

COMUNIDADES DE PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONDIÇÕES E DESAFIOS DE EMERGÊNCIA

Manuel Meirinhos

Instituto Politécnico de Bragança
meirinhos@ipb.pt

Resumo - Enquadradas dentro de uma dinâmica colaborativa visando o desenvolvimento profissional docente e/ou o desenvolvimento institucional, as comunidades virtuais de prática surgem hoje, como um grande desafio. Enquanto geradores de novas realidades de aprendizagem, o seu surgimento está condicionado por alguns obstáculos, principalmente, de ordem cultural e organizacional. Para além de serem reconhecidas as suas vantagens no contexto actual da formação permanente, os que quiserem enveredar pelo seu desenvolvimento devem estar conscientes das dificuldades inerentes a este processo inovador. Este texto faz uma reflexão sobre dificuldades e sobre o contexto que temos de saber criar para que as comunidades virtuais de prática tenham condições de emergir.

Palavras-chave: Comunidades virtuais de prática; ambiente virtual; cultura de trabalho, estrutura organizacional.

Introdução

Numa sociedade onde é cada vez mais requerida uma cultura de aprendizagem permanente, a construção social do conhecimento e a ideia de aprendizagem virtual parecem fazer emergir um novo paradigma de formação profissional, atribuindo cada vez mais importâncias às comunidades virtuais de prática e seus processos colaborativos nos quais se fundamentam. Estes processos colaborativos, indissociáveis da aprendizagem em comunidade, relativizam a ideia de aprendizagem como processo individual ou mesmo interindividual, para passar a ser um processo partilhado e social. Contudo, apesar de reconhecida a sua importância, nomeadamente no contexto da formação profissional, a emergência das comunidades de prática e respectivas dinâmicas de aprendizagem colaborativa, não são ainda um processo fácil na nossa cultura de trabalho e estrutura organizacional. Existem elementos da nossa cultura de trabalho e formas de funcionamento das instituições que limitam ou dificultam a criação destes novos ambientes virtuais de aprendizagem e de formação. Neste capítulo serão abordados alguns aspectos que julgo prementes para compreender as condições de emergência dos ambientes que suportam as comunidades virtuais de prática, e consequentes desafios que temos de enfrentar para as tornar uma realidade na promoção do desenvolvimento profissional. Abordam-se também os ambientes virtuais que suportam as comunidades e as limitações ao seu desenvolvimento.

Algumas transformações no referencial educativo

Ao falar em condições e desafios de emergência das comunidades virtuais de prática

(CovP) não se pode deixar de as enquadrar no contexto actual de mudança, relacionada com as novas necessidades de aprendizagem da sociedade da informação. Para tomar consciência desse contexto actual de mudança na educação e formação analisaremos quatro transformações fundamentais: i) o papel cada vez mais preponderante da formação contínua em relação à formação inicial, ii) Da aprendizagem individual para a aprendizagem colaborativa, iii) o reconhecimento cada vez mais crescente da aprendizagem virtual, iv) de instituições sólidas para organizações que aprendem (figura 1).

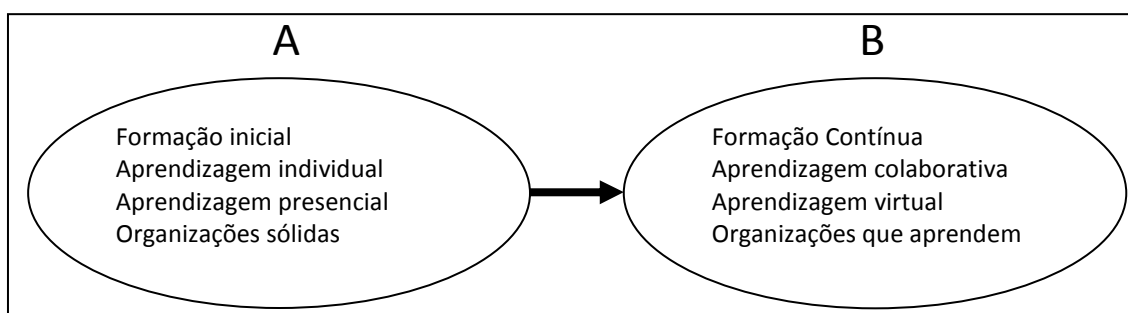


Figura 1: Contexto actual de Mudança

Sobre o primeira transformação, o *papel cada vez mais preponderante da formação contínua em relação à formação inicial*, sabemos que à formação contínua tem sido tradicionalmente atribuído uma função secundária quando comparada com a formação inicial. Contudo, estamos cada vez mais conscientes que o adquirido na formação inicial tem, nos tempos de hoje, uma utilidade relativa, devido à rápida evolução dos conhecimentos e consequente erosão dos mesmos. Neste âmbito, tornaram-se frequentes as críticas aos programas da formação inicial e à sua limitação actual para preparar as pessoas para exercer uma profissão ao longo da vida. É neste contexto de aprendizagem ao longo da vida que a formação contínua adquire importância enquanto etapa fundamental de formação. A formação contínua não retira importância à formação inicial, simplesmente se reconhece que para além da formação inicial existe todo um contínuo de desenvolvimento profissional que é tanto ou mais importante que a formação inicial. A formação inicial tende a perder o centro de gravidade e a deixar de ser o único modo de aceder à formação profissional. A formação contínua tem vindo a assumir uma relevância cada vez maior nos sistemas de educação e formação, onde a formação inicial é cada vez mais vista como um processo inicial que abre as portas à uma dimensão de profissionalidade baseada na aprendizagem ao longo da vida.

A segunda transformação, *da aprendizagem individual para a aprendizagem colaborativa*, assenta no reconhecimento cada vez mais importante da aprendizagem colaborativa, como forma superior de aprendizagem. A colaboração não põe em causa a autoformação, enquanto capacidade de cada um aprender por si, parte do princípio de que qualquer profissional é capaz de iniciar e dirigir os seus processos de aprendizagem e formação. Este princípio é coerente com os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida e vincula-se directamente com a necessidade de formação permanente, em contextos de aprendizagem cada vez mais mediatizada. De facto o e-

learning surgiu com a tendência de uma aprendizagem individualizada a distância. Com a evolução das tecnologias da informação e comunicação tornou-se possível a interacção entre todos os elementos do processo de aprendizagem e criaram-se condições para o surgimento da aprendizagem colaborativa a distância. A cultura de colaboração (presencial ou virtual) está muito relacionada com o trabalho em equipa, o que exige novas destrezas sociais. Deste modo, contribuir para a sua formação envolve a pessoa, mas também a sua relação com o outro, o grupo, a organização, a instituição, o contexto (Bernard, 1999).

O intercâmbio de conhecimentos e experiências entre colegas (“aprender juntos”) pode ser um dos meios mais enriquecedores e com maior incidência no desenvolvimento profissional (Bolívar, 1997). Já não se trata de “aprender a aprender” individualmente, mas sim de “aprender a aprender” em conjunto. Ao reconhecer o grupo como unidade fundamental de aprendizagem, podemos falar de uma autoformação colectiva, no sentido de uma competência colectiva de aprendizagem, em que no processo de aprendizagem, quem aprende, deve estar preparado para funcionar como sujeito social (Dumazedier, 2002). A actividade colaborativa pressupõe a construção de uma realidade partilhada, vinculada a uma dinâmica relacional, onde são fundamentais os processos reflexivos, de resolução de problemas e de controlo da aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, apesar de estar num nível de exigência superior à aprendizagem individual, não se pode separar desta na medida em que a auto-aprendizagem é o suporte da aprendizagem colaborativa.

A terceira transformação, *do presencial para o virtual*, relaciona-se com a evolução dos cenários de aprendizagem. Assistimos actualmente a uma certa interligação ou interdependência dos processos de formação ao longo da vida em relação ao potencial das tecnologias de informação e comunicação, na medida em que estas ajudam a configurar novos espaços e cenários educativos, capazes de transformar os actuais que não constituem resposta eficiente para os novos contextos da sociedade da informação. Os cenários de aprendizagem, desenvolvidos a partir dos ambientes virtuais, podem converter-se em instrumentos úteis, potenciadores da inovação na formação e no desenvolvimento profissional docente. Sabemos, hoje, que presença física não significa presença cognitiva e que a presença cognitiva (síncrona e assíncrona) pode ocorrer a distância, mediatizada pelas modernas tecnologias. A mediatização da aprendizagem e da formação não eliminam a formação presencial, mas a aprendizagem e a formação a distância, começam a surgir como modalidades válidas para dar resposta às necessidades de aprendizagem e formação da sociedade da informação. Apesar da aprendizagem presencial ser considerada por muitos como a verdadeira aprendizagem, as modalidades de aprendizagem mediatizadas pelas novas tecnologias tendem a ser cada vez mais reconhecidas. Podemos mesmo perspectivar que, no futuro, ocuparão um lugar mais importante do que a aprendizagem presencial, uma vez que a formação ao longo da vida parece estar cada vez mais dependente do potencial das novas tecnologias.

A outra transformação referida relaciona-se com a evolução *de instituições sólidas para organizações que aprendem*. As escolas são naturalmente organizações ou constructos sociais para servir a sociedade onde estão inseridas. Parece razoável que a escola se transforme à

medida que ocorre a evolução social. Se esta evolução não acontecer estamos perante um desajuste institucional e, como consequência, a escola torna-se incapaz de garantir o sucesso educativo exigido pela nova sociedade. O grande desafio consiste em fazer com que as organizações tradicionais, estáticas, burocráticas, de organização vertical, baseadas na rotina, com culturas de trabalho individualistas, evoluam para organizações que aprendem.

O conceito de organização que aprende, enquanto forma de adaptação a um contexto em mudança, expressa a ideia de um processo em transformação progressiva, uma aspiração, um caminho em direcção a um objectivo, que requer uma mudança contínua ou uma auto-transformação, e não um produto final.

“As organizações mais capazes de enfrentar o futuro não acreditam em si mesmas pelo que são, mas sim pela sua capacidade de deixar de ser o que são, isto é, não se sentem fortes pelas estruturas que possuem, mas sim pela sua capacidade de, quando necessário, se transformarem” (Gairín, 2000: 37).

Para Gairín (2000), o caminho em direcção às organizações que aprendem assenta numa crescente autonomia e colaboração entre os seus membros: as organizações que privilegiam uma aprendizagem colaborativa num contexto de autonomia organizacional elevam-se a verdadeiras comunidades de prática. Existe também, desta forma, uma aproximação do conceito de organização que aprende ao conceito de comunidade de prática, tendo em atenção os seus fundamentos na teoria social da aprendizagem, no que se refere à aprendizagem a partir da prática e na construção colectiva de significados. Internalizar a mudança na cultura de trabalho é um dos aspectos chave para o sucesso organizacional mas, requer (transformação ou reconversão) da organização, com base numa profunda metamorfose das mentalidades e comportamentos.

Em suma, podemos inferir que estamos num momento de transição do primeiro referencial para o segundo, onde tudo nos incita caminhar em direcção ao segundo, mas culturalmente permanecemos muito enraizados no primeiro.

As comunidades de prática

As comunidades de prática encontram-se hoje muito fundamentadas no quadro teórico desenvolvido por Wenger, fundamentado na teoria social da aprendizagem. Para Dillenbourg et al. (2003), estas comunidades reúnem profissionais de uma organização ou de várias organizações, que colaboram para além das tarefas estabelecidas pelas organizações. Estas comunidades apresentam semelhanças com as comunidades de aprendizagem, na medida em que se referem a um grupo de pessoas que se implica activamente em processos colaborativos de resolução de problemas, apoiando-se na experiência e no conhecimento simultaneamente partilhado e distribuído entre os membros da comunidade (Coll, 2004).

A comunicação entre os seus membros é facilitada pelo facto de partilharem o mesmo sistema de conhecimentos e as suas interacções são centradas sobre a problemática de âmbito profissional (Henri e Pudenko, 2002).

O objectivo de uma comunidade virtual deste tipo é melhorar as condições de exercício da

sua profissão, pela partilha, pelo auxílio mútuo e processos de aprendizagem colaborativos, isto é, visam o desenvolvimento profissional.

O sucesso deste tipo de comunidades parece, assim, assentar bastante numa identidade cultural e histórica comuns, partilhadas entre os seus membros. Como consequência da sua actividade, as comunidades têm ciclos de vida que reflectem esse processo: cristalizam, desenvolvem-se ou dispersam-se em função do momento, da lógica, dos ritmos e da energia social da sua aprendizagem (Wenger, 2001). Estas comunidades criam um contexto favorável para a aprendizagem colaborativa.

O desenvolvimento das comunidades virtuais de prática pode ser associada a dois contextos: institucional e profissional. As comunidades de prática virtuais de contextos institucionais são constituídas por membros de uma instituição. Nesta situação podemos imaginar uma escola como uma comunidade de prática presencial, mas alargada virtualmente no tempo e no espaço pelas novas tecnologias. Esta comunidade de prática assenta no modelo de escola enquanto organização que aprende. Visa o desenvolvimento institucional através do desenvolvimento profissional, da colaboração e da gestão do conhecimento. As comunidades de prática centradas em contextos profissionais visam o desenvolvimento profissional e são constituídas por membros de várias instituições. Os membros que as constituem partilham a sua prática independentemente do conhecimento ou do apoio da instituição a que pertencem. Nestas comunidades de prática os seus membros procuram desenvolver-se profissionalmente através da partilha de materiais, de metodologias, da troca de experiências, da resolução conjunta de problemas e da colaboração na produção de conhecimento de interesse comum.

O desenvolvimento das CovP

O trabalho em comunidade pode levar a uma concepção de desenvolvimento profissional mais alargada, indo para além dos limites institucionais e inscrita numa dinâmica interindividual, favorecedora dos processos colectivos de trabalho. Pode ainda levar-nos a uma revisão em profundidade dos modelos de formação, da função e organização das instituições educativas, bem como dos papéis que os agentes educativos são chamados a desempenhar nesses modelos emergentes de formação

Num contexto de aprendizagem a distância, a colaboração entre os participantes no processo de aprendizagem é possível devido ao desenvolvimento de ambientes tecnológicos avançados, capazes de suportar a comunicação, a interacção e o trabalho colaborativo. Hoje é com base na tecnologia que a comunicação humana se desenvolve e se suporta toda a actividade da comunidade. O conceito de ambiente virtual de aprendizagem tem sido com muita frequência associado a programas informáticos (plataformas), para o estabelecimento da comunicação e difusão da informação. Contudo, cada vez mais se reconhece que o suporte tecnológico é necessário, mas não suficiente para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem.

Os ambientes virtuais que suportam a comunidade desenvolvem-se num quadro de sistemas abertos e pedagogicamente assentes em valores construtivistas e socioconstrutivistas. Doré e Basque, abordam em 1998 o conceito de ambiente de aprendizagem informatizado,

descrevem-no através da caracterização de cada um dos seus elementos constituintes. Para esses autores o ambiente, enquanto sistema, implica a existência de um conjunto de subsistemas ou componentes e indivíduos que interagem para um fim comum. Os subsistemas constituintes influenciam o ambiente e, o ambiente, influencia os subsistemas. Neste sentido podemos falar de ambientes de aprendizagem ou de sistemas de aprendizagem. Esta maneira de ver um ambiente pressupõe uma finalidade colaborativa entre os participantes e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, para que a colaboração possa florescer.

O conceito de ambiente de aprendizagem colaborativa é um conceito extremamente fecundo, apesar de ainda não ter sido muito explorado na sua aplicação virtual. Estes ambientes podem ser delineados com base em quatro pilares fundamentais, mas intimamente interligados: a) a fundamentação psicológica e metodológica; b) as tecnologias informáticas de suporte; c) o contexto humano criado e desenvolvido; d) uma visão sistémica. Os dois primeiros pilares formam como que o esqueleto ou estrutura de suporte do ambiente de aprendizagem.

Para além do seus fundamentos psicológicos (nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas) e da tecnologia de suporte, os ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, tomam sentido com base numa visão sistémica e a partir do socialmente e culturalmente criado em determinado contexto. O factor humano é primordial: a comunicação, a interacção, a participação, o envolvimento, o estabelecimento de objectivos, a dinâmica de aprendizagem gerada, a produção conjunta, a identidade e a coesão, são fundamentais para se criar e se fazer evoluir a comunidade de aprendizagem. Temos de saber tornar possíveis estes contextos culturalmente ricos para sermos capazes de, em comunidade, aprender individual e colaborativamente e, desta forma, alcançar a dimensão humana da inteligência colectiva. Procura-se que estes ambientes sejam potencialmente ricos em possibilidades e condições de aprendizagem, não se centrando apenas na aquisição da informação disponibilizada. Na criação destes ambientes toma especial interesse a aprendizagem activa baseada na pesquisa, na discussão, na construção conjunta de significados e de conteúdos, na resolução de problemas concretos, em estudos de caso e no trabalho de projecto. São sistemas abertos, onde os indivíduos e outros componentes funcionam como subsistemas que interagem uns com os outros, produzindo efeitos no sistema em geral.

Estes ambientes são constructos sempre em evolução e aperfeiçoamento. Os ambientes podem evoluir com a dinâmica da comunidade e sua finalidade, apesar de todos assentarem numa base tecnológica e de serem fundamentados nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas. Nestes ambientes o conhecimento é construído colectivamente e, neste sentido, o contexto social desempenha um papel primordial na aprendizagem. As limitações para a criação destes ambientes não deve ser procurada na tecnologia de suporte, mas sim noutras razões, algumas das quais abordadas a seguir.

Limitações ao desenvolvimento das CovP

O grande desafio que se coloca é fazer emergir os ambientes virtuais, acima descritos, como suportes da prática profissional docente. Actualmente o desenvolvimento das CoVP

encontra-se influenciado por alguns factores estruturantes de ordem cultural e organizacional que condicionam a evolução para o quadro paradigmático B (figura 1).

Como culturas de trabalho docente temos, hoje, bem identificado o individualismo e a balcanização e, em consequência, a ausência de uma cultura de trabalho colaborativa. Conforme refere Day (2001), para compreender aquilo que os professores fazem, e porque razões o fazem, torna-se necessário compreender a comunidade educativa e a cultura de trabalho da qual essa comunidade faz parte.

O núcleo da cultura escolar é o nível mais profundo de crenças e valores partilhados pelas pessoas que fazem parte da instituição escolar (Stoll et al., 2004). Hargreaves (1998) analisa a cultura escolar em termos da forma e padrões característicos de relacionamento e aspectos de associação entre os membros que partilham essa mesma base cultural. Estas culturas dos professores, baseadas nas relações entre colegas, influenciam aspectos muito significativos da sua vida, pois ajudam a conferir sentido, identidade e apoio aos professores e ao seu trabalho. Isto é, as culturas condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos. Como tal, as culturas profissionais, devem ser vistas com interesse primordial para a mudança educativa (Hargreaves, 2003), pois podem influenciar a predisposição para inovação e a mudança (Fullan, 2003).

A um nível simples, o *individualismo* é visto como o resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas. É um facto que a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás das portas fechadas das salas de aula, ao que comumente se denomina de “cada um por si” ou ainda a “cultura da porta fechada”.

Entre os factores que explicam o individualismo, encontra-se o modelo de organização do trabalho escolar, que não estimula a discussão em equipa, nem a co-responsabilização pelos resultados, e obriga o docente a enfrentar “privadamente” a solução dos problemas que a sua actividade coloca (Tedesco, 2003).

O individualismo dos professores, a um nível mais profundo, é encarado como uma economia racional de esforço, uma organização de prioridades e uma estratégia adaptativa para viver num ambiente pressionado e constrangedor (Hargreaves, 1998). Neste modo de ver as coisas, as raízes do individualismo não estão nos professores em si, mas devem antes ser procuradas nas condições de trabalho e nos modos de organização institucional. A cultura dos professores parece emergir como uma consequência das condições de trabalho e constrangimentos organizacionais.

Desta maneira, o individualismo pode assumir um significado especial quando ocorre em contextos concebidos com a intenção de desenvolver relações de trabalho colectivas entre professores, necessárias para a inovação. Nesta situação, políticas que promovam o individualismo, limitam a evolução para o quadro paradigmático B, condiciona o surgimento das CovP.

A *balcanização* acontece quando os professores se agrupam com base em identificações particulares, como os níveis de ensino ou as áreas disciplinares ou tendências políticas. Enquanto

forma de cultura, a balcanização causa separação entre os grupos. É uma “colaboração que divide” (Hargreaves, 1998). Dentro de cada grupo, os professores interactuam, defendem-se e criam identidade, sendo cada indivíduo um elemento promotor de interesses grupais. A lealdade é referente ao grupo e não à escola como um todo. Assim, a colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo independentemente dos interesses da instituição.

Esta organização “feudalista” coloca problemas aos professores que pretendem desenvolver-se profissionalmente, para além das tradições e normas com as quais o grupo se identifica. Coloca também problemas aos gestores das escolas, quando procuram promover na escola uma visão mais alargada de profissionalismo (Day, 2001).

Quando neste tipo de culturas se procura a colaboração, surge a colegialidade artificial, que é uma colaboração forçada ou imposta e, portanto, uma pseudo-colaboração. É uma colaboração aparente, imposta administrativamente, burocratizada e de resultados previsíveis.

As culturas escolares podem ser um foco primordial de interesse para a mudança educativa, procurando fomentar relações de trabalho mais colaborativas entre os vários agentes educativos (Hargreaves, 2003). A substituição das culturas do individualismo e balcanização, por culturas de trabalho mais colaborativas entre docentes, pode ser um importante passo para a transformação das escolas em organizações que aprendem. Neste sentido, a transformação da cultura das organizações, parece ser algo essencial à sua adaptação à sociedade da informação, pois culturas que não promovem a colaboração em presença física, dificilmente o poderão fazer através da aprendizagem virtual.

Uma outra condição de base para o desenvolvimento das CovP tem a ver com a organização institucional, embora intimamente relacionada com a cultura de trabalho. Parece existir uma relação entre a estrutura organizativa e a função que essa instituição pode desempenhar. Ou seja, o modo de fazer, de se relacionar, de pensar e funcionar de cada um dos membros de uma instituição, parece depender da forma como essas organizações estão organizadas ou estruturadas.

Sobre este aspecto, as instituições educativas tradicionais, caracterizadas por uma certa inércia, não parecem possuir um enquadramento desejável que lhes permita dar resposta às exigências da sociedade da informação e ao modelo emergente de aprendizagem ao longo da vida.

As instituições educativas têm-se revelado configurações muito estáveis, onde a inovação é muito difícil. O que acontece com muita frequência é que a inércia da escola tende a absorver a inovação, em vez da inovação transformar a escola. Enquanto organizações tradicionais possuem tempos, espaços e funções muito rígidas para a aprendizagem. As rotinas estão estabelecidas e cada ano que passa é como se o anterior praticamente não tivesse existido. A inovação e a mudança não deveriam ser uma questão individual (dos educadores e professores), mas sim algo inerente às próprias instituições. As instituições educativas não têm estado em condições de promoverem o sentimento de comunidade, responsável pelo surgimento de uma identidade comum e necessária para uma maior implicação no desenvolvimento profissional conjunto e para o desenvolvimento institucional. As reformas não têm contribuído para a reestruturação

institucional e transformação do trabalho docente, têm surgido mais como reformas de incremento de trabalho e não de reestruturação de trabalho. Ou seja, as escolas não estão em condições de se transformarem em organizações que aprendem.

Têm havido uma aproximação do conceito de organização que aprende ao conceito de comunidade de prática. Contudo, Wenger (2001) diferencia comunidades de prática de entidades institucionais, apesar de por vezes o seu interesse poder coincidir. Wenger (2000) reconhece o valor das comunidades de prática para as organizações e a importância do trabalho que essas organizações devem desenvolver para criar contextos, favoráveis ao desenvolvimento das comunidades de prática.

Com base no enquadramento teórico esquematizado na fig. 1, podemos inferir outros factores de natureza circunstancial que influenciam o surgimento das CovP. A impreparação para o uso das tecnologias avançadas, por parte de muitos professores, não deixou de ser ainda uma realidade. Muitos professores foram formados numa cultura impressa e não se adaptaram para uma formação constante na utilização das tecnologias. Alguns não parecem atribuir ainda o verdadeiro valor que a formação contínua pode ter do desenvolvimento profissional. Ainda outros, habituados a um trabalho em presença poderão não reconhecer o real valor da aprendizagem virtual, não a identificando como uma verdadeira aprendizagem, quando a comparam com a aprendizagem em presença. Acresce que para aprender a distância em ambientes virtuais, é necessário o desenvolvimento de novos hábitos, novas competências de comunicação e de interacção, bem como uma nova organização do trabalho. Muitos docentes poderão ainda não estar preparados para este empreendimento.

Considerações finais

Se atendermos ao enquadramento paradigmático A e B, anteriormente descritos, facilmente inferimos que as CovP (profissionais ou institucionais) são próprias do enquadramento paradigmático B, onde existe uma cultura de formação permanente, com um desenvolvimento profissional contínuo, suportado por uma aprendizagem colaborativa, em ambiente virtual e, tudo isto, impulsionado por estruturas organizacionais que estimulam a inovação e a mudança. Acontece que mentalmente ainda não nos encontramos neste contexto, que é o contexto requerido pela sociedade da informação. Continuamos culturalmente muito enraizados no modelo A, ou, talvez em alguns aspectos, num momento de transição para o modelo B. As CovP, enquanto entidades do modelo B, surgem como novos cenários de suporte ao desenvolvimento profissional (nas comunidades de prática profissionais) e de desenvolvimento profissional e institucional (nas comunidades de prática institucionais). As CovP são novas realidades, criadas a partir do virtual, que no enquadramento B possuem condições naturais de emergência.

Fazer emergir estas comunidades do enquadramento A ou em algum ponto intermédio é uma árdua tarefa. É inovar em contextos adversos. Tarefa não impossível, mas é como cultivar em terreno infértil. Só com muito esforço, muita dedicação, muita vontade, muita perseverança, muito desgaste é que se poderá conseguir. Mas é possível, tal como o tem demonstrado a comunidade de prática Arc@comum. É também dessa forma que criamos caminho em direcção ao

enquadramento B.

Referências

- Bernard, M. (1999). *Penser la Mise a Distance en Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bolivar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. In actas do *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almeria. http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_Almeria_04.pdf (consultado em 8/10/2006)
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme? In A. Taurisson & A. Senteni (Eds.), *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11-72). Sainte-Foy: Presses de L'Université du Québec.
- Doré, S. e Basque, J. (1998): Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education*. Vol. 3, nº 1.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. In A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio Educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gairín, J. S. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*(27), 31-85.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. In A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 23-55). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Henri, F. & Pudelko, B., (2002) La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. In Daele, A. & Bernardette, C., (Eds.), *Les communautés délocalisées d'enseignants* (pp. 12-44), disponível em: http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/view_by_stamp.php?label=PNER&langue=fr&action_todo=view&id=edutice-00000388&version=1# (consultado em 3/12/2003)
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

- Tedesco, J. C. & Fanfani, E. T. (2003). Nouveaux temps. Nouveaux enseignants. In de Boeck (ed), *Politiques d'éducation et de Formation. Former les enseignants: évolutions e ruptures*, 8, 73-87. Bruxelles : de Boeck.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice. The Organizational Frontier. *Harvard Business Review* (January-February), 139-145.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.