

**DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE AS COMUNIDADES DE PRÁTICA NO
SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PREMISSAS,
CONSTRANGIMENTOS E MOTIVAÇÕES – UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Idalina Jorge

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

ifjorge@ie.ul.pt

Resumo

Com este estudo pretendeu-se analisar o discurso dos professores acerca da criação de comunidades de prática para o seu desenvolvimento profissional. A reflexão deu-se em duas edições de um curso de formação realizadas em Fevereiro e Junho de 2012. Tendo por base o desafio lançado pelo formador num fórum em torno da mensagem desencadeante “Parece-vos viável construir e suportar uma comunidade de prática de professores da mesma disciplina? Porquê?”, os 151 formandos e formandas expressaram os seus pontos de vista em 217 mensagens publicadas. As mensagens foram sujeitas a análise de conteúdo e os resultados indicam que os professores reconhecem as vantagens das comunidades de prática no seu desenvolvimento profissional, na medida em que estas permitem a troca de informação, conhecimentos, ideias, experiências, práticas, recursos, materiais pedagógicos, reflexões, modelos organizacionais, para a “construção de um conhecimento coletivo”, que necessita de ser frequentemente reiterado. Reconhecem ainda que as comunidades de prática de docentes permitem dar uma maior visibilidade ao seu trabalho e lidar com o isolamento tradicionalmente associado à sua profissionalidade. Associam à manutenção das comunidades de prática algumas premissas, designadamente a disponibilidade dos seus membros para manterem o projeto, o comprometimento com uma prática “consistente e continuada”, consubstanciada numa participação e interação regulares, que implicam investimento, fatores que poderão condicionar a manutenção de tais comunidades.

Palavras-chave: análise de conteúdo; comunidades de prática; desenvolvimento profissional docente

Abstract

This research aimed at analyzing the teachers' discourse about setting up of communities of practice for their professional development. The reflections, posted in two editions of a training course held in February and June 2012 were produced in a discussion forum, where the teachers' trainer posted the following triggering message:

“What are your views in setting up teachers’ communities of practice for teachers teaching the same subject? Do you think it’s feasible or not? Why? On what conditions?” The 151 trainees expressed their views in 217 messages. The messages were assessed through content analysis and the results indicate that teachers recognize the benefits of communities of practice in their professional development, since they allow for sharing information, knowledge, ideas, experiences, practices, resources, teaching materials reflections, organizational models and for the "construction of a collective knowledge" that needs to be constant and continual. They also recognize that communities of practice allow teachers to give their work greater visibility and help them dealing with the sense of isolation traditionally associated with their professionalism. Some challenges were associated to the maintenance of communities of practice, such as the members’ commitment to such a project, which requires "consistent and continuous" attention, reflected in a regular participation and interaction, involving time and energy investment, factors that may endanger the survival of such communities.

Keywords: communities of practice; content analysis; teachers’ professional development

I. INTRODUÇÃO

A criação de comunidades de prática para o desenvolvimento profissional dos professores foi sugerida por Barab, Kling e Gray (2004); todavia, é necessário compreender as condições em que se podem desenvolver e perdurar como modelo de desenvolvimento profissional, com mudanças positivas em termos de competências, atitudes, comportamentos e conhecimento.

Com o estabelecimento do Plano tecnológico em 2007, as condições de acesso a equipamentos, à Internet e às redes melhorou consideravelmente em Portugal, abrindo caminho à generalização da utilização das tecnologias digitais, promovendo a sua utilização generalizada na educação; surge assim a oportunidade de os professores explorarem novas formas de desenvolvimento profissional, designadamente através de comunidades de prática. Estas comunidades poderão constituir-se num instrumento de renovação das práticas e de uma cultura de colaboração, com contributos significativos para as instituições de ensino (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, & Simons, 2012).

Este tema, amplamente explorado pela investigação, tem sido pouco estudado na perspectiva das comunidades de prática geradas pelos próprios docentes, como Hew & Hara (2007) reconhecem.

Todavia, se as comunidades de prática podem contribuir para a concretização de projetos coletivos, alimentados por objetivos, interesses e preocupações comuns, reconhecem-se constrangimentos que podem pôr em causa o seu desenvolvimento e longevidade, que conduzem a premissas sobre alguns aspetos fundamentais da sua manutenção.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Em torno do conceito de comunidade

A definição de comunidade de Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton (1985, p. 333):

Um grupo de pessoas socialmente interdependentes, que participam numa discussão ou numa tomada de decisão, partilhando certas práticas que definem e são mantidas pela comunidade. O processo de formação é lento, tem uma história e por isso é também uma comunidade de memórias, em parte definida pelo seu passado e a sua memória do passado.

salienta várias características comuns a um grupo de pessoas que assumem uma relação de interdependência, articulada ou justificada, pela existência de tarefas e objetivos partilhados, que implicam práticas e artefatos, em que todos estes componentes contribuem para uma história, uma cultura e uma identidade. Este sentimento de identidade surge realçado na definição de McMillan & Chavis (1986, p. 9):

Um sentimento de pertença, um sentimento de que os membros são importantes uns para os outros e para o grupo, uma crença de que as necessidades serão satisfeitas através de compromissos mutuamente assumidos.

Posteriormente, Selznik (1996) identificou como elementos de uma comunidade a história comum, a reciprocidade, a pluralidade, a autonomia, a participação e a integração. Schwier (2001), baseando-se em Wenger (1998) associou-lhe o conceito de

futuro e, já num contexto de comunidades virtuais de aprendizagem adicionou a tecnologia, que facilita o desenvolvimento da comunidade, mas também pode inibir o seu crescimento, e a aprendizagem “no seu sentido amplo e contextual”, o último elemento central das comunidades de prática (Schwier, 2004).

A história e a cultura partilhadas reforçam os laços de uma comunidade; para construir essa história numa comunidade virtual, há que incorporar e divulgar as ações dos participantes, o seu contexto e os valores e transformar o conhecimento tácito em conhecimento explícito, para que este seja partilhado por todos (Kulki & Kosonen, 2001; McInerney, 2002).

A identidade de uma comunidade constrói-se, segundo Schwier (2001) em torno de objectivos, regras, ritos, atividades, leituras, reflexões e experiências comuns, que necessitam de ser frequentemente reiterados,

A componente reciprocidade fundamenta-se na decisão sobre os objetivos comuns e emerge no momento de definição das regras, em que todos devem estar envolvidos, garantindo o espaço para a dissensão e a reciprocidade, que envolvem uma interação igualitária, isto é, ainda que as perspetivas possam ser diferentes, os benefícios são mútuos.

Uma outra componente é a pluralidade – as comunidades que estimulam a participação e a associação a pessoas ou grupos relacionados com os seus objetivos são comunidade mais vivas; a pluralidade desenvolve-se no recurso a diferentes soluções e considerações para a resolução dos problemas; as comunidades reforçam-se no respeito e na proteção da autonomia e identidade individual, o que implica a possibilidade da expressão individual, o estabelecimento de regras de comunicação e a definição de como a discordância, a disputa ou mesmo os comportamentos inadequados devem ser geridos.

O elemento futuro foi associado ao conceito de comunidade por Wenger (1998, p. 215), pela “abertura de trajetórias de participação e de cometimento” e pode ser desenvolvido, perspetivando a forma como os participantes vão utilizar, no futuro, o que aprenderam na comunidade.

2. As comunidades de prática e desenvolvimento profissional dos professores

A sociedade do conhecimento exige dos professores uma aprendizagem contínua, que implica o desenvolvimento dos conhecimentos em contextos de partilha de informação, suportados pelas tecnologias digitais, como facilitador integrado. As comunidades de prática são consideradas uma forma de desenvolvimento profissional dos docente (Brody & Hadar, 2011; Fulton & Britton, 2011; Sari, 2012), de produção de conhecimento prático e de transformação das práticas (Haberman, 2006; Hew & Hara, 2007; vanWeert, 2006), e, em última instância, a colaboração em tais comunidades desenvolve o saber-fazer dos professores, contribuindo para o sucesso académico dos estudantes (Wilkerson, Shannon, Styers, Grant, 2012; Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds & Ward, 2009).

3. Comunidades de prática e confiança mútua

A confiança mútua, tal como Mayer, Davis and Schoorman (1995, p.712) a definiram é “a vontade de uma parte ser vulnerável às ações de outra parte, com base na expectativa de que um vai executar uma determinada ação importante para o outro, independentemente da capacidade de cada um monitorar ou controlar o outro”. A confiança mútua é considerada um elemento fundamental na longevidade e no desempenho nas comunidades de prática (Aubert & Kelsey, 2003).

Os antecedentes dessa confiança prendem-se, de acordo com Lai, Pratt, Anderson, & Stiger, (2006), com o reconhecimento das competências e conhecimentos dos outros, no âmbito dos objetivos partilhados, na consideração e na vontade de beneficiar a comunidade, através da colaboração e partilha, o que gera satisfação com os artefactos produzidos pela comunidade e com o processo de colaboração, uma vez que esta contribui para atingir os objetivos comuns, o desenvolvimento profissional, a qualidade das relações interpessoais e nos resultados alcançados, consubstanciados na inovação nos artefactos e nas ideias.

Em suma, e tal como Zhao e Rop (2002) afirmam, a partilha de experiências, o apoio emocional são elemento críticos na vitalidade de uma comunidade de prática.

4. Comunidade e liderança

As comunidades de aprendizagem autogeradas formam-se, na maioria dos casos a partir da iniciativa de uma pessoa ou pequeno grupo (Kranendonk & Kersten, 2007). Estes fundadores criam o ambiente em que a comunidade se vai desenvolver, e criam uma estrutura que compreende um conjunto de regras de participação e espaços de interação diferenciados. Em várias circunstâncias, é possível que os membros fundadores não se conheçam pessoalmente, mas tenham participado em ações de formação conjuntas.

Em princípio, os membros fundadores definem papéis que 1) envolvem o suporte tecnológico da comunidade, 2) a revisão científica e a garantia de autenticidade dos materiais produzidos pelos membros, as questões de *copyright*, de molde a garantir que os produtos da comunidade não sejam utilizados ilicitamente ou, ao invés, que a comunidade não se envolva em problemas legais relacionados com os materiais publicados e 3) a dinamização dos fóruns de discussão da comunidade que envolvem geralmente assuntos de natureza pedagógica, científica e de questões relacionadas com a profissão docente.

III. OBJETIVOS DO ESTUDO

O Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (Carneiro, Melo, Lopes, Lis & Carvalho, 2010) salienta o esforço desenvolvido para melhorar o acesso dos professores equipamentos, infraestruturas e redes de computadores. A forma como esta realidade pode influenciar a criação de comunidades de prática, organizadas pelos professores justifica o estudo das condições e propósitos que podem levar os professores a organizarem-se em comunidades de prática e de quais as dificuldades por eles percecionadas na sua criação e, sobretudo, na sua manutenção.

IV. METODOLOGIA

1. Contexto da investigação

Esta investigação realizou-se no contexto de dois eventos recentes de formação de professores em regime de e-learning (Fevereiro e Junho), no âmbito de uma ação de

formação destinada ao desenvolvimento de competências digitais associadas à conceção de atividades de ensino e de aprendizagem, pelos professores do ensino básico e secundário que frequentaram o curso. As formandas e os formandos aprenderam a utilizar individual e colaborativamente diversas ferramentas da Web 2.0 e a atribuir-lhes um significado e uma utilidade pedagógico-didáticos.

2. **Design da investigação**

Tratando-se de analisar o discurso dos 151 professores inscritos nas duas edições do Curso de formação, produzido no âmbito de um fórum dedicado às comunidades de prática docentes, os professores foram convidados a visitar uma comunidade de aprendizagem autoformada (<http://www.eslprintables.com/>, de que fazem parte cerca de dez mil professores portugueses), a observarem como a comunidade se organiza e a emitirem as suas opiniões acerca das potencialidades e constrangimentos de tal solução.

Como técnica de investigação, adotou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), com o apoio da aplicação informática Webqda (Sousa, Costa e Moreira, 2011). A análise de conteúdo é uma técnica de observação não interferente, caracterizada pela “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952), utilizada no tratamento de dados textuais (Ghiglione & Matalon, 1997), dos quais pretendemos extrair significado relevante para o objetivo da investigação. Com o WebQDA, é possível “editar, visualizar, interligar e organizar documentos, (...) categorizar, codificar, controlar e questionar os dados” (Sousa, Costa e Moreira, 2011).

V. **PROCEDIMENTOS**

Neste estudo, todas as mensagens dos fóruns, num total de 217 foram colocadas num ficheiro Word, com respeito pela sua ordem cronológica, que foi posteriormente tratado no *software* de análise qualitativa WEBQDA.

Cada mensagem foi seccionada em frases, que foram a unidade de análise adotada; dado o carácter híbrido da comunicação *online*, frequentemente marcada pela

oralidade, consubstanciado em segmentos de frase, tais segmentos foram igualmente codificados, sempre que constituíam evidência da presença das categorias pré-definidas.

Seguiu-se uma pesquisa pelas palavras mais frequentes e a codificação de todas as unidades de análise em categorias prévias, tais como vantagens, constrangimentos e premissas sugeridas pela literatura sobre comunidades de prática.

Na análise de conteúdo, podemos considerar dois tipos básicos de procedimentos – o procedimento fechado, que consiste na utilização de categorias pré-definidas de análise, e o procedimento aberto, caracterizado por uma abordagem exploratória do discurso.

Procedeu-se a uma categorização emergente, mas tendo como referencial as propostas de Sobrero (2008), inspirada pelas áreas sugeridas por Wenger (2002): 1) domínio, a área/ disciplina aglutinadores dos membros; 2) comunidade, que envolve as relações sociais e as subcategorias pertença, identidade, confiança e compromisso; 3) prática, que diz respeito às ações dos membros da comunidade, no sentido de construírem conjuntamente um corpo de conhecimento profissional.

O conteúdo das mensagens foi, numa primeira leitura, codificado; a segunda leitura proporcionou a revisão da adequabilidade das categorias adotadas e, em simultâneo, verificou a codificação de várias unidades em mais de uma categoria, quando foi caso disso, e procurou no discurso evidências de eventuais novas categorias.

Foi mantida a grafia utilizada pelos participantes.

VI. RESULTADOS

Das 217 mensagens, resultaram 1150 unidades de análise (frases); excluindo as unidades de análise de natureza social, tais como cumprimentos, despedidas ou as observações não diretamente relacionadas com o tema em debate, foram codificadas 885 unidades.

1. Primeira codificação: premissas, constrangimentos e vantagens

1.1. *Premissas*

II Congresso Internacional TIC e Educação

As premissas de criação e manutenção de uma comunidade de prática identificadas pelos participantes em 296 unidades de análise, correspondendo a 33,4% do total, e relacionam-se com as dimensões de organização, investimento e empenho do participante, a reciprocidade, a tecnologia, o dinamismo e a ligação aos locais de trabalho, ilustrada no quadro 1.

Quadro 1

Premissas de criação e manutenção de uma comunidade de prática autogerada

Dimensões	Exemplos	Referências N=296
Organização	<p><i>(...) É necessário um dinamizador experiente (...)</i></p> <p><i>(...) seja necessário um responsável, alguém que tenha um papel de liderança, para mantê-la ativa (...)</i></p> <p><i>(...) se não existir um responsável pelo dinamismo da comunidade, curta será a sua "vida", em meu entender (...)</i></p> <p><i>(...) papéis bem definidos (...)</i></p> <p><i>(...) Será que é necessário um "administrador" que garanta a manutenção de uma comunidade de prática? (...)</i></p> <p><i>(...) Quem garante a correção dos recursos que são colocados nesse espaço? (...)</i></p> <p><i>(...) Com certeza essas plataformas precisam ser geridas ou dinamizadas, quanto mais não seja por uma questão de orientar ou esclarecer os participantes (...)</i></p> <p><i>(...) importância de uma comunidade de prática bem gerida, com regras bem claras e cuidadosamente definidas (...)</i></p> <p><i>(...) Quem é que garante a qualidade dos materiais? (...)</i></p>	139
Investimento /empenho	<p><i>(...) A sua continuidade depende, como é óbvio, do investimento (muitas vezes pessoal) que cada um</i></p>	97

	<p><i>dos elementos (da referida comunidade) estiver disposto a fazer (...)</i></p> <p><i>(...) a disponibilidade da manutenção do projecto</i></p> <p><i>(...) Interação regular, parâmetros necessários para o sucesso (...)</i></p> <p><i>(...) comprometimento da prática consistente e continuada (...)</i></p> <p><i>(...) Concordo com o que diz sobre a necessidade de empenho de todos os participantes numa comunidade de prática(...)</i></p> <p><i>(...) O aspeto da correção dos materiais muito naturalmente pode ser feito em colaboração (...)</i></p>	
Reciprocidade	<p><i>(...) Para que a comunidade sobreviva tem que existir um objetivo comum (...)</i></p> <p><i>(...) a valorização e a validação colectiva dos contributos individuais partilhados (obrigatórios) (...)</i></p>	28
Dinamismo	<p><i>(...) na renovação dos focos de interesse(...)</i></p>	14
Tempo	<p><i>(...) tempo para manter a comunidade a funcionar (...)</i></p>	8
Tecnologias	<p><i>(...) e também se os administradores tiverem conhecimento de diversas ferramentas que permitam variar os suportes de recursos (...)</i></p>	7
Ligação aos locais de trabalho	<p><i>(...) estas comunidades terão maior probabilidade de sucesso, se forem constituídas nas escolas de leccionação (...)</i></p>	3

1.2. Desvantagens

As desvantagens e riscos reconhecidos pelos participantes foram enunciados em 212 unidades de análise, correspondendo a 24% do total, e referindo-se aos aspetos tecnológicos, à perspectiva de não reciprocidade por parte dos membros, ao esforço envolvido na manutenção de uma comunidade, à possível inadequação dos artefactos às necessidades individuais, à propriedade intelectual, à eventual cristalização de práticas e à necessidade de motivação para participar e alimentar a vitalidade da comunidade, conforme se ilustra no quadro 2.

Quadro 2

Desvantagens e riscos de uma comunidade de prática

Dimensões	Exemplos	Referências N=212
Tecnologia	<i>(...) Ainda existe alguma resistência à utilização de ferramentas Web (...)</i> <i>(...) Escassez de meios na escola (...)</i>	92
Reciprocidade	<i>(...) Maior tendência dos utilizadores para retirar conteúdos do que para adicioná-los (...)</i> <i>(...) Balanço entre o que é dado e partilhado versus o que é usado sem contribuição (...)</i>	47
Tempo/ Esforço /empenho	<i>(...) Parece-me que construir e manter uma comunidade de práticas exige muito trabalho, não só a manter mas também prévio (...)</i> <i>(...) Exige grande empenho dos participantes (...)</i> <i>(...) Investimento que é necessário aferir para ser eficaz (...)</i> <i>(...) Défice de compromisso com a comunidade (...)</i>	28
Adequação às necessidades individuais	<i>(...) Nem todos os materiais estarão adaptados às nossas turmas (...)</i>	7
Propriedade intelectual	<i>(...) em certas situações, poder surgir alguma discussão sobre a propriedade intelectual disponibilizada face às exigências profissionais e/ou pessoais(...)</i>	15
Práticas	<i>(...) É importante também termos presente</i>	6

	<i>alguns aspetos negativos, como a "cristalização" de práticas (...)</i>	
Motivação	<i>(...) Esse objetivo tem de ser fortemente motivador, caso contrário a comunidade «morre»(...)</i>	17

1.3. Vantagens

As vantagens reconhecidas pelos participantes foram enunciadas em 377 unidades de análise, correspondentes a 42,6% do total das unidades codificadas e referem-se aos aspetos relacionados com o tempo, a partilha, reciprocidade, o desenvolvimento profissional, o trabalho colaborativo, as prática, a estrutura do ambiente colaborativo, o conhecimento profissional, a inovação, as tecnologias, a distribuição de papéis na comunidade, a facilitação do trabalho, a componente social e a necessidade de definição de regras, conforme ilustrado no quadro 3.

Quadro 3.

Vantagens percebidas de uma comunidade de prática

Dimensões	Exemplos	Referências N=377
Tempo	<i>(...) Uma comunidade de prática permite economizar grande parte do tempo despendido, pelos professores, nas pesquisas necessárias para as suas aulas (...)</i> <i>(...) Facilitar o trabalho de todos os envolvidos, poupando tempo, energia e também paciência (...)</i>	79
Partilha	<i>(...) poder facilitar e acelerar a partilha de melhores práticas e de conhecimentos, como</i>	49

II Congresso Internacional TIC e Educação

	<i>benefícios Inegáveis (...)</i>	
Reciprocidade	<i>(...) uma ajuda preciosa e que todos se sentem implicados num mega "saco de recursos" extraordinário (...) de troca de recursos, ideias, conhecimentos, estratégias e reflexões como sendo infindáveis e enriquecedoras</i>	48
Desenvolvimento profissional	<i>(...) Inegavelmente, esta dinâmica enriquece-nos profissionalmente (...) (...) acima de tudo, acredito que (...)além de ser uma forma importante de nos enriquecermos profissionalmente (...)</i>	45
Prática/ Trabalho colaborativo	<i>(...) Não há dúvida que o trabalho colaborativo deve fazer parte da nossa prática diária e passar a ser uma forma de (...)poder facilitar e acelerar a partilha de melhores práticas e de conhecimentos, como benefícios Inegáveis (...)</i>	31
Estrutura	<i>(...) área de conversação (chat), repositórios de recursos, área de construção de ficheiros e exercícios online, fórum, construção de blocos de notas e de apontamentos para alunos, área para os pais, área de partilha de ficheiros «lúdicos» (teachers café) (...)</i>	28
Conhecimento profissional	<i>(...)o conhecimento deixou de estar centrado num único indivíduo e passou a ser colectivo (...)</i>	27

Inovação	<i>(...)O papel fundamental de gerar novas ideias, novos paradigmas e mudanças(...)</i>	18
Tecnologias	<i>(...) Nos últimos anos deu-se passos importantes para a formação dos professores, nas áreas das novas tecnologias e penso que hoje em dia já existe um bom número de professores que se rendeu aos benefícios que traz para a sua profissão (...)</i>	18
Papéis	<i>(...) Quem garante a correção dos recursos que são colocados nesse espaço? (...) (...) Os papéis (...) bem definidos (...)</i>	14
Componente social	<i>(...) As afinidades pessoais também existem neste ciberespaço (...)</i>	11
Regras	<i>(...) comunidade de prática bem gerida, com regras bem claras e cuidadosamente definidas (...)</i>	9

VII. CONCLUSÕES

Tal como Hur & Brush (2009) salientaram as comunidades de prática autogeradas de docentes têm sido pouco investigadas, apesar do seu constante crescimento em número e das vantagens irrecusáveis destas organizações no desenvolvimento profissional dos docentes.

Este estudo teve por objetivo recolher e categorizar as reflexões de dois grupos de professores em formação sobre a criação de comunidades de prática para o seu desenvolvimento profissional.

Em termos quantitativos, os participantes expressaram um maior número de vantagens do que de inconvenientes na participação em comunidades de prática e estabeleceram algumas premissas para a sua criação, manutenção, funcionamento e longevidade. Dois aspetos são contudo de ter em consideração: o do efeito da desajustabilidade social nas opiniões dos circunstantes e as principais objeções relacionadas com o tempo para nutrir uma comunidade autogerada e a eventual falta de reciprocidade. Estes dois elementos – tempo e individualismo – têm uma forte intervenção na construção da profissionalidade docente (Bransford, Brown, & Cocking, 1999).

Quanto às suas atitudes relativamente à criação de comunidades de prática, e tendo em conta a tridimensionalidade da definição de atitude de Triandis (1971) – dimensão cognitiva, dimensão afetiva e dimensão de intenção de ação – os participantes manifestaram atitudes positivas nas dimensões cognitiva e afetiva, mas não manifestaram qualquer intenção de criarem uma ou várias comunidades de prática que desse(m) continuidade às aprendizagens realizadas durante as duas edições da ação de formação.

No que diz respeito às premissas para a vitalidade de uma comunidade de prática, os participantes reconheceram todas as condições identificadas pela literatura, designadamente, a necessidade de uma liderança, de uma definição das regras da comunidade, e mais especificamente aquelas que dizem respeito à participação, à reciprocidade, à qualidade dos materiais partilhados, às questões dos direitos de propriedade dos materiais partilhados, à necessidade de um suporte tecnológico constante, à necessidade de distribuir papéis e funções – de administração, de orientação e dinamização dos participantes, de revisão científica dos materiais e constante renovação, dependentes do investimento pessoal dos seus membros.

Os docentes reconheceram que as comunidades de prática são um contexto rico de colaboração, de construção de conhecimento e de reflexão profissional, de melhoria das práticas, de rentabilização do trabalho individual, “numa diversidade de perspetivas, metodologias, fontes de informação e até modelos organizacionais”.

Quanto a algumas das preocupações identificadas, sugere-se a garantia de proteção da propriedade dos trabalhos produzidos, um modelo organizativo que contemple o bom

funcionamento do suporte tecnológico, a qualidade e a autenticidade dos materiais produzidos com um sistema, ainda que rotativo, de revisores que ganhem o respeito da comunidade, a garantia recíproca, designadamente através de um sistema de pontuação atribuída a cada membro por cada *download* feito por outros membros, dos artefactos partilhados na comunidade, sendo a pontuação de cada membro critério de seleção para a organização do grupo de revisores dos materiais propostos à comunidade, de criar espaços de comunicação geral e de espaços de convívio, onde os participantes possam interagir socialmente e fortalecer laços afetivos.

REFERÊNCIAS

- Aubert, B. A., & Kelsey, B. L. (2003). Further understanding of trust and performance in virtual teams. *Small Group Research*, 34(5), 575-618.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Battey, D., & Franke, M. L. (2008). Transforming Identities: understanding teachers across professional development and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 127-149.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart*. Berkeley: University of California Press.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R. (1999). In J.D. Bransford, A.L Brown, e Rodney Cocking. *How people learn. Technology to support learning*. Última consulta: 2 de Julho de 2012 em:
[página WWW]. URL <http://books.nap.edu/books/0309065577/html/R1.html>
- Brody, D., & Hadar, L. (2011). "I Speak Prose and I Now Know It." Personal Development Trajectories among Teacher Educators in a Professional Development Community. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(8), 1223-1234.

- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R.-J. (2012). Communities of Practice in the School Workplace. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 346-364.
- Carneiro, R., Melo, R. Q., Lopes, H., Lis, C., Carvalho, L. X. (2010). *Relatório do Observatório do PTE – Resultados e Recomendações*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Retirado em 26 de março de 2012 de http://www.pte.gov.pt/idc/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=22994&dDocName=022005926.
- Doppelt, Y., Schunn, C. D., Silk, E. M., Mehalik, M. M., Reynolds, B., & Ward, E. (2009). Evaluating the Impact of a Facilitated Learning Community Approach to Professional Development on Teacher Practice and Student Achievement. *Research In Science & Technological Education*, 27(3), 339-354.
- Fulton, K., Britton, T. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. National Commission on Teaching and America's Future.
- Hew, K., & Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research & Development*, 55(6), 573-595.
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher Participation in Online Communities: Why Do Teachers Want to Participate in Self-Generated Online Communities of K-12 Teachers? *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279-303.
- Kranendonk, P. K., & Kersten, P. H. (2007). Midlife communities of practice: Experience and alignment. In Coakes, E., & Clarke, S. *Encyclopedia of communities of practice in information and knowledge management*. Hershey, PA: Idea Group Reference.

- Kulki, S. & Kosonen, M. (2001). How tacit knowledge explains organizational renewal and growth. In I. Nonaka, R. Toyama & N. Konno (Eds.), *Managing industrial knowledge: Creation, transfer and utilization*. London: Sage.
- Haberman, B. (2006). Pedagogical patterns: A means for communication within the CS teaching community of practice. *Computer Science Education*, 16(2), 87-103.
- Lai, K. W., Pratt, K., Anderson, M. & Stiger, J. (2006). *Literature review and synthesis: online communities of practice*. Ministry of Education, New Zealand. Consultado em Março 4, 2009 em: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=11279&indexid=5879&indexparentid=5871>
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1009-1018.
- Sari, E. R. (2012). Online Learning Community: a case study of teacher professional development in Indonesia. *Intercultural Education*, 23(1), 63-72.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C., & Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344-354.
- Schwier, R. (2001). Catalysts, emphases, and elements of virtual learning communities: implications for research and practice. *Quarterly Review of Distance Education* 2(1), 5 – 18.
- Schwier, R. (2002). *Shaping the metaphor of community in online learning environments*. Unpublished manuscript, university of Saskatchewan. Online: <http://cde.athabascau.ca/ISEC2002/papers/schwier.pdf>. Consultado em 23/05/2004.

Sobrero, P. M. (2008). Essential components for successful virtual learning communities. *Journal Of Extension*, 46(4), 1-11.

Sousa, F. N., Costa, A.P., Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)*, pp. 49-56, Braga, 12 e 13 de Maio, (CD-ROM, ISBN: 978-972-98456-9-7).

Triandis, H.C.(1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley.

vanWeert, T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education & Information Technologies*, 11(3/4), 217-237.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., White, N. & Smith, J. (2009). *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare.

Wilkerson, S. B., Shannon, L. C., Styers, M. K., Grant, B. (2012). A Study of the Effectiveness of a School Improvement Intervention (Success in Sight). Final Report. NCEE 2012-2014. National Center For Education Evaluation And Regional Assistance

Zhao, Y., & Rop, S. (2002). A critical review of the literature on electronic networks as reflective discourse communities for inservice teachers. *Education and Information Technologies*, 6(2), 81–94.