

# CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: DINÂMICAS DE INTERAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES

**Maria Luísa de Sousa**

*Escola Básica e Secundária Professor Doutor Francisco Freitas Branco-Porto Santo; Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta  
maluisasousa@sapo.pt*

**Filomena Amador**

*Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta; CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores - Universidade de Aveiro)  
famad@uab.pt*

## Resumo

No presente artigo propomo-nos analisar a evolução da dinâmica de interação entre participantes no processo de construção de uma Comunidade de Prática durante o período de um ano letivo (2014/2015). Este trabalho insere-se no quadro de um projeto de construção de uma Comunidade de Prática numa escola de ensino básico e secundário na Região Autónoma da Madeira. O nosso artigo tem como objetivo analisar as fases de desenvolvimento interno inerentes ao processo de construção da comunidade.

O quadro teórico de referência tem por base os conceitos de “liderança”, designadamente de “liderança pedagógica” e o conceito de “Comunidade de Prática” enquanto espaço de produção e construção de conhecimento. Por sua vez, a nossa opção metodológica recaiu na Investigação-Ação Participatória, entre outras razões, pelo facto de desempenharmos em simultâneo o papel de investigador e membro da comunidade em apreço.

Da análise dos dados disponíveis pudemos constatar que tem havido uma evolução na dinâmica das interações entre os participantes, parecendo confirmar-se o modelo segundo o qual existem diferentes fases e níveis de participação no âmbito das Comunidades de Prática.

**Palavras-chave:** Liderança Pedagógica, Comunidade de Prática, Investigação-Ação Participatória

## Résumé

Dans cet article, nous allons examiner l'évolution de la dynamique de l'interaction entre les participants dans le processus de construction d'une Communauté de Pratique au cours de la période d'une année scolaire (2014/2015).

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un projet de construction d'une Communauté de Pratique dans une école élémentaire et secondaire située dans la Région Autonome de Madère. Notre article a comme but «Analyser les étapes du développement interne inhérentes au processus de construction de la communauté»

Le cadre théorique est basé sur les concepts de «leadership», notamment le «leadership pédagogique» et le concept de « Communauté de Pratique » en tant que domaine de la production et de la construction de connaissances. Notre choix méthodologique a été la Recherche-Action Participative puisqu'elle nous permet, entre autres raisons, de jouer simultanément le rôle de chercheur et de membre de la communauté en question.

D'après l'analyse des données disponibles, nous avons constaté qu'il y a eu une évolution de la dynamique des interactions entre les participants, en confirmant le modèle selon lequel il y a différents niveaux de participation au sein des Communautés de Pratique.

**Mots-clés:** Le Leadership en Éducation, Communauté de Pratique, Recherche-Action Participative

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos relatar parte da experiência de construção de uma Comunidade de Prática (CdP) numa escola do ensino básico e secundário, situada na ilha do Porto Santo (Região Autónoma da Madeira), centrando a nossa atenção na evolução da dinâmica das interações desenvolvidas pelos participantes no âmbito da CdP durante o ano letivo de 2014/ 2015.

O trabalho aqui apresentado, o qual faz parte de um projeto de investigação mais alargado, abordará num primeiro momento dois conceitos teóricos subjacentes ao referido projeto: O conceito de “Comunidade de Prática” e o conceito de “Liderança” na vertente da liderança pedagógica. Num segundo ponto, exporemos a nossa opção metodológica e respetiva fundamentação e, finalmente numa terceira fase apresentaremos e discutiremos alguns dados emergentes do trabalho já realizado e resultantes de questionários (*snapshots*) que foram aplicados aos participantes no decurso dos seminários de Investigação-Ação, realizados no âmbito da atividade da CdP.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O nosso quadro teórico compreende os conceitos de “Comunidade de Prática” e de “Liderança Pedagógica” conceitos que iremos abordar de forma sucinta ao longo da próxima secção.

### 2.1 Comunidade de Prática

De acordo com Wenger *et al.* (2002) todas as CdP têm por base uma estrutura comum constituída por domínio, comunidade e prática, constituindo-se como o *locus* de interação entre os diferentes membros, para além de contribuírem para a formação de uma identidade e propiciarem a partilha de conhecimento através do intercâmbio de ideias, informação, documentos e instrumentos.

Pelo seu potencial formativo e desenvolvimentista as CdP podem emergir como instrumentos estratégicos de melhoria das escolas e dos seus profissionais, particularmente dos professores, contribuindo para a construção de uma nova profissionalidade e para a melhoria das práticas. Segundo Bronfman (2011) um dos aspetos chave das CdP parece ser o facto de estas se desenvolverem à volta daquilo que é importante para os respetivos membros, considerando como dimensões caracterizadoras da CdP a existência de uma tarefa comum, o compromisso mútuo e o reportório partilhado, constituindo-se como um grupo de pessoas ligadas por uma prática comum, recorrente e estável no tempo e por aquilo que aprendem através dessa prática.

Por sua vez, Wenger (2008) e Wenger *et al.* (2002) destacam o facto das CdP se instituírem como grupos que partilham um interesse ou uma preocupação e que à medida que interagem de forma regular aprendem e melhoram o seu desempenho. Esta aprendizagem social que ocorre no seio das CdP contribui para a formação de um sentimento de pertença, aspeto relevante destas comunidades e que Wenger (2010) tipifica de três formas distintas: O compromisso, a imaginação e o alinhamento. Para o autor, estas formas de pertença articulam-se com as diferentes dimensões da comunidade, influenciando-as e sendo por elas influenciadas.

A forma como os participantes interagem e aprendem no contexto da CdP é também influenciada pela estrutura da mesma. Segundo Paas e Parry (2012) a estrutura de uma CdP compreende três níveis: O grupo principal, o círculo interno e o círculo externo, considerando também a distinção entre membros

ativos e membros periféricos; os primeiros atuam no grupo principal e no círculo interno enquanto os últimos desenvolvem a sua atividade no círculo externo, verificando-se assim, diferentes níveis de participação e envolvimento na vida da comunidade.

Segundo Wenger (2008) uma CdP compreende três dimensões que a definem e autonomizam. O compromisso mútuo, a ação conjunta e o reportório partilhado. São estes elementos que permitem compreender quem, e, o quê integra a CdP. Porém, em muitas circunstâncias encontramos CdP que coexistem, se interligam e sobrepõem, cujas fronteiras são muitas vezes fluidas e difíceis de identificar. A este propósito Wenger (2008) vê a participação como a forma do indivíduo assumir a sua pertença a uma determinada comunidade. O autor lembra que as CdP não existem no vazio, mas sim num contexto que as influencia e pelo qual são influenciadas. Compreender uma CdP, subentende pois a compreensão da própria estrutura, das suas fronteiras e do contexto no qual esta comunidade se desenvolve.

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

## **2.2 Liderança Pedagógica**

A liderança foi durante muito tempo associada a práticas de gestão e direção, conotada com o desempenho de uma pessoa, titular de um cargo que lhe confere autoridade formal na estrutura da organização. A partir dos anos 80 do século XX, esta conceção tecnicista e individualista foi gradualmente dando lugar a perspectivas de cariz mais democrático e interpessoal, incorporando as atividades de todos aqueles que, no quadro de uma organização, independentemente da sua situação hierárquica, são capazes de mobilizar, orientar e dirigir pessoas (Spillane *et al.*, 2008) e cujo objetivo primordial é criar condições para que os indivíduos contribuam para a melhoria das organizações em que se enquadram. Neste contexto irão surgir uma multiplicidade de conceitos de liderança, interessando-nos aqui a designada Liderança Pedagógica ou Liderança dos Professores.

A liderança pedagógica surge para responder às necessidades e exigências das reformas educativas levadas a cabo nos Estados Unidos da América, nas últimas décadas do século passado e que exigiam um envolvimento dos professores, muito para além daquilo que lhes tinha sido pedido até então. Para Sergiovanni *et al.* (2014), a liderança pedagógica emerge da necessidade sentida pelas próprias autoridades escolares de dotarem as suas equipas de professores com estratégias de ensino pedagogicamente mais responsivas, capazes de corresponderem às exigências de igualdade de oportunidades no acesso a uma boa educação para todos os estudantes.

Também Silcox e MacNeill (s/d) sublinham que para a concretização da liderança pedagógica contribui decisivamente o apoio explícito ou tácito dos diretores, opinião corroborada por Harris e Lambert (2003). Para as autoras, os diretores têm um papel chave na promoção da liderança pedagógica que é muitas vezes obstaculizada por lideranças *top/down* que apenas favorecem uma cultura de dependência.

A liderança pedagógica baseia-se na colaboração, no crescimento e no desenvolvimento profissional (Harris & Lambert, 2003), propiciando o incremento de uma forte cultura de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a valorização do capital académico dos alunos e do capital intelectual e profissional dos professores (Sergiovanni, 1985). A liderança pedagógica constitui-se como uma poderosa ferramenta de empoderamento não apenas dos professores, mas de todos aqueles que desenvolvem a sua atividade dentro dos espaços escolares já que tem subjacente um compromisso com a aprendizagem e com a criação de comunidades de aprendizagem nas escolas, quer para os alunos, quer para os professores (Lambert *et al.*, 1996).

Por tudo isto, parece poder afirmar-se que a liderança pedagógica se institui hoje como uma poderosa estratégia de transformação e melhoria das escolas, convertendo-as em comunidades onde líderes e seguidores refletem, aprendem e investigam juntos (Sergiovanni, 1985), contribuindo para ultrapassar a cultura de isolamento dos professores e ajudando a evoluir de uma conceção do ensino como atividade técnica para o exercício de uma atividade profissional mais consciente e emancipatória.

Apesar de todo o potencial empoderador que a liderança pedagógica oferece às escolas e aos profissionais, ela continua limitada a algumas bolsas de inovação pois para além de uma cultura de isolamento e individualismo que não a favorece, é muitas vezes mal vista pelos próprios professores, nostálgicos de formas de liderança autocráticas, bem menos responsabilizadoras e exigentes e pelos administradores que a sentem como uma ameaça ao seu poder (Lambert *et al.*, 1996).

### **3. METODOLOGIA**

Nesta secção apresentamos a nossa opção metodológica assim como os procedimentos metodológicos levados a cabo até ao momento.

#### **3.1- Design do estudo e fundamentos metodológicos**

O projeto que estamos a desenvolver consiste no estudo do processo de construção de uma CdP numa escola de tipologia 2/ 3/ S e para a sua consecução optámos pela metodologia de Investigação Ação Participatória (IAP). A IAP, à semelhança da Investigação Ação (IA), 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, 2008).

Surgida nos anos 60 do século XX (Swantz, 2013) como metodologia de investigação, promovendo aquilo que Fals Borda (2008) designa por “participação autêntica”, a IAP abandonando a dicotomia positivista de sujeito e objeto, procurando minimizar qualquer forma de hierarquia entre o investigador e os membros da comunidade.

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

De acordo com Chevalier e Buckles (2013) esta abordagem metodológica é uma forma de produzir conhecimento orientado para a sociedade e para o bem comum que rompe com os paradigmas tradicionais caracterizados por separarem a ciência e a produção do conhecimento científico da vida social e dos cidadãos. Também Swantz (2013) considera a IAP uma metodologia multidisciplinar e multiforme que rompe com o paradigma positivista e empirista, reputando-a como uma estratégia com a qual o conhecimento produzido se torna parte da vida das pessoas e, conseqüentemente permite romper com a tradicional separação entre a investigação e a vida.

Todas estas características que temos vindo a assinalar na IAP, permitem-nos compreender o seu cariz democrático, emancipatório e de empoderamento; Kemmis (2013) considera-a mesmo como detentora de uma dimensão política já que se revela capaz de promover transformações com conseqüências nos diferentes interesses dos diversos grupos nela envolvidos e por ela afetados.

Por tudo isto consideramos pertinente 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 social em que estamos inseridos.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

Nesta secção iremos descrever as diferentes fases desenvolvidas ao longo do processo de investigação bem como os procedimentos que nos propomos desenvolver. Referiremos também os instrumentos que têm vindo a ser utilizados para recolha de dados.

#### 3.2.1 Participantes

No quadro seguinte, apresentamos o conjunto dos participantes que inicialmente integraram o projeto de construção da CdP, procedendo a uma caracterização dos mesmos (quadro 1). Chamamos a atenção para o facto da composição atual da CdP estar bastante alterada em relação ao período ao qual dizem respeito os dados aqui apresentados (2014/ 2015).

Quadro 1- Caracterização dos Participantes

<b>Género</b>	Masculino	5
	Feminino	10
<b>Idade</b>	≤ 40	7
	41- 54	7
	≥ 55	1
<b>Habilitações académicas</b>	Licenciatura	10
	Mestrado	4
	Doutoramento	1
	≤10	2

<b>Tempo de serviço</b>	11-19	7	
	20-29	5	
	≥30	1	
<b>Situação profissional</b>	Contratado a termo certo		1
	Contratado a termo indeterminado	Quadro de zona pedagógica	2
		Quadro de escola	12
<b>Funções de gestão intermédia</b>	Diretor de turma		1
	Coordenador de curso/ ciclo/ desporto escolar		3
	Delegado de grupo		3

### 3.2.2 Fases do processo de investigação

O projeto teve início em 2014, coincidindo com o começo de um novo ano letivo. Foi realizada inicialmente uma sessão de esclarecimento acerca do mesmo, aberta a todo o corpo docente. Após esta reunião, foi disponibilizado um curto período de tempo, para que os interessados em integrar o projeto pudessem formalizar a sua participação no mesmo. Cumpridas as formalidades burocráticas, começámos por fazer uma pequena entrevista a cada um dos participantes, processo do qual falaremos mais adiante.

Terminado o ciclo de entrevistas demos início ao funcionamento da CdP com a realização dos seminários de I-A, seguindo o modelo proposto por McKernan (1999). Os seminários têm sido realizados com uma periodicidade *grosso modo* de um mês, tendo-se realizado um total de nove seminários.

Dos nossos procedimentos, destacamos também a redação de um diário por parte de cada um dos participantes; estes diários foram entregues no final do ano letivo e pensamos que poderão vir a constituir-se no futuro como um manancial de informação de grande relevância para o estudo, na medida em que forneçam dados que permitam interpretar as dinâmicas que se têm vindo a gerar.

### 3.2.3 Estratégias de recolha de dados — questionário

Para a recolha de dados optámos pelo recurso a três técnicas distintas que vamos utilizar nas diferentes etapas do nosso processo de investigação, em função das nossas necessidades e da adequação aos objetivos e tipo de dados recolhidos: Questionamento, observação e análise documental. No presente trabalho, apenas analisaremos os dados resultantes dos questionários e relativos ao primeiro ano de funcionamento da CdP.

Considerando que uma das dimensões que caracteriza uma CdP é o facto de esta se instituir como o *locus* de interação entre os seus membros (Wenger, 2008), afigurou-se-nos pertinente proceder a uma análise das interações que os participantes realizaram no decurso do processo de construção da comunidade.

Assim, decidimos construir e aplicar um pequeno questionário em forma de *snapshot*, com o objetivo de, através dos dados emergentes do mesmo, compreender as dinâmicas geradas ao longo do processo de construção da CdP. Este questionário, preenchido por todos os participantes no início de cada reunião foi aplicado a partir do terceiro seminário de I-A. Na próxima secção, analisamos e discutimos os dados relativos às interações desenvolvidas pelos sujeitos entre si, nos períodos que mediaram a realização dos diferentes seminários.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No final do ano letivo de 2014-2015 possuíamos dados resultantes das transcrições das entrevistas iniciais assim como dados provenientes dos *snapshots* que referimos anteriormente. Na nossa discussão, atemo-nos apenas a uma parte da informação proveniente dos questionários.

O objetivo dos questionários é conhecer o nível de interação que cada um dos participantes desenvolve, quer com os outros participantes quer com elementos exteriores à CdP, mas neste trabalho só se analisam os primeiros. Para a consecução do nosso objetivo, criámos uma escala de 0 a 6 na qual 0 corresponde a nenhuma interação, 1- interagiu uma vez, 2- interagiu até 3 vezes, 3- interagiu até 5 vezes, 4- interagiu 6 a 10 vezes, 5- interagiu várias vezes por semana e 6- interagiu diariamente.

##### 4.1 Análise de resultados

Os dados que vamos analisar dizem respeito às interações desenvolvidas pelos membros da CdP entre si, no período entre cada um dos seminários e foram recolhidos a partir dos questionários que cada participante preencheu no início de cada uma das sessões de seminário.

Para cada um dos períodos que medeiam entre a realização dos seminários, construímos um quadro (2), onde procedemos ao registo das interações, utilizando a escala referida anteriormente.

Quadro 2- Interações entre os participantes no período entre dois seminários

	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	

Legenda: 0- não interagiu; 1- interagiu 1 vez; 2- interagiu até 3 vezes; 3- interagiu até 5 vezes; 4- interagiu 6 a 10 vezes; 5- interagiu várias vezes por semana; 6- interagiu diariamente

No quadro 2, as linhas correspondem às interações que cada participante afirma ter desenvolvido com os restantes pares e as colunas registam o número de interações em que cada um dos participantes é assinalado pelos restantes. As células assinaladas a cinzento correspondem a situações em que ocorreram interações, enquanto as células assinaladas a cinzento escuro correspondem a ausência ou ao cruzamento para o mesmo indivíduo da respetiva linha e coluna.

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

Quadro 3- Análise de interações entre cada um dos seminários

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

Da análise do quadro 3 parece poder concluir-se que ao longo do processo existiram flutuações evidentes não só no número de participantes como no número de interações. Relativamente ao número de participantes sublinhamos o facto de nunca ter sido atingido a totalidade da amostra inicial, circunstância que poderá explicar-se pelo abandono de três sujeitos, verificado na fase inicial do processo de construção da CdP.

Para além do número total de interações realizadas pelos participantes, importava-nos conhecer a distribuição das mesmas em função do grau, segundo a escala por nós proposta (quadro 2); assim, procedemos à discriminação das interações pelos diferentes níveis da escala (quadro 4)

Quadro 4- Frequência de interações em função da escala pré-estabelecida

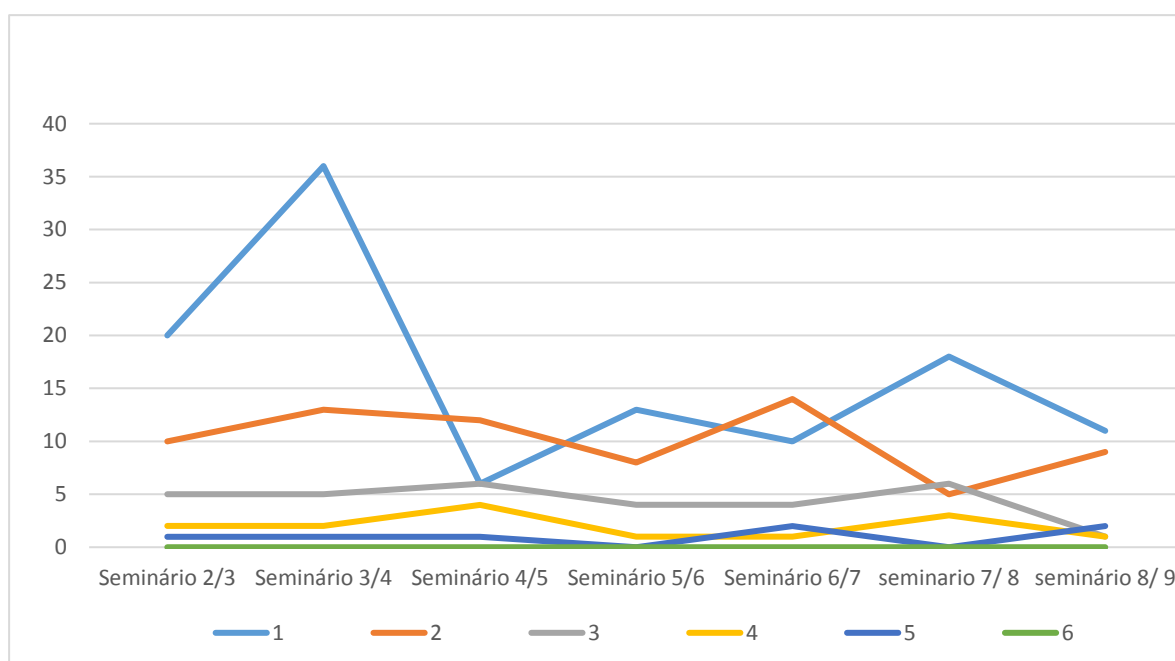
	1	2	3	4	5	6
2º-3º seminário 12/ 12/ 2014	20	10	5	2	1	0
3º-4º seminário 23/ 1/ 2015	36	13	5	2	1	0
4º-5º seminário 25/ 2/ 2015	6	12	6	4	1	0
5º-6º seminário 10/ 4/ 2015	13	8	4	1	0	0



6º-7º seminário 8/ 5/ 2015	10	14	4	1	2	0
7º-8º seminário 9/ 6/ 2015	18	5	6	3	0	0
8º-9º seminário 8/ 7/ 2015	11	9	1	1	2	0

O quadro 4 permite 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; constatamos também que no nível superior da escala não ocorre nenhuma frequência. Apresentamos de seguida um gráfico que nos permite visualizar a evolução dos diferentes níveis de interacção que os participantes foram realizando ao longo do ano.

Fig. 1- Evolução das interações entre participantes



Para além de nos possibilitar a confirmação das inferências anteriores, a fig. 1 permite-nos constatar que os níveis intermédios da escala (3 e 4) são aqueles onde parece haver maior estabilidade na quantidade de interações realizadas. Como seria expectável o número de interações reduz-se no final do ano letivo. Finalmente, as interações de nível 5 mantêm-se estáveis até ao quinto seminário, momento a partir do qual também sofrem oscilações que acompanham a tendência geral.

#### 4.2- Tentando encontrar explicações

Com os dados atualmente disponíveis, torna-se difícil encontrar uma explicação cabal para a evolução da dinâmica das interações desenvolvidas no seio da CdP e compreender todas as mudanças que foram sendo identificadas. Consideramos, porém, que é possível ensaiar, à luz daquilo que atualmente sabemos, algumas interpretações.

A mudança de dinâmica verificada entre o 4º e o 5º seminários, que se afigura como um episódio isolado, poderá ser justificada por duas razões: A existência de uma interrupção letiva durante esse período e também o envolvimento de alguns participantes em processos de avaliação externa que poderão ter levado a um alheamento do trabalho da CdP.

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

## 5. CONCLUSÃO

Na atual fase do nosso processo de investigação e tendo em conta o facto dos dados aqui apresentados serem parciais, parece-nos contudo possível poder retirar algumas conclusões relativamente ao funcionamento da CdP. Estes dados sobre o número e grau de interação dos nossos participantes parecem confirmar aquilo que Bronfman (2011) afirma acerca dos níveis de participação nas CdP, isto é, a existência de vários níveis de participação.

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

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

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

## 6. BIBLIOGRAFIA

Bronfman, S. V. (2011). Comunidades de Práctica. *Educar* 47(1). Recuperado em 13 de setembro de 2014 de <http://educar.uab.cat/article/view/71/58>

- Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2013). *Participatory action research—Theory and methods for engaged inquiry*. New York: Routledge.
- Fals-Borda, O. (2008) *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Recuperado em 18 de agosto, 2014 de <https://lasa.international.pitt.edu/.../LASAForum-Vol38-Issue4.pdf>.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Hughes, I. (2013). Action research in healthcare. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2<sup>nd</sup> edition) (chap. 25, pp. 381-394). London: Sage.
- Kemmis, S. (2013). Critical Theory and Participatory Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2<sup>nd</sup> ed.) (chap. 8, pp. 121-138). London: Sage.
- Lambert, L., Colley, M., Dietz, M., Kent, K. & Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools — teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- McKernan, J. (1999). *Investigación- acción y curriculum—métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (T. del Amo, Trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- 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](http://www.adaptationpartnership.org/resource/understanding_communities-practice-overview-adaptation-practitioners)
- Sergiovanni, T. J. (1985). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1, nº 1: 37-46
- Sergiovanni, T. J., Starrat, R. J & Cho, V. (2014). *Supervision, a redefinition*. New York : McGrawHill
- Silcox, S. & MacNeill, N. (s/ d). *Pedagogical Leadership: The key to whole-school renewal*.
- 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
- Swantz, M. L. (2013). Participatory Action Research as Practice. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2<sup>nd</sup> edition) (chap. 2, pp. 31-48). London: Sage
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice — learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University. Retrieved September 12, 2014, from <http://www.wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems>
- Wenger, E., McDermont, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Worther, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

