

**Comunidade de Prática online  
para docentes de Educação Especial**

**Paula Cristina do Aido Almeida**

**Trabalho de Projeto  
do Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning**

**junho, 2017**

---



Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Sistemas de e-Learning, pela Universidade Nova de Lisboa, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Correia e da Professora Doutora Andreia Teles Vieira.

Lisboa, 27 de junho de 2017

## DECLARAÇÕES

Declaro que este Trabalho de Projeto de Mestrado é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

---

(Paula Cristina do Aido Almeida)

Lisboa, 27 de junho de 2017

Declaro que este Trabalho de Projeto de Mestrado se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

Os orientadores,

---

(Professor Doutor Carlos Correia)

---

(Professora Doutora Andreia Teles Vieira)

Lisboa, 27 de junho de 2017

*À minha querida família, pais e irmã,  
que me suportaram as ausências e o frenesim  
dos dias escuros feitos claros,  
nesta odisséia em construção...*

## AGRADECIMENTOS

O acaso trouxe-me à capital e fez-me ingressar, pelo gosto particular nas inúmeras possibilidades do ensino e da aprendizagem a distância, na Universidade Nova de Lisboa, a quem agradeço, na figura de todos os docentes do primeiro ano curricular, pela aprendizagem proporcionada, pelo espírito crítico, pela abertura de horizontes e pelo contacto formal com os pressupostos do e-Learning.

Aos meus orientadores, também meus professores do primeiro ano curricular, cujas aulas me cativaram e cujos temas tanto me motivaram. Um agradecimento à sua disponibilidade para ler, apoiar e propor. Grata ao Professor Doutor Carlos Correia e à Professora Doutora Andreia Teles Vieira pela simpatia e por esperarem por mim.

Um agradecimento também aos meus pares que me apoiaram e com quem debati muito e cuja experiência muito me ensinou, especialmente à Professora Manuela Bernardo, minha orientadora adotada na escola, ao longo de quase três anos, e minha referência ética e profissional. À sua infinita paciência e amizade.

# **Comunidade de Prática online para docentes de Educação Especial**

**Paula Cristina do Aido Almeida**

## **RESUMO**

Este Trabalho de Projeto no âmbito do Mestrado tem por base a necessidade de conceber uma forma de trabalho colaborativo entre docentes do ensino básico e secundário, nomeadamente no grupo de Educação Especial e por isso partiu da investigação do conceito de Comunidades de Prática (CdP) que se alicerça em redes de partilha deliberada de conhecimento.

Neste sentido, este projeto tem como objetivos explorar os pressupostos teóricos das CdP, desde os seus precursores Wenger e Lave, entre outros, que sustentam o nosso objetivo maior como o de desenhar uma comunidade de aprendizagem (online), que favoreça de forma sistemática e intencional a aprendizagem rica e situada dos docentes do Departamento de Educação Especial de um agrupamento público de escolas.

A metodologia assentou na pesquisa teórica de suporte ao desenho do projeto, tendo-se apresentado o contexto relativo a um agrupamento de escolas do concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, e constituído como destinatários os docentes de Educação Especial que intervêm junto de alunos com necessidades educativas especiais. Para a construção da estrutura social usámos uma LMS gratuita como o Moodle da escola onde desenhamos, segundo a estrutura do modelo ADDIE, um conjunto de atividades que visaram o envolvimento e o compromisso dos docentes de Educação Especial, solidificando a empatia e a identidade do grupo. Pretende-se ainda, além do compromisso, o processo coletivo de negociação de sentidos, através de um empreendimento comum que cimentasse o repertório partilhado, no âmbito do desenvolvimento das competências profissionais na modalidade a distância.

Da projeção da CdP e dos seus resultados espera-se que a comunidade seja um espaço privilegiado para adquirir conhecimento útil da vida real, situado, no contexto no qual é usado, como um modo de fazer as coisas em comum, como expressão de um estilo e identidade próprios. A CdP, motor de desenvolvimento profissional do grupo, que, embora por vezes, assente no informal, mas com um objeto formal de trabalho, acontece no coletivo e nos processos sociais que consolidam a cultura organizacional do grupo e da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidades de Prática, Comunidades de Aprendizagem Profissional, Estrutura social, Docentes de Educação Especial, Aprendizagem situada e partilhada, Desenvolvimento profissional, e-Learning.

# **Comunidade de Prática online para docentes de Educação Especial**

**Paula Cristina do Aido Almeida**

## **ABSTRACT**

This Master's Project is based on the need to design a collaborative way of working among primary and secondary school teachers, particularly in the Special Education group and for this reason it started by doing some research around the concept of Communities of Practice (CoP) based on networks of deliberate knowledge sharing.

In this sense, this project aims to explore the theoretical assumptions of the CoP, from its precursors Wenger and Lave, among others, that support our larger goal as to design a community of learning (online), that promotes a systematic and intentional way based on a situated and rich learning of the teachers of the Department of Special Education of a public grouping of schools.

The methodology was based on the theoretical research that supports the design of the project by introducing the context to a grouping of schools in the municipality of Odivelas, Lisbon district, and the Special Education teachers were constituted as the main target group which was directly involved with students with special educational needs. For the construction of the social structure, we used a free LMS such as the Moodle of the school where, according to the structure of the ADDIE model, we designed a set of activities that aimed the involvement and commitment of the Special Education teachers, solidifying the empathy and the identity of the group. It is also intended, in addition to the commitment, the collective process of negotiation of meanings, through a common enterprise that would strengthen the shared repertoire, within the scope of the development of professional competences using e-Learning.

From the projection of the CoP and its results it is expected that the community will be a privileged background to acquire useful and situated knowledge of real life in the context in which it is used, as a way of joining in common activities, as an expression of an own style and identity. The CoP, as a professional development engine of the group, which, although sometimes is based on the informal but with a formal work object, happens in a collective and in social processes that consolidate the organizational culture of the group and the school.

**KEYWORDS:** Communities of Practice, Professional Learning Communities, Social structure, Special Education Teachers, Situated and shared learning, Professional development, e-Learning.

“As comunidades de prática em si não são uma ideia nova (elas foram as nossas primeiras estruturas sociais baseadas no conhecimento) mas a necessidade das organizações serem mais intencionais e sistemáticas acerca da ‘gestão’ do conhecimento, e portanto darem a estas estruturas antigas, um papel central...” [torna-se, do nosso prisma, igualmente crucial no seio de uma organização educativa].

Wenger, McDermott, Snyder (2002: 6)

“Competência colectiva é uma resultante que emerge a partir da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais”.

Le Boterf (2003: 229)

“... um prático reflexivo não reflecte por prazer; visa, antes, a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência”.

Perrenoud (2005:1)

## ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I – Trabalho de projeto .....	4
I.1. Formulação do problema .....	4
I.2. Objetivos / Estratégia de intervenção .....	4
I.3. Recursos materiais e humanos .....	5
I.4. Procedimentos de implementação .....	6
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	7
II. 1. Comunidades de Prática – teorização.....	7
II. 1.1. Domínios das Comunidades de Prática .....	11
II. 2. Em prol das Comunidades de Prática – ideias internacionais convergentes .....	20
III.3. Em prol das Comunidades de Prática – ideias nacionais convergentes .....	23
3.1. O Plano Tecnológico de Educação .....	23
3.2. A formação de professores .....	26
Capítulo III – Metodologia.....	33
III. 1. Descrição do contexto .....	33
III. 2. Caracterização da amostra.....	33
III. 3. Público-alvo da intervenção dos docentes de Educação Especial .....	34
III.4. Problema e necessidades .....	36
4.1. Procedimentos: da referenciação às necessidades educativas especiais .....	36
4.2. Do serviço docente da Educação Especial e dos processos de trabalho .....	39
III.5. Metodologia de intervenção .....	45
5.1. Projetando uma CdP .....	47
5.2. Desenvolvimento da CdP.....	51
Capítulo IV – Resultados e discussão .....	63
Capítulo V – Conclusões.....	67
Bibliografia.....	70
Lista de gráficos.....	77
Lista de tabelas .....	77
Lista de figuras .....	77
Anexo 1 – Inquérito por questionário .....	79
Anexo 2 – Comunidades de Prática: mapa concetual.....	80
Anexo 3 – Análise SWOT .....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ADDIE – Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação, Avaliação/*(Evaluation)*
- AEV – Agrupamento de Escolas Verdes
- CCPPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
- CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas
- CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
- DSM V – Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5th edition*)
- EaD – Ensino a Distância
- EE – Educação Especial
- ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas
- ESRaD – Ensino Secundário Recorrente a Distância
- CdP – Comunidade de Prática
- ELTV – Educação ao Longo de Toda a Vida
- LPP – Participação periférica legítima (*Legitimate peripheral participation*)
- ME – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
- PEI – Programa Educativo Individual
- PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
- PTE – Plano Tecnológico de Educação
- RTP – Relatório Técnico-Pedagógico
- RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
- SL – Aprendizagem situada (*Situated Learning*)
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Introdução**

Iniciamos este projeto de Mestrado como forma de dar resposta à necessidade de implementar um mecanismo – materializado numa Comunidade de Prática (CdP) – que permita o crescimento profissional pela partilha sistemática de boas práticas assentes na legislação educativa e na literatura, bem como na riqueza da divulgação de experiências, de forma a otimizar as vantagens da flexibilidade do espaço e do tempo, usando meios de aprendizagem a distancia como o Moodle da escola, porque querendo otimizar os meios tecnológicos refletimos no modo como transformar informação em mais conhecimento, em mais comunicação e interação, em melhores práticas e mais desenvolvimento profissional, cimentando uma comunidade diluída e informal num grupo mais deliberado de trabalho.

Assim, estruturámos o presente projeto em cinco capítulos.

No primeiro, formalizámos o problema com a necessidade de dar resposta à aprendizagem partilhada, definimos os objetivos e a estratégia de intervenção que passará pela criação de uma CdP online e apontámos os recursos, atividades e procedimentos de implementação, usando uma LMS – o moodle da escola.

No segundo capítulo, procedemos ao enquadramento teórico das Comunidades de Prática, advogando os princípios da aprendizagem social de Vygostky e os princípios de Lave, nomeadamente no facto de o conhecimento precisar de ser apresentado num contexto autêntico, isto é, partindo de configurações, definições e aplicações que normalmente envolvem esse conhecimento; e partindo da ideia de que a aprendizagem requer interação social e colaboração, assim delineamos uma CdP, cuja teorização se alicerça nos seus principais mentores desde Wenger, Lave que opõem o modelo cognitivo tradicional ao novo paradigma que faz emergir quer a aprendizagem informal, quer aquela dirigida pela tarefa e pelo contexto, ao qual Cox na revisão que faz sobre o que são as comunidades de prática incorpora a ideia de que cada prática é dependente de processos sociais que sustentam e alicerçam toda a aprendizagem que tem de ser intencional e coletiva na transformação do conhecimento como defende Schwier. Ainda pegamos nas ideias de Brown e Duguid que enfatizam o trabalho e a aprendizagem em moldes não canónicos de grupos informais, como forma de promover a melhoria e a inovação dentro das comunidades, em práticas ainda que improvisadas, mas com um objeto formal de aprendizagem. Paralelamente, apresentamos alguns contributos internacionais que convergem na ideia de que as comunidades e a aprendizagem ao

longo da vida acentuam esse cariz marcado pelos quatro pilares da Educação que a UNESCO defendeu em 1996, base que Carneiro enfatizou ao defender critérios para a Educação do século XXI com enfoque na aprendizagem em rede e ao longo de toda a vida. Outras ideias nacionais também fazem convergir, embora de modo não tão operativo, a assunção de que se pretendem desenvolver comunidades de aprendizagem profissional quer através do Plano Tecnológico da Educação e do próprio Conselho Nacional de Educação, aos quais a formação de professores deverá juntar-se para disseminar e aprofundar formas de aprendizagem em rede, entre docentes da mesma escola e de outras, otimizando os meios tecnológicos a distância que plataformas como o Moodle permitem ampliar.

O capítulo três apresenta a metodologia da construção do projeto, descreve o contexto – o Agrupamento de Escolas Verdes<sup>1</sup> (AEV) – e caracteriza a amostra de docentes a quem se destina o projeto – os docentes de Educação Especial (EE) – dentro do universo de professores do agrupamento, bem como o público-alvo da intervenção especializada daqueles docentes, como os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e a sua distribuição por ciclos e elencam-se o problema e as necessidades que despoletaram o desenho deste projeto, explanando-se os processos de trabalho docente. Na metodologia de intervenção, faz-se a projeção da CdP e a sua justificação, culminando com o seu desenho através do modelo ADDIE, à frente explicitado, no Moodle do AEV, do qual extraímos *prints screens* para o leitor melhor visualizar o tipo de atividades com uma estrutura autêntica de aprendizagem, tal como apontam Herrington e Reeves et al., e que esta comunidade pode potenciar com exemplos concretos de trabalho.

O capítulo quatro, a partir da hipótese do desenho a ser executado, trará algumas considerações e reorientações, que só poderão derivar do momento, do contexto próprio e rico dos intervenientes e das diversas fases de auscultação e avaliação da CdP.

No capítulo cinco fazemos uma antevisão da execução do nosso projeto, apontando algumas potencialidades como o desenvolvimento profissional e alguns constrangimentos como a manutenção da CdP a longo.

---

<sup>1</sup> Optámos por não identificar o agrupamento de escolas ocultando a identificação das escolas, dos recursos humanos e de outros dados, no sentido de preservar o anonimato e a confidencialidade de todos os intervenientes.

As conclusões dar-nos-ão o balanço do qual extraímos aspetos que reforçam a necessidade de resolver um problema concreto do nosso contexto, enquanto grupo de docentes de Educação Especial dispersos e com conceções díspares da sua intervenção, porque oriundos de formações diversas e espalhados por várias escolas do agrupamento e para os quais uma CdP se antevê como solução capaz de motivar muitos membros para uma interação rica de sentidos e crescimento profissional, porque uma CdP permite colocar em rede a inteligência e a aprendizagem coletiva como solução educacional de melhoria contínua.

## **Capítulo I – Trabalho de projeto**

### **I.1. Formulação do problema**

A opção pelo trabalho de projeto decorre do nosso próprio conhecimento direto acerca de uma realidade, na qual verificamos que a aprendizagem entre os pares do mesmo Departamento de Educação Especial de uma escola existe de forma muito diluída, pouco sistemática e consistente, perdendo-se a riqueza do desenvolvimento profissional pela ausência da partilha e trabalho colaborativo efetivos, bem como pelos fracos laços entre os membros como a empatia, motor para o envolvimento. Na linha das Comunidades de Prática, que pretendemos online, usando o Moodle como plataforma virtual, pretendemos instaurar esta forma meio informal de trabalhar, como sublinha a literatura, mas de nos envolvermos de forma sistemática e deliberada em torno de compromissos e objetivos comuns, porque desta mudança nos processos de trabalho sairão práticas mais eficazes promotoras do sucesso dos alunos com NEE.

### **I.2. Objetivos / Estratégia de intervenção**

Os objetivos são delineados para beneficiar o contexto de trabalho do grupo de docentes de EE na escola e à posteriori o seu público-alvo decorrente da intervenção especializada – os alunos com necessidades educativas especiais – e que pode ocorrer através da instauração de um espaço virtual, onde a mediação pela tecnologia é o meio para aprofundar a pedagogia e o desenvolvimento profissional, em concreto eliminando constrangimentos espaço-temporais, permitindo assim:

**a.** Familiarizar os docentes com uma metodologia de trabalho assente numa Comunidade de Prática online, como forma complementar de efetivar procedimentos, práticas e gestão do conhecimento e da informação;

**b.** Desenvolver competências sociais e literacia digital;

**c.** Envolver ativamente os docentes no diálogo reflexivo e construtivo sobre as suas práticas, expondo e articulando saberes científicos, pedagógicos e didáticos;

**d.** Fomentar a interação entre os docentes pela análise e discussão de temas, questões, dúvidas, literatura específica e legislação que fundamentam a prática;

e. Estudar casos concretos de alunos com NEE e delinear um plano de intervenção no âmbito da Educação Especial, após um rigoroso diagnóstico das dificuldades específicas de aprendizagem;

f. Aprofundar relações profissionais, empatia, identidade e cultura profissional pelo envolvimento, colaboração e feedback;

g. Contribuir para o aprofundamento de uma cultura organizacional sólida entre os docentes de Educação Especial consolidando a sua imagem de docentes especializados entre os pares e a comunidade educativa.

Integrar e aprofundar a cultura do grupo, que explica o porquê dos acontecimentos é contribuir para a eficácia e produtividade, contudo esta é mais resistente à mudança (Neves 2011: 452), daí propormos a noção de desenvolvimento profissional, que Curado (2000: 17) retoma de Duke (1990<sup>2</sup>) como sendo «o processo ou processos através dos quais os professores competentes atingem níveis mais elevados de competência profissional e expandem a sua compreensão de si mesmos, do seu papel, do contexto em que exercem a sua actividade e da respectiva carreira.» – aspetos transversais que podem emergir formalmente com a instauração de uma CdP.

### **I.3. Recursos materiais e humanos**

Os recursos humanos implicados no desenvolvimento e implementação do projeto são um docente de EE que aplica e gere as fases de ambientação, implementação/ desenvolvimento e avaliação/ reformulação juntamente com um colega de grupo, proficiente nas TIC, e cujo papel será estimular igualmente os demais colegas à participação interpelando-os para a interação online. Os recursos humanos a quem se destina o projeto são no total os onze docentes do Departamento de Educação Especial.

Os recursos materiais implicam que cada docente utilize o seu computador pessoal ligado à Internet com velocidade suficiente para fazer upload e download de materiais e visualização de elementos multimédia. O uso da plataforma LMS Moodle da escola é gratuito e visa ser potenciado como ferramenta ao dispor do ensino e da aprendizagem, também profissional.

---

<sup>2</sup> *Teacher Evaluation Policy. From Accountability to Professional Development.* New York: State University of New York Press.

#### **I.4. Procedimentos de implementação**

Em benefício da aprendizagem profissional, através da instauração de uma Comunidade de Prática online usando a plataforma Moodle da escola, colocaremos:

a. Um fórum de notícias para distribuição da informação da Coordenação de Departamento de Educação Especial, mas onde todos podem participar na divulgação do que entenderem pertinente ao grupo;

b. Um módulo de ambientação à plataforma incluindo uma apresentação usando a ferramenta Padlet e um pequeno questionário sobre literacia digital e práticas de aprendizagem online, necessidades e expectativas;

c. Outras possibilidades na exploração do Moodle com a criação e disponibilização de:

i. Recursos

ii. Atividades

Ainda no final de um ciclo coincidente com um período letivo promover-se-á a auto e heteroavaliação dos participantes, através de um instrumento de avaliação online de questões de resposta fechada e aberta no campo orientado às sugestões e melhorias a implementar na fase seguinte. Nesse momento, todos os intervenientes também avaliam a própria CdP, as suas potencialidades e constrangimentos visando ou não a sua reestruturação.

Do feedback obtido e da experiência realizada tirar-se-ão lições sobre a continuidade, embora se pretenda com o projeto aplicado a uma amostra dentro da escola, a disseminação da metodologia à população, ou seja, aos docentes de todo o agrupamento numa replicação de práticas que se antevê como estimuladora da aprendizagem pela reflexão e partilha, e por que não como metodologia a implementar nas escolas da rede do Ministério da Educação, queiram os seus atores efetivar formas de aprendizagem colaborativas a distância.

## Capítulo II – Enquadramento teórico

### II. 1. Comunidades de Prática – teorização

Ao analisar a teoria de Vygotsky (1978) – a do *social learning* – e tendo em conta a ideia de que a aprendizagem requer interação social e colaboração entre as crianças e destas com os seus professores/ tutores, percebemos que Vygotsky, sustentando a ideia de que o desenvolvimento de competências surge a partir da interação, apoia então o facto do processo do conhecimento ser essencialmente social e interativo. Deste modo, por analogia, podemos situar as CdP entre o construtivismo cognitivo de Piaget e o social de Vygotsky. Partindo do quadro comparativo de Lebrun (2010: 112), para o primeiro investigador a aprendizagem faz-se pela experiência pessoal no sentido biológico e progressivo em etapas ou estádios e permite a evolução das estruturas cognitivas, onde o papel do adulto é o de propor um meio rico e favorável ao conflito cognitivo, analisar os erros e propor remediação; para o segundo a conceção de aprendizagem assenta no social, com implicações para o individual permitindo o desenvolvimento da zona proximal de desenvolvimento (ZPD) e a passagem do intersíquico para o intrapsíquico, onde o papel da mediação do adulto é o de colaborar levando-o à ZPD. De resto, Herrington e Reeves et al. (2010:35) definem-na como «a distância entre o atual nível de desenvolvimento determinado pela resolução autónoma de problemas e o nível de potencial desenvolvimento determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.» e crê-se que esta conceção de Vygotsky esteja na origem do “scaffolding<sup>3</sup>” enquanto estratégia para, degrau a degrau, não se cair na simplificação, mas no suporte devidamente escalado de recursos, estratégias e atividades – se estes aspetos são válidos no ensino, também o podem ser no âmbito de uma CdP se quisermos introduzir novos membros, fazendo-os aprender e potenciando o seu envolvimento e prossecução graduais, mas plenos de objetivos e tarefas com vista à prestação de contas.

---

3 O termo aponta para andaime que pode ser visto com um degrau, um patamar, como se de uma escada se tratasse, implicando passar por várias etapas até se conseguir atingir o objetivo pretendido. Do nosso ponto de vista, a analogia pedagógica requer a desconstrução dos processos, isto é dos conteúdos, dos conhecimentos e das atividades, para a prossecução completa da tarefa pelos aprendentes, independentemente do contexto.

Numa analogia com o que César (2003: 128) estabelece com as potencialidades do trabalho colaborativo entre alunos, refere a autora que a evolução de alguns estudos faz ressaltar as últimas investigações de Vygotsky que indicam serem as interações com os pares, onde se promove o trabalho colaborativo em sala de aula, ainda maiores, porque quer em díades simétricas ou assimétricas, os benefícios «não se situam apenas no nível cognitivo, abrangendo também a socialização, a modificação de atitudes académicas e, até, o domínio dos afectos.» (op. cit.), e nessa senda também pretendemos aplicar este princípio à aprendizagem entre docentes.

Partindo da teoria de Lave (n.d.) e do seu *Situated learning*<sup>4</sup> que se refere à aprendizagem como ocorrendo em função da atividade, contexto e cultura opondo-se à aprendizagem abstrata e descontextualizada, salienta-se que o ponto crítico desta abordagem (*situated learning*<sup>5</sup>) é a interação social, sendo através dela que os aprendentes se envolvem numa CdP, o que pressupõe certas crenças e comportamentos: desde a mudança da periferia ao centro da comunidade, onde o aprendente tornar-se-á cada vez mais ativo e envolvido, assumindo assim o papel de especialista ou veterano, conforme informa o artigo *Situated learning*. Além disso, segundo o mesmo artigo, a aprendizagem situada é geralmente involuntária, em vez de deliberada. Estas ideias são o que Lave & Wenger (1991) chamam de processo de “participação periférica legítima” (PPL).

As ideias-chave de Lave (1991:63) consistem assim, numa visão particular de aprendizagem vista como uma propriedade emergente da participação periférica legítima de pessoas numa CdP.

Lave refere ainda (op. cit., 64) que a aprendizagem é reconhecida como sendo um fenómeno social baseado na experiência, vivido no mundo através da participação periférica legítima na prática social de grupo; que o processo de mudança de “*Knowledgeable skill*”<sup>6</sup> acontece em processos de mudança de identidade pela pertença a uma CdP e que o domínio é uma característica organizacional e relacional das CdP.

---

4 Aprendizagem situada, contextualizada.

5 A aprendizagem situada tem antecedentes no trabalho de Gibson (teoria de *affordances*) e de Vygotsky (aprendizagem social). Além disso, a teoria de Schoenfeld sobre a resolução de problemas matemáticos incorpora alguns dos elementos críticos da estrutura de aprendizagem situada, como diz o artigo de Lave (n.d.).

6 Capacidades passíveis de serem conhecimento.

Lave (op. cit., 65) pede-nos para considerar a aprendizagem não como um processo de cognição socialmente partilhado que resulta, no final, na internalização do conhecimento por indivíduos, mas como um processo de se tornar um membro de uma comunidade sustentada de prática. Desenvolver uma identidade como membro de uma comunidade e tornar-se hábil com conhecimento são parte do mesmo processo, com a formação da motivação, que molda e dá significado a este último: «As pessoas processam, representam e lembram-se, em relação umas às outras e enquanto localizadas num mundo social» (op. cit., 66).

Ao mesmo tempo, Lave (op. cit., 71) considera que a noção de conhecimento e de capacidades se desenvolvem no processo, isto é, fazem parte do procedimento que acontece dentro de uma CdP e simultaneamente refere que este é gerador de identidade criando motivação, sendo esta a base da participação que, por sua vez, molda a identidade dos novos participantes facultando, no processo, estrutura e significado às “*Knowledgeable skill*” (Lave, 1991:74). Lave argumenta que a aprendizagem ocorre apenas em circunstâncias em que o desenho da identidade e o domínio gradual de “*Knowledgeable skill*” fazem parte de um processo integral de participação (op. cit., 77).

O mesmo autor ainda acrescenta que é neste processo que as capacidades de conhecimento ficam organizadas, embora ninguém o explicita uniformemente a um grupo de aprendentes de uma CdP. Segundo Lave (op. cit., 81), as CdP tornam possível uma mudança na compreensão das atividades da comunidade, na identidade e nas capacidades e conhecimentos desenvolvidos, aspetos possíveis segundo o autor a partir das relações próximas entre os pares.

A primeira obra de 1991 (*Situated learning legitimate peripheral participation*) de Lave e Wenger representa uma viragem no paradigma que considerava o conhecimento formal e as teorias behavioristas e cognitivistas como as legitimadoras da transmissão do saber pelo professor ou expert<sup>7</sup>, para uma nova abordagem em que a aprendizagem acontece como pressuposto da participação social ativa, enfim como processo social – esta como meio por si só para a própria aprendizagem.

Tal como descrito anteriormente, os autores sustentam a ideia da aprendizagem vista como atividade situada e que tem, como característica definidora central, um

---

7 Referência a perito – pessoa que domina uma área do saber.

processo que designam de LPP (*legitimate peripheral participation*). Nesta aceção, os aprendentes participam em comunidades de praticantes, movendo-se em direção à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade. A LPP fornece uma maneira de falar sobre as relações cruciais entre os mais novos e os veteranos e sobre as suas atividades, identidades, produtos manufaturados, conhecimentos e práticas.

Numa analogia com o processo de ensino e de aprendizagem entre professores e alunos, e retomando as ideias pedagógicas do paradigma de Lave (1991), facilmente poderemos posicionar a idealização de uma CdP em que a aprendizagem dos seus membros deixa para trás um modelo assente na audição e receção passiva da (in)formação nos modelos formativos tradicionais, para modelos que colocam a tónica nas interações e na aprendizagem pela partilha, como o demonstra o quadro que traduzimos a partir do artigo *Situated Learning* citado por Cox (n.d.):

<b>Modelo cognitivo (conceção tradicional)</b>	<b>Modelo construtivista, situacionista (novo paradigma)</b>
Ensinar	Aprender
Sala de aula	<i>In situ</i>
Ensino	Pela observação social Pela participação periférica
Alunos aprendem com o professor (processo individual)	Aprender com os outros alunos (processo social)
Planeado num currículo	Aprendizagem informal dirigida pela tarefa (apesar da formalidade do objeto de aprendizagem)
Aprendizagem como processo mecânico, cerebral de transmissão e retenção de ideias	A aprendizagem é mais sobre a compreensão acerca de como se comportar, o que fazer, e implica uma mudança de identidade e de papéis

Tabela 1 - O novo modelo de aprendizagem proposto na Aprendizagem Situada (Cox, n.d.)

Também Collins, na sua obra de 1998 citado por Herrington e Reeves et al. (2010: 14), definiu o *situated learning* como «a noção de conhecimentos e habilidades de aprendizagem em contexto que refletem a forma como o conhecimento será útil na vida real». E também Brown et al. anteriormente, em 1989 nos mesmos autores, referiam que ao contrário de muitas práticas de ensino que tornavam o conhecimento abstrato a partir do contexto, referiam que a aprendizagem rica e com sentido só ocorreria se estivesse incorporada no contexto social e físico no qual seria usado. Na altura a aprendizagem dos estudantes universitários era distinta da dos que praticavam no seu trabalho, isto é, da autêntica atividade. Brown et al., conforme continuam a referir Herrington e Reeves et al. (2010: 15), propuseram então a aprendizagem

cognitiva como forma de os estudantes universitários, através da atividade e interação social, adquirirem práticas autênticas, como forma de aculturação. O aspeto crítico do seu modelo de *situated learning* enquanto abordagem era o facto de os alunos, enquanto aprendizes, observarem a tal comunidade de prática – aspeto que Wenger e Lave viriam depois a desenvolver explicitando a participação periférica de que daremos conta adiante.

Segundo Wenger (1998), o conceito de CdP não nasceu na tradição da teoria dos sistemas, tendo as suas raízes nas tentativas de desenvolver o carácter social da aprendizagem humana inspirada pela antropologia e pela teoria social (quando se refere aos estudos de Lave, 1988; Bourdieu, 1977; Giddens, 1984; Foucault, 1980; Vygotsky, 1978). Mas o conceito de CdP está, no seu entender, bem alinhado com a perspetiva de tradições de sistemas. Refere que uma CdP em si pode ser vista como um sistema social simples e um sistema social complexo, que pode ser encarado como constituído por comunidades inter-relacionadas de prática. No ensaio, Wenger começa por explorar a natureza sistémica do conceito nesses dois níveis. Depois, usa essa base de olhar para as aplicações do conceito e algumas das suas principais críticas e o seu potencial para o desenvolvimento de uma disciplina social da aprendizagem.

Assim, Wenger no artigo escrito em 2009 para um livro co-publicado pela Open University e pela Springer aborda dois aspetos: relaciona o quadro conceptual das CdP com a teoria dos sistemas e faz a revisão da trajetória do conceito de CdP desde o seu início, aspetos patentes no trabalho de Etienne Wenger e Jean Lave em 1987.

Wenger (2009) refere que as CdP podem ser vistas como sistemas sociais simples, considerando por sua vez que os sistemas sociais complexos são constituídos por CdP interrelacionadas. Estas CdP fazem parte de uma rede concetual mais ampla e reflexiva acerca da aprendizagem nas suas dimensões sociais. Como sistemas sociais de aprendizagem, as CdP podem ser vistas como a produção de uma estrutura social e como a produção de uma identidade.

## **II. 1.1. Domínios das Comunidades de Prática**

O conceito de CdP (Community of Practice – CoP) foi efetivamente formalizado em 1991 por Lave e Wenger e desenvolvido, principalmente, pelo segundo. Wenger

(2008: 73) defende que estão subjacentes três dimensões àquelas comunidades que desenvolveremos abaixo:

1. Envolvimento/compromisso mútuo
2. Empreendimento<sup>8</sup> comum
3. Repertório partilhado

Quanto à primeira característica – envolvimento/compromisso mútuo – Wenger, na obra citada, refere que aquilo que define uma CdP é exatamente o compromisso dos seus membros que «mantém relações densas de envolvimento mútuo organizado à volta daquilo que eles estão a fazer.» (op. cit., 76). O estar envolvido é o que define a pertença, segundo o autor, sendo um aspeto que merecendo um trabalho árduo de manter a CdP, torna-se muitas vezes invisível, mas instrumental nos aspetos daquela prática. Ainda salienta que aquilo que torna possível e produtiva uma CdP é tanto a sua diversidade quanto a sua homogeneidade, permitindo que o trabalho em conjunto crie diferenças e similaridades – aspetos que enfatizam a especialização, o ganho de reputação, os problemas e a distinção dos seus membros e respetiva comunidade, à medida que partilham modos de fazer as coisas (op. cit., 75). Os ganhos situam-se na identidade única dos seus membros que é simultaneamente integrada e definida ao longo do envolvimento na prática – é este aspeto que faz emergir quer a diferenciação quer a homogeneização, esta última, frisa Wenger, que não é nem o requisito nem o resultado de uma CdP. O envolvimento mútuo pressupõe não só a competência pessoal como a dos outros e adquire um traço importante que se relaciona com a habilidade com que os membros se envolvem com aquilo que não fazem nem sabem. Assim, conclui ainda Wenger que este envolvimento é parcial, mas que no contexto de uma prática partilhada, é mais um recurso do que uma limitação, visível por exemplo nos casos em que os membros assumem papéis diferentes, sendo assim o processo fruto de contribuições complementares. Neste compromisso mútuo, Wenger também fala das relações mútuas e da CdP como um nóculo de relações interpessoais, conectando os membros de forma mais intensa do que as resultantes de categorias pessoais ou sociais. E assim, Wenger enuncia que os desentendimentos, os desafios e a competição assumem formas de participação e muitas vezes a própria rebelião revela um compromisso mais evidente do que a conformidade passiva.

---

8 Como ato de empreender, intentar, levar a efeito.

Em relação à segunda dimensão – empreendimento comum – Wenger (op. cit., 77) salienta que este deriva de três ordens de ideias: primeiro como resultado de um processo coletivo de negociação que reflete a complexidade do envolvimento mútuo; depois advém dos próprios participantes e da sua busca de perseguir esse empreendimento como resposta à situação à qual pertencem; finalmente não se tratando de objetivos declarados, resultam sim de aspetos que criam nos membros relações de mútua responsabilidade e prestação de contas e que fazem parte integrante de uma CdP. Wenger (op. cit., 78) refere ainda que o «desentendimento pode ser visto como uma parte produtiva de uma empresa», sendo que os membros devem encontrar um caminho comum vivendo com as diferenças e coordenando as respetivas aspirações como parte do próprio processo.

Apesar de o mandato das CdP não ser determinado pelo exterior, por uma prescrição ou mesmo por um participante individual, emanando da sua própria prática, não significa que não possa ser influenciado e até explorado, inspirado, apoiado ou até reforçado por aquilo que Wenger (op. cit., 80) diz ser uma mediação entre aqueles indivíduos ou instituições e a produção da sua própria prática pela CdP.

A CdP faz emergir ainda a responsabilização mútua entre os envolvidos na comunidade e que incluem o que interessa ou não, o que é importante ou não, o que fazer e não fazer, o que prestar atenção e ignorar, o que dizer ou deixar de referir, o que justificar ou deixar como garantido quando as ações e os artefactos são bons o suficiente e quando precisam de melhorias ou aperfeiçoamentos. Este regime de responsabilização é muito importante, pois define em que circunstâncias os membros se envolvem ou não por aquilo que estão a fazer ou por aquilo que está a acontecer à sua volta ou aquilo que os membros tentam, negligenciam ou recusam fazer, dando sentido aos eventos e buscando novos sentidos (Wenger, op. cit, 81).

No que diz respeito à última característica – a do repertório partilhado – esta consiste num conjunto de histórias comuns, artefactos e outras reificações (que tornam algo abstrato em concreto) e que refletem uma história de envolvimento mútuo.

Os elementos do repertório podem ser bastante heterogêneos e ganham coerência não como atividades específicas, símbolos, artefactos, mas pelo facto de pertencerem à prática da comunidade que persegue a sua missão. Este repertório inclui rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer, histórias, gestos, símbolos, géneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no decurso da sua existência e

que se tornaram parte da sua prática (Wenger, op. cit, 83) e inclui «o discurso pelo qual os membros criam afirmações com sentido acerca do mundo, bem como o estilo pelo qual expressam o modo de ser membro e as suas identidades como membros.»

Este repertório reflete a história do compromisso mútuo, ao mesmo tempo que permanece ambíguo, portanto também flexível com margem para a negociação e evolução, porque partilhado num modo dinâmico e interativo sem o requisito da concordância como dissemos atrás, nem como seu resultado.

Em suma, para Wenger, as CdP podem manifestar-se duplamente com a sua habilidade para aumentar uma experiência significativa e ao mesmo tempo tornando as pessoas reféns dessa mesma experiência. Contudo, como refere, as CdP fornecem um contexto privilegiado para a negociação de sentidos – é esta vertente, que não implica necessariamente harmonia ou colaboração, mas a produção de uma prática partilhada que nos interessamos em aplicar.

Também Schwier (2002) no seu artigo fala-nos do termo comunidade como metáfora para se referir aos ambientes de aprendizagem online. Efetivamente, aquele autor diz mesmo que o tipo de linguagem que a comunidade utiliza serve para mostrar o tipo de envolvimento e ligação entre os membros através da tecnologia. O termo surge, do seu ponto de vista (Schwier, 2002: 1), desde o contexto de CdP do mundo corporativo (Godz, 1995; Wenger, 1998) até às redes de comunidades virtuais (Brook & Boal, 1995; Cohill, 1997; Horn, 1997; Rheingold, 1993; Schuler,1996).

Para uma comunidade virtual emergir (que designa como um tipo particular de ambiente de aprendizagem virtual e que nós numa aceção mais lata, o perspetivamos como uma CdP, é preciso como refere Schwier (op. cit.) que os membros se reúnam intencionalmente e coletivamente na transação ou transformação do conhecimento e que passam pela:

- invenção de um processo de envolvimento de ideias;
- negociação de sentidos;
- aprendizagem coletiva.

Aspetos que no seu todo configuram o que designa de interpretação construtivista social da aprendizagem. Mas nem sempre os ambientes de aprendizagem virtual se transformam em comunidades virtuais de aprendizagem – aos fatores acima, é necessário aliar a motivação e o espírito colaborativo à maturidade dos standards de conduta e contemplar outros elementos como a história, a identidade, a mutualidade, a

pluralidade, a participação e a integração como indica Selznik (1996 in Schwier, 2002: 2), aspetos aos quais Schwier adiciona três outros traços cruciais como a orientação para o futuro, a tecnologia e a aprendizagem. Conjugando então estes dez elementos estamos perante a ideia de comunidades complexas e multidimensionais.

A comunicação entre os participantes, segundo Schwier (op. cit.), é o fator-chave aos quais alia interação, envolvimento e em certa medida alinhamento com os valores partilhados da comunidade (Wenger, 1998 in op. cit.).

Para Cox na revisão de quatro seminários sobre o que são comunidades de prática (n.d., p.3), refere que as CdP não são uma sub-cultura, sendo que o uso do termo comunidade segundo o autor, citando Lave e Wenger (1991), não «implica necessariamente co-presença, um grupo bem definido, identificável ou com limites socialmente visíveis» (op. cit., 98), pelo contrário, é «a participação num sistema de atividade sobre a qual os participantes partilham entendimentos a respeito do que eles estão fazendo e o que isso significa para suas vidas e para as suas comunidades».

Cox (op. cit.) também citando Gherardi, Nicolini e Odela (1998: 279) acrescenta a ideia de que «uma comunidade de prática não é uma forma de postular a existência de um novo agrupamento informal ou sistema social dentro da organização, mas é uma forma de enfatizar que cada prática é dependente de processos sociais através dos quais é sustentada e perpetuada, e que a aprendizagem ocorre por meio do envolvimento nessa prática.»

Também segundo Cox, o propósito de Brown e Duguid é o de mostrar que os grupos informais podem improvisar soluções para os problemas quando os métodos canónicos não o conseguem, dando-se ênfase na geração de novas soluções, ao invés da reprodução do conhecimento, dizendo que as organizações devem reconhecer essa fonte de inovação incentivando redes informais de trabalho.

Brown e Duguid (1991) não se baseiam como Lave e Wenger na reprodução de práticas existentes, mas abordam antes uma prática improvisada e no quadro abaixo de Cox, que traduzimos, verificamos o contraste entre o conhecimento canónico e não canónico<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> Entendemos esclarecer o termo cânone como o de regra, preceito tradicional ou paradigma estabelecido e comumente aceite no que diz respeito à definição do conhecimento e da sua transmissão.

<b>Conhecimento canónico</b>	<b>Conhecimento não canónico</b>
Abstrato	Situado (contextualizado, nosso)
Lógico, escrito	Oral, narrativo, vagamente estruturado
Fixo	Improvisado
Imposto	Colaborativo, facultado
Individual	Coletivo
Alienado	Um lugar onde a identidade é feita e aceite
Meramente um recurso útil	Elementar

Tabela 2 - A natureza contrastante do conhecimento canónico e não canónico (Cox, n.d.)

Para Brown e Duguid (op. cit.), e atendendo às práticas não canónicas que são partilhadas nas comunidades e ao modo como são partilhadas, a aprendizagem, o trabalho e a inovação estão intimamente relacionadas. Segundo os autores, as práticas canónicas descrevem num sentido abstrato o processo de ir de um lado para o outro – orientações que podem falhar em face do concreto, da realidade detalhada e assim emergem as comunidades para partilhar a descrição da realidade ajudando os membros nessa constante mudança. E assim, deste ciclo gerado acontece a aprendizagem, a melhoria do trabalho e inovação frequente que alimentam por sua vez o ciclo.

Brown e Duguid (op. cit.) estabelecem uma grande diferença entre as descrições abstratas e concretas do trabalho. Numa nota de rodapé na sua obra dizem citando Suchman e Bourdieu que os «informantes, como a maioria das pessoas na nossa sociedade, tendem a privilegiar o conhecimento abstrato, descrevendo as suas ações nesses termos também.» Esta é a chave de toda a discussão, pois descrevem o seu trabalho em termos canónicos, embora o realizem em formas não canónicas. Os estudos etnográficos, segundo Brown e Duguid, apontam a ideia de que existem diferenças na forma como as organizações trabalham e no modo como o descrevem nos diferentes suportes (manuais, programas de formação, organogramas e descrições de cargos) referindo que «as descrições convencionais dos trabalhos mascaram não apenas as maneiras como as pessoas trabalham, como também a aprendizagem e a inovação significativas geradas nas comunidades de práticas informais em que trabalham.» (Brown e Duguid, op. cit., em linha). São apologistas da ideia de que através de uma

visão unificada de trabalhar, aprender e inovar, deve ser possível conceber e redesenhar organizações para melhorar aqueles três vetores da atividade.

Cox (op. cit.) termina o seu artigo expondo as tendências atuais relativamente às CdP, falando-nos da obra de 2003 de McDermott, para quem é necessário redesenhar as organizações, fomentando muitos tipos de comunidades horizontais, variando em termos da sua força de laços e homogeneidade de filiação (e não na formalidade), referindo que muitas organizações beneficiariam de diferentes formas de comunidades.

Outros investigadores apontados por Cox, como Ruuska e Vartianinem (2003), dizem ver muitas organizações com diferentes tipos de comunidades, tendo havido uma mudança no tom do termo em torno de grupos delimitados de ajuda mútua. A colaboração foi um termo que em 2003 suou mais, embora trabalhar juntos não signifique num grupo delimitado – o foco passou a ser o capital social, as redes sociais muito mais complexas e difusas do que as tais comunidades e abrangem todas as formas de contacto e de relacionamento, diz Cox (op. cit.).

Tyler et al. (2003) refere que estão a ser desenvolvidas ferramentas de visualização para detetar comunidades nas organizações como forma de olhar pela sua "saúde", embora a comunicação entre indivíduos não signifique colaboração. A mudança de terminologia (capital social, redes sociais) parece sugerir que o interesse se redirecionou de relações de ajuda ou de mera colaboração para os benefícios da organização ou do indivíduo nos seus diversos níveis – competitivo, conflito, desacordo, enfraquecimento dos laços, refere Cox citando Wellman (1997, 2003). Wenger, ele próprio defendeu sempre que as relações não são sempre amigáveis, embora defenda a CdP como um grupo coeso, contando ainda assim com a participação e trajetórias periféricas como potenciais ameaças.

Apesar da evolução (e estagnação) do termo comunidade, ainda se teoriza sobre o assunto, e na opinião de Cox (op. cit.) as CdP envolvem uma descrição complexa, por vezes difícil de identificar. A obra de Wenger é, segundo Cox, uma rica declaração do modo como podem fazer emergir laços através da prática conjunta e o conceito pode usar-se com outros tipos ideais de modos de pertença. Cox alude a Amit (seguindo Herzfeld) que argumenta que a visceral e intensa qualidade de comunidade imaginada exige que seja imaginada imediatamente na experiência dos contactos humanos diretos:

«O impacto emocional da comunidade, a capacidade de empatia e de afinidade, não surgem apenas fora de uma comunidade imaginada, mas na interação dinâmica entre

esse conceito e as atuais e limitadas relações e práticas através das quais são realizadas. As pessoas preocupam-se, porque associam a ideia de comunidade com pessoas que conhecem, com quem partilharam experiências, atividades, locais e/ou histórias. Por sua vez, usam essas relações interpessoais para interpretar a sua relação às categorias sociais mais alargadas.» (Amit 2002: 45,72 in Cox, n.d.)

Segundo Cox, numa alusão a Baym (2000), podemos ver comunidades ocupacionais como uma comunidade imaginada unida por algumas práticas comuns, mas provavelmente periféricas. Assim, a sua própria pesquisa procura explorar como as comunidades virtuais, no desenvolvimento de algumas práticas periféricas comuns, podem operar para dar vida adicional (valor acrescentado) à comunidade imaginada da ocupação/profissão e é neste âmbito que entendemos haver lugar à materialização desta comunidade imaginada algumas vezes, outras informal e não sistemática, no sentido de poder vir a assentar numa estrutura capaz de criar valor acrescentado às práticas e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Brown e Duguid (2000) apontando o relato dos trabalhos de Orr sobre o trabalho que refere que a comunicação e a prática são inseparáveis, acrescenta que falar torna o trabalho inteligível e este, por sua vez, também torna a conversa inteligível. Como parte deste “trabalho-e-conversa”, também criar, aprender, partilhar e usar conhecimento aparecem quase como indivisíveis. Por outro lado, falar sem o trabalho, ou seja, comunicação sem prática é se não ininteligível, pelo menos inútil. Orr (op. cit.) advoga assim a necessidade de nos tornarmos membros de uma comunidade e de nos envolvermos nas suas práticas, adquirindo e fazendo uso do conhecimento e da informação. Diz que permanecer de fora, é continuar a ser “indigesto” e que as melhores condições para o conhecimento e as práticas se moverem são as comunidades. A aprendizagem não é simplesmente uma questão de aquisição de informação; requer o desenvolvimento de disposição, do comportamento e as perspetivas dos praticantes. A prática, segundo Brown e Duguid (op. cit.), é uma boa professora e a CdP é o ambiente ideal de aprendizagem. Os mesmos autores, citando Michael Polanyi que fala das dimensões explícita e tácita do conhecimento, referem que as suas ideias assemelham-se ao argumento de Ryle do “sabem que” mas que não produz “*know how*” e ao de Bruner em que a aprendizagem sobre “o não faz”, por si só, apenas permite aprender a ser. Todos estes argumentos sugerem de forma insuficiente o conhecimento acionável, sendo

a prática também necessária. E para a prática, é melhor olhar para uma comunidade de praticantes, para uma CdP.

E assim sendo, as novas tecnologias podem deste modo ampliar essas comunidades mais do que nunca. A reciprocidade crescente disponível na rede, provavelmente subutilizada até ao momento nas escolas, permite ajudar os profissionais separados pelos espaços, mantendo as suas inter-relações densas de significado, ainda que a evolução dos modos de pertença possa trazer outras configurações como as redes sociais nas suas diversas aplicações, por oposição a plataformas mais estáticas como o Moodle.

Em suma, o enquadramento teórico apresenta os modelos conceituais dos autores que definem, caracterizam e justificam as CdP e por analogia também a que projetamos no espaço online. Sabe-se que, segundo Levy (Silva, n.d.), as CdP fazem «convergir a sinergia das competências e das ideias, favorecendo a aprendizagem colaborativa em rede» e perfilam-se como uma solução educacional, porque aglomeram indivíduos que «aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento», segundo Wenger (in Andrade e Lagarto, 2009) – e é nesta senda que pretendemos a sua conceitualização e operacionalização.

## II. 2. Em prol das Comunidades de Prática – ideias internacionais convergentes

Os quatro pilares da UNESCO apresentados em 1996 por Jacques Delors (2003), despoletam a necessidades dos indivíduos e das organizações (escolares) se munirem de ferramentas e de recursos que proporcionem a melhoria das práticas profissionais, bem como do ensino e da aprendizagem através do *aprender a conhecer*, adquirindo os instrumentos da compreensão; do *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; do *aprender a viver juntos/ aprender a viver com os outros*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e no *aprender a ser* – via essencial que integra as precedentes e aspetos que conjuntamente nos convocam para a aprendizagem permanente.

A obra de Carneiro (2003: 164), defensora do *Lifelong Learning* (Educação ao Longo de Toda a Vida – a ELTV sigla do autor) baseado nos pressupostos dos pilares da Educação de Delors, advoga os princípios da UNESCO para a Educação no Século XXI que passam, no seu dizer, por quatro áreas mestras:

- i) a oferta de créditos de tempo de estudo para todos, após a educação obrigatória;
- ii) a análise do sistema dual nas vantagens da formação entre a escola e as empresas;
- iii) o desenvolvimento da aprendizagem em rede e das parcerias na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- iv) a colocação de professores e educadores no centro da sociedade educativa estimulando-os com incentivos para a adesão a estratégias de aprendizagem ao longo da vida.

E acrescenta que «As novas teorias da aprendizagem dão importância a um “novo núcleo” constituído pelo construtivismo do conhecimento e por aprendentes que se interessam ativamente pela auto-gestão dos processos cognitivos» (idem, ibidem), ou seja, por pessoas que estão em aprendizagem contínua num contexto de parceria entre a educação como um direito e a aprendizagem como um dever, retomando de certa forma as ideias de Senge citado por Riche e Alto (2001), para quem a aprendizagem permanente dos indivíduos é cíclica, sendo o motor de uma aprendizagem organizacional mais ampla, culminando no que designou de organizações aprendentes. Estas surgem como forma de eliminar deficiências na comunicação e na aprendizagem,

aspectos que limitavam o crescimento futuro da organização. As cinco disciplinas que Senge introduz na sua obra *A Quinta Disciplina*, conforme Riche e Alto (2001:38) nos apresentam consistem no:

- i) no domínio pessoal (auto-exame e aprofundamento da visão pessoal e das aspirações e compromissos);
- ii) nos modelos mentais (eliminando modelos arraigados e tácitos, paradigmas com os quais trabalhamos);
- iii) na visão partilhada (compromisso, empenho e entendimento coletivo numa missão e visão conjuntas);
- iv) na aprendizagem em equipa (diálogo, conhecimento e partilha entre os membros);
- v) no pensamento sistémico (visando aglutinar as anteriores e congregando a teoria com a prática de forma coerente).

Estas cinco áreas ou domínios são vitais para um desenvolvimento harmonioso da organização que põe à prova não uma ou a liderança, mas a organização enquanto entidade aprendente. A escola nesta linha e os seus profissionais, e as CdP em particular, do nosso ponto de vista, são o instrumento e o meio eficaz para esse aprofundamento e fortalecimento como comunidade orientada à aprendizagem e à comunicação.

E assim, por outro lado Carneiro (op. cit.: 152) refere que «O desenvolvimento e a sustentabilidade de comunidades aprendentes, cidades aprendentes, governos aprendentes, organizações aprendentes, indivíduos aprendentes ao longo da vida, escolas de aprendizagem contínua, constituem o desafio primordial a ser encarado no despertar de um novo milénio. Conhecimento e aprendizagem apenas agora começam a caminhar juntos. Espera-se que se aliem mais, no futuro, para determinar o nosso destino comum.» e ao mesmo tempo, adiante (2003: 222) apresenta também que a Europa do Conhecimento, nos seus tratados relativos à Educação, defende três desafios a assinalar:

- i) um modelo educativo de combate à exclusão do conhecimento e na promoção da coesão social;
- ii) a criação de um sistema efetivo de Educação ao Longo de Toda a Vida;
- iii) uma estratégia que faça das instituições organizações aprendentes.

A ELTV apontaria assim, numa sociedade madura, como indica Carneiro, para a aplicação em «primeiríssima mão» aos educadores como «... garantes de um evidente

efeito multiplicador dos recursos aí empregues. Estimular os professores à formação permanente seria como que uma nova floração nos nossos “velhos” sistemas educativos.» (op. cit., p 245) e apontaria também para a designação de Carlos Fuentes<sup>10</sup> (citado por Tomé, n.d.) – a da Educação Vitalícia no que designa de lema inovador, considerando o autor que o ensino moderno é um processo inacabado, pois quanto mais educado for um cidadão, mais educação continuará a necessitar ao longo da sua vida.

Sendo a «Educação [é] um Direito e a Aprendizagem um Dever» (Carneiro, op. cit. p. 244), as CdP do nosso ponto de vista podem desenvolver o princípio defendido por Carneiro – a ELTV que na nossa opinião também se deve aplicar aos profissionais da educação, por excelência, considerando que métodos menos formais, mas devidamente estruturados e sistematicamente deliberados também configuram novas formas de aprender e ensinar, aliados à substituição da educação formal e de planos de formação baseados em conceitos estáticos de lugar e de tempo, mas antes «... substituídos por sistemas flexíveis de acesso ao conhecimento [que] aproveitarão plenamente as novas possibilidades das TIC, oferecendo aos aprendentes a liberdade de escolher o tempo e o lugar mais convenientes para exercerem as suas atividades de aprendizagem, numa atualização constante.» (op. cit., p. 376 aludindo a Carneiro, 1998).

Por outro lado, também a 3.<sup>a</sup> categoria e o 5.<sup>o</sup> cenário do CERI (Centre for Educational Research and Innovation) aponta as redes de aprendentes e da sociedade em rede como cruciais, embora desestruturando o atual conceito de escola vigente, mas quanto a nós importantes na partilha e colaboração subjacentes pelo uso informal, mas crescente das TIC na junção de comunidades de interesse, como frisa aquele documento (CERI, 2001: 91).

Importa, então, consagrar neste projeto uma estrutura que faça convergir as organizações educativas em modos de efetivar de forma intencional e sistemática a gestão do conhecimento e as teias de relações entre os seus membros, como bases de atualização, inovação e aprendizagem profissional partilhadas ao longo da vida. Importa encontrar valor nas interações das pessoas, que podem trocar soluções, explorar ideias, criar ferramentas, standards, manuais ou outros documentos, normas e procedimentos

---

<sup>10</sup> Fuentes, C. (1999). Educar para o Século XXI. In *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: Educação, a agenda do século XXI*. New York: United Nations.

ou simplesmente como referem Wenger et al. (2002: 5) desenvolver uma compreensão tácita daquilo que partilham.

### III.3. Em prol das Comunidades de Prática – ideias nacionais convergentes

#### 3.1. O Plano Tecnológico de Educação

Segundo o portal Parque Escolar, o Plano Tecnológico da Educação (PTE) criado em 2007 é composto por três eixos de atuação – Tecnologia, Conteúdos e Formação, que cobrem, de forma integrada e transversal, todos os domínios relacionados com a modernização do sistema educativo em Portugal. Importa, no âmbito deste projeto, verificar o quadro que incentiva à formação e em que moldes, analisando a missão e os objetivos.

Refere o sítio online que «O PTE visa tornar a Escola num espaço de interatividade e de partilha de conhecimento sem barreiras, certificando as competências TIC de professores, alunos e funcionários e preparando as crianças e os jovens para a sociedade do conhecimento.»

Efetivamente como missões e objetivos o PTE, em linha, enuncia que tem como finalidades três aspetos, dos quais destacamos os que relevam para o projeto:

1. «Requalificar e modernizar os edifícios das escolas com Ensino Secundário, repondo a eficácia física e funcional, numa perspetiva de **criar condições para a prática de um ensino moderno, adaptado aos conteúdos programáticos, às didáticas e às novas tecnologias de informação e comunicação**;
2. Abrir a Escola à comunidade, **criando condições para uma maior articulação com o meio envolvente**, associado a uma correta valorização patrimonial garantindo o aproveitamento integral das potencialidades instaladas na infraestrutura escolar;
3. Criar um novo modelo de gestão das instalações, **garantindo uma otimização de recursos instalados** e uma correta gestão da conservação e manutenção dos edifícios após a intervenção.»

Efetivamente, o PTE assume-se na sua página web como uma via de interatividade e partilha sem barreiras «certificando as competências TIC de

professores, alunos e funcionários e preparando as crianças e os jovens para a sociedade do conhecimento», operacionalizando o eixo tecnologia e resumindo a sua ação às infraestruturas e ao hardware e software de apoio à modernização de procedimentos.

A operacionalização do Eixo Formação faz-se posteriormente, dois anos após a criação do PTE através da Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho que cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Estabelece-se nesta Portaria a existência de três níveis de certificação:

- a) Formação em competências digitais (nível 1);
- b) Formação em competências pedagógicas e profissionais com TIC (nível 2);
- c) Formação em competências avançadas em TIC na educação (nível 3).

A certificação em competências digitais de nível 1 pode ser atribuída de diferentes formas, estabelecidas no Art.º 8.º da Portaria, sendo apenas necessário aproveitamento num dos cursos de formação optativos previstos, para a sua certificação.

O nível 2 é composto por dois cursos de formação obrigatórios e dois cursos de formação opcionais, acreditados no quadro do regime jurídico da formação contínua de Professores, de acordo com o anexo à Portaria.

O nível 3 é composto por programas de mestrado e doutoramento geridos por instituições do ensino superior. O certificado de competências avançadas em TIC na educação pode ser atribuído aos docentes portadores de diplomas de mestrado ou doutoramento na área de educação e formação em Ciências da Educação (código 142), de acordo com a classificação nacional das áreas de educação e formação, nos termos a definir por despacho conjunto do diretor-geral do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do diretor-geral dos Recursos Humanos da Educação e do diretor-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

A certificação dos diferentes níveis de competências em TIC dos docentes, de acordo com a Portaria, compete aos diretores dos centros de formação das associações de escolas.

Finalmente, acrescentar que o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu parecer de junho de 2016, pelo conselheiro relator Joaquim de Azevedo sobre a organização da escola e promoção do sucesso escolar confirmam os objetivos e intencionalidades deste projeto enfatizando que «Neste cenário, as medidas e os

programas de promoção do sucesso escolar só poderão ser verdadeiramente eficazes se se inscreverem numa ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa, em cada escola. A emergência das “**comunidades de aprendizagem profissional**” precisa de direções escolares apostadas neste horizonte, requer espaços e tempos de encontro, devidamente previstos na organização dos horários, reclama objetos de trabalho comuns e encaminha-se para a construção de valores educativos e pedagógicos partilhados que permitam efetivamente uma produção coletiva de respostas solidárias e eficazes. Por isso, o CNE recomenda que se alargue e aprofunde o trabalho em equipas profissionais e que se reforce a intencionalidade pedagógica dos tempos de trabalho em comum já existentes, como os Conselhos Pedagógicos e os Conselhos de Turma.» (CNE, 2016: 18; Parecer n.º 5/2016 de 18 de novembro), aos quais acrescentamos os grupos de docência e os Departamentos, locais por excelência do trabalho prévio de planificação, mas que requerem ainda fundamentação teórica que alicerce mais eficazmente as opções pedagógicas e metodológicas. Aqui pensamos que o papel das Universidades seria crucial ao juntar-se, de modo efetivo, às escolas, acompanhando, supervisionando, cooperando e apoiando opções pedagógicas assentes na produção científica, mantendo o fio da investigação ligado à prática docente dentro e fora da sala de aula.

É ao longo deste enquadramento formativo para docentes que também tentámos perceber, desde 2009 à data, da existência ou não de CdP nas escolas, quer através da pesquisa quer através dos contactos e relações com os pares. Parece-nos que esta ferramenta e metodologia de trabalho, no seu sentido formal, estruturado, sistemático e deliberado, tenha dificuldades em emergir ou pelo menos em perpetuar-se durante algum tempo, fruto das nossas representações também, pese embora as muitas CdP informais e intuitivas, não estruturalmente planeadas, mas emergentes das necessidades ocasionais que existem sempre nas escolas e que vão acontecendo fruto das redes sociais presenciais. Pensamos, contudo, que aqueles que têm investido em formação avançada possam também deambular por ideias como as nossas, equacionando o seu desenho e implementação.

Assim, de forma a analisar estas questões, fizeram-se planos para entrevistar<sup>11</sup> dois docentes da nossa escola, do grupo de TIC, a fim de se conhecerem as suas

---

11 Vide Anexo 1 – Inquérito por questionário em anexo.

representações sobre o assunto. Contudo, após aceitação oral do envio da entrevista por email, esta não se efetivou, porque os docentes nunca devolveram as respostas face ao questionário enviado, alegando falta de tempo. Posteriormente, foram solicitadas mais três opiniões via e-mail, a outros docentes conhecidos de outras escolas, que também nunca responderam, donde inferimos a relativização destas temáticas.

### **3.2. A formação de professores**

É importante destacar que o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado em 1997 com o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, e em 1999, o Despacho Conjunto n.º198/99 de 3 de março, materializa o perfil de competências do Professor de Educação Especial, onde se identificam competências em quatro domínios: de análise crítica; de intervenção; de formação, de supervisão e de avaliação, bem como de consultoria.

Assim, atendendo ao que é esperado para os docentes de Educação Especial, será importante conhecer o que está plasmado no despacho conjunto, em cada um dos quatro domínios e que transcrevemos na íntegra:

#### **Competências de análise crítica:**

1. Interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais;
2. Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;
3. Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

#### **Competências de intervenção:**

1. Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;
2. Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;

3. Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;
4. Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;
5. Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;
6. Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais; (aquele normativo foi substituído pelo Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro que regula a Educação Especial desde 2008);
7. Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social;
8. Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;
9. Dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

#### **Competências de formação, de supervisão e de avaliação:**

1. Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas;
2. Apoiar os professores de ensino regular na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva numa escola para todos;
3. Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social

correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

### **Competências de consultoria:**

1. Apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos;
2. Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Em todas estas competências, os docentes de Educação Especial devem produzir trabalho de articulação com os pares, numa rede presencial que pode ser apoiada pelos meios virtuais ao dispor e que propicie a sedimentação e disseminação de boas práticas cimentadas na legislação e na literatura.

Também o último Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP) menciona no seu preâmbulo aspetos que vão de encontro a este projeto, nomeadamente, referindo que se estabelece um novo paradigma na formação contínua dos professores «orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes», no sentido da prossecução da qualidade do ensino. Por outro lado, também acentua que «A formação com recurso a metodologias de ensino à distância e ao estabelecimento de redes através de plataformas eletrónicas são considerados eixos a privilegiar nas diferentes modalidades de formação» colocando a valorização profissional dos docentes como uma concertação de esforços de todos os intervenientes através de parcerias entre entidades formadoras. Definindo ao mesmo tempo as modalidades de formação em torno de cursos de formação; oficinas de formação; círculos de estudos e ações de curta duração (art.º 6.º, op. cit.).

Creemos ser importante enfatizar paralelamente para a prossecução dos mesmos fins, outras iniciativas (auto)formativas entre docentes na escola como a que ensaiamos neste projeto. O normativo que define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio, menciona no seu artigo 5.º as áreas de formação docente, a saber:

«a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;

b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula;

c) Formação educacional geral e das organizações educativas;

d) Administração escolar e administração educacional;

e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica;

f) Formação ética e deontológica;

g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.»

Creemos conjugar, neste projeto, todas as alíneas de forma transversal, e mais precisamente o disposto nas alíneas a) e g) – primeiro quanto ao aprofundamento da área de docência da Educação Especial que versa exclusivamente sobre os apoios pedagógicos personalizados e que para efeitos do art.º 17.º do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro se entendem como:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.»

Sendo que o diploma estabelece que o apoio definido na alínea d) é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial, cabendo as restantes alíneas aos demais docentes em contexto de sala de aula ou de apoio curricular específico.

Também conjugamos de forma mais intensiva nesta CdP a alínea g), na medida em que o aprofundamento das TIC (quer como didática específica, quer como aprofundamento profissional transversal a todas as outras áreas) far-se-á pelo uso do Moodle, plataforma desconhecida ainda de muitos docentes do nosso Departamento, com as respetivas atividades e recursos, numa ampliação das ferramentas que cada um poderá depois utilizar em diversos contextos.

As entidades formadoras que aquele diploma estabelece no seu artigo 10.º, entre os quais os CFAE (Centros de Formação de Associações de Escolas) aos quais maioritariamente os docentes recorrem, promovem na maioria formação apenas presencial. O próprio artigo 16.º diz que o formador deve assegurar um mínimo de 25 horas de formação presencial em cada um dos 3 anos letivos. Contudo, nos direitos dos formandos estabelece o artigo 17.º que aquele deve «d) Cooperar com a escola e com os outros formandos (os docentes em formação) no desenvolvimento de projetos de melhoria das práticas pedagógicas» e nos deveres diz o artigo 18.º que o formando deve «d) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas» – aspetos que no nosso entender poderiam enquadrar-se na criação, disseminação e promoção de uma CdP.

A ERTE do Ministério da Educação (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas), no seu sítio em linha, também apresenta na sua missão, oito alíneas das quais destacamos aquelas que convergem para este projeto: «d) Conceber, desenvolver, acompanhar e avaliar iniciativas inovadoras e promotoras do sucesso educativo que contemplem, incluam e façam uso das TIC nos estabelecimentos de ensino e de educação»; «g) Contribuir para a definição dos termos de referência para a formação inicial, contínua e especializada de educadores e professores na área da utilização educativa das TIC»; e «h) Assegurar a participação da DGE junto de instâncias, organismos e instituições internacionais em projetos, iniciativas e órgãos coordenadores transnacionais que envolvam o estudo, a promoção, a avaliação e o uso das TIC na educação».

É no âmbito da ERTE que se desenvolvem os projetos de Ensino a Distância (EaD) como modalidade de oferta formativa e educativa, desde 2014 (regulada pela Portaria n.º 85/2014 de 15 de abril), para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, que por diversos motivos, não possam frequentar o ensino presencial. Segundo o site, o EaD responde, prioritariamente, às necessidades educativas de alunos filhos de profissionais itinerantes, integrados em instituições particulares de solidariedade social que estabeleçam com a escola sede do EaD protocolos, e alunos matriculados que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, se encontram impedidos de frequentar uma escola em regime presencial, obtido parecer favorável da Direção-Geral da Educação e, no caso do curso profissional,

da ANQEP, I.P., sendo a escola sede do Ensino a Distância a Escola Secundária de Fonseca Benevides, em Lisboa.

Por outro lado, no momento de redação deste Projeto surge em Portugal a primeira iniciativa piloto do ME para duas escolas instituírem o ensino a distância como oferta formativa no ensino secundário na modalidade de ensino recorrente, designado Ensino Secundário Recorrente a Distância (ESRaD) e a iniciar em 2016/2017 visando, entre outros, «Assegurar uma oferta de ensino integrado no sistema de educação e formação de adultos que permita a conclusão de um curso do ensino secundário aos cidadãos que não completaram este nível de ensino no tempo regular para a escolaridade» (art.º 3.º da Portaria n.º 254/2016 de 26 de setembro) e considerando as assimetrias sociais e geográficas do território nacional, visando «Incrementar o desenvolvimento e a diversificação de recursos educativos digitais e multimédia de qualidade, bem como a sua utilização eficaz em diferentes metodologias de comunicação, adequados à diversidade de ofertas formativas, de públicos e de regimes de frequência» (alínea e, art.º 3.º da Portaria n.º 254/2016 de 26 de setembro). O ESRaD funcionou como experiência piloto em 2016/17 nas escolas Secundária de Camões (ESC) em Lisboa e na Escola Secundária Felismina Alcântara (ESFA) em Mangualde, com o apoio de escolas de proximidade. A oferta formativa englobava os cursos de Línguas e Humanidades (ESC e ESFA), Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias (ESFA), destinando-se, no primeiro ano de funcionamento, apenas a jovens e adultos que pretendessem frequentar o 10.º ano de escolaridade.

Ora aqui chegados, a um outro passo de inovação nos processos de ensino, porque permite que os alunos do ensino regular concluam os estudos usando meios a distância, emerge a questão fulcral da formação de professores – não só no desenho de formação a distância como nos conhecimentos específicos da instrução online e da experiência em comunidades de aprendizagem usando plataformas eletrónicas. Pensamos que este projeto empreendendo também, para docentes, um contacto formal com uma LMS e com formas de aprendizagem do modo online, fácil e eficazmente poderão ser transferidas para o ESRaD e o EaD.

E ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) de Professores não constam incumbências ligadas à promoção de aprendizagem colaborativa entre os pares a distância, de forma explícita – aspeto que configura uma lacuna, do nosso ponto de vista.

Finalmente, quanto às escolas públicas, nomeadamente no nosso agrupamento nem o PTE promove, nem quaisquer outros grupos usam metodologias estruturadas de trabalho colaborativo online, nos moldes teóricos de uma CdP, nem em outros formatos.

Estes aspetos sustentam a ideia de que por um lado, ao nível internacional preconizam-se formas de aprendizagem permanente, ao mesmo tempo que o uso das TIC deve otimizar os recursos tecnológicos ao nosso dispor, mas por outro lado os normativos portugueses e a cultura das organizações descuram ideias e formas de aprendermos todos juntos, descurando as vantagens da flexibilidade do trabalho usando meios a distância.

## Capítulo III – Metodologia

### III. 1. Descrição do contexto

O Agrupamento de Escolas Verdes (AEV) no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, é uma escola de referência, segundo o Ministério de Educação, de entre muitas outras espalhadas pelo país, do Ensino Estruturado para Perturbações do Espectro do Autismo por estar localizada junto de uma população com aquelas problemáticas e onde a escola definiu e criou as estruturas físicas e de recursos materiais e humanos adequados às exigências de uma escola de referência, para dar resposta a um público-alvo específico, mas que engloba, nas diversas escolas, igualmente muitas outras necessidades educativas especiais. O AEV agrupa no total cinco escolas desde o pré-escolar ao ensino secundário.

### III. 2. Caracterização da amostra

Da população referente ao universo docente do agrupamento, pretendemos aplicar o atual projeto à amostra de docentes do Departamento de Educação Especial.

O Agrupamento de Escolas Verdes tem 219 docentes, 11 dos quais são professores de EE.

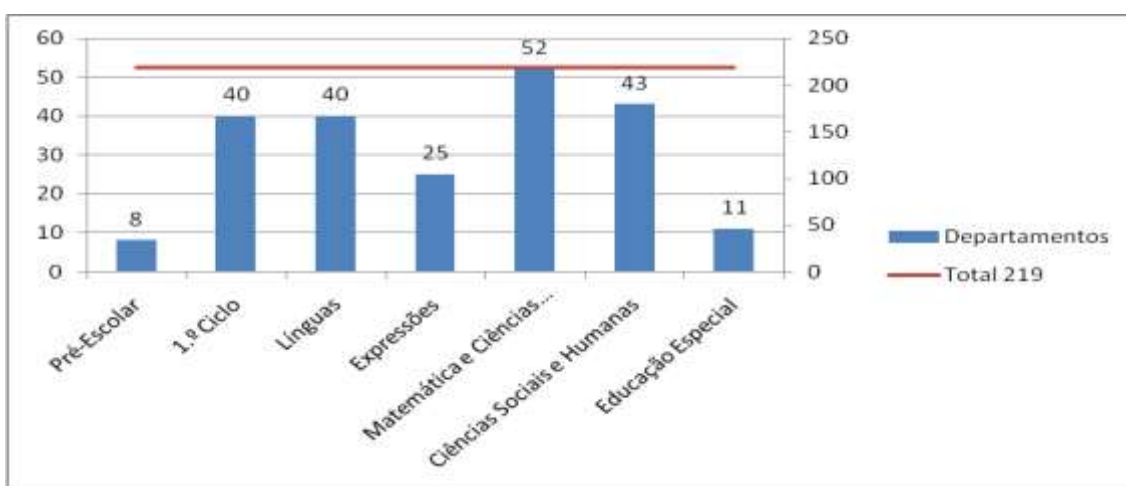


Gráfico 1 - Docentes por departamento no Agrupamento de Escolas Verdes

### III. 3. Público-alvo da intervenção dos docentes de Educação Especial

O público-alvo em quem a amostra de docentes faz a sua intervenção especializada refere-se aos alunos com NEE, porque revelam Dificuldades Específicas de Aprendizagem decorrentes de diversas problemáticas/patologias permanentes, na origem das quais, estão no AEV as Perturbações do Desenvolvimento, conforme denominação internacional americana do manual DSM V<sup>12</sup>, concretamente: a Perturbação do Espectro do Autismo ou PEA; Défices Intelectuais ou DID (Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais); Perturbação da Comunicação (linguagem e/ou fala); Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção ou PHDA; Perturbação da Aprendizagem Específica (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia) e Perturbações Motoras.

Importa conhecer a distribuição dos alunos no AEV. Do total de 2315 alunos, o maior número de alunos situa-se no 1.ºciclo e no 3.ºciclo.

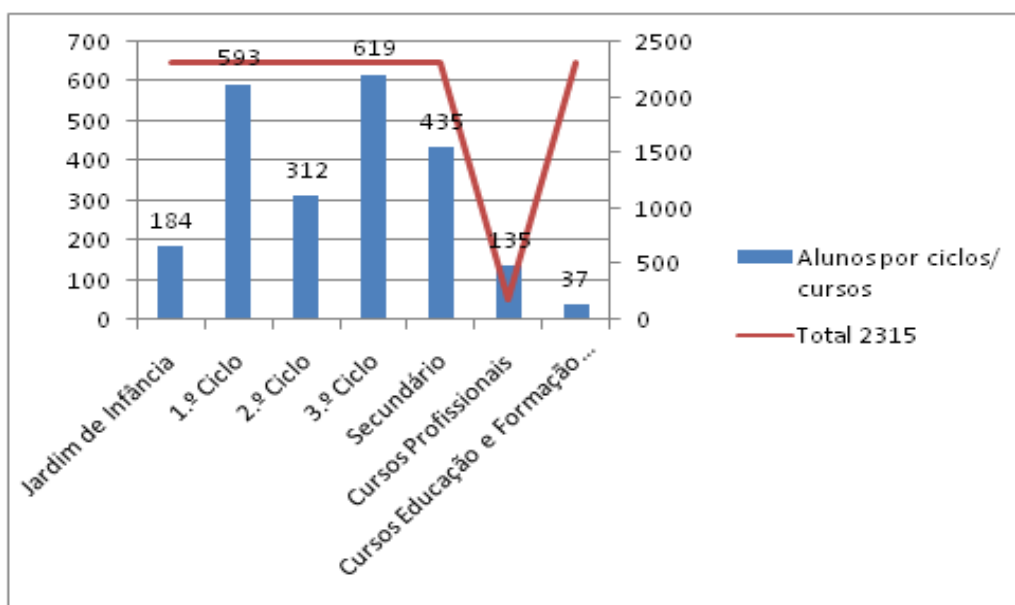


Gráfico 2 - Alunos por ciclos

---

12 American Psychiatric Association de 2013 - Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC. – Manual das doenças mentais usado pelos clínicos para o diagnóstico das problemáticas, no caso específico, dos alunos com NEE.

Do total do universo de 2315 alunos – 7,81% dos alunos apresentam NEE e constituem o público-alvo da intervenção docente especializada de EE, e cuja distribuição pelos diferentes ciclos de ensino é heterogénea:

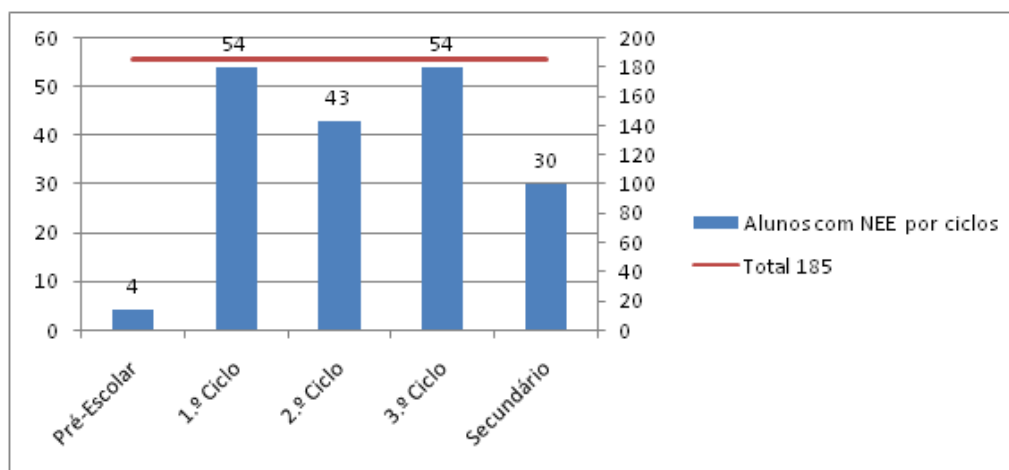


Gráfico 3 - Alunos com NEE por ciclos

A intervenção dos docentes de EE incide assim nos 7,81% de alunos com NEE, em um ou vários domínios comprometidos de forma permanente, sendo que os docentes de EE deste AEV enquadram a sua intervenção nas áreas do domínio cognitivo e motor (Educação Especial 1)<sup>13</sup> que incluem:

- Comunicação, Linguagem (compreensiva e expressiva oral e escrita)
- Aprendizagem
- Psicomotricidade (esquema corporal; lateralidade; orientação espacial; orientação temporal)
- Percetivo (perceção visual; perceção auditiva)
- Motricidade (ampla; fina)
- Mobilidade
- Autonomia

---

<sup>13</sup> Na Educação Especial, o ME criou três grupos de recrutamento para efeitos de concurso e lecionação com os códigos 910, 920 e 930, respetivamente: Educação Especial 1 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; Educação Especial 2 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala e Educação Especial 3 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

- Relacionamento interpessoal
- Participação social/socialização

A par dos domínios, também as atitudes das crianças e jovens são igualmente objeto de intervenção pelos docentes de EE, visando redirecionar o empenho, a participação, a assiduidade e a pontualidade dos alunos para um crescimento biopsicossocial harmonioso.

A intervenção dos docentes de EE requer conhecimentos, capacidades e competências adquiridas com a formação especializada, a par da atualização contínua, do trabalho colaborativo, da partilha de experiências, de saberes e de abordagens. Estas últimas requerem meios e formas de operacionalização, nem sempre exequíveis pelos constrangimentos intrínsecos como os motivacionais e atitudinais e os fatores extrínsecos como as condicionantes espaço-temporais ou organizacionais.

#### **III.4. Problema e necessidades**

O problema fulcral que nos traz a este projeto prende-se com a forma como o trabalho do docente de EE é desenvolvido, no que toca ao trabalho colaborativo, motor da aprendizagem partilhada, porque a construção da aprendizagem também ocorre dos processos sociais, segundo a literatura.

Assim, entendemos explicitar sumariamente os aspetos da prática deste grupo de docentes, começando por aquilo que despoleta e justifica a sua existência nas escolas que é a referenciação de alunos para a avaliação de necessidades educativas especiais (conforme art.º 5.º do Decreto-Lei n.º3/ 2008 de 7 de janeiro) e depois abordar o funcionamento do Departamento, bem como as oportunidades e os constrangimentos.

#### **4.1. Procedimentos: da referenciação às necessidades educativas especiais**

Depois dessa indicação oral ou escrita (sinalização prévia para averiguação primeira das dificuldades e da documentação existente, como relatórios clínicos ou pedagógicos) passa-se à referenciação formal do aluno por quaisquer intervenientes, normalmente docentes ou pais e Encarregados de Educação, que julguem estar diante de evidentes dificuldades de aprendizagem continuadas e impeditivas de atingir os resultados esperados para a idade, ano e ciclo de ensino. Segue-se a Avaliação Clínica

e/ou Psicológica e Pedagógica por referência à CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens<sup>14</sup>), à qual se adicionam outros dados quantitativos e qualitativos da avaliação (pelos docentes em Conselho de Turma e pelo docente de Educação Especial) sobre o desempenho académico dos alunos, coligidos por todos os docentes e familiares, no sentido de confirmar ou refutar «dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social» (art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro) e que sustentem ou não a integração daquele aluno ao abrigo daquele diploma e da Educação Especial que regula as necessidades educativas especiais, os procedimentos e as medidas educativas a aplicar na promoção da inclusão destes alunos, com vista ao seu sucesso escolar e pessoal.

Dessa fundamentação em Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e integração na Educação Especial, surge a tipificação dessas necessidades educativas especiais, numa ou mais categorias estabelecidas pelo Ministério da Educação com base na literatura:

- Sensorial (Audição; ou Visão - cegueira e baixa visão; ou Audição e Visão - surdocegueira);
- Cognitivo;
- Comunicação, Fala e Linguagem;
- Motor;
- Saúde Física;
- Emocional, Personalidade;
- Multideficiência (cognitivo, motor e/ou sensorial).

No AEV, a maior prevalência das necessidades especiais situa-se nos problemas de comunicação, fala e linguagem (dislexias, disortografias), nos défices cognitivos e nos alunos abrangidos pelo emocional, personalidade englobando alunos com hiperatividade e/ou défice de atenção (com prevalência no défice de atenção no AEV), e

---

14 Quadro de referência internacional para a classificação pelos clínicos ou psicólogos das (i) funções do corpo, e pelos docentes da (ii) atividade e participação (desempenho) e por ambos dos (iii) fatores ambientais. Os três domínios objeto de avaliação e codificação com recurso a qualificadores que vão classificando as deficiências (nas funções do corpo) e as dificuldades nas restantes categorias, desde o ligeiro com 1, ao moderado com 2, ao grave com 3, até ao não especificado ou não observado, contribuindo para balizar as áreas fracas do aluno, objeto de intervenção de clínicos, psicólogos, terapeutas e docentes.

um número considerável de autistas, facto que justifica a designação de Escola de Referência do Ensino Estruturado (para Perturbações do Espectro do Autismo).

Nesse RTP, tipificam-se e fundamentam-se as necessidades educativas especiais do aluno, definem-se as medidas educativas e outras terapias necessárias que estarão na base da elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) de cada aluno, com a afetação de recursos humanos e materiais e a definição de estratégias de intervenção pelos Conselhos de Turma e pela Educação Especial no desenvolvimento de competências específicas (reeducação específica de uma ou várias problemáticas).

Neste processo, o docente de EE tem um papel crucial na gestão e coordenação do processo colaborando com inúmeros outros intervenientes, com vista à fundamentação da decisão, ainda que a legislação atribua a coordenação do PEI ao Diretor de Turma, que na maioria dos casos se socorre da ajuda dos docentes especializados, devido os seus conhecimentos.

Após esta fase, ficando abrangido pela **Educação Especial** (Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro) o aluno passa a beneficiar de um conjunto de **medidas educativas**, detalhadas na legislação, como:

Art.º 17.º Apoio pedagógico personalizado;

Art.º 18.º Adequações curriculares individuais;

Art.º 19.º Adequações no processo de matrícula;

Art.º 20.º Adequações no processo de avaliação;

Art.º 21.º Currículo específico individual;

Art.º 22.º Tecnologias de apoio.

No âmbito da primeira medida, este apoio consiste numa personalização e individualização do ensino em contexto de sala de aula, mas também curricular extra-aula em disciplinas concretas onde o aluno revela dificuldades (ou em sala de aula consoante a intensidade da problemática, em modo par de apoio pedagógico entre docente da disciplina e de EE). É no âmbito do art.º 17.º do apoio, que se quer individualizado ou em pares/pequeno grupo quando não há recursos humanos para os apoios requeridos, que o docente de EE intervém com o treino e o desenvolvimento de competências específicas – como a reeducação da grafia nos casos de disgrafia, dos erros nos casos da disortografia, da fluência e precisão leitoras no caso da dislexia, na reeducação motora fina nos casos de dificuldades na preensão de material diverso, ou nas adequações do currículo introduzindo tecnologias de apoio para os casos motores

mais severos, por exemplo, entre muitos outros. O docente de EE planeia assim a intervenção especializada individual e promove a aplicação das outras medidas educativas nos Conselhos de Turma, informando das medidas educativas estipuladas nos PEI a que os alunos têm direito e exemplificando a sua operacionalização – por isso é central o seu papel como aglutinador de boas práticas inclusivas, que melhoram substancialmente com a formação e a partilha de experiências entre os pares.

Em todas as fases, era desejável que os docentes de EE trocassem entre si, no Departamento, pontos de vista, experiências, decisões e respetivas fundamentações partindo da avaliação compreensiva<sup>15</sup> que cada um aplica, pois seria profícua a análise entre os pares dos instrumentos aplicados e das suas conclusões na prossecução das competências plasmadas no Despacho Conjunto n.º198/99 de 3 de março, relativas à identificação e diagnóstico pedagógico das NEE, com vista a um planeamento mais eficiente da intervenção especializada e na eficaz operacionalização das medidas promotoras do sucesso educativo e da inclusão dos alunos.

#### **4.2. Do serviço docente da Educação Especial e dos processos de trabalho**

Em cada escola do agrupamento, os docentes (8 docentes do quadro) escolheram no passado intervir numa problemática específica e/ ou ciclo de ensino fruto de uma especialização mais fina ou pela afinidade ao ciclo de ensino para o qual têm qualificação profissional de base<sup>16</sup> para a docência.

---

15 Conjunto de instrumentos de avaliação de Dificuldades Específicas de Aprendizagem (diversos conforme a idade e o ciclo de ensino) coligidos face ao aluno a quem a avaliação Clínica e/ou Psicológica diagnostica uma problemática/patologia, e que incluem observações, entrevistas e testes e que permitem diagnosticar e identificar NEE para tomar decisões em sede de RTP e definir as medidas educativas, bem como para planear a intervenção da Educação Especial.

16 Um professor de Educação Especial tem de possuir habilitação profissional para a docência num ou mais grupos de recrutamento (disciplinas ou grupo de disciplinas) e o exercício de 5 anos de ensino nesse(s) grupo(s) que determinou o seu ingresso no ensino, conforme n.º2 do art.º4.º do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril que refere que «Só podem ser considerados como cursos de formação especializada para aqueles que à data da admissão sejam educadores de infância, professores do ensino básico ou professores do ensino secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.» E ainda, segundo o art.º 7.º da Portaria 212/2009, de 23 de fevereiro que refere que «Constitui habilitação profissional para os grupos de recrutamento da educação especial dos grupos 910, 920 e 930, a titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso na área da Educação Especial.»

Existem assim atualmente no AEV:

- 2 docentes na Unidade de Ensino Estruturado (para PEA) do 1.º ciclo;
- 3 docentes nas restantes escolas do pré-escolar e 1.º ciclo;
- 2 docentes na Unidade de Ensino Estruturado (para PEA) do 2.º e 3.º ciclos;
- 1 docente para o 2.º ciclo (todas as problemáticas, exceto autistas);
- 1 docente para o 3.º ciclo (todas as problemáticas, exceto autistas);
- 2 docentes na sede com 3.º ciclo e ensino secundário (todas as problemáticas e onde ainda não há autistas).

Os 3 docentes contratados ficam adstritos às vagas que os docentes de quadro não querem ocupar e estão distribuídos por três escolas distintas: um para os alunos do 2.º ciclo, outro na sede e recentemente um no 1.º ciclo devido à gravidade das problemáticas de dois alunos que exige um docente exclusivo.

Os departamentos, segundo o regulamento interno, devem reunir, pelo menos formalmente, uma vez por período letivo e assim acontece com o Departamento de EE. À parte este limite mínimo, reúnem os docentes da mesma disciplina/ano/ciclo/escola informalmente, sempre que necessário, para atividades de planificação, construção de materiais e análise e preparação de documentação interna como relatórios, pareceres sobre documentos do ME, balanços, critérios de avaliação e de constituição de turmas, de distribuição de serviço, entre outros, todos aprovados posteriormente no Conselho Pedagógico que reúne uma vez por mês, ouvidas as propostas discutidas previamente em reunião de Departamento.

Os onze docentes de EE do AEV reúnem formalmente uma vez apenas, por período letivo, e raramente existem reuniões informais entre a totalidade dos seus membros e isto deve-se a um conjunto de razões que elencamos com base na nossa experiência do terceiro ano em curso, na nossa observação e participação refletida:

- Dispersão das escolas;
- Constrangimentos de deslocação face aos horários de cada docente sem tempos não letivos coincidentes para trabalho colaborativo, na sede do agrupamento;
- Diferentes faixas etárias e diferentes abordagens pedagógicas;

- Diferentes problemáticas/necessidades educativas especiais que determinam abordagens diferenciadas e intervenções especializadas personalizadas e adequadas a cada caso;
- Algum desinteresse/alheamento face aos casos/ assuntos distintos dos restantes colegas com quem se poderia aprender;
- Falta de laços sólidos e empatia, muito diferenciada entre os membros que não se conhecem todos muito bem;
- Modos diferenciados de ler, interpretar e operacionalizar a legislação e a literatura, decorrentes de modos diferentes de estar e investir na profissão (pela formação contínua formal ou pela troca de experiências) que acentuam divergências;
- Falta de consensos e visões díspares: nas áreas a intervir; nos critérios de avaliação dos alunos com NEE; nos critérios de distribuição de serviço;
- Desconhecimento de alguma legislação, nomeadamente sobre o perfil do professor especializado, mas sobretudo da investigação na área da Educação Especial, como por exemplo a intervenção em alunos com dislexia ou sobre os instrumentos de avaliação das NEE;
- Propagação de mitos errados e representações erróneas sobre os assuntos que passam de boca em boca e ano após ano e que afastam os membros com perceções diferentes sobre os mesmos assuntos;
- Diferentes conceções sobre o papel do docente de EE na sua prestação individual e com os pares do departamento e com os demais docentes nos Conselho de Turma, por exemplo;
- Diferentes abordagens às competências do docente de EE constantes da legislação<sup>17</sup> de que falámos atrás (análise crítica; intervenção; formação, supervisão e avaliação; consultoria);
- Excessiva burocratização e sobreposição de informação.

Ora Malm e Löfgren (2006) apresentam a visão de Whitty (1996<sup>18</sup>: 89-90) que identifica dois conjuntos de qualidades que caracterizam um professor profissional de

---

17 Despacho conjunto n.º198/1999 de 3 de março.

18 Professional competence and professional characteristics: the Northern Ireland approach to the reform of teacher education in D. Huster and D. McIntyre (eds), *Developing Competent Teachers: Approaches to Professional Competence in Teacher Education*, London: David Fulton.

sucesso: características profissionais e competências profissionais. As características profissionais incluem valores profissionais, desenvolvimento pessoal e profissional, comunicação e relacionamentos (*relationships*), assim como síntese e aplicação. As competências profissionais incluem o conhecimento e a compreensão dos alunos e da sua aprendizagem, o conhecimento científico específico, o currículo, o sistema educativo e o papel dos professores. Também envolve, segundo Whitty (op. cit.), capacidades/ habilidades (*skills*) e a aplicação dos conteúdos específicos, a metodologia de aula, a gestão de aula, a avaliação e os registos e o facto de o professor empreender um papel mais vasto.

A par dos aspetos negativos elencados, em cada escola também é notório que existem nos pares de trabalho pontos coincidentes, onde os assuntos, as discussões, as tomadas de decisão e a intervenção assentam em diálogos e na construção partilhada de saberes e práticas, embora fechados entre si e que só ocasionalmente são transmitidos à Coordenadora (com quem trabalhámos a maior parte do tempo) e/ou em reunião formal de Departamento de Educação Especial, havendo portanto pouco entrecruzamento de práticas.

Temos vindo a constatar que a aprendizagem é por um lado diluída, porque cada um no seu pequeno núcleo procura responder às suas necessidades sem os outros aprenderem com esse facto, perdendo-se a riqueza da compreensão, da decisão e da atuação, por outro lado individual quer na pesquisa de assuntos específicos que exigem consulta de legislação ou literatura da especialidade, quer na busca de esclarecimentos sempre com as mesmas pessoas, quer ainda na procura de atualização científica dos conhecimentos pela busca e frequência de formação acreditada na áreas de intervenção. Confirmamos atualmente, na escola sede do agrupamento, a existência das mesmas práticas do passado e que têm vindo a repetir-se. Todos estes aspetos acontecem aos pares, porque grosso modo em cada uma das 5 escolas existem 2 a 3 docentes com mais afinidades e que aprendem entre si, contudo não partilhando com os demais.

Por outro lado, esta partilha e discussão de pares ou de pequeno grupo dentro da mesma escola não assume um carácter sistemático e estruturado pelos constrangimentos que apontámos, mas muito também pela indisponibilidade intrínseca de cada um, pela falta da promoção de encontros e de trabalho colaborativo presencial ou através de outras vias como o email (única ferramenta acessível a todos, já que nem todos usam as redes sociais onde poderíamos formar o nosso grupo de partilha como modo de

pertença) e já que nem a escola, nem nenhum grupo utilizam outras metodologias de trabalho online via plataformas ou redes sociais restritas ou abertas que pudessem servir de modelo a boas práticas de trabalho a distância como forma complementar à riqueza do trabalho presencial. Quando questionados sobre o Moodle, os responsáveis apenas apontam a sua utilização para a criação de disciplinas pelos docentes que manifestam interesse. Nunca se utiliza essa plataforma com outras finalidades.

Também da nossa observação direta, as estruturas de gestão intermédia das escolas (como os Diretores de Turma, a Coordenação dos Estabelecimentos, para além dos Departamentos) também estão um pouco diluídas na forma como comunicam com os seus membros e estes sentem que há falta de informação e comunicação estruturada e sistemática quer a circular ou alojada para consulta – representação partilhada por um grande número de docentes da escola fora da sede, perceptível no primeiro ano de experiência no agrupamento, aspeto que também comunicávamos à Coordenação de Departamento que dizia sentir alguma incapacidade para gerir tanta informação, sobretudo desde a constituição do agrupamento e da junção das escolas. Sentimos no passado e continuamos a verificar no presente pelos diálogos que mantemos com colegas fora da sede, que grande parte da informação e colaboração acontece oralmente, outra esclarece-se questionando outros intervenientes indiretos, ou seja, quem está fora da sede, apesar de estar representado no órgãos próprios como o Conselho Pedagógico verifica que não recebe as mesmas informações em tempo útil e por outro lado tem de se deslocar à sede para reuniões de trabalho. O email é usado pela Direção para comunicação institucional e mensalmente é enviada uma súmula do Conselho Pedagógico que sendo muito objetiva, nem sempre espelha outros detalhes necessários à atuação conjunta.

Este relato baseia-se, assim, na nossa experiência de dois anos e um terceiro em curso (com a particularidade de termos lecionado em duas escolas distintas do agrupamento, fora da e na sede, nos dois últimos anos letivos) e na observação participante e não participante.

Em síntese, por um lado, quando os membros dos grupos reúnem formalmente em Departamento fazem-no mais para tratar de aspetos burocráticos ou transmitir apenas informações do Conselho Pedagógico, do que para instaurar trabalho colaborativo, partilhar e aprender uns com os outros. A este propósito Costa (2003: 50-53) apresenta o modelo de escola como burocracia, cujas características, que bebe de

Weber, incluem o legalismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo e a hierarquia, apontando ainda as ideias de João Formosinho que refere que onde predomina o centralismo burocrático é difícil a renovação pedagógica (op. cit: 50) perseguindo-se assim e antes a passividade e o conformismo dos membros, que é preciso reverter, na nossa opinião.

Por conseguinte, urge instaurar momentos para essa aprendizagem e que cremos mais eficazes, porque nas redes informais como as CdP também se aprende. Por outro lado, observamos que a cultura tida como um conjunto de crenças, valores, e normas que estimulam as pessoas a pensar de determinada maneira, fornecendo indicadores que explicam e legitimam comportamentos individuais e coletivos, naquilo que Neves (2011: 447) apresenta como a componente *soft* da cultura (abstração), carece da materialização do outro aspeto *hard* (manifestação concreta) em formas observáveis como aponta o autor, como símbolos, linguagens, narrativas e práticas mediante as quais as pessoas exprimem e comunicam a ideologia, leia-se formação de ideias e procedimentos.

Portanto, a cultura de escola no que toca à representação que todos têm dos mesmos assuntos impõe, por um lado, solidificar o modo de pensar, sentir e viver a organização, naquilo que a literatura da psicossociologia das organizações designa de cultura organizacional, carecendo por consequência da construção de uma identidade sólida partilhada por todos e de modos de agir eficazes. De resto, como refere Neves (2011: 443) o conjunto de percepções partilhadas, que designa de clima, resulta das características organizacionais (como o contexto, a estrutura e o processo) e que estão na origem das percepções individuais, que são filtradas pela personalidade do indivíduo que percebe; pela estrutura cognitiva que possui e pela interação com os outros. Assim a estrutura comum de referência (cultura) deriva do clima entendido como indivíduos que interagem e partilham.

Assim, orientando estas necessidades ao grupo de trabalho específico que é o Departamento de Educação Especial verificamos que seria interessante formalizar uma CdP potenciada por uma LMS, orientada ao desenvolvimento profissional pela partilha de informação e conhecimentos e melhorias das práticas, afinando representações sobre os assuntos, criando ao mesmo tempo uma cultura de grupo sólida e identitária entre os seus membros com evidentes repercussões para a escola e para a comunidade envolvente.

### III.5. Metodologia de intervenção

Selecionada a amostra, não probabilística, por conveniência, porque se refere a um grupo intacto (Coutinho, 2014: 95) previamente constituído por onze docentes do mesmo Departamento de docentes de Educação Especial, a intervenção no âmbito deste projeto será planeada com a fase de sensibilização em reunião de Departamento, socialização e ambientação à plataforma com o questionário das competências digitais e com a apresentação individual de cada um, bem como com a partilha das regras de comunicação e interação eletrónicas (*netiquette*<sup>19</sup>) para uma primeira abordagem à plataforma.

Depois, colocadas em contacto pessoas com interesses comuns e com motivações similares, colocam-se desafios e atividades geradoras de crescimento profissional e exploram-se os fóruns de discussão, colocando com regularidade tópicos de reflexão e análise promotores da troca de ideias, através da partilha de links, sites, documentos normativos que carecem de análise, documentos da escola, pedidos de propostas e sugestões, e participação na construção de documentos institucionais orientadores da escola, análise da literatura específica da Educação Especial e troca de experiências e materiais ao nível da intervenção especializada dos docentes.

A metodologia define os docentes de EE como a amostra a quem se destina o projeto, projetando-se o Moodle com a criação estruturada e sistemática de uma área de partilha em torno da análise de documentos, artigos, discussões, sugestões, teorias e abordagens pedagógicas de intervenção em EE. Projeta-se uma avaliação periódica trimestral via formulário online que recolha dados sobre o grau de envolvimento e participação/autoavaliação, satisfação dos participantes, utilidade da CdP e testagem da solução CdP para a melhoria global. A partilha da experiência de aprendizagem e as recomendações abririam janelas para outros grupos de trabalho dentro da escola e da comunidade e quiçá de outras escolas do ME.

Prevê-se que os recursos materiais façam uso do que já existe como os computadores pessoais e profissionais e a plataforma Moodle. Os recursos humanos previstos para a sua concretização preveem a colaboração entre dois docentes do

---

19 Código social na Internet; regras de bom comportamento online, inerentes à participação em chats, fóruns e em comunidades online e que estão amplamente coligidos na web.

Departamento de EE na implementação e desenvolvimento do projeto fazendo convergir os restantes nove participantes.

Aplicar-se-á no fim de cada período letivo o procedimento de recolha de dados através de inquérito por questionário (atendendo aos cuidados na sua elaboração segundo Coutinho, op. cit.) visando recolher informações sobre a auto e heteroavaliação que cada participante faz sobre o envolvimento na CdP online, ao mesmo tempo que se recolhem dos participantes sugestões de melhoria que a reorientem.

Das ferramentas disponíveis no Moodle poder-se-ão projetar recursos para a CdP para exploração no âmbito da discussão e aprendizagem que se pretende, como Ficheiros, URL, Páginas e Pastas.

Também se projetam algumas atividades, entre as quais:

- Chat – diálogo síncrono que permite aos participantes comunicar em tempo real;
- Fórum – fundamental para a interação e comunicação assíncrona em ambientes de aprendizagem a distância através da partilha de ideias, dúvidas, comentários, opinião crítica e debate;
- Glossário – convidando os participantes à definição de termos chave cruciais e à clarificação da mesma terminologia e noções, afinando a representação que cada um tem sobre um assunto;
- Inquérito – para avaliar e estimular a aprendizagem e a própria CdP;
- Lição – para os membros da CdP aprenderem a criar uma experiência de aprendizagem para os seus alunos com NEE, explorando os tipos de questões fechadas e abertas;
- Sondagem – para recolha de opiniões sobre diversos assuntos incluindo o funcionamento da CdP;
- Teste – para verificar inicialmente as competências digitais e à posteriori para os membros aprenderem a criar diversos testes de aprendizagem para os seus alunos com NEE (escolha múltipla, V/F, correspondência, resposta curta e calculadas);
- Trabalho – aprendendo a criar a data da submissão do trabalho, poderão submeter apreciações críticas, relatórios ou outras relativamente a documentos da escola ou do ME;

- Wiki – página que pode ser editada de forma colaborativa, útil quando os participantes em conjunto constroem o saber.

Estes procedimentos e atividades pensam-se assim como adequados à solução dos problemas e ao benefício do contexto profissional: nas diversas fases da instauração da CdP online e no seu desenvolvimento prevê-se desenhar e exemplificar atividades potenciadoras de aprendizagem profissional com propostas de auto e heteroavaliação dos participantes com eventual replicação das práticas à população (demais docentes dos diversos Departamentos do Agrupamento).

### **5.1. Projetando uma CdP**

As escolas como organizações aprendentes de que já falámos no enquadramento teórico, tal como as configura Senge (1990), Carneiro (2003), mas também MacBeath (2005) e Azevedo (2011), constituem-se como um conjunto de indivíduos dotados de um grau de liberdade e autonomia que lhes permite aprofundar, de forma voluntária, mas em inter-relação a sua criatividade, a vontade de aprender e de partilhar ideias. As escolas são, assim, terrenos férteis, com condições favoráveis para a reunião de pessoas, cuja interação, partilha, confiança e empreendimento, configuram as bases da organização de uma comunidade, que carece apenas de uma configuração e liderança ainda que meio formal, mas intencional (Butcher; Banks et al., 2013: 200) e sistemática, a fim de os membros não só se sentirem mais unidos e guiados por objetivos comuns, como também libertos para as suas próprias ações e iniciativas independentes, mas inter-relacionadas.

O pressuposto desta CdP<sup>20</sup> não parte do zero, mas de redes de relações informais já existentes entre docentes que refletem, resolvem, ampliam e solucionam questões comuns, despoletando aprendizagens significativas entre si. Digamos que estão já subjacentes valores e princípios de ação apresentados por Butcher e Banks et al. (2013: 22-25) quando estes dizem retomar os standards desenvolvidos para a prática da comunidade e o seu desenvolvimento, patentes no *Scottish Community Education*

---

20 Vide Anexo 2 – Comunidades de Prática: mapa concetual (elaboração própria a partir de Andrade e Lagarto (n.d.)

*Council* de 1998 e os trabalhos de Banks de 2003, bem como no *Lifelong Learning UK* de 2009.

Assim, Butcher e Banks (op. cit.), enumeram os seguintes valores e princípios que uma gestão deve ter em conta e que ensaiamos como transversais àquilo que vamos desenhar a seguir:

1. Igualdade e diversidade: no reconhecimento, valorização e respeito do individual, grupo e comunidade;

2. Fortalecimento (*empowerment*): mobilização, criação e desenho que as pessoas encetam elas próprias, apoderando-se para decidir e agir;

3. Participação: implica pessoas encorajadas e prontas para tomar parte ativa na determinação de necessidades, no desenvolvimento de políticas e no planeamento e implementação de serviços;

4. Parceria e colaboração: princípio que envolve as pessoas em empreendimentos comuns com o reconhecimento do valor da contribuição de cada um, e onde se destaca a partilha de responsabilidade e poder na manutenção de comunidades ativas;

5. Aprendizagem: refere-se ao desenvolvimento do conhecimento, da confiança e das capacidades individuais e de grupo na promoção da aprendizagem da organização e numa cultura de aprendizagem, lembrando que numa comunidade interessam a aprendizagem e o crescimento mútuos, bem como o uso dos resultados da reflexão e da avaliação para informar práticas futuras e partilhar os saberes com outros grupos e comunidades;

6. Justiça social: pode ser redimensionada à luz das comunidades, no sentido de uma melhor e equitativa distribuição do poder, status e oportunidades entre os indivíduos, grupos, comunidades e nações.

E finalmente, partindo do modelo ADDIE<sup>21</sup> (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação, Avaliação) e encarando o desenho de uma CdP online como uma forma de desenhar a instrução que se pretende para um grupo de profissionais, partimos da sua configuração (apresentada no quadro Design Instrucional

---

21 Inicialmente a *Florida State University* desenvolveu a estrutura ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) para explicar os processos envolvidos na formulação de um programa de desenvolvimento de sistemas de instrução. Posteriormente, o modelo foi refinado por Dick e Carey entre outros investigadores, com objetivos educacionais ao nível do desenho da instrução online.

– As perguntas certas: Modelo ADDIE do site *Design Instrucional – Criando Experiências de Aprendizagem online*) para responder a um conjunto de questões pertinentes que temos como subjacentes à posterior operacionalização da nossa comunidade:

<b>ANÁLISE<sup>22</sup></b>	<b>Especificações</b>
Quem é o público-alvo?	Docentes de Educação Especial
Que resultados?	Desenvolvimento profissional e eficácia na intervenção especializada
Forças e fraquezas?	Forças: apoio institucional da escola; oportunidade gratuita de crescimento profissional interpares; LMS gratuita e abordagem multimídia; flexibilidade espaço-temporal da autoaprendizagem; Fraquezas: desmotivação dos pares para a participação numa CdP online pelo desinvestimento nas modalidades de formação a distância; falta de promoção do diálogo, discussão e reflexão espontâneas no modo presencial; dificuldades na manutenção a longo prazo da CdP pelo envolvimento inconstante dos pares
Impactos da CdP?	Crescimento profissional individual e de grupo Consolidação da rede de pertença e da identidade do grupo nos princípios, valores e procedimentos Melhoria da cultura organizacional do grupo e da escola
<b>DESENHO</b>	<b>Especificações</b>
O que precisa ser ensinado?	A refletir, analisar, discutir criticamente e construtivamente, decidir, intervir e avaliar em conjunto
Que objetivos?	Envolver os docentes de Educação Especial numa comunidade de aprendizagem e partilha intencional e sistemática
Como alcançá-los?	Envolvimento, participação e interação experimental numa CdP online
Que teorias, que metodologias usar?	Conceção social da aprendizagem e modelo construtivista orientado ao modelo dinâmico de LeBrun (2010:127) (informação, atividades, produção, motivação, interação), usando a LMS Moodle com a variedade de recursos e atividades
Quanto tempo?	Ao longo de um ano letivo e eventual continuidade, dependente da motivação e apoio dos recursos humanos
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>Especificações</b>
Que atividades?	Fóruns de discussão temática; chats; wiki; glossário; sondagem; inquérito
Que materiais?	Documentos word, pdf, PPT, ebooks e links online; vídeos, sites/blogues/redes sociais específicos
Que gestão?	Partilhada entre dois membros com competências na gestão da LMS Moodle
<b>IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>Especificações</b>
Comparação entre o planeado e implementado?	No final de cada trimestre e à posteriori no final da execução da CdP, através de inquérito
Reação dos participantes?	Inicialmente pouca adesão e motivação. Crescente interesse pelo potencial de aprendizagem interpares ou alheamento e desmotivação
Que ajustes?	Convite rotativo de membros para a dinamização de um tópico ou para a introdução de um tópico novo à sua escolha consoante a pertinência do momento e/ou do ciclo de ensino/problemática dos seus alunos, de modo a captar e envolver mais ativamente cada participante
<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>Especificações</b>
Como foi a CdP executada/cumprimento dos objetivos?	Sondagem trimestral e inquérito no final e reorientação mediante as propostas sugeridas
Como avaliam os intervenientes a CdP?	Através de inquérito via <i>Google forms</i> com questões fechadas e abertas (a propostas e reorientação)
Benefícios da CdP?	Desenvolvimento da aprendizagem profissional, empatia e trabalho colaborativo onde será possível coligir material pertinente elaborado por todos de forma cooperativa
Inconvenientes/constrangimentos?	Os níveis de envolvimento, interação e participação dos membros Manter a CdP a médio/ longo prazo
Que objetivos foram alcançados? Ação complementar?	A descrever no final do ano letivo mediante análise de conteúdo das participações e das avaliações (prevê-se que os membros aprendam mais e se consolidem como grupo empático e unísono ao nível de uma intervenção eficaz) Reestruturar a CdP com os contributos de todos os membros; divulgar e replicar a outros grupos de docência, outras escolas

Tabela 3 - Fases da CdP segundo o modelo ADDIE

<sup>22</sup> Vide Anexo 3 – Análise SWOT. Na fase de análise de um projeto convirá fazer uma *Análise Swot* que embora oriunda do mundo empresarial, aplica-se às organizações escolares aquando da realização de um projeto educativo ou outro como é este caso. Esta análise determina no plano interno as forças e as fraquezas e no plano externo as oportunidades e as ameaças com as quais é necessário lidar e antever para a pertinência e sucesso do projeto.

## 5.2. Desenvolvimento da CdP

Partindo do modelo dinâmico de Lebrun (2010: 127-130) que de forma cíclica apresenta as cinco fases ou estádios, como a informação, atividades, produção, motivação e interação, assim concetualizamos também usando esta analogia para a construção da CdP. Deste modo, de forma transversal a motivação deve estar presente e pode ser potenciada pelas interações através do papel ativo do gestor do grupo, conduzindo desde o início com fontes e recursos, bem como com informação relevante para ativar competências de alto nível que levem à investigação, à mudança concetual, à importância da construção/produção (de mais conhecimentos ou da apresentação de um produto) sempre aliado ao caráter interativo e colaborativo e cooperativo da aprendizagem. O feedback regulador estará presente pelos administradores e moderadores que novamente conduzirão os participantes ao aumento da sua motivação, interação e assim sucessivamente num círculo catalisador dos conhecimentos, tal como apresenta Lebrun.

Ainda, partindo do princípio basilar subjacente à intervenção em Educação Especial que se alicerça nas inteligências múltiplas de Howard Gardner<sup>23</sup>, segundo as quais i) os indivíduos devem ser encorajados a usar suas inteligências preferidas na aprendizagem; ii) as atividades de instrução devem apelar a diferentes formas de inteligência; e iii) a avaliação da aprendizagem deve medir múltiplas formas de inteligência – também alinhados em múltiplas formas de inteligência, pretendemos que o desenvolvimento da CdP possa permitir que cada um aprenda ao seu ritmo e usando as atividades e recursos que melhor satisfaçam o seu estilo de aprendizagem e interação com os pares numa comunidade.

Assim, estruturámos a nossa CdP usando o moodle deste modo:

---

23 Conforme artigo: <http://instructionaldesign.org/theories/multiple-intelligences.html>

## Geral

### COMUNIDADE DE PRÁTICA online docentes de Educação Especial



FÓRUM: Notícias e avisos gerais

Figura 1 - Logotipo da CdP

Criamos o Tópico 0 – porque pretendemos apoiar melhor os membros a partir deste diagnóstico, introduzimos as seguintes questões ao teste prévio:

#### TÓPICO 0

##### Teste ao uso das TIC

Para melhor conhecermos a literacia digital de cada um e prestarmos o apoio adequado, responde às questões.

#### Editar teste: Teste ao uso das TIC

Perguntas: 6 | Este teste está aberto

Repaginar

1

Página 1

1 Já usaste o moodle no ensino?

2

Página 2

2 Já usaste o moodle na tua formação profissional?

3

Página 3

3 Já fizeste formação exclusivamente a distância?

4

Página 4

4 Já construiste materiais interativos?

5

Página 5

5 Já participaste numa Comunidade de Prática?

6

6 Indica as tuas necessidades e expectativas no contexto desta CdP.

Figura 2 - Teste ao uso das TIC

Depois organizámos os tópicos, introduzindo as regras de interação online:

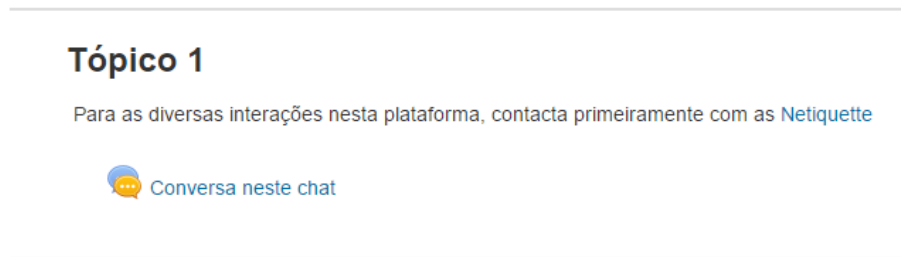


Figura 3 - Tópico 1 Netiquette

Seguidamente, adicionamos um tópico de ambientação para os intervenientes se conhecerem mutuamente e aprofundarem relações sociais:

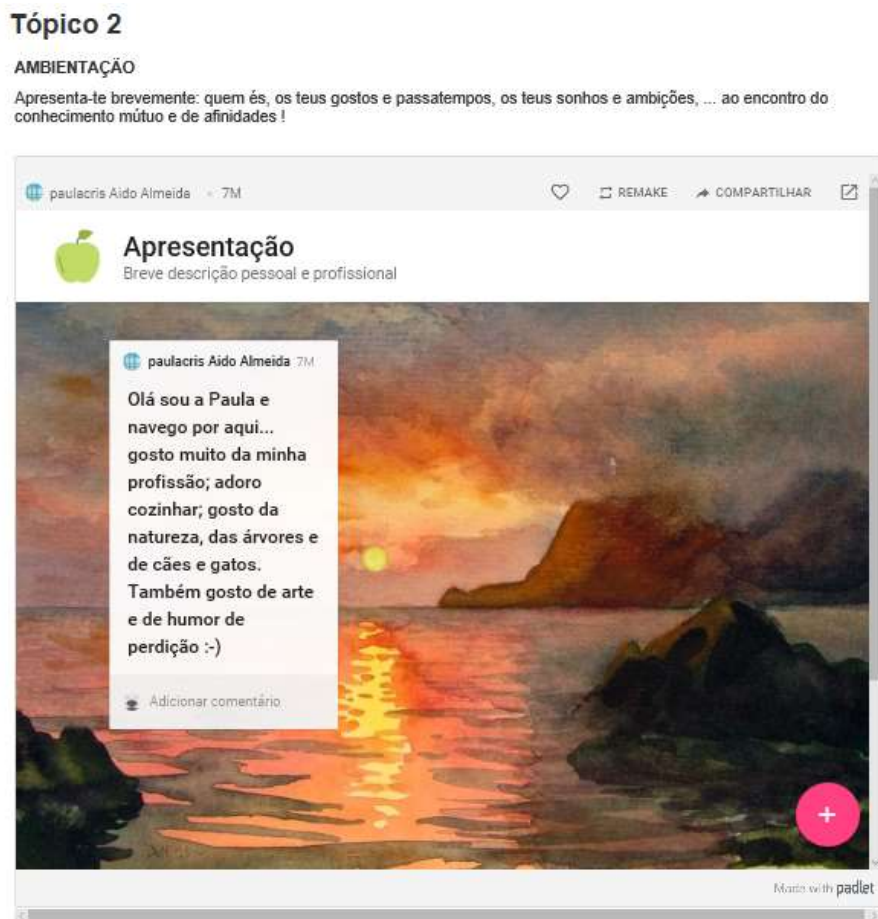


Figura 4 - Tópico 2 Ambientação

A seguir, um conjunto de FAQ que vão sempre surgindo no decurso na nossa atividade profissional e que visam afinar representações e solucionar mitos errados:

---

### Tópico 3

Cada interveniente coloca a questão que quer ver clarificada e os participantes respondem, afinando-se, pela interação e esclarecimento institucional, o modo exato de responder a cada pergunta/dúvida uniformizando-se conceções e procedimentos.



---

### Perguntas frequentes

Criar um novo tópico

Tópico	Iniciado por
Provas de Escola versus Exames Nacionais	Paul
Adequações curriculares individuais	Paul
Turma reduzida para alunos com NEE	Paul

### Perguntas frequentes

O seu novo tópico de discussão

Assunto: Adequações curriculares individuais

Mensagem:

1. Em que consiste exatamente a medida educativa definida no artº18º do DL nº 73/2001 e nº de alunos - Adequação Curricular individual?

2. Qual o papel dos docentes de Educação Especial na operacionalização e promoção dessa medida educativa?

3. Como se avalia de adequações curriculares e por quem?

Figura 5 - Tópico 3 Perguntas frequentes

Ainda precisamos de afinar a nossa terminologia e por isso teremos um espaço próprio de registo:

---

### Tópico 4

Colaborando na definição do nosso vocabulário técnico da Educação Especial...



- Uma base colaborativa que especifica termos técnicos;
- Um recurso de consulta com as melhores práticas sobre um assunto/termo;
- Termos/temas com partilha de vídeos, imagens ou ficheiros de som;
- Conjunto de conceitos a serem revistos/melhorados, lembrados e operacionalizados.

Figura 6 - Tópico 4 Glossário

Como estes termos, por exemplo, entre muitos outros que surgirão:

**C**

**Curriculo específico individual (CEI)**  
Curriculo que introduz, elimina ou substitui conteúdos e objetivos do currículo regular, tendo por referência o perfil de funcionalidade do aluno com NEE, as capacidades, potencialidades e necessidades.

Comentários (1) Nota média: -

**M**

**Medidas educativas**  
Medidas de que os alunos com NEE podem beneficiar consoante as suas necessidades, constantes do DL n.º30908 de 7 de janeiro, especificamente:

Art.º 17.º Apoio pedagógico personalizado;  
Art.º 18.º Adequações curriculares individuais;  
Art.º 19.º Adequações no processo de matrícula;  
Art.º 20.º Adequações no processo de avaliação;  
Art.º 21.º Currículos específicos individuais;  
Art.º 22.º Tecnologias de apoio.

Comentários (3) Nota média: -

**P**

**PIT (Plano Individual de Transição)**  
Trabalho laboral destinado a alunos com pelo menos 15 anos e com a medida educativa de CEI (Currículo Específico Individual) realizado ao longo dos três últimos anos da escolaridade obrigatória.  
Destina-se a promover de forma bem sucedida a transição para a vida pós-escolar ou para a vida adulta, integrando os alunos no contexto, com vista à sua plena inclusão pessoal e social no mundo laboral.

Figura 7 - Exemplos de termos do glossário

Consideramos importante colher feedback no decurso da CdP – resultados que poderão ser discutidos posteriormente, abrindo um fórum para o efeito, nomeadamente para dar voz aos membros:

---

## Tópico 5

O que pensas desta metodologia de trabalho reflexivo e colaborativo online?

 [Sondagem sobre a metodologia CdP online](#)

---

### Sondagem sobre a metodologia CdP online

- Excelente Completa
- Muito Bom Completa
- Bom Completa
- Insuficiente Completa
- Fraco Completa

Figura 8 - Tópico 5 Sondagem

Os fóruns são essenciais nas CdP para a comunicação, troca de ideias e definição clara de procedimentos. Lançamos quatro temáticas nem sempre consensuais:

## Tópico 6

### Working in progress... acredita, é possível...

Aqui colocaremos diversos fóruns à medida que surjam temáticas próprias de cada momento letivo ou aquelas que suscitem dúvidas e debate, com vista à partilha das melhores práticas.

Contamos com todos !







-  Avaliação de alunos com NEE
-  Critérios de distribuição de serviço docente na EE
-  Plano individual de transição (PIT)
-  Gestão da informação dos alunos NEE

Figura 9 - Tópico 6 Fóruns

Mas aqui, usando os fóruns, e no desenvolvimento das competências dos docentes de Educação Especial vertidas no Despacho Conjunto n.º198/99 de 3 de março, também podemos configurar algumas atividades de outra índole.

No âmbito das competências de análise crítica, nomeadamente quanto ao ponto 3) «Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam» podemos propor a leitura da investigação em Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA), no sentido de todos partilharem o que diagnosticar, como diagnosticar e com que instrumentos e para que finalidades, isto é, para delinear que intervenção, que desenvolvimento de competências específicas, pretendendo-se uma partilha rica de abordagens diversas.

No que toca a parte das competências de intervenção no ponto 1) «Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos» podemos propor um trabalho de pares, onde cada grupo elabora um teste de diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem (DEA - tal como aponta a literatura de EE e os seus notáveis investigadores como Paula Teles, Helena Serra, Vítor da Fonseca, Vítor Cruz, Luís Miranda de Correia) por ciclo de ensino contemplando o 3.º ano do (do 1.º ciclo), o 5.º ano (do 2.º ciclo), o 7.º ano (do 3.º ciclo) e o 10.º ano (do ensino secundário) – porque não existem provas standard e sugerimos uma em cada início de ciclo, à exceção do 1.º ciclo que deve ocorrer depois de consolidados os mecanismos de leitura e escrita e porque surgem referências de alunos para as necessidades educativas especiais em todos os ciclos de ensino e para quem é necessário fazer a triangulação de resultados, cruzando os diagnósticos patentes nos relatórios médicos ou psicológicos, com o desempenho do aluno em sala de aula e em contexto de avaliação pela Educação Especial.

Em relação às competências de formação, de supervisão e de avaliação, no ponto 3) «Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas» podemos promover um trabalho de articulação por disciplinas (já que cada docente de Educação Especial é/ foi docente de uma área científica) e cada par pode elaborar um diagnóstico tendo em conta a idade cronológica do aluno e tendo por base a disciplina que lecionou, no sentido de percebermos que dificuldades apresenta o aluno face ao currículo nacional, referente programático. Os dados resultantes destes diagnósticos cruzados com os resultados das DEA afinariam melhor o tipo de necessidades educativas e apoiariam uma sólida fundamentação face à presença ou não

de necessidades educativas especiais. Os docentes de EE também contribuiriam, neste ponto, para a construção de adequações curriculares individuais e respetiva operacionalização (art.º 18.º do DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro – medida educativa que pressupõe a introdução de objetivos e conteúdos intermédios).

E porque consideramos necessário mantermo-nos atualizados para o debate, propício ao nosso desenvolvimento profissional, cremos ser fator de união reflexiva entre o grupo constituir um clube de leitura específica, com uma leitura quinzenal ou mensal de acordo com os interesses do grupo, ao longo de toda a CdP, e que poderá reforçar o conhecimento comum. As obras abaixo remetem para o catálogo criado *a priori* este Projeto, alojadas no álbum [Literatura & Educação Especial do Pinterest](#)<sup>24</sup>.



#### Clube de leitura

Neste clube de leitura mensal, cada interveniente propõe uma obra literária que aborde a temática da diferença e da inclusão ou uma obra científica que aborde as necessidades educativas especiais com o intuito de mensalmente todos ampliarem o seu conhecimento através de leituras partilhadas e comentadas criticamente.

#### Exemplos:

Obras de [literatura infanto-juvenil](#), cuja abordagem didática pode tratar a temática da diferença em sala de aula.

Obras de [literatura científica](#), cuja abordagem específica pode enriquecer o conhecimento na intervenção pedagógica mais eficaz, tendo em atenção as problemáticas dos alunos e as suas necessidades educativas especiais.

Figura 10 - Exemplo de uma Comunidade de Leitores online

---

<sup>24</sup> Álbuns de Educação Especial disponíveis em <https://www.pinterest.pt/paulacrisaa/>

Finalmente, a tão imprescindível avaliação do que cada um fez, do modo como se envolveu e daquilo que pensa para a melhoria contínua da CdP incluindo a sua reconfiguração:

---

## Tópico 7

### INQUÉRITO

No final deste período letivo e desta primeira experiência nesta Comunidade de Prática online, preenche o inquérito com a tua auto e heteroavaliação, de modo a refletirmos e reconfigurarmos esta metodologia de aprendizagem.

Completa o formulário e submete as respostas:



AUTO E  
HETEROAVALIAÇÃO

Comunidade de Prática (CdP) de docentes de Educação Especial

\*Obrigatório

---

Figura 11 - Tópico 7 Avaliação da CdP online

A seguir o questionário completo:

# AUTO E HETEROAVALIAÇÃO

Comunidade de Prática (CdP) de docentes de Educação Especial

\*Obrigatório

Nome \*

A sua resposta

1. Autoavalie-se, indicando como foi o seu: \*

(considere a escala de 1/Fraco a 5/Muito Bom)

	1	2	3	4	5
Interesse e empenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Como avalia esta CdP atendendo aos seguintes aspetos? \*

(considere a escala de 1/Fraco a 5/Muito Bom)

	1	2	3	4	5
Envolvimento/compromisso mútuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empreendimento comum: projeto / atividade / objetivo para o qual todos os elementos contribuem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repertório partilhado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão produzida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatia, envolvimento entre os pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinência, interesse desta ferramenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza, metodologia de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esclarecimento e consulta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Refira as vantagens e desvantagens de uma CdP. \*

A sua resposta

4. Deixe um comentário, aponte sugestões e melhorias.

A sua resposta

SUBMITER

Figura 12 - Inquérito completo: Avaliação da CdP online

Consideramos, assim, ter criado uma estrutura de aprendizagem e partilha autênticas na senda do que Herrington e Reeves et al. (2010:18) propõem ao citarem o estudo de 2000 de Herrington e Oliver, uma vez que estão patentes os elementos do que designam como «Elementos da aprendizagem autêntica» na sequência do *situated learning* de Wenger e Lave e que McLellan, em 1994 na obra, citada sumariou como contendo a aprendizagem, a colaboração, a reflexão, o apoio (*coaching*), práticas múltiplas e a articulação com os objetivos da aprendizagem. Assim, na nossa projeção estão patentes:

1. um contexto autêntico que reflete o modo como o conhecimento vai ser usado na vida real, isto é, nas práticas docentes;
2. que fornece tarefas reais, isto é, aponta atividades concretas do mundo prático;
3. faculta o acesso ao desempenho de peritos e à modelação através do processo, patentes quando os dois supervisores apontam caminhos e exemplificam;
4. proporciona múltiplos papéis e perspetivas, facultando que cada um o experiencie;
5. apoia a construção colaborativa do conhecimento (que abaixo explicitaremos);
6. promove a reflexão para permitir a formação de inferências, mas também do nosso prisma generalizações a diversos contextos, alunos, situações;
7. promove a articulação para permitir que o conhecimento tácito se torne explícito – um aspeto crucial nas práticas docentes reside em explicitar muitas vezes o óbvio, cuja representação no grupo nem sempre coincide;
8. faculta apoio (*coaching* e *scaffolding*, na aceção dos autores) pelo docente administrador e o seu par nos momentos críticos, mas pensamos também pelos pares;
9. proporciona avaliação autêntica da aprendizagem face às tarefas.

Entendemos que este desenvolvimento do projeto é possível por assentar em dois princípios que também se pretendem aprofundar colocando os docentes em interação – o do trabalho cooperativo e o do trabalho colaborativo. Herrington e Reeves et al. (2010:28), citando alguns estudos, apontam que num sistema de e-learning (em que esta CdP também é desenhada), enquanto a cooperação envolve uma divisão de tarefas para o seu cumprimento, a colaboração vai mais adiante, é muito mais do que estar juntos, implica a exploração dos conhecimentos e das capacidades dos pares, num quadro ou estrutura de incentivo e modelação e observação dos contributos de cada membro, em que todos convergem para a resolução de problemas ou para a criação de

um produto que nunca poderia ser feito de forma independente, como verificamos nos exemplos que criámos nos diversos tópicos do moodle. Esse pretende ser o espírito que estará por detrás da aprendizagem profissional na formalização desta comunidade, pois «a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional» (Gimeno Sacristán, 1995: 76), que depende, por sua vez, do desenvolvimento da instituição e de todos os seus actores, em que a «inovação não é mais do que uma correcção de trajectória» de práticas. (op. cit., 77).

## Capítulo IV – Resultados e discussão

Projetar aqui eventuais resultados e discuti-los à luz da teoria das CdP e da projeção que efetuámos afigura-se como uma tarefa muito difícil e do domínio da conjectura, da suposição não verificada, mas idealizada. Tentaremos, assim, partindo do conhecimento de três anos dos membros do departamento que sofreu pequenas variações de entrada e saída de docentes, mantendo-se de certo modo a essência de uma cultura de trabalho muito similar, tecer algumas considerações a propósito deste capítulo por cada tópico apresentado na CdP que desenhamos no Moodle.

Todos participarão na introdução de notícias gerais e avisos e à partida, respondendo ao questionário sobre a sua literacia digital, onde a maioria pelo conhecimento que temos dos pares nunca realizou formação a distância através de uma plataforma, nem nunca geriu nenhuma disciplina no Moodle, e estará pela primeira vez numa experiência deste tipo, enquanto comunidade online.

Todos irão ler as *Netiquette* do Tópico 1, do desconhecimento da maioria que nunca fez nenhuma formação a distância usando meios virtuais e online e portanto será a oportunidade de ficar a conhecer algumas regras básicas de interação que norteiam o estar na rede, sobretudo quanto à forma como se comunica de forma cordial, embora simpática, mas objetiva e preferencialmente sintética. O chat será usado tal como noutras plataformas das redes sociais que a maioria dos docentes utiliza.

No tópico 2, todos se apresentarão e falarão brevemente de si, permitindo o conhecimento mútuo e o início das afinidades – pensamos que a ferramenta Padlet é uma forma visual atrativa de cada um fazer o seu retrato num mural e motivar os outros.

O tópico 3 das perguntas frequentes terá certamente muitas dúvidas que os docentes quererão ver explicitadas, uma vez que este aspeto tem acontecido em presença da Coordenadora ou por email ou em reunião de Departamento ou nas trocas informais em presença. Os fóruns serão uma rica fonte de interações entre os participantes, onde se construirá conhecimento, onde afinal todos crescerão pelo cruzamento interpelado pelos administradores na análise da legislação educativa, da literatura específica, da experiência de cada um e das boas práticas do grupo e de outras escolas.

O glossário do tópico 4 poderá ter mais resistências, porque implica pesquisa e cruzamento de informação fidedigna com base na literatura e na legislação, prática que

uma grande parte dos docentes descarta, uma vez que assentam muito o seu discurso em meras opiniões subjetivas e modos de fazer baseados em práticas de anos que julgam imutáveis e exemplares.

O tópico 5 que introduz a sondagem terá certamente feedback por parte de todos e será um ponto fulcral para se perceber efetivamente o que cada um pensa sobre a metodologia de trabalho usando uma CdP online. Talvez aqui os intervenientes pudessem querer exprimir-se sobre outros aspetos, mas fá-lo-ão no final ou colocaremos este assunto num fórum para discutir os resultados da sondagem.

Pensamos que os fóruns do tópico 6 serão momentos cruciais de discussão temática que serão inicialmente inseridos pelos administradores e posteriormente e rotativamente por cada interveniente, no sentido de se lançarem tópicos relevantes que urge investigar, no sentido de aprofundar as boas práticas. Pensamos que teremos uma participação considerável por ciclo de ensino/escola/realidade de cada docente e/ou problemáticas/necessidades educativas especiais dos respetivos alunos com quem cada um trabalha e com os quais é necessário dar respostas diversas e resolver problemas na escola e com a família e outras instituições da comunidade, bem como utilizar pedagogias em contexto de apoio pedagógico personalizado que otimizem o desenvolvimento específico de competências, visando colmatar défices e potenciar áreas emergentes e fortes.

Finalmente, o tópico 7 pretende através de um inquérito com questões fechadas e outras abertas, recolher informação valiosa sobre o envolvimento e a participação de cada um, na assunção da honestidade das respostas cruzando-se efetivamente pelos administradores com os tempos e tipo de participação no Moodle, e por outro lado e primordialmente visando recolher pistas e sugestões de melhoria para eventualmente solidificar a CdP ou reorientá-la, de acordo com as necessidades dos seus destinatários.

A comunidade de leitores, (a existir necessariamente em cada escola) que terá como moderadores um dos administradores, ocorre ao longo da CdP e espera ter a máxima adesão com o lançamento de um livro por mês para leitura e discussão, pois a prossecução dos seus intuitos são cruciais para a aprendizagem profissional (esperam-se voluntários para sugerir outras propostas de leitura para debate crítico e para incluir na listagem a par de uma breve sinopse). Neste âmbito, a literatura infantojuvenil servirá para promover a inclusão dos alunos com NEE junto dos pares na turma, através de atividades estruturadas pelo docente de Educação Especial, onde os outros alunos

possam participar e discutir as múltiplas necessidades especiais numa ótica inclusiva e promotora do sucesso de todos e que surge pertinente pela aceitação inconstante e nem sempre pacífica dos alunos com NEE nas suas turmas. A outra literatura científica será ainda mais relevante ao ser discutida, na medida em que irá certamente desfazer mitos errados, como por exemplo o de que os alunos com Dislexia não precisam de apoio, pois são inteligentes ou o facto de se poder fazer muito pouco com alunos com défice cognitivo de moderado a grave, colocando-os irremediavelmente à parte com um Currículo Específico Individual, a quem não restam muitas opções senão as lúdicas e as da vida diária, não se investindo muito na formação académica destes jovens. Cremos que uma importante fase desta CdP passa pelo clube de leitores e pela partilha de leituras críticas, construtivas, orientadas à melhoria efetiva quer das nossas práticas com os alunos, mas também com os pares e a escola na disseminação de uma educação alicerçada em bases consistentes e coerentes.

De acordo com a nossa experiência, interação com os pares do departamento e observação não participante e sendo o público-alvo os docentes de Educação Especial e pretendendo-se não só melhorar as práticas de intervenção como alicerçá-las em conhecimentos sólidos, pensa-se que segundo a nossa projeção alguns docentes não se envolverão com o mesmo espírito de efetiva aprendizagem mútua, porque uma das fraquezas que encontramos frequentemente nos membros do Departamento de Educação Especial é a desmotivação face à formação em geral e à auto-formação e particular e em concreto à online. O primeiro aspeto decorre do pouco investimento pessoal que cada um faz esperando do Ministério da Educação apenas formação específica da área de ensino e gratuita, o que nem sempre os Centros de Associação de Formação das Escolas e Agrupamentos conseguem oferecer, embora tendencialmente verifiquemos que começa a haver uma oferta mais direcionada à procura. O outro aspeto do online, porque poucos experienciam esta modalidade formativa, segundo já percebemos, e têm pré-conceitos errados como “não gostar de estar a falar com máquinas” dizem, aprender-se pouco e ser portanto pouco eficaz, aliado ao facto de muitos dizerem que preferem o contacto pessoal à impessoalidade da máquina, não reconhecendo as vantagens da flexibilidade do espaço e do tempo, da eliminação de ruído (da sobreposição de vozes com ausência de referentes comuns, em contexto presencial) e da objetividade e rigor de análise.

Por conseguinte, o impacto pretendido pode resultar inferior ao esperado, na aprendizagem, partilha, inovação, identidade do grupo e melhoria da escola enquanto organização, mas valerá pela demonstração bem estruturada, com propósitos bem delineados e sobretudo visando uma abertura e mudança de paradigma no que toca à aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes, nomeadamente de Educação Especial, porque ainda assim contaremos com o envolvimento e participação ativa de bastantes membros do grupo – na verdade, as CdP podem oferecer uma alternativa de aprendizagem, inovação e colaboração naquilo que Hughes (2007: 1990, em linha) designa de “*knowledge-intensive workplace*”<sup>25</sup> e constituírem uma alternativa ao treino formal, um veículo social significativo.

A árdua tarefa de manter uma CdP, segundo a literatura, está bem documentada, cabendo aos administradores do grupo o papel de supervisionar e promover redes de apoio, uma vez que a dimensão individual, organizacional, estrutural e política (base da comunidade) não pode ser desenvolvida na sua compreensão de forma isolada por cada membro (Butcher e Banks et al. 2013: 200), mas terá de assentar, do nosso ponto de vista, na manutenção de laços sociais de aprendizagem, independentemente do formato. De resto, permanecerá a necessidade de se trabalhar em conjunto, sendo que «trabalhar em equipa é portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional» (Perrenoud, 1999: 81) e onde são indispensáveis competências mais precisas, segundo o autor, como: a elaboração de projetos em equipa e a gestão de representações comuns; a direção de grupos de trabalho e reuniões; a formação e renovação das equipas pedagógicas (aspeto tão descuidado nas escolas); enfrentar e analisar um conjunto de situações complexas, práticas e problemas profissionais; e administrar crises ou conflitos interpessoais – todos estes aspetos serão um *continuum* nas práticas dos docentes de EE.

---

<sup>25</sup> Ambiente de trabalho de conhecimento intensivo.

## Capítulo V – Conclusões

Segundo Lave, as relações próximas entre os pares confirmarão que nesta CdP os participantes desenvolverão as suas capacidades de forma organizada, operando mudanças na compreensão das próprias atividades e na sua identidade, apesar das resistências. O processo social que a CdP proporciona como defende Wenger capacitará os docentes para a reflexividade e crescimento na produção da sua estrutura, enquanto grupo (Departamento) e na solidificação da sua identidade. Curioso é poder vir a verificar-se que a rebelião de que fala Wenger na aceção de que nem todos concordarão ora como a metodologia, ora com os temas, conceitos, assuntos debatidos, esclarecidos, estudados, definidos e cientificamente plasmados eliminando mitos errados, interpretações incorretas, possa configurar um compromisso ainda maior face àqueles que se manterão semi-ativos. Por outro lado, a vantagem do compromisso mútuo entre os membros levá-los-à à prestação de contas, no sentido de cada um conseguir culminar a sua missão, cumprir as suas tarefas, dar os seus contributos, participando para a melhoria global do grupo e da escola nas suas diversas estruturas de gestão intermédia onde se movem os docentes como os Conselhos de Turma, os Departamentos, o Conselho Pedagógico, enfim junto da Direção.

Aprender num ambiente virtual de aprendizagem, *lato sensu*, afigura-se crucial na transformação do conhecimento pela riqueza das interações entre membros que, de forma intencional e sistemática, organizam meios de aprender de forma colaborativa, criando modos de pertença efetivos, onde o emocional, a empatia, a afinidade emergem dessa condição de estar na CdP e de se transformar num ciclo dinâmico como diz Lebrun (2010:27). Butcher e Banks et al. (2013: 200) referem que a eficácia das estratégias da aprendizagem colaborativa pode, de facto, ser melhorada com o desenvolvimento intencional de uma CdP, na medida em que se trata de um grupo de pessoas unidas pela partilha de saberes e pela paixão de um empreendimento comum. Segundo os mesmos autores, as CdP têm os benefícios de apresentar suporte mútuo entre os membros pela reflexão e aprendizagem conjunta, partindo do seu passado e da sua experiência atual, onde os administradores podem ter também um papel crucial na gestão de capacidades essenciais, como a negociação de espaços dilemáticos e o manuseamento das relações de autoridade, para além de lhes caber um papel crucial na manutenção a médio e longo prazo da referida comunidade.

Entendemos que o nosso projeto possa dar uma solução ao nosso dilema ou necessidade inicial ao propor de forma intencional, estruturada e sistemática uma comunidade de profissionais de ensino, num modelo dinâmico de trabalho (Lebrun, 2010) cooperativo e colaborativo, pois os seus membros envolvem-se no ato de aprender em conjunto, à medida também que cada um passa de mero observador periférico a agente em pleno funcionamento, percebendo progressivamente a cultura do grupo, bem como o verdadeiro significado de ser membro, tal como sublinham Herrington e Reeves et al. (2010:16). Este *continuum* de suporte que os autores, ao citarem Vygotsky (op. cit., 35) apontam, contém as cinco características ali apontadas e que cremos estarem patentes nesta CdP, cuja estrutura faculta o suporte (*scaffolding*), funciona como uma ferramenta, alarga o âmbito de aplicação, permite ao colaborador culminar a tarefa, impossível de outro modo, e finalmente permite ser usada pelos docentes sempre que necessário. A CdP permitindo a negociação de sentidos de que fala Wenger (2008:225) possibilita também uma aprendizagem experiencial, transformando a identidade do grupo, delineando trajetórias de participação, potenciando a imaginação, o envolvimento, a energia, o poder, o alinhamento e a interface entre o local e o global na aceção de que o contexto de cada um, possa replicar-se mais globalmente, na comunidade envolvente, e seja motor de nova aprendizagem.

A CdP pode apoiar a formação ao longo da vida – a ELTV de Carneiro – e potenciar ainda mais as competências dos docentes de EE definidas na legislação, pois aqueles baseando-se nos contributos teóricos das Ciências da Educação para fundamentar procedimentos de investigação e de inovação educacional, conseguirão dar respostas mais eficazes às necessidades educativas especiais dos alunos com quadros concetuais de suporte discutidos e partilhados em rede. E no âmbito de uma autonomia profissional da escola seria necessário solicitar uma nova forma de prestação de contas, convidando «...progressivamente os professores a proporem um balanço de competências e um projecto de formação... [e] melhor seria que essa exigência fosse ao encontro de uma prática espontânea, sem o que ela será vivida como um trote burocrático» (Perrenoud, 1999: 164). Pois como realça também Gather Thurler (2002: 81) «... um estabelecimento escolar capaz de produzir resultados seria um conjunto organizado de profissionais que assumem colectivamente as seguintes responsabilidades...» como: desenvolver os melhores dispositivos de ensino-aprendizagem; identificar continuamente as mudanças estruturais e pedagógicas

necessárias para integrar novas metodologias; instaurar um clima e uma organização do trabalho que permitam explorar e desenvolver as competências individuais e colectivas de forma óptima e estabelecer redes de trocas, internas e externas, que permitam a cada um debater as suas escolhas e enriquecer as suas ferramentas e as suas competências. A autora acrescenta que ao invés de se impor à escola a obrigação dos resultados, seria útil e mais proveitoso ajudá-las a «... gerir melhor e a ampliar os saberes profissionais existentes» (op. cit.) que não devem basear-se apenas nos saberes de cada um e na experiência, mas num processo de aprendizagem colectiva como desafio a empreender.

Ainda que a nossa proposta não seja a solução milagrosa de todos os problemas educacionais, cremos, contudo, dar cumprimento ao desenho de uma possibilidade de comunidade de aprendizagem profissional tipificada na literatura como CdP, naquilo que pode ser apenas um exemplo operacionalizado no modo online, e ensaiando os objetivos definidos pelo Conselho Nacional de Educação (op. cit.) em junho de 2016 e como proposta ao Ministério da Educação, no sentido de os profissionais de ensino efetivarem espaços e tempos de encontro para dar resposta coletiva a necessidades e expectativas, com vista à melhoria, reforçando deliberadamente a intencionalidade pedagógica.

## **Bibliografia**

**American Psychiatric Association** (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.

**Andrade, A, Lagarto, J.** (n.d). *Gestão das Tecnologias na Escola*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

**Azevedo, J.** (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

**Azevedo, J.** (2016). *Parecer do Conselho Nacional de Educação - Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. Lisboa: CNE.

**Banks, S., Butcher, H., Orton, A., Robertson, J.** (Eds) (2013). *Managing Community Practice - Principles, policies and programmes*. (2nd ed.). Bristol: University of Bristol.

**Brown, J. S., Duguid, P.** (2000). Learning - in Theory and in Practice. In *The Social Life of Information*. USA: Harvard Business School Press. Consultado em 07-05-2016 de <https://groups.yahoo.com/neo/groups/rre/conversations/topics/1235>

**Brown, J. S., Duguid, P.** (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: Towards a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science* (1991), 2(1): 40-57. Consultado em 11-04-2016 de [http://people.ischool.berkeley.edu/~duguid/SLOFI/Organizational\\_Learning.htm](http://people.ischool.berkeley.edu/~duguid/SLOFI/Organizational_Learning.htm)

**Carneiro, R.** (2003). A Europa e a Educação: um projeto europeu com e para as pessoas. In *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. 2.ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

**Centre for Educational Research and Innovation (CERI)** (2001). Scenarios for the Future of Schooling. In *What Schools for the Future?* (pp. 77-98). Paris: OCDE. Consultado em 19-08-2015 de <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/scenariosforthefutureofschooling.htm>

**César, M.** (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos in Rodrigues, David (org.) (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

**Costa, J. A.** (2003). *Imagens Organizacionais de escola*. Porto: Edições Asa.

**Coutinho, C.** (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

**Cox, A.** (n.d.). *What are communities of practice? A critical review of four seminal works*. UK: Loughborough University, Department of Information Science. Consultado em 09-04-2016 de [http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/e-4\\_cox.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/e-4_cox.pdf)

**Curado, A. P.** (2000). *Profissionalidade dos Docentes: que avaliar? Resultados de um estudo de Delphi*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

**Design Instrucional - Criando Experiências de Aprendizagem [online].** *O que significa ADDIE?* Consultado em 12-08-2016 de <http://www.designinstrucional.com.br/o-quesignifica-addie/>

**Delors, J.** (Coord.) (2003). Educação um tesouro a descobrir. In *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 8.ª Edição. Porto: Edições Asa.

**Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE).** Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 03-03-2017 de <http://erte.dge.mec.pt>

**Gather Thurler, M.** (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas in Perrenoud, P. et al., (2002) *As Competências para ensinar no século XXI: A Formação de Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editor.

**Gimeno Sacristán, J.** (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores in Nóvoa, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

**Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver, R.** (2010). *A guide to authentic e-learning*. Nova York: Routledge.

**Hughes, J., Jewson, N., Unwin, L.** (Eds.), (2007). *Communities of Practice: Critical Perspectives*. London: Routledge. Consultado em 24-09-2016 de <https://books.google.pt/books?id=Mv6H0dm1CvgC&lpg=PA1990&ots=O34dYhZTqs&dq=knowledge%20intensive%20workplace%2Bhughes&hl=pt-PT&pg=PA1990#v=onepage&q=knowledge%20intensive%20workplace+hughes&f=false>

**Instructional Design** (2017). Multiple Intelligences (Howard Gardner). Consultado em 12-10-2016 de <http://instructionaldesign.org/theories/multiple-intelligences.html>

**Lave, J.** (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine, and S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pages 63-82). Washington, DC: APA.

**Lave, J.** (n.d.). Situated Learning. Consultado em 15-11-2015 de <http://www.instructionaldesign.org/theories/situated-learning.html>

**Le Boterf, G.** (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

**Lebrun, M.** (2010). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelas: Groupe de Boeck.

**MacBeath, J. et al.** (2005). *História de Serena – viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições Asa.

**Malm, B. & Löfgren, H.** (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies in *Research in Education*. Manchester: Manchester University Press, N°76, pp. 63-73.

**Neves, J.** (2001). Clima e cultura organizacional in Ferreira, J.M.C., Neves, J., Caetano, A. (Coord.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

**Perrenoud, P.** (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF Editeur.

**Perrenoud, P.** (2005). Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva in *Correio da Educação CRIAP-ASA*, n°287, consultado em 26-02-2017 de [http://www.asa.pt/CE/profissional\\_reflexivo.pdf](http://www.asa.pt/CE/profissional_reflexivo.pdf)

**Portal Parque Escolar** (2017). Plano Tecnológico de Educação. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 20-11-2016 de <https://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/plano-tecnologico-da-educacao.aspx>

**Riche, G. A., Alto, R. M.** (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “a quinta disciplina” in *CADERNOS DISCENTES COPPEAD*, Rio de Janeiro, n.º 9, p.35-55, 2001. Consultado em 27-10-2016 de <http://www.mettodo.com.br/pdf/Organizacoes%20de%20Aprendizagem.pdf>

**Santos, M. P.** (2012). *Comunidades de prática e bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Rede de Bibliotecas Escolares.

**Schwier, R.** (2002). *Shaping the Metaphor of Community in Online Learning Environments*. University of Saskatchewan. Consultado em 08-11-2015 de <http://cde.athabascau.ca/ISEC2002/papers/schwier.pdf>

**Silva, A.** (n.d.). *Aprendizagem e Comunidades de Prática*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em 29-04-2015 de <http://www.bocc.ubi.pt>

**Tomé, I.** (n.d.). *Que escola para o século XXI. Os cenários da OCDE*. Consultado em 23-10-2016 de <http://www.citi.pt/irenetome/documentos/cenarios-ocde.htm>

**Vygotsky, L.** (1978). *Interaction between learning and development. From Mind and Society* (pp.79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. Consultado em 22-10-2014 de <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf>

**Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M.** (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

**Wenger, E.** (2008). *Communities of practice – learning, meaning and identity. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. New York: Cambridge University Press. 18<sup>th</sup> printing.

**Wenger, E.** (2009). *Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept*. Consultado em 24-10-2015 de <http://wengertrayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/> e de <http://wengertrayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>

**Whitty, G.** (2006). *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: SAGE Publications.

## **Legislação Portuguesa**

**Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril** do Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República: I-A série, N.º 95 (1997). Consultado em 08-02-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Despacho Conjunto n.º198/1999 de 3 de março** do Ministério da Educação. Aprova os Perfis de formação na formação especializada de professores. Diário da República: II série, N.º 52 (1999). Consultado em 08-02-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro** do Ministério da Educação. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República: I série, N.º 4 (2008). Consultado em 18-02-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Portaria 212/2009 de 23 de fevereiro** do Ministério da Educação. Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial, a que se refere a alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. Diário da República: I série, N.º 37 (2009). Consultado em 18-02-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Portaria n.º 731/2009 de 7 de julho** do Ministério da Educação. Cria o sistema de formação e de certificação em competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. Diário da República: I série, N.º 129 (2009). Consultado em 03-03-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro** do Ministério da Educação e Ciência. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo

sistema de coordenação, administração e apoio. Diário da República: I série, N.º 29 (2014). Consultado em 03-03-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Portaria n.º 85/2014 de 15 de abril** do Ministério da Educação. Regulamenta a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância para os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e revoga a Portaria n.º 812/2010, de 26 de agosto. Diário da República: I série, N.º 74 (2014). Consultado em 03-03-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho** do Ministério da Educação e Ciência. Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Diário da República: I série, N.º 133 (2015). Consultado em 03-03-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Portaria n.º 254/2016 de 26 de setembro** do Ministério da Educação. Cria uma experiência-piloto do ensino a distância, no âmbito da oferta formativa do ensino secundário na modalidade de ensino recorrente, designado Ensino Secundário Recorrente a Distância (ESRaD), a iniciar no ano letivo de 2016/2017. Diário da República: I série, N.º 185 (2016). Consultado em 23-04-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

**Parecer n.º 5/2016 de 18 de novembro** do Conselho Nacional Educação. Parecer sobre a organização da escola e promoção do sucesso escolar. Diário da República: II série, N.º 222 (2016). Consultado em 03-03-2017. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1 - Docentes por departamento no Agrupamento de Escolas Verdes .....	33
Gráfico 2 - Alunos por ciclos.....	34
Gráfico 3 - Alunos com NEE por ciclos.....	35

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - O novo modelo de aprendizagem proposto na Aprendizagem Situada (Cox, n.d.) ....	10
Tabela 2 - A natureza contrastante do conhecimento canónico e não canónico (Cox, n.d.) .....	16
Tabela 3 - Fases da CdP segundo o modelo ADDIE.....	50

## **Lista de figuras**

Figura 1 - Logotipo da CdP.....	52
Figura 2 - Teste ao uso das TIC .....	52
Figura 3 - Tópico 1 Netiqueta.....	53
Figura 4 - Tópico 2 Ambientação .....	53
Figura 5 - Tópico 3 Perguntas frequentes.....	54
Figura 6 - Tópico 4 Glossário.....	54
Figura 7 - Exemplos de termos do glossário .....	55
Figura 8 - Tópico 5 Sondagem .....	55
Figura 9 - Tópico 6 Fóruns.....	56
Figura 10 - Exemplo de uma Comunidade de Leitores online .....	58
Figura 11 - Tópico 7 Avaliação da CdP online .....	59
Figura 12 - Inquérito completo: Avaliação da CdP online.....	60

## **ANEXOS**

## **Anexo 1 – Inquérito por questionário**

Investigação no âmbito do Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning, da Universidade Nova de Lisboa.

O questionário por e-mail visa colher informações, perceções, representações e opiniões dos docentes do Plano Tecnológico de Educação acerca de questões relacionadas com as TIC nos processos formativos e de desenvolvimento profissional de docentes.

Os dados obtidos são confidenciais e tratados de forma anónima, cumprindo os critérios adstritos à investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Grata pela colaboração.

---

---

### **A. Responda pf por baixo de cada uma das seis questões:**

1. A operacionalização dos três eixos do PTE – Tecnologia, Conteúdos e Formação – aconteceu de forma eficaz na sua escola? Que lacunas, dificuldades ou soluções são necessárias?

2. Decorrente do eixo Formação (aquisição ou certificação de competências) em concreto, diga se verificou/observou melhorias e a que níveis neste dois itens:

2.1. Nas práticas dos docentes, integrando as TIC nos processos de ensino e aprendizagem?

2.2. E no trabalho colaborativo entre pares?

3. A certificação de «competências TIC de professores, alunos e funcionários preparando as crianças e os jovens para a sociedade do conhecimento» traz/trouxe benefícios? A que níveis? Que alterações? Que progressos?

4. Considerou suficiente e eficaz a prossecução desta finalidade que o PTE enuncia para as escolas?

*«Requalificar e modernizar os edifícios das escolas com Ensino Secundário, repondo a eficácia física e funcional, numa perspetiva de criar condições para a prática de um ensino moderno, adaptado aos conteúdos programáticos, às didáticas e às novas tecnologias de informação e comunicação.»*

5. Na sua perspetiva que modernização trouxe o PTE ou deveria trazer ao nível da gestão, procedimentos e outras áreas da escola?

6. Já participou em alguma Comunidade de Prática (online)? Conhece alguma escola que utilize esta forma de aprendizagem? O que pensa deste assunto e da sua implementação na(s) escola(s)?

### **B. Indique (elimine ou complete) para fins estatísticos:**

**Género:** Masculino ou Feminino.

**Grupo de docência:** Grupo de Recrutamento: X; Disciplina: X

**Formação Pós-Graduada:** sim; não (área-facultativo)

**Nível de ensino:** ... / 3.º ciclo/ Ensino Secundário

**N.º de anos de experiência profissional na docência:** X anos de docência

**Cargo(s):** Docente de X; Coordenador de ...; ... .

**Exercício profissional:** escola pública; escola privada



### Anexo 3 – Análise SWOT

STRENGTHS	OPPORTUNITIES
<p>Motivação da maior parte dos membros pela aprendizagem e pela atualização/crescimento inter-pares Conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos</p>	<p>CNE – Comunidades de Aprendizagem Flexibilidade espaço-temporal Comunicação síncrona e assíncrona Diversidade de objetos de trabalho, análise, discussão de outras escolas Guias de apoio à prática do ME Legislação e literatura</p>
WEAKNESSES	THREATS
<p>Desconhecimento das TIC, LSM, APPS Interação com máquinas Desmotivação de alguns membros/baixo envolvimento (formação, carreira docente) Rede de pertença baixa Dificuldade em sintetizar brevemente as intervenções/organizar/registar por escrito Cultura de auto-gestão em falta em alguns membros Perda do contacto visual, presencial, comunicação intuitiva Foco na tecnologia, plataformas e apps Manter a CdP a médio, longo prazo</p>	<p>ELTV e e-Learning Formação obrigatória presencial (CFAE) A organização das estruturas de gestão intermédia das escolas vs reestruturação do trabalho Crescente uso das TIC, do digital e do virtual pelos profissionais de Educação e pelos alunos RBE – Projetos de Leitura e PNL Mobilidade de docentes Inclusão Escolar (novo regime de Educação Especial a partir de 2018/19)</p>