partilhando práticas e conhecimentos. Elas promovem uma cultura de escola caracterizada por uma colaboração genuína, inclusiva, contínua, orientada para a melhoria dos resultados dos alunos e para uma análise rigorosa da prática (Seashore *et al.*, 2003), proporcionando o desenvolvimento de uma cultura profissional onde a reflexividade se institui; permitem ainda o desenvolvimento de uma

cultura organizacional orientada para a aprendizagem e para a melhoria, transformando as escolas em organizações aprendentes.

A prática reflexiva promove a proatividade dos professores (Sullivan & Glanz, 2006) e nesse sentido confere-lhes maior capacidade de decisão e autonomia, permitindo-lhes afirmarem-se como verdadeiros profissionais, detentores de um conhecimento específico e dotados de competências que lhes permitem tomar decisões e agir autonomamente e não apenas como funcionários, meros executores de decisões alheias. As CdA, pelas suas características parecem pois constituir-se como uma importante estratégia para o empoderamento dos seus membros e para a melhoria das organizações onde se instituem e talvez isso nos ajude a compreender a sua popularidade crescente, a adesão que parecem suscitar cada vez mais na comunidade educacional e o debate que motivam entre profissionais, técnicos e decisores.

2.1.2- Comunidade de Prática

O conceito de CdP foi cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger no início dos anos 90 do século XX (Wenger & Wenger, 2015) referindo-se a uma comunidade que funciona como currículo vivo para o aprendiz. As CdP fundamentam-se nas teorias da cognição situada (Lave & Wenger, 2003 e Hoadley, 2012) que têm subjacente a ideia segundo a qual a aprendizagem ocorre num cenário complexo de relações sociais que inclui uma multiplicidade de especialistas e aprendizes em diferentes níveis, muito para além da relação binária aprendiz/ mestre. As CdP distinguem-se de outros grupos organizados de trabalho pela sua natureza predominantemente voluntária e por visarem a aprendizagem em detrimento de objetivos de gestão (Hearn & White, 2009).

Neste contexto, Wenger (2008) considera que as CdP estão por toda a parte e que são tão antigas quanto a própria humanidade; segundo o autor, todos nós, ao longo da vida, vamos integrando, com maior ou menor grau de envolvimento, várias destas estruturas, quer simultânea quer sequencialmente. O autor defende mesmo a existência de cenários de prática (*ibid.*) entendidos como o conjunto de CdP que se interligam, sobrepõem e encontram e nas quais o participante vai construindo o seu percurso de aprendizagem. Uma CdP é uma forma de auto-organização que de um certo ponto de vista representa um corte

com a estrutura organizacional (Bronfman, 2011) pelo que a integração numa CdP acontece paralelamente à participação noutras estruturas organizacionais.

As CdP podem assumir formas mais ou menos explícitas e diferentes graus de formalismo (Wenger, McDermott & Snyder, 2002 e Wenger & Wenger, 2015) sendo passíveis de distinção com base na assunção de uma de duas formas (Hoadley, 2012): Por um lado, a CdP pode definir-se com base em recursos, partindo do princípio que a aprendizagem é acima de tudo uma propriedade relacional dos indivíduos em interação; alternativamente, ela pode definir-se como processo de produção, aplicação e reprodução de conhecimento, levado a cabo pelos indivíduos em grupos de participação periférica legitimada com os quais constroem um processo de identificação.

As CdP podem apresentar-se sob uma multiplicidade de formas. Porém, todas elas assentam numa estrutura básica cujos componentes são (i) o domínio, (ii) a comunidade e (iii) a prática (Wenger *et al.*, 2002). A comunidade é o *locus* da interação entre os diferentes membros, o espaço onde se criam as relações de confiança e respeito que encorajam a partilha de conhecimento e de dúvidas; a prática constitui-se como o conjunto das ideias, instrumentos, esquemas mentais, informação, linguagem, histórias e documentos partilhados pelos diferentes membros; o domínio possibilita a criação de uma identidade, de um sentimento de pertença.

As CdP possuem uma estrutura que influencia fortemente a forma como os respetivos membros interagem e aprendem. Paas e Parry (2012) identificam três níveis nessa estrutura: o grupo principal, o círculo interno e o círculo externo. Os autores lembram que, mau grado o carácter democrático das CdP, nem todos os membros participam da mesma forma, podendo considerar-se duas categorias distintas: Os membros ativos que integram o grupo principal e o círculo interno e os membros periféricos que se situam no círculo externo. Isto parece-nos corroborar aquilo que, embora com diferenças terminológicas, propõem Wenger *et al.* (2002) quando identificam os níveis da liderança, da participação ativa e o nível da participação periférica. Porém, as CdP não são estruturas rígidas, elas evoluem ciclicamente e os seus participantes podem, ao longo do tempo, transitar livremente pelos diferentes níveis, consoante o seu nível de compromisso com a comunidade, alterando o respectivo estatuto (Wenger *et al.*, 2002 e Lave & Wenger, 2003).

A questão da pertença e do grau de envolvimento e participação na CdP é também sublinhada por Wenger (2010) que identifica três formas distintas de pertença: O

compromisso, a imaginação e o alinhamento. Estas formas de pertença coexistem e articulam-se com as diferentes dimensões da CdP, resultando em atividades, tarefas e comportamentos distintos. Por exemplo, dimensões da comunidade tais como autoconsciência, capital social ou energia de aprendizagem, influenciam e são influenciadas pelas diferentes formas de pertença. A pertença resulta do processo de aprendizagem social que ajuda o indivíduo a construir sentido e uma identidade, afigurando-se como um aspeto relevante das CdP. Ainda Wenger (2008) chama a atenção para a constituição e fronteiras das CdP, lembrando que estas não existem isoladas do mundo mas sim inseridas num contexto. As CdP influenciam e são influenciadas pelo contexto em que estão inseridas e não poderemos compreendê-las se as isolarmos em relação às outras práticas, o que acentua a importância da sua estrutura e fronteiras.

A pertença a uma CdP não resulta de um determinado estatuto ou posição hierárquica mas sim de uma participação efectiva, fundamentada num interesse comum. Um dos aspetos chave das CdP é o facto de estas se desenvolverem à volta daquilo que é importante para os respetivos membros (Bronfman, 2011); este autor enuncia três dimensões caracterizadoras destas estruturas: A tarefa comum, o compromisso mútuo e o repertório partilhado. O autor considera que uma CdP é um grupo de pessoas ligadas por uma prática comum, recorrente e estável no tempo e por aquilo que aprendem através dessa prática comum. Também Wenger (2008) e Wenger *et al.* (2002) sublinham o facto das CdP se constituírem como grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou um interesse por algo que fazem e que aprendem a fazer melhor à medida que interagem de forma regular.

As CdP possuem uma natureza interativa que propicia a aprendizagem informal, baseada na prática, constituindo uma estratégia eficaz para incrementar a aprendizagem e a inovação entre as pessoas e nas organizações. Wenger (2008) afirma que as CdP não sendo intrinsecamente boas ou más, contêm em si a chave da real transformação, isto é, a transformação que afeta verdadeiramente a vida das pessoas e das comunidades. As CdP têm um potencial formativo e desenvolvimentista, podendo contribuir para o crescimento mútuo e para a melhoria da organização mas podem também converter-se em comunidades estagnadas e até obstaculizadoras de progresso, dependendo daquilo que delas fizerem os respetivos membros.

A nossa opção pelas CdP fundamenta-se no facto de estas se distinguirem de outras comunidades orientadas para a produção de conhecimento, designadamente das CdA, por estas últimas se orientarem de forma explícita para a aprendizagem e produção de conhecimento enquanto as CdP se orientam para a melhoria do desempenho e para a construção da identidade profissional, sendo a aprendizagem um aspeto instrumental desse processo (Hoadley, 2012). Entre as vantagens proporcionadas pelas CdP destacamos duas que se nos afiguram como as mais relevantes: Por um lado elas permitem a convergência do conhecimento produzido pela investigação com a prática dos profissionais e com as decisões da administração (Hearn & White, 2009); por outro lado contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma identidade profissional forte (Paas & Parry, 2012). Assim, as CdP afiguram-se-nos como uma inovação relevante no quadro atual das escolas, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional, ajudando os professores a desenvolver uma outra forma de estar na escola, a melhorar as práticas e a construir uma nova profissionalidade ao mesmo tempo que possibilitam a divulgação do conhecimento junto dos profissionais e dos responsáveis pelas políticas educativas.

2.2- As Comunidades de Prática como estruturas sociais de aprendizagem

O conceito de CdP fundamenta-se nas perspetivas antropológicas da aprendizagem situada que preconizam a aprendizagem como um processo social, produto da interação entre indivíduo, artefacto e contexto; esta corrente contrapõe-se às teorias tradicionais que consideram a aprendizagem um fenómeno psicológico, individual e internalizado, *e.g.* comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas bem como às teorias da aprendizagem social que consideram as interações mas numa perspetiva psicológica, considerando que o comportamento humano se aprende por observação e modelação (Bandura, 1971 *apud* Webber, 2016). As CdP filiam-se pois nas teorias da cognição situada que se contrapõem à perspetiva instrutiva fundamentada na ideia do conhecimento como produto acabado produzido por especialistas responsáveis pela sua transmissão aos aprendentes (Lompscher, 1999).

No contexto das teorias da cognição situada aquela que mais relevância tem é a *Teoria da Atividade* cuja fundamentação teórica se encontra na filosofia alemã de Kant,

Hegel e Marx e na psicologia histórico-cultural russa de Vygotsky, Leontev e Luria (Engeström, 1999). A *Teoria da Atividade* tal como a entendemos atualmente rejeita a tradicional separação entre actividade internalização e externalização defendendo que se trata de dois processos a operar continuamente em todos os níveis da actividade humana inseparáveis e interligados (Engeström & Miettinen, 1999). Neste contexto os artefactos ou produtos culturais (de natureza física ou conceptual) assumem um papel central já que eles são simultaneamente produto da atividade humana e produto da interação com o meio (Engeström, 1999) tornando-se um meio de elaboração e transmissão de conhecimento social.

Na perspetiva da *Teoria da Atividade* a aprendizagem não existe no vazio, ela é um fenómeno contextualizado já que a atividade humana se desenvolve num determinado contexto histórico, sendo por ele condicionada e não podendo ser compreensível fora desse contexto (*ibid.*) assumindo a comunidade um papel determinante. A interação social que está na base da *Teoria da Atividade* é também o coração das CdP, contudo Wenger (2008) sublinha a diferença entre ambas lembrando que a primeira tem no seu cerne ultrapassar o hiato entre o estado de uma atividade num dado contexto e o nível de competência do indivíduo nessa atividade; a aprendizagem ocorre quando o indivíduo na interação com outro, com os artefactos e com o contexto desenvolve uma competência que não atingiria sozinho.

As CdP instituem-se como espaços de aprendizagem coletiva baseada no compromisso, nas relações interpessoais, na partilha de conhecimento e na negociação (Wenger, 2008). Tendo no seu núcleo a interação elas promovem a aprendizagem social entre os seus membros (Webber, 2016). Neste sentido, a qualidade das relações de confiança e de compromisso entre os membros da comunidade torna-se fulcral para que a aprendizagem ocorra (*ibid.*) já que confiança e compromisso estão na base da pertença que por sua vez está correlacionada com a participação. Sabemos porém que numa CdP estas dimensões (pertença e participação) não são estáticas, elas evoluem, conhecem avanços e recuos, levando a que o participante experimente diferentes níveis de pertença e participação.

A aprendizagem situada própria das CdP tem no seu centro o conceito de participação periférica legítima (Lave e Wenger, 2003) ao qual está subjacente a ideia da aprendizagem como processo evolutivo em que o aprendiz caminha da periferia até ao

centro num processo de aprendizagem e aperfeiçoamento que lhe permite ir da condição de simples observador a participante. Através da participação periférica legítima o participante em interação com os outros e com a própria comunidade desenvolve as competências que lhe permitem tornar-se um membro de pleno direito. Esta perspetiva concebe a aprendizagem como um produto da atividade social e não como resultado da atividade individual.

A aprendizagem ocorre em sistemas de relações que emergem em comunidades pré-existentes (Lave e Wenger, 2003) fora dos quais não existem condições para que a aprendizagem ocorra. A participação numa CdP permite a aprendizagem mas vai além dela já que à medida que vai aprofundando o seu grau de pertença à comunidade, o aprendiz vai construindo uma nova identidade, transformando-se numa pessoa diferente. A aprendizagem é assim um processo dinâmico que resulta da interação entre a pessoa e o sistema social de aprendizagem no qual participa (Wenger, 2000). Neste processo dinâmico a transformação pessoal e a mudança nas estruturas sociais são duas faces da mesma moeda influenciando-se mutuamente.

Sendo a aprendizagem um fenómeno social o indivíduo para aprender precisa pelo menos da orientação de um profissional mais experiente. As CdP enquanto espaços congregadores de vários profissionais com diferente grau de conhecimento e experiência instituem-se assim como espaço privilegiado de aprendizagem. Numa CdP os indivíduos aprendem perante problemas concretos num contexto onde são criados os recursos necessários à resolução do problema e onde existe *feedback* aprendendo-se a prática praticando em contexto (Bonfman, 2011) o que nos leva a um outro aspeto relevante das CdP, o facto de estas gerarem o seu currículo específico de forma a responderem às necessidades dos participantes (Webber, 2016).

Os aprendizes enquanto participantes periféricos conseguem uma perspetiva global da tarefa em questão e isso permite-lhes compreender aquilo que verdadeiramente importa aprender (Lave e Wenger, 2003) permitindo a construção de um currículo específico e tornando mais claros os objetivos de aprendizagem criando condições para a aceleração de mesma e do desenvolvimento profissional (Webber, 2016) ao mesmo tempo que encoraja formas de participação mais comprometidas ficando mais uma vez evidente o carácter dinâmico das CdP onde prática, pertença, participação e aprendizagem não são fenómenos dissociados mas sim interdependentes, influenciando-se entre si. Por outro lado todos estes

fenómenos ocorrem num contexto social específico que os influencia e por eles é influenciado o que nos permite compreender melhor a natureza de estrutura social de aprendizagem que as CdP revestem.

2.3- Problemáticas associadas às Comunidades de Prática

As CdP constituem uma ferramenta de desenvolvimento profissional e de melhoria organizacional cuja valia nos parece inquestionável, porém, criar e manter uma CdP constitui um desafio nem sempre bem sucedido. Ao longo desta secção iremos analisar os reptos com os quais podemos ser confrontados no processo de instituição e manutenção de uma CdP.

As CdP existem no quadro das organizações com um grau variável de formalismo e com níveis de participação e pertença também muito variáveis e por vezes até sem grande consciência da parte dos participantes da sua condição de membros da comunidade. O grande desafio que se coloca então, na nossa perspetiva, é conseguir criar condições para que estas comunidades ganhem relevância, instituindo-se como verdadeiros espaços de aprendizagem e produção de conhecimento nos quais os participantes se comprometem de forma consciente e ativa. Mais do que instituir uma CdP dentro da organização, aqueles que estão disponíveis para coordenar uma CdP devem olhar à sua volta, procurar encontrar comunidades onde já se desenvolvam as práticas que se pretende aprofundar e cultivar essas comunidades (Wenger *et al.*, 2002 e Hoadley, 2012). Ainda assim, esta estratégia por si só não é garantia de sucesso e outros obstáculos podem surgir quando se pretende manter uma CdP sustentada.

Um dos aspetos relevantes para o sucesso de uma CdP é o significado que ela possa ter para os potenciais participantes. O trabalho que a comunidade propicia precisa ser significativo para atrair e manter os participantes; neste sentido Webber (2016) considera que para uma CdP bem sucedida os objetivos devem ser específicos, mensuráveis, exequíveis, relevantes e oportunos². De facto, a participação numa CdP implica um investimento extra de tempo e esforço para o qual será difícil motivar as pessoas se o trabalho a realizar não tiver relevância e oportunidade, se aquilo que é proposto não for

² No original SMART (Specific, Mesurable, Achievable, Relevant, Timely)

exequível, se não está claramente definido o que se pretende nem quais os resultados que se pretende obter. Esta clareza de objetivos é fundamental para que se concretizem três dos cinco elementos chave que segundo a autora estão na base de uma CdP bem sucedida: i) a pertença, ii) o conhecimento e a prática e iii) o desenvolvimento de competências; além destes, a autora identifica também iv) a liderança e v) a visibilidade e apoio.

O problema da relevância dos objetivos e da significância da comunidade para os participantes é um aspeto também sublinhado por Hearn e White (2009) que afirmam que uma CdP só é útil quando se desenvolve no lugar certo e com os objetivos adequados. Segundo estes autores o desenvolvimento e sustentabilidade de uma CdP está assim dependente de um conjunto de factores a ter em consideração: As CdP devem ser promovidas e não controladas; a comunidade deve focar-se na aprendizagem em detrimento da tecnologia; deve responder às necessidades dos seus membros e estar atenta às respetivas capacidades; deve reconhecer-se o seu carácter dual; deve criar condições para articular a investigação, a prática e a tomada de decisões; deve equilibrar a participação com a reificação e finalmente é necessária atenção aos diferentes estádios de desenvolvimento da comunidade.

As questões enunciadas atrás são, do nosso ponto de vista bastante relevantes e não nos parece que possam ser dissociadas entre si já que se nos afigura haver nalgumas delas interdependência significativa. Começemos pela promoção da comunidade para a qual devem ser canalizados recursos que encorajem a participação; os apoios e recursos a facilitar estão em grande medida dependentes das necessidades e capacidades dos participantes mas também das expectativas sobre o que se pretende atingir. Por outro lado, estas expectativas devem ir ao encontro dos interesses dos participantes, de forma a que a comunidade seja um espaço estimulante e não uma sobrecarga de trabalho; nesta medida, a comunidade desenvolve-se a partir dos interesses comuns dos participantes e não a partir da necessidade de cumprir objetivos organizacionais. O enfoque da comunidade será pois na aprendizagem em detrimento da tecnologia já que esta última deverá decorrer da primeira, isto é, os recursos técnicos e tecnológicos a utilizar devem surgir a partir das necessidades e conhecimentos dos participantes.

Outro aspeto relevante é perceber que uma CdP pode ser um espaço ambíguo: Se pode contribuir para reduzir a discrepância entre conhecimento, prática e tomada de decisão, instituindo-se como espaço de inovação e transformação organizacional, ela pode

pelo contrário configurar-se como um espaço fechado, isolado e exclusivista incapaz de estabelecer pontes e conexões alargadas, propiciando a aprendizagem dentro da comunidade mas obstaculizando a propagação desse conhecimento na organização, limitando assim o seu impacto e o seu potencial transformador. Nesta perspetiva uma CdP produtiva deve criar condições de aprendizagem assente em canais de comunicação que permitam o diálogo e a colaboração entre todos (especialistas, proficientes, competentes, principiantes avançados e principiantes), Dreyfus e Dreyfus (1986 *apud* Webber, 2016), possibilitando a convergência entre investigação, prática e decisão propagando o conhecimento produzido no seio da comunidade à restante organização.

A nossa atenção deve orientar-se também para as fases de desenvolvimento da comunidade já que as necessidades e o tipo de apoio variam ao longo das diferentes fases (planeamento, arranque, crescimento, maturidade, fim). Por último, é importante não descurar dois aspetos essenciais de uma CdP, a participação e a reificação, e o equilíbrio necessário entre ambos para que a comunidade mantenha o seu sentido e conseqüentemente consiga manter o interesse dos participantes. Se a comunidade se focar demasiado na produção de objetos culturais pode desviar-se da sua dimensão de espaço de aprendizagem interativa; se por outro lado descure a produção e se foca quase exclusivamente na participação a aprendizagem e a partilha do conhecimento poderão ficar comprometidos.

O provimento destas necessidades subjacentes ao eficaz funcionamento de uma CdP depende em grande parte de uma dimensão importante, a liderança. Apesar da sua natureza eminentemente democrática as CdP não dispensam a existência de um animador (Bronfman, 2011). O animador tem que ser alguém da comunidade, preferencialmente alguém que seja respeitado e apreciado pelos participantes. A existência deste animador não configura uma liderança individual até porque à medida que o grau de pertença dos diferentes membros se vai consolidando o perfil de liderança também vai evoluindo de uma liderança individual para uma liderança distribuída (Webber, 2016); a existência de liderança numa CdP é fulcral embora o papel do líder vá sofrendo alterações nos diferentes estádios de evolução da comunidade (Wenger *et al.*, 2002). Ainda assim, mesmo em CdP consolidadas há decisões estratégicas que têm que ser tomadas, contextos que é necessário organizar e que implicam atividades de liderança (Wenger & Wenger, 2015)

independentemente da designação que queiramos dar aos protagonistas dessa liderança (animador, coordenador, líder, administrador ou qualquer outra).

Segundo Paas e Parry (2012) cultivar uma CdP bem sucedida implica enfrentar alguns desafios tais como i) a capacidade de gerir a informação; ii) ultrapassar a rigidez organizacional; iii) evitar que a comunidade se transforme num espaço isolado do resto da organização; iv) evitar a criação de hierarquias geradas pelo nível de conhecimento e v) respeitar e proteger a propriedade intelectual. Todas estas dimensões poderão constituir-se como obstáculos à participação ativa dos membros e inviabilizar o desenvolvimento da comunidade. A participação ativa é condicionada por vários fatores tais como o sentido de pertença e a disponibilidade objectiva e subjectiva (tempo e motivação) que dependem em grande medida do interesse e significado da comunidade para o participante. A importância do significado não é nova e praticamente todos os autores a enfatizam ligando-a à clareza de propósito, subjacente a uma das condições *sine qua non* da existência de uma CdP, a participação. Veja-se por exemplo Kim (2006) que afirma que para atrair membros, apoios e recursos uma CdP tem que ter um claro propósito na vida dos participantes de forma a que estes se sintam satisfeitos e ressarcidos do investimento que realizam na mesma.

Apesar da sua natureza eminentemente espontânea as CdP para poderem florescer e realizar todo o seu potencial devem ser cultivadas porém este é um processo que enfrenta desafios e obstáculos que pela natureza dinâmica das comunidades não são rígidos; a cada fase do seu processo de desenvolvimento as CdP colocam desafios diferentes (Wenger *et al.*, 2002). Os autores defendem assim que não existem modelos prévios para desenvolver e manter uma CdP mas que o processo de construção com os seus desafios e correspondente procura de soluções é inerente à própria comunidade, identificando sete princípios a observar quando se cultiva uma CdP que se pretende seja sustentada. O primeiro aspeto que consideram é conceber uma forma de organização predisposta à evolução; o segundo princípio é o do diálogo entre as perspetivas internas e externas; em terceiro lugar, aceitar que diferentes participantes assumem diferentes níveis de compromisso o que resulta em diferentes níveis de participação; como quarto considerando o facto de haver necessidade de paralelamente à atividade pública manter atividades privadas e exclusivas da comunidade; o quinto aspeto é o foco no valor da comunidade para a organização e para os participantes; em sexto lugar a importância de combinar as rotinas e os eventos rotineiros com eventos que tragam alguma disrupção à comunidade e

por último a necessidade de criar um ritmo onde alternem as atividade rotineiras e as disruptivas, o trabalho em grande grupo e em pequenas equipas, a participação e a reificação.

Para lá dos constrangimentos ao desenvolvimento de CdP sustentáveis que vimos analisando pensamos que nas escolas eles são agravados pelo facto das CdP se constituírem como organizações quase diametralmente opostas à cultura escolar (Hoadley, 2012), senão vejamos: A escola do século XXI continua a privilegiar conceções de conhecimento enquanto fenómeno individual por oposição à aprendizagem social fundamentada nas teorias da cognição situada subjacentes às CdP; a escola tende para a uniformização dos comportamentos enquanto as CdP preconizam e postulam a diversidade oferecendo diferentes níveis de participação; a escola é predominantemente hierarquizada, nivelando por níveis de desempenho e separando especialistas de aprendizes enquanto as CdP são eminentemente democráticas reconhecendo a valia e o contributo de todos, independentemente do seu grau de desempenho. Tudo isto nos parece poder ajudar a compreender as dificuldades que se colocam ao cultivo de CdP em ambiente escolar.

2.4- As Comunidades de Prática no século XXI em ambientes *online*

Não poderíamos terminar esta incursão pelo domínio das CdP sem nos debruçarmos sobre aquela que se nos afigura como uma realidade incontornável, a extensão ou migração das CdP para os ambientes *online*. De facto, parece-nos quase impossível encontrar atualmente uma CdP que não funcione sem o recurso ao espaço virtual. Embora desde sempre as CdP se tenham socorrido das tecnologias disponíveis nas diferentes épocas parece não restarem dúvidas que a *internet* e particularmente as ferramentas sociais disponibilizadas pela tecnologia 2.0 (Wenger, White & Smith, 2009, Hearn & White, 2009 e Bronfman, 2011) tiveram grande impacto no processo de desenvolvimento das CdP a partir do início deste século.

As CdP em ambientes virtuais oferecem as mesmas possibilidades que as suas congéneres *offline* acrescidas de vantagens específicas tais como quebrar as barreiras de tempo, espaço e escala (Kraut & Resnik, 2012) que nas comunidades *offline* podem constituir-se como obstáculos à interação entre participantes e consequentemente como obstáculos ao funcionamento da própria comunidade. Numa CdP em ambiente virtual as

limitações impostas pelo tempo e pelo espaço são facilmente ultrapassadas. Facilita a interação entre participantes, já que qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo pode integrar a comunidade; por outro lado, as possibilidades oferecidas pelas ferramentas de comunicação assíncrona neutralizam obstáculos como a existência de uma agenda rígida que obriga a que todos estejam disponíveis em simultâneo; finalmente, as CdP *online* podem integrar um número quase ilimitado de participantes já que não dependem da disponibilidade de tempo nem da proximidade geográfica dos participantes.

Às vantagens anteriormente enunciadas Hoadley (2012) acrescenta uma outra, a capacidade de armazenar e tratar grandes quantidades de informação disponibilizada numa grande quantidade de formatos. Esta capacidade de armazenar informação permite o arquivamento e disponibilização do conhecimento produzido pela comunidade evitando a perda e a dispersão do mesmo. As ferramentas de armazenamento e tratamento de informação possibilitam também o registo de toda a atividade dos participantes dando origem a uma pegada virtual que permite produzir conhecimento acerca dos respectivos interesses (Wenger *et al.*, 2009.). A partir desta pegada virtual é possível estabelecer perfis e construir bases de dados que podem depois ser utilizadas quer pelos participantes quer por elementos externos à comunidade que tenham serviços passíveis de interessar à mesma. Esta facilidade pode constituir-se como um recurso interessante e económico já que a informação chega ao participante sem dispêndio de tempo por parte deste na procura da mesma.

As CdP em ambiente virtual parece contribuir também para aprofundar a participação e a reificação, dimensões fundamentais de uma CdP (Wenger, 2008) já que a pertença a uma CdP implica a interação com o(s) outro(s), a participação mas também a produção de objetos, entendidos aqui como produtos culturais, que resultem e evidenciem a aprendizagem realizada, a reificação. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) disponibilizam ferramentas que possibilitam novas formas de participação e reificação e ainda mais relevante, disponibilizam novas formas de combinar a participação e a reificação (Wenger *et al.*, 2009). As TIC têm hoje uma tal importância no âmbito das CdP que os mesmos autores (*ibid.*) consideram que estas duas realidades se influenciam mutuamente uma vez que as TIC contribuíram para alterar a forma como conceptualizamos as CdP ao mesmo tempo que estas últimas mudaram a nossa forma de usar as tecnologias.

A tecnologia é normalmente valorizada pela sua capacidade em apoiar as CdP facilitando i) a ligação entre pessoas que partilham conectividade, ii) a partilha de informação e recursos, iii) facultando ferramentas de discussão e apoio à comunicação e iv) providenciando informação específica ao contexto e/ ou ao participante (Hoadley, 2012). Porém, a consecução destas funções levanta alguns problemas aos quais os animadores das comunidades não deverão ser alheios já que nem todos os participantes terão o mesmo grau de literacia tecnológica e tão pouco possuem equipamentos com o mesmo nível de qualidade, circunstâncias que poderão obstaculizar a participação efetiva na comunidade. Assim, a criação ou alargamento de uma CdP para o mundo virtual coloca desafios importantes.

Se as TIC podem ser consideradas como um fator facilitador da instituição e manutenção de uma CdP elas colocam também desafios que os animadores dessas comunidades têm que levar em consideração. Segundo Paas e Parry (2012) estes desafios emergem em duas categorias distintas, desafios técnicos e desafios éticos. Os desafios éticos incluem questões de privacidade, de gestão de dados pessoais e de gestão de comunicação dos participantes. Saber que se está num ambiente seguro, onde são respeitados códigos de conduta e onde qualquer forma de comunicação inapropriada é interdita contribuirá certamente para uma maior disponibilidade para participar na comunidade. Por outro lado, levar em consideração a literacia tecnológica dos participantes, disponibilizar ferramentas com elevados níveis de compatibilidade, de fácil utilização permite uma maior inclusão permitindo a participação na comunidade mesmo àquelas pessoas que se encontram em áreas remotas onde o acesso à tecnologia é bastante limitado. Constatamos assim que apesar de todas as vantagens que disponibilizam, as CdP *online* não estão isentas dos desafios inerentes às CdP *offline* e trazem desafios acrescidos.

As TIC são assim muito mais do que um mero instrumento ao serviço dos participantes numa CdP; elas assumem uma importância tal que Wenger *et al.* (2009) não hesitam em considerá-las como uma das áreas relevantes da prática devendo ser desenvolvidas e fomentadas a fim de realizarem o seu máximo potencial. Um outro aspeto resultante desta nova realidade é a emergência de um novo campo de trabalho, a gestão de tecnologias que se prefigura como uma área da liderança cujo propósito é responder às necessidades de articulação entre a tecnologia e a comunidade (*ibid.*). À medida que a utilização da tecnologia se vai vulgarizando e com o conseqüente aumento do número de

CdP virtuais bem como do número de comunidades *offline* que alargam o seu domínio ao ambiente virtual, não prescindindo de algumas ferramentas *online*, mais estas questões ganham relevância e maior a necessidade de estarmos sensibilizados, atentos e disponíveis para o estudo e reflexão que elas suscitam.

Secção II- Liderança Pedagógica

Ao longo desta secção iremos analisar as questões relativas à liderança pedagógica. Num primeiro momento, debruçar-nos-emos sobre o conceito de "liderança", sua evolução e algumas das mais significativas abordagens teóricas. No ponto seguinte analisamos o conceito de "liderança transformacional", respetivas origens e principais características. Finalmente, desenvolvemos o conceito de "liderança pedagógica", e dentro deste, duas dimensões que nos interessam particularmente, a "liderança distribuída" e a "liderança construtivista".

2.5 Conceito de liderança, um conceito polissémico

A liderança constitui atualmente um campo de estudo vasto onde coexistem dezenas de modelos e mais de um milhar de definições (Guthrie & Jenkins, 2018), tornando difícil a sua definição. O interesse pela liderança atravessa todos os sectores da sociedade e ganha terreno no campo educativo onde saltou as fronteiras da formação graduada, começando a ganhar espaço nos *curricula* do ensino secundário ou em programas de capacitação em liderança destinados a jovens. Este alargamento do campo da liderança corresponde a uma mudança de paradigma que tem origem na obra de Burns dos anos 70 do século XX, *Leadership* (2012) que abriu caminho, a partir da década de 80 do século XX a um conjunto de novas perspetivas que têm vindo a ser exploradas e ampliadas nas primeiras décadas do século XXI.

O conceito de liderança teve a sua origem no mundo da administração empresarial e foi, durante décadas, considerado como o conjunto dos atos de gestão realizados por uma pessoa, titular de um cargo na estrutura da organização que lhe confere autoridade formal. A liderança esteve assim, durante décadas, identificada com o desempenho de funções de

gestão e direção e ser líder era uma prerrogativa daqueles que ocupavam lugares associados a essas funções na hierarquia organizacional. Esta visão da liderança estava geralmente associada a uma concepção do líder como o indivíduo detentor de poder e de um conjunto de atributos pessoais que o tornavam “O cavaleiro branco, montado no cavalo branco” (Sullivan & Glanz, 2006: 28).

Como referimos anteriormente, a mudança de paradigma faz-se com Burns (2012) e como o seu conceito de “liderança transformacional” sobre o qual nos debruçaremos mais adiante. A obra de Burns abre caminho ao aparecimento de novas abordagens de liderança, mais democráticas e que se distinguem por promoverem a igualdade e a participação em detrimento da hierarquia subjacente às abordagens dominantes até ao último quartel do século XX.

Atualmente, a liderança já não é concebida como tarefa ou atributo de um só homem, um “herói” na designação de Perillo (2008), entendendo-se que ultrapassa a mera ocupação de posições formais na hierarquia organizacional, passando a compreender as atividades de todos aqueles que no quadro do estabelecimento mobilizam e dirigem pessoal (Spillane, Halverson, & Diamond, 2008), caracterizando-se por ser uma atividade interpessoal de grande complexidade onde líder e seguidores são interdependentes, não existindo um sem os outros. O aparecimento e disseminação desta e de outras novas abordagens de liderança deve-se à necessidade de encontrar modelos de liderança capazes de ultrapassar as limitações dos modelos tradicionais que não conseguem responder às necessidades atuais das organizações contemporâneas, a atuar em contextos completamente diferentes daqueles em que foram pensados e desenvolvidos os modelos tradicionais (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009).

Segundo Cherry (2012) existem oito grandes teorias de liderança: A liderança do “Grande Homem”; a teoria dos traços; as teorias da contingência; as teorias situacionais; as teorias comportamentalistas; as teorias participativas; as teorias administrativas ou transaccionais e finalmente as teorias relacionais ou transformacionais. Por outro lado, Furtner, Baldegger e Rauthmann (2013) consideram a existência de três grandes modelos de liderança: A liderança transformacional, a liderança transaccional e a liderança *laissez-faire*; os dois primeiros modelos são categorizados como estilos ativos de liderança enquanto o último é considerado como um estilo passivo. Estes três grandes modelos de liderança integram múltiplas abordagens e muitos estilos distintos de liderança.

Na perspectiva de Monga (2015) existem três grandes abordagens da liderança: i) a liderança como processo ou relação, ii) a liderança como combinação de traços ou características de personalidade e iii) a liderança como comportamento ou conjunto de competências. Todas estas abordagens têm subjacente, em maior ou menor grau, a ideia segundo a qual a liderança tem sempre uma dimensão processual que implica a capacidade de alguém (indivíduo ou grupo) exercer influência sobre outrem de forma a levar à consecução dos objetivos preconizados pelo(s) líder(es). Monga (2015) considera que independentemente das abordagens ou estilos de liderança, um líder eficaz deve ser inspirador, motivador, dirigindo as atividades de forma a ajudar o grupo a atingir os objetivos da organização, defendendo ainda que estas não são características inatas mas sim competências susceptíveis de ser aprendidas.

Mais recentemente Dugan (2017) defende a necessidade de cultivar perspectivas críticas de liderança propondo aquilo que designa teorias informais. As perspectivas críticas vêem a liderança como um fenómeno socialmente construído, profundamente influenciado pelos valores e cultura dominantes, reflectindo na maior parte das vezes a perspectiva do grupo dominante, ajudando a perpetuar os interesses desse grupo. A liderança crítica procura desconstruir este enviesamento criando modelos orientados para a justiça social que dêem voz àqueles que normalmente a não têm. Esta abordagem assenta em cinco ferramentas básicas: A metacognição, a autocrítica, a empatia, o pensamento dialético e a capacidade de perspetivar o futuro (*ibid.*)

A liderança crítica pressupõe o conhecimento das várias teorias e modelos e a capacidade do líder de identificar em cada uma delas os seus pontos fortes e as suas limitações, utilizando, de cada modelo, aquilo que for coerente com o contexto “You have the authority to adapt and integrate elements of formal theories into your informal theories of leadership, drawing on personal experiences and the contexts you are navigating” (Dugan, 2017, p. 24). O autor identifica seis grandes categorias de teorias da liderança nas quais se inserem os diferentes modelos: i) teorias centradas na pessoa; ii) teorias centradas na produção e eficácia; iii) teorias centradas no grupo; iv) teorias da transformação; v) teorias centradas nas relações interpessoais e vi) teorias vanguardistas. A partir destas seis categorias, propõe um modelo de liderança orientado para a justiça social, assente nos princípios da equidade, justiça e inclusão, princípios que em seu entender devem estar subjacentes a qualquer modelo contemporâneo de liderança.

Todas estas teorias que enunciámos podem enquadrar-se em duas grandes categorias, cronologicamente situadas: As mais antigas, ancoradas nas teorias filiadas no Fordismo e na Organização Científica do Trabalho, identificam a liderança como um conjunto de competências inerentes ao indivíduo, competências que lhe permitiam a ocupação de cargos de gestão na hierarquia organizacional, já que gestão e liderança são tidas, nestas abordagens, como atividades justapostas; mais recentemente, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, começaram a despontar as teorias que, sem descurar a dimensão personalista da liderança, consideram que variáveis como a experiência e o contexto, têm um papel crítico no desenvolvimento das competências de liderança. Independentemente do seu ângulo de abordagem, estas novas formas de liderança distinguem-se das lideranças tradicionais pelo seu carácter holístico, cujo objeto de análise inclui, para além do líder e dos seguidores, novos elementos como o contexto, os níveis e as dinâmicas de interação entre eles e que Avolio *et al.* (2009) designam genericamente por liderança complexa.

Apesar da imensa variedade de abordagens atuais da liderança, parece possível identificar algumas tendências evolutivas (Avolio *et al.*, 2009) que estão a marcar este domínio: A liderança é cada vez mais objeto de uma abordagem holística, a liderança distribuída parece ser uma abordagem em franca expansão e abordagens da liderança como a E-liderança, a liderança intercultural e a “liderança espiritual” [*sic*] serão áreas de grande desenvolvimento e crescimento futuro e finalmente, o seguidor tornar-se-á, cada vez mais, parte integrante da dinâmica da liderança. Neste contexto, a liderança é cada vez mais encarada como um processo relacional onde o papel do líder consiste em criar relacionamentos positivos na organização (Komives, Lucas & McMahon, 2013), contribuindo para a inclusão e empoderamento dos seguidores.

2.6 Liderança transformacional

O nosso interesse pela liderança transformacional fundamenta-se no facto desta ter sido a abordagem dominante dos últimos quarenta anos (Dugan, 2017), contribuindo ainda para a emergência de novas e mais abrangentes formas da liderança. Esta importância da liderança transformacional no contexto da evolução das teorias e modelos de liderança levou-nos a considerar esta abordagem incontornável no contexto do nosso trabalho.

A liderança transformacional surge no final da década de 70 do século XX e distingue-se das abordagens tradicionais por, pela primeira vez, o objeto de análise se alargar, passando a incluir além do líder, os seguidores e as relações entre um e outros. Um outro aspeto distintivo da liderança transformacional é o facto de propor uma abordagem mais humanizada da liderança, conciliando a orientação para a produtividade, característica de modelos anteriores, com a orientação para a realização pessoal e o progresso social (Dugan, 2017).

A liderança transformacional, tal como teorizada por Burns (2012), não se reduz à mera detenção de poder e à utilização que o líder faz desse mesmo poder, ela tem uma componente relacional onde os seguidores desempenham um papel crucial, o que leva o autor a apelar a uma reconceptualização do papel destes últimos, propondo mesmo a expressão *followership*, para a qual não encontramos tradução adequada na literatura³, colocando os seguidores num plano paralelo ao dos líderes. A liderança deixa de ser percecionada como uma atividade unívoca, algo que alguém faz a outrem, para passar a ser entendida como um processo dinâmico e interativo “a structure of action that engages persons, to varying degrees, throughout the levels and among the interstices of society.” (*ibid.*, p. 3). A liderança transformacional contribui para o esbatimento da hierarquia nas organizações mas não é forçosamente participativa e democrática, podendo assumir indistintamente várias formas: directiva ou participativa, autoritária ou democrática e elitista ou niveladora (Bass, 1996).

A liderança transformacional distingue-se da mera detenção de poder e de outras formas de liderança por implicar compromisso entre líderes e seguidores, estando intrinsecamente ligada aos objetivos e necessidades dos últimos, que embora dotados de diferentes níveis de motivação, de poder e de capacidades, partilham um propósito com o líder (Burns, 2012). Ela estabelece padrões elevados de desempenho e objetivos ambiciosos, dando sentido, propósito e direção ao trabalho dos seguidores (Furtner *et al.*, 2013); ela promove a autonomia e dá oportunidade para a realização de tarefas mais desafiadoras, proporcionando aos seguidores níveis de satisfação mais elevados com o seu trabalho (Bass, 1999). A autoestima dos seguidores é reforçada pela confiança que neles é depositada pelo líder e as elevadas expectativas deste induzem os seguidores a esforçar-se mais e a assumirem níveis mais elevados de compromisso (Bass, 1996). Desta forma, a

³ Em português encontramos a palavra seguidismo; contudo, a sua conotação não a configura como uma boa tradução

liderança transformacional muda o comportamento, a forma de pensar e de agir dos seguidores e, por arrastamento transforma o dia a dia das organizações e a sua cultura, contribuindo para a melhoria das mesmas (Howell & Avolio, 1993, Bass, 1999 e Gillespie & Mann, 2004).

Entendida numa perspectiva transformacional, a liderança só existe quando existe um propósito colectivo (Burns, 2012) no qual os seguidores assumem como seus os objetivos e motivações da organização, transcendendo os seus desejos, necessidades, expectativas e aspirações individuais, agindo em conformidade com os interesses da organização (Gillespie & Mann, 2004 e Avolio *et al.* 2009). Trata-se de uma forma de liderança na qual a existência de uma visão comum faz com que a dicotomia interesse pessoal/ interesse organizacional se esbata, instituindo-se objetivos e valores comuns para a consecução dos quais, líderes e seguidores trabalham em cooperação (Gillespie & Mann, 2004). A liderança transformacional pressupõe uma relação de mútua estimulação que induz a elevação do comportamento de todos os atores organizacionais, levando a que os seguidores possam transformar-se em líderes e os líderes em agentes morais (Burns, 2012).

A liderança transformacional integra quatro componentes (Bass, 1985 e Avolio & Howell, 1992 *apud* Bass, 1996): i) a influência idealizada ou liderança carismática; ii) a motivação inspiradora; iii) a estimulação intelectual e iv) a consideração individualizada. Utilizadas de *per si* ou em múltiplas combinações, estas componentes levam os seguidores a tomar os líderes como modelo a emular e fonte de inspiração ao mesmo tempo que permitem aos líderes estimular nos seguidores a criatividade, o espírito crítico e a inovação, entre outros e aperceber-se das necessidades dos seguidores, agindo como mentores.

Pelo impacto que tem sobre as pessoas e as organizações, a liderança transformacional tem também uma dimensão ética e moral, sublinhada por vários autores (Burns, 2012; Rowold, 2008; Bass, 1996; Dugan, 2017) uma vez que o comportamento ético do líder, o conjunto dos valores partilhados e a preocupação com o bem-estar dos seguidores parecem ser as três dimensões nas quais assenta esta liderança. Para Burns (2012) o grande desafio moral que se coloca na liderança transformacional é a capacidade para relacionar o comportamento de liderança com um conjunto de valores mais elevados de desenvolvimento moral, relativamente explícitos, fundamentados e conscientes, valores que ultrapassam a mera satisfação das necessidades, desejos e expectativas do quotidiano.

Os líderes transformacionais são aqueles que conseguem articular os objetivos organizacionais e os diferentes interesses dos diferentes atores organizacionais com metas mais alargadas e elevadas de transformação social.

A liderança transformacional teve uma tal importância na evolução das abordagens teóricas da liderança que Antonakis (2012) considera mesmo que se torna difícil imaginar o que seria hoje este campo de estudo se a abordagem transformacional não tivesse existido. Apesar desta quase hegemonia da teoria transformacional na evolução do conceito e modelos de liderança, esta abordagem não está isenta de fraquezas (Dugan, 2017). As teorias transformacionais enfatizam o papel do líder podendo originar desvios para estratégias de liderança nas quais este utiliza os seguidores em benefício de interesses próprios em detrimento do interesse colectivo; apesar da importância que atribui aos seguidores e às dinâmicas criadas entre estes e o líder, valoriza muito pouco os interesses e propósitos dos seguidores; têm uma abordagem superficial das implicações decorrentes da mudança social; podem conduzir à emergência de perspectivas utópicas e podem potenciar formas de liderança patriarcais, paternalistas e proteccionistas. A procura de soluções para estas fraquezas abriu caminho a outros modelos sustentados noutras abordagens teóricas.

2.7 Liderança pedagógica

Parece poder afirmar-se que até ao último quartel do século XX, o modelo de liderança dominante nas escolas era o da liderança burocrática. Esta liderança, centrada no diretor ou em qualquer outro órgão com funções de direção, limitava-se ao cumprimento de funções burocráticas de gestão e administração. As últimas décadas do século XX e os primeiros anos deste século XXI, marcados por mudanças económicas e sociais profundas, aceleradas pelo desenvolvimento e vulgarização das tecnologias, vieram colocar às escolas desafios aos quais não será possível responder sem que se operem mudanças profundas no *modus operandi* da organização escolar.

Afigura-se-nos ser aqui que radica a necessidade de transformar as lideranças escolares, introduzindo-lhes novas dimensões onde se incluem a gestão de recursos (materiais e humanos), relações públicas, controle de qualidade e liderança para a melhoria do ensino e da aprendizagem (Pont, Nusche & Moorman, 2008a). Esta liderança, que designamos liderança pedagógica apresenta-se como a melhor alternativa à liderança

burocrática e empresarial, quando se trata de promover a melhoria das escolas (Sergiovanni, 1985), constituindo-se como a pedra de toque dessa melhoria uma vez que propicia a professores e alunos condições e clima de trabalho onde o ensino e aprendizagem eficazes ocorrem de facto (Pont, Nusche & Moorman, 2008b); esta ideia é também sublinhada por Harris e Lambert (2003) quando defendem que o contributo mais relevante da liderança para a melhoria da escola é agir como catalisador na criação de um ambiente de aprendizagem para professores e para alunos.

A liderança pedagógica distingue-se de outras formas de liderança por enfatizar a produção de capital mas numa dimensão não económica (Sergiovanni, 1985), isto é, a liderança pedagógica preocupa-se com a produção de capital nas suas dimensões social, académica, intelectual e profissional. Nesta perspetiva a liderança deve contribuir para que a escola se institua como comunidade cujas normas criam um clima de confiança e apoio que, afastando os alunos de subculturas juvenis tendencialmente disruptivas, contribui para a consecução da aprendizagem; por outro lado, a escola torna-se uma comunidade focada no ensino e na aprendizagem em profundidade, onde os alunos são encorajados a desenvolver o seu potencial, a melhorar o seu desempenho e a assumirem níveis elevados de compromisso em relação aos objetivos da organização. A liderança pedagógica, consciente da ligação direta entre o desempenho de professores e o desempenho dos alunos, cria condições que transformam as escolas em comunidades de investigação nas quais os professores são encorajados a desenvolver conhecimentos, competências e práticas que os tornem melhores profissionais; nesta medida, a liderança pedagógica permite aos professores desenvolverem culturas de colaboração nas quais aprendem e se apoiam entre si, desenvolvendo responsabilidades recíprocas, empoderando-se e consequentemente afirmando a sua profissionalidade.

A importância do capital intelectual e profissional é evidenciada por Timperley (2011) que salienta a relevância do conhecimento para a concretização de políticas de liderança promotoras de aprendizagem e de melhoria do desempenho escolar dos alunos. Harris e Lambert (2003) e Timperley (2011) mostram a importância do diretor ser alguém com profundo conhecimento pedagógico, capaz de criar na escola um sistema que convide os professores a envolverem-se em processos de aprendizagem e de melhoria de forma a capacitarem-se também para o exercício da liderança. A liderança pedagógica será assim uma liderança distribuída mas também uma liderança dos professores. Harris e Lambert

(2003) assinalam que esta liderança está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de padrões elevados de ensino e de aprendizagem o que implica o envolvimento dos professores em processos de melhoria, de desenvolvimento profissional e de aprofundamento de conhecimento, geralmente realizado com recurso a estratégias de trabalho colaborativo. Esta aprendizagem conjunta, concomitantemente com a construção de sentido e de conhecimento de forma coletiva e colaborativa, abre portas a uma das formas que a liderança dos professores pode assumir, a liderança construtivista.

As tendências atuais da liderança pedagógica parecem ir no sentido de favorecer estratégias promotoras da liderança distribuída e da liderança construtivista, abordagens que desenvolveremos em seguida. Efetivamente Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou e Kington (2009) caracterizam os líderes bem sucedidos como aqueles que são capazes de motivar os seus professores para níveis elevados de compromisso com a melhoria das suas práticas, promovendo a aprendizagem e as culturas colaborativas, ao mesmo tempo que os ajudam a desenvolver capacidades de liderança enquanto Pont *et al.* (2008) apontam a liderança sistémica, abordagem na qual a liderança distribuída desempenha um papel fulcral, como a chave para a melhoria da escola.

2.7.1 Liderança distribuída

É hoje reconhecido que a liderança eficaz das escolas não pode mais cingir-se à liderança dos diretores e de outros agentes que ocupam posições formais na organização, reconhecendo-se que todos os profissionais que atuam em contexto escolar podem assumir funções de liderança, a vários níveis. Transformar as lideranças escolares, no sentido de as tornar mais colegiais, de forma a implicar todos os elementos da comunidade escolar no processo de melhoria da escola surge como um imperativo na vida das escolas e dos professores. É neste contexto que a liderança distribuída assume um papel protagonista nas abordagens atuais da liderança das escolas (Pont *et al.*, 2008) e promovê-la parece ser um imperativo em qualquer processo de melhoria de escola que se queira eficaz e sustentável (Schleicher, 2012).

Ainda que alguns autores sobreponham os conceitos de liderança distribuída e de liderança partilhada (Avolio *et al.* 2009), a concepção subjacente ao nosso estudo

distingue-as. Entendemos a liderança partilhada como aquela onde existem vários membros da organização responsáveis por atividades de liderança, aquilo que muitas vezes se designa por abordagem *leader-plus* que de alguma forma mantém as características da liderança tecnicista, substituindo o exercício unipessoal da liderança por uma distribuição da mesma com recurso a uma delegação de funções. A liderança distribuída privilegia a interação em detrimento da ação, ocorrendo nas interações entre os líderes formais e informais, os seguidores e o contexto em que atuam (Spillane, 2006) e é esta a concepção subjacente ao nosso trabalho. Esta forma de liderança permite criar as condições para transformar as escolas em organizações aprendentes onde professores e dirigentes, em interação, criam comunidades de aprendizagem coesas e produtivas (Pont *et al.*, 2008).

A liderança distribuída emerge no último quartel do século XX como uma forma de responder à necessidade de modelos mais democráticos de liderança, oferecendo uma abordagem na qual todos os atores organizacionais devem ter a possibilidade de desenvolver atividades de liderança que contribuam para a melhoria da comunidade no seu todo (Lambert *et al.*, 1996). Esta liderança promotora da igualdade em detrimento da hierarquia contribui para separar os conceitos de líder e de liderança que são muitas vezes confundidos e sobrepostos e cria uma liderança marcada pela *participantship*, vocábulo para o qual não encontramos tradução e que cremos ter conteúdo semântico diferente de *participation* e cujo sentido se aproxima da pertença e traduzimos por participação comprometida. Consideramos que esta forma de participação (*participantship*) parece corresponder à conceção proposta por Wenger (2008) que entende a participação como um processo complexo, com uma dimensão social e uma dimensão pessoal, onde se combinam o fazer, o falar, o pensar, o sentir e o pertencer, envolvendo a pessoa na sua totalidade (corpo, mente, emoções, relações sociais).

Apesar de se distanciar das concepções tradicionais de liderança que consideram as qualidades pessoais como condição *sine qua non* para o seu exercício, a liderança distribuída não dispensa contudo determinadas características pessoais para o exercício da mesma bem como um conjunto de competências específicas que, segundo Harris e Lambert (2003), constituem o paradoxo da liderança distribuída. As autoras consideram que a liderança distribuída não só não dispensa a liderança do diretor como bem pelo contrário, implica que essa liderança seja forte, não devendo contudo confundir-se com liderança autoritária, como frequentemente parece acontecer.

Esta visão é também partilhada por Sullivan e Glanz (2006) e por Spillane (2006) que atribuem ao diretor um papel crítico na liderança da escola já que lhe compete criar um conjunto de condições das quais destacamos: A necessidade de criar em toda a escola a convicção segundo a qual a liderança é uma responsabilidade partilhada; promover a ideia de o diretor representar apenas uma parte da liderança necessária à eficácia da escola; promover o princípio de que em toda a escola cada um tem a responsabilidade de assumir alguma forma de liderança; construir uma comunidade de líderes e de aprendentes, sendo que esta última categoria não se restringe aos alunos, incluindo também os professores; desenvolver uma visão colegial e um propósito.

A liderança distribuída assume assim um caráter relacional que põe em evidência o aspeto emocional que lhe está associado e que é sublinhado, entre outros autores por Fullan (2001) e por Hargreaves e Fink (2007); estes últimos consideram que a gestão das emoções emerge como uma das tarefas mais significativas da liderança educativa já que o trabalho de motivar os professores e envolvê-los nos processos em curso na escola implica um trabalho emocional profundo. A gestão das emoções é fundamental para criar um clima onde os professores se sintam convidados a dar o seu melhor (Harris & Lambert, 2003).

A liderança distribuída ao reconhecer em todos potencial de liderança e permitindo a existência de múltiplos líderes, formais e informais, independentemente do cargo ocupado na hierarquia organizacional, constitui-se como uma estratégia de empoderamento dos professores já que, entre outros aspetos, lhes confere capacidade de decisão, incrementa a sua competência e reforça o seu poder. Ao encontro desta perspetiva parece vir Ávila de Lima (2008) ao considerar que um professor se torna líder quando é capaz de influenciar o desenvolvimento e as práticas dos seus colegas, evidenciando uma vez mais o caráter relacional da liderança.

Para MacBeath (2005) existem várias dimensões de liderança distribuída que em seu entender não se excluem entre si, mas pelo contrário, numa liderança bem-sucedida, se combinam consoante as necessidades da tarefa a desempenhar. Consideramos particularmente relevante a sua conceção de liderança distribuída culturalmente que se expressa essencialmente através de atividades e não tanto de pessoas e dos papéis por elas desempenhados. Pensamos que é nesta dimensão que melhor se consubstanciam as características e traços distintivos da liderança distribuída. Esta conceção de liderança

culturalmente distribuída retira ênfase aos líderes e à liderança, valorizando as pessoas envolvidas em comunidades, trabalhando em conjunto para um determinado fim.

A liderança distribuída parece configurar-se como uma ferramenta de transformação e melhoria da escola e permite o combate ao isolacionismo, promovendo a colegialidade (Lambert *et al.*, 1996) e o desenvolvimento de culturas colaborativas. Trata-se de uma liderança que flui de baixo para cima, mais conquistada que atribuída, mais assumida que conferida, protagonizada pelos professores, estando assim intrinsecamente ligada à liderança destes últimos. A liderança dos professores, também designada liderança pedagógica institui-se como uma intervenção que tem no seu cerne a melhoria da aprendizagem, sendo uma forma de liderança assente em princípios de colaboração profissional, desenvolvimento e crescimento (Harris & Lambert, 2003) que de alguma forma abre caminho à liderança construtivista.

2.7.2 Liderança construtivista

A liderança construtivista caracteriza-se por separar a liderança do líder, situando-a no quadro das relações que se desenvolvem entre os diferentes membros de uma comunidade (Lambert, 2002). Trata-se de uma liderança que não se associa ao desempenho de uma função específica ou a uma determinada pessoa, surgindo antes da existência de um conjunto de valores partilhados e da existência de um propósito comum (Szabo & Lambert, 2002). Lambert *et al.* (1996) caracterizam a liderança construtivista como um processo recíproco que se desenvolve no quadro de uma comunidade, da qual derivam duas outras características que a distinguem de outras formas de liderança, designadamente da liderança transformacional: Por ser recíproca, a liderança construtivista é não hierárquica e por se desenvolver no quadro de uma comunidade ela é contextual.

Também Walker (2002) sublinha o facto de a liderança construtivista se constituir como um processo recíproco entre adultos numa escola, orientada para propósitos e objetivos baseados em crenças e valores partilhados pelos participantes. Segundo a autora, nesta abordagem de liderança, a escola funciona como uma comunidade automotivada que vê o crescimento dos seus membros como fundamental, sendo que este crescimento só é possível através do envolvimento dos membros da comunidade em processos de

aprendizagem conjunta. Assim, parece possível concluir que a liderança construtivista partilha alguns dos seus princípios com a aprendizagem construtivista, designadamente, o facto da aprendizagem ser um processo social, no qual o indivíduo aprende e desenvolve-se na interação com os outros e com o meio.

Na liderança construtivista o meio, a comunidade educativa, assume um papel crucial já que se constitui como o meio para a construção de significado, para o crescimento e desenvolvimento humano; por outro lado, a liderança constitui o elemento aglutinador que faz com que as pessoas se envolvam reciprocamente, evitando que a comunidade se transforme numa entidade fragmentada e incoerente (Lambert, 2002.).

A liderança construtivista assume-se como uma ferramenta de transformação dos profissionais e das escolas através da aprendizagem, sublinhando Harris (2008) a importância da coconstrução do conhecimento como estratégia central para o desenvolvimento organizacional. Harris e Lambert (2003) sublinham que uma escola em melhoria é uma comunidade de aprendizagem onde a aprendizagem dos professores é tão importante como a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem aparece assim como uma componente importante da liderança construtivista já que os professores aprendentes se tornam naturalmente líderes, entendendo-se a liderança como o processo pelo qual professores facilitam a aprendizagem dos colegas no quadro de uma comunidade (Lambert *et al.*, 1996).

A liderança construtivista não se reduz contudo à liderança dos professores; ela comporta uma dimensão eminentemente abrangente e democrática, reconhecendo a qualquer membro da comunidade educativa — professores, administradores, pais, alunos — a capacidade para se envolver em atividades de liderança (Lambert, 2002). Parece-nos possível assim, concluir que a liderança construtivista tem um carácter empoderador que se repercute em agentes tradicionalmente afastados da esfera de poder na escola, tal como os alunos. Talvez aqui resida a explicação para o facto da liderança construtivista ser muitas vezes percebida como uma ameaça (Lambert *et al.*, 1996) colocando professores contra professores, conduzindo por vezes a uma certa nostalgia por formas de liderança autocráticas. Esta forma de liderança promove a construção de comunidades de aprendizagem e fomenta a cooperação entre professores, contribuindo também para promover a colegialidade e um sentido de colectivo, conduzindo a uma reconceptualização dos diferentes papéis de todos os membros da comunidade educativa (*ibid.*)

A capacidade colaborativa, a capacidade de aprendizagem e a capacidade de construir comunidades integram o conjunto das competências que, no entender de Lambert *et al.* (1996), se constituem como fundamentais para os professores envolvidos em processos de liderança escolar construtivista. Szabo e Lambert (2002) elencam um conjunto de conhecimentos e competências inerentes ao desempenho de uma liderança construtivista tais como a capacidade de refletir, questionar e desafiar as formas vulgares de pensar, agir e liderar, a capacidade de clarificar e mudar ou reforçar (consoante os casos) valores, crenças e esquemas mentais e a capacidade de trabalhar de forma explícita para articular o comportamento de liderança e a prática da escola com essas formas de pensar fortalecidas.

A liderança construtivista parece surgir como ferramenta capaz de transformar as escolas em organizações aprendentes, desígnio que se afigura altamente pertinente no contexto da contemporaneidade, marcado pela constante evolução do conhecimento, fazendo com que aquilo que hoje é, amanhã possa já não ser. Neste quadro de mudança acelerada, professores e escolas têm que ser capazes de se envolver em processos de aprendizagem contínua que lhes permitam responder com o maior rigor possível às necessidades das comunidades em que estão inseridos. Esta abordagem entende a liderança como transformação social e intelectual crítica (Lambert, 2002), resultado do envolvimento de todos em processos de aprendizagem recíproca em comunidades. Desta forma, a liderança construtivista ao instituir um clima de aprendizagem contínua na escola, contribui para transformar as escolas em comunidades focadas no desenvolvimento de uma cultura forte de ensino e de aprendizagem e em espaços estimulantes do desenvolvimento profissional dos professores.

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA

Neste capítulo procedemos à descrição do processo de investigação que desenvolvemos. Começamos por apresentar o *design* do nosso estudo e a justificação da nossa opção metodológica. Num segundo ponto referimos os instrumentos de recolha de dados que utilizamos e explicamos os respectivos processos de aplicação bem como as metodologias de análise de dados utilizadas.

3.1 *Design* do estudo e fundamentos metodológicos

No nosso projeto de investigação, tal como explicitado no primeiro capítulo, propusemo-nos estudar o processo de construção de uma CdP numa escola de tipologia 2/3/ S. Considerando que no nosso estudo assumimos o duplo papel de participante e investigador, considerámos que a melhor opção metodológica seria a Investigação-Ação Participante (I-AP).

A Investigação-Ação (I-A) surge quando os indivíduos procuram trabalhar em conjunto no sentido de resolverem problemas que afetam a sua comunidade ou organização, aliando ação e reflexão na procura de soluções práticas para esses problemas (Reason & Bradbury, 2013). A I-A é, segundo Glassman, Erdem e Bartholomew (2012), uma forma de investigação social na qual os participantes se envolvem colectivamente num processo de aprendizagem com o objetivo de criar mudança nas respetivas comunidades. Para McNiff (2002) o aspeto distintivo da I-A é constituir-se como uma estratégia que parte da reflexão sobre o próprio trabalho, permitindo ao investigador tomar decisões que conduzam à mudança; a autorreflexão é a chave para a produção de conhecimento, instituindo-se como a questão central em I-A, segundo a autora. Outros autores (Sagastizabal & Perlo, 2002) sublinham que a característica diferenciadora da I-A em relação a outras abordagens metodológicas é ter como objetivo a transformação da realidade estudada e o facto da investigação ser conduzida pelo próprio docente, na circunstância de processos de I-A desenvolvidos em organizações escolares. A I-A é transformadora na medida em que questiona as práticas sociais e os valores que lhe estão subjacentes (Latorre, 2008); este questionamento conduzirá à reconstrução dessas práticas, configurando a I-A como instrumento desse processo transformador. Segundo McKernan (1999) a I-A é uma estratégia de resolução de problemas, protagonizada pelos próprios profissionais nos respetivos contextos de atividade. Para Coghlan e Brannick (2005) a I-A

define-se como uma abordagem de investigação orientada para a resolução colaborativa de problemas e para a produção de conhecimento.

Apesar das diferenças de perspetiva, parece-nos possível identificar três ideias que atravessam os diferentes autores citados no parágrafo anterior: A I-A pressupõe o envolvimento ativo do investigador e das pessoas que integram a comunidade observada; a I-A produz conhecimento sobre a realidade na qual os participantes estão imersos, propiciando uma melhor compreensão da mesma; a I-A procura soluções para os problemas identificados, promovendo assim a mudança o que lhe confere um carácter transformacional. Se outros motivos não existissem, estas três ideias afiguram-se-nos como suficientes para justificar a nossa opção metodológica. Por um lado, pretendemos estudar a construção de uma CdP da qual somos também participantes; por outro lado, pretendemos com a nossa participação nesse processo contribuir para melhorar o contexto organizacional onde estamos inseridos e por último, acreditamos que este processo poderá vir a produzir mudanças na organização.

Num projeto de I-A pode assumir-se uma de três abordagens: Técnica, prática e emancipatória (Cohen, Manion & Morrison, 2007 e Latorre, 2008), conforme os objetivos pretendidos. A abordagem técnica da I-A foca-se na capacidade preditiva e no controlo orientando-se para a eficiência e a eficácia. A abordagem prática privilegia a compreensão e interpretação da realidade, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria docente. Finalmente, a abordagem emancipatória não se limita a promover a melhoria técnica dos participantes, ela visa a transformação da organização. A nós, interessa-nos particularmente a abordagem emancipatória pois sendo aquela que preconiza a transformação da organização e a emancipação dos participantes através da reflexão e do trabalho colaborativo, parece-nos estar em conformidade com os objetivos da nossa investigação. A abordagem emancipatória é democrática, colocando investigador e participantes no mesmo nível, desenvolvendo uma relação colaborativa, partilhando responsabilidades no processo investigativo. Com base nestes pressupostos, pareceu-nos que a melhor opção metodológica para a nossa investigação seria a I-AP.

A I-AP é uma metodologia multidisciplinar e multiforme (Swantz, 2013) cujas origens remontam aos anos 60 do século XX e que rompe com o paradigma positivista e empirista na investigação. Nesta abordagem o investigador identifica-se com a comunidade que está a ser estudada, isto é, o investigador assume-se como membro da comunidade e

coloca-se no mesmo plano dos restantes participantes. Esta postura mais democrática de assimilação à comunidade não significa que num projeto de I-AP todos desempenhem o mesmo papel. Ao investigador continua a ser reconhecido o seu papel de facilitador, de guia, de questionador, de compilador e produtor do conhecimento (Cohen *et al.*, 2007).

Este protagonismo que o investigador mantém na I-AP não invalida que todas as partes interessadas, mesmo as mais frágeis, tomem parte nas decisões, em todas as fases do projeto de investigação (Hughes, 2013). Esta abordagem constitui-se como uma forma de produzir conhecimento orientado para a sociedade e para o bem comum (Chevalier & Buckles, 2013) rompendo com os paradigmas tradicionais que tendem a separar a ciência e a produção do conhecimento científico da vida social e dos cidadãos. Nesta linha vem também Swantz (2013) para quem a I-AP é uma estratégia que se afasta das abordagens tradicionais promotoras da separação entre a investigação e a vida, permitindo que o conhecimento produzido se torne parte da vida das pessoas.

Tratando-se de uma metodologia onde as relações entre os diferentes participantes se devem aproximar tanto quanto possível da horizontalidade, um dos grandes desafios de um processo de I-AP é a partilha do poder que resulta do encorajamento da participação e da construção de relações sociais que se pautam pela diluição hierárquica (Grant, Nelson & Mitchell 2013). Desta forma, a I-AP é vista como uma metodologia promotora da democracia, da emancipação e do empoderamento; a I-AP promove transformações que afetam os diferentes interesses dos diferentes grupos nela envolvidos, o que segundo Kemis (2013) lhe confere uma dimensão política.

A I-AP, à semelhança da I-A, é uma abordagem metodológica que procura ultrapassar a dicotomia quantitativo/ qualitativo, utilizando estes dois paradigmas de forma integrada, sem perda de rigor metodológico, antes com largos benefícios para a investigação (Worther & Sanders, 1987 e Fals-Borda, 2007). Esta abordagem combina métodos não tradicionais de recolha de dados com as preocupações do investigador na melhoria organizacional e/ ou da comunidade (Coghlan & Brannick, 2005). Este novo paradigma de investigação tem porém merecido algumas reservas por parte de alguns setores da comunidade científica e académica que não lhe reconhecem legitimidade. Os principais obstáculos a este reconhecimento da I-AP como metodologia de investigação legítima serão o facto de alguns projetos de I-AP acabarem reduzidos a estratégias simplistas de envolvimento de participantes, perdendo a sua essência concetual e

transformadora (Coghlan & Brannick, 2005) e também a natureza do conhecimento produzido cuja fundamentação é essencialmente prática em detrimento da teoria (Herr & Anderson, 2015).

Na I-AP a comunidade investigada é valorizada como parte vital do projetos de investigação (Grant *et al.*, 2013) e, contrariamente a outras metodologias que não valorizam o conhecimento dos participantes, nesta os participantes são olhados como especialistas da sua experiência, sendo valorizado o seu conhecimento prévio, assim como o conhecimento por eles produzido. Todas estas características que encontramos na I-AP, parecem-nos justificar a adoção desta metodologia no nosso projeto já que com ele visamos dar voz aos participantes, no sentido de com eles produzirmos conhecimento que nos possibilite alterar a realidade organizacional em que estamos inseridos, ao mesmo tempo que pretendemos contribuir para a melhoria e desenvolvimento profissional dos envolvidos.

3.2 Procedimentos metodológicos

Consideramos procedimentos metodológicos o conjunto das atividades desenvolvidas ao longo do processo de investigação, onde se incluem a seleção e construção dos instrumentos de recolha de dados utilizados assim como o conjunto das técnicas levadas a cabo para recolha e análise dos mesmos. Como em qualquer outra abordagem metodológica, na I-A a recolha de dados emerge como um momento crucial do processo de investigação contudo Coghlan e Brannick (2005) sublinham o carácter singular que este processo assume na I-A:

In action research data comes through engagement with others in the action research cycles. Therefore, it is important to know that acts which are intended to collect data are themselves interventions. So asking an individual a question or observing him or her at work is not simply collecting data but is also generating learning data for both you, the researcher, and the individual concerned. In short, you are not neutral. Every action, even the very intention and presence of research, is an intervention and has political implications across the system. Accordingly, it is more appropriate to speak of data generation than data gathering. (p. 99)

Merriam (1998) e Latorre (2008) concordam em que os dados surgem a partir de três técnicas: questionamento, observação e análise documental. Estas três técnicas permitem obter dados de natureza diversa que podem (e devem) ser posteriormente

triangulados a fim de garantir a validação dos resultados obtidos na análise dos mesmos e, em última instância a validação do estudo. Desta forma, definimos momentos para recolha de dados e procurámos os instrumentos que nos pareceram mais adequados em cada um desses momentos. Consideramos como momentos privilegiados de recolha de dados as entrevistas, das quais falaremos mais detalhadamente em secção adiante e os seminários de I-A. Para além disso, tratando-se de um projeto de I-AP não podíamos deixar de recorrer à observação e aos registos gerados a partir desta prática, os diários dos participantes. Numa fase embrionária do processo era nossa intenção recorrer também aos documentos organizacionais; porém, como explicaremos em momento próprio, estes instrumentos acabaram por não ser considerados.

Os dados que recolhemos revestem uma natureza eminentemente qualitativa, pelo que, para o respectivo tratamento recorremos a técnicas de análise qualitativa, designadamente a análise de conteúdo. No nosso caso, a análise de conteúdo incidiu sobre material escrito (protocolos de entrevista, diários e transcrições de seminários de I-A) que resultou maioritariamente da transcrição de registos áudio (entrevistas e seminários de I-A) e sobre ela debruçar-nos-emos mais detalhadamente na última secção deste capítulo. Socorremo-nos também de questionários em *snapshot*, cujos dados foram tratados com recurso a métodos mistos onde combinámos procedimentos de análise quantitativa e de análise qualitativa.

3.2.1 Entrevistas

A entrevista é definida por Ghiglione e Matalon (1993) como uma conversa com um objectivo. Esta definição bastante lata, enfermando das limitações das definições latas, permite-nos contudo perceber o essencial daquilo em que consiste uma entrevista: Uma conversa que propicia a obtenção de dados relevantes para a investigação. Para Latorre (2008) a entrevista constitui-se como um complemento da observação, permitindo interpretar e descrever aspetos da realidade social que não são directamente observáveis.

Vários autores (Quivy & Campenhoudt, 1992 e Sagastizabal & Perlo, 2002) sublinham o facto da entrevista contribuir para a criação de um clima de proximidade e de confiança que favorece o fornecimento de informações, muitas vezes até sem grande consciência disso por parte do entrevistado. A entrevista propicia uma interacção directa

entre o investigador e sujeitos que segundo Carmo e Ferreira, (1998) constitui a questão-chave da respetiva técnica já que ela possibilita uma vulnerabilidade do sujeito que viabiliza a obtenção de informação que de outra forma, mais controlada, dificilmente seria acessível ao investigador.

Os autores consultados (Quivy & Campenhoudt, 1992, Ghiglione & Matalon, 1993, Bogdan & Biklen, 1994, Sagastizabal & Perlo, 2002.), embora usando terminologia por vezes diversa, concordam que as entrevistas variam consoante o respectivo grau de estruturação. Desde a entrevista completamente directiva, que Ghiglione e Matalon (1993) não hesitam em classificar como questionário, à entrevista totalmente aberta, existe um *continuum* de possibilidades às quais o entrevistador pode recorrer, consoante os objectivos que se propõe. Pode ainda caracterizar-se a entrevista segundo o número de participantes envolvidos (individual ou coletiva), o grau de formalidade, de profundidade, entre outros aspetos (Latorre, 2008). O investigador, em função dos seus objetivos, definirá a natureza da entrevista que melhor lhe pareça servir os seus interesses. Na nossa investigação utilizamos apenas entrevistas individuais embora com níveis de estruturação distintos: entrevista curta e bastante estruturada, com perguntas previamente definidas e entrevista em profundidade, semi-estruturada, ambas sem grande formalismo.

Utilizamos a entrevista curta e bastante estruturada com o objetivo de aferir as motivações e expectativas dos participantes relativamente ao seu envolvimento no projeto. Tratou-se de uma entrevista feita a todos os participantes, cuja duração não chegou a quinze minutos. Utilizamos apenas o registo áudio por nos parecer suficiente para os nossos objetivos e menos intrusivo e constrangedor que o registo audiovisual.

Numa fase avançada do processo de investigação realizamos entrevistas a informantes considerados privilegiados. Nesta categoria incluímos alguns dos participantes da CdP, os detentores de cargos de gestão intermédia na escola, os dois vice-presidentes da Direção Executiva (DE), tendo sido excluído o presidente por motivos éticos e deontológicos devido à sua proximidade afectiva com a investigadora e ainda a psicóloga da escola. Estas entrevistas, também de carácter individual, semi-estruturadas, tiveram por base um guião elaborado previamente. Relativamente aos participantes da CdP foi nosso objetivo aprofundar questões emergentes dos dados recolhidos por outros mecanismos (diários e intervenções no seminários de I-A) e compreender a perspetiva do entrevistado

acerca o trabalho desenvolvido na comunidade. No caso dos detentores de cargos de gestão o objetivo primordial era compreender a sua visão acerca da comunidade.

3.2.2 *Questionários*

O questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado (Ghiglione & Matalon, 1993) e o mais universal no domínio das ciências sociais (Latorre, 2008). Geralmente associado a estudos quantitativos, o questionário pode ser um recurso relevante em investigações de natureza qualitativa. Ainda segundo Latorre (*ibid.*) faz sentido utilizar um questionário num processo de I-A quando não existe outra forma de obter informação básica ou quando não exista uma forma mais apropriada de avaliar o efeito de uma determinada intervenção. Acresce que uma das características distintivas da abordagem metodológica de I-A é o facto desta se propor ultrapassar a dicotomia quantitativo *versus* qualitativo; parece-nos assim legitimado o recurso a um instrumento tradicionalmente conotado com a metodologia quantitativa.

Os questionários podem variar bastante quer em relação à forma, quer em relação ao conteúdo quer ainda quanto à forma de aplicação (presencial, por correio, por telefone e atualmente por via electrónica). Independentemente dessa variação, os questionários apresentam vantagens e inconvenientes. Baseando-nos em McKernan (1999), destacamos como vantagens o facto de serem de preenchimento simples e geralmente rápido, propiciarem respostas objetivas, produzirem informação quantificável e permitirem a recolha rápida de informação numa população numerosa; como inconvenientes salientamos a dificuldade e o tempo despendidos na construção de bons itens, o tempo necessário para a sua análise, o enviesamento nas respostas resultante da vontade do respondente de dar “a resposta correta” e ainda, no caso dos questionários escritos, a capacidade de resposta estar directamente dependente da capacidade de ler e interpretar.

No nosso projeto utilizamos questionários em forma de *snapshots*. Estes questionários foram aplicados nos seminários de I-A e tinham como objetivo compreender as dinâmicas geradas ao longo do processo de construção da CdP. Para isso, recolhemos dados relativos às interações entre os participantes da comunidade e entre estes e os elementos externos. Como foi anteriormente referido, para análise dos dados recolhidos

através destes questionários recorreremos ao enquadramento propiciado pela Dinâmica de Sistemas (DS) proposta por Chevalier e Buckles (2013), combinando métodos quantitativos e qualitativos.

3.2.3 Observações

A observação é considerada como um método básico de obtenção de informação acerca do mundo que nos rodeia, sendo considerada por alguns autores como uma técnica essencial de recolha de dados, quando nos socorremos de abordagens qualitativas (Merriam, 1998 e Latorre, 2008,). A observação no domínio da investigação assume características específicas e distintivas sendo sistemática, organizada, pretendida e deliberada (Deshaies, 1992), tendo como propósito a recolha de informação relevante para os objetivos da investigação. A observação pode oscilar entre dois pólos que conferem ao observador dois papéis distintos: observador não participante e observador participante (Bogdan & Biklen, 1994). Num extremo o observador observa sem qualquer intervenção nos acontecimentos (e nalguns casos, até sem que os observados saibam da sua actividade) e no pólo oposto, o observador é também um participante no estudo, como é o nosso caso.

A observação participante é, segundo Latorre (2008) inerente ao processo de I-A e permite ao investigador aproximar-se de forma mais intensa das pessoas e dos problemas que estão a ser estudados e Sagastizabal e Perlo (2002) consideram mesmo que numa abordagem de I-A é impossível fugir-lhe. Pensamos que estes princípios se aplicam, por maioria de razão, à abordagem metodológica escolhida para a nossa investigação, a I-AP. As observações que realizamos ao longo dos dois anos de vigência do nosso projeto abrangeram as duas categorias, observação participante e observação não participante.

Utilizamos a observação participante sempre que nos encontramos em situações de interação com os participantes do projeto, quer em momentos formais do funcionamento da comunidade, quer em momentos informais no contexto escolar. Designamos por observação não participante aquela que fizemos no nosso quotidiano da vida na escola em reuniões, na sala de professores e noutros espaços onde presenciamos eventos nos quais não tomamos parte mas que por alguma razão consideramos dignos de nota. Das nossas

observações resultaram notas de campo que depois, conjuntamente com outras reflexões, integramos no nosso diário.

3.2.4 Diários e notas de campo

Embora se trate de instrumentos distintos, decidimos apresentar de forma conjunta o diário e as notas de campo uma vez que consideramos que, tal como afirmamos no final da secção anterior, o nosso diário corresponde ao registo de notas de campo nas suas várias aceções.

As notas de campo decorrem das observações e consistem num registo tão detalhado quanto possível, daquilo que o investigador observa no terreno podendo ter uma natureza reflexiva ou descritiva (Bogdan & Biklen, 1994, Merriam, 1998, Latorre, 2008). Nas notas de campo descritivas o observador faz um registo descritivo de tudo o que vê, ouve e observa, incluindo descrições do cenário onde decorrem as observações, conversas entre os participantes, acções observadas, entre outros acontecimentos dignos de nota e nas notas de campo de matriz reflexiva o observador regista as suas asserções acerca daquilo que observa bem como as suas preocupações.

As técnicas de recolha de notas de campo podem ser variadas (registo escrito, registo áudio e/ ou vídeo) mas no caso presente optamos apenas pela técnica do registo escrito. Esta opção radica em duas ordens de razões: Em primeiro lugar, o recurso aos registos mecânicos afigura-se como mais intrusivo, podendo criar algum constrangimento nos participantes que se reflita numa alteração de comportamentos que possam comprometer a validade dos dados recolhidos; por outro lado, e baseando-nos em experiências investigativas anteriores, consideramos o registo *a posteriori* como aquele que se afigura mais exequível e mais adequado, emergindo o registo escrito como o mais compatível com esta estratégia.

O diário insere-se na categoria dos escritos pessoais (Bogdan & Biklen, 1994) sendo mesmo considerado por Latorre (2008) como o documento pessoal por excelência. Para Coghlan e Brannick (2005) o diário institui-se como um importante mecanismo de desenvolvimento de competências reflexivas. Um dos aspetos que distingue o diário de outros instrumentos de recolha de dados é o facto de ser um instrumento sobre o qual o

investigador não tem qualquer espécie de controlo. No caso do nosso projeto, concebemos o diário como um registo pessoal da experiência profissional em que os participantes vão estar envolvidos e não um registo de natureza íntima e pessoal.

No início do processo de investigação foi solicitado a todos os participantes a redação de um diário, ao longo do primeiro ano de funcionamento da comunidade. Na altura preocupámo-nos em fornecer aos participantes alguns modelos de diários de investigação, numa tentativa de garantirmos relatos pertinentes de onde fosse possível recolher dados relevantes. Sabíamos ainda que a manutenção de um diário implica, para além de outras questões, uma certa disciplina (Coghlan & Brannick, 2005). A experiência confirmou alguns dos nossos receios ao obtermos diários com grande diversidade de escritos, tanto ao nível da extensão como da profundidade, do grau de estruturação e da qualidade dos relatos apresentados pelos participantes. Podemos mesmo afirmar que nalguns casos, os documentos que nos foram facilitados não correspondem a um diário de investigação.

Para além do diário dos participantes, utilizamos também o diário da investigadora. Ao contrário dos primeiros, este diário reporta-se aos dois anos de funcionamento da comunidade, abrangidos pelo nosso estudo. Os dados emergentes dos diários foram tratados com recurso a análise de conteúdo.

3.2.5 Seminários de Investigação- Ação

Uma das estratégias de funcionamento da CdP que nos propusemos construir foi a realização de sessões coletivas, periódicas, onde os participantes discutiram problemas considerados relevantes, avaliaram o trabalho desenvolvido e planificaram intervenções. Parece-nos não restarem dúvidas que estas sessões se constituíram como espaço privilegiado para a recolha de dados.

Para a dinamização destas sessões, socorremo-nos da técnica de seminário de I-A proposta por McKernan (1999) por a mesma se nos afigurar como a que melhor correspondia aos nossos objetivos. A técnica escolhida para recolha de dados durante estes seminários foi o registo áudio. Foi uma opção que resultou de uma proposta nossa, unanimemente aceite pelos participantes. Consideramos o registo áudio como a melhor

opção por questões de facilidade operacional mas também por nos parecer o método menos intrusivo e conseqüentemente menos suscetível de criar qualquer perturbação nos seminários e constrangimento aos participantes. Estes registos áudio foram posteriormente transcritos com recurso a um profissional e posteriormente verificados pela investigadora.

3.2.6 Documentos organizacionais

Nesta categoria enquadrámos os documentos oficiais produzidos no quadro da organização, sem qualquer relação com o processo de investigação, realizados com os mais variados objetivos. Inicialmente, e por habitualmente se tratar de documentos com enorme quantidade de dados (Sagastizabal & Perlo, 1999) que podem vir a revelar-se úteis no processo de investigação, consideramos analisar atas provenientes dos diversos órgãos pedagógicos da escola: conselhos de turma, conselhos de grupo, conselhos de departamento e conselho pedagógico; para além das atas era nossa intenção analisar também o Projeto Educativo de Escola.

Relativamente a este último, abandonamos a ideia de proceder à sua análise uma vez que o documento estava em processo de remodelação não se encontrando portanto em vigor. Quanto às atas dos diferentes órgãos de gestão pedagógica, após uma primeira leitura, constatamos a sua natureza normalizada e burocrática; esta circunstância fez-nos compreender que, contrariamente às nossas expectativas, não existiam nestes documentos dados relevantes para o nosso estudo, pelo que o tratamento do respectivo conteúdo seria inútil e apenas nos faria perder tempo, levando-nos assim a não considerar estes documentos para o nosso estudo.

3.2.7 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é o procedimento metodológico por excelência quando o objetivo é tratar dados qualitativos. Esta técnica visa essencialmente revelar assuntos, conceitos e indicadores (McKernan, 1999) que podem estar explícitos ou implícitos numa mensagem. A análise de conteúdo pode incidir sobre material em código verbal linguístico

escrito ou oral, sobre material icónico ou qualquer outro que não estando incluído nas categorias anteriores pode veicular significado (Bardin, 1977, Schreier, 2012 e Krippendorff, 2019).

Na literatura parece ser mais ou menos consensual a ideia segundo a qual a análise de conteúdo tal como hoje a entendemos remonta aos anos quarenta do século XX (Bardin, 1977, Schreier, 2012, Kimberly, 2016 e Krippendorff, 2019), porém muito antes da utilização das modernas técnicas de análise de comunicações é possível identificar, pelo menos a partir do século XVII a prática sistemática da análise de textos (Bardin, 1977 e Krippendorff, 2019). A literatura reconhece diferentes etapas na evolução da análise de conteúdo a partir do princípio do século XX e embora não exista unanimidade entre os autores, Bardin (1977) identifica quatro fases enquanto Schreier (2012) identifica apenas três, os autores que consultamos concordam em que a II Guerra Mundial marca um ponto de viragem na análise de conteúdo.

Inicialmente, e embora utilizada para tratar dados de natureza qualitativa, a análise de conteúdo consistia numa técnica de natureza quantitativa. Ainda hoje não é possível encontrar unanimidade nesta matéria já que Schreier (2012) considera a existência de duas categorias de análise de conteúdo, a análise de conteúdo quantitativa e a análise de conteúdo qualitativa enquanto para Kimberly (2016) a análise de conteúdo é uma técnica quantitativa considerando abordagens como “análise de conteúdo qualitativa”, “análise de conteúdo etnográfica” ou “análise de conteúdo interpretativa” utilizações abusivas do conceito de “análise de conteúdo” devendo nestes casos utilizar-se a designação de “análise crítica de mensagens”. Para o estabelecimento desta diferença o autor fundamenta-se no facto de na análise de conteúdo os dados serem independentes do autor e do contexto enquanto nas outras abordagens, pelo menos parcialmente, os dados emergem da abordagem do autor e do contexto no qual decorre a investigação. Apesar disto, o autor (*ibid.*) sublinha a artificialidade da dicotomia quantitativo/ qualitativo uma vez que mesmo os mais sólidos estudos quantitativos estão dependentes de elementos de natureza qualitativa enquanto a maior parte dos estudos qualitativos não dispensa algum tipo de informação quantitativa.

Esta abordagem restrita da análise de conteúdo radica na ideia tradicional e bastante enraizada do verdadeiro conhecimento só poder provir de dados quantitativos, os únicos passíveis de contabilização e medição (Altheide & Schneider, 2013), ideia à qual os

autores contrapõem o facto do documento só se constituir como dado e só ganhar significado quando contextualizado, isto é, quando é enquadrado pela perspectiva do investigador. A forma como se conceptualizam os dados constituir-se-á pois como um dos elementos distintivos entre a análise de conteúdo quantitativa e a análise de conteúdo qualitativa; na primeira os dados emergem de um quadro teórico previamente estabelecido enquanto na segunda para além do quadro teórico, os dados emergem também do material recolhido (Schreier, 2012). Também este autor evidencia o carácter falacioso da dicotomia quantitativo/ qualitativo lembrando que não há uma separação nítida entre a análise de conteúdo quantitativa e a análise de conteúdo qualitativa mas sublinhando que as abordagens qualitativas da análise de conteúdo apresentam alguns aspetos comuns tais como o foco no significado latente, a atenção ao contexto, os dados emergirem parcialmente do próprio processo de recolha, a validade e a fiabilidade terem igual nível de importância e maior peso do autor, dos destinatários e do contexto nas inferências. A análise de conteúdo qualitativa surge para responder às limitações da análise de conteúdo quantitativa com limitada capacidade de resposta ao alargamento da análise de conteúdo a novas áreas e objetos de estudo (do campo da comunicação ela expande-se para as ciências sociais e humanas como a psicologia e a sociologia).

A análise de conteúdo é uma técnica que tem subjacente um conjunto de procedimentos cujo principal objetivo é garantir a fidelidade e a validade dos resultados obtidos (Carmo & Ferreira, 1998), contudo, segundo Bardin (1977, p. 31) “Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo [...]” e compete ao investigador, em cada momento, escolher a técnica que mais se adequa aos objetivos pretendidos. Para Ghiglione e Matalon (1993) existem duas grandes categorias de procedimentos em análise de conteúdo, os procedimentos abertos e os procedimentos fechados. Os procedimentos abertos não utilizam categorias de análise previamente definidas tendo um carácter exploratório; já os procedimentos fechados têm subjacente um conjunto de categorias previamente definidas a partir de um referencial ou de um quadro empírico que as sustenta. Tal como é sublinhado pelos autores (*ibid.*) estes procedimentos não são incompatíveis, pelo contrário, a utilização de procedimentos fechados por ser precedida do recurso a procedimentos abertos que permitem maior rigor na definição dos procedimentos fechados.

No nosso estudo optamos por uma abordagem qualitativa da análise de conteúdo por nos parecer a mais adequada aos nossos objetivos e questões de investigação, bem

como à nossa opção metodológica (I-AP). A recolha de dados resultou da utilização complementar de métodos fechados e abertos: Inicialmente tínhamos previsto a constituição de quatro categorias de análise Cultura Profissional, Inovação e Mudança, Liderança Pedagógica e Comunidade de Prática; após a recolha e primeira análise dos dados reformulamos o nosso enquadramento teórico deixando cair a categoria Inovação e Mudança.

CAPÍTULO 4
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos ao longo dos dois anos letivos em que o projeto decorreu. Como já explicitámos no capítulo da metodologia, para o efeito socorremo-nos essencialmente da técnica de análise de conteúdo qualitativa. Assim, considerando o objetivo primordial subjacente ao nosso trabalho (compreender o processo de construção e consolidação de uma Comunidade de Prática (CdP) analisando (i) os fatores que se vão instituindo como facilitadores e obstaculizadores do processo de construção de uma CdP; (ii) as diferentes fases de desenvolvimento interno inerentes ao processo de construção da comunidade; (iii) as dinâmicas geradas na escola a partir da comunidade de prática e (iv) o contributo da comunidade de prática em eventuais mudanças nas concepções, práticas e cultura profissional dos docentes participantes), entendemos estabelecer as seguintes categorias de análise: Cultura profissional, Liderança Pedagógica e Comunidade de Prática.

Ao definirmos a categoria “Cultura profissional”, tomámos em consideração Hargreaves (1998) e aquilo que designa como “culturas de ensino” (1998, p. 185), isto é, o conjunto das crenças, dos valores, dos hábitos e das formas de trabalhar que os professores partilham e que enquadram a respetiva prática profissional. Dentro desta categoria afigurou-se-nos pertinente a criação da subcategoria “Concepções dos professores” na qual nos propomos analisar as concepções dos docentes relativamente às diferentes dimensões da sua prática. Definimos ainda as subcategorias “identidade profissional” e “desenvolvimento profissional” uma vez que consideramos que estas categorias poderão ajudar-nos a compreender melhor e a clarificar o conceito de cultura profissional. O conceito de identidade profissional por nós adoptado segue a proposta de Nóvoa (1995) que considera a identidade profissional como processual, como “construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 16). Relativamente à subcategoria “desenvolvimento profissional” baseámo-nos em Day (2001) e na sua concepção de desenvolvimento profissional contínuo entendido como o conjunto de aprendizagens e “atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação” (Day, 2001, p. 16).

A concepção de liderança pedagógica subjacente à categoria homónima é a preconizada por Spillane *et al.* (2008) que considera a liderança como uma atividade interpessoal complexa, integrando as atividades de todos os que, em contexto organizacional mobilizam e dirigem pessoal. Para esta categoria definimos duas

subcategorias, a "liderança transformacional", isto é aquela que deriva das estruturas organizacionais hierarquizadas e a "liderança informal" inspirada em Lambert (2002) e Szabo e Lambert (2002) e no seu conceito de liderança construtivista, isto é, a liderança que não deriva da ocupação de funções específicas na organização mas sim de aspetos contextuais.

A terceira categoria "Comunidade de Prática" fundamenta-se no conceito proposto por Wenger *et al.* (2002) que considera que uma CdP é um grupo de pessoas que partilha uma preocupação, um conjunto de problemas ou o gosto por um determinado tema e que aprofunda os seus conhecimentos e competências nessa área interagindo de forma deliberada e continuada. Nesta categoria definimos as subcategorias "Arranque" onde procuraremos analisar o processo de lançamento e instituição da CdP na sua fase inicial; a categoria "evolução interna" que permitirá analisar as diferentes fases vividas pela CdP bem como aspetos facilitadores e obstaculizadores do processo evolutivo e finalmente, a categoria "relações hexógenas" que nos permitirá compreender o papel da CdP na escola e como estas duas instituições se articulam e influenciam.

4.1 Ano 1 (2014/ 2015)

Ao longo desta primeira secção iremos analisar o funcionamento da CdP no seu primeiro ano de existência. Começaremos por analisar o processo que levou à respetiva constituição, passando depois à análise do funcionamento e calendarização dos seminários de I-A, à análise da evolução das interações dos participantes dentro e fora da comunidade e terminaremos com a avaliação da CdP pelos participantes bem como pela percepção que dela têm alguns atores organizacionais.

4.1.1 Constituição da CdP

A ideia de construção de uma CdP na escola onde lecionamos, surgiu no final do ano letivo de 2013/ 2014, após a frequência de uma ação de formação contínua que decorreu na nossa escola, subordinada ao tema "Avaliação do Desempenho Docente — Regular, Supervisionar e Melhorar a Prática Profissional" que suscitou em nós a vontade

de dinamizar na escola um grupo de autoformação, tendo como ponto de partida a supervisão entre pares. Nessa altura, estabelecemos contactos informais com os vários participantes nessa formação, a fim de auscultar o seu interesse em participar no projeto, bem como com o presidente do Conselho Executivo no sentido de percebermos a sua sensibilidade e acolhimento em relação ao mesmo. Decidimos ainda contactar dois colegas que, não tendo participado na ação de formação, por possuírem formação especializada na área da supervisão pedagógica, nos pareceram poderem ser elementos válidos para a consecução do nosso projeto. O acolhimento quase unânime da nossa ideia, encorajou-nos a avançar e, no início do ano letivo seguinte, iniciámos os trabalhos da CdP. A adesão à comunidade foi maior do que a expectativa inicial da investigadora (P12), conforme pode ver-se nesta passagem do respectivo diário:

P12: Ainda assim, tenho bem mais pessoas do que pensava... [...] eu também não tinha uma grande expectativa portanto estou agradavelmente surpreendida com a adesão.

Em setembro de 2014 iniciámos os trâmites necessários ao arranque da CdP. Submetemos o projeto para aprovação à Direção Regional de Inovação e Gestão da Secretaria Regional de Educação (SRE) para que o mesmo fosse reconhecido como formação contínua para efeitos de progressão na carreira docente. O pedido de validação assentou em dois pressupostos, evidenciados nesta passagem do diário da investigadora:

P12: Os colegas recebem “um doce” e por outro lado, dispenso-me de pedidos de autorização do pedagógico para a concretização das atividades. Está lá tudo explicado no plano da ação, vindo validado da SRE está autorizado...

Os trâmites burocráticos inerentes ao processo de validação acabaram por atrasar o arranque dos trabalhos, uma vez que não queríamos defraudar os colegas, criando-lhes expectativas de poderem usar a sua participação na CdP como forma de adquirir os créditos necessários à progressão na carreira e que as mesmas não viessem a cumprir-se caso o projeto não fosse validado.

No dia 8 de outubro de 2014 realizamos uma primeira reunião com os colegas que se mostraram interessados em integrar a CdP. Nesta reunião, estiveram presentes nove colegas, dois dos quais, não tendo participado na ação de formação que originou o projeto, manifestaram interesse em integrar a CdP. Nesta reunião tivemos o cuidado de lembrar aos colegas as implicações burocráticas, resultantes do pedido de reconhecimento à SRE (cumprimento de um número mínimo de horas presenciais e elaboração de um trabalho de avaliação final) e também das obrigações que estavam implícitas à participação no projeto:

Disponibilidade para conceder uma entrevista prévia, disponibilidade para participar em aulas assistidas como supervisor e como supervisando, disponibilidade para a redação de um diário (sendo que este seria validado como trabalho de avaliação final) e disponibilidade para a possibilidade de uma segunda entrevista em profundidade, no final do primeiro ano de trabalho.

Os colegas foram alertados para o carácter confidencial de todas as atividades desenvolvidas nos seminários de I-A bem como nos diferentes ciclos de supervisão a realizar e a necessidade de criação de um clima de trabalho de absoluta confiança entre todos os membros do grupo de trabalho. Tivemos a preocupação de enfatizar bastante este aspeto para que todos sentissem confiança e porque nos parecia fundamental negociar bem as condições de participação uma vez que o acesso às pessoas e aos dados por elas produzidos é uma questão fulcral para o sucesso de qualquer processo de I-AP (Herr & Anderson, 2015). Para que o funcionamento da comunidade não viesse a ser prejudicado por eventuais constrangimentos, resultantes de mal entendidos, disponibilizamo-nos para responder a todas as questões e dúvidas que pudessem subsistir e pedimos que só formalizassem a sua inscrição no projeto aqueles que sentissem uma real apetência pelo mesmo, não devendo sentir-se forçados, de nenhuma forma nem por nenhuma razão a participar.

No dia 9 de outubro, e após termos tido conhecimento da anuência da SRE para que o projeto da CdP fosse reconhecido como formação contínua, deu-se início ao processo formal de instituição da comunidade, abrindo inscrições para todos os docentes. Este processo foi relativamente rápido e ao fim de uma semana tínhamos atingido o número máximo de inscrições, ficando a CdP constituída conforme mostra o quadro 4.1. Embora a literatura não proponha um número ideal de participantes numa CdP, no nosso caso, optámos por estabelecer um intervalo que teria um limite mínimo de 4 e máximo de 15. O limite mínimo resultava da necessidade de constituir pares para a prática de supervisão; o limite máximo fundamentava-se na nossa experiência de dinamização de ações de formação assentes na prática da autoformação cooperada, onde os grupos muito grandes se revelam de gestão difícil e até contraproducentes.

Quadro 4.1- Caracterização dos participantes

| | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------|----|
| Género | Masculino | 5 | |
| | Feminino | 10 | |
| Idade | ≤ 40 | 7 | |
| | 41- 54 | 7 | |
| | ≥ 55 | 1 | |
| Habilitações académicas | Licenciatura | 10 | |
| | Mestrado | 4 | |
| | Doutoramento | 1 | |
| Tempo de serviço | ≤10 | 2 | |
| | 11-19 | 7 | |
| | 20-29 | 5 | |
| | ≥30 | 1 | |
| Situação profissional | Contratado a termo certo | 1 | |
| | Contratado a termo indeterminado | Quadro de zona pedagógica | 2 |
| | | Quadro de escola | 12 |
| Funções de gestão intermédia | Diretor de turma | 1 | |
| | Coordenador de curso/ ciclo/ desporto escolar | 3 | |
| | Delegado de grupo | 4 | |

Depois de constituído o grupo, procedemos à realização daquilo que designamos por entrevistas prévias (cfr. Anexo I A). Recorremos a entrevistas individuais, semiestruturadas e de curta duração nas quais tínhamos como objetivos (i) conhecer as motivações do participante para o seu envolvimento na CdP, (ii) aferir as expectativas pessoais e profissionais que os participantes tinham acerca do seu envolvimento no projeto e (iii) saber que importância atribuíam ao projeto no contexto da escola.

É interessante constatar que dos catorze inquiridos, onze apresentam como motivação (ou uma das motivações) para a sua participação na CdP a necessidade de promoção de práticas colaborativas entre os professores e a partilha de experiências e conhecimentos, como atestam as seguintes passagens das entrevistas:

P1: [...] nós passamos muito tempo sozinhos, entre aspas, fechados no nosso mundinho da nossa disciplina... e E acho que é importante nós conversarmos, discutirmos uns com os outros, refletirmos sobre as nossas dificuldades.

P2: [...] acho que é bom [assistirmos às aulas uns dos outros] porque muitas pessoas não sabem o que nós fazemos dentro da sala.

P3: [...] essa troca de ideias, de informação... [...] por vezes essa partilha faz-nos de uma forma que... que resolvamos mais facilmente os conflitos, partilhando ideias e experiências.

P6: Principalmente a troca de experiências; [...] ver coisas diferentes, trocar ideias... isso para mim é o principal.

P8: [...] principalmente pela troca de experiências... ah...[...] eu gosto muito de ouvir outras opiniões, trabalhar com pessoas de diferentes áreas para poder trocar essas impressões.

P9: Primeiro acho que é, portanto, poder estar em contacto com outros colegas.

P10: Trazer dúvidas que às vezes... com que me deparo e 'tou sozinha, não é?... E se calhar é mais fácil entre... com outras pessoas fazer essa partilha.

P13: Em primeiro lugar foi a troca de experiências.

P14: [...] mas eu acho que assistir às aulas de outros colegas traz-nos sempre vantagens!

P15: [...] a partilha das experiências no grupo... e [...] nós aqui em Porto Santo estamos muito limitados; não temos mais ninguém com... e é essa dificuldade, e eu o ano passado senti muito essa dificuldade porque era em Porto Santo, no segundo ciclo, a única que dava 5º ano... E não tinha com quem partilhar...

Estes excertos parecem confirmar a existência de uma cultura profissional de isolamento que está amplamente documentada na literatura e que estes docentes sentem como um obstáculo ao seu desempenho profissional. Outro dado que emerge destas primeiras entrevistas é a ausência de uma cultura de avaliação que se traduz no receio em relação à prática de supervisão entre pares com aulas assistidas. P2 evidencia o seu receio de haver alteração no comportamento dos alunos uma vez que não estão habituados a aulas assistidas:

P2: Só se for a parte de aulas assistidas, ou seja, mudar um pouco o comportamento dos alunos...

Já P3 sublinha a dificuldade que temos em lidar com as críticas:

P3: [...]é que nem sempre reagimos bem às críticas e espero que isso não aconteça!

Esta dificuldade é corroborada por vários participantes como é ilustrado nos seguintes excertos:

P5: [...] depende também do grupo, daquilo que me vão dizer... do feedback que a gente terá...

P7: [...] algum desconforto em lidar com situações que não tenha querido ou experimentado...

P8: [...] poderei é depois naquele momento fazer uma cara assim um pouco estranha ou de pouca receptividade mas depois vou para casa e vou refletir sobre o assunto [...] e vou chegar à conclusão que afinal o colega está certo e a opinião que me deu sobre a aula, o feedback, é o feedback correto...

P13: [...] o receio em ter alguém a observar ... e ter medo se calhar de não ter a prática docente mais correta... e estar sujeito aos comentários mais negativos do colega ou dos colegas que estiverem a observar...

P14: [...] eu sei que lido mal com aulas assistidas porque fico super nervosa, fico mesmo... não consigo raciocinar tão... tão... tão bem; [...] se alguma coisa nos correr mal, sermos depois criticados pelos outros...

Finalmente P4 reconhece os constrangimentos que pode causar a observação por pares mas considera que a mesma terá efeitos benéficos:

P4: [...] a observação por pares vai-nos criar outro à vontade e... é uma forma de enfrentarmos esse receio... que é natural; psicologicamente é natural, sempre que temos um colega a observar-nos.

Vários participantes realçam também o papel que a participação na comunidade poderá ter no seu desenvolvimento profissional. Alguns participantes realçam o contributo da comunidade para a aprendizagem:

P1: *Eu acho que aprender, a gente aprende sempre.*

P3: *... é que aprenda também; porque por vezes temos a noção que estamos a fazer as coisas de uma forma correta e não. Portanto acho que as críticas não são necessariamente negativas mas podem ajudar futuramente a eu rectificar algumas coisas que porventura esteja a fazer mal...*

P5: *Aprender espero... [...] pelo menos... melhorar. e Desenvolver algumas competências que possa ainda não ter [...]*

P6: [...] *estou aberta a novidades porque quero saber coisas (risos). Eu sou ávida por coisas (risos). É verdade, é uma das coisas que gosto, gosto de saber, gosto de trocar, porque a gente está sempre aprendendo...*

P11: [...] *gostava de alargar o meu conhecimento.*

Outros participantes consideram que a participação na comunidade contribuirá para uma melhoria das respetivas práticas:

P4: [...] *com as melhorias das práticas pedagógicas que eu eventualmente venha a beneficiar.*

P7: *A fundamental razão é procura ver até que ponto uma comunidade de aprendizagem será útil ou não para a melhoria das minhas práticas.*

P9: [...] *adquirir novas experiências que me permitam melhorar a minha atividade letiva.*

P13: [...] *o evoluir e o desenvolver a minha prática docente...*

P14: *Então, os aspetos positivos é melhorar a minha prática pedagógica. E podemos ensinar melhor, que é o meu objetivo principal é melhorar o ensino... melhorar a forma como dou aulas.*

Um dos participantes refere também o contributo que a comunidade terá para a progressão na carreira docente:

P2: [...] *há sempre esse aspeto que é uma mais valia para nós [obtenção de créditos para progressão na carreira].*

Da análise destas entrevistas prévias parece possível concluir que os participantes têm expectativas bastante positivas acerca da sua participação na comunidade e do contributo que esta poderá ter no seu desenvolvimento profissional. A participação na comunidade é percebida como uma oportunidade de formação onde, para além do conhecimento explícito poderão também desenvolver a sua prática. Os participantes realçam também a importância da observação de aulas que propicia uma aprendizagem em contexto. Finalmente, sublinham a importância da partilha com os pares, da aprendizagem que se constrói na interação com o outro. Podemos desta forma dizer que, mesmo sem possivelmente terem disso consciência, os participantes encontram neste projeto alguns dos benefícios das CdP: Aprender fazendo, aprender com os outros, aprender de forma contextualizada (Webber, 2016).

4.1.2 Funcionamento e calendarização dos seminários de I-A

O trabalho da CdP tinha como catalisador a prática da supervisão interpares. Ao longo de cada período do ano letivo, os membros da CdP, organizados em pares, desenvolviam supervisão da prática pedagógica em contexto de sala de aula. Com uma periodicidade mensal, os participantes reuniam em seminários, com a duração aproximada de três horas. Estes seminários organizavam-se em duas partes: Numa parte os participantes apresentavam e discutiam casos emergentes das observações de sala de aula e planificavam o ciclo de supervisão seguinte; numa segunda parte, era abordado, a partir de um documento, de um texto ou de outro tipo de recursos, um tema relacionado com a prática docente. Como referimos na metodologia, cada seminário foi gravado em áudio e posteriormente transcrito; contudo, por razões de ordem técnica, perderam-se antes da

transcrição as gravações do sexto e do oitavo seminário. Ao longo do ano, realizaram-se oito seminários, conforme o cronograma que se segue no quadro 4.2:

Quadro 4.2- Cronograma dos seminários

| 1° S | 2° S | 3° S | 4° S | 5° S | 6° S | 7° S | 8° S |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 21.11.14 | 12.12.14 | 23.01.15 | 25.02.15 | 10.04.15 | 08.05.15 | 09.06.15 | 08.07.15 |

O primeiro seminário serviu para organizar o primeiro ciclo de supervisão e para esclarecer todas as questões relativas ao funcionamento da CdP, como se vê nesta passagem do diário da investigadora:

P12: Clarificámos tudo aquilo que havia a clarificar, definimos critérios de avaliação, definimos estratégias de organização do trabalho de seminário, enfim, acho que foi produtivo.

A partir dos dados, é visível a preocupação da investigadora de criar um verdadeiro espírito de comunidade, envolvendo da forma mais dinâmica possível todos os participantes na vida da comunidade, a comunidade de professores investigadores de que fala McKernan (1999), onde cada um se sinta ator e não apenas sujeito de observação do investigador, visível nestas duas passagens da transcrição do seminário:

P12: [...] ou podem, as pessoas, propor-se a serem elas a dinamizar uma parte, essa parte da sessão.[...]

[...]

P12: [...] começarmos a pensar, se isso for para avançar, que assuntos é que vocês gostariam de ver abordados nessas sessões.

Da transcrição deste seminário parece possível constatar como P8 começa a assumir protagonismo logo no processo de formação da comunidade, como se percebe a partir desta passagem:

P12: [...] queria repegar um pouco numa ideia que o [P8] colocou no primeiro encontro.

Outra passagem da mesma transcrição, reforça esta ideia:

P12: Outra coisa que eu acho que era interessante era pensar se algum colega e, agora lembrei-me disto também por causa do [P8]. O [P8] aqui tem uma grande responsabilidade, mesmo que não saiba.

O último dado que consideramos relevante, prende-se com a dificuldade de calendarização dos trabalhos, quer dos ciclos de supervisão quer dos seminários de I-A, como se constata na passagem da transcrição do seminário reproduzida abaixo:

P12: *[observação de sala de aula] isto é para ser feito [...] tem de ser de forma a que consiga encaixar nos nossos horários. Eu não posso ir arranjar uma aula em que o colega não está disponível, temos que...*

[...]

P12: *O grande problema é mesmo a questão do horário...*

Esta dificuldade está também patente no facto de os últimos dez minutos do seminário terem sido gastos a discutir a calendarização do seminário seguinte. Este é aliás um problema recorrente e que analisaremos melhor na secção destinada à avaliação da comunidade.

O segundo seminário teve a presença da psicóloga da escola que fez uma comunicação sobre prevenção e gestão de conflitos em sala de aula. Tal com se percebe a partir do diário da investigadora, a presença da psicóloga acabou por alterar a dinâmica da sessão, uma vez que todo o tempo foi gasto com a comunicação e discussão daí resultante:

P12: *[...] e ela, que era para ficar hora e meia, acabou por ficar as três horas e mesmo assim, acho que soube a pouco.*

Assim, ao contrário daquilo que tinha sido definido no seminário anterior, não houve tempo para a discussão do trabalho relativo aos ciclos de supervisão entre pares. No primeiro seminário, tinha sido decidido que quando houvesse comunicações de interesse geral, estas seriam abertas a todo o corpo docente, numa tentativa de criar uma maior ligação entre a comunidade e o exterior; porém, e tal como é perceptível a partir do diário da investigadora, esta estratégia não parece ter produzido os resultados esperados:

P12: *Apesar de ter publicitado a comunicação na sala de professores, não apareceu ninguém de fora da CdP.*

Este será também um aspeto a analisar mais detalhadamente aquando da avaliação da comunidade.

Saliente-se que neste seminário foi pela primeira vez aplicado o questionário em *snapshot* (cfr. Anexo III A) para aferição das interações dos participantes. Houve uma preocupação em clarificar o objetivo e a forma de preenchimento do questionário, como é visível nesta passagem da transcrição do seminário:

P12: *Queria-vos só mostrar uma coisa [...], é um pequeníssimo questionário, mas que eu queria [...] ... clarificar convosco... [...] como é que eu pretendo que vocês mo preencham... [...]*

isto é um questionário cuja ideia é nós percebermos, efetivamente, o que é que nós fazemos, uns com os outros, fora deste espaço em que estamos todos juntos. [...], o que se pede aqui é que vocês, [...], digam as interações que tiveram, mas interações no âmbito do trabalho da comunidade, [...]. As interações que vocês, efetivamente, fizeram com os colegas, com... em relação ao trabalho da comunidade.

O terceiro seminário organizou-se em duas partes: Na primeira, os participantes discutiram os ciclos de supervisão entre pares que tinham realizado. Na segunda estava previsto ler e discutir um texto sobre supervisão; devido ao pouco tempo que ficou para esta tarefa, iniciou-se a leitura do texto mas não foi possível fazer a discussão. No seu diário a investigadora faz algumas considerações sobre o seminário justificando o não cumprimento daquilo que estava inicialmente previsto e manifestando também alguma preocupação com uma certa superficialidade da discussão, que se lhe afigura pouco produtiva, face às expectativas que teria:

P12: A ideia era metade da sessão ser para falarmos das nossas práticas de supervisão e tinha preparado um texto [...] para lermos e discutirmos na segunda parte. Acontece que ao falarmos das nossas observações, acabámos por falar tanto que ainda tive tempo de distribuir o texto mas já nem deu para ler tudo, muito menos para discutir. [...]

[...] Houve uma altura em que parecia uma espécie de muro das lamentações... é claro que se calhar isso faz falta; um espaço onde as pessoas possam dizer o que lhes vai na alma! Mas se reduzimos a comunidade a isso, é verdadeiramente empobrecedor...

Um último aspeto a salientar é que a partir deste seminário a composição da comunidade ficou definitivamente estabelecida com doze participantes, devido à desistência sucessiva de três participantes, atestada na seguinte passagem do diário da investigadora:

P12: Tal como previa, a [P3] comunicou-me hoje que vai deixar a formação. [...] tendo havido já a desistência da [P5] não era coisa que me surpreendesse e Na reunião do 5º A no final do período a [P11] comunicou-me que ia desistir da CdP.

Saliente-se que dos três participantes desistentes, P5 não tinha participado em nenhum dos seminários e P3 e P11 tinham participado apenas no primeiro.

O quarto seminário foi dedicado à partilha e discussão do trabalho realizado nos ciclos de supervisão entre pares. Nesse seminário é perceptível a afirmação de P10 como um dos elementos mais ativos da comunidade, uma vez que em parceria com P2, foi responsável pela dinamização de grande parte do seminário. Isto confirma-se na seguinte passagem do diário da investigadora:

P12: [...] apresentou-me [P10] uma proposta que me pareceu muito gira: No nosso próximo encontro, eles dinamizam uma parte da sessão [...]

Outro dado que se destaca é a preocupação da investigadora com o preenchimento dos questionários destinados a aferir o nível de interação uma vez que os dados recolhidos neste questionário teriam grande relevância para a investigação em curso, como se vê nas seguintes passagens da transcrição do seminário:

P8: *Eu aqui continuo a ter... eu fui a uma aula de (segmento impercetível). Neste caso, considero duas interações...?*

P12: *Sim... Sim,*

[...]

P12: *Não se esqueçam de pôr o asteriscozinho à frente do vosso nome, que isso é importante...*

[...]

P1: *Desculpa, isto é só relativamente... entre a última sessão e esta...?*

P12: *Sim, entre a última sessão e esta e interações que tenhas tido em que tenhas tratado de questões relativas ao trabalho da comunidade...*

Esta preocupação transparece também nesta passagem do diário de P6:

P6: *A docente [P12] abordou a problemática dos questionários: o preenchimento teve interpretações diversas por vários dos formandos [...]*

Finalmente, constata-se que mais uma vez não foi possível cumprir com todas as tarefas que estavam agendadas, como se vê a partir desta passagem da transcrição do seminário:

P12: *Eu só preciso que me digam as horas, porque...*

P13: *Oito e vinte.*

P12: *Oito e vinte. [P7], deixamos a nossa partilha para a próxima sessão ou...?*

P7: *Como quiserem.*

P9: *Já é um bocadinho tarde.*

P12: *Pois. A minha preocupação é essa.*

P8: *Fica a vossa e a do [P4] também para a próxima.*

P12: *Sim. 'Tá bem. [...].*

No quinto seminário a dinamização da primeira parte foi da responsabilidade de P8 que apresentou uma comunicação sobre um projeto pedagógico em que estivera envolvido numa das escolas onde trabalhara; como nos mostra a seguinte passagem da transcrição do seminário, evidencia-se o carácter de participante ativo de P8:

P12: *[...] queria só dizer que hoje, na nossa primeira parte, o [P8] vai apresentar o relato de uma experiência que ele teve [...]*

A segunda parte do seminário foi dedicada à partilha das experiências vivenciadas nos diferentes ciclos de supervisão. Da transcrição deste seminário um dos dados que nos parece mais relevante é a preocupação da investigadora relativamente à pertinência da comunidade, visível nesta passagem:

P12: [...] gostava que [...] as pessoas sentissem [...] que isto não é uma perda de tempo, que de alguma forma lhes é útil.

A investigadora manifesta também preocupação relativamente à sua perceção de existir pouca interação entre os participantes fora do contexto dos seminários, como se evidencia neste excerto:

P12: [...] às vezes, na sala de professores, acabamos por estar ali e... não falamos [...]

Estas preocupações da investigadora são refutadas por dois participantes, conforme se vê na transcrição do seminário:

P9: Não, é porque não dá tempo [...]
[...]

P8: Eu, curiosamente, por exemplo, eu falo muito mais com professores fora disto.

Uma vez mais é notória alguma dificuldade na gestão do tempo como evidencia esta intervenção da investigadora:

P12: Dado o adiantado da hora, nós já não vamos ter...

No sexto seminário competiu à investigadora a responsabilidade de dinamização do mesmo. Durante a primeira parte do seminário os participantes assistiram a uma entrevista sobre avaliação das aprendizagens, seguida de alguma discussão. A opção pela temática da avaliação resultou do facto de se tratar de uma questão muito sensível, que gera muita discussão e aproximando-se o final do ano letivo, momento em que as decisões sobre avaliação dos alunos adquirem uma particular pertinência, considerou a investigadora que seria importante refletir sobre o tema. Porém e sempre com a preocupação de proporcionar ao grupo temas de interesse comum, houve o cuidado de auscultar alguns membros da comunidade (alguns de forma aleatória) como evidencia esta passagem do seu diário:

P12: Aproveitei o ensejo para lhe [P8] perguntar se ele achava bem que víssemos um documentário sobre avaliação na próxima sessão. Ele disse que achava uma excelente ideia [...]

Não existem registos do seminário pelo que os únicos dados provêm dos diários dos participantes. A investigadora, num registo *a posteriori* manifesta o seu desencanto pela persistência de conceções de avaliação como instrumento de seriação de alunos, reduzida à mera testagem de conhecimentos adquiridos:

P12: [...] são poucas as pessoas a quem aquilo verdadeiramente faz sentido e que estão verdadeiramente dispostas a repensar as suas práticas...

Esta conceção parece ser corroborada no diário de P7 que reduz a avaliação à dimensão sumativa:

P7: E também não me parece que a avaliação seja a salvação para as aprendizagens não conseguidas. Aliás os meus alunos do CEF são a prova disso, querem lá eles saber se têm ou não positiva.

Já P6, a propósito do seminário afirma no seu diário:

P6: Gostei imenso dos ideais do tipo de avaliação formativa com caráter de aprendizagem constante e constante aperfeiçoamento dos conhecimentos.

A discussão foi animada, o que pode perceber-se pela seguinte transcrição do diário de P2 que sobre o seminário escreve:

P2: Debate sobre avaliação... aqui está a grande dificuldade do professor.

Esta ideia é também corroborada por P8 no seu diário:

P8: Avaliação – momentos mais complicados de todo o processo de ensino/aprendizagem. Não é fácil avaliar o desempenho de outras pessoas.

Muito interessante parece-nos a reflexão sobre este seminário apresentada por P9 no seu diário:

P9: À medida que foi [sic] vendo o vídeo anotei alguns tópicos que mais me chamaram a atenção: i) A avaliação é um processo que acima de tudo visa ajudar aqueles que estão a aprender ii) Avaliar para melhorar iii) Avaliação não é classificação iv) Avaliar para aprende afirmando mais à frente Achei este vídeo muito interessante, pois levantou uma série de questões sobre a avaliação dos alunos que me levam a crer necessitam de uma maior debate [...]

Esta perspetiva é também partilhada por P10 que no seu diário afirma:

P10: Pontos de vista interessantes nesta entrevista!

O sétimo seminário foi preenchido por uma comunicação de P4 sobre criatividade, seguida de uma atividade prática. Por razões que não estão explícitas, o seminário teve uma duração mais curta que o habitual (duas horas) e por isso optou-se por deixar a discussão dos ciclos de supervisão para o último seminário do ano, a fim de não retirar tempo à sessão planeada por P4. Neste seminário é mais uma vez evidente a preocupação da investigadora com o preenchimento dos questionários em *snapshot*, tal como evidenciam as seguintes passagens da transcrição do seminário:

*P12: [...] quando nós nos referimos a interações no âmbito da, [...] comunidade, obviamente não 'tamos a falar das vezes que nos encontramos nos corredores ou porque tomamos café juntos e falamos de tudo e de mais alguma coisa. Mas também não estamos a falar exclusivamente das interações que desenvolvemos no âmbito dos ciclos de supervisão.
[...]*

P12: *Eu já percebi isso [que há quem só considere as interações nos ciclos de supervisão]”*

[...]

P12: *[...] isto quer dizer que as pessoas estão a fazer isto [impercetível – sobreposição de vozes] não, e que as pessoas interpretam de forma diferente o que é que é interação...*

[...]

P12: *[...] as interações não são só as que se desenvolvem no âmbito do trabalho de supervisão. Por exemplo, se vocês conversam uns com os outros, ou sobre a redação do diário ou sobre isto ou sobre aquilo, isso também é considerado uma interação, tá bem?*

Esta preocupação que não é nova acentuou-se quando, no âmbito de um artigo que se encontrava a redigir (Sousa & Amador, 2018a), a investigadora percebeu existirem algumas discrepâncias nos níveis de interação assinalados pelos diferentes participantes. De resto, destacamos o facto de apesar do seu carácter reservado, P4 confirmar aqui o seu papel de participante ativo na comunidade.

O oitavo e último seminário destinou-se a encerrar o ciclo de supervisão realizado e na segunda parte, procedeu-se à avaliação do trabalho desenvolvido na comunidade ao longo deste primeiro ano. Esta avaliação foi feita em duas fases; num primeiro momento cada participante foi convidado a usar da palavra para dizer ao grupo aquilo que destacava do trabalho realizado e apresentar propostas de melhoria (mesmo para os participantes que não fossem continuar na comunidade) e num segundo momento, cada participante preencheu uma ficha de avaliação predefinida. A fim de evitar redundâncias, falaremos da avaliação em secção que lhe será dedicada.

4.1.3- Análise das interações na CdP

Nesta secção do nosso trabalho analisaremos a evolução das interações entre os participantes na CdP (interações internas) bem como as interações dos participantes com elementos exteriores à comunidade (interações externas). Esta análise é feita a partir dos dados recolhidos em questionários em *snapshot*; estes questionários foram aplicados a partir do segundo seminário e eram respondidos no início de cada sessão. Os questionários tinham como objetivo aferir o nível de interação que cada um dos participantes desenvolvia com os restantes elementos da comunidade assim como com elementos exteriores à mesma. O questionário organizava-se em duas partes, na primeira parte o participante indicava o nível de interação que desenvolveu com os restantes elementos da comunidade e na segunda parte assinalava as interações realizadas com elementos

exteriores à comunidade. Para a concretização do nosso objetivo criámos uma escala de 0 a 6 na qual 0 corresponde a nenhuma interação, 1- interagiu uma vez, 2- interagiu até 3 vezes, 3- interagiu até 5 vezes, 4- interagiu 6 a 10 vezes, 5- interagiu várias vezes por semana e 6- interagiu diariamente.

4.1.3.1- Análise das interações internas

Para cada um dos períodos que medeiam entre a realização dos seminários, construímos um quadro análogo ao quadro 4.3, que serve de exemplo, onde se procedeu ao registo das interações, utilizando a escala anteriormente referida.

Quadro 4.3- Exemplo de tabela de registo de interações

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

No quadro 4.3, as linhas correspondem às interações que cada participante afirma ter desenvolvido com os restantes pares e as colunas registam o nível de interações em que cada um dos participantes foi assinalado pelos restantes. As linhas assinaladas na tonalidade mais escura correspondem a participantes desistentes ou que não compareceram ao seminário de I-A no qual foram recolhidos os dados; estão também assinaladas nesta tonalidade as células resultantes do cruzamento para o mesmo indivíduo da respetiva linha e coluna. As células assinaladas a cinzento correspondem a situações em que ocorreram interações estando assinaladas numa tonalidade mais clara as interações de nível 1 e noutra tonalidade as interações de níveis superiores. A partir do conjunto dos sete quadros obtidos

no período entre o segundo e o oitavo seminário foi-nos possível construir o quadro 4.4 onde podemos ver o total de interações realizadas entre cada um dos participantes.

Quadro 4.4 Análise de interações entre cada um dos seminários

| Período entre seminários | Nº da amostra inicial/ nº de participantes | Nº de interações realizadas |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1º seminário- 2º seminário 12/12/ 14 | 15/ 10 | 38 |
| 2º seminário- 3º seminário 23/ 01/ 15 | 15/ 12 | 57 |
| 3º seminário- 4º seminário 25/ 02/ 15 | 15/ 11 | 29 |
| 4º seminário- 5º seminário 10/ 04/ 15 | 15/ 10 | 26 |
| 5º seminário- 6º seminário 8/ 05/ 15 | 15/ 10 | 31 |
| 6º seminário- 7º seminário 9/ 06/ 15 | 15/ 10 | 32 |
| 7º seminário- 8º seminário 8/ 07/ 15 | 15/ 12 | 24 |

Verificámos que ao longo do ano letivo ocorreram variações no número de interações, com um intervalo cujo limite inferior é 24 e o limite superior 57. O quadro 4.4 permite constatar o facto do maior número de interações se ter verificado do segundo para o terceiro seminário, enquanto o menor número aconteceu entre o sétimo e o oitavo seminário. Digno de nota, parece-nos ser o aumento de interações do segundo para o terceiro seminário, atingindo um número que não voltou a repetir-se em todo o ciclo. Para este aumento, parecem-nos plausíveis duas explicações que enunciámos de seguida.

Aquando da aplicação do primeiro questionário, por motivos logísticos não foi possível ter os questionários disponíveis na sessão, tendo estes sido enviados por correio eletrónico, com solicitação de reenvio, pedido a que alguns participantes não acederam, tendo o número de respondentes sido inferior ao de participantes no seminário. É, pois, possível que o número real de interações tenha sido maior do que aquele que consta dos

nossos registos. Por outro lado, no segundo seminário, estiveram presentes os doze participantes efetivos da comunidade o que se traduz numa recolha de mais dados.

Além das interações assinaladas pelos participantes, consideramos relevante conhecer o nível dessas diferentes interações. Para tal elaborámos o quadro 4.5 que nos permite perceber a distribuição das interações pelos diferentes níveis da escala que construámos.

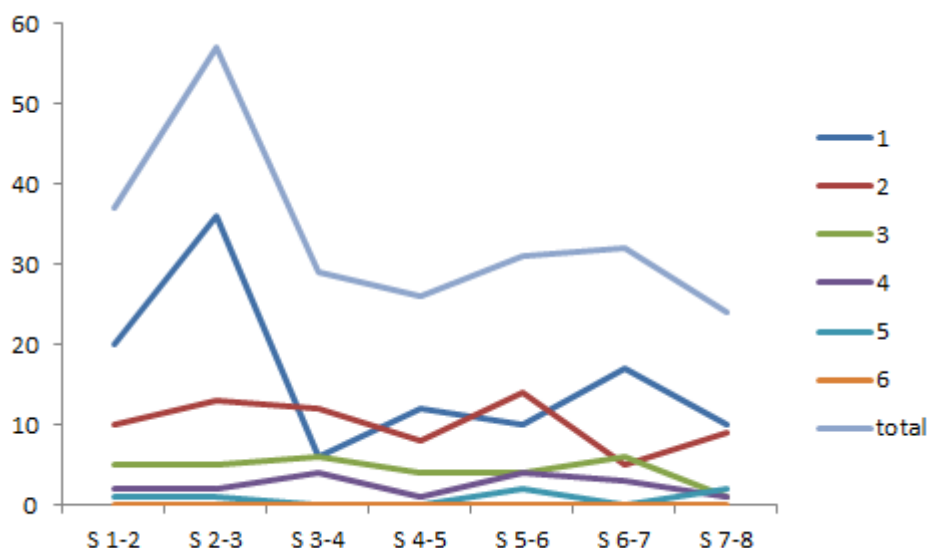
Quadro 4.5 - Frequência de interações em função da escala estabelecida

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1º-2º seminário 12/ 12/ 2014 | 20 | 10 | 5 | 2 | 1 | 0 |
| 2º-3º seminário 23/ 1/ 2015 | 36 | 13 | 5 | 2 | 1 | 0 |
| 3º-4º seminário 25/ 2/ 2015 | 6 | 12 | 6 | 4 | 1 | 0 |
| 4º-5º seminário 10/ 4/ 2015 | 13 | 8 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 5º-6º seminário 8/ 5/ 2015 | 10 | 14 | 4 | 1 | 2 | 0 |
| 6º-7º seminário 9/ 6/ 2015 | 18 | 5 | 6 | 3 | 0 | 0 |
| 7º-8º seminário 8/ 7/ 2015 | 11 | 9 | 1 | 1 | 2 | 0 |

O quadro 4.5 permite-nos afunilar a análise podendo observar-se a distribuição das interações pelos diferentes níveis da escala e concluir que é nos dois níveis inferiores da escala que se registam as frequências mais elevadas enquanto os níveis superiores são aqueles que registam o menor número de frequências com o nível 6 a não registar qualquer frequência e o nível 5 a registar como frequência máxima 2 e sem registo de qualquer frequência em dois períodos (entre o quarto e o quinto seminários e também entre o sexto e o sétimo). Apresentamos de seguida um gráfico que nos permite visualizar a evolução dos diferentes níveis de interação que os participantes foram realizando ao longo do ano. Para

uma melhor compreensão da evolução das interações, a partir do quadro 4.5, elaborámos o gráfico que apresentamos na fig. 1 (Sousa & Amador, 2018a e Sousa & Amador 2018b).

Figura 4.1 - Evolução das interações entre participantes da CdP



Socorrendo-nos da escala que criámos para aferir o nível de interação entre participantes, este gráfico (fig. 4.1) permite-nos compreender melhor a evolução temporal das interações. É possível verificar que quando nos atemos ao número total de interações, sem discriminar o seu nível de intensidade, ao período inicial de formação da comunidade corresponde o maior número de interações. Verificamos uma queda acentuada do terceiro para o quarto seminário, seguida de oscilações que atingem um novo pico entre o sexto e o sétimo seminário, diminuindo a partir daí. Em nosso entender, esta diminuição de interações na fase final, para além de outras razões, dever-se-á ao facto dos dois últimos seminários se terem realizado no final do ano letivo, sendo que o último se realizou num período em que já não havia aulas.

Outro dado interessante que o gráfico nos fornece é o facto das interações de mais baixa intensidade (aquelas em que o participante afirma ter interagido com outro apenas uma vez) terem uma evolução, em muitos pontos paralela à evolução das interações totais. Assim, estas interações atingem o seu pico entre o segundo e o terceiro seminário e sofrem uma queda abrupta do terceiro para o quarto seminário. Também aqui verificamos uma

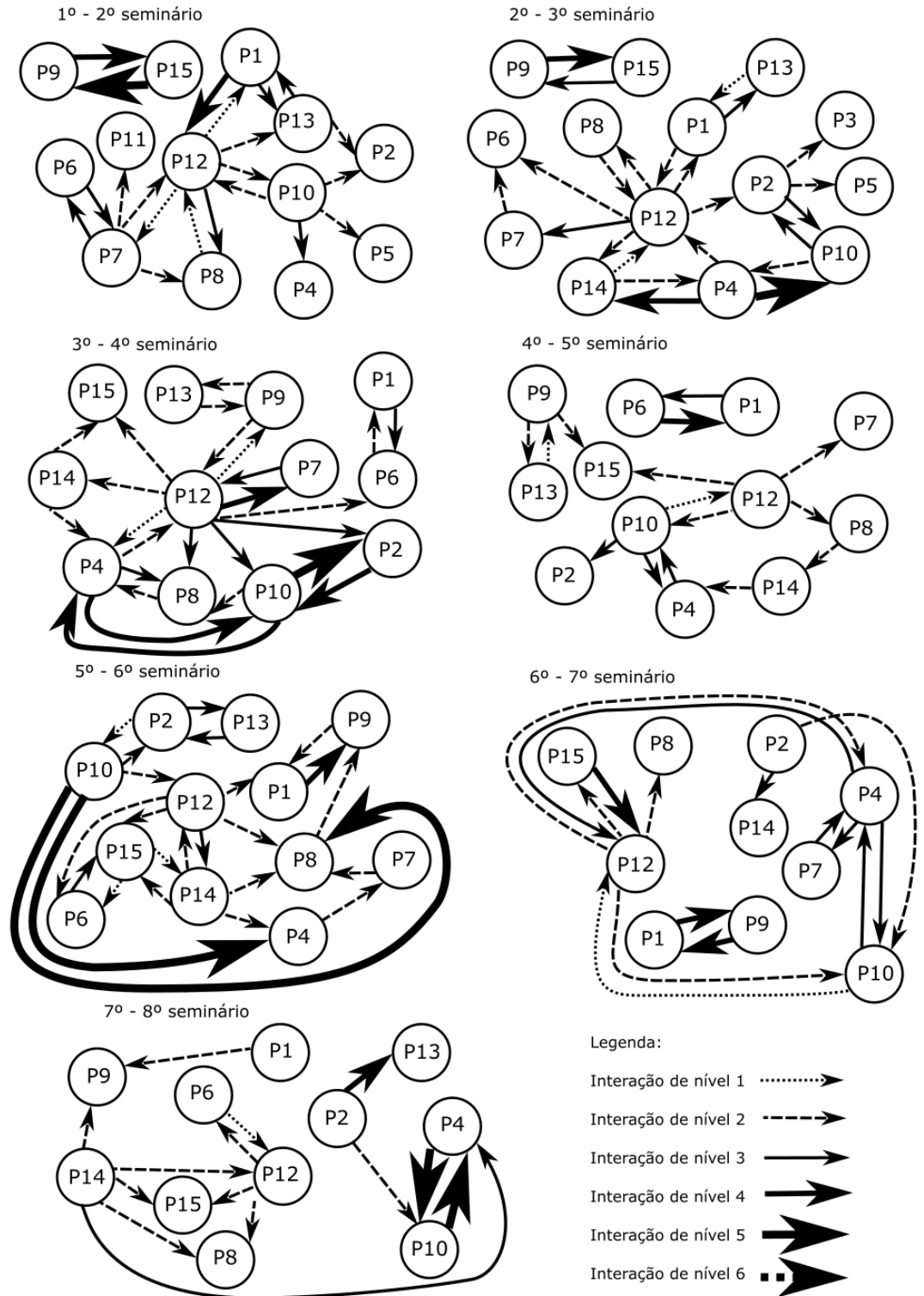
série de oscilações que culmina numa subida acentuada entre o sexto e o sétimo seminário para, tal como no caso das interações totais, sofrer uma descida na fase final.

A análise do gráfico da fig. 4.1 permite-nos ainda concluir que ao longo do processo nunca ocorreram interações de intensidade mais elevada, isto é, aquelas em que um participante teria agido diariamente com outro. Verificamos também que na fase final do primeiro ano de funcionamento da comunidade há uma tendência para a descida geral das interações, à exceção das interações de nível 5 e das de nível 2. Constatamos que as interações de nível 3, embora em número reduzido, são aquelas cuja linha evidencia maior constância. Já as interações de nível 4 e de nível 5 sendo em número reduzido, apresentam oscilações, com as interações de nível 4 a atingirem picos que se nos afiguram importantes entre o terceiro e o quarto e o quinto e sexto seminários e, embora apresentando uma linha descendente, essa diminuição até final do ano parece fazer-se de forma gradual, sem quebras súbitas. Verificamos também que as interações de níveis 3, 4 e 5 em momento algum atingiram uma frequência igual ou superior a 10.

Em nosso entender, as interações relevantes para a análise da dinâmica de funcionamento da comunidade situam-se no nível 2 (interagi até 3 vezes) e superiores. As interações de nível 2 apresentam uma evolução irregular com um ligeiro crescimento até ao terceiro seminário, seguido de uma descida gradual até ao quinto seminário (onde a frequência é, pela primeira vez, inferior a 10); segue-se uma subida acentuada no sexto seminário, onde atingem o seu ponto mais alto, à qual sucede uma descida acentuada no sétimo seminário quando atingem o seu ponto mais baixo, subindo de novo até final do primeiro ciclo de funcionamento da comunidade.

Perante estes dados, considerámos importante proceder a uma análise mais detalhada que nos permitisse compreender a intensidade das interações em rede bem como os grupos e sub-grupos que se estavam a formar. Para isso, a partir dos quadros similares ao quadro 4.3, elaborámos diagramas que apresentamos na fig. 4.2, onde é possível perceber melhor a intensidade das interações entre os participantes bem como as dinâmicas que se criaram no seio da comunidade. Para a construção destes diagramas consideramos apenas as interações de nível 2 ou superior; as interações de nível 1 só foram consideradas nos casos em que um dos participantes envolvidos apresenta uma interação de nível 2 ou superior.

Figura 4.2 - Diagramas representativos das dinâmicas geradas no seio da comunidade



Uma primeira análise aos diferentes diagramas permite-nos constatar que ao longo do processo de construção da comunidade, a dinâmica de interações foi sofrendo alterações. A título de exemplo, refira-se que até ao terceiro seminário a investigadora (P12) surge como uma espécie de elemento catalisador da interação no seio do grupo, protagonismo que se esbate a partir desse momento, sendo reassumido nos dois últimos seminários. Este protagonismo parece-nos explicar-se pelo facto de este participante ser simultaneamente a investigadora e mentora da CdP.

Ainda no âmbito de uma interpretação de carácter geral, verifica-se que houve um aumento no grau de interações entre os membros, com uma maior densificação da rede de interações principalmente a partir do quinto seminário. Para além disso, parece existir uma tendência para a redução do número de interações entre pares isolados o que pode denotar que estaremos eventualmente a caminhar para um amadurecimento das relações entre os elementos da CdP.

Relevante também parece ser uma alteração na intensidade das interações realizadas: Até ao segundo seminário predominam interações de nível 1 e 2 (uma vez e até três vezes); a partir daí, verifica-se um aumento do número de interações registando-se em simultâneo uma tendência para a ocorrência de interações de maior intensidade, a qual apenas é interrompida entre o terceiro e o quarto seminário. Em termos gerais, podemos afirmar que houve uma intensificação das interações em duplas, a partir do segundo seminário, a qual cremos ser produto do trabalho de supervisão entre pares que os membros da comunidade começaram a realizar. A participação nestes ciclos de supervisão pode também justificar o aumento do número de interações de maior intensidade, a partir do segundo seminário.

Quanto à alteração anteriormente referida entre o terceiro e o quarto seminário na dinâmica que se vinha desenvolvendo entre os participantes, ela parece-nos, contudo, como um episódio limitado já que posteriormente a dinâmica interrompida parece ter sido retomada. Esta mudança de dinâmica verificada que se configura como um episódio isolado, poderá ser justificada por duas razões: A existência de uma interrupção letiva durante esse período e também o envolvimento de alguns participantes em processos de avaliação externa do desempenho docente que poderá ter levado a um alheamento do trabalho da CdP.

Um dado que emerge da análise dos diagramas é a falta de reciprocidade nas interações. Para percebermos melhor, tomemos como exemplo o diagrama relativo ao quarto e quinto seminários onde é possível ver vários participantes a assinalar interações com outros sem que estes assinalem interação com o participante em questão. Por outro lado, é possível constatar que em casos de interação recíproca, nalguns casos, os participantes envolvidos assinalam níveis diferentes de interação. Pensamos que estas discrepâncias serão resultado da diferente interpretação que cada um dos participantes atribui ao conceito de interação no âmbito da comunidade, apesar disso ter sido clarificado aquando da aplicação do primeiro questionário; esta nossa convicção parece ganhar consistência em duas passagens do diário de P6:

P6: A [P12] abordou a problemática dos questionários: o preenchimento teve interpretações diversas por vários dos formandos.

P6: [...] sei que o preenchi [questionário] com alguma discrepância porque interagi com a [P12] e não assinalei.

Uma outra explicação possível para esta diferença pode resultar de os participantes considerarem apenas as interações que resultaram da sua iniciativa, não contabilizando aquelas em que se viram envolvidos por iniciativa de outrem. Finalmente, para esta discrepância pode também contribuir a distância entre a ocorrência das interações e o momento de preenchimento do questionário, o que poderá levar a esquecimento de algumas interações, sobretudo se elas não tiverem sido percecionadas como importantes por um dos envolvidos.

Fazendo uma análise mais detalhada da atividade desenvolvida pelos participantes no seio da comunidade, os dados disponíveis parecem confirmar a existência dos vários níveis de participação propostos por Wenger *et al.* (2002). Segundo estes autores, as CdP são constituídas por um grupo principal, no qual se encontra o coordenador, um grupo ativo e um grupo periférico, aos quais correspondem níveis de participação homónimos (coordenação, participação ativa e participação periférica). A maioria dos participantes situa-se no nível da participação periférica, sendo os grupos da participação ativa e o da coordenação mais pequenos, congregando cada um cerca de 15 a 20% de participantes. Outros autores, *e.g.* Bronfman (2011), propõem a mesma estrutura organizacional para as CdP, porém, designam o nível da coordenação como nível da liderança, designação que adotaremos na nossa análise.

No nosso caso, considerando, o número e intensidade de interações, constatamos que o nível da liderança é constituído pela investigadora (P12) e ocasionalmente por P10, P8 e P4, que consideramos participantes ativos. O papel assumido por estes três participantes confirma aquilo que nos diz a literatura (Webber, 2016) sobre o papel desempenhado pelas CdP no encorajamento da participação ativa dos seus membros por oposição aos modelos tradicionais de liderança. A mobilidade destes três participantes entre o nível da participação ativa e o nível da liderança confirma aquilo que os vários autores nos dizem sobre a natureza viva das CdP e a fluidez entre os níveis de participação e de compromisso que os participantes vão assumindo ao longo do ciclo de funcionamento da comunidade (Wenger *et al.*, 2002 e Bronfman, 2011).

Os restantes participantes situam-se no nível da participação periférica sendo que P6, P7 e P13 são os participantes com menor atividade dentro da comunidade. Relativamente a P7 e P6, e porque a partir dos seus diários não encontramos nenhuma outra explicação, pensamos que o número reduzido de interações se prende com características de personalidade. No caso de P6, acresce ainda o facto de ter um horário reduzido, com menor tempo de permanência na escola. Já o caso de P13 afigura-se-nos diferente: Analisando a evolução do seu comportamento verificamos que só no período até ao segundo seminário é que assinala interações com mais de um par. A partir daí, apenas assinala interações com um par o que indicia que só terá interagido no contexto das práticas de supervisão. Constatamos também que a partir do sexto seminário apenas é assinalado como objeto de interação, não interagindo com os outros. Tratando-se de um participante que desistiu da CdP no final do primeiro ano, pensamos que este alheamento do trabalho da comunidade poderá ser explicado exatamente pelo aproximar do fim do ciclo de trabalho.

O nível de participação de P12, como já foi anteriormente referido, explica-se pelo seu papel de investigador e líder formal da comunidade. Destaca-se as interações deste participante com P8, interações que foram constantes ao longo do ano e sempre com níveis de intensidade iguais ou superiores a 2. Pensamos que estas interações podem ser explicadas pelas seguintes passagens do diário da investigadora (P12):

P12: *Quando passo para dar aulas na sala 4, à noite, quase sempre o [P8] está no gabinete dele. [...] como às vezes venho com tempo, paro à porta do gabinete e ficamos ali a trocar impressões sobre coisas de trabalho.*

[...]

P12: *Gosto sempre de conversar com o [P8]; acho-o um dos elementos mais proativos do grupo [...]*

Estas interações estão por vezes relacionadas com o trabalho no seio da CdP mas podem incidir sobre questões profissionais sem relação direta com a mesma como ilustram os seguintes excertos do diário da investigadora:

P12: *Hoje conversámos um pouco sobre a comunidade.*

[...]

P12: *Falei um pouco da minha experiência com o 5º ano e também da turma do 7º C [...]. O [P8] lá me explicou que o L., um dos alunos em causa, é um caso muito complicado, acompanhado pela CPCJ [...]*

As interações com P8 são bastante valorizadas pela investigadora, de tal forma que no seu diário chega a referir-se a este participante como:

P12: *[...] um dos grandes pilares da nossa CdP.*

Quanto ao padrão de interações da investigadora com P4 e P10, apesar do protagonismo que estes participantes assumiram na CdP, ele é bastante diferente daquilo que observamos com P8. O primeiro dado que se nos afigura relevante é que a investigadora só por duas vezes assinala interações com P4; a primeira vez acontece no quarto seminário (uma interação de nível 1) e a segunda vez no sétimo (uma interação de nível 2). Esta baixa frequência de interações explica-se em nosso entender por duas razões: Por um lado, a investigadora e P4 nunca trabalharam diretamente nos ciclos de supervisão e por outro lado, a falta de proximidade entre estes dois participantes, tal como evidenciam algumas passagens do diário da investigadora:

P12: *São dois colegas [um dos colegas é P4] com quem não tenho muita confiança, às vezes até fico um pouco intimidada com eles [...]*

[...]

P12: *[...] fico sempre um pouco inibida de falar com ele [P4].*

O aumento de intensidade das interações no segundo momento poderá explicar-se pelo facto de P4 ir dinamizar um dos seminários de I-A. Relativamente a P10, é também no quarto seminário que pela primeira vez a investigadora assinala ter interagido com este participante, contudo, as interações mantêm uma certa constância, quer ao nível da frequência quer ao nível da intensidade. O dinamismo de P10 e a confiança e proximidade que se foi estabelecendo entre estes dois elementos são, na nossa ótica o que explica este padrão de interação.

No caso de P8, incluímo-lo no nível da participação ativa porque, apesar de não apresentar um número de interações que o destaque dos restantes participantes, teve sempre uma participação muito ativa nos seminários de I-A, fazendo propostas relevantes e

tendo mesmo assumido a responsabilidade de dinamizar um dos seminários de I-A. Outro contributo de P8 para a CdP foi sugerir a criação, no futuro, de uma página de FB para partilha de informações e maior visibilidade do nosso trabalho. Além disso, apesar de o próprio não assinalar muitas interações, é possível ver que vários participantes assinalam ter interagido com ele em vários momentos ao longo do ciclo de I-A e com diverso nível de intensidade; talvez o facto do participante desempenhar um cargo na estrutura de gestão intermédia da escola (coordenação de ciclo), possa justificar essas interações numerosas já que o próprio afirma, no início do seu diário:

P8: [...] ficam muitos registos das situações que me apresentam enquanto coordenador de ciclo.

Relativamente às interações relacionadas com a sua participação na CdP, apenas aparece no diário a referência às aulas assistidas:

P8: [...] senti-me completamente à vontade com a presença dos colegas nas minhas aulas e enquanto observador gostei do que vi.

Um outro aspeto importante relativamente ao grau de compromisso de P8 com a CdP e que nos faz considerá-lo como um participante ativo é o facto de ser o participante com maior percentagem de interações com membros exteriores à comunidade, fenómeno que analisaremos na secção dedicada à análise das interações externas. Relativamente ao protagonismo assumido por P10, parece-nos explicável pelas suas características pessoais (pessoa dinâmica, com espírito de iniciativa, com capacidade organizativa) e pelo grau de motivação que logo de início revelou para se envolver neste projeto, como testemunha o excerto que se segue da sua primeira entrevista:

P10: Acho que isto [a CdP] vai sempre uma mais valia mesmo que isto não corra, que a gente chegue ao final diga assim “Olha, afinal acabei por ficar na mesma!”

Saliente-se a constância e intensidade das interações deste participante com P4 o que cremos resultar do facto destes dois participantes constituírem um casal. Relativamente às interações com os restantes membros da comunidade, à exceção das que realizou com P2 e P8 no âmbito do trabalho de supervisão e que aparecem referidas no diário, para as restantes, que envolvem apenas mais três participantes (o já referido P4, P1 e a investigadora, P12) não existe qualquer registo que nos permita conhecer a sua natureza.

Quanto a P4, o seu leque de interações abrange cinco participantes (P7, P8, P10, P14 e a investigadora). É com P10 que se verifica a maior intensidade de interações, constatando-se que entre o quarto e o quinto seminário é este o único participante com quem interage. Outro dado interessante da sua atividade no seio da comunidade é que embora nos diferentes períodos entre seminários nunca interaja com mais de três participantes, as suas interações são sempre de níveis de intensidade igual ou superior a 2. À exceção das interações com P10 e com a investigadora, na falta de elementos que nos permitam outra conclusão, pensamos que as interações assinaladas se terão realizado no âmbito do trabalho de supervisão entre pares que foi realizado na comunidade. Saliente-se ainda que P4 foi dos poucos participantes que se propôs dinamizar um dos seminários de I-A, tal como atesta o diário da investigadora (P12):

P12: [...] o [P4], logo no início, manifestou interesse em dinamizar uma sessão de escrita criativa.

Relativamente aos participantes considerados periféricos, apesar das diferenças que apresentam, parece poder concluir-se que as interações que desenvolveram no seio da comunidade, estão diretamente relacionadas com o trabalho de supervisão. Indicam geralmente interações apenas com um ou dois participantes, mas em vários casos apresentam interações de nível 2 ou 3 o que nos parece resultar da necessidade de vários encontros para concretização dos ciclos de supervisão. Assinale-se o caso de P15 que, apesar de ser frequentemente assinalado como sujeito de interações, só assinala interações nos segundo, terceiro e sétimo seminários. Uma vez que este participante não realizou diário, apresentando apenas no final uma reflexão sobre a formação, a única explicação que encontramos para esta baixa frequência de interações, resulta da ausência a vários seminários com a concomitante falta de recolha de dados.

Para a realização dos diagramas da fig. 4.2, como já afirmamos, ativemo-nos apenas às interações de nível 2 ou superior; assim, a fim de podermos ter uma perspetiva mais completa do funcionamento da CdP, pareceu-nos importante proceder à análise dos quadros que, a partir dos questionários em *snapshot* fomos elaborando ao longo do ciclo de funcionamento da comunidade já que estes nos permitem conhecer todas as interações realizadas entre os participantes.

Quadro 4.6 - Registo de interações entre o 1º e o 2º seminário

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

O quadro 4.6 permite-nos perceber que o número de interações de nível 1 é superior a todas as restantes interações, atingindo um total de 20; dessas 20, metade são protagonizadas pela investigadora (P12) que, à exceção de P11 com quem não interage, assinala interações com todos os participantes. Tratando-se do quadro relativo ao intervalo de tempo entre o primeiro e segundo seminários, fase inicial de constituição da CdP, parece-nos que esta frequência de interações pode resultar de necessidades organizativas da investigadora pois como nos dizem Wenger *et al.* (2002) o papel do coordenador de uma CdP é crucial para o sucesso da mesma e este papel é particularmente relevante na fase de arranque da mesma quando as relações entre participantes são ainda difusas e o coordenador é o elo de ligação entre todos. O nível de interação mais elevado com P8 afigura-se-nos como resultado do facto de nesta fase a investigadora e P8 fazerem dupla no trabalho de supervisão, como se percebe pelas transcrições que se seguem do diário da investigadora:

P12: *Amanhã irei assistir à aula do [P8] pelo que hoje à tarde encontrei-me com ele para acertarmos algumas coisas em relação ao foco da observação.*

[...]

P12: *Na segunda-feira ele [P8] tinha ido assistir à minha aula.*

[...]

P12: *Assisti à aula do [P8] e combinámos a conferência pós observação amanhã.*

Para além da investigadora (P12), também P10 apresenta interação com muitos participantes, sete no total, o que parece confirmar o seu papel de participante ativo da comunidade, assumindo já uma participação no nível de liderança que viria a repetir-se várias vezes ao longo deste ciclo de funcionamento da CdP. Nesta fase, P14 surge como o participante menos interventivo assinalando apenas interação de nível 1 com outro participante. Interessantes afiguram-se-nos também os casos de P6 e P15 que embora só assinalem interações com um participante, apresentam níveis elevados de interação, nível 3 e nível 5 respetivamente. Este padrão de interação (apenas com um participante e com nível elevado) parece-nos indicar que apenas terão interagido com o par de supervisão com quem terão trabalhado nesta fase. Saliente-se ainda que, para além dos participantes desistentes (P3, P5 e P11) também não estiveram neste seminário P2 e P4 pelo que não nos foi possível recolher os seus dados; uma vez que existem três participantes a assinalar interações com P2 e quatro com P4 e três desses participantes assinalam interações de nível 2 ou superior, parece-nos possível concluir que a atividade desenvolvida por estes participantes entre seminários terá tido alguma relevância. Finalmente, assinale-se o caso curioso de P8 que apenas assinala uma interação de nível 1 com a investigadora (P12) mas que é objeto de interação por três participantes. Registe-se ainda que a investigadora (P12) e P8, tal como é testemunhado pelos respectivos diários, trabalharam em parceria nesta fase pelo que se pode depreender que o registo de interações por parte de P8 carece de fidedignidade.

Quadro 4.7 - Registo de interações entre o 2º e o 3º seminário

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

O quadro 4.7 mostra alguns dados que consideramos interessantes, desde logo o comportamento de P14 e P15 que apresentam um padrão de interação completamente diferente dos restantes participantes. Enquanto a generalidade dos participantes diminui o número de interlocutores mas aprofunda a intensidade das interações, P14 e P15 assinalam interações com todos os participantes mas em ambos os casos, todas as interações exceto uma, são de nível 1. Pensamos que nos casos em que assinalam interações de nível mais elevado isso será explicado pelo trabalho de supervisão; para as restantes interações, e uma vez que não dispomos de outros dados que nos ajudem a compreendê-las, a única explicação que se nos afigura plausível será uma possível crença na obrigatoriedade de interagir com os pares. Neste período, e confirmando aquilo que é evidenciado nos diagramas, a investigadora (P12) continua ainda a ter um papel de catalisador no seio da comunidade. É também evidente neste quadro o carácter de participantes periféricos de P6 e P13 que apenas assinalam interação de nível 1 com um par. Ainda assim, saliente-se que estes participantes são assinalados como objeto de interação por parte de quatro e cinco participantes, respetivamente.

Quadro 4.8 - Registo de interações entre o 3º e o 4º seminário

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

O quadro 4.8 mostra-nos algumas mudanças importantes relativamente aos anteriores. Começamos por salientar o quase desaparecimento das interações de nível 1, apenas praticadas pela investigadora (P12) que assinala quatro interações deste nível e por P1; os restantes participantes assinalam apenas interações de nível 2 ou superior. Pensamos que estes dados nos permitem concluir que a comunidade está a atingir um nível de

maturidade pois como nos dizem Wenger *et al.* (2002), na fase de maturidade as relações dentro das comunidades aprofundam-se e especializam-se. Destaquemos o comportamento de P4 e P10 que nos parece afirmarem aqui a sua condição de participantes ativos, interagindo com vários participantes e apresentando interações de níveis elevados; veja-se por exemplo que P10 é o único participante a apresentar interações de nível 5. Este padrão comportamental de P4 e P10 nesta fase coloca-os no nível da liderança a par da investigadora (P12) que continua a manter o seu papel de ligação entre os diferentes membros da comunidade, assinalando interações com quase todos os participantes, só não interagindo com P13. Esta partilha do nível da liderança por três participantes é mais um indicador do estágio de maturidade (*ibid.*) que consideramos ter a comunidade atingido.

Constatamos também uma mudança no comportamento de P14 que também abandona o padrão de interação ocasional para adotar um padrão de interação mais específico, interagindo com menos pares (apenas dois) mas com maior nível de intensidade. Lamentavelmente, porque não esteve presente neste seminário, não temos dados que nos permitam constatar mudanças de comportamento em P15 que no seminário anterior apresentava um padrão de comportamento idêntico a P14.

Tal como os dois quadros anteriores, o quadro 4.8 permite-nos confirmar um dado que já tínhamos inferido a partir da análise dos diagramas da figura 2, isto é, que o registo de interações dos participantes é bastante assimétrico: Veja-se por exemplo o caso de P12 que assinala uma interações de nível 3 com P2, P8 e P10 enquanto nenhum destes participantes assinala qualquer interação com P12. Mais uma vez, pensamos que esta assimetria poderá resultar do facto do registo das interações ser feito *a posteriori* o que poderá levar a esquecimentos mas também do diferente entendimento daquilo que se entende por interação e até da valorização que cada um faz dessas interações. Se não atribuirmos significado a uma determinada interação, provavelmente não iremos tomá-la em consideração para a contabilização.

Como última observação, registe-se o facto de este ser o quadro onde pela primeira vez nenhum participante assinala interações com P3 e P5 e apenas a investigadora assinalar uma interação de nível 1 com P11, participantes que entretanto tinham desistido formalmente da comunidade.

Quadro 4.9 - Registo de interações entre o 4º e o 5º seminário

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

A análise do quadro 4.9 confirma-nos aquilo que a análise dos diagramas já nos tinha mostrado, o facto de este ser um dos períodos de menor atividade da comunidade. É verdade que se trata de um período para o qual não temos dados de dois participantes, o que contribui para explicar o menor número de registo de interações. Porém, se atentarmos nos dados disponíveis, verificamos que de forma geral há uma diminuição do número e intensidade de interações assinaladas. Pensamos que a existência de uma interrupção letiva neste período e o facto de haver participantes envolvidos em processos de avaliação do desempenho pode ajudar a explicar esta fase de menor atividade da comunidade. Neste quadro já não aparece qualquer interação com P11 o que indicia a estabilização da comunidade quanto à sua constituição. Saliente-se ainda que P10 continua a ser, a par com a investigadora um participante do nível da liderança enquanto P4 parece ter regressado à sua condição de participante ativo mas fora deste nível.

Finalmente, constatamos o facto de este ser o período em que a atividade da investigadora é menor, interagindo apenas com sete participantes e protagonizando interações dos níveis mais baixos da escala (1 e 2). Esta diminuição do protagonismo da investigadora, paralelamente à afirmação de P10 como participante do nível da liderança parece confirmar o estágio de maturidade que consideramos que a comunidade atingiu no período anterior bem como a ideia segundo a qual, a liderança de uma comunidade evolui de individual para modalidades mais democráticas (partilhada, em copropriedade ou distribuída) na medida em que se incrementa o sentimento de pertença dos participantes (Webber, 2016).

Quadro 4.10 - Registo de interações entre o 5º e o 6º seminário

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

O quadro 4.10 traz-nos alguns dados interessantes. Desde logo, permite-nos confirmar o estatuto de participantes periféricos de P13 e P15. P15 interage com três participantes mas são interações irrelevantes, de nível 1; já P13 interage apenas com P2 e embora se trate de uma interação de nível elevado pensamos que isto se deve ao facto destes dois participantes terem trabalhado juntos na atividade de supervisão, como nos mostra a seguinte passagem do diário de P13:

P13: *Assisti à aula do [P2] às 15.30h na praia [...]*

Saliente-se ainda que P15 é assinalado como objeto de interação por parte de três participantes, um dos quais a investigadora enquanto P13 apenas é interagido por P2, seu parceiro na atividade de supervisão. Verificamos também um recrudescimento geral do número e intensidade das interações em relação ao período anterior o que indicia um incremento de atividade da comunidade que pensamos resultar do facto de o período entre seminários ter decorrido em pleno funcionamento da atividade letiva. Constatamos também a afirmação de dinâmicas anteriormente evidenciadas com a diminuição de protagonismo da investigadora (P12) e a confirmação de P10 como participante mais ativo, indicando duas interações de nível 5, o segundo mais elevado da escala e o mais elevado alguma vez registado ao longo de todo o ciclo de funcionamento da comunidade.

Quadro 4.11 - Registo de interações entre o 6º e o 7º seminário

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

O quadro 4.11 mostra-nos alguns dados interessantes. Desde logo, volta a registar-se uma elevada frequência de interações de nível 1 que como constatamos anteriormente quase haviam desaparecido. Verifica-se que neste período não se registam interações de nível 5, o nível mais elevado alguma vez registado pelos participantes, mas em contrapartida aumentam as interações dos níveis 3 e 4 que passam de cinco no período anterior para nove. Considerando que a frequência total de interações registou um aumento mínimo, passando de 31 para 32, percebemos que estamos numa fase de intensificação da atividade da comunidade.

Constatamos que neste período P4 se afirma como o participante mais ativo, interagindo com três participantes e sempre com interações de nível 3; podemos considerar que neste período P4 se situa no nível de liderança da comunidade e que para isto terá seguramente contribuído o facto da dinamização do sétimo seminário ter sido da sua responsabilidade. Por outro lado, assistimos a uma das fases de menor atividade de P10, um dos participantes que esteve várias vezes no nível da liderança, que regista apenas duas interações de nível 1, uma delas com a investigadora (P12) e uma de nível 3 com P4; como P10 e P4 constituem um casal, este nível elevado de interação parece-nos ser mais uma consequência dessa circunstância e não de alguma dinâmica específica da comunidade.

Neste quadro é ainda visível uma intensificação da atividade da investigadora (P12) que volta a aumentar a sua rede de interações, assinalando interações com todos os participantes à exceção de P7 que curiosamente assinala uma interação de nível 1 com a investigadora (P12). Pensamos que o facto de se estar a aproximar o fim do primeiro ciclo

de funcionamento da CdP pode justificar este aumento da atividade da investigadora, uma vez que se trata de um período crítico em que se colocam de forma concreta as questões relativas à sustentabilidade e consolidação da CdP o que implica um esforço acrescido da parte de quem lidera o processo (Wenger *et al.*, 2002).

Quadro 4.12 - Registo de interações entre o 7º e o 8º seminário

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

O quadro 4.12 distingue-se dos restantes desde logo por ser aquele que apresenta menor frequência de interações, vinte e quatro no total; tomando em consideração o facto do seminário onde estes dados foram recolhidos ter sido, a par com o terceiro seminário, o único onde estiveram presentes os dozes participantes da comunidade, podemos concluir que este é um período de baixa atividade na CdP. Esta redução da atividade dos participantes explicar-se-á pelo facto de no período entre o sétimo e o oitavo seminário já terem terminado as atividades letivas e com elas, os ciclos de supervisão nos quais os participantes se envolveram. Por outro lado, a não existência de atividades letivas tem como consequência uma menor frequência da escola por parte dos docentes o que também contribuirá para a redução das interações.

Afigura-se-nos interessante constatar que neste período há um aumento significativo da atividade de P14; este participante que consideramos como integrante do nível periférico da comunidade, assume neste período características de participante ativo. Pensamos que esta mudança de comportamento poderá resultar da alteração do seu nível de motivação para a comunidade se ter ido intensificando ao longo do tempo, com se vê na seguinte passagem do seu diário:

P14: [...] *Inscrevi-me nesta formação porque a formadora no ano anterior me “pediu” e eu disse que sim. Mas muito sinceramente não gostei nada da ideia. Mas como me comprometi tive que cumprir com a minha palavra.*

[...]

[...] *Mas, se no próximo ano letivo, a comunidade existir irei continuar certamente.* [...]

Constatamos também que existem cinco participantes (P7, P8, P9, P13 e P15) que não registam qualquer atividade, sendo contudo sujeitos de interação por alguns dos seus pares. Outro dado relevante que registamos é o regresso de interações de nível de nível 5, o nível mais elevado alguma vez registado; estas interações são assinaladas por P4 e P10 entre si e pensamos que este aprofundamento no nível de interação estará mais ligado ao facto destes dois participantes constituírem um casal do que a alguma alteração na dinâmica da comunidade. Finalmente registe-se que a investigadora (P12) continua a manter uma rede de interações diversificada, apesar de menor que no período anterior, interagindo com oito dos participantes; trata-se porém de interações dos níveis inferiores da escala (cinco de nível 1 e três de nível 2) o que nos mostra um claro abrandamento da atividade da comunidade que se nos afigura natural uma vez que estamos no período final do primeiro ciclo de funcionamento da mesma.

A análise das interações realizadas ao longo deste primeiro ciclo de funcionamento da CdP permite-nos confirmar aquilo que Wenger *et al.* (2002) afirmam sobre o ciclo natural de evolução das CdP: Elas não se instituem de forma súbita e já no seu estágio de maturação plena, tal como qualquer organismo vivo, elas nascem e vão-se desenvolvendo por etapas, alternando momentos de dinamismo com períodos de menor atividade. Podemos ainda constatar que, tal como nos referem Lave e Wenger (2003), existem diferentes níveis de participação numa CdP sendo possível ao participante evoluir dentro deles; pensamos que P4 pode bem ilustrar esta evolução no nível de participação. Finalmente, parece-nos poder afirmar-se que este primeiro ciclo de funcionamento ratifica a ideia de Wenger *et al.* (2002) segundo a qual, apesar de se constituírem como uma parte natural da vida das organizações, as CdP precisam de ser cultivadas. A análise do segundo ciclo de funcionamento, permitir-nos-á perceber a evolução desta comunidade e em que medida a organização criou condições para essa evolução.

4.1.3.2- Análise das interações externas

Neste ponto do nosso trabalho, debruçar-nos-emos sobre as interações estabelecidas entre os participantes da CdP e os elementos estranhos à mesma. Como já foi anteriormente referido, os dados foram recolhidos a partir de questionários em *snapshot* que cada um dos participantes preenchia no início dos seminários de I-A. Para avaliar a intensidade das interações, socorremo-nos da escala referida na secção anterior, tendo definido como sujeitos de interação i) pais ou encarregados de educação, ii) colegas, iii) elementos do Conselho Executivo, iv) alunos, v) Auxiliares de Ação Educativa, vi) pessoal especializado e viii) outros; o registo foi feito em tabelas similares ao quadro seguinte:

Quadro 4.13 - Exemplo de tabela de registo de interações

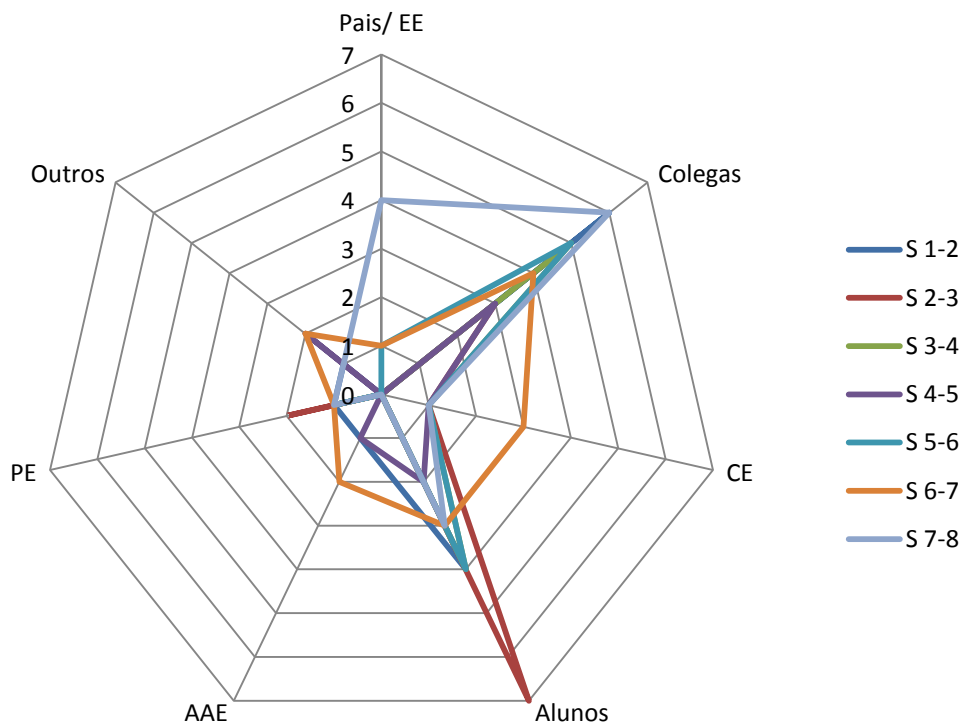
| | Pais/ EE | Colegas | CE | Alunos | AAE | P esp. | outros |
|-----|----------|---------|----|--------|-----|--------|--------|
| P1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| P2 | | | | | | | |
| P3 | | | | | | | |
| P4 | | | | | | | |
| P5 | | | | | | | |
| P6 | 0 | 2 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 |
| P7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| P8 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| P9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P11 | | | | | | | |
| P12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P13 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P14 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P15 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

A partir dos dados recolhidos ao longo deste primeiro ano de funcionamento da comunidade, foi possível construir o quadro 4.14 que serviu de base ao gráfico da figura 4.3, no qual registamos a evolução das interações. Na construção do quadro 4.14 ativemo-nos apenas à frequência de interações, não considerando o nível das mesmas.

Quadro 4.14 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos

| | Pais/ EE | Colegas | CE | Alunos | AAE | PE | Outros |
|-------|----------|---------|----|--------|-----|----|--------|
| S 1-2 | 0 | 6 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| S 2-3 | 0 | 3 | 1 | 7 | 0 | 2 | 0 |
| S 3-4 | 0 | 5 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 |
| S 4-5 | 1 | 5 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 |
| S 6-7 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| S 7-8 | 4 | 6 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 |

Figura 4.3 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos



A análise do gráfico da fig. 4.3 permite-nos concluir que até ao quarto seminário as interações com elementos exteriores à comunidade envolvem essencialmente alunos e colegas, destacando-se o período entre o segundo e o terceiro seminário como o momento em que as interações com os alunos atingem o seu ponto máximo. Na nossa perspetiva, esta intensidade de interações com os alunos poderá ser consequência do início dos ciclos de supervisão entre pares o que terá levado à necessidade dos docentes explicarem aos alunos o processo no qual iriam estar envolvidos bem como a presença de outro professor nalgumas aulas. Quanto às interações com colegas de fora da comunidade poderá ser

interpretada como resultado da tentativa de, nesta fase inicial, captar mais colegas para o grupo.

Outro dado interessante que emerge do gráfico (fig. 4.3) é que ao longo de todo o processo, os colegas e os alunos foram sempre sujeitos preferenciais de interação. No caso dos alunos, tal como avançámos no parágrafo anterior, esta intensidade das interações estará relacionada com a realização dos ciclos de supervisão. Ainda em relação às interações com os alunos, ao analisarmos as diferentes tabelas (cfr. Anexo IV A) que construímos, constatamos que P4 e P8 são os participantes que de forma mais consistente assinalam interações de níveis elevados com os alunos; pensamos que isto se explica pelo facto de um dos participantes ser diretor de turma e o outro coordenador do terceiro ciclo, cargos que favorecem a proximidade aos alunos.

No caso das interações com os colegas, e na ausência de dados objetivos que nos permitam retirar conclusões sustentadas, pensamos que esta prevalência de interações é o resultado de um processo natural de socialização profissional que se traduz num contacto intenso entre pares e, conseqüentemente, na partilha de experiências. Desta forma, parece-nos natural que os participantes recorram sobretudo aos seus pares para partilharem as respetivas inquietações profissionais e a experiência de participação na comunidade, como ilustra esta passagem da entrevista a P10:

P10: *Pronto! Porque as pessoas vão sabendo disto, 'tás a perceber? Ah, mas vocês juntam-se para quê? A E. viu-te lá no outro dia a observar a minha aula e era assim "O que é que 'tão, o que é que andas a fazer?"*

E: *(risos)*

P10: *Eu disse, "É pá, olha temos aí uma formaçõzita, 'tamos a fazer aí umas práticas reflexivas e 'tamos a observar as aulas uns dos outros, ver o que é que..."*

É possível constatar que entre o quarto e o quinto seminários a intensidade de interações com colegas e alunos sofre uma quebra que poderá explicar-se, entre outros fatores, pela existência neste período da interrupção letiva da Páscoa. Por outro lado, constatamos que é também neste período que a rede de interações começa a alargar-se a outros elementos, designadamente às categorias dos Auxiliares de Ação Educativa e Outros. Pensamos que este alargamento da rede, exatamente a meio do processo deste primeiro ciclo de funcionamento da comunidade, pode indiciar uma nova fase na vida da comunidade em que esta se vai institucionalizando e abrindo a novas pessoas (Wenger *et al.*, 2002). Pensamos que isto pode ser confirmado pelo facto de este processo de alargamento da rede de interações continuar até ao final do ciclo. Este aspeto será

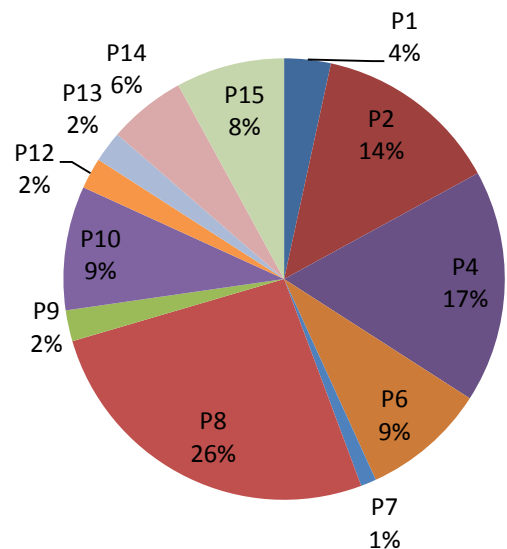
aprofundado em secção mais adiante, quando analisarmos o papel da comunidade na escola.

Relativamente às interações externas pareceu-nos também relevante saber quem foram os participantes a protagonizar mais interações, independentemente dos sujeitos e do nível de interação. Esta preocupação radica no facto de acreditarmos que estas interações contribuem para conhecermos melhor o nível de pertença à comunidade de cada participante assim como compreender melhor o seu nível de participação. Para isso construímos o quadro 4.15 no qual se baseia o gráfico da figura 4.4.

Quadro 4.15 - Interações totais dos participantes

| | Interações |
|-----|------------|
| P1 | 3 |
| P2 | 12 |
| P3 | |
| P4 | 15 |
| P5 | |
| P6 | 8 |
| P7 | 1 |
| P8 | 23 |
| P9 | 2 |
| P10 | 8 |
| P11 | |
| P12 | 2 |
| P13 | 2 |
| P14 | 5 |
| P15 | 7 |

Figura 4.4 - Interações totais dos participantes



A partir destes dados é possível confirmar o estatuto de participantes ativos de P4 e P8. Parece-nos particularmente interessante o caso de P8 que apresenta aqui um padrão comportamental assaz diferente do exibido nas interações internas. Nestas, a sua rede de interações afigura-se-nos bastante restrita quer no número de participantes envolvidos (assinalando apenas um para cada momento de recolha de dados) quer no nível de interação que nunca ultrapassa o 2; já nas interações externas, afirma-se como o participante mais dinâmico com um registo de 23 ocorrências que correspondem a 26% do total de interações. Pensamos que para esta dinâmica comportamental contribuirá seguramente o facto de este participante ter um cargo importante na estrutura

organizacional da escola como coordenador do terceiro ciclo. Por outro lado, como é visível num excerto da sua entrevista, foi um participante desde sempre empenhado em divulgar o trabalho da comunidade e a procurar contribuir para o seu alargamento:

P8: Eu tenho um colega, por exemplo o M., conversamos muitas vezes e tudo isso e às vezes falo muito destas experiências,[...].

Outro participante que nos parece destacar-se pela positiva é P2 que se apresenta como o terceiro em percentagem de interações, ultrapassando P10 que se mostrou sempre um participante ativo, integrando várias vezes o domínio da liderança mas que nas interações externas não ultrapassa os 9%. À falta de outros dados, pensamos que esta atividade significativa de P2 poderá ser explicada pelas suas características de personalidade uma vez que se trata de uma pessoa extrovertida e sociável.

Por último, não podemos terminar esta análise sem nos debruçarmos sobre o caso da investigadora (P12) que é um dos participantes com menor percentagem de interação com elementos externos (2%), ficando à frente apenas de P7 que protagoniza apenas 1% de interações. Esta dinâmica de interação parece-nos bastante singular uma vez que se mostra totalmente oposta à dinâmica evidenciada nas interações internas onde a investigadora foi quase sempre um dos participantes mais interativos. Este aparente desinteresse pelos elementos externos à comunidade poderá explicar-se pelo seu grande envolvimento com a comunidade e a sua constante preocupação em apoiar os membros da mesma, descurando as relações com o exterior. Quando confrontamos os quadros de registo de interação (anexo IV A) verificamos que só assinala interações com elementos do Conselho Executivo e com Pessoal Especializado, dados que nos são confirmados no seu diário onde apenas surgem referências a interações com estas duas categorias de pessoas:

P12: Sai da reunião e fui ao Conselho Executivo, onde tinha assuntos a tratar [...].
[...]

P12: [...] hoje fui à escola fazer-lhe o convite formal [para dinamizar um seminário de I-A] que, felizmente, com muito boa vontade ela [psicóloga] aceitou [...].

Pensamos que este leque reduzido de categorias com as quais interage pode também explicar-se pelas suas características de personalidade já que se trata de uma pessoa que tendo uma relação cordial com toda a comunidade escolar, em geral não cultiva laços de proximidade em contexto de trabalho. Também o facto da investigadora, ao contrário do que se subentende relativamente a outros participantes, apenas considerar interação os episódios em que são tratadas questões relativas à CdP e não as conversas onde havendo

referências à comunidade, efectivamente não é concretizado nenhum trabalho relacionado com a mesma pode ajudar-nos a compreender o seu padrão comportamental.

Numa análise global, podemos considerar que relativamente às interações com elementos externos, os participantes podem ser incluídos em três grupos: Aqueles que têm um nível de interação que consideramos residual não atingindo os 10%, onde se enquadram a investigadora (P12), P1, P6, P7, P9, P10, P13, P14 e P15 e os que têm um nível de interação que podemos classificar como significativo, acima dos 10%, onde se incluem P2, P4 e P8, este último com uma percentagem de interações que quase duplica as percentagens de interação de P2 e P4, 14% e 17% respetivamente. Finalmente, enquanto P4 e P8 confirmam aqui o seu estatuto de participantes ativos da comunidade, P10 e a investigadora (P12) evidenciam um comportamento bastante mais discreto nas relações com o exterior da comunidade quando comparado com o protagonismo que assumem nas interações internas.

4.1.4- Avaliação

Nesta secção procederemos à avaliação da CdP, cingindo-nos aos dados fornecidos pelos participantes já que a avaliação da comunidade no contexto da escola será feita mais adiante, em secção dedicada à análise do impacto da comunidade na escola. Para a avaliação do trabalho realizado no seio da comunidade, foi pedido aos participantes no último seminário que preenchessem um questionário (cfr. Anexo III C) com uma questão fechada e duas questões abertas. Sublinhamos que, por sugestão dos participantes, o preenchimento deste questionário fez-se sob anonimato. Para além dos dados recolhidos nestes questionários, socorremo-nos também dos dados emergentes dos diários e das entrevistas em profundidade a que alguns membros da comunidade foram submetidos.

Começaremos por analisar os dados relativos à primeira questão. Tratava-se de uma questão fechada na qual era pedido aos participantes que utilizando uma escala de 1 (valorização mínima) a 6 (valorização máxima), classificassem cinco parâmetros relativos ao trabalho desenvolvido no âmbito da CdP. A partir das respostas foi possível elaborar o quadro seguinte:

Quadro 4.16 - Avaliação do trabalho realizado no âmbito da Comunidade Prática

| Indicadores de satisfação | Nível de satisfação | | | | | |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|---|---|---|---|
| | Número de Participantes | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Satisfação global em relação ao trabalho realizado | | | | | 7 | 4 |
| Metodologia adotada | | | | | 9 | 2 |
| Contributo da formação para a promoção de novas aprendizagens | | | | 3 | 5 | 3 |
| Utilidade do trabalho desenvolvido para a atividade profissional | | | | 2 | 6 | 3 |
| Motivação para prosseguir na CdP | | | 2 | 1 | 3 | 5 |

Da análise do quadro 4.16 destaca-se o facto de globalmente o trabalho realizado ter sido avaliado de forma muito positiva, com a maioria dos participantes a escolherem os níveis 5 e 6 para classificar os diferentes parâmetros. Apenas o parâmetro relativo à motivação para prosseguir na CdP recebeu classificações negativas com dois participantes a atribuírem-lhe a valorização 3. A frequência elevada de classificações positivas e o facto da maioria dos participantes mostrar disponibilidade para prosseguir na comunidade, permitem-nos concluir que do ponto de vista dos participantes a experiência foi vivida de forma muito positiva.

Os dados emergentes das questões abertas, bem como dos diários e das entrevistas em profundidade feitas a alguns dos participantes, parecem confirmar a valorização positiva que todos os envolvidos fazem da sua participação e permitem-nos perceber melhor as dimensões mais relevantes para os participantes. Um dos aspetos que se nos afigura significativo é o contributo que a comunidade parece ter no desenvolvimento profissional destes docentes já que quase todos apontam como uma das vantagens e/ ou consequências do seu envolvimento neste projeto, a aprendizagem e consequente melhoria das suas práticas:

A1⁴: *Será importante [...] continuar com a observação de aulas entre pares de modo a melhorar a nossa prática ou mudar estratégias para melhorar o nosso desempenho*

A2: *[...] deveríamos continuar a desenvolver a prática de assistir às aulas uns dos outros. Pois [...] ajuda-nos a desenvolver a nossa prática letiva. E [...] ajuda-nos a compreender que existem estratégias úteis e que realmente resultam.*

A3: *A supervisão pedagógica permite saber o que devo melhorar no meu desempenho.*

⁴ Utilizamos a letra A para codificar os respondentes aos questionários de avaliação do trabalho realizado na CdP, preenchidos sob anonimato

A4: *Durante as sessões da CdP achei muito interessante e foi mesmo bom na promoção de novas aprendizagens para aplicação de novas metodologias em sala de aula, [...]*

O contributo para a melhoria das práticas é também evidenciado nalguns diários e nas entrevistas realizadas a alguns participantes:

P4: *[...] quando nós refletimos, temos a tendência a melhorar essa prática.*

P9: *As discussões que tivemos [...] ajudaram-me imenso em várias questões relacionadas com a minha prática educativa e letiva.*

[...]

P9: *Também muitas das partilhas das experiências letivas dos colegas, ajudaram-me a adequar algumas das minhas práticas letivas.*

P10: *[...] mesmo em relação a certas questões da aula ou que eu 'tou a preparar ou qualquer coisa, se calhar já penso doutra forma; se calhar é melhor fazer de uma forma e não da que fazia habitualmente...*

P14: *Isto fez-me repensar e perceber o que devo fazer para melhorar [...]*

P15: *A reflexão e o debate promovidos, constituíram para a minha prática docente uma mais-valia [...]*

Constata-se ainda que a comunidade estará a ter também algum impacto na mudança ao nível da cultura profissional, combatendo a balcanização e o isolamento que tendem a prevalecer na cultura docente (Day, 2001), favorecendo a partilha de experiências, a reflexão, quer individual quer em parceria, a empatia e a criação de um sentimento de pertença, contribuindo para a promoção de uma cultura profissional mais colaborativa. A avaliação que estes docentes fazem da participação na comunidade, parece confirmar a afirmação de Hargreaves (1998) segundo a qual a troca de ideias e a discussão são vistas por muitos professores como as grandes vantagens do trabalho colaborativo. Isso mesmo é evidenciado quer nas respostas dadas por alguns participantes ao questionário de avaliação da comunidade quer nos diários e entrevistas de alguns participantes:

A1: *Considero [...] particularmente importante este «espaço» de tempo para desabafarmos e partilharmos as nossas «dores» com os nossos pares.*

A2: *Partilha de experiências.*

P4: *[...] nas reuniões [seminários de I-A], a troca de ideias, de experiências, aquilo que achávamos bom e mau, isso é muito enriquecedor.*

P6: *Gostei imenso da troca de experiências, quer com a supervisão, quer com a exposição das reflexões.*

P7: *Outro aspeto positivo é também a partilha dessas experiências que tem a ver com a supervisão que foi feita nalgumas das aulas [...]*

Sendo a reflexividade uma das competências que permite ao professor afirmar-se como profissional autônomo, distinguindo-se do agente passivo que cumpre instruções emanadas da tutela (Zeichner, 1993), apraz-nos registrar que justamente uma das dimensões da participação na comunidade valorizada pelos participantes é a reflexão sobre o seu trabalho, como se vê a partir dos excertos dos questionários de avaliação e também dos diários e entrevistas:

A1: *As sessões [...] também foram muito positivas no sentido em que [...] me levaram a refletir sobre assuntos que no dia a dia e na nossa prática letiva nem sempre estão presente.*

A2: *A reflexão da nossa prática enquanto docentes; alguns desabafos que também fazem falta.*

P7: *[...] é sempre bom reflectirmos [...]*

P9: *Esta experiência [...] fez-me reflectir um pouco mais sobre a minha ação.*

P10: *[...] eu hoje em dia se calhar, faço uma reflexão um bocadinho melhor sobre coisas que nós vamos falando lá [nos seminários de I-A]*

P14: *Gostei de frequentar esta comunidade porque me ajudou a refletir sobre algumas das minhas práticas [...]*

Três dos participantes referem o contributo que a comunidade poderá dar na mudança da cultura organizacional dominante na escola:

P4: *Nós na escola, frequentemente, somos levados, ao longo dos anos, a adotar determinadas rotinas e de alguma forma, certas monotonias e este projeto obstou a que isso acontecesse.*

P7: *Em termos profissionais, [...], creio que a comunidade de aprendizagem seria mais produtiva se os temas [...] contribuíssem para a implementação na escola, de práticas educativas capazes de melhorar as aprendizagens dos alunos. [...] práticas que todos possam experimentar e avaliar o seu sucesso no contexto da nossa escola.*

P8: *[...] ficamos nós e a própria escola a ganhar com esta troca de experiências metodologias.*

Para além desta valorização positiva que os participantes fazem da comunidade e do seu envolvimento na mesma, é possível constatar a existência de aspetos sentidos como negativos e até mesmo obstaculizadores do funcionamento da comunidade. Entre esses aspetos, um dos que assume particular relevância é o tempo despendido nas diferentes atividades inerentes à comunidade. Esta questão surge de forma explícita nos diários, nas entrevistas e nalgumas passagens das transcrições dos seminários. Consideramos que se trata de uma questão natural e pertinente uma vez que além do tempo despendido nos seminários de I-A, os participantes terão que conciliar horários para a realização dos ciclos

de supervisão, trabalho que surge como um acréscimo às restantes tarefas inerentes ao funcionamento organizacional. Sublinhe-se que vários destes participantes desempenham cargos na gestão intermédia da escola (coordenação, direção de turma, delegados de grupo) o que representa um acréscimo de trabalho, apesar das reduções na componente letiva inerentes a esses cargos:

P4: *Aspetos negativos...[...] julgo que iremos despende algum tempo e isso..., [...] vai ser um mal necessário.*

[...] se estamos envolvidos num projeto [...], ele implica passar tempo nesse projeto; e portanto, houve alturas, reuniões, etc. que... que era complicado às vezes gerir.

P6: *Negativos às vezes é falta de tempo porque a gente com testes no secundário, ai Jesus! É difícil...*

P10: *[...] estou a despende bastante do meu tempo [...]*

P15: *[...] vou começar pelos aspetos negativos, essencialmente a carga horária [...] o aspeto negativo é esse...*

A dificuldade na gestão do tempo fica bem evidenciada numa passagem da transcrição do primeiro seminário e no diário de P6 onde surgem registos relativos à necessidade de proceder a alterações sucessivas da data de realização do seminário de fevereiro:

P12: *[...]. Colegas... é assim, nós ainda vamos fazer um encontro em dezembro. Eu tinha aqui uma data sugerida, porque é assim, isto é super-complicado arranjar uma hora em todos estejamos disponíveis [...]*

P6: *Em seguida foi debatido sobre a data e hora da próxima sessão presencial:*

Dia 13 de fevereiro de 2015, quarta-feira, das 18h 30m até às 20h 00m.

Esta sessão seria contudo alterada para o dia 20 de fevereiro de 2015, sexta-feira, das 18h 30m até às 20h 00m.

Por questões de coincidência com outras reuniões marcadas por um Conselho de Turma a data foi alterada para o dia 27 de fevereiro, recebida por via e-mail, no dia 12/02/2015.

Foi novamente alterada, por via e-mail, no dia 19/02 para ser realizado no dia 24 de fevereiro, 3ª feira, a partir das 17h 10'. Última alteração a 21/02, por via e-mail, a 4ª sessão realizar-se-á no dia 25 de fevereiro, quarta-feira, às 18h 30'.

Para além da dificuldade em agendar os seminários de I-A, as transcrições dos seminários ilustram a dificuldade de compatibilização de horários para realização dos ciclos de supervisão:

P12: *[...] ó colegas, não se esqueçam de uma coisa que é assim, isto é para ser feito... quer dizer, também tem de ser de forma a que consiga encaixar nos nossos horários. Eu não posso ir arranjar uma aula em que o colega não está disponível, temos que... tentar.*

P12: *[...] também já se percebeu que a forma como organizámos os pares não foi a melhor, porque não tivemos em consideração os horários das pessoas e depois percebeu-se que havia pessoas que... era quase impossível assistirem à... ao trabalho dos colegas...*

Um outro aspeto que emerge dos dados recolhidos é a importância atribuída pelos participantes à investigadora (P12) na CdP. Em nosso entender, esta dependência representa uma fragilidade para a comunidade uma vez que parece comprometer a sua sustentabilidade. Como nos dizem Harris e Lambert (2003) a sustentabilidade das comunidades depende em parte da existência de uma cultura de liderança e poder partilhados, ora aquilo que estes professores evidenciam é a ausência dessa cultura; eles não se vêem como líderes mas sim como seguidores; parece predominar entre eles um conceito de liderança associado às qualidades e/ ou características pessoais do indivíduo, uma conceção que vê a liderança como algo que se faz às pessoas em detrimento da liderança democrática que propõe a liderança como algo que se faz com as pessoas, a liderança pedagógica, empoderadora, promotora da colegialidade, que transforma as escolas e os professores, co-responsabilizando-os, afirmando-se como profissionais. Parece ficar assim evidente o predomínio de uma cultura profissional em que o professor se vê mais como funcionário que como profissional autónomo, capaz de participar nas decisões respeitantes ao seu desempenho profissional:

P6: Muito obrigado pela sua dedicação [P12].

P7: Bem haja à [P12] por me ter permitido reflectir sobre tudo isto e, no mínimo, chegar às dúvidas.

P8: Acho que a [P12] tem o perfil ideal para liderar este tipo de projeto.

P9: Saliento ainda, a atuação e coordenação da [P12] ao longo de todas estas sessões, [...], pelo que agradeço à [P12] por isso.

P14: Penso que foram estas características [referindo-se a características pessoais de P12] que fizeram com que a Comunidade de Aprendizagem funcionasse.

Pesem embora as fragilidades enunciadas, parece-nos ser possível afirmar que a comunidade teve um impacto positivo nos participantes uma vez que a avaliação que fazem da sua participação é globalmente positiva, tal como nos mostra o quadro 4.16, estando a maioria dos participantes motivados para continuar a integrar o projeto no ano seguinte.

4.2 Ano 2 (2015/ 2016)

A partir deste ponto analisaremos o segundo ano de funcionamento da CdP. Iremos examinar as alterações sofridas na composição da CdP, o funcionamento e calendarização dos encontros, a evolução das interações dos participantes entre si bem como com elementos exteriores à comunidade, a construção e evolução do blogue e terminaremos com a avaliação da CdP neste segundo ciclo do seu funcionamento.

4.2.1 Alterações na CdP

No segundo ano do seu funcionamento, a CdP sofreu alterações significativas na sua constituição. Dos doze membros efetivos do ano anterior, ficaram oito, tendo-se registado as saídas de P2, P4, P6 e P13. Com a entrada de um novo elemento, a comunidade passou a ser constituída por nove participantes; porém, a saída de P9 em novembro e de P16 em janeiro, reduziu a comunidade a um número efetivo de sete participantes, quase metade do ano anterior.

As saídas de P4 e P9 estão relacionadas com o envolvimento em outros projetos e com a questão dos horários e da sobrecarga que representa o envolvimento na comunidade, como já foi referido na avaliação do primeiro ano de funcionamento da comunidade, tal como se percebe pela transcrição do diário da investigadora (P12) e do excerto de entrevista a P4:

P12: *[P9] Comunicou-me que ia desistir pois está com um horário sobrecarregado e sente que não consegue estar em pleno na CdP.*

P4: *[...] portanto eu não continuei porque ‘tava a pensar desenvolver outros projetos pessoais que há muito tempo que estou a tentar desenvolver e portanto não conseguia conciliar as duas coisas...*

A passagem fugaz de P16 pela comunidade merece-nos alguma atenção. Tratava-se de um participante com elevado grau de motivação, como se vê num excerto da entrevista que lhe foi realizada:

P16: *[...] e portanto, o meu interesse era total [...] em relação à comunidade [...] era sobretudo, a partilha de experiências que podia existir entre pares a... [...] de diferentes áreas disciplinares e até de diferentes formações académicas [...], e a partir dessa troca de experiências que de facto nos pudéssemos melhorar... a... nosso trabalho!*
[...]

P16: *Essencialmente o objetivo era esse... Era ir aprender com os meus pares... [...] se essa experiência me podia trazer algum benefício para mim, para eu também melhorar o que... a minha prática!*

Além disso, por aquilo que conhecemos dele e pela forma como participou nos dois seminários de I-A em que esteve presente, prefigurava-se como um participante ativo; disto nos dão testemunha os registos que sobre ele faz no seu diário a investigadora (P12):

P12: *[P16] teve uma intervenção na sessão muito pertinente [...]*
[...]

P12: *Hoje tive mais uma baixa, e de peso: O [P16]!... Pediu-me muita desculpa, que até estava a gostar da formação mas está completamente apaixonado pelo seu pimpolho e com pouca capacidade de se concentrar noutras coisas...*

Esta pouca disponibilidade mental para o envolvimento no trabalho na comunidade transparece também na transcrição de um dos seminários:

P16: *Eh pá, ninguém quer falar de fraldas, nem dessas coisas assim?*

Após estas duas saídas, a comunidade ficou com a configuração que viria a manter até final do ano letivo e que consta no quadro 4.17.

Quadro 4.17 - Caracterização dos participantes

| | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------|---|
| Género | Masculino | | 1 |
| | Feminino | | 6 |
| Idade | ≤ 40 | | 1 |
| | 41- 54 | | 5 |
| | ≥ 55 | | 1 |
| Habilitações académicas | Licenciatura | | 6 |
| | Mestrado | | 1 |
| Tempo de serviço | ≤10 | | 1 |
| | 11-19 | | 4 |
| | 20-29 | | 1 |
| | ≥30 | | 1 |
| Situação profissional | Contratado a termo indeterminado | Quadro de zona pedagógica | 1 |
| | | Quadro de escola | 6 |
| Funções de gestão intermédia | Diretor de turma | | 1 |
| | Coordenador de curso/ ciclo/ desporto escolar | | 2 |
| | Delegado de grupo | | 4 |

4.2.2 Funcionamento e calendarização dos seminários de Investigação-Ação

Ao longo do ano, realizaram-se oito seminários, conforme o cronograma do quadro 4.18.

Quadro 4.18 - Cronograma dos seminários

| 1º S | 2º S | 3º S | 4º S | 5º S | 6º S | 7º S | 8º S |
|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 27.10.15 | 1.12.15 | 19.01.16 | 23.02.16 | 15.03.16 | 19.04.16 | 24.05.16 | 14.07.16 |

Tal como no ano letivo anterior, os seminários tiveram uma periodicidade mensal, com interrupções em novembro e junho. A primeira interrupção ficou a dever-se a questões do foro pessoal da investigadora; este facto confirma o seu protagonismo na comunidade e a fragilidade da mesma já referida em ponto anterior do nosso trabalho. A alteração da data do último seminário, inicialmente previsto para junho, ficou a dever-se a dificuldades de calendarização, uma vez que este mês (junho) implica para os professores e as escolas um acréscimo de trabalho com o final do ano letivo, as reuniões de avaliação, os exames nacionais, as matrículas e todo um conjunto de tarefas burocráticas inerentes. A metodologia seguida no trabalho da comunidade seguiu o modelo do ano anterior: Uma parte destinada à discussão e planificação dos ciclos de supervisão, outra parte para reflexão sobre questões teóricas ou apresentação de comunicações. Além do trabalho desenvolvido nas sessões presenciais foi criado um blogue da comunidade, do qual falaremos adiante, numa secção que lhe é especificamente dedicada.

No primeiro seminário foram tratadas essencialmente questões organizativas do funcionamento da comunidade. Uma vez mais, foi visível o problema da calendarização dos seminários como se vê das seguintes passagens da transcrição do seminário:

P12: [...] *E a primeira coisa que eu queria fazer, mas como ainda a P15 e a P14 não chegaram, era a questão da calendarização. Sem elas cá estarem, nada feito, porque temos que tentar encontrar um buraco em que toda a gente esteja disponível...*

[...]

P12: [...], *possivelmente vamos já deixar agendada uma possível data, para a próxima, para o próximo encontro, mas que já sabemos que pode sofrer alterações [...]*

A este propósito, aprez-nos registar a disponibilidade manifestada pelo órgão de gestão em integrar no horário dos participantes a componente dos seminários de I-A, como é visível nesta passagem da entrevista de um dos vice-presidentes:

E- [...] o nosso sonho, [...], é que depois o Conselho Executivo ao fazer os horários tenha em consideração os colegas que integram a comunidade (risos) e que nos ponha logo nos horários umas horinhas para as reuniões...

VP2- (risos) Para a reflexão...

E- (risos)... mas isso!...

VP2- Mas é um cenário possível!

Esta possibilidade acabou por não se concretizar porque na altura da elaboração dos horários não se conhecia ainda a composição da comunidade.

Para além das questões relativas à calendarização, foram também discutidos os aspetos ligados à realização dos ciclos de supervisão já que na avaliação da comunidade feita pelos participantes, esta foi uma das dimensões sentidas como críticas, como se pode ver nas seguintes passagens das fichas de avaliação:

A1: [...] será bastante útil ao grupo de trabalho continuar com as aulas de supervisão [...]

A2: Gostaria que todos continuássemos a partilhar as experiências de observação de aulas uns dos outros.

A3: Gostaria de continuar:- com a prática de supervisão.

A4: [...] deveriam haver [sic] mais aulas assistidas

Dando seguimento às propostas de melhoria sugeridas pelos participantes no final do primeiro ciclo de funcionamento da comunidade, discutiu-se a possibilidade de continuar a trazer elementos externos para dinamizar uma parte dos seminários, bem como a abertura destas palestras à comunidade escolar. Constatou-se também a preocupação da investigadora de envolver os participantes de forma mais ativa na vida da comunidade:

P12: [...] Portanto, termos as nossas sessões organizadas em duas partes distintas, uma parte para termos um tema de reflexão, de discussão... geral [...] e... isso acabou também por nunca acontecer, a ideia também é que essas primeiras partes fossem abertas à comunidade escolar

[...]

P12: [...] Pronto, então, o que eu vos ia pedir era que também pensassem em temas, ou pessoas, que vocês achassem que era interessante trazer aqui, para falarem connosco sobre coisas que vocês achem relevantes... [...]

No segundo seminário, na continuidade do trabalho iniciado no seminário anterior, os participantes construíram uma grelha de observação de aulas que viria a ser utilizada ao longo do ano, nos diferentes ciclos de supervisão. Outra das tarefas foi o lançamento de um blogue da comunidade, cujo processo de constituição e evolução analisaremos em secção específica. Entre vários objetivos, o blogue constituir-se-ia como um instrumento de divulgação da comunidade, contribuindo para o seu alargamento, como evidencia esta passagem da transcrição do segundo seminário:

P12: [...] *A ideia seria que o blogue se constituísse como uma comunidade alargada.*

O terceiro seminário organizou-se em duas partes. Na primeira parte os participantes discutiram questões relacionadas com a liderança o que suscitou um debate interessante sobre as dinâmicas da escola, como pode ver-se nas seguintes passagens:

P16: *Portanto, a partir do momento que os professores das línguas acham que é necessário criar outras coisas para fortalecer o ensino das línguas, [...], é muito simples: final do ano letivo chega-se ao pé do presidente da escola: “Olhe, eu gostava de lançar para o próximo ano letivo, [...] o clube do Francês”. [...] É muito simples. Não é preciso aqui inventar nada. Pronto, falta é arregaçar as mangas e avançar.*

[...]

P16: *Agora, [...], também é verdade que nós não podemos estar sempre à espera... [...] que a partir da liderança essas coisas surjam.*

[...]

P16: [...] *Ó [P12], a [P12] já abriu uma oficina de História. Porque quis, não foi? E depois deixou de funcionar porque quis. Eu já tive um clube que era o (segmento impercetível), deixou de funcionar porque não me apeteceu fazê-lo.*

Em nosso entender estes excertos evidenciam duas coisas: Por um lado, a associação da liderança ao desempenho de determinados cargos na hierarquia da escola, ou seja, a prevalência de uma conceção de liderança burocrática; por outro lado, a reivindicação de um maior envolvimento dos professores na tomada de decisões, apontando para a necessidade de uma maior instituição de lideranças informais.

A segunda parte do seminário preenchida com questões relativas ao blogue, onde se evidencia a preocupação da investigadora (P12) em envolver os participantes na dinamização do mesmo:

P12: [...] *a ideia era que nós, efetivamente, fossemos dinamizando o blogue e construindo aqui um espaço de discussão[...]*

[...]

P12: [...] *é assim, não é um blogue meu, é um blogue nosso e, portanto, era bom que começássemos a usá-lo e a trazer as discussões que achamos que são interessantes trazer.*

No quarto seminário os participantes assistiram a uma comunicação de um ex-participante (P9) sobre socialização de professores e na segunda parte discutiram-se questões relacionadas com os ciclos de supervisão. Um dado relevante sobre este seminário foi o facto de assistirem à comunicação da colega três elementos externos à CdP, como testemunha esta passagem da entrevista a P10:

P10: *Pois, como fizemos na penúltima que veio, ainda vieram três colegas...*

No quinto seminário os participantes começaram por fazer o balanço dos ciclos de supervisão realizados. Na segunda parte, a investigadora (P12) apresentou uma síntese da legislação sobre avaliação dos alunos, a partir da qual o grupo discutiu.

O sexto seminário foi dinamizado por P8 que, enquanto coordenador do terceiro ciclo se havia disponibilizado para apresentar os dados relativos às classificações de final do segundo período. Esta apresentação foi acompanhada de várias reflexões dos participantes e ocupou todo o tempo do seminário. No diário da investigadora (P12) transparece alguma preocupação sobre a forma como o seminário decorreu e sobre o funcionamento da CdP:

P12: [...] acabámos a falar muito das características individuais e das situações pessoais dos alunos e pouco sobre os resultados menos bons e como melhorá-los.

[...]

[...] acho que as pessoas saíram satisfeitas por terem um espaço onde podem dizer o que lhes vai na alma... embora esse não seja o objectivo (pelo menos o principal!) da CdP.

O sétimo seminário foi totalmente preenchido com uma comunicação sobre auto-avaliação de escolas, feita por um elemento externo. Para além de outros objetivos, estes convites a pessoas externas, visavam responder às propostas de melhoria apresentadas pelos participantes no final do primeiro ciclo de funcionamento da comunidade, como evidenciam os seguintes excertos:

A1: Sempre que possível trazer alguém [...] que nos ajude na nossa prática pedagógica

A2: Convidar elementos «externos» à comunidade para dinamizarem/ apresentarem algumas temáticas.

A3: Promover mais sessões com professores (ou outros) especializados [...]

Por outro lado, estes elementos externos pertenciam à comunidade escolar e desta forma pretendia-se a consecução de dois objetivos: Dar a conhecer o trabalho realizado no âmbito da educação por elementos da comunidade escolar que tinham feito formação especializada na área e por outro lado, através do convite a elementos externos, dar a conhecer o trabalho e até a existência da CdP cuja visibilidade na escola se afigurava muito reduzida; isto mesmo é evidenciado pela investigadora (P12) no seu diário:

P12: Isso para mim é uma coisa que faz sentido [convidar elementos externos para fazer comunicações nos seminários de I-A] pois temos já um bom lote de professores com formação especializada que poderiam partilhar os seus saberes e pô-los ao serviço da escola mas que a escola continua a ignorar olímpicamente: Por outro lado, trazer pessoas externas permite que elas nos vejam, saibam da nossa existência e possam motivar-se e até motivar terceiros para se juntarem a nós.

O oitavo e último seminário do ano organizou-se em duas partes. Numa primeira parte, a comunidade elaborou uma proposta a submeter ao conselho pedagógico sobre as atividades a desenvolver com os alunos nas aulas de substituição. Na segunda parte, fez-se a avaliação do trabalho desenvolvido e refletiu-se sobre o futuro da comunidade. Em secções futuras, analisaremos de forma mais detalhada estas duas questões.

4.2.3 Análise das interações na CdP

Nesta secção iremos proceder à análise das interações dos participantes dentro e fora da comunidade. A metodologia para recolha de dados fez-se seguindo os procedimentos e com recurso ao instrumento do ano anterior.

4.2.3.1 Evolução das interações internas

A partir dos dados que foram recolhidos ao longo de cada um dos seminários, foram construídos quadros semelhantes ao quadro 4.3 apresentado na secção 4.1.3.1 deste trabalho. A partir dos sete quadros elaborados construímos o quadro 4.19 que nos mostra a evolução das interações ao longo do ano.

Quadro 4.19 - Análise de interações entre cada um dos seminários

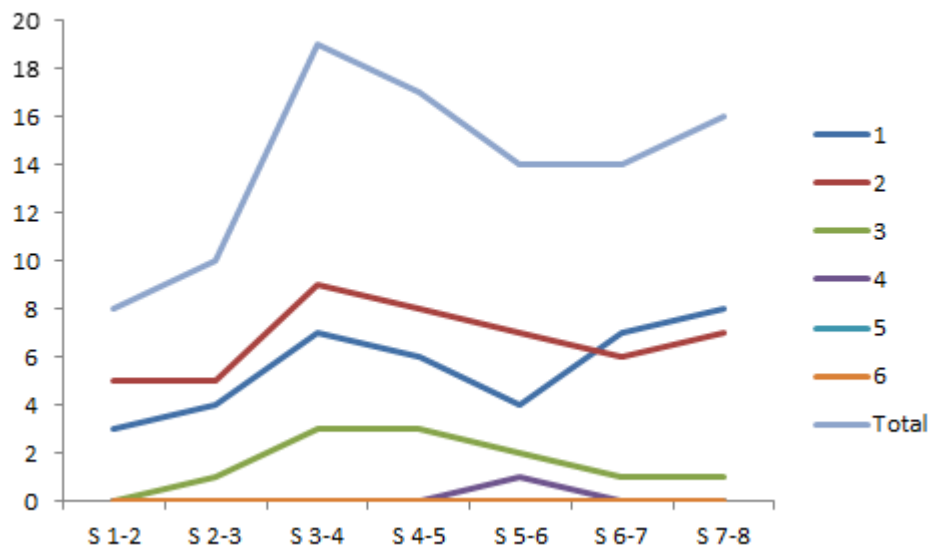
| Período entre seminários | Nº da amostra inicial/ nº de participantes | Nº de interações realizadas |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| 1º seminário- 2º seminário 1/12/ 15 | 9/ 6 | 8 |
| 2º seminário- 3º seminário 19/ 01/ 16 | 9/ 8 | 10 |
| 3º seminário- 4º seminário 23/ 02/ 16 | 9/ 7 | 19 |
| 4º seminário- 5º seminário 15/ 03/ 16 | 9/ 6 | 17 |
| 5º seminário- 6º seminário 19/ 04/ 16 | 9/ 6 | 14 |
| 6ºseminário- 7º seminário 24/ 05/ 2016 | 9/ 6 | 14 |
| 7º seminário- 8º seminário 14/ 07/ 2016 | 9/ 7 | 16 |

A partir do quadro 4.19 podemos concluir que até ao terceiro seminário a quantidade de interações é baixa mas apresenta uma curva ascendente no final do ano letivo (cfr. Fig. 4.5). Esta curva atinge o seu pico entre o terceiro e o quarto seminário. A partir do quarto seminário assistimos a uma descida ligeira do número de interações que depois estabiliza no quinto seminário, voltando a subir a partir do sétimo seminário. Para além do número total de interações, interessava-nos compreender a natureza das interações e, à semelhança daquilo que fizemos para os dados do primeiro ano, elaborámos o quadro 4.20 que serviu de base ao gráfico da fig. 4.5 e que nos permite analisar a evolução das interações pelo nível de intensidade.

Quadro 4.20 - Frequência de interações em função da escala estabelecida

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1º-2º seminário 1/ 12/ 2015 | 3 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2º-3º seminário 19/ 1/ 2016 | 4 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 3º-4º seminário 23/ 2/ 2016 | 7 | 9 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 4º-5º seminário 15/ 3/ 2016 | 6 | 8 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 5º-6º seminário 19/ 4/ 2016 | 4 | 7 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 6º-7º seminário 24/ 5/ 2016 | 7 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 7º-8º seminário 14/ 7/ 2016 | 8 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Figura 4.5 - Evolução das interações entre participantes da CdP

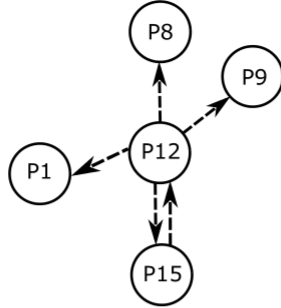


Para além de confirmar as tendências patenteadas no quadro 4.19, subida acentuada das interações até ao quarto seminário, seguida de descida e estabilização, terminando com uma tendência de subida, o gráfico da fig. 4.5 mostra que não se verificaram, ao longo de todo este ciclo, interações dos níveis superiores. Também as interações de nível 4 têm uma ocorrência episódica entre o quinto e o sexto seminário. As interações de nível 3 registam uma tendência de subida até ao quarto seminário, estabilizando entre o quarto e o quinto para começarem a descer de forma gradual até ao sétimo seminário, estabilizando até ao fim do ciclo. São as interações de nível 1 e nível 2 aquelas que apresentam maior frequência.

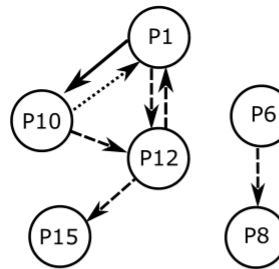
Um dado interessante que chama a nossa atenção é que, ao contrário do primeiro ano de funcionamento da comunidade, neste ano as interações de nível 2 são quase sempre em maior número que as interações de nível 1. Pensamos que isto poderá explicar-se pelo facto de após um ano de trabalho, se estabelecerem relações de maior proximidade que deram uma dinâmica diferente à comunidade. As interações de nível 2, apesar das oscilações, apresentam uma maior consistência relativamente às de nível 1, as quais se caracterizam por grandes oscilações, com subidas acentuadas e descidas súbitas. Parece-nos curioso assinalar que ambas apresentam uma tendência geral de subida no final do ciclo. Tal como para o primeiro ano, considerámos importante a elaboração de diagramas que nos permitissem compreender melhor as dinâmicas de interação entre participantes.

Figura 4.6 - Diagramas representativos das dinâmicas geradas no seio da comunidade

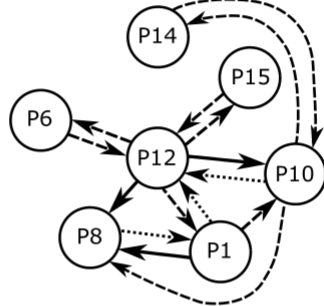
1º - 2º seminário



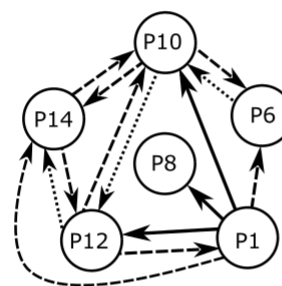
2º - 3º seminário



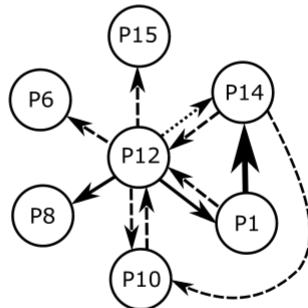
3º - 4º seminário



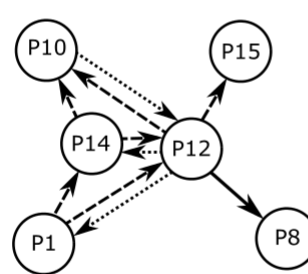
4º - 5º seminário



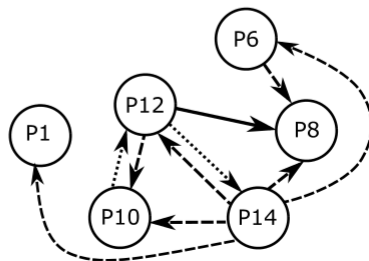
5º - 6º seminário



6º - 7º seminário



7º - 8º seminário



Legenda:

- Interação de nível 1>
- Interação de nível 2 - - - ->
- Interação de nível 3 ———>
- Interação de nível 4 ———>
- Interação de nível 5 ———>
- Interação de nível 6 ■■■>

Um dos dados que nos parece interessante realçar após análise dos diagramas é que a partir do quarto seminário parece haver uma dinâmica de interações em rede que inclui quase todos os participantes da comunidade, contrariamente à dinâmica de interações até ao terceiro seminário, centrada na investigadora (P12) e predominantemente unidireccional. Esta centralidade da investigadora (P12) é uma tendência que se mantém ao longo de todo o ciclo e que, tal como no primeiro ciclo de funcionamento da comunidade, ficará a dever-se ao seu papel de dinamizador da comunidade. A dinâmica verificada entre o primeiro e o segundo seminário, pensamos que fica a dever-se a este período corresponder à fase de reinício dos trabalhos e, por outro lado, à interrupção longa entre estes seminários, facto que poderá ter levado os participantes a um certo desligamento do trabalho da comunidade. No terceiro seminário mantém-se a tendência para as interações isoladas, contudo, aparece já uma espécie de rede embrionária que inclui a investigadora (P12), P10 e P1, sendo este último um participante cuja atividade no seio da comunidade se intensificou neste segundo ciclo.

A análise dos diagramas da fig. 4.6 permite-nos constatar um dado novo em relação ao ano anterior, a consistência da relação entre a investigadora (P12) e P10, evidenciada pela reciprocidade de interações que mantêm a partir do quarto seminário e pelo facto de assinalarem interação entre si desde o início deste ciclo. Verificamos também que a partir do quarto seminário é possível identificar P10 como um dos participantes mais ativos da comunidade, o que aliado à sua participação regular no blogue entretanto construído, nos leva a considerar que o seu nível de envolvimento na comunidade evoluiu da participação ativa para o nível da liderança, isto é, aquele nível de envolvimento que congrega “un pequeño grupo de apasionados que participan activamente en todas las discusiones” (Bronfman, 2011: 62), repetindo uma padrão comportamental similar ao do ciclo anterior de funcionamento da CdP.

Outro aspeto que os diagramas da fig. 4.6 evidenciam, e que confirma uma tendência do ciclo anterior, relaciona-se com o comportamento de P8 que continuamos a considerar como um dos participantes mais ativos da comunidade, com incursões pelo nível da liderança, apesar de apresentar um reduzido leque de interações com os outros participantes. Trata-se de um participante assíduo aos seminários, tendo faltado apenas uma vez e por motivos profissionais, tendo em todos eles intervenções e propostas pertinentes. Além disso, e como veremos na secção dedicada à análise das interações com

elementos exteriores à comunidade, é nessa dimensão um dos participantes mais ativos. De salientar ainda que este participante tentou trazer novos elementos para a comunidade como atestam duas passagens do diário da investigadora (P12):

P12: Hoje cruzei-me com o P8 que me disse que está a convencer a I. O. a entrar no nosso grupo.

[...]

P12: [P8] deu como exemplo um convite que terá feito ao M. para ele vir para a comunidade.

Do diário da investigadora (P12) pode ainda inferir-se que este participante foi sempre um entusiasta do trabalho da comunidade, dando-lhe ânimo em alguns momentos de desalento:

P12: Hoje falei com o P8 sobre a possibilidade de continuarmos ou não para o ano. Foi muito animador. Disse que apesar de sermos poucos o trabalho era muito importante.

Os diagramas da fig. 4.6 permitem-nos perceber também que a participação de P1 se intensifica a partir do terceiro seminário e mantém-se constante ao longo do resto do ciclo, intervindo também no blogue, o que nos permite considerar que o seu nível de participação passou de periférico para ativo. P14 é outro participante cuja atividade se intensifica a partir do quarto seminário, interagindo com vários participantes, com participações de nível 2, o que evidencia alguma consistência nessas interações. Pensamos que há uma grande evolução no nível de pertença deste participante ao longo dos dois ciclos na comunidade e só as suas características de personalidade (pessoa muito tímida e introvertida) o impediram de ter maior protagonismo.

Concluímos com a análise do comportamento de P6 e P15 que se mantiveram num nível de participação periférica. Ambos participantes interagem de forma esporádica, apresentando quase sempre interações de nível 1, assinalando habitualmente interações apenas com outro participante. Pensamos que as interações realizadas estarão relacionadas com o trabalho de supervisão entre pares, não havendo interação fora desse contexto. Por outro lado, em relação a P15 existem três seminários onde não se assinalam interações; este facto explica-se pela respetiva ausência. Destas faltas, apenas uma foi justificada por doença, sendo que numa das vezes alegou ter-se esquecido do encontro e na outra afirmou mesmo ter sido motivado por preguiça. Este aparente desinteresse no trabalho dos seminários fez com que várias vezes nos questionássemos sobre a motivação de P15 para permanecer na comunidade.

Para uma melhor compreensão das dinâmicas que se desenvolveram no seio da CdP ao longo deste ciclo de funcionamento, iremos agora analisar detalhadamente as interações entre cada um dos períodos de realização dos seminários, socorrendo-nos das tabelas que fomos realizando ao longo do ano.

Quadro 4.21 - Registo de interações entre o 1º e o 2º seminário

| | P1 | P6 | P8 | P9 | P10 | P12 | P14 | P15 | P16 |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| P1 | | | | | | | | | |
| P6 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P8 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P9 | | | | | | | | | |
| P10 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P12 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | 2 | 0 |
| P14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| P15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | | 0 |
| P16 | | | | | | | | | |

O quadro 4.21 evidencia o protagonismo da investigadora (P12) que assinala interações com sete dos oito participantes que, para além dela, à data integravam a comunidade. Outro aspeto interessante é que dessas sete interações, três são do nível 1, o mais baixo da escala e os restantes são de nível 2. Outro dado relevante é o facto de P15 ser o único participante a assinalar interação e justamente com a investigadora não existindo registo de interações por parte dos restantes participantes.

Esta aparente letargia evidenciada quer pela quantidade quer pelo nível de interação poderá explicar-se por duas ordens de razões: Em primeiro lugar, o facto de se estar na fase de arranque do segundo ano e os participantes estarem ainda um pouco dispersos e em segundo lugar, não estarem ainda em curso os ciclos de supervisão, como se depreende desta passagem da transcrição do primeiro seminário:

P12: [...] Na nossa próxima sessão... construiremos, a partir das diferentes propostas, uma grelha comum e, então, depois de haver essa grelha comum, começaríamos a organizar o trabalho de supervisão, [...]

Quadro 4.22 - Registo de interações entre o 2º e o 3º seminário

| | P1 | P6 | P8 | P9 | P10 | P12 | P14 | P15 | P16 |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| P1 | | 0 | 0 | | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| P6 | 0 | | 2 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P8 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P9 | | | | | | | | | |
| P10 | 1 | 0 | 0 | | | 2 | 0 | 0 | 0 |
| P12 | 2 | 1 | 1 | | 0 | | 1 | 2 | 0 |
| P14 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| P15 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| P16 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Do quadro 4.22 destaca-se a alteração na comunidade resultante do abandono de P9, tal como é testemunhado no diário da investigadora:

P12: *Tal como suspeitava, hoje, vinha a sair do Conselho Executivo e cruzei-me com a [P9] que me disse que precisava falar comigo. Comunicou-me que ia desistir [...].*

Esta desistência levou a investigadora a questionar-se sobre o projeto, tal como se vê por esta passagem do respetivo diário:

P12: *[...]... às vezes penso que devia estar com um enorme ataque de loucura quando me propus levar a cabo este projecto.*

A manutenção e sustentabilidade das CdP é um dos desafios mais relevantes que se colocam a este tipo de organizações e o nosso caso, como já evidenciamos aquando da avaliação do primeiro ciclo de trabalho, não foi exceção. Um dos elementos chave para a sustentabilidade de uma CdP é a pertença (Webber, 2016). A pertença implica mais do que a partilha de um espaço e a interação com os outros, a pertença pressupõe um nível de compromisso (Wenger, 2008) que P9 considerava não ter condições de assumir naquela fase, tal como nos testemunha o relato feito pela investigadora no seu diário:

P12: *Comunicou-me que ia desistir pois está com um horário sobrecarregado e sente que não consegue estar em pleno na CdP.*

Este quadro mostra que a investigadora (P12) continua a ser o participante com mais registo de interações (cinco), embora a maioria dessas interações seja de nível 1 pelo que a sua dinâmica tende agora a esbater-se em relação ao período anterior. Verifica-se um aumento geral das interações, constatando-se que só três participantes (P14, P15 e P16) não apresentam qualquer registo de interação. No caso de P16 pensamos que isto se deve ao facto de ter estado ausente do serviço desde a segunda quinzena de novembro, tendo regressado só em janeiro. Nos casos de P14 e P15, na falta de outros dados, a ausência de

interações poderá dever-se possivelmente ao facto de ainda não se terem iniciado os ciclos de supervisão, tal como nos mostra esta passagem da transcrição do seminário de janeiro:

P12: [...] Agora, era mesmo importante que... [...] conseguíssemos fazer qualquer coisa. [...] Se conseguíssemos levar as observações à prática...

Parece-nos interessante o facto das interações assinaladas pelos participantes serem de níveis 2 e 3, o que para nós evidencia um aprofundamento da dinâmica da comunidade, mostrando que o trabalho realizado vai para além dos ciclos de supervisão entre pares. Para além da investigadora (P12), P1 é nesta fase o participante mais ativo; embora tenha um número de interações igual a P10 (duas), estas têm um nível mais elevado: P10 tem uma interação de nível 1 e outra de nível 2 enquanto P1 tem uma interação de nível 2 e a única interação de nível 3 registada durante este período, começando a evidenciar um protagonismo que não tinha tido até então.

Quadro 4.23 - Registo de interações entre o 3º e o 4º seminário

| | P1 | P6 | P8 | P9 | P10 | P12 | P14 | P15 | P16 |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| P1 | | 0 | 3 | | 2 | 1 | 0 | 0 | |
| P6 | 0 | | 0 | | 0 | 2 | 0 | 0 | |
| P8 | 1 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| P9 | | | | | | | | | |
| P10 | 0 | 0 | 2 | | | 1 | 2 | 1 | |
| P12 | 2 | 2 | 3 | | 3 | | 1 | 2 | |
| P14 | 0 | 0 | 1 | | 2 | 1 | | 0 | |
| P15 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 2 | 0 | | |
| P16 | | | | | | | | | |

No quadro 4.23 está já evidenciada a constituição definitiva da comunidade, após a desistência de P16. Constatamos que a investigadora volta a ter um papel relevante não só pelo número de interações que regista mas também pelo nível das mesmas: Interage com todos os participantes, registando duas interações de nível 3 (o mais elevado neste período), três interações de nível 2 e apenas uma interação de nível 1. Este recrudescimento da sua atividade poderá estar relacionado com as desistências verificadas e com a preocupação evidenciada no seu diário em manter a coesão da comunidade:

P12: Nesta fase somos tão poucos que não me posso dar ao luxo de marcar seminários em dias em que não possamos estar todos, sob pena de isto se tornar uma coisa sem sentido.

A comunidade parece ter atingido nesta fase uma dinâmica elevada, tal como já havíamos constatado ao analisar a figura 4.6. com uma prevalência de interações de níveis 2 e 3. Nesta fase P8 e P10 parecem ascender ao nível da liderança: No caso de P8 assinala apenas uma interação mas em contrapartida é assinalado como sujeito de interação por quatro participantes, sendo que dois deles assinalam interações de nível 3; pensamos que isto ilustra a importância de P8 na comunidade; no caso de P10 as interações que assinala e nas quais é assinalado configuram uma rede de cinco participantes o que, considerando a dimensão da comunidade (sete participantes) se revela, do nosso ponto de vista, significativo da sua importância na comunidade.

Refira-se ainda que P1 consolida nesta fase o seu carácter de participante ativo ao mesmo tempo que P14 regista as suas primeiras interações. Apesar de duas das suas três interações serem de nível 1, não parece restarem dúvidas de que estamos a assistir a uma passagem de P14 do nível da participação periférica para a participação ativa. Talvez esta evolução se possa explicar pelo facto da comunidade ser agora mais pequena e isso lhe permitir sentir-se mais confiante pois como se vê nos diários da investigadora (P12) e de P14 as características de personalidade deste último parecem ser um dos maiores obstáculos à sua participação:

P12: Penso que se não fosse tão tímida [referindo-se a P14] poderia ter uma participação bem mais ativa na nossa comunidade.

P14: Como sou uma pessoa tímida, não gosto de falar em público, não gosto de me expor a situações de stress e não gosto nada de me sentir observada.

Acresce ainda, como se vê numa das entradas finais do diário de P14 que a participação na comunidade contribui para uma alteração na sua auto-imagem profissional, o que nos ajudará a compreender esta mudança de comportamento:

P14: Durante esta formação percebi que sempre me achei mais fraca do que realmente sou.

Além disso, sabemos pelo diário da investigadora (P12) que ela e P14 estiveram envolvidas em atividades de supervisão e isso terá espoletado uma maior interactividade de P14:

P12: Hoje a [P14] veio assistir à minha aula de 5º ano [...]

Esta alteração no comportamento de P14 pode também indiciar um estágio de maturidade da comunidade já que quando instituídas e consolidadas, as CdP são espaços que propiciam um ambiente seguro e de apoio entre os seus membros (Wenger *et al.*, 2002 e Webber, 2016); provavelmente P14, num ambiente mais restrito poderá agora sentir um clima de confiança que não terá sentido no ciclo anterior quando a dimensão da comunidade era quase o dobro da atual.

Quadro 4.24 - Registo de interações entre o 4º e o 5º seminário

| | P1 | P6 | P8 | P9 | P10 | P12 | P14 | P15 | P16 |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| P1 | | 2 | 3 | | 3 | 3 | 2 | 0 | |
| P6 | 0 | | 0 | | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| P8 | | | | | | | | | |
| P9 | | | | | | | | | |
| P10 | 0 | 2 | 1 | | | 1 | 2 | 0 | |
| P12 | 2 | 1 | 1 | | 2 | | 1 | 0 | |
| P14 | 0 | 0 | 0 | | 2 | 2 | | 0 | |
| P15 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | |
| P16 | | | | | | | | | |

O quadro 4.24 parece confirmar algumas tendências que vinham sendo anunciadas de períodos anteriores. Em primeiro lugar, a prevalência de interações de níveis 2 e 3, a ausência de interações dos níveis superiores (4, 5 e 6) e um número reduzido de interações de nível um (seis registos num total de dezassete). Estes dados parecem-nos confirmar o estágio de estabilização da comunidade, fase em que as comunidades alternam ciclos de atividade intensa com ciclos de menor intensidade (Wenger *et al.*, 2002), com os participantes a consolidarem as respetivas redes de interação.

Neste período P15 e P6 confirmam o estatuto de participantes periféricos; a rede de interações de P6 é constituída apenas por um participante com quem assinala uma interação de nível 1, participante que assinala uma interação de nível 2 com P6; já relativamente a P15 a rede de interações é nula, não assinalando interações com ninguém e também não sendo assinalado por nenhum dos outros participantes. P14 consolida o seu comportamento mais ativo com uma rede de interações que inclui três participantes e cinco interações, quatro de nível 2 e apenas uma de nível 1. P10 confirma a sua pertença ao nível da liderança com uma rede de interações que inclui cinco participantes, sendo que um dos participantes assinala uma interação de nível 3.

Relativamente a P8, o facto de não ter estado presente no seminário onde foram recolhidos os dados que serviram de base ao quadro 4.24 não parece passível de alterar as interpretações que possamos fazer do seu comportamento uma vez que no conjunto dos três períodos que antecedem o quinto seminário apenas assinala uma interação de nível 1; porém, o facto de ter uma rede de interações que inclui três participantes e os dados relativos às interações externas que analisaremos na próxima secção, permitem que lhe seja atribuído o estatuto de participante do nível da liderança. Também P1 com uma rede de interações que inclui cinco participantes, com interações de nível 2 e superior e com uma atividade relevante nas interações com elementos externos como veremos na secção respetiva, se configura nesta fase como um participante do nível da liderança.

A investigadora (P12) mantém uma rede de interações alargada (cinco participantes) mas de baixa intensidade com a maioria das interações a situarem-se no nível 1; este padrão de comportamento confirma, na nossa perspetiva, a fase de maturidade da comunidade com o relativo apagamento da coordenadora, um dos aspetos que caracteriza esta etapa da vida das CdP já que à medida que se vão consolidando o padrão de liderança altera-se da liderança individualizada para formas mais democráticas e partilhadas (Webber, 2016).

Quadro 4.25 - Registo de interações entre o 5º e o 6º seminário

| | P1 | P6 | P8 | P9 | P10 | P12 | P14 | P15 | P16 |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| P1 | | 0 | 0 | | 1 | 2 | 4 | 0 | |
| P6 | 0 | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| P8 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| P9 | | | | | | | | | |
| P10 | 0 | 0 | 1 | | | 2 | 0 | 0 | |
| P12 | 3 | 2 | 3 | | 2 | | 1 | 2 | |
| P14 | 0 | 0 | 0 | | 2 | 2 | | 0 | |
| P15 | | | | | | | | | |
| P16 | | | | | | | | | |

Os dados do quadro 4.25 mostram-nos um abrandamento da atividade dos participantes mais ativos (P1, P8 e P10) ao mesmo tempo que a investigadora (P12) volta a assumir preponderância com uma rede de interação que inclui todos os participantes e com apenas uma interação de nível 1. Já P14 parece confirmar aqui o seu estatuto de participante ativo com uma rede de interações que abrange três participantes e com interações de nível 2 ou superior. P6 e P15 confirmam o seu estatuto de participantes

periféricos; relativamente a P15, apesar da ausência de dados do próprio é possível ver que a sua rede de interações se reduz a P6 que assinala com P15 uma interação de nível 1 e à investigadora (P12). Outro dado que nos merece atenção é o facto de neste período ser assinalada a única interação de nível 4 de todo este segundo ciclo de funcionamento da comunidade. À falta de outros dados, pensamos que esta diminuição generalizada das interações dentro da comunidade poderá ficar a dever-se à interrupção letiva de Páscoa que ocorreu entre seminários, durante a qual os docentes não vão à escola. Confirma-se a tendência para a prevalência de interações de nível 2.

Quadro 4.26 - Registo de interações entre o 6º e o 7º seminário

| | P1 | P6 | P8 | P9 | P10 | P12 | P14 | P15 | P16 |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| P1 | | 0 | 1 | | 1 | 2 | 2 | 0 | |
| P6 | 0 | | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| P8 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| P9 | | | | | | | | | |
| P10 | 0 | 0 | 0 | | | 1 | 0 | 0 | |
| P12 | 1 | 1 | 3 | | 2 | | 1 | 2 | |
| P14 | 0 | 0 | 0 | | 2 | 2 | | 0 | |
| P15 | | | | | | | | | |
| P16 | | | | | | | | | |

O quadro 4.26 permite-nos confirmar o padrão comportamental de P14 cuja rede de interações se torna bastante estável: Até ao terceiro seminário P14 não assinala interações mas é sempre assinalado como objeto de interação por parte da investigadora (P12); no quarto seminário P14 já se assume como protagonista de interações, assinalando P8, P10 e a investigadora (P12) como sujeitos de interação e até ao sétimo seminário mantém estes dois últimos como interlocutores privilegiados. Esta constância nas interações com P10 e com a investigadora (P12) pensamos poder explicar-se pela sua natureza tímida e pelo facto de possivelmente ter encontrado nestes dois participantes pessoas com quem se sentiria mais à vontade para interagir; se em relação a P10 não temos dados que corroborem a nossa tese, já no caso da investigadora (P12), quer no diário de P14 quer no da investigadora (P12) encontramos passagens que ilustram a mudança de P14 em relação à investigadora (P12):

P12: A meio do jantar, deu-se o momento alto quando a [P14] se sai a dizer: “Eu imaginava a [P12] uma pessoa tão diferente... Pensava que era arrogante, com a mania, agressiva... até tinha medo de si... estes dois anos revelou-se uma pessoa tão diferente!...”

P14: *Sempre admirei a [P12] pela frontalidade e sinceridade com que dizia as coisas que pensava, [...]. Por vezes achava que estava sempre pronta a arranjar confrontos, [...]. No entanto, durante esta formação revelou-se muito sensível, aberta às preocupações dos outros.*

Parece-nos poder concluir que nesta fase, ultrapassadas as suas fragilidades e os temores em relação à investigadora (P12) P14 consegue agora assumir um nível de compromisso com a comunidade que lhe permite confirmar-se como participante ativo confirmando o que nos dizem Wenger *et al.* (2002) quando defendem que a pertença a uma CdP depende muito do nível de compromisso do participante e este nível de compromisso só existe de forma voluntária, não podendo ser imposto; esta é aliás, na perspetiva dos autores (*ibid.*) uma das características que distingue uma equipa de uma CdP: Na primeira podemos estar de forma coerciva, na segunda, sendo possível estar coercivamente isso acaba por revelar-se ineficaz e até contraproducente para o participante e para a comunidade em questão.

Em relação a P8 e P10 confirma-se a tendência para a diminuição da sua atividade no seio da comunidade quer pelo número de interações assinaladas, zero e um respetivamente, quer pela intensidade (interação de nível 1); a investigadora (P12) continua a ser, nesta fase, o participante mais ativo com uma rede de interações que abrange todos os participantes embora três das interações assinaladas sejam de nível 1. P1 mantém o seu estatuto de participante ativo alargando a sua rede de interações em relação ao período anterior.

Na ausência de dados que nos permitam outras conclusões, pensamos que este abrandamento da atividade entre participantes poderá estar relacionado com a aproximação do final do ano letivo (reportamo-nos ao intervalo de tempo entre 19 de abril e 24 de maio), período no qual os docentes tendem a ter uma sobrecarga de trabalho que poderá afastá-los das atividades da CdP. Por outro lado, neste período decorre a Festa do Desporto Escolar, altura em que grande parte dos alunos e alguns professores se deslocam à Madeira, ficando o funcionamento da escola bastante alterado o que repercute na própria dinâmica dos docentes; parece-nos que estas razões poderão ser particularmente relevantes nos casos de P8 e P10 já que um exerce um cargo na coordenação de ciclo e outro na coordenação do Desporto Escolar (DE). O recrudescimento da atividade da investigadora (P12) poderá estar exatamente relacionado com o abrandamento da atividade da comunidade; nestas fases de abrandamento, consciente da importância da liderança e do

papel do coordenador para a sustentabilidade da comunidade (Wenger *et al.*, 2002) a investigadora parece procurar, através da sua ação, manter a coesão e integridade da comunidade.

Quadro 4.27 - Registo de interações entre o 7º e o 8º seminário

| | P1 | P6 | P8 | P9 | P10 | P12 | P14 | P15 | P16 |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| P1 | | 0 | 0 | | 1 | 1 | 0 | 0 | |
| P6 | 0 | | 2 | | 0 | 1 | 0 | 0 | |
| P8 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| P9 | | | | | | | | | |
| P10 | 0 | 0 | 0 | | | 1 | 0 | 0 | |
| P12 | 1 | 1 | 3 | | 2 | | 1 | 1 | |
| P14 | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 0 | |
| P15 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | |
| P16 | | | | | | | | | |

O quadro 4.27 evidencia uma quebra de atividade por parte de todos os participantes, à exceção de P14 e P6 que intensificam o seu nível de atividade na comunidade, com uma diminuição acentuada das redes de interação e também com um abaixamento significativo dos níveis de interação: Pela primeira vez neste segundo ciclo de funcionamento da comunidade, o número de interações de nível 1 iguala o conjunto das restantes interações (em dezasseis interações, oito são de nível 1). P14 é o participante com o comportamento mais atípico alargando a sua rede de interações para cinco participantes e apresentando interações de nível 2. Também P6 alarga a sua rede de interação para três participantes, assinalando interações com P8 e com a investigadora e sendo assinalado por P14 como objeto de interação. Ainda assim, estas duas exceções não permitem contrariar a tendência registada já no período anterior para uma diminuição da atividade dentro da comunidade.

Na nossa perspetiva este abrandamento da atividade entre pares dentro da comunidade radica em dois aspetos: Em primeiro lugar, a ocorrência do final do ano letivo e o conseqüente encerramento das aulas e concomitantemente, o final da realização dos ciclos de supervisão; em segundo lugar o final de mais um ciclo de funcionamento da comunidade, fase em que se verifica uma tendência para o abrandamento da atividade entre pares.

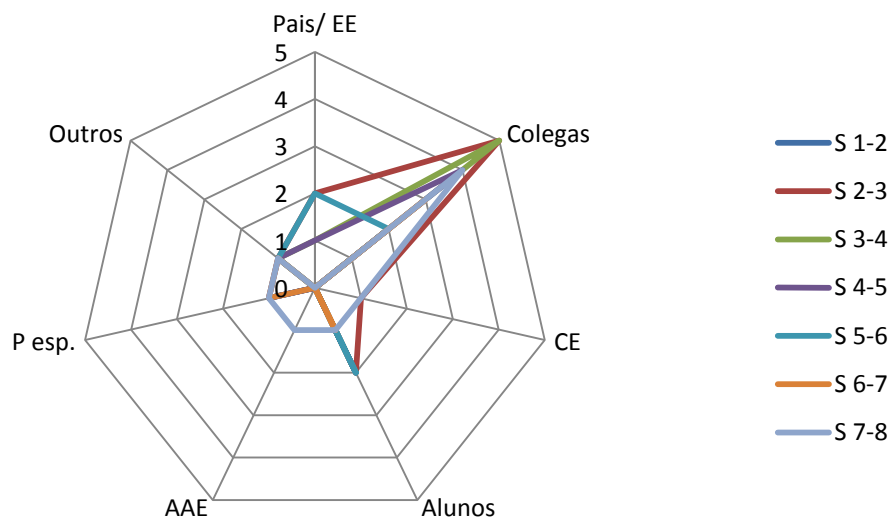
4.2.3.2 Evolução das interações externas

Tal como no primeiro ano de funcionamento, a partir dos *snapshots* aplicados, construímos o quadro 4.28 que nos permitiu aferir o número de interações que os participantes desenvolveram com elementos externos à comunidade; com base nesse quadro, elaborámos o gráfico apresentado na fig. 4.7.

Quadro 4.28 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos

| | Pais/ EE | Colegas | CE | Alunos | AAE | P esp. | Outros |
|-------|----------|---------|----|--------|-----|--------|--------|
| S 1-2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| S 2-3 | 2 | 5 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| S 3-4 | 1 | 5 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| S 4-5 | 1 | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| S 5-6 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| S 6-7 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| S 7-8 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Figura 4.7 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos



Da análise dos elementos disponibilizados pelo quadro 4.28 e pelo gráfico da fig. 4.7 parece poder concluir-se que “Colegas” é a categoria com a qual os participantes interagem por excelência. Esta interação, além de se caracterizar por uma elevada frequência, é também marcada pela constância. Pensamos que esta frequência e constância nas interações com os colegas indicia uma fase de consolidação e maturidade da comunidade. Envolvidos num trabalho de reflexão sobre as suas práticas, parece-nos natural que os participantes elejam como parceiro preferencial os seus pares. Os colegas serão aqueles que pela sua competência técnica e afinidades estarão melhor posicionados para ouvir as preocupações, partilhar experiências e contribuir para a reflexão, como ilustra esta passagem do diário de P14:

P14: Hoje fui caminhar com outra professora e o tema de conversa foi: “Se pudesses mudavas de profissão”.

Para além dos colegas, “Alunos” e “Pais/ EE” são as outras duas categorias com as quais os participantes mais interagem, ainda que com menor frequência. Em relação aos alunos, pensamos que estas interações se devem sobretudo ao trabalho de supervisão entre pares no qual os participantes continuaram envolvidos, razão que pensamos ser a principal explicação também para as interações com os pais. Esta correlação que estabelecemos entre o decurso dos ciclos de supervisão e a frequência das interações com “Alunos” e “Pais/ EE” parece confirmar-se no quadro 4.28 que mostra não existirem interações com estes elementos até ao segundo seminário, período em que não existiram ciclos de supervisão com já vimos na secção anterior.

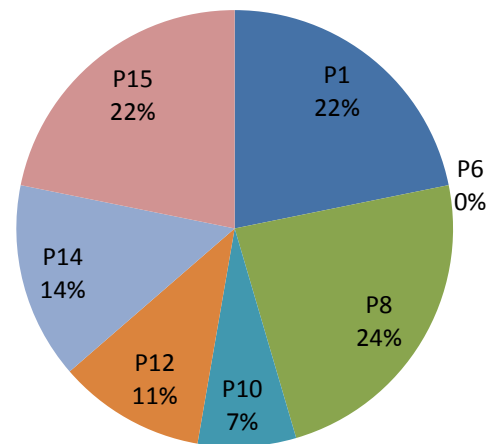
Parece-nos interessante constatar que são praticamente inexistentes as interações com outros elementos da comunidade escolar, designadamente com o conselho executivo, com os auxiliares de ação educativa e com o pessoal especializado. Este fechamento da comunidade em relação ao primeiro ano de funcionamento poderá ter várias explicações. Por um lado, à medida que o tempo flui, a comunidade afunilou o foco do seu trabalho e portanto a necessidade de interação com elementos externos vai repercutir esse afunilamento. Por outro lado, a comunidade vai-se instituindo e ganhando o seu próprio espaço na organização, criando a sua rede de ligações mais direcionada. Finalmente, e não sabemos se causa ou consequência desta rede, uma relativa invisibilidade da comunidade na organização, que analisaremos mais adiante.

Tal como fizemos para a análise do primeiro ano de funcionamento da comunidade, pareceu-nos que seria interessante analisar as interações por participante. Para isso, construímos o quadro 4.29 onde registamos o total das interações assinaladas por cada participante e a partir dele o gráfico da fig. 4.8.

Quadro 4.29 - Interações totais dos participantes

| | Interações |
|-----|------------|
| P1 | 12 |
| P6 | 0 |
| P8 | 13 |
| P9 | |
| P10 | 4 |
| P12 | 6 |
| P14 | 8 |
| P15 | 12 |
| P16 | |

Figura 4.8 - Interações totais dos participantes



A análise do gráfico da fig. 4.8 permite-nos desde logo confirmar o estatuto de participante periférico de P6, o único participante que não assinala qualquer interação com elementos exteriores à comunidade. Esta forma de estar na comunidade confirma aquilo que nos dizem Wenger *et al.* (2002) sobre a participação periférica na qual os participantes se mantêm num plano secundário, observando a interação e atividade dos membros ativos. O gráfico mostra-nos também que P8 é o participante com maior percentagem de interações com elementos externos (28%), seguido de P1 e P15, ambos com 22% de interação.

Em relação a P8 pensamos que a sua condição de coordenador de ciclo, obrigando-o a contactos frequentes com os mais diversos integrantes da comunidade educativa, justifica plenamente este seu protagonismo. Quanto a P15 que ao longo de todo o processo se afirmou como participante periférico, cremos que a sua percentagem elevada de

interação fora da comunidade, poderá explicar-se pelas suas características de personalidade já que se trata de uma pessoa bastante extrovertida, com facilidade de se relacionar e com uma grande rede de contactos. Já para P1 pensamos que a sua atividade intensa com elementos externos à comunidade poderá estar relacionada com o seu maior envolvimento na CdP neste segundo ciclo de funcionamento.

Com menor percentagem de interação encontram-se, por ordem decrescente P14 (14%), a investigadora (P12) com 11% de interações e P10 (7%). Relativamente à investigadora (P12), cremos que a sua atividade é consequência do facto de ser o participante dinamizador da comunidade. No caso de P14, pensamos que isto se deve ao facto, já anteriormente assinalado, da sua participação na comunidade ter vindo a sofrer uma intensificação ao longo do processo. Lembremos que no ano anterior este participante era percecionado como periférico e neste segundo ano o seu nível de envolvimento na comunidade intensificou-se.

Finalmente, ao analisar as tabelas construídas para registo de interações (cfr. Anexo IV B) é possível constatar que os índices de interação assinalados pelos participantes vão sofrendo oscilações ao longo do ciclo de funcionamento da CdP. Os períodos de maior atividade da comunidade situam-se entre o terceiro e o quarto seminário e entre o sétimo e oitavo. O incremento de atividade nesta fase cremos que resulta do facto dos ciclos de supervisão só terem tido início a partir do terceiro seminário como se vê nesta transcrição do segundo seminário:

P12: Agora, outra coisa, vamos passar à prática, de organizar o nosso trabalho? Eu penso que observações só a partir de janeiro.

Por outro lado, pensamos que a necessidade de encerrar tarefas e/ ou atividades que pudessem estar pendentes pode justificar uma dinamização da atividade no final do ciclo de funcionamento. O período com menor número de interações é o da fase inicial do ciclo, entre o primeiro e o segundo seminário e parece-nos que isto se fica a dever à circunstância da comunidade ainda estar em fase de organização do arranque do segundo ciclo. Para os restantes momentos de recolha de dados parece haver uma certa constância quer no número quer na intensidade das interações realizadas o que indicia a estabilização da comunidade e respetiva atividade.

4.2.4- O blogue

O segundo ciclo de funcionamento da CdP foi marcado pelo alargamento da mesma ao espaço virtual com a criação de um blogue. A ideia de alargamento da comunidade ao espaço virtual começa a surgir no final do primeiro ano de funcionamento da mesma como consequência da previsível diminuição do número de participantes no ano seguinte e também pela constatação de uma certa invisibilidade da comunidade na escola como se vê nas seguintes passagens do diário da investigadora (P12):

P12: [...] já há algum tempo que ando a pensar na criação de um blogue...

[...]

P12: É uma coisa [a construção de um blogue] que me entusiasma pois acredito que criará maior interação entre os membros da CdP e também penso que poderá fazer com que o nosso trabalho chegue a mais gente, sobretudo na nossa escola.

A extensão ao espaço virtual poderia constituir um instrumento de apoio ao projeto pois como vários autores reconhecem (Bronfman, 2011 e Paas & Parry, 2012) as tecnologias de informação e comunicação (TIC) constituem uma importante ferramenta de ajuda ao funcionamento e sustentabilidade das CdP, constituindo um fator chave para o sucesso das mesmas. Este alargamento ao espaço virtual resulta também de uma proposta feita por um dos participantes, aquando da avaliação da comunidade e de uma sugestão de P8 numa conversa informal com a investigadora (P12) referida no respetivo diário:

A1: Criar uma página na net (pode ser grupo fechado) para troca de materiais e experiências.

P12: E [P8] deu-me uma ideia: Criar uma página de Facebook para a CdP.

A fim de concretizar esta ideia, logo no primeiro seminário de I-A do ano, a investigadora apresentou aos participantes a proposta de alargar a comunidade ao espaço virtual. Tratava-se de fazer um alargamento da comunidade ao espaço virtual que a tornasse visível a todos mas cujos conteúdos pudessem ser controlados pelos participantes. Entre as várias possibilidades disponíveis, grupo ou página de Facebook (FB) ou blogue, os participantes concordaram com a constituição de um blogue.

A opção pelo blogue em detrimento da página ou grupo de FB prendeu-se com as possibilidades técnicas oferecidas por cada um destes instrumentos. O blogue foi reconhecido como a melhor ferramenta por ser mais fácil o acesso à informação, também por permitir controlar melhor a participação de elementos exteriores e ainda porque as

páginas de FB só podem ser visualizadas por usuários e nem todos os membros da comunidade tinham FB e não deveriam ser constrangidos a tê-lo, como se vê na discussão tida no seminário de criação do blogue:

P12: [...] o P8 falou-me de... criarmos uma página de Facebook da nossa comunidade, onde pudéssemos trocar informação, documentos, não-sei-quê. E eu, que já tinha, não tinha pensado no Facebook... [...] É assim, eu acho que, de facto, nós podíamos, não criar uma página de Facebook até porque, ponto um, nem toda a gente tem Facebook; segundo, para este tipo de coisas, e a experiência que eu tenho é que as páginas não funcionam muito bem, porque, depois, para se aceder às coisas, se as coisas já foram publicadas há muito tempo, é complicado, etc., etc. Mas a minha ideia era que nós criássemos um blogue da nossa comunidade. [...]

[...]

P12: Até seria interessante que, depois, quando ele 'tivesse criado, que de facto o divulgássemos para ver se conseguíamos também começar a criar alguma interação entre a comunidade, esta restrita e o resto da comunidade escolar...

[...]

P12: [...] mas obviamente que as pessoas que não pertencem à comunidade poderão fazer comentários, mas não podem publicar no blogue, como é evidente. As publicações propriamente ditas serão dos membros da comunidade de, de prática... Os comentários obviamente são abertos ao público, pronto...

Para além de ferramenta de divulgação do trabalho da comunidade, o blogue tinha como objetivos instituir-se como espaço de discussão e partilha de documentos contribuindo também para facilitar a participação no trabalho da comunidade, uma vez que, à semelhança de outras ferramentas TIC permite uma maior flexibilidade na organização do tempo bem como a disponibilização e armazenamento de documentos (Bronfman, 2011). Devido à extensão da discussão apresentamos apenas alguns excertos da transcrição do seminário que nos parecem clarificar a opção e os objetivos que a comunidade se propunha:

P12: Um blogue onde nós pudéssemos publicar documentos, textos, coisas de interesse para o trabalho que fazemos aqui, onde pudéssemos, depois, discutir essas... esses documentos.

[...]

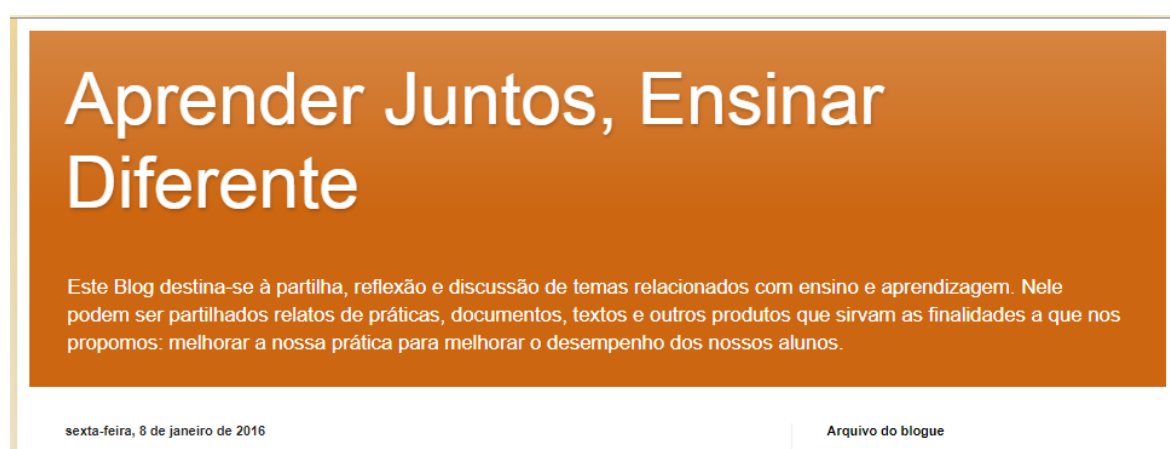
P12: [...] eu acho que isso também nos iria poupar algum tempo, [...]. Se calhar, em vez de vírmos para aqui discutir no vazio, é mais fácil ter dois ou três textos no blogue, sobre avaliação, as pessoas têm um mês para ler, para lançar lá reflexões, questões, para discutir[...].

No segundo seminário os participantes discutiram questões relacionadas com a construção do blogue tais como o nome e o servidor a utilizar e em janeiro de 2016 o blogue iniciou finalmente a sua atividade como se vê neste excerto da transcrição do seminário:

P12: Se concordassem, agora passava à segunda parte, que é a apresentação do nosso blogue.

No blogue intitulado “Aprender juntos, ensinar diferente”, como se vê na fig. 4.9, foi feito um total de treze publicações até abril do mesmo ano. Destas treze publicações, quatro são links para textos, documentários e blogues, um é uma reprodução de um texto e só os restantes sete são textos originais dos participantes. O participante com mais publicações (oito) é a investigadora (P12), seguido de P10 com três e P1 com duas. No total, as publicações receberam onze comentários e destes, apenas um foi feito por um não participante.

Figura 4.9 - Página inicial do blogue



Cedo se percebeu que o blogue estava longe de alcançar os seus objetivos apesar da investigadora (P12), nos diferentes seminários ir chamando a atenção para o mesmo. Assim, logo no seminário de fevereiro, o primeiro após a criação do blogue, encontramos esta sua intervenção:

P12: [...] ... a participação no blogue [...] ... não deve limitar-se à mera publicação de links para isto, para aquilo, para o outro, para aqueloutro. A participação no blogue é, no fundo, para vocês falarem, refletirem ou sobre o que leram ou sobre o que viram ou sobre uma aula que deram ou sobre um problema que vos surgiu, que tenha a ver... [...]. Porque se a gente transforma o blogue numa... numa mera coleção de links para entrevistas, documentos e filmes dos mais variados, então o blogue também não tem... não cumpre o seu objetivo, porque, no fundo, o blogue é para criar um... para ajudar a criar a tal comunidade, a tal discussão que nós não... não... não temos, por vezes, no dia-a-dia. [...]

Em abril, a propósito da pouca atividade do blogue, encontramos esta passagem no diário da investigadora (P12):

P12: Nos emails que envio aos colegas, comunicando informações várias, coloco sempre um post scriptum a lembrar o blogue e o como seria útil e interessante irmos reagindo às postagens e postarmos as nossas próprias reflexões; água mole em pedra dura...

Mais tarde, aparece uma segunda observação sobre o mesmo tema:

P12: [...] constatei que já há algum tempo coloquei no blogue um texto sobre as aulas de substituição; só a [P10] reagiu... Acho que o blogue não está a resultar...

Também na entrevista que faz a P8, fazendo um balanço do trabalho da comunidade, a investigadora (P12) afirma:

E- Por exemplo, nós neste momento temos o blogue e uma coisa que noto, apesar de eu ter pedido ao A. para divulgar o blogue no site, na página de facebook da escola, termos tido colegas, eu própria, que divulgámos o blogue através do facebook, o que eu noto é que mesmo no blogue não há, por enquanto, interação, a... mesmo dos membros da comunidade a participação é muito, muito, muito restrita para não dizer nula, [...].

No último seminário do ano é assumido pelos participantes o falhanço do blogue:

P8: *Pá, menos bem, claramente, o blogue. Não... não conseguimos viabilizar.*

P12: *Sim, o blogue foi um flop, mesmo. Não, não, não funcionou de todo.*

P8: *Não conseguimos viabilizar a questão do... do blogue...*

O fracasso do blogue é algo que temos dificuldade em compreender uma vez que resultou de uma decisão que à época pareceu entusiasmar os participantes; parece-nos até curioso constatar que um dos participantes que mais contribuiu para o alargamento da comunidade ao espaço virtual, P8, nunca tenha contribuído com qualquer participação no mesmo. A única explicação que se nos afigura plausível para este desinteresse estará relacionada com o facto da participação no blogue exigir algum tempo (de leitura, reflexão, escrita) que implica uma disponibilidade bastante maior que o imediatismo do clique pouco reflexivo característico da participação noutras ferramentas TIC. Trata-se contudo de uma análise meramente especulativa uma vez que nos dados que nos forneceram os participantes não há qualquer referência ao desinteresse pelo blogue, nem mesmo aquando da avaliação do seu grau de satisfação com o trabalho na comunidade, como veremos na secção seguinte.

4.2.5- Avaliação

Para avaliação da comunidade, mais uma vez damos a palavra aos participantes, analisando os resultados obtidos com um questionário (cfr. Anexo III) passado no último seminário; lembramos que os mesmos são anónimos e que dos seis potenciais respondentes apenas quatro entregaram o questionário preenchido.

Quadro 4.30 - Avaliação do trabalho realizado no âmbito da Comunidade de Prática

| Indicadores de satisfação | Nível de satisfação | | | | | |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|---|---|---|---|
| | Número de participantes | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Satisfação global em relação ao trabalho realizado | | | | | 2 | 2 |
| Metodologia adotada | | | | | 3 | 1 |
| Contributo da formação para a promoção de novas aprendizagens | | | | | 3 | 1 |
| Utilidade do trabalho desenvolvido para a atividade profissional | | | | | 3 | 1 |
| Motivação para prosseguir na CdP | | | | 1 | 2 | 1 |

A partir do quadro 4.30 é possível constatar que o grau de satisfação dos participantes relativamente ao trabalho desenvolvido neste segundo ciclo de funcionamento da comunidade é positivo em todos os indicadores. Não existe nenhum parâmetro valorizado de forma negativa e apenas um participante assinala um nível de satisfação 4, no parâmetro relativo à motivação para prosseguir na CdP. Relativamente aos restantes parâmetros, o nível de satisfação é bastante elevado com o nível máximo a ser assinalado seis vezes. É ainda visível a vontade de prosseguir na comunidade, ainda que os graus de motivação sejam diferentes.

Nas questões abertas os participantes continuam a valorizar as dimensões enunciadas no ciclo anterior: Os seminários como espaço de aprendizagem e partilha de experiências; a prática da supervisão entre pares e o contributo da comunidade para a melhoria do desempenho docente, como é visível nos seguintes excertos:

A1- A discussão/ debate de temas abrangentes a todas as disciplinas; [...] A observação de aulas [...]; temas relacionados com a prática pedagógica [...] planificações, planos de aula. Comparação de instrumentos de trabalho.

A2- *As reuniões mensais da equipa; [...] a troca de ideias/ experiências com os colegas.*

A3- *[...] serviu para a melhoria das práticas pedagógicas [...].*

Entre as sugestões de melhoria, destaca-se a necessidade de alargar o número de participantes:

A1: *Tentar motivar mais colegas para o grupo.*

Estes dados parecem-nos confirmar a consolidação da comunidade como um espaço de aprendizagem onde estes professores parecem encontrar uma resposta às suas necessidades formativas, confirmando a ideia segundo a qual as CdP providenciam aquilo que as formas de treino tradicionais não conseguem, encorajando uma cultura de aprendizagem nos locais onde as pessoas procuram melhores formas de desempenho (Webber, 2016).

Terminamos constatando que na avaliação da comunidade pelos participantes não existe qualquer referência ao blogue, aspeto que já referimos na secção que lhe é especificamente dedicada.

4.3- Análise comparativa dos dois ciclos de funcionamento da Comunidade de Prática

Neste ponto do nosso trabalho iremos proceder a uma análise comparativa dos dois anos de funcionamento da comunidade, tendo com base a atividade desenvolvida pelos participantes no seio da mesma e dos participantes com elementos externos à comunidade. Num primeiro momento iremos confrontar as dinâmicas de interação interna dos participantes, num segundo momento as dinâmicas de interação externa e terminaremos com uma comparação do funcionamento dos seminários de I-A.

4.3.1- Análise comparativa da dinâmica interna da comunidade

Figura 4.10 - Evolução das interações entre participantes da CdP no 1º ano

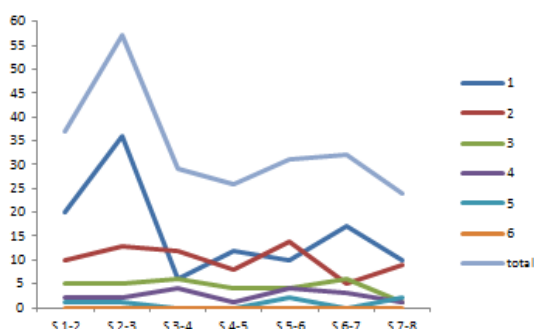
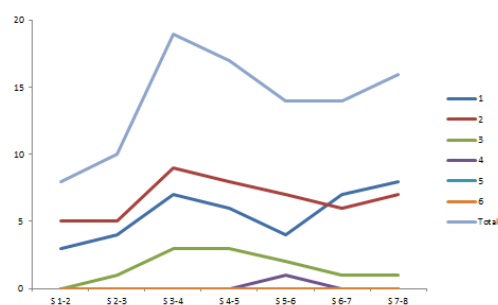


Figura 4.11 - Evolução das interações entre participantes da CdP no 2º ano



Ao compararmos os gráficos das figs. 4.10 e 4.11, o primeiro aspeto que chama a nossa atenção é a diferença de tendências no final de cada um dos ciclos de funcionamento da CdP. Assim, se no final do primeiro ciclo a tendência mostra uma diminuição geral das interações, no final do segundo ciclo observamos a tendência oposta, isto é, no cômputo geral, as interações estão a subir. Pensamos que esta tendência de subida no final do segundo ciclo estará relacionada com a fase de maturidade que a comunidade entretanto adquiriu já que um dos indicadores da existência de uma CdP é a existência de relações mútuas sustentadas entre os seus membros (Wenger, 2008).

Os gráficos atestam o facto da curva relativa ao total de interações ser muito irregular em ambos os ciclos; porém, apesar desta semelhança, observam-se algumas diferenças: No primeiro ciclo de funcionamento da CdP o pico das interações é atingido entre o segundo e o terceiro seminário, sofrendo uma quebra abrupta no período seguinte; já no segundo ciclo, o pico é atingido entre o terceiro e o quarto seminário e embora a partir daí seja visível uma tendência de quebra, ela é gradual, estabilizando entre o quinto e o sexto seminário para depois voltar a subir. No primeiro ciclo, após a queda abrupta a tendência de queda continua até ao quinto seminário, voltando a subir de forma gradual até ao sétimo seminário para depois voltar a cair. Esta diferença cronológica no pico das interações parece-nos ser o resultado da dinâmica da comunidade que no segundo ano do seu funcionamento teve um arranque difícil por circunstâncias que já analisamos na secção

anterior, fazendo com que até janeiro (altura da realização do terceiro seminário) apenas se realizassem dois seminários de I-A.

Um dos dados que se nos afigura relevante ao compararmos os dois ciclos de funcionamento da CdP é o facto de no segundo ciclo do seu funcionamento, as interações de nível 2 serem quase sempre mais frequentes que as de nível 1, ao contrário daquilo que verificamos no primeiro ciclo. Esta prevalência das interações de nível 2 parece-nos confirmar a maturidade da comunidade com os participantes a terem agora um padrão de interação mais consistente que durante o primeiro ciclo, onde as interações de nível 1 prevaleceram quase sempre, evidenciando relações menos consolidadas entre os participantes.

Outra diferença significativa que encontramos na dinâmica de interações entre um ciclo e outro é a irrelevância das interações dos níveis superiores com o desaparecimento de interações de nível 5 (as de nível 6 não ocorreram em nenhum dos ciclos) que aconteceram ao longo do primeiro ciclo ainda que com interrupções entre o quarto e o quinto seminário e entre o sexto e o sétimo. Similar é o que se verifica com as interações de nível 4 que no primeiro ciclo de funcionamento da comunidade ocorrem ao longo de todo o ano, ainda que com valores de frequência sempre abaixo da dezena e que no segundo ciclo se limitam à ocorrência de uma interação entre o quinto e o sexto seminário. Pensamos que esta alteração pode ser parcialmente explicada pelo facto de no primeiro ano de funcionamento da comunidade muitas das interações de nível superior serem assinaladas por P4 e P10 que constituem um casal e no segundo ano P4 já não se encontrar na comunidade e ainda pela saída de P9, outro dos participantes que no primeiro ano assinalou várias interações de nível superior.

Finalmente, é possível observar que a linha das interações de nível 3 difere nos dois ciclos de funcionamento da comunidade: No primeiro ano encontramos uma linha caracterizada pela regularidade, com ligeiras oscilações e uma quebra abrupta no final do ciclo; no segundo ano encontramos uma linha mais irregular com uma subida acentuada até ao terceiro seminário, estabilizando até ao quinto seminário quando inicia uma descida gradual, voltando a estabilizar no sexto seminário e até ao fim do ciclo. Mais uma vez, pensamos que a fase de arranque algo conturbada do segundo ciclo de funcionamento da CdP poderá justificar esta afirmação tardia das interações de nível 3; por outro lado, o facto de elas se manterem mais estáveis até ao fim do ciclo parece-nos fundamentar-se no facto

da comunidade estar agora mais amadurecida o que favorece a consolidação das interações entre participantes (Wenger *et al.* 2002).

Para compreendermos melhor esta alteração nas dinâmicas de interação consideramos importante comparar também os diagramas que elaboramos para os dois ciclos de funcionamento da CdP.

Figura 4.12 - Diagramas de interações do 1º ano

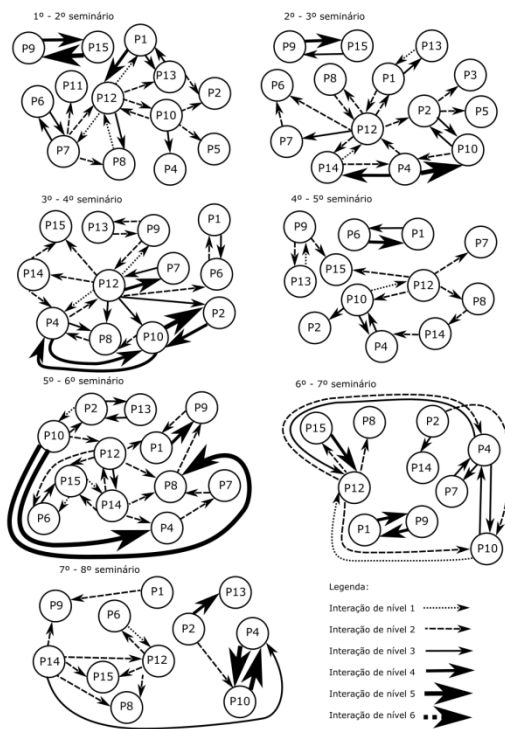
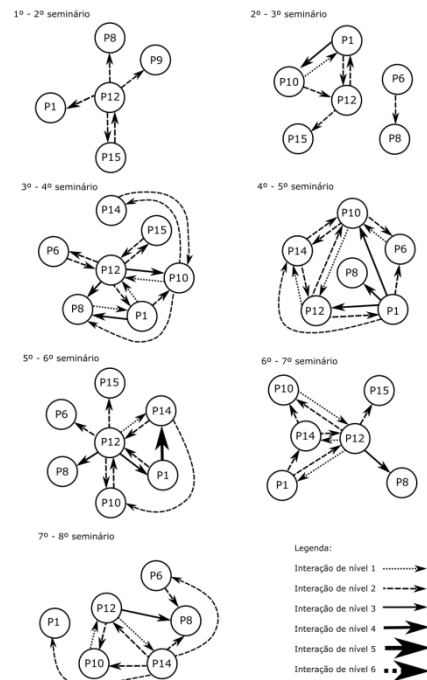


Figura 4.13 - Diagramas de interações do 2º ano



A observação dos diagramas das figs. 4.12 e 4.13 permitem-nos perceber de forma quase imediata a diferença de dinâmicas de interação nos dois ciclos de funcionamento da CdP. No primeiro ciclo constatamos a emergência de vários pares a atuar de forma autónoma bem como a formação de subgrupos o que vai propiciar o aparecimento de lideranças partilhadas em vários momentos do ciclo com a consequente diminuição do protagonismo da investigadora (P12); já no segundo ciclo de funcionamento da

comunidade a investigadora mantém sempre a centralidade na rede de interações estabelecidas, assumindo-se sempre como elemento catalisador do grupo.

Pensamos que esta diferença terá várias explicações: Desde logo, num grupo maior parece-nos natural a emergência de subgrupos que fogem ao controlo da investigadora e permitem o aparecimento de lideranças em co-propriedade (Webber, 2016); por outro lado, a diminuição significativa do número de participantes no segundo ciclo de funcionamento da CdP, a saída de P4, um dos participantes que no ciclo anterior fez várias incursões pelo nível da liderança, aliadas à preocupação da investigadora (P12) com a sustentabilidade e continuidade da comunidade, parecem motivos suficientes para levar a que esta assumisse um maior protagonismo uma vez que um dos aspetos chave de uma CdP é a conectividade (Wenger, 2000) que pressupõe atenção e cultivo das relações interpessoais. Um outro aspeto relevante que já havíamos constatado na comparação dos gráficos das figs. 4.10 e 4.11 é o quase desaparecimento das interações de níveis superiores no segundo ano de funcionamento da comunidade.

Para além da saída de P4 que constitui um casal com P10 e que enquanto dupla tinha protagonizado grande parte das interações de nível 5 do ciclo anterior constatamos também as saídas de P2 e P9 que não apresentando geralmente redes de interação alargadas, protagonizam ou são objeto de interações de nível elevado. A ocorrência de interações de nível mais elevado no primeiro ciclo de funcionamento da comunidade pode também resultar de uma melhor organização dos ciclos de supervisão que implica mais dinâmica entre os pares instituídos. Os pares eram previamente organizados durante os seminários de I-A, aferindo-se logo aí a compatibilidade de horários o que permitia concretizar os ciclos com maior eficácia.

No segundo ano, como já foi referido, não só os ciclos de supervisão entre pares tiveram início tardio como a sua organização passou a ser feita fora dos seminários, ficando mais dependente da capacidade organizativa de cada um e apesar de numa fase inicial parecer uma boa estratégia organizativa acabou por originar que nalgumas situações os participantes não tivessem capacidade para se organizar, não realizando os ciclos e portanto criando menos oportunidades de interação como se vê nos excertos das transcrições dos seminários:

P12: *E é assim... e, entretanto, em relação à supervisão, eu penso que as coisas estão a correr bem, nós 'tamos assim organizados em autogestão, acho que a coisa 'tá a funcionar. Portanto, acho que podemos continuar assim...*

P8: *Acho que sim.*

P12: *A minha ideia, hoje, era [...] começarmos por fazer as partilhas, se alguém tiver observações para partilhar[...].*
[...]
P12: *Mais alguma coisa?*
P15: *Não. Mais nada.*
P12: *Mais partilhas... C....*
P8: *Eu...*
[...]
P8: *...não vou assistir... tu tens, não tenho tempo para me coçar...*
[risos]
P12: *Pronto, ok. Eu também não tenho nada para partilhar, porque, como já disse logo no início, não tive tempo de assistir...*

Finalmente, no primeiro ciclo da comunidade os participantes tendem a interagir em rede, isto é com vários participantes no mesmo período de tempo e no segundo ciclo as interações organizam-se preferencialmente em pares; apesar disto é possível observar que P1, P10 e P14 fogem a esta tendência e em determinados momentos do ciclo apresentam interações em rede. Esta forma de atuar, sobretudo nos casos de P1 e P14 confirma a tendência destes dois participantes para um maior activismo dentro da comunidade neste segundo ciclo.

Esta tendência para as interações em pares afigura-se-nos um pouco contraproducente uma vez que uma comunidade mais pequena deveria propiciar mais interações em rede em detrimento de entre pares isolados. Sem outros dados que nos permitam encontrar explicações para este fenómeno, pensamos que a explicação poderá fundamentar-se em dois aspetos: Por um lado, as interações ocorrem essencialmente como consequência do trabalho de supervisão entre pares e daí a prevalência de interações entre pares isolados; por outro lado, talvez a menor afinidade entre membros tenha levado a uma diminuição das interações.

Os dados que nos são dados pelos gráficos das figs. 4.10 e 4.11 e dos diagramas das figs. 4.12 e 4.13 permitem-nos concluir que apesar das grandes diferenças na dinâmica de interação entre o primeiro e o segundo ciclos de funcionamento da CdP, esta manteve-se bastante ativa, apesar da composição bastante menor que apresentou no segundo ano. Também nos parece que o grande motor das interações, sobretudo no segundo ano, terão sido os ciclos de supervisão entre pares; sem a realização destes ciclos, possivelmente o trabalho da comunidade ficaria limitado aos seminários de I-A.

4.3.2- Análise comparativa da dinâmica externa da comunidade

Iremos neste ponto do nosso trabalho proceder à comparação da evolução das interações dos participantes com os elementos externos à comunidade começando por comparar os gráficos relativo à atividade dos participantes.

Figura 4.14 - Interações totais dos participantes no 1º ano

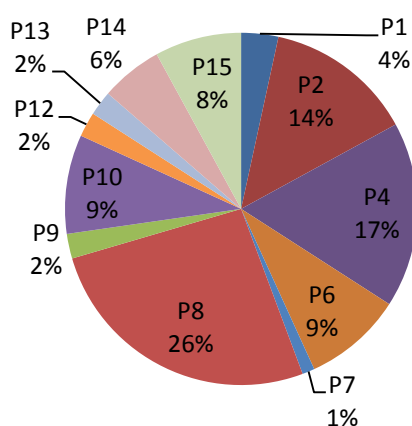
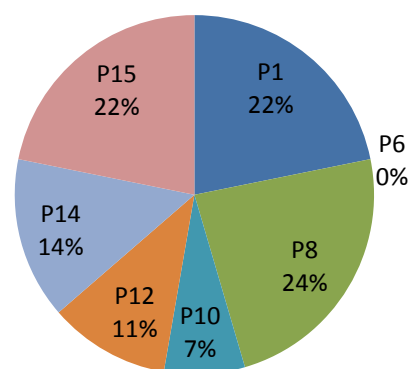


Figura 4.15 - Interações totais dos participantes no 2º ano



Os gráficos das figs. 4.14 e 4.15 permitem-nos comparar a percentagem de interações desenvolvidas pelos diferentes participantes com elementos exteriores à comunidade nos dois anos de funcionamento da mesma; a comparação refere-se ao total das interações não se especificando a categoria de elementos que foi objeto de interação. Por razões de carácter prático faremos a análise comparativa por ordem numérica crescente a partir de P1.

A primeira conclusão que podemos tirar em relação a P1 é o aumento significativo das interações no segundo ano em relação ao primeiro com a passagem de 4 para 22%. Pensamos que isto poderá ser explicado pela maior atividade deste participante no segundo ciclo de funcionamento da comunidade como já foi evidenciado ao analisarmos as interações internas. Na falta de outros dados pensamos que esta participação mais ativa nesta fase resultará do facto da comunidade estar agora consolidada já que como nos dizem Wenger *et al.* (2002) entre os fatores que contribuem para o desenvolvimento do sentimento de pertença estão a estabilidade da comunidade e as relações de longa duração.

Outro aspeto interessante do padrão de interação de P1 é que em ambos os ciclos de funcionamento, os interlocutores externos por excelência são “Colegas” (cfr. Anexos IV A e IV B) com quem no primeiro ano indica uma interação de nível 3 e no segundo cinco interações que se distribuem pelos níveis 1, 2 e 3. No segundo ano verificamos uma diversificação que inclui “Pais/EE” com quem assinala por duas vezes interações de nível 1, “Auxiliares de Ação Educativa” e “Pessoal Especializado” com quem realiza interação esporádica (interações de nível 1 apenas uma vez com cada uma das categorias) e “Outros”, a categoria com a qual apresenta interações mais consistentes depois de “Colegas” com três interações de níveis 1, 2 e 3.

No caso de P6 assistimos a uma passagem de 9% de interação no primeiro ano para nenhuma interação no segundo ano. Pensamos que isto se explica pelo seu carácter de participante do nível periférico. Lembramos ainda que P6 assumiu sempre ter pouca disponibilidade de tempo para o trabalho fora dos seminários de I-A como se vê na transcrição do segundo seminário do segundo ano:

P6: Eu não estou desmotivada, queria era mais tempo.

O caso de P8 parece-nos bastante interessante; é o participante que mantém maior percentagem de interação com elementos externos em ambos os ciclos de funcionamento da comunidade e não nos parece significativa a descida de dois pontos percentuais do primeiro para o segundo ano. É o participante cujo leque de interações é mais alargado incluindo todas as categorias no primeiro ano (cfr. Anexo IV A) e com cinco categorias no segundo ano (cfr. Anexo IV B) deixando de fora apenas “Auxiliares de Ação Educativa” e “Outros”. Em ambos os ciclos de funcionamento da CdP “Colegas” e “Alunos” são os seus interlocutores privilegiados, com os quais realiza maior número de interações e também interações de maior intensidade. Pensamos que para além das suas características pessoais (indivíduo bastante sociável) o facto de desempenhar funções de coordenação de ciclo explica a intensidade da sua atividade bem como as categorias com as quais mantém interação preferencial. Um aspeto que se nos afigura interessante sublinhar é o facto deste participante ter, em ambos os ciclos de funcionamento da comunidade, muito maior número de interações com elementos externos do que com os seus pares da comunidade.

Relativamente à investigadora (P12) é interessante verificar que há uma subida significativa da percentagem de interação de 2 para 11%; anda assim, mantém-se como um

dos participantes com menor percentagem de interação com elementos externos à comunidade. Pensamos que, tal como afirmamos em secção anterior isto poder explicar-se pelas características de personalidade da investigadora mas também pela sua conceção de interação que nos parece ser, segundo alguns indicadores, diferente da conceção de alguns participantes. O seu leque de interações é reduzido incluindo “Colegas”, “Pessoal Especializado”, “Conselho Executivo” no primeiro ano juntando-se a estes no segundo ano “Outros” e a profundidade das interações é também reduzida nunca ultrapassando o nível 2. Este padrão de comportamento parece indiciar que a investigadora (P12) apenas desenvolve interações externas pontualmente, com o objetivo de resolver problemas organizacionais relacionados com a comunidade, não desenvolvendo nenhum trabalho sistemático com elementos exteriores, tal como evidenciam algumas passagens do seu diário:

P12: *Entretanto falei com a I. O. Para nos ir fazer uma comunicação sobre educação especial; [...].*

[...]

P12: *Hoje finalmente consegui convidar a R. para ir à nossa comunidade apresentar o trabalho de mestrado dela sobre avaliação de escolas.*

P14 é outro participante que do primeiro para o segundo ano intensifica a sua participação na comunidade como já vimos em secção anterior e isto reflete-se também nas interações com elementos externos que mais do que duplicam do primeiro para o segundo ano, como se vê nos gráficos das figs. 4.14 e 4.15. O seu leque de interação é reduzido incluindo no primeiro ano apenas “Colegas” e no segundo ano, a estes juntam-se entre o quinto e o sétimo seminário os “Alunos”. No diário de P14 existe apenas uma referência a uma interação desenvolvida com um colega não pertencente à comunidade:

P14: *Hoje fui caminhar com outra professora e o tema de conversa foi: “Se pudesses mudavas de profissão”.*

Porém no relato feito não há qualquer referência à comunidade pelo que não nos é possível compreender a natureza das interações que assinala; por outro lado, em relação ao segundo ano na ausência de diário ainda menor é a informação que nos possa ajudar a compreender a natureza das interações. Contudo, parece-nos inegável que os dados disponíveis mais uma vez confirmam P14 como um participante que evoluiu do primeiro para o segundo ciclo de funcionamento da comunidade do nível periférico para o nível da

participação ativa; isto mesmo é aliás visível nas transcrições dos seminários onde se constata que no segundo ano P14 intervém muito mais frequentemente (cfr. Anexo V).

Finalmente, analisamos a evolução das interações de P15 que no primeiro ciclo se encontra entre os participantes com menor percentagem de interação com elementos externos (8%) e no segundo ciclo é um dos participantes com maior percentagem de interações (22%) a par de P1 e apenas ultrapassada por P8. Desde logo constatamos que em ambos os ciclos de funcionamento da comunidade o seu leque de interações é amplo já que assinala interações com quatro das sete categorias definidas (“Pais/ EE”, “Colegas”, “Alunos” e “Outros”). Outro aspeto que se nos afigura interessante é o facto de apesar da percentagem de interações ser maior no segundo ano a intensidade das mesmas diminui; no primeiro ano chega a assinalar interações de nível 4 enquanto no segundo ano a intensidade de interação assinalada não ultrapassa o nível 3. Em ambos os ciclos as categorias com quem mais interage são “Colegas” e “Alunos”. À falta de outras evidências que nos permitam uma melhor compreensão destes dados, pensamos que no que se refere à categoria “Colegas” a saída de P9 da comunidade, participante com quem interagiu frequente e intensamente no primeiro ano poderá explicar o incremento de interações nesta segunda fase; relativamente às outras categorias apenas a natureza sociável e extrovertida do participante pode justificar esta atividade intensa.

Passaremos agora à análise da evolução das interações externas considerando a interação por categorias. Para isso vamos voltar a socorrer-nos dos gráficos das figs. 4.3 e 4.7 que realizamos para cada um dos ciclos de funcionamento da comunidade e que nesta secção do nosso trabalho correspondem às figs. 4.16 e 4.17.

Figura 4.16 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos: 1º ano

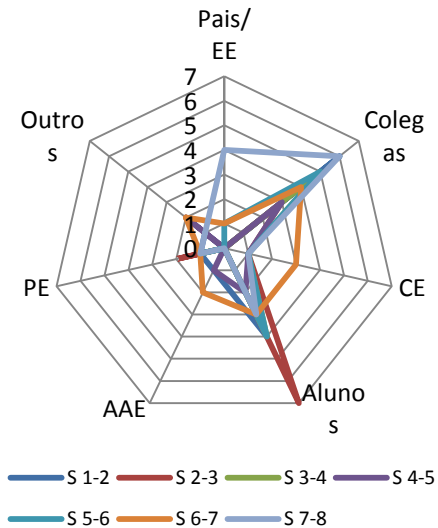
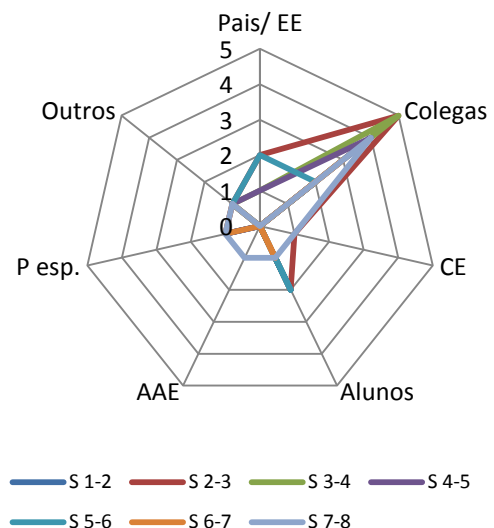


Figura 4.17 - Evolução das interações dos participantes com elementos externos: 2º ano



A análise comparativa dos gráficos das figs. 4.16 e 4.17 evidencia uma diferença significativa nas dinâmicas de interação entre o primeiro e o segundo ano. No primeiro ano a rede de interações é mais complexa e parece poder identificar-se dois ciclos distintos: Um primeiro ciclo até ao terceiro seminário em que a rede de interações é mais fechada e onde os grandes protagonistas são “Alunos” e “Colegas” e um segundo ciclo a partir do quarto seminário no qual a rede se alarga e onde ganham peso outras categorias, designadamente “CE” e “Pais/EE”, a categoria “Alunos” parece perder importância e a categoria “Colegas” consolida uma posição de objeto preferencial de interação. Além disso, ao longo de todo o ano é possível observar oscilações nas interações dentro de cada categoria. Veja-se o caso da categoria “Alunos” que entre o segundo e o terceiro seminário é objeto de grande número de interações a que se segue uma quebra e posterior estabilização. Outro exemplo é o caso da categoria “Pais/EE” que só a partir do quinto seminário ganham relevância como objeto de interação, relevância que se irá consolidar até final do ciclo. Finalmente, a categoria “Colegas” é aquela cujo padrão de interação se afigurar como mais regular indo em *crescendo* até final do ciclo.

O segundo ano ilustrado pelo gráfico da fig. 4.17 evidencia uma dinâmica bastante diferente: A rede de interações é muito mais reduzida com “Colegas” a ter todo o protagonismo e com poucas interações com as restantes categorias e também mais regular

uma vez que não existe oscilação significativa na frequência das interações. “Alunos” “Pais/ EE” continuam a ser as categorias que disputam o protagonismo com “Colegas” embora neste segundo ciclo de funcionamento com menor relevância em relação ao primeiro. Este estreitamento da rede de interações no segundo ano relativamente ao primeiro parece-nos poder explicar-se pelo facto da comunidade estar agora numa fase de consolidação, ganhando um espaço próprio com fronteiras claramente marcadas, definindo com maior rigor o seu domínio e instituindo uma rede de interações em conformidade com os respetivos objetivos. Efetivamente podemos identificar o estágio de maturidade de uma CdP pela forma como ela se apropria dos seus processos e práticas (Webber, 2016) e pela clareza com que define o seu papel, os seus objetivos e as suas fronteiras (Wenger *et al.*, 2002).

Para concluir, parece-nos interessante constatar que, embora com ritmos e intensidades distintas, ao longo dos dois anos de funcionamento, os parceiros preferenciais para interações externas foram por ordem decrescente de importância “Colegas”, “Alunos” e “Pais/ EE”. Esta prevalência destas três categorias afigura-se-nos de alguma forma natural uma vez que os colegas nos parecem ser os interlocutores naturais quando se trata de assuntos profissionais. Por outro lado os alunos enquanto destinatários do trabalho dos professores tornam-se agentes preferenciais de interação. Finalmente os pais ou encarregados de educação pelo acompanhamento que fazem da vida escolar dos seus educandos instituem-se também como interlocutores naturais dos professores.

Já a quase total ausência de interação com outros agentes escolares, designadamente auxiliares de acção educativa e de elementos como representantes de autarquias ou associações culturais que se compreendem na categoria “Outros” com quem estes participantes quase não interagem, como é testemunhado pelos gráficos das figs 4.16 e 4.17, parece indiciar uma cultura profissional na qual prevalece uma conceção de escola própria da modernidade mas que subsiste até hoje como instituição social paralela, destinada a corrigir e colmatar as fragilidades da sociedade (Dewey, 1998) e uma falta de disponibilidade dos professores para aprenderem com elementos exteriores à escola, aspeto tido atualmente como uma das chaves para o desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001).

4.3.3- Análise comparativa do funcionamento dos seminários de I-A

A partir deste ponto iremos comparar os dois ciclos de funcionamento dos seminários de I-A, procurando compreender eventuais alterações que possamos observar na dinâmica dos mesmos. Para essa comparação socorremo-nos do quadro 4.31 que construímos a partir dos dados dos quadros 4.2, 4.4, 4.18 e 4.19, do diário da investigadora (P12) e ainda das transcrições dos seminários que se encontram no anexo V.

Quadro 4.31 - Cronograma dos seminários de I-A

| 1º ano | | 2º ano | |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Data dos seminários | nº de participantes ⁵ / participantes presentes | Data dos seminários | nº de participantes ⁶ / participantes presentes |
| 1º seminário 21/ 11/ 2014 | 15/ 14 | 1º seminário 27/ 10/ 15 | 9/ 9 |
| 2º seminário 12/12/ 14 | 14/ 14 | 2º seminário 1/12/ 15 | 8/ 6 |
| 3º seminário 23/ 01/ 15 | 12/ 12 | 3º seminário 19/ 01/ 16 | 8/ 8 |
| 4º seminário 25/ 02/ 15 | 12/ 11 | 4º seminário 23/ 02/ 16 | 7/ 7 |
| 5º seminário 10/ 04/ 15 | 12/ 10 | 5º seminário 15/ 03/ 16 | 7/ 6 |
| 6º seminário 8/ 05/ 15 | 12/ 10 | 6º seminário 19/ 04/ 16 | 7/ 6 |
| 7º seminário 9/ 06/ 15 | 12/ 10 | 7º seminário 24/ 05/ 2016 | 7/ 6 |
| 8º seminário 8/ 07/ 15 | 12/ 12 | 8º seminário 14/ 07/ 2016 | 7/ 7 |

⁵ A variação no número de participantes corresponde às alterações que a composição da comunidade foi sofrendo ao longo do ciclo de funcionamento.

⁶ Ver nota anterior

A partir do quadro 4.31 é possível constatar que nos dois anos de funcionamento da CdP realizou-se o mesmo número de seminários de I-A (8 em cada um dos anos) com periodicidade mensal. No primeiro ano o início é mais tardio em relação à data de começo do ano letivo devido a questões burocráticas das quais dependia o arranque da comunidade como se vê pela seguinte passagem do diário da investigadora (P12):

P12: Deveria ter sido hoje a reunião prévia para esclarecimentos sobre o funcionamento da CdP. Acontece que o processo burocrático de validação está atrasado e isso está a atrasar também o nosso arranque...

No segundo ano os trabalhos da comunidade são retomados com menor desfasamento cronológico com o início do ano letivo já que as questões organizacionais do ano anterior estavam ultrapassadas e a comunidade já consolidada.

Em ambos anos de funcionamento é possível encontrar hiatos na periodicidade mensal; no primeiro ano entre o quarto e o quinto seminário devido à interrupção letiva da Páscoa e no segundo ano entre o primeiro e o segundo seminário e entre o sétimo e o oitavo devido a dificuldades de agendamento motivadas por questões organizacionais como se pode ler no diário da investigadora (P12):

P12: Finalmente, conseguimos agendar a próxima sessão para um de Dezembro (neste momento estou profundamente grata ao Passos Coelho por ter acabado com este feriado; se não fosse isso, não sei como conseguiríamos ter agenda em Dezembro... dia 8 é feriado e depois na semana seguinte já está tudo focada nas reuniões de avaliação, nem vale a pena pensar em sessões da CdP...

[...]

P12: Ontem foi a nossa última sessão do ano! Estava difícil agendar a coisa...[...], enfim, as múltiplas tarefas inerentes ao fim do ano letivo [...]e estava a ver que não conseguia uma data para nos juntarmos todos!

Aparentemente as dificuldades de agendamento deveriam ter sido maiores no primeiro ano quando a comunidade era constituída por doze participantes; porém, exatamente devido à diminuição da comunidade no segundo ano a investigadora teve sempre uma maior preocupação em conseguir datas consensuais para que todos pudessem estar presentes como se vê nesta passagem do diário respetivo (P12):

P12: Afinal, não vai ser possível realizar a sessão prevista para dia 23; há um colega que por motivos de serviço tem que ir à Madeira e já somos tão poucos que não justifica reunir; é preferível adiar, vamos ver para quando.

O quadro 4.31 confirma que os seminários de I-A do segundo ano foram mais participados apesar da diferença em relação ao primeiro ano ser por uma margem mínima: no segundo ano foi possível reunir a comunidade plenária por quatro vezes enquanto no primeiro ano foram três as reuniões plenárias.

Nos dois anos de funcionamento da comunidade é possível constatar que a constituição da mesma foi sofrendo alterações até chegar ao número de participantes final, no primeiro ano doze, no segundo ano sete. Em ambos os casos o número final foi sempre menor que a amostra inicial e resultou de desistências como é possível ver nas transcrições dos seminários e do diário da investigadora (P12) que se seguem:

P10: *O par dele também desistiu...*

P12: *O teu par também desistiu?... Ah, é que eu só tinha conhecimento de um, mas pronto, tudo bem.*

P12: *[...] a P11 comunicou-me que ia desistir da CdP.*

P12: *[...] Entretanto, a P9 já não consta porque desistiu [...].*

P12: *Hoje tive mais uma baixa, e de peso: O [P16]!...*

Segundo os dados disponíveis estas desistências deveram-se sempre a questões pessoais dos participantes e não a qualquer insatisfação com o trabalho desenvolvido na comunidade como vemos nas transcrições do diário da investigadora (P12) e de um dos seminários:

P12: *Claro que compreendo as razões da desistência dela [P5] pois com os problemas da miúda [filha] não há-de ser fácil [...]*

[...]

P12: *Ela [P11] de facto não está muito bem mas também é verdade que ela é useira e vezeira em desistências...*

P12: *[...] entretanto, a P9, pronto, desistiu, porque o horário dela foi alterado, ela 'tá...*

[...]

P12: *Ela está sobrecarregadíssima e diz que não... não gosta de estar nas coisas assim, a meio tempo, e então que, pronto. [...] mas ontem confirmou-me mesmo.*

Quanto à dinamização dos seminários de I-A embora a organização fosse semelhante (uma parte estudo e discussões teóricas e uma outra parte para partilha dos ciclos de supervisão entre pares) parece-nos possível identificar algumas diferenças entre o primeiro e o segundo ano. No primeiro ano três dos oito seminários foram dinamizados por participantes, um por P2 e P10, outro por P8 e um último por P4, como se vê pelas transcrições que se seguem:

P12: [...] hoje, a sessão vai ser basicamente animada pelos nossos colegas, pela P10 e pelo P2 [...]

P8: Isto é assim... esta parte inicial sobre a aprendizagem cooperativa é o resultado de um trabalho de uma formação, portanto, é só uma parte de uma introdução.

P4: Portanto... esta apresentação resulta, então, do compromisso que eu assumi no início desta formação, de partilhar com vocês um bocadinho da, da... do trabalho que tive no meu mestrado, na área da criatividade... [...]

Para além destes seminários dinamizados pelos participantes houve ainda um seminário dinamizado pela psicóloga da escola a convite da investigadora (P12) depois do assunto ter sido discutido na reunião preparatória do arranque dos trabalhos da comunidade como se constata no diário da investigadora (P12):

P12: Ficou então combinado que quando houvesse um assunto pertinente a colega [psicóloga] seria convidada a participar, ela ou qualquer outro elemento da comunidade cuja intervenção pudesse ser relevante para o nosso trabalho.

No segundo ano apenas um dos seminários foi dinamizado por um dos participantes, P8, havendo dois seminários dinamizados por elementos externos, P9 que entretanto tinha já abandonado a comunidade e uma docente da escola. No entanto, e ao contrário do ano anterior, estes convites, embora passassem por aprovação prévia da comunidade partiram da iniciativa da investigadora (P12). A este protagonismo maior da investigadora (P12) no segundo ano de funcionamento da comunidade que já tínhamos podido constatar ao analisar as dinâmicas de interação interna não é estranha a redução numérica da comunidade e a grande preocupação da investigadora em manter o grupo. Neste segundo ano, e ao contrário daquilo que tinha acontecido no primeiro, houve em dois seminários a presença de elementos externos à comunidade, facto do qual em relação ao primeiro a investigadora (P12) dá conta no seu diário:

P12: Pela primeira vez um elemento externo foi assistir a um dos nossos seminários!

Da confrontação que acabamos de fazer parece-nos poder concluir que a comunidade teve nos dois anos de funcionamento dinâmicas diferentes. Aparentemente parece mais dinâmica no primeiro ano facto para o qual contribuirá a circunstância de ser bastante mais numerosa. No entanto, um olhar mais atento mostra que, apesar da diminuição drástica no número de participantes, no segundo ano a comunidade foi mais aberta ao exterior, facto que confirmaremos mais adiante na secção dedicada ao impacto da comunidade na escola. Parece-nos possível pois concluir que a comunidade teve nos dois

anos de funcionamento uma dinâmica interessante porém bastante diferente do primeiro para o segundo ano: No primeiro ano uma comunidade numerosa, em formação, com elementos bastante motivados e entusiastas, disponíveis para dinamizar a comunidade; no segundo ano uma comunidade pequena mas consolidada, mais interventiva na organização, com elementos igualmente motivados mas onde a investigadora (P12) teve sempre um protagonismo que no primeiro ano se diluiu em alguns momentos.

4.4- A Comunidade de Prática no contexto da escola

Analisaremos ao longo desta secção a CdP no contexto da escola durante os seus primeiros dois anos de funcionamento⁷. Para esta análise socorremo-nos dos dados relativos aos diários dos participantes, ao diário da investigadora e aos dados emergentes das entrevistas a participantes e a detentores de cargos na estrutura hierárquica da escola (cargos de gestão intermédia e de gestão de topo). Os dados relativos aos diários dos participantes foram compilados ao longo do primeiro ano tendo sido recolhidos no final do mesmo. O processo de entrevistas aos participantes e aos detentores de cargos na estrutura organizacional iniciou-se no final do primeiro ano letivo e prolongou-se até março de 2016.

Começaremos por analisar a visibilidade da comunidade no contexto da escola e a perceção que dela têm os não participantes entrevistados; de seguida, debruçar-nos-emos sobre a avaliação da comunidade feita pelos não participantes; num terceiro momento procuraremos compreender a evolução da comunidade e o seu contributo na organização, por último, procuramos ainda perceber de que forma a comunidade propiciou eventuais mudanças na cultura profissional dos participantes.

⁷ A CdP funcionou durante quatro anos letivos a partir de 2014; para o nosso estudo ativemo-nos aos dois primeiros anos de funcionamento.

4.3.1- Percepção da comunidade pelos não participantes

Após um ano letivo de funcionamento e com o segundo ano de atividade a decorrer, a partir das entrevistas feitas aos detentores de cargos de gestão (intermédia e de topo) na escola, constatamos que a comunidade e respetiva atividade são mal conhecidas pelos não participantes. Tomemos como exemplo excertos das entrevistas realizadas a um dos vice-presidentes do conselho executivo:

- E: [...] fala-me um pouco, [...], sobre a Comunidade de Prática que 'tá a funcionar atualmente na nossa escola...
[...]
E: Sabes que existe uma Comunidade de Prática a funcionar na nossa escola, ou não sabes?
[...]
E: [...] Sabes que eu estou a dinamizar uma ação de formação com colegas?
VP1: Sei sim senhora...
E: Pronto! Essa acção de formação...[...] ... é uma Comunidade de Prática...
VP1: Comunidade de Prática, chama-se assim...
E: Exatamente! Ah... o que é que tu sabes, objetivamente sobre essa... sobre essa formação que 'tá a funcionar aqui na escola?
VP1: Olha, o que eu sei é que isso é uma formação que não é... feita nos moldes... habituais.

Quando interrogado sobre a existência de uma CdP na escola, o entrevistado revela uma total ignorância. Consideramos que isto pode ser consequência de dois fatores: Por um lado, por motivos burocráticos, esta atividade formativa recebeu outra designação; quando clarificada a questão semântica, o entrevistado revela um conhecimento vago acerca do assunto. Por outro lado, as características pessoais da pessoa em causa e a sua forma de estar na escola, evidenciada nesta passagem do diário da investigadora (P12):

- P12: Esta altura, tirando para o VP1 que é uma figura decorativa, os membros do Conselho Executivo estão assoberbados de trabalho

Também as entrevistas ao coordenador do segundo ciclo, ao coordenador da formação contínua e ao presidente do Conselho da Comunidade Educativa evidenciam esta invisibilidade da comunidade. No caso do coordenador do segundo ciclo é até interessante constatar que o mesmo considerava que se tratava de uma iniciativa exterior à escola, como pode ver-se nos excertos que se seguem:

- E: Olha A., agora gostava que me falasses um bocadinho da Comunidade de Prática que está a funcionar atualmente na nossa escola. [...] ...
CC1: Como assim? Comunidade de Prática como? [...] (risos) O que é isso?
[...]
E:... Não, é porque tu disseste assim "era bom que fosse um projeto da escola" como se isto fosse uma coisa que veio de fora, e não foi!
CC1: Por acaso eu pensava que fosse... pensava que fosse de fora.

O mesmo desconhecimento demonstra o presidente do Conselho da Comunidade Educativa que parece nem conhecer o conceito de CdP e considera que se trata de uma das várias comissões existentes na escola:

E: [...] Olha V., gostava que me falasses um pouco da Comunidade de Prática que está a funcionar atualmente na nossa escola.

PCCE: Ah... Portanto, prática em termos quê, prática pedagógica?...

E: Sim, aquela (risos) aquela comunidade cujo funcionamento foi aprovado em Conselho Pedagógico [...]...

PCCE: É assim, eh... aqui na nossa, na nossa escola foram já elaboradas algumas... algumas comissões, [...] temos o Conselho Executivo mas depois abaixo do Conselho Executivo há várias, vários outros órgãos de gestão, que se chamam os órgãos de gestão intermédia e eu sei que há... há um conjunto de professores que estão a trabalhar... nesse aspeto. [...]

[...]

E: Mas desta, desta comunidade específica que eu te estou a falar, [...] ...

PCCE: Não tenho feedback nenhum nem sei quem são as pessoas que pertencem a esse... a essa comissão...

Quanto ao coordenador da formação contínua, embora reconheça que por força do cargo que desempenha terá tomado conhecimento do projeto não o conhece de forma detalhada:

E: [...] Olha C., gostava que me falasses um bocadinho... [...] acerca desta formação que nós iniciámos este ano na escola, que no fundo é uma Comunidade de Prática [...] O que é que sabes sobre isso...

CFC: Eh pá, não sei praticamente nada I! (risos)

E: (risos) Não sabes praticamente nada?!

CFC: Não... Não porque eu não li... Li na altura de pedir a validação mas depois não... nem verifiquei... quer dizer, verifiquei, li na altura mas não... não tenho presente assim em que é que consista...

Este desconhecimento sobre a CdP é para nós de difícil compreensão uma vez que, ainda que sob outra designação, a criação e funcionamento da mesma foi apresentada ao Conselho Pedagógico da escola, órgão que todos estes entrevistados integram. Torna-se ainda mais incompreensível, atendendo ao contexto específico da escola: Uma escola a funcionar em regime normal, onde todos os docentes têm a maior parte da componente letiva no mesmo turno, o que favorece o contacto e a troca de informação entre pares. Além disso, a dimensão da escola com um corpo docente de cerca de cem professores, não parece justificar tamanha ignorância em relação a um projeto que envolve mais de 10% do corpo docente.

Por outro lado, se cruzarmos estes dados com os dados relativos às interações dos participantes com elementos externos à comunidade, verificamos que, embora os pares sejam a categoria onde são assinaladas o maior número de interações, constatamos que as interações com “Outros”, categoria onde podem incluir-se os detentores de cargos de

gestão intermédia, são pouco numerosas o que poderá ajudar a explicar o desconhecimento relativo à comunidade.

Dos detentores de cargos de gestão entrevistados, apenas a presidente do conselho pedagógico e um dos vice-presidentes do conselho executivo demonstram ter algum conhecimento sobre a comunidade e seu funcionamento:

PCP: *A... A L. 'tá a falar do trabalho que está a desenvolver? Eu não tenho estado presente... portanto... nessa prática mas..., [...], porque no fundo essa prática tem a ver com... para além de várias situações, ir às aulas de outro colega, observar, depois reflectir, etc., etc., [...].*

É interessante verificar que o vice-presidente do conselho executivo, embora comece por dizer que sabe pouco ou nada sobre a comunidade, acaba por revelar algum conhecimento sobre a forma de funcionamento da mesma:

VP2: *A... eu sei muito pouco... sei muito pouco...*

[...]

VP2: *A... Aliás, sei muito pouco ou nada! ... É no âmbito do trabalho que tu estás a fazer e a formação que estás a dar aos fins de semana, não é?... A... Eu sei que trabalhas para um grupo de colegas e não sei exactamente quem são... O P. A. penso que é um deles... A... de resto, nem sei quem são os outros colegas, a... mas não sei exactamente o que é que 'tão a tratar, não é? Tenho ideia que trabalhas regularmente com eles... Há formação aos fins de semana, aos sábados mas exactamente a... em que moldes, como é que é feita... como é que, enfim... É feito trabalho teórico-prático? Não sei... não sei!*

Mesmo os participantes na comunidade reconhecem que a mesma é pouco conhecida na escola; a este propósito, veja-se estes excertos das entrevistas a P8 e a P10:

E: *[...], como é que tu achas que a escola vê, se é que a escola vê porque eu às vezes tenho a sensação que ninguém sabe que a gente existe (risos)... Como é que tu achas que a escola vê este grupo de... de pessoas...*

[...]

P8: *Não vê!*

[...]

E: *... apesar da divulgação toda que se faz! (risos)*

P8: *[...] A escola não vê! [...] mas a escola em si e as pessoas que estão fora do... do... deste círculo não... não vê nem valoriza nem tem a mínima noção à partida do que é que se faz...*

E: *[...] , achas que isto já se sente na escola [...]*...

P10: *Não sei... pois... não sinto ainda essa alteração...*

[...]

P10: *Não sinto [...]. Acho... ainda não sinto isso!*

4.3.2- Avaliação da comunidade pelos não participantes

Apesar do desconhecimento evidenciado acerca da existência e funcionamento da comunidade, quando questionados sobre o valor que lhe atribuem, parece existir uma unanimidade quanto à pertinência e relevância do trabalho realizado no âmbito da mesma. Vejamos o excerto seguinte da entrevista ao coordenador do segundo ciclo que reconhece o trabalho da comunidade como um instrumento de melhoria do desempenho docente e de desenvolvimento profissional:

CC1: *Olha, eu concordo por exemplo com o facto de um colega ir assistir à aula de outro. [...] conseguimos com que alguém que esteja lá dentro, através da visualização, diga assim. "Olha, ali fizeste isto, fizeste aquilo, podias ter feito melhor ali". Depois quando se junta, consegue mais ou menos ver quais são os pontos fortes e os pontos fracos, o que é que há a melhorar, o que é que há, o que é que não é preciso melhorar. O que é que poderia ser melhor, o que é que poderia ser pior. Isso é, acho que é excelente.*

Outro dos entrevistados, VP1, valoriza o facto da comunidade ser um espaço formativo diferente da formação contínua normalmente oferecida, sublinhando o carácter continuado e contextualizado da formação, que vai procurando dar resposta aos problemas dos professores:

VP1: *[...] é uma formação que empenha os professores porque não é aquela formação... eh... dada em blocos, X horas, e pronto, têm de saber tudo em X horas e vamos todos embora!*

[...]

VP1: *.... [...] Porque a maneira de... ah... ah... aprender e de focar os problemas, são completamente diferentes... [...] Portanto, remodelando as questões que se vai... [...] ... de aula para aula da formação se vai percebendo, portanto isso é muito interessante...*

[...]

VP1: *Portanto, que é uma formação que é feita... eh... ao longo de muito tempo e que vai... vai tendo feedback de... de... como é? De... de aula para aula... Essa formação vai tendo feedback do que se vai passando e vai... vai... como é que se diz... questionando... questões que se insiram nos objectivos dessa própria formação... Mas... é uma formação que eu acho que é... bastante proveitosa [...].*

Também o coordenador da formação contínua sublinha o facto de se tratar de uma atividade formativa que se prolonga no tempo, o que na sua perspetiva, evidencia que os participantes estão empenhados no seu desenvolvimento profissional (desenvolvimento de competências, nas suas palavras) e não apenas em fazer horas de formação por motivações burocráticas:

CFC: *Que ainda por cima, nota-se que não é apenas uma coisa de fazer formação para ter horas! Aquilo é um trabalho que ainda para mais, como é espaçado ao longo... ocupa o ano lectivo, portanto nota-se que a preocupação não é essa e sim desenvolver as competências que 'tão lá na... a desenvolver na actividade formativa.*

Outro dos entrevistados, presidente do conselho pedagógico, considera que o trabalho desenvolvido no seio da CdP é muito importante, reconhecendo-lhe várias vantagens: Obriga a um maior envolvimento dos professores, fomenta a reflexão e contribui para uma melhoria das práticas, com consequente implicação nas aprendizagens dos alunos:

PCP: [...] embora não esteja a participar, mas considero de extrema importância porque ...
[...] é uma forma de nos ativarmos.

[...]

PCP: [...] as reflexões sobre essas observações [...]

[...]

PCP: [...] podemos aproveitar para corrigir a forma de abordarmos aquela temática... a forma, corrigir o tipo de atividades a desenvolver com os alunos para o tipo de aprendizagem, etc. Isso é de extrema importância.

O coordenador da formação contínua valoriza o trabalho desenvolvido pela comunidade, sublinhando que o impacto do mesmo se estende à escola e até aos não participantes. Também este entrevistado salienta o facto de se tratar de um trabalho de continuidade, de reflexão, discussão e partilha:

CFC: Ó pá, [...], eu só posso valorizar e... e imensamente, [...] ... [...] Todas as ações de formação e todo o contributo que vocês possam dar, [...] é importantíssimo. [...] desenvolver essas... essas capacidades e essas aptidões, ao mesmo tempo partilhando ao longo de um ano, de um ano inteiro [...] isso só valoriza a escola e os nossos docentes [...]. Não só p'ra quem frequenta mas para os outros que depois vão lidar com quem frequentou essa ação de formação [...].

E: Portanto, consideras que o trabalho que é um trabalho...

CFC: Importantíssimo! Importantíssimo. Eh... Fundamental, quer dizer. [...] Não é só “ah, porque eu frequentei a ação de formação!” Não é só isso, é que frequentou mesmo a ação de formação, discutiram os problemas que ‘tão ali presentes, discutiram métodos de avaliação, discutiram a forma de avaliar...

[...]

CFC: [...] Mas isso é que é de louvar que assim ao menos é a tal partilha do conhecimento...

[...]

Finalmente, vejamos a opinião da responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, que propõe até algumas sugestões de melhoria:

PSOE: [...] acho que isso, esse teu projecto é ótimo [...] por exemplo, em vez de ser um grupo grande, podia ser vários grupos intersetoriais [...].

4.3.3- Evolução da Comunidade

Como já vimos na secção dedicada ao segundo ano de funcionamento da comunidade, houve uma alteração significativa na composição da mesma, como já referimos no ponto 4.2.1. Esta diminuição significativa do número de participantes (de doze para sete) parece-nos evidenciar um dos problemas das CdP que é a sua manutenção e sustentabilidade. Esta dificuldade em manter e fazer crescer a comunidade, afigura-se-nos ainda mais estranha quando constatamos que a mesma é objeto de avaliação positiva não apenas pelos participantes mas também por elementos estranhos à mesma. Veja-se a este propósito o seguinte excerto do diário da investigadora (P12):

P12: [...] muitas pessoas comentam que é interessante que é um trabalho muito válido, [...], toda a gente elogia muito a comunidade [...] mas na verdade, as pessoas não aderem.

A continuidade e alargamento da comunidade serão talvez a maior preocupação da investigadora (P12) mas também de outros participantes relevantes, como é o caso de P8 e P10 expresso no diário e na entrevista, respetivamente:

P8: [...] esperando que o projeto não «morra» por aqui e que se desenvolva nos próximos anos letivos.

P10: [...] Pá, eu penso que, p'ra já, não desistir de fazer isto!

Pensamos que estas dificuldades se podem explicar por um conjunto de razões que passamos a apresentar: Por um lado, como já foi referenciado em secção anterior, o facto da comunidade estar muito identificada com a pessoa que a coordena; esta circunstância poderá afastar pessoas que não tenham empatia com a investigadora (P12), como se vê por esta passagem do respectivo diário:

P12: Já tenho pensado que isso [a não adesão à comunidade] também pode ter a ver comigo;

Por outro lado, a prevalência de uma cultura profissional de individualismo e isolamento que obstaculiza o desenvolvimento de projetos que pressupõem a colaboração e a partilha como se vê pelas passagens da entrevista a P16 e à psicóloga da escola:

P16: [...] nós juntos, não trabalhamos e eu acho que nós juntos éramos muito mais fortes do que estas individualidades [...], acaba por ser um defeito da profissão de professor; nós acabamos por ter um trabalho tão autónomo, [...], é possível eu [...] passar aqui um ano letivo a... [...] sem que ninguém me controle nada, sem que eu dê cavaco a ninguém do que ando a fazer, [...]
[...]

P16: *“Então vou fazer à minha maneira, como eu quero!”. Porque é... é depois optar pelo mais fácil... fugir [ao trabalho em equipa], [...].*

PSOE: *[...] Eu acho que o pessoal está assim um bocadinho, eu penso que não se sentem assim muito parte de uma equipa no seu compute geral. Acho que as pessoas funcionam um bocadinho cada um pela sua...*

Outro possível obstáculo à participação poderá ser a conhecida e estudada resistência à mudança, verbalizada por alguns entrevistados e no diário da investigadora (P12):

P10: *Porque eu sinto que as pessoas ‘tão renitentes na mudança... [...]*

P10: *[...] Eu acho que as pessoas ‘tão pouco... pouco abertas à mudança.*

PSOE: *[...] ... Há que dar uma hipótese à coisa e pelo menos experimentar... Por exemplo, eu às vezes, ensino muitas... muitas estratégias e técnicas e depois dizem-me sempre que não funciona mas ainda não experimentaram (risos) e isso deixa-me um bocadinho, pronto, um bocadinho frustrada porque de facto, assim é difícil fazer mudanças!*

P12: *[...] reuniões onde se percebe que as pessoas não estão disponíveis para mudar nada e que o melhor é continuar tudo na mesma [...]*

[...]

P12: *... eles falam [referindo-se àquilo que acontece nos conselhos de turma], eu ouço e como chocolates e na minha aula mando eu!*

Também a ausência de uma cultura de reflexão sobre a profissão e as práticas, associada a uma falta de cultura de avaliação que o envolvimento numa CdP implica, patente neste excerto da entrevista à psicóloga da escola:

PSOE: *[...] E uma coisa que eu noto é que os professores não fazem muita inflexão sobre o seu próprio trabalho [...] o professor nunca faz essa inflexão, que é uma coisa que para mim é extraordinário porque mesmo perante certas evidências, o professor acha que o problema nunca é dele [...]*

A existência de uma cultura profissional onde predomina uma visão funcionarizada da profissão em detrimento do profissional, autónomo, responsável e construtor da sua profissionalidade:

P8: *[...] metade das pessoas que se inscreveram no anterior, era por causa do número de horas, do crédito [...]*

P10: *[...] as pessoas acomodam-se... e não fazem, não têm mas também não procuram!*

P16: *[...] Cada um faz a sua função, a suas obrigações e ficamos por aí... [...]*

PSOE: *[...] as pessoas vão e muitas vezes vão pelas vinte e cinco horas de formação e não porque precisam daquela formação ou porque sentem que aquela formação vai fazer a diferença. [...]*

Finalmente, alguma desmotivação com raízes várias mas à qual não será alheia a situação de estagnação na carreira, resultado do congelamento da mesma:

P8: *[falando de comentários de colegas não participantes, sobre a comunidade] ... e portanto as pessoas não estão motivadas porque não estão para perder tempo. As pessoas acham que [participar na comunidade] é perder tempo!*

[...]

P8: *[...] as pessoas estão desmotivadas!*

P10 *[...] Quantas vezes tu já ouviste “Ah, isso é muito interessante e tal, mas... uma vez por mês das cinco às oito, ai não!” As pessoas não estão disponíveis para despende um bocadinho para outras coisas... [...] Porque ‘tamos cansados, ‘tamos fartos, é sempre a mesma coisa...*

Para terminar esta análise ao processo de evolução da comunidade apresentamos aquele que consideramos o episódio da comunidade com mais repercussão na escola: A aprovação de um projeto para ocupação das aulas de substituição. O funcionamento destas aulas era visto como problemático na escola, tal como nos mostra um excerto da entrevista ao coordenador da formação contínua e duas passagens do diário da investigadora (P12):

CFC: *Ó pá, é horrível! É horrível! As aulas de substituição são horríveis!*

P12: *Eu disse que um dos pontos negros que tinha apontado era a questão das aulas de substituição[...] o A. disse que nos questionários dos pais esse problema [aulas de substituição] também surge de forma recorrente.*

[...]

P12: *Isso mais uma vez deixou-me a pensar sobre as aulas de substituição[...] aqui na minha escola, transformaram-se num espaço de brincadeira, sem qualquer utilidade.*

Este assunto também já tinha sido alvo de reflexão no blogue, por parte da investigadora (P12):

P12: *[...] na nossa escola, as aulas de substituição são um espaço em que um professor, um profissional de ensino, se limita a tomar conta da turma, entretendo-a e garantindo que os meninos ficam todos no mesmo espaço... [...] custa-me a entender que num tempo em que os professores tanto reclamam pelo reconhecimento da sua autoridade e dignidade profissional se sujeitem a esta desvalorização da sua pessoa e da sua função...*

É neste contexto que após conversa informal com P8 e P7 (este último na qualidade de membro da equipa de avaliação interna da escola, uma vez que já não integrava a comunidade), a investigadora (P12) propõe que a comunidade elabore e apresente ao conselho pedagógico da escola, uma proposta para dinamização das aulas de substituição. No último seminário é discutida e aprovada a proposta que viria a ser aprovada no último conselho pedagógico do ano letivo. Desta aprovação diz a investigadora (P12) no seu diário:

P12: *Acabo de saber que o Conselho Pedagógico acolheu de forma favorável a proposta que fizemos para dinamização das aulas de substituição! Estou tão contente... Só me apetece dar palmas! Só por isto, já valeu a pena este projecto!*

[...]

P12: *E hoje fiquei a saber que a aprovação da nossa proposta foi por unanimidade! Não posso estar mais rejubilante!!!*

4.3.4- O impacto da comunidade nos participantes

Um dos objetivos do nosso estudo era perceber de que forma a participação numa CdP pode contribuir para mudanças ao nível das concepções dos professores e consequentemente, mudar a sua cultura profissional. Sabemos que este tipo de mudança é difícil e que resulta de processos que por vezes se prolongam no tempo. Logo, parece-nos natural que a participação numa CdP por um ou dois anos, conforme os casos, não provocasse alterações profundas na forma como estes profissionais se veem e veem a profissão. Ainda assim, é possível encontrar nas entrevistas e diários destes docentes, indicadores de pequenas mudanças comportamentais que poderão, futuramente, alavancar mudanças mais profundas. Vejamos então como falam os participantes do impacto pessoal desta experiência nas entrevistas e nos diários:

P4: *[...] Outro dos aspetos positivos tinha a ver com as reflexões constantes, através do diário que este projeto implicava. Portanto, [...] da minha parte não era uma prática corrente e agora passou a sê-lo; [...]*

P10: *[...] eu hoje em dia se calhar, faço uma reflexão um bocadinho melhor sobre coisas que nós vamos falando lá, não é? [...], se calhar já penso doutra forma; se calhar é melhor fazer de uma forma e não da que fazia habitualmente.... [...] Algum efeito 'tá a fazer (risos)*

[...]

P10: *[...]. E é o que eu te digo, eu tenho pensado já duas vezes em certas coisas. Não, vou fazer assim ou não vou fazer assim?*

[...]

P10: *[...] este ano 'tou um bocadinho... não fiz o meu diário tão... como o ano passado quase diariamente ou semanalmente mas alguma coisa me 'tá a fazer ter vontade de vir p'ra aqui e repetir outra vez!*

P7: *Hoje inicio o registo, em forma de diário, [...]. É um trabalho [...], ao qual não estou acostumado[...].*

P10: *Esta experiência influenciou sem dúvida a minha prática futura enquanto docente quer na preparação das minhas aulas, na resolução dos conflitos e fez-me reflectir um pouco mais sobre a minha ação.*

P14: *Hoje penso muito sobre o meu papel enquanto professora e sei que não basta um professor ser bom a transmitir conhecimentos.*

Entre as mudanças comportamentais resultantes do envolvimento na CdP parece-nos interessante destacar o facto de três participantes referirem a redação do diário. Gostaríamos de dizer aqui que este foi um dos instrumentos que nos levantou mais problemas uma vez que a maior parte dos participantes entregou registos aos quais temos alguma reserva em chamar diários, quer pela sua dimensão quer pelo conteúdo. À excepção de P4, P7, P10 e P14, os restantes diários constituem-se como um registo do trabalho realizado nos seminários de I-A e/ ou no trabalho de observação de aulas não existindo nenhum discurso reflexivo sobre a experiência.

Consideramos que o facto de três participantes referirem e valorizarem o diário indicia uma mudança importante na respetiva profissionalidade já que como nos diz Niza (2013) a escrita dos professores constitui-se como um exercício de autorreflexão que ajuda a clarificar a prática pedagógica; neste sentido, a escrita sobre a prática institui-se como um instrumento de formação e de transformação profissional. Esta ideia é corroborada por City, Elmore, Fiarman e Teitel (2010) que consideram que o ato de escrever obriga o indivíduo a confrontar-se com as respetivas falhas e vazios nas suas teorias obrigando-o a pensar arduamente no significado das suas afirmações o que do nosso ponto de vista ilustra o potencial formativo da escrita. Além disso, vários participantes reconhecem objectivamente que a sua forma de estar na profissão mudou em consequência do seu envolvimento na CdP e o excerto da entrevista a P8 que transcrevemos abaixo, parece-nos confirmar a existência de alguma mudança nos participantes envolvidos:

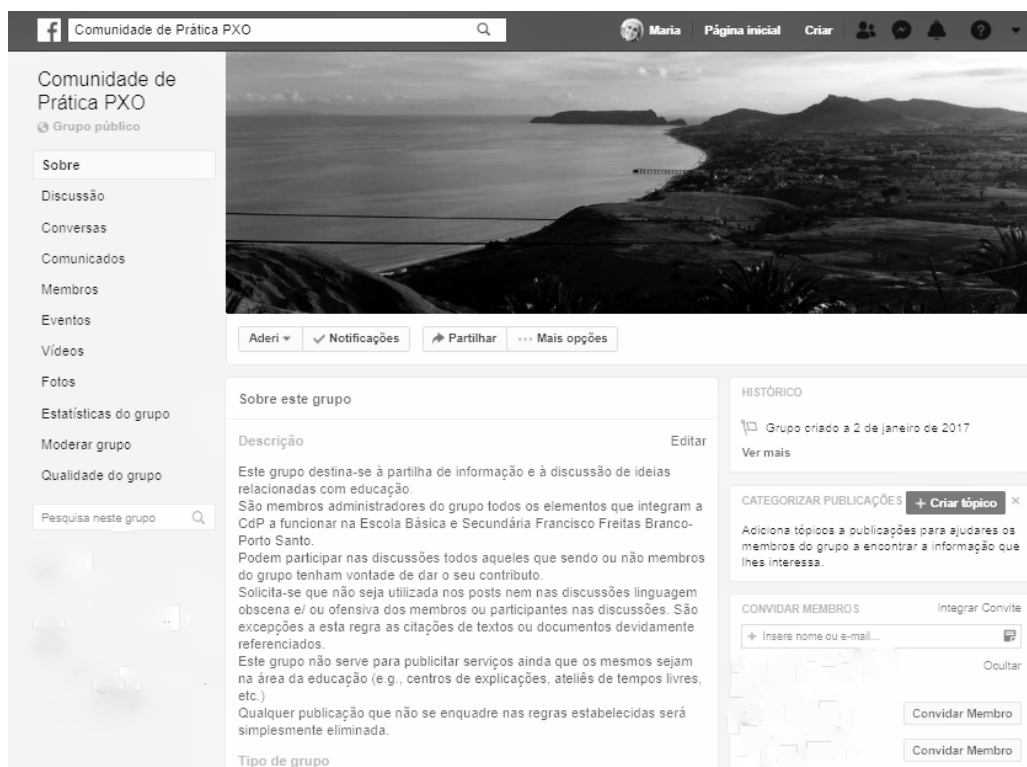
P8: [...] aquilo que eu sinto é que as pessoas que continuaram não continuaram tanto pelo crédito em si mas sim porque realmente querem, e eu vejo isso nalguns colegas, querem mesmo aprender e querem trabalhar neste tipo de coisas porque acham que é importante trocarmos estas impressões.

Da análise dos dados disponíveis parece-nos poder concluir que a CdP proporcionou aos participantes um espaço de experimentação e aprendizagem que lhes permitiu, ainda que de forma parcial, libertarem-se da cultura de colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) imposta por constrangimentos legais e/ ou organizacionais, acabando por induzir mudanças na sua profissionalidade e consequentemente também na sua forma de estar na organização. Pensamos que o envolvimento ativo de P4 e P10 numa lista alternativa ao Conselho Executivo já depois da sua passagem pela comunidade aquando do último processo eleitoral pode constituir um indicador dessa mudança.

4.5- A Comunidade de Prática- Presente e futuro

Para lá dos dois anos letivos compreendidos no nosso estudo, a CdP subsistiu por mais dois anos letivos (2016/ 2017 e 2017/ 2018), tendo sido descontinuada no presente ano letivo estando hoje reduzida a um espaço virtual, constituído por um grupo de FB. Este grupo foi criado em dois de janeiro de 2017, na sequência do balanço sobre o blogue realizado num dos seminários no qual foi reconhecido o fracasso do mesmo, os participantes concordaram em desactivar o blogue e constituir um grupo de FB. Inicialmente tratava-se de um grupo fechado mas devido a alterações nas políticas de privacidade do FB, em novembro de 2017 passou a grupo público. Esta opção teve como objetivo mantê-lo visível a pessoas exteriores à comunidade, podendo assim servir de instrumento de divulgação e atração de novos participantes. O grupo integra para além dos sete membros que à data da fundação constituíam a CdP, outros profissionais de educação (professores e psicólogos), num total de sessenta e quatro membros, no momento em que redigimos este texto.

Figura 4.18 - Reprodução da página de facebook da comunidade



No ano letivo de 2016/ 2017 a CdP alargou-se aos restantes ciclos de ensino, passando a integrar todos os participantes do ano anterior e uma colega do primeiro ciclo. Esta abertura ao primeiro ciclo já vinha sendo pensada desde o ano letivo anterior e resultou em grande parte de uma sugestão de P8 na entrevista que lhe foi feita:

P8: Eu ontem tive uma ideia que penso que seria engraçado que era nós este ano ou no próximo ano, se... à partida vamos dar continuidade à comunidade penso eu... [...] seria alargar e convidar os colegas do primeiro ciclo.

Seguindo as sugestões dos participantes, e apesar de algumas dúvidas por parte da investigadora (P12), manteve-se a prática dos ciclos de supervisão. Continuaram a realizar-se seminários mensais; um destes seminários foi dinamizado pela psicóloga da escola que apresentou uma comunicação sobre estilos de comportamento e comunicação positiva. Este seminário foi publicitado na sala de professores e contou com a assistência de um elemento externo, curiosamente um dos vice-presidentes da direção executiva. Todos os restantes seminários foram dinamizados pela investigadora (P12).

No ano letivo de 2017/ 2018 a comunidade sofreu alterações importantes com a saída de P10 e P14, por circunstâncias relativas às respetivas vidas pessoais. Em contrapartida entraram três participantes novos, um do primeiro ciclo, um do segundo ciclo e outro do ensino secundário; na prática, apesar das alterações, a comunidade acabou por crescer. Parece-nos interessante sublinhar que os novos participantes são todos docentes com vinte ou mais anos de carreira; assim, esta comunidade, cujo participante mais jovem tem quarenta anos e cerca de quinze de serviço parece contrariar a ideia segundo a qual, os professores mais velhos e mais próximos do fim da carreira estarão menos disponíveis para investir no seu desenvolvimento profissional. A comunidade manteve os mesmos moldes de funcionamento dos anos anteriores e mais uma vez contou com elementos externos para a dinamização de alguns seminários; um dos seminários foi mais uma vez dinamizado pela psicóloga da escola e outro por um docente de Educação Especial (EE). No seminário dinamizado pelo docente de EE participaram dois elementos externos à comunidade.

No ano letivo de 2018/ 2019 a comunidade cessou a sua atividade. A indisponibilidade da investigadora (P12) para continuar a dinamizar a comunidade, veio confirmar os seus piores receios: A falta de sustentabilidade da comunidade e o receio que a mesma desaparecesse caso a investigadora (P12), por alguma circunstância abandonasse a mesma. Esta indisponibilidade resultou da conjugação de vários factores: Por um lado,

um conjunto de problemas pessoais da investigadora (P12) e por outro lado as dificuldades inerentes à manutenção da comunidade, numa organização que não lhe sendo hostil também não a valoriza. Após um ano de interregno, e com alguma vontade de voltar ao terreno, é ainda prematura qualquer conjectura sobre o futuro da comunidade.

4.6- Avaliação da Comunidade de Prática pela investigadora

Nesta secção do nosso trabalho, e à imagem daquilo que já fizemos na secção 1.2 do capítulo introdutório, iremos utilizar por vezes o discurso na primeira pessoa do singular apesar de estarmos conscientes da violação das normas do discurso académico que essa utilização pressupõe; porém, o facto de em muitos momentos estarmos a exprimir pontos de vista estritamente pessoais, parecem-nos justificar e fundamentar a nossa opção.

Iniciamos esta secção do nosso trabalho com um excerto da transcrição do primeiro seminário do segundo ano de funcionamento da CdP:

P12: Sim, o nome mantém-se, só que desta vez é o módulo 2... Quando chegarmos ao módulo 5 fazemos uma festa.

Esta transcrição reproduz a resposta da investigadora (P12) à pergunta de um dos participantes sobre o nome que a formação receberia nesse ano letivo. Relembramos aqui que para efeitos burocráticos a CdP funcionava como uma ação de formação contínua subordinada à designação de *Círculo de Estudos em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação* e por se tratar do segundo ano de funcionamento, por exigência da entidade que tutela a formação na Região Autónoma da Madeira (RAM) recebeu o subtítulo de *Módulo II*. A resposta da investigadora aludindo à possibilidade de existência de um quinto ciclo de funcionamento deixa transparecer o seu grande desejo de ver a comunidade consolidar-se com o tempo mas ao mesmo tempo corresponde à consciência dos desafios que implica manter viva uma CdP, como pode constatar-se nesta transcrição do seu diário:

P12: [...] ela [a psicóloga da escola] acha que eu deveria fazer uma maior divulgação deste projeto e ser mais proativa na captação de participantes... [...] acho que aquilo que afasta as pessoas não é o desconhecimento: Um não estão mesmo interessadas, outras porque não são propriamente minhas fãs e algumas manifestam interesse mas quando percebem que é um trabalho continuado ao longo do ano e que implica observação de aulas acham que é pesado...

Considerando que não foi atingida a meta dos cinco anos de funcionamento que a investigadora (P12) intuía como um indicador de sustentabilidade da comunidade,

podemos ser levados a concluir que a comunidade fracassou nos seus objetivos, instituir-se como um espaço de estudo, reflexão e trabalho dentro da escola, instrumento de empoderamento dos participantes instituídos em profissionais autónomos, capazes de se formarem ativamente, sem depender de terceiros, tomando “decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 2001, p. 17). De facto, o que constatamos é que com a indisponibilidade da investigadora (P12) para prosseguir como coordenadora da comunidade, esta cessa a sua atividade.

Ao olharmos para trás, não podemos deixar de sentir uma certa frustração por ver cair um projeto que acreditávamos poderia ser um instrumento de grande valia no colmatar das necessidades formativas dos docentes, sobretudo num meio onde até por condicionalismos geográficos o acesso à formação nem sempre é fácil. Além disso, continuamos a acreditar que as CdP são a melhor opção de formação contínua contextualizada, centrada nas necessidades dos professores e das escolas pelo que o encerramento das atividades da comunidade acentua esse sentimento de frustração.

Porém, quando nos debruçamos sobre o trabalho que desenvolvemos ao longo de quatro anos, e embora saibamos que o nosso estudo incide apenas sobre os dois primeiros anos de funcionamento da comunidade ao fazer o balanço final não conseguimos deixar de considerar a totalidade dos anos em que a mesma funcionou, encontramos muitos aspetos positivos que nos fazem pensar que o trabalho desenvolvido não terá sido em vão e que o fim, ou numa perspetiva mais optimista a descontinuidade da comunidade, não significa um fracasso total.

Efetivamente, ao longo de quatro anos conseguimos manter um grupo que a partir do segundo ano de funcionamento oscilou entre sete e nove participantes, sendo que destes, seis permaneceram durante três anos e quatro resistiram a totalidade do tempo. Esta pequena comunidade, apesar de muitas dificuldades em conciliar horários, conseguiu manter a realização dos seminários mensais abordando temáticas de interesse geral como questões ligadas à gestão da disciplina em contexto de sala de aula, estratégias de resposta a alunos com necessidades educativas especiais, avaliação do desempenho dos alunos e sua relação com a aprendizagem, estratégias de comunicação em sala de aula, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, entre outras.

Para a dinamização dos seminários foram por vezes convocados elementos externos à comunidade como a psicóloga da escola, professores de educação especial, o

docente responsável pelo gabinete de Apoio Jurídico; alguns seminários foram também dinamizados por docentes da comunidade, salientando-se no terceiro ano (o primeiro ano em que a comunidade foi aberta a docentes do primeiro ciclo e pré-escolar) um seminário dinamizado pela docente do primeiro ciclo, exatamente com o objetivo de explicar as especificidades do seu ciclo de ensino. Nos seminários dinamizados pela investigadora (P12) procurou-se sempre ir ao encontro dos interesses dos participantes, auscultando as suas opiniões e pedindo sugestões de temas a abordar. Nestes seminários houve a preocupação de criar um ambiente de aprendizagem e de colocar os participantes em contacto com textos e documentos dos quais em geral os professores estão arredados; assim, sempre que possível trabalhou-se a partir de textos académicos e/ ou de documentos oficiais produzidos por instituições transnacionais tais como relatórios da OCDE (e.g. *Relatório Talis* e *Education at a Glance*) numa tentativa de dotar os participantes de informação credível e de lhes permitir construir conhecimento sólido e fundamentado sobre a sua profissão.

Paralelamente, e mais uma vez apesar da dificuldade em conciliar horários, manteve-se a prática da supervisão entre pares, uma dimensão da comunidade que embora tenha tido algumas fragilidades no seu funcionamento como se depreende da seguinte passagem do diário da investigadora (P12), pensamos que indicia um esforço de mudança e melhoria de práticas da parte destes docentes:

P12: Por outro lado, penso que estamos a ser muito cerimoniais, parece que as aulas correm todas muito bem e o que não corre bem é responsabilidade dos pequenos...

Por outro lado, quando olhamos para o percurso atual de alguns dos ex-participantes, uns envolvidos em formações especializadas (P4), outros comprometidos com projetos de inovação a funcionar na escola (P8 e P10) não podemos deixar de pensar que a passagem pela comunidade poderá ter constituído para estes participantes um estímulo acrescido para um maior compromisso com a comunidade escolar e para uma aposta mais consolidada na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

Parece-me pois ser possível concluir que apesar de todas as vicissitudes e da comunidade estar neste momento desactivada, o balanço desta experiência é positivo. Além disso, considero que estes quatro anos de trabalho constituíram uma aprendizagem pessoal que permitirá, numa eventual tentativa futura de relançamento da comunidade, evitar alguns dos erros cometidos e com isso criar condições para a instituição de uma

comunidade mais consolidada, capaz de subsistir na organização independentemente do fluxo de participantes.

CAPÍTULO 5
CONCLUSÕES

Chegados ao final do nosso trabalho é o momento de retomarmos os nossos objetivos e respectivas questões de investigação e confrontarmos-los com os resultados obtidos durante o processo de investigação que nos propusemos realizar. Analisaremos depois as limitações do nosso estudo e finalmente apresentaremos aquelas que nos parecem ser possibilidades para investigações futuras. Devido à opção metodológica subjacente ao nosso projeto de investigação, a I-AP, o conhecimento produzido é contextualizado, abrindo perspectivas para novas intervenções de melhoria e transformação da comunidade estudada impossibilitando contudo a generalização das nossas conclusões.

O nosso primeiro objetivo consistia em *Identificar os fatores que se vão instituindo como facilitadores e obstaculizadores do processo de construção de uma comunidade de prática* e para ele elaboramos duas questões de investigação: (i) *Qual o papel exercido pelas diferentes estruturas de liderança no processo de construção da CdP?* e (ii) *Quais as expectativas e percepções dos professores participantes acerca do trabalho a realizar no âmbito da comunidade?*

Debrucemo-nos sobre a primeira questão de investigação acerca da qual nos parece importante distinguir dois planos: As estruturas de liderança da escola e a liderança da própria comunidade. Ao nível da escola podemos considerar que as estruturas de liderança tiveram um papel ambíguo uma vez que não tendo obstaculizado o funcionamento da CdP também não criaram condições que favorecessem a sua consolidação e crescimento. Senão vejamos: Nas entrevistas aos detentores de cargos de gestão intermédia e de topo é possível verificar a quase total ignorância em relação à existência da comunidade. Por outro lado, embora reconheçam o valor formativo da comunidade não foi possível encontrar nos documentos institucionais (atas e outros documentos organizacionais) quaisquer referências à mesma. Tomemos como exemplo o PEE, que entrou em processo de revisão durante o segundo ano de funcionamento da comunidade, onde são identificadas entre outras fragilidades relativamente ao pessoal docente a ausência de uma cultura de colaboração e de trabalho em equipe mas que em momento algum considera a CdP como uma possível estratégia de minimizar estas fragilidades.

Constatamos também que apesar de na entrevista a VP2 este reconhecer a possibilidade de a participação na CdP passar a integrar uma parte da componente não letiva dos docentes envolvidos, tal facto nunca chegou a concretiza-se, com prejuízo dos participantes que tinham assim uma sobrecarga horária já que às horas da componente não

letiva obrigatoriamente cumpridas na escola (quatro tempos semanais) acrescia ainda o tempo despendido com os trabalhos inerentes à CdP. Porém, é verdade que da parte dos órgãos de gestão de topo (Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) encontramos sempre total acolhimento para as propostas de atividades realizadas com a facilitação dos meios (instalações, equipamentos, materiais) necessários ao funcionamento dos seminários de I-A bem como o acesso ilimitado e incondicional aos documentos organizacionais solicitados pela investigadora quando deles necessitou para a consecução do seu estudo.

Daquilo que descrevemos nos parágrafos anteriores parece-nos possível concluir que estamos numa escola que privilegia a liderança burocrática em detrimento da liderança pedagógica que promove a colegialidade e cultiva as CdP como forma de gerar capital profissional capaz de acrescentar valor promovendo o desenvolvimento intelectual e profissional dos professores (Sergiovanni, 1985).

A liderança da comunidade merece também a nossa atenção e podemos identificar dois ciclos distintos: No primeiro ano de funcionamento da comunidade assistimos na fase de arranque a uma liderança individual protagonizada pela investigadora, seguida de um período de consolidação durante o qual ascendem ao nível da liderança vários participantes (P4, P8 e P10) naquilo que poderíamos chamar uma liderança distribuída, encerrando-se o ciclo com a investigadora a ganhar protagonismo.

No segundo ano de funcionamento é possível constatar que a liderança da comunidade é uma liderança individual da investigadora com alguns episódios de liderança partilhada, sem que a investigadora perca o protagonismo. Para esta alteração da dinâmica na liderança da comunidade encontramos várias justificações que passamos a enunciar. A diminuição significativa no número de participantes do primeiro para o segundo ano (12 e 7 respetivamente) suscitou na investigadora grande preocupação com a sustentabilidade da comunidade e, conseqüentemente levou a que esta assumisse uma liderança mais individualizada e conseqüentemente, ainda que de forma não deliberada, contribuindo para uma atitude mais passiva dos participantes.

Para esta mudança de comportamento da investigadora terão contribuído dois factos: Em primeiro lugar, a grande importância atribuída pelos participantes à investigadora e ao seu papel na dinamização e coordenação da comunidade aquando da avaliação que fizeram da mesma. Em segundo lugar, o facto de no arranque do segundo

ano dos trabalhos a investigadora ter tido um problema pessoal com algum impacto ao nível da sua disponibilidade horária, intelectual e emocional; consciente das limitações que estava a viver propôs a dois dos participantes que assumissem a dinamização do primeiro seminário para que não houvesse atrasos no arranque dos trabalhos, contudo a resposta de ambos passou por desvalorizar o atraso e defenderem ser preferível esperar que a investigadora estivesse disponível, alegando até que possivelmente os restantes participantes não iriam reconhecer a autoridade destes para tal função. Este episódio fez-nos compreender a dependência que a comunidade tinha em relação à investigadora e de alguma forma condicionou a nossa forma de exercer a liderança no seio da mesma.

Esta liderança centrada na investigadora que se afigura em grande medida consequência de uma certa passividade dos participantes evidencia quanto a nós a persistência de uma cultura profissional na qual os professores se conceptualizam como técnicos, funcionários cumpridores de instruções, sujeitos passivos da sua própria formação (Day, 2001), entregando voluntariamente nas mãos de outrém a responsabilidade pelo seu processo formativo e por outro lado a dificuldade de mudar paradigmas de liderança. Estes participantes parecem partilhar uma conceção de liderança como o desempenho de alguém que ocupa um cargo formal e não como um trabalho colectivo orientado para a colaboração, para o crescimento e para o desenvolvimento profissional (Harris & Lambert, (2003).

Quanto à nossa segunda questão de investigação *Quais as expectativas e percepções dos professores participantes acerca do trabalho a realizar no âmbito da comunidade?* consideramos que para uma melhor interpretação dos resultados devemos proceder à sua agregação com a sexta pergunta de investigação *Como avaliam os professores a sua participação na comunidade?* já que a forma como os participantes avaliam a sua participação na comunidade decorre, de alguma maneira do cumprimento ou frustração das expectativas iniciais. Assim, em relação a estas questões pensamos que é possível concluir que o trabalho desenvolvido no seio da comunidade correspondeu às expectativas dos participantes uma vez que nos dois momentos em que são chamados a avaliar o trabalho desenvolvido no seio da comunidade, este é valorizado de forma muito positiva.

Nas entrevistas em profundidade feitas a alguns dos participantes, quando se trata de saber se as expectativas que tinham foram cumpridas, alguns referem mesmo que foram ultrapassadas e mesmo aspetos percecionados como necessitados de melhoria tais como o

alargamento da comunidade e o trabalho de supervisão entre pares, constatamos que a percepção dos participantes sobre estas questões é sempre positiva. Desta forma consideramos que para os participantes o trabalho realizado no âmbito da comunidade não só correspondeu às respetivas expectativas como é avaliado de forma muito positiva por todos eles. Cremos ser possível concluir que a participação na CdP deu a estes professores a possibilidade de se envolverem numa experiência formativa inédita onde inseridos numa rede de apoio, em ambiente seguro, puderam desafiar-se a si e aos pares para experimentar inovações e aprender tal como é próprio de uma CdP (Webber, 2016).

O segundo objetivo da nossa investigação era *Analisar as fases de desenvolvimento interno inerentes ao processo de construção da comunidade* e dele decorre a nossa terceira questão de investigação *Que mudanças vamos constatando ao nível do trabalho realizado no interior da CdP (e.g: grau de cooperação, hábitos de reflexão, tensões)?* E que se nos afigura de resposta mais complexa. Desde logo, a dinâmica de interação dentro da comunidade é bastante diferente no primeiro e no segundo ano. No primeiro ano, até pela dimensão da comunidade é possível assistir ao nascimento e afirmação de subgrupos com níveis relevantes de interação interna; no segundo ano, mais uma vez também em parte por via da dimensão da comunidade, esses subgrupos diluem-se e as interações são essencialmente em díade.

É possível perceber que as interações realizadas resultam essencialmente do trabalho de supervisão entre pares e nessa dimensão pensamos, a partir dos dados disponíveis, que os participantes cooperavam; porém não temos dados que nos permitam concluir que essa cooperação se tenha estendido a outras dimensões da atividade profissional (planificação em conjunto, desenvolvimento de atividades educativas) já que o único exemplo de cooperação a este nível ocorreu no terceiro ano de funcionamento da comunidade, período que sai do âmbito do nosso estudo.

Relativamente aos hábitos de reflexão, embora nos diários e nas entrevistas em profundidade alguns participantes reconheçam que desenvolveram uma atitude mais reflexiva, quando nos debruçamos sobre as transcrições dos seminários (cfr. Anexo V), encontramos muitas descrições de situações vividas por estes docentes, muitas opiniões sobre as referidas situações mas a dimensão reflexiva, fundamentada em investigação afigura-se-nos quase inexistente. A este propósito lembremos Harris e Lambert (2003) que sublinham a importância que tem para os professores a reflexão sobre a sua prática e a

necessidade de evitar convertê-la num trabalho não produtivo focado em querelas, queixas e narração de histórias acerca dos alunos. Também o fracasso do blogue, criado exatamente com a intenção de propiciar o acesso a textos e/ ou documentos relevantes e posterior reflexão sobre os mesmos nos parece corroborar esta ausência de cultura reflexiva.

No decurso dos dois ciclos de funcionamento da comunidade não constatamos a existência de qualquer foco de conflitualidade dentro da comunidade. Se alguma tensão existiu ela não foi expressa em nenhum momento nem tão pouco é perceptível nos dados a que tivemos acesso. Apenas no diário de um dos participantes é possível encontrar indícios de um conflito organizacional, mais especificamente com o conselho executivo e com o respectivo presidente. Contudo, e apesar da proximidade entre a investigadora e este último, esse conflito nunca extravasou para a comunidade e tão pouco para a relação entre a investigadora e o participante em causa, só tendo esta tomado consciência da existência do mesmo aquando da leitura dos diários.

Na falta de outras explicações é possível que o clima de urbanidade que sempre reinou na comunidade possa ser explicado pelas seguintes razões: Em primeiro lugar as relações cordiais que existiam entre todos os participantes (alguns com laços familiares e de amizade entre si), mesmo entre participantes que pouco socializavam fora do contexto da comunidade; em segundo lugar a preocupação da investigadora em criar sempre um ambiente amigável, de à-vontade, onde todos se pudessem sentir acolhidos; finalmente, é possível perceber da parte dos participantes um esforço de evitar situações melindrosas e constrangedoras, perceptível por exemplo nas transcrições dos seminários (cfr. Anexo V) onde se partilhavam os dados decorrentes dos ciclos de supervisão entre pares, na entrevista a P8 (cfr. Anexo VII C) onde este refere uma certa cerimónia aquando das conferências pós observação e no diário da investigadora que também demonstra alguma preocupação com a benevolência das críticas feitas às observações de sala de aula (cfr. Anexo IX).

Como terceiro objetivo do estudo propunhamo-nos *Compreender as dinâmicas geradas na escola a partir da comunidade de prática* e para isso formulamos a questão de investigação *As atividades da CdP têm repercussão na escola?* para a qual encontramos respostas diferentes conforme o ano a que nos cingamos. Durante o primeiro ano a comunidade, embora congregasse mais de 10% do corpo docente, passou completamente

despercebida na escola, tal como pudemos confirmar na secção 4.3.2- *Avaliação da comunidade pelos não participantes* onde a quase totalidade dos entrevistados desconhecia a existência da comunidade e mesmo aqueles que conheciam o projeto revelavam conhecimento superficial e até erróneo do mesmo. Como também já vimos aquando da avaliação da comunidade, as tentativas de abrir os seminários de I-A à restante comunidade docente não surtiram efeito pelo que nos parece diminuta a repercussão da comunidade na escola durante o primeiro ciclo de funcionamento.

No segundo ano, apesar de menos numerosa, pensamos ser possível dizer que a comunidade ganhou visibilidade e terá tido algum impacto na escola: Dois dos seminários de I-A contaram com a participação de elementos externos à comunidade e no final do ano letivo a comunidade, na sequência de uma das fragilidades emergentes do relatório de auto-avaliação da escola, elaborou uma proposta para dinamização das aulas de substituição que foi submetida ao conselho pedagógico e aprovada por unanimidade. Para além disto, considerando que os ciclos de supervisão entre pares possam ter contribuído para algumas mudanças nas práticas dos participantes envolvidos, é possível que ainda que de forma pontual as atividades da comunidade possam ter repercutido na escola ainda que apenas a um nível micro, o nível da sala de aula.

Pensamos também que um outro indicador da repercussão das atividades da comunidade na escola é a evolução e sustentabilidade da comunidade. Como vimos no capítulo anterior a evolução da comunidade foi marcada pela negativa ficando quase reduzida a metade no segundo ano de funcionamento e embora a comunidade tenha subsistido por mais dois ciclos não abrangidos pelo nosso estudo (quatro anos letivos no total) a verdade é que o alargamento ao primeiro ciclo e pré-escolar revelou-se como uma estratégia importante para a manutenção da mesma. Assim, as dificuldades de manutenção da comunidade são para nós um indicador da pouca repercussão que esta teve na organização.

É nossa convicção que para as dificuldades enfrentadas na manutenção e sustentabilidade da comunidade muito contribuíram dois aspetos sublinhados por Wenger *et al.* (2002): A sustentabilidade de uma comunidade é mais provável quando se cultiva uma comunidade informal preexistente do que quando se cria uma comunidade de raiz; as comunidades têm mais probabilidades de sucesso e de se auto-sustentarem quando estão

alinhadas com os objetivos e metas da organização, aspetos que não se verificaram no caso da comunidade em apreço.

O nosso último objetivo era *Avaliar o contributo da comunidade de prática em eventuais mudanças nas conceções, práticas e cultura profissional dos docentes participantes* tendo para isso formulado duas questões de investigação. (i) *Em que medida a participação na comunidade contribuiu para alterar conceções ao nível da profissionalidade e da prática docente?* e (ii) *Como avaliam os professores a sua participação na comunidade?*, esta última já analisada conjuntamente com a questão *Quais as expectativas e perceções dos professores participantes acerca do trabalho a realizar no âmbito da comunidade?* Alguns participantes reconhecem ter alterado ainda que parcialmente os respectivos comportamentos, designadamente referindo que refletem mais sobre a sua prática; porém, dos dados recolhidos é possível perceber que esta reflexão consiste sobretudo numa análise *a posteriori*, incidindo essencialmente em episódios críticos, longe do conceito de reflexividade e de professor reflexivo que encontramos na literatura, o professor integrado em equipas de investigação onde reflete, discute, compara e reorganiza a sua prática, quer em contexto de sala de aula quer em contexto organizacional (Zabalza, 2000)

Sabemos que as práticas dos professores estão ligadas à sua cultura profissional, à imagem que o professor tem de si enquanto profissional e à forma como concebe a sua profissão; deste modo a consecução de mudanças duradouras e significativas passa por uma mudança ao nível das crenças e da compreensão (Fullan, 2007) que os dados disponíveis não nos permitem entrever, até porque a mudança concetual subjacente a essa mudança de práticas precisa de tempo que muitas vezes é um tempo para além da janela temporal deste projeto (um ano no caso de cinco participantes e dois no caso dos restantes).

Contudo, pensamos que no geral a participação nesta comunidade constituiu uma experiência que os diferentes participantes valorizam positivamente apesar de não ter mudado substancialmente as suas práticas de sala de aula e a sua forma de estar na organização. Não podemos contudo deixar de sublinhar o caso de dois participantes que depois de integrar a comunidade se envolveram de forma ativa numa equipa candidata ao Conselho Executivo; pensamos que ao desejo de assumir o compromisso de contribuir para uma tentativa de mudança da escola pode não ser totalmente alheia a experiência que viveram na comunidade e o contributo desta experiência para uma mudança de atitude

dentro da organização, levando-os a protagonizar uma participação mais ativa e comprometida.

Neste ponto do nosso trabalho é chegado o momento de fazer uma reflexão sobre as limitações do nosso estudo já que as nossas conclusões são em parte por elas condicionadas. Assim, cremos que a primeira limitação do nosso estudo deriva da janela temporal que o mesmo teve: Dois ciclos de um ano cada afiguram-se-nos como pouco tempo para a consecução de alguns dos nossos objetivos, designadamente *Avaliar o contributo da comunidade de prática em eventuais mudanças nas conceções, práticas e cultura profissional dos docentes participantes*, uma vez que as mudanças ao nível da cultura profissional e das conceções dos docentes se operam em processos que por vezes não são compatíveis com um tempo tão curto. Naturalmente que tínhamos essa consciência desde o início do projeto mas os condicionamentos do cronograma académico não nos permitiam outra opção.

A segunda limitação do nosso estudo relaciona-se com o processo de recolha de dados, sobretudo no que respeita às entrevistas em profundidade e aos diários. Como já referimos em secção anterior do nosso trabalho, alguns diários revelaram-se meras descrições de factos ocorridos durante os seminários de I-A ou nos ciclos de supervisão entre pares, não havendo neles qualquer reflexão que nos permitisse compreender como estavam os participantes a vivenciar a experiência da CdP. Além disso, alguns diários apresentaram um reduzido número de entradas (seis, num dos casos) sendo que o diário mais extenso inclui dezoito entradas, o que nos parece manifestamente pouco para um ano letivo de trabalho que incluiu oito seminários e seis ciclos de supervisão por participante. Temos consciência que a falha foi nossa pois deveríamos, pelo menos numa fase inicial, ter pedido os diários para uma leitura prévia e para dar *feedback* aos participantes sobre o que era pretendido já que para muitos a redação deste diário constituiu uma novidade absoluta. Diários mais ricos e completos ter-nos-iam facultado dados que enriqueceriam o nosso estudo e provavelmente originariam conclusões diversas.

Quanto às entrevistas em profundidade, inicialmente pensamos que se destinariam a participantes que ou pela riqueza do seu diário ou pelo seu desempenho na comunidade, seriam considerados informantes privilegiados; hoje temos consciência que todos os participantes deveriam ter sido objeto de entrevista aprofundada uma vez que mesmo aqueles que consideramos participantes periféricos são informantes privilegiados e

poderiam com o seu contributo ajudar-nos a compreender melhor por exemplo, questões relacionadas com a diminuição da comunidade do primeiro para o segundo ano, aspetos ligados à sustentabilidade da comunidade, relevância (ou irrelevância) dos trabalhos desenvolvidos, entre outros aspetos para os quais nos faltam dados que permitam uma compreensão e uma análise mais sustentadas.

Finalmente, a última limitação do nosso estudo está relacionada com o papel da investigadora que por circunstâncias pessoais, no segundo ciclo de funcionamento da comunidade acabou por não conseguir executar algumas atividades que se tinha proposto, destinadas a minimizar algumas fragilidades detetadas na avaliação do primeiro ciclo de funcionamento da comunidade. Pensamos também que a investigadora poderia ter sido mais assertiva nalgumas fases do processo, impondo algumas tarefas que visassem uma maior responsabilização e compromisso dos participantes, possibilitando que estes assumissem um maior grau de pertença à comunidade e minimizando a dependência excessiva desta em relação à investigadora.

Apesar de todas as limitações consideramos que o nosso estudo, para além do impacto que teve na escola e nos professores que nele participaram tem uma dimensão pioneira, quer na nossa escola e na comunidade educativa da ilha onde a mesma se localiza quer na RAM onde, tanto quanto nos é dado saber, esta foi a primeira tentativa de construir uma CdP em contexto escolar, sem qualquer ligação a instituições externas ou pre-existent.

Tudo isto nos leva a pensar que se o ciclo desta comunidade se encerrou, estão abertas várias possibilidades para novos projetos de trabalho decorrentes entre outros aspetos das exigências colocadas pelo projeto de flexibilidade curricular generalizado já nas escolas da região e que tantos desafios tem colocado às escolas e aos professores. Estes desafios só podem ser superados pela mudança das práticas dos professores em articulação com a mudança organizacional da escola. A passagem da escola de organização burocrática a organização pedagógica, a mudança do professor- funcionário, executor de diretivas e programas em professor profissional, gestor do currículo, capaz de tomar decisões autónomas e ator do seu próprio processo formativo só é possível com um grande investimento na formação de professores, investimento que passa pelo modo de conceber, organizar e operacionalizar essa formação.

Apesar de todas as vicissitudes vividas no contexto deste projeto, continuamos a considerar que as CdP podem constituir a estratégia que melhor responde a essas necessidades formativas e que a I-A pode instituir-se como a metodologia privilegiada para articular empirismo e conhecimento científico. As escolas e os professores carecem de formação continuada e contextualizada que não se compadece com o modelo de formação dominante, intermitente e desarticulado cujo objetivo primordial é a acumulação de créditos para progressão na carreira. Acreditamos que o modelo de formação a adotar passa pela introdução de práticas intraformativas na vida das escolas e dos docentes, no quadro da sua autonomia e em conformidade com os respectivos projetos educativos. Acreditamos em modelos de formação que permitem a transformação das escolas em espaços de aprendizagem para todos (alunos, professores, profissionais não docentes e pais) e acreditamos na liderança pedagógica comprometida com a aprendizagem e com a criação de comunidades de aprendizagem nas escolas (Lambert *et al.*, 1996) e por isso acreditamos que este projeto encerra um ciclo mas permite antever novos recomeços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Ciências de Lisboa. (s/ d.) *VOLP- Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. <http://www.volp-acl.pt>
- Altheide, D. L. & Schneider, C. J. (2013). *Qualitative Media Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (2nd Ed.) Edição do Kindle.
- Antonakis, J. (2012). Transformational and charismatic leadership. In D. V. Day & J. Antonakis (Eds.) *The nature of leadership* (2nd ed. Pp.256-288) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ávila de Lima, J. (2008). "Department network and distributed leadership in schools". *School Leadership and Management* 28, nº 2: 159-187
- Avolio, B. J., Walumbwa, F.O. & Weber, T. J. (2009). "Leadership : Current theories, research, and future directions". *Annual Review of Psychology*. 60 (1) 421-449.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1999). "A escola entre o local e o global, o caso de Portugal". In João Barroso (Org.). *A escola entre o local e o global, perspectivas para o século XXI*. 129-142. Lisboa: Educa.
- Bass, B. M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*. Alexandria, VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Bass, B. M. (1999). "Two decades of research and development in transformational leadership". *European Journal of Work and Organization Psychology*. 8 (1) 9-32.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez, S. Bahia dos Santos & T. Mourinho Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora. (obra original publicada em 1991, *Qualitative research for education*).
- Burns, J. M. (2012). *Leadership*. New York: Open Road Media. (1st ed. 1978).
- Bronfman, S. V. (2011). "Comunidades de Prática ". *Educar* 47(1). Recuperado em 13 de setembro de 2014 de <http://educar.uab.cat/article/view/71/58>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação, guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casteleiro, J. M. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. J.M. Casteleiro (Org.). Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E. & Teitel, L. (2010). *Instructional Rounds in education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cherry, K. (2012). *Leadership Theories - 8 Major Leadership Theories*. Retrieved October 23, 2017 from <http://psychology.about.com/od/leadership/p/leadtheories.htm>
- Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2013). *Participatory action research—Theory and methods for engaged inquiry*. New York: Routledge.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005) *Doing Action Research in your own organization*. (2nd ed.) London: Sage
- Cohen, L.; Manion, L & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th ed.) London: Routledge Falmer
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. (obra original publicada em 1999 Developing teachers: The challenges of lifelong learning)
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of leadership on pupils outcomes — Final report*. Nottingham: Department for Children, schools and families.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia de investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget. (obra original publicada em 1992 Méthodologie de la recherche en sciences humaines).
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata. (obra original publicada em 1916 Democracy and Education).
- Dugan, J. P. (2017). *Leadership Theory- Cultivating Critical Perspectives*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Engeström, Y. (1999). “Activity theory and individual social transformation”. In Y. Engeström, R. Miettinen e R. L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press. p. 19- 38
- Engeström, Y. e Miettinen, R. (1999). “Introduction”. In Y. Engeström, R. Miettinen e R. L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press. p. 1-16
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/ Fim de Século.

- Fals-Borda, O. (2007) *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Recuperado em 18 de agosto, 2014 de <https://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol38/LASAForum-Vol38-Issue4.pdf>
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. (J. Ávila de Lima, Trad.) Porto: Porto Editora. (obra original publicada em 1991, What's worth fighting for? Working together for your school)
- Furtner, M. R., Baldegger, U. & Rauthmann, J. F. (2013). "Leading yourself and leading others: Linking self-leadership to transformational, transactional, and laissez-faire leadership". *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 22 (4). p. 436-449. Retrived October 2017 from <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.665605>
- Gillespie, N. A. & Mann, L. (2004). "Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust". *Journal of Managerial Psychology*. 19 (6). p. 588-607
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. (C. Lemos Pires, Trad.) Oeiras: Celta Editora. (obra original publicada em 1985, Les enquêtes sociologiques — théorie et pratique)
- Glassman, M., Erdem, G. & Bartholomew, M. (2012). "Action research and its history as an adult education movement for social change". *Adult Education Quarterly* 63 (3) p. 272- 288
- Grant, J., Nelson, G. & Mitchell, T. (2013). "Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Credit and Credibility". In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2nd edition) (p. 589-601). London: Sage
- Goodlad, J.I. (2004). *A place called school*. New-York: McGraw-Hill.
- Guthrie, K. L. & Jenkins, D. M. (2018). *The role of leadership educators: Transforming learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: MacGraw Hill. (obra original publicada em 1994, Changing Teachers Changing Times)
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora. (edição original 2006, Sustainable Leadership)
- Harris, A. (2008). “Leading innovation and change: knowledge creation by schools for schools”. *European Journal of Education*, 43 (2). p. 219- 228
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Hearn, S. & White, N. (2009). *Communities of practice: Linking knowledge, policy and practice*. ODI Background Note. Retrieved September 25, 2018 from: www.odi.org.uk/resources/download/1129.pdf
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation: a guide for students and faculty*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. (2nd ed.).
- Hoadley, C. (2012). “What is a community of practice and how can we support it?”. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed., chap.12, p. 287-300). New York: Routledge. Retrieved August 22, 2014, from https://steinhardt.nyu.edu/faculty_bios/view/Christopher.Hoadley
- Howell, J. M. & Avolio, J. (1993) “Transformational leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance”. *Journal of Applied Psychology*, 78 (6). p. 891- 902.
- Hughes, I. (2013). “Action research in healthcare”. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2nd edition) (p. 381-394). London: Sage (first published 2008)
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional. (s/ d.). *Vocabulário Ortográfico do Português*. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/vop.html>
- Kemis, S. (2013). “Critical Theorie and Participatory Action Research”. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2nd ed.) (chap. 8, p. 121-138). London: Sage.
- Kim, A. J. (2006). *Community Building on the Web*. Pearson Education. Edição do Kindle.
- Kimberly, A. N. (2016). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Edição do Kindle.

- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kraut, R. & Resnik, P. (2012). *Building Successful Online Communities: Evidence-Based Social Design*. Massachusetts: The MIT Press. Edição do Kindle.
- Krippendorff, K. (2019) *Content Analysis* . Thousand oaks, CA: Sage Publications. (4th Ed.) Edição do Kindle.
- Lambert, L. (2002) “Toward a deepened theory of constructivist leadership”. In L. Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. E. Gardner & M. Szabo (Eds.) *The constructivist leader*. (2nd ed.) (p. 34-62) New York: Teachers College Press. (1st ed. 1995).
- Lambert, L., Collay, M., Dietz, M., Kent, K. & Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools — teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción — Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. (1^a ed. 2003).
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated Learning, Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (1st ed. 1991).
- Levin, B. (2011). “Mobilising research knowledge in education”. *London Review of Education*, 9 (1). p. 15-26
- Lompscher, J. (1999) Activity formation as an alternative strategie of instruction. In Y. Engeström, R. Miettinen e R. L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press. p. 264- 281
- Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher: a sociological study*. London: Phoenix Edition.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School leadership and management* 25, n° 4: p. 349-366
- Machado, J. P. (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. J. P. Machado (Org.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Machado, J. P. (2001). *Grande Vocabulário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- McKernan, J. (1999). *Investigación- acción y curriculum—métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (T. del Amo, Trad.). Madrid: Ediciones Morata. (obra original publicada em 1996, Curriculum action research).

- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development — Concise advice for new researchers*. (1st ed. 1995). Retrieved August 18, 2014 from <http://www.jeanmcniff.com/items.asp?id=42>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monga, O. P. (2015). *Leadership theories and educational management: An insight*. Retrieved November 17, 2017 https://www.researchgate.net/profile/O_P_Monga/publication/281720218_Leadership_Theories_And_Educational_Management_An_Insight/links/55f61d8008ae1d980397558b/Leadership-Theories-And-Educational-Management-An-Insight.pdf
- Niza, I. (2013). “A produção escrita dos professores e a prática educativa”. *Escola Moderna*. 1 (6). p. 98-109.
- Niza, S. (2012). “O contexto ecossistémico da formação e a evolução das práticas docentes”. In A. Nóvoa, J. Marcelino e J. Ramos do Ó (Orgs.). Sérgio Niza, *escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. Porto Editora. (2^a edição). p. 13-34.
- Paas, L., & Parry, J-E. (2012). *Understanding Communities of Practice: An overview for adaptation practitioners*. Retrieved September 13, 2014 from <http://www.adaptationpartnership.org/resource/understanding-communities-practice-overview-adaptation-practitioners>
- Perillo, S. J. (2008) “Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as network practice”. *School Leadership and Management*, 28 (2) p. 189-203
- Perrenoud, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas. (obra original publicada em 1999, Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage)
- Pristley, M. (2010). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act?. *Journal of Educational Change*, 12(1), p. 1-23
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, D. (2008a). *Improving school leadership, vol.2: Case studies on system leadership*. OECD. Retrieved June 7, 2014 from <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>

- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, D. (2008b). *Improving school leadership, vol.1: Policy and Practice*. OECD. Retrieved June 7, 2014 from <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. Minhoto Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trads.). Lisboa: Gradiva. (obra original publicada em 1988, Manuel de recherche en sciences sociales)
- Reason, P. & Bradbury, H. (2013). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (p. 1-13). London: Sage (1st ed. 2008)
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada — Conceito, discurso e praxis*. Texto inédito, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.
- Rowold, J. (2008). “Relationships among transformational, transactional, and moral-based leadership: Results from two empirical studies,” Kravis Leadership Institute, *Leadership Review*, Vol. 8, Winter 2008. p.4-17.
- Sagastizabal, M. A. & Perlo, C. L. (2002) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones. (2^a ed.).
- Santos, M. E. V. M. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula, um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sanz Martos, S. S. & Pérez-Montoro, M. (2009). Conocimiento colaborativo: Las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. IX Congreso ISKO España. Recuperado em 4 de abril de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2923992>
- Seashore, K. R., Anderson, A. R. & Riedel, E. (2003) *Implementing Arts for Academic Achievement: The Impact of Mental Models Professional Community and Interdisciplinary Teaming*. Retrieved August 5 from <https://www.researchgate.net/publication/242095191>
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Retrieved June 9, 2014 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>.
- Schreier, M. (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications. Edição do Kindle.

- Sergiovanni, T. J. (1985). "Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness". *International Journal of Leadership in Education* 1, nº 1: p. 37-46
- Sousa, M. L. & Amador F. (2018a). Dinâmicas de interação numa Comunidade de Prática. In L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira, (Orgs.) *Lideranças e Inovação em contextos educativos*.(cap. 6, pp. 123-139). Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/>
- Sousa, M. L. & Amador, F. (2018b). Construção de uma Comunidade de Prática: Dinâmicas de interação entre participantes. In J. Pinhal, F. Costa & R. Faria, (Orgs.) *A Escola: Dinâmicas e Atores*. Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal. Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Spillane, J., (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2008). "Théorization du leadership en education: une analyse en termes de cognition située". *Education et sociétés*, 2008/1, nº 21. DOI: 103917/es.021.0121. Retrieved June 11, 2014, from http://www.cairn.info/resultats_recherche.php?searchTerm=leadership+Spillane
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of literature. *Journal of Educational Change* 7, nº 4: p. 221-258.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2006). *Building effective learning communities*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Swantz, M. L. (2013). Participatory Action Research as Practice. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2nd edition) (chap. 2, p. 31-48). London: Sage (first published 2008)
- Szabo, M. & Lambert, L. (2002). The preparation of new constructivist leaders. In L. Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. E. Gardner & M. Szabo (Eds.) *The constructivist leader*. (2nd ed.) (chap. 8, p. 204-238) New York: Teachers College Press. (1st ed. 1995).
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and policy in schools*, 10: 2, 145-170, DOI: 10.1080/15700763.2011.557519. Retrieved August 23, 2014 from <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2011.557519>

- Walker, D. (2002). Constructivist leadership: Standards, equity, and learning — weaving whole cloth from multiple strands. In L. Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. E. Gardner & M. Szabo (Eds.) *The constructivist leader*. (2nd ed.) (chap. 1, pp. 1-33) New York: Teachers College Press. (1st ed. 1995).
- Webber, E. (2016). *Building successful communities of practice*. Drew London. Edição do Kindle.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organizations*, 7: 2, 225-246, doi/pdf/10.1177/135050840072002. Retrieved October 23, 2016 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice — learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press (1st ed. 1998).
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University. Retrieved September 12, 2014, from <http://www.wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems>
- Wenger, E., McDermont, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. & Wenger, B. (2015) *Communities of practice a brief introduction*. Retrieved April, 3, 2018 from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07>
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. (2009) *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare. Edição do Kindle.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. (F. Ferreira Alves, trad.) Porto: Edições Asa. (obra original publicada em 1993, Managing change in schools)
- Worther, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I- Guiões de entrevistas

Anexo I A- Guião para entrevista prévia aos participantes

Anexo I B- Guião para entrevista a não participantes

Anexo I C- Guião para entrevista a participantes

Anexo II- Quadro para análise de conteúdo

Anexo III- Questionários

Anexo III A- Questionário em *snapshot* do primeiro ano

Anexo III B- Questionário em *snapshot* do segundo ano

Anexo III- Questionário para avaliação da Comunidade de Prática

Anexo IV- Quadros de registo de interações externas

Anexo IV A- Quadros de registo do primeiro ano

Anexo IV B- Quadros de registo do segundo ano

Anexo V- Transcrições de seminários

Anexo V A- Transcrição do seminário de 21.11.2014

Anexo V B- Transcrição do seminário de 12.12.2014

Anexo V C- Transcrição do seminário de 23.01.2015

Anexo V D- Transcrição do seminário de 25.02.2015

Anexo V E- Transcrição do seminário de 10.04.2015

Anexo V F- Transcrição do seminário de 09.06.2015

Anexo V G- Transcrição do seminário de 27.10.2015

Anexo V H- Transcrição do seminário de 01.12.2015

Anexo V I- Transcrição do seminário de 19.01.2016

Anexo V J- Transcrição do seminário de 23.02.2016

Anexo V K- Transcrição do seminário de 15.03.2016

Anexo V L- Transcrição do seminário de 19.04.2016

Anexo V M- Transcrição do seminário de 24.05.2016

Anexo V N- Transcrição do seminário de 14.07.2016

Anexo VI- Transcrições das primeiras entrevistas

Anexo VI A- Transcrição da entrevista a P1

Anexo VI B- Transcrição da entrevista a P2

Anexo VI C- Transcrição da entrevista a P3

Anexo VI D- Transcrição da entrevista a P4

Anexo VI E- Transcrição da entrevista a P5
Anexo VI F- Transcrição da entrevista a P6
Anexo VI G- Transcrição da entrevista a P7
Anexo VI H- Transcrição da entrevista a P8
Anexo VI I- Transcrição da entrevista a P9
Anexo VI J- Transcrição da entrevista a P10
Anexo VI K- Transcrição da entrevista a P11
Anexo VI L- Transcrição da entrevista a P13
Anexo VI M- Transcrição da entrevista a P14
Anexo VI N- Transcrição da entrevista a P15
Anexo VII- Transcrição das entrevistas a participantes
Anexo VII A- Transcrição da entrevista a P4
Anexo VII B- Transcrição da entrevista a P7
Anexo VII C- Transcrição da entrevista a P8
Anexo VII D- Transcrição da entrevista a P10
Anexo VII E- Transcrição da entrevista a P16
Anexo VIII- Transcrição de entrevistas a não participantes
Anexo VIII A- Transcrição da entrevista VP1
Anexo VIII B- Transcrição da entrevista VP2
Anexo VIII C- Transcrição da entrevista PCCE
Anexo VIII D- Transcrição da entrevista PCP
Anexo VIII E- Transcrição da entrevista CC1
Anexo VIII F- Transcrição da entrevista CFC
Anexo VIII G- Transcrição da entrevista PSOE
Anexo IX- Diário da investigadora