

O Currículo numa comunidade de prática

CRISTINA COSTA

c.mendesdacosta@salford.ac.uk

Universidade de Salford, Inglaterra

RESUMO:

Com este artigo pretendemos descrever o processo de construção do currículo no interior de uma comunidade de prática *online constituída maioritariamente por* professores de língua inglesa como língua estrangeira – os *Webheads in Action (WiA)*. Centrais neste artigo são as temáticas do currículo flexível e construtivista, das comunidades de prática *online* e da formação de formadores. Para tal realizámos um estudo de investigação, de cariz qualitativo, tendo por base uma estratégia de estudo de caso, que será aqui sumariamente descrita.

Como pontos-chave desta investigação, reconhecemos que os *Webheads in Action* são realmente uma comunidade de prática *online*, uma vez que reúnem as três características principais apontadas pela teoria da especialidade (Wenger, 1998a): (1) uma *empresa conjunta*; (2) um *compromisso mútuo* e (3) e um *reportório partilhado*. A par disso, apresentam, igualmente, outros elementos que permitem relacionar os *Webheads in Action* com as comunidades de prática: *história, identidade, pluralidade, autonomia, participação, mutualidade, integração, futuro, tecnologia e aprendizagem* (Schwier, 2002). Verificou-se, também, que a sua actividade assenta numa estrutura curricular flexível e aberta, segundo uma abordagem sócio-construtivista. A aprendizagem, centrada no indivíduo, ocorre em situações contextualizadas e autênticas, sendo essas práticas, e a comunidade, o próprio currículo (Wenger, 1998a).

Concluímos, ainda, que a actividade desenrolada no seio da comunidade gera uma dinâmica de grupo, que potencia aprendizagens significativas e viabiliza a formação contínua de professores de uma forma eficaz e motivadora.

PALAVRAS-CHAVE:

Comunidades de Prática, Currículo flexível, Aprendizagem, Tecnologias educativas, Formação, Construtivismo.

INTRODUÇÃO

A tecnologia está hoje presente na nossa vida pessoal e profissional. Em boa verdade esta é parte integrante da nossa sociedade. Graças à Internet e às tecnologias que nos auxiliam no dia-a-dia temos assistido à emergência de inúmeras Comunidades em espaços *online*. Estas são criadas em torno de vários objectivos, uns de carácter lúdico, outros de cariz mais sério, de entre os quais destacamos as Comunidades de Aprendizagem e, especialmente, as Comunidade de Prática (Wenger, 1998a). As Comunidades de Prática (CP) caracterizam-se por um grupo de pessoas, que se une espontaneamente, não só com o objectivo de partilhar interesses comuns, mas também, e maioritariamente, de reportar as suas actividades e de se empenhar colaborativamente em práticas que potencializem a sua aprendizagem e beneficiem o seu desempenho profissional. Actualmente, os participantes de CP dependem, cada vez mais, de meios tecnológicos para estabelecer contacto entre si e desenvolver a sua prática conjuntamente. Os indivíduos que compõem uma dada Comunidade de Prática são conhecidos não só pelos seus interesses, mas também pela sua actividade profissional e pela forma como a desempenham, através da partilha de histórias e experiências que acabam por contribuir para o conhecimento dos demais, numa perspectiva de formação. É sobre este tipo de comunidade, como forma de formação contínua de professores, que a nossa investigação incidirá, a par do modelo curricular a ela subjacente.

Neste sentido, orientámos o nosso estudo com base nas seguintes questões de investigação: Que características reúnem os *WiA* para que efectivamente possam ser considerados uma Comunidade de Prática, segundo os parâmetros teóricos previstos pela literatura? Como se caracteriza o modelo curricular que orienta as práticas efectuadas pelo grupo? Que papel desempenha a comunidade de prática de professores de língua Inglesa enquanto modelo de formação profissional partilhada?

A resposta às questões acima mencionadas foi encontrada com base na informação recolhida através da análise de dados e com o apoio da teoria produzida nas áreas de sustentação deste trabalho, isto é, sobre o que nos diz a literatura relativamente às Comunidades de Prática *online*, ao currículo numa Comunidade de Prática, às teorias da Aprendizagem que o legitimam e, ainda que de influência indirecta, à formação contínua de professores.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Parece-nos, assim, pertinente começar por enunciar alguns desses pressupostos teóricos em função da sua área mais específica.

AS COMUNIDADES DE PRÁTICA ONLINE

As Comunidades de Prática não são propriamente uma novidade deste século, nem tampouco uma experiência recente, quer na esfera da educação, quer na profissional, ou nas duas que aqui se encon-

tram interligadas por objectivos óbvios. Tal como definidas por Wenger (1998b) as CP caracterizam-se, em traços largos, por três dimensões:

- O que as define (o que são): uma actividade conjunta, que é contínua e conscientemente alimentada e renegociada pelos seus membros;
- Como funcionam: a sua actividade mantém-se graças ao empenho das partes implicadas, acabando inevitavelmente por estabelecer elos de ligação e, por conseguinte, formar uma identidade social;
- Que capacidades desenvolvem: repertório partilhado de recursos comuns, progressivamente desenvolvidos pelos indivíduos que constituem a CP e que activamente participam nela, entre os quais se destacam hábitos, sensibilidades, artefactos, linguagem própria, estilos, etc.

As CP estão associadas a actividades e/ou interesses de carácter profissional, evidenciando deste modo objectivos e interesses bastante claros e co-

muns aos seus membros. Lave e Wenger definem CP como

um conjunto de relações entre pessoas, actividade e mundo, estendidos no tempo e em ligação com outras Comunidades de Prática que culminam e se tocam (...) Implica a participação num sistema de actividades, acerca das quais os participantes partilham percepções relativamente ao que fazem e ao que isso representa nas suas vidas e para as suas comunidades (1991, p. 98).

Em relação às comunidades de prática, Schwier (2001, 2002) identifica também um conjunto de elementos inerentes à sua constituição, que embora toquem alguns dos pontos já aqui anteriormente tratados, trazem alguma novidade ao estudo deste tema, como poderemos constatar através do quadro apresentado abaixo.

ELEMENTOS DA COMUNIDADE	DESCRIÇÃO
História	As comunidades são mais fortes quando partilham uma história.
Identidade	As comunidades encorajam a um sentido de identidade partilhada.
Pluralidade	As comunidades devem muito da sua vitalidade a “associações intermédias”, como famílias, igrejas, e outros grupos periféricos.
Autonomia	Dentro da ênfase sobre a identidade do grupo é importante que as comunidades respeitem e protejam a identidade individual.
Participação	A participação social em comunidade, especialmente a participação que promove autodeterminação favorece a autonomia e sustenta a comunidade.
Integração	Todos os elementos acima mencionados dependem de normas de apoio, crenças e práticas.
Futuro	As comunidades de aprendizagem não são estáticas; elas criam movimento numa direcção ao prepararem-se para o futuro.
Tecnologia	Nas comunidades de prática virtuais a tecnologia pode facilitar e desenvolver a comunidade, mas também pode inibir o seu crescimento.
Aprendizagem	A aprendizagem é um elemento central das comunidades de prática, embora a natureza da aprendizagem possa ser definida de modo muito genérico e contextual.
Mutualidade	A Comunidade é formada e mantém-se através de uma interdependência e reciprocidade .

Quadro 1: Elementos das Comunidades de Prática segundo Schwier (Adaptado de Schwier, 2002, p. 4).

A grande novidade no caso deste autor consiste no facto de este já contemplar a tecnologia como uma variável associada às comunidades de prática, embora com algumas restrições, e de perceber

o empenho dos seus participantes como práticas que se desenvolvem num sentido inovador, em direcção ao futuro, facto igualmente considerado por Wenger (1998a).

CURRÍCULO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA E TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Nos últimos tempos o currículo tem vindo a ser entendido, por alguns autores, como uma construção social e cultural, como forma de organizar um conjunto de práticas e saberes que reflectem uma cultura, uma sociedade, um cenário histórico e cultural. Pensar o currículo é, assim, segundo Grundy (1987), considerar um grupo de pessoas que se interrelacionam mediante certas situações e certos interesses que lhes são comuns e se emancipam por meio de práticas conjuntas, que lhes abrem novas perspectivas sobre a realidade. “O currículo não é um mero conjunto de planos a ser implementado; é antes constituído através de um processo activo, no qual planear, agir e avaliar estão reciprocamente ligados e integrados” (Grundy, 1987, p. 115).

O currículo é, deste modo, visto como uma forma de prática social, que ocorre no mundo real em que está inserido, em situações autênticas e, portanto, significativas para os sujeitos participantes. O conhecimento, visto por este prisma, é também ele uma construção social, na medida em que os participantes, ao empenharem-se numa reflexão crítica sobre uma dada área de saber, pela qual partilham interesse, se tornam activos na construção do seu próprio conhecimento. “A prática assume, [assim,] um processo de fazer-sentido que reconhece o significado como uma construção social” (Grundy, 1987, p. 116), um entendimento colectivo de algo.

“A ideia de uma comunidade crítica é importante aqui” (Grundy, 1987, p. 124), até porque este tipo de currículo está vocacionado para grupos de pessoas cuja relação é alimentada, e se caracteriza, pela discussão permanente de interesses mútuos. Como Grundy (1987) relembra, através das palavras de McTaggart e Singh (1986, p. 44), este “criticismo pode apenas ser conduzido numa comunidade onde haja determinação para aprender racionalmente uns com os outros”.

Este relevo atribuído ao currículo negociado não implica que não exista uma estrutura a este subjacente. Contudo, um dos aspectos fulcrais de um currículo mais dinâmico será, sem dúvida, o estímulo de uma consciência crítica, através da construção de conhecimento por meio de uma abordagem mais flexível dos conteúdos, que proporcione uma aprendizagem em contextos autênticos e que, por sua vez, possibilite a construção do “saber

como uma actividade social plenamente integrada” (Figueiredo, 1999, p. 3).

Em suma, o currículo como prática proporciona aprendizagens de naturezas diversas, que se interrelacionam (Coll, 1998) e que incidem “nas diversas capacidades das pessoas, em suas competências e no seu bem-estar” (Zabala, 1999, p. 104). É este também o tipo de currículo que se encontra patente no contexto das comunidades de prática.

Esta concepção de currículo em construção é reforçada pelas teorias de aprendizagem que as suportam: as perspectivas construtivistas. Estas têm, em grande parte, servido de base teórica para a construção do currículo e para a aplicação das tecnologias no ensino e aprendizagem.

A teoria construtivista, associada à filosofia, psicologia e cibernética, tem tido elevada expressão nos últimos tempos e define-se resumidamente pela forma como os indivíduos apercebem e apreendem o mundo (von Glaserfeld, 1989). O indivíduo, enquanto aprendente, desempenha um papel activo, é responsável pela sua própria aprendizagem e é interveniente directo na construção de conhecimento, à medida que reflecte sobre as suas experiências e interage em situações de aprendizagem significativas e contextualizadas.

Das várias abordagens desenvolvidas pela teoria construtivista, consideramos como a mais relevante para o nosso estudo a que se designa por construtivismo social, a qual está especialmente ligada às teorias desenvolvidas por Vygotsky, Bruner e Bandura (Shunk, 2000).

O construtivismo social atribui especial importância à cultura e ao contexto em que a aprendizagem ocorre. Outro factor enfatizado por esta perspectiva é a natureza colaborativa da aprendizagem, principalmente desenvolvida por Vygotsky (1978).

Este autor sublinha a importância da interacção social na aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo do sujeito está directamente relacionado com o seu desempenho em sociedade e o modo como este interage e comunica com ela. A aprendizagem acontece primeiro em sociedade e só depois tem impacto ao nível dos processos cognitivos do indivíduo.

Cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas

(interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica) Tal aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores têm origem nas relações reais entre os indivíduos (Vygotsky, 1978, p. 57).

Vygotsky defende, portanto, a aprendizagem com base na construção de conhecimento em comunidade, a partir da colaboração e interação entre os indivíduos. O contexto social é, pois, um aspecto importante e determinante na aquisição e construção de saber. A interação pressupõe igualmente um ambiente favorável a uma multiplicidade de perspectivas.

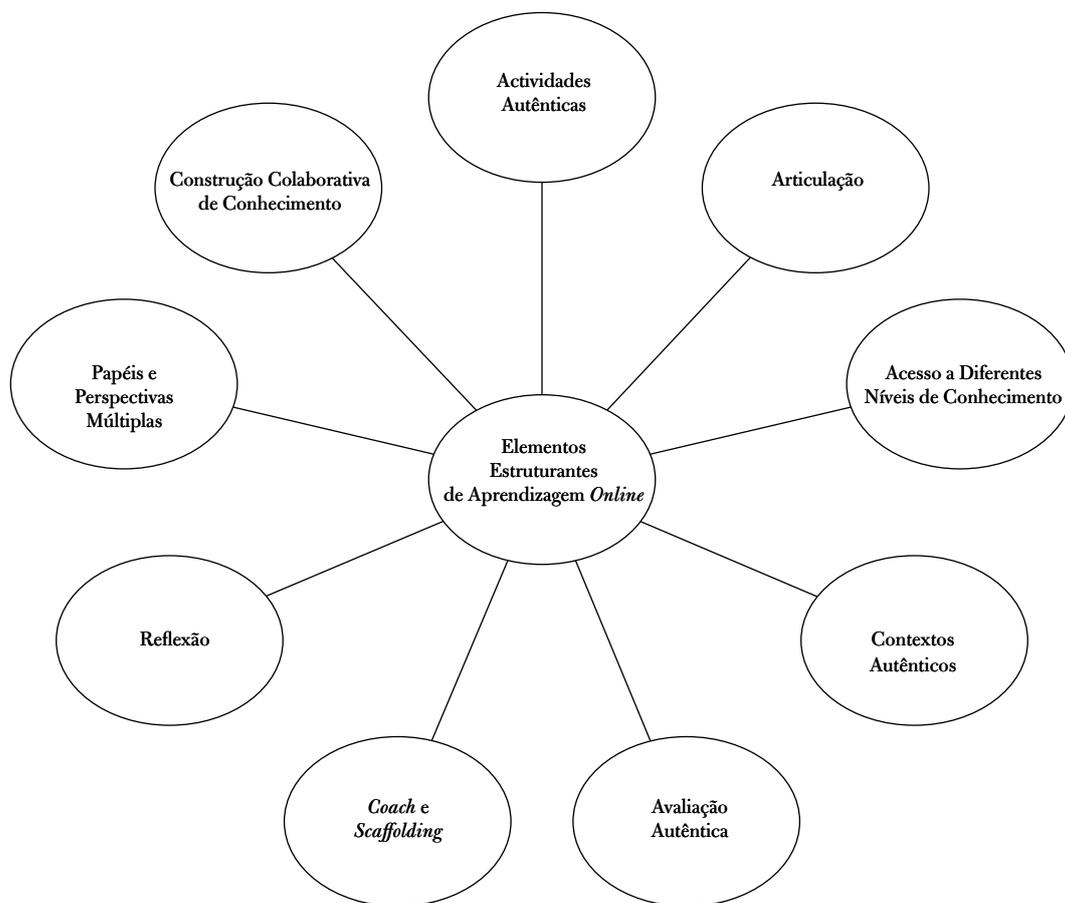
Assim, o impacto da teoria construtivista na aprendizagem começa logo com o currículo. O construtivismo apela à eliminação de um currículo padronizado, promovendo, por outro lado, a construção de currículos alternativos e flexíveis, baseados nos conhecimentos prévios dos aprendentes e na realidade destes. Para além disso, esta perspectiva valoriza igualmente a prática e construção de saber activo entre intervenientes com diferentes

níveis de conhecimento (Lave & Wenger, 1991; McMahon, 1997; Oliver & Herrington, 2000).

Desta forma, as abordagens sócio-construtivistas preconizam a colaboração de pares e a multiplicidade de perspectivas (Jonassen, 1994), a partilha mútua de conhecimentos, a aprendizagem baseada em problemas e em contexto e outras formas que envolvam o aprender no e com o meio circundante, a sociedade, ou seja, a aprendizagem situada e em comunidade (Lave & Wenger, 1991; Scardamalia & Bereiter, 1996).

No que respeita aos novos modelos de aprendizagem (principalmente com base na *web*), Oliver e Herrington (2000) chegam mesmo a propor um conjunto de nove elementos-chave que, na sua perspectiva, reúnem os desígnios essenciais para criar um ambiente de aprendizagem contextualizado e assente num modelo construtivista de aprendizagem.

Os elementos-chave são apresentados abaixo em forma de esquema, seguido de uma explicação sucinta sobre cada um deles.



Esquema 1. Elementos-chave do Modelo de Aprendizagem *online* (Baseado em Oliver, Herrington, Herrington & Sparrow, 2006).

1. *Contextos autênticos*: o ambiente de aprendizagem deve ser desenhado como um todo complexo, que seja passível de ser explorado espaçadamente no tempo e que motive e dê sentido à aprendizagem;

2. *Actividades autênticas*: as estratégias de aprendizagem devem ser organizadas para providenciar tarefas que se baseiem no mundo real e não que não passem de uma série de exemplos sem nexos ou ligação ao que se pretende aprender;

3. *Acesso a diferentes níveis de conhecimento*: acesso dos participantes com vários níveis de conhecimento, acesso à periferia social ou a eventos reais, tal como estes ocorrem;

4. *Papéis e perspectivas múltiplas*: a importância dos indivíduos acederem e explorarem perspectivas diferentes;

5. *Construção colaborativa de conhecimento*: elemento fulcral, especialmente na aprendizagem a distância. A colaboração deve ser proposta de forma a empenhar o grupo e não apenas o indivíduo, através de tarefas apropriadas e da comunicação via tecnologia;

6. *Reflexão*: a reflexão eficaz decorre de contextos e actividades autênticos, anteriormente descritos

7. *Articulação*: as tarefas devem articular o conhecimento tácito e o explícito;

8. *Coaching e Scaffolding*: Providenciados através da aprendizagem colaborativa, onde professores e alunos contribuem e negociam significado. Igualmente visto como uma forma de o professor mediar e facilitar a aprendizagem através das tecnologias;

9. *Avaliação autêntica*: integrada no processo de ensino/aprendizagem, nas actividades levada a cabo pelos alunos.

Contudo, estes elementos só têm expressão se estiverem inseridos num contexto de aprendizagem, se as actividades aí propostas fomentarem uma aprendizagem mais centrada no aluno e de carácter colaborativo e se a tal modelo estiver subjacente um dispositivo de apoio e moderação de aprendizagem eficaz, onde o conhecimento activo é valorizado e facilitado pelas tecnologias da comunicação.

FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação contínua tem vindo, nos últimos tempos, a ser encarada como um “mal necessário” ao desenvolvimento das aptidões profissionais dos

indivíduos, que vêm nesta uma forma não só de melhorar as suas práticas, mas também de progredir na sua carreira e no seu desenvolvimento sócio-profissional. A formação contínua de professores não tem sido excepção. Como modelos e responsáveis pela formação de futuros profissionais, os professores devem mais do que nunca acompanhar a evolução da sociedade e adaptar as suas práticas de ensino/aprendizagem à realidade vigente. Como defende Nóvoa, a “formação de professores é algo (...) que se estabelece num *continuum*” (2001), sendo a aprendizagem um processo que se estende ao longo do percurso profissional, e individual também, e que deve reflectir as necessidades do tempo presente. As tecnologias educativas são nossas contemporâneas e por isso não podem ser ignoradas pelos indivíduos e muito menos pela escola.

Como relembra Costa é

importante que os professores possam beneficiar do potencial dessas tecnologias em termos do seu próprio desenvolvimento profissional, mas sobretudo, para poderem utilizá-las com os seus alunos, proporcionando-lhes situações de aprendizagem inovadoras, mais interessantes e mais próximas da realidade envolvente (2003, p. 1).

O desenvolvimento de competências profissionais (Perrenoud, 1998), e de conteúdos de aprendizagem, bem como a adequação de práticas é, pois, o intento da formação contínua de professores.

O século XXI representa o continuar de uma era onde o progresso tecnológico se demarca nitidamente de todos os outros avanços concretizados pela humanidade. As tecnologias abriram novos horizontes e providenciaram novas perspectivas. No caso dos professores, a necessidade de actualização face a este fenómeno emergente, bem como a adopção de novas práticas para a sala de aula, torna-se quase imperativo, de modo a conseguir, com tais práticas, uma visão renovada e moderna da escola, fazendo, assim, a ponte entre a realidade escolar e a realidade do dia-a-dia tal como é vivenciada pelos alunos.

A introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em ambientes de aprendizagem pode fazer essa diferença. As tecnologias educativas, quando eficazmente utilizadas, podem au-

xiliar a aprendizagem positivamente. *Aprender com as tecnologias*, como Costa (2005) valoriza no seu site¹, pode ter os seus benefícios, tanto para alunos como para professores: a possibilidade de ambos aprenderem e ensinarem, respectivamente, com recurso à tecnologia e a ferramentas disponíveis da Internet pode enfatizar, melhorar e motivar a aprendizagem, bem como toda a prática educativa. Preparar os professores para o uso destas, dotando-os com os conceitos e conhecimentos base, é o primeiro passo a dar. Transformar as suas perspectivas e entusiasamá-los para o uso eficaz das tecnologias educativas nas suas actividades de ensino e aprendizagem passa, essencialmente, por uma formação adequada e actualizada das práticas educativas. As comunidades de prática *online* são, neste sentido, dinamizadoras e fontes eficazes de formação contínua.

O CASO EM ESTUDO

O caso em análise, nosso objecto de estudo, consistiu num grupo de professores de língua inglesa, apolo-gista das tecnologias educativas ao serviço da educação, que se reúne *online* com o intuito de introduzir e debater tal temática, é designado por *Webheads in Action (WiA)*. O objectivo principal desta comunidade consiste na utilização, por parte dos participantes, das ferramentas de comunicação, mediadas por computador, numa perspectiva de interajuda; que colaborativamente aprendam algo mais sobre ambientes de aprendizagem *online* e mistos (*blended*) e que possam aplicar os conhecimentos produzidos às suas realidades de ensino e/ou a projectos, que pretendam desenvolver (Stevens, 2001). Trata-se, portanto, de um grupo de professores-alunos, que usam as tecnologias para aprender e para ensinar.

Os seus membros estão espalhados pelos quatro cantos do mundo e a sua maioria só se conhece virtualmente, ou seja, por meio de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, via Internet. A sua actividade é frequente, e o grupo é, nas palavras do seu coordenador, coeso (Stevens, 2001). Os *Webheads in Action* parecem representar, portanto, um exemplo exímio daquilo que se espera de uma comunidade.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

No âmbito da investigação qualitativa, que orientou o nosso percurso de investigação, adoptámos o método de Estudo de Caso, de natureza descritiva e interpretativa, por ser esta uma investigação que visa focar um fenómeno da realidade actual, em que o investigador não tem qualquer tipo de controlo sobre o ambiente que se propõe estudar e porque gostaríamos de nos centrar numa investigação de cariz descritivo e interpretativo, a partir de uma perspectiva exploratória (Yin, 1994). “O objectivo (...) é compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios *eles* o julgam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287).

Recorremos a diferentes formas de recolha e análise de dados, para que pudéssemos, de forma mais completa e com base em vários pontos de vista, fazer uma leitura mais precisa do nosso objecto de estudo (Cohen, Manion & Morrison, 1989). A comparação de dados a partir de várias fontes prende-se com a necessidade de conferir validade ao estudo e de lhe atribuir fiabilidade, por meio de uma análise de perspectivas múltiplas.

Os procedimentos de recolha de dados foram tomando forma à medida que fomos avançando no terreno e conhecendo melhor o nosso objecto de estudo. Começámos por efectuar uma observação exploratória, que nos permitiu não só recolher informação preciosa em relação ao grupo, mas também estipular as primeiras categorias de análise, que em muito contribuíram para um entendimento mais claro do nosso problema. Posteriormente procedemos à recolha de documentos produzidos pelos participantes durante o período de observação e, já numa fase final do nosso estudo, aplicámos um mini-questionário aos participantes, onde solicitámos a resposta aberta às três questões fundamentais do nosso estudo, cujo principal intuito era confirmar a informação recolhida e tratada e assim triangular os dados extraídos a partir das três formas de recolha e análise de dados.

RESULTADOS

Como resultado da análise e interpretação dos dados, apurámos que os *WiA* se definem, de facto, por um leque de características referenciadas na

literatura, que nos permite “denunciar” este grupo de professores como uma comunidade de prática e que passamos a seguir a enunciar. Retomando a teoria de Schwier (2002), verificámos que aos *Webheads in Action* está subjacente um *passado histórico*, que remonta a vários anos de uma actividade no plural, que não só fundamenta a sua existência enquanto comunidade, mas que também permite aos seus membros identificarem-se com ela. Ao longo do nosso estudo verificámos, na postura dos seus membros, uma forte identificação com o grupo, ao designarem-se e assumirem-se como *Webheads*, o que nos leva, portanto, a concluir que existe igualmente um sentido de unidade e de pertença que fundamenta esta *identidade* adoptada pelo grupo, apesar deste ser composto por uma grande variedade de indivíduos de diversos países e com perspectivas e experiências totalmente díspares. Da Europa ao continente Americano, passando pela Ásia e Austrália, esta comunidade conta com um número bastante vasto de representantes de várias nacionalidades e com apetências diferentes. Esta diversidade possibilita aos *WiA* a construção conjunta de conhecimento, de *interdependência* uns com os outros, com base numa *pluralidade* de ópticas e aceções, visíveis através da uma multiplicidade de perspectivas emitidas para o seio da comunidade. Tal acaba por contribuir para um conhecimento e uma aprendizagem mais significativa dos indivíduos que a compõem. Não quer isto, contudo, dizer que o indivíduo se anule perante o grupo; antes pelo contrário, e tal como tivemos oportunidade de verificar na nossa análise, essa pluralidade é aceite e valorizada, o que acaba também por facilitar a *integração* e a *participação* dos indivíduos na comunidade. Aos membros dos *Webheads* está igualmente reservada uma *autonomia* que é implícita à actividade e à postura destes perante a aprendizagem. Aqui cada um aprende o que quer, mediante os seus interesses práticos e ao seu próprio ritmo, sem que isso seja encarado como um ponto negativo da participação de cada um na actividade da comunidade. A postura é de flexibilidade e de uma *aprendizagem* baseada em interesses próprios, concretizada por uma actividade de reflexão e de práticas conjuntas e constantes, dentro de um contexto específico: o das tecnologias educativas. É a exploração entusiástica desta temática que alimenta

e motiva a continuação da comunidade até aos dias de hoje. De facto, este é, sem dúvida, um dos aspectos curiosos desta comunidade, na medida em que o seu objecto de aprendizagem é igualmente o meio pelo qual os seus membros efectuem as suas aprendizagens, ou seja, estes aprendem sobre as tecnologias com as tecnologias, tal como Schwier (2002) prevê e Costa (2005) preconiza. Estamos perante um paradigma de aprendizagens autênticas e contextualizadas.

Convém ainda realçar, tal como frisam Wenger, McDermott e Snyder (2002), que os *Webheads in Action* podem ser vistos como uma comunidade de prática porque existe um objectivo comum e partilhado pelos indivíduos que a compõem; porque é visível uma paixão sobre uma área temática que estes pretendem cultivar e desenvolver em conjunto, a fim de beneficiar a sua prática individual, ao mesmo tempo que cada um dos participantes activos, contribui igualmente para o conhecimento comum, o de toda a comunidade. É também graças às *tecnologias* que estes não só melhoram as suas práticas enquanto professores, actualizando-as e preparando-se para a educação do presente e do *futuro*, mas também desenvolvem afinidades entre eles, o que permite a construção de laços afectivos, que se estendem para além dos interesses de aprendizagem que os levou a integrar a comunidade em primeiro lugar. Estes laços têm por base não só as interacções frequentes, mas também um forte sentimento de socialização e de relacionamento sócio-afectivo, que é evidenciado pelo entusiasmo e pela motivação sempre presentes na relação que estes estabelecem uns com os outros e que se verifica igualmente no seu percurso de aprendizagem. A socialização é, na nossa opinião, um elemento que gostaríamos aqui de frisar como sendo um dos principais catalizadores da actividade e aprendizagem em comunidade.

Verificámos, de acordo com a análise e interpretação efectuadas, que estamos perante um currículo decisivamente flexível e baseado em pressupostos construtivistas.

Como Oliver e Herrington (2000) apontam, o modelo de aprendizagem que define a comunidade de prática *online Webheads in Action* pressupõe contextos *autênticos* de aprendizagem, uma vez que os participantes aprendem sobre as tecnologias com recurso a estas mesmas tecnologias. O espaço

de actuação desta comunidade é *online* e as tarefas propostas são igualmente efectuadas neste mesmo cenário, o que viabiliza o empenho dos participantes em *actividades autênticas* e contextualizadas, uma vez que estes não só exploram as ferramentas, como também as aplicam na sua prática de ensino, transportando assim para a sala de aula e, por conseguinte, para a sua vida profissional, os conhecimentos adquiridos em comunidade. Este facto contribui para o nosso entendimento de currículo como uma prática que possibilita uma aprendizagem efectiva e baseada em situações reais. Não se trata aqui de um currículo prescrito, nem formal, mas antes de um currículo que se constrói à medida que a comunidade se desenvolve e que reflecte o que ela é.

Para além disso, a aprendizagem efectuada pelos membros desta comunidade realiza-se numa dialéctica de dar e receber, onde os noviços aprendem com os mais experientes, onde diferentes níveis de conhecimento concorrem para uma aprendizagem efectiva e onde o *Scaffolding* é uma realidade. Consequentemente, desta união de indivíduos, com níveis de saber e perícias diferentes, resulta uma troca de informação e uma *prática de ensinar e aprender conjunta* que se verifica rica e influente nas aprendizagens da comunidade. Com dúvidas e/ou sugestões todos acabam por contribuir para o objectivo comum da comunidade: o de aprofundar conhecimento e também o de construir novas linhas de pensamento. O acesso a uma *multiplicidade de perspectivas e papéis* é também contemplado na actividade dos *WiA*, onde facilmente qualquer um dos indivíduos, que detenha conhecimento sobre um dado assunto, desempenha, a dada altura, um papel de destaque, que se prolongará enquanto esse mesmo contributo for entendido como pertinente para a actividade da comunidade, podendo outros assumir alternadamente essa liderança, nesta perspectiva de aprender e contribuir para a aprendizagem dos outros, sempre que tal se justifique. Este é igualmente um factor de enriquecimento da comunidade, tal como o são as interacções e os aspectos colaborativos a que a estrutura implícita a esta comunidade impele. De facto a aprendizagem dos indivíduos desta comunidade reflecte-se principalmente nos resultados de conhecimentos partilhados e trabalhados em conjunto, por meio de uma interacção

constante e intensa, manifesta ao longo de todo o processo de aprendizagem. Num esforço de *reflexão* contínua sobre os conhecimentos adquiridos e aplicados à prática, da *articulação* entre o conhecimento tácito e o explícito, visível através dos resultados práticos aplicados aos contextos profissionais dos participantes na CP, sobressai uma construção colaborativa de conhecimento, que marca e define todo o percurso de aprendizagem e que reflecte um currículo flexível. Este currículo vai-se construindo à medida que a comunidade evolui na sua prática, *avalia* o seu desempenho, individual e colectivo, e (re)define o seu propósito. Como Wenger propõe (1998a) “a aprendizagem não pode ser desenhada” (p. 225), mas pode, sem dúvida, ser baseada na experiência e na prática progressivas de um grupo de indivíduos, que sirvam de sustentação de uma estrutura, que ainda que informal, se verifica eficaz em garantir a construção de conhecimento significativo com base numa prática partilhada.

Assim, concluímos que estamos perante um modelo curricular que assenta numa prática e em situações reais, que visa uma aprendizagem contextualizada, onde a colaboração e a interacção entre indivíduos, permitindo o contacto com diferentes perspectivas do saber, promovem oportunidades de aprendizagem reflexivas e autênticas. Ou seja, inerente aos *Webheads in Action* está intrínseco um *currículo de aprendizagem* tal como definido por Lave e Wenger (1991).

É, igualmente, nosso entendimento que esta comunidade desempenha um papel fulcral na vida dos seus participantes, quer ao nível profissional quer ao nível pessoal, influenciando decisivamente as suas práticas de uma forma positiva e inovadora. Como pudemos constatar, ao longo de todo o processo de investigação, a actividade da comunidade é intensa e motivante e reflecte-se na prática diária dos seus membros que transportam as competências adquiridas para a sua esfera de desempenho profissional, ao introduzirem e aplicarem os novos conhecimentos nas salas de aula, enquanto profissionais de educação.

Esta comunidade de prática é, sem sombra de dúvidas, uma excelente e eficiente maneira de promover a formação profissional no âmbito das tecnologias educativas — área que esta comunidade privilegia, como é logo à partida desvendado pelo nome

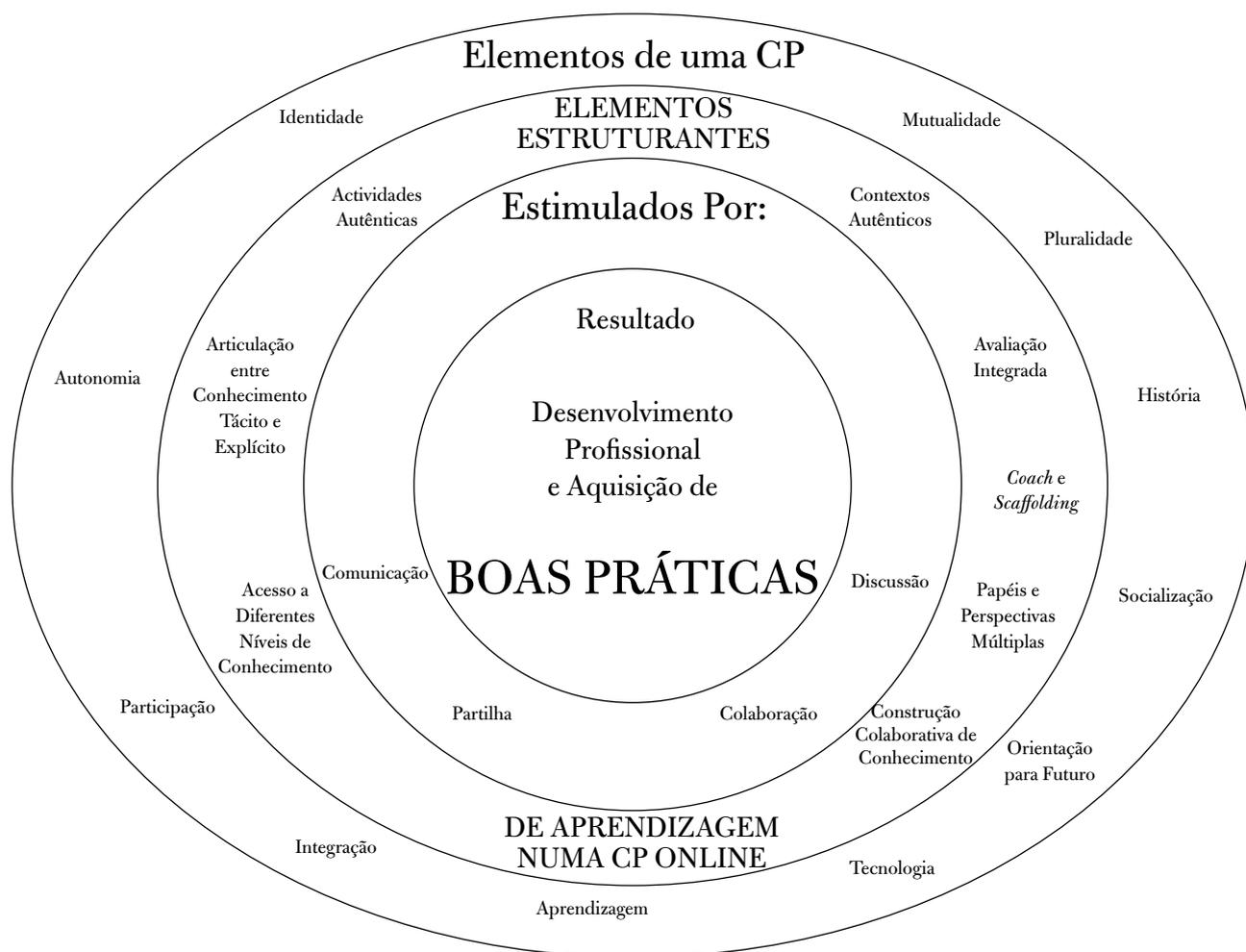
que adoptaram: *Webheads in Action*, ou seja, estamos perante um grupo de indivíduos (*Heads*) intelectualmente estimulados e interessados em aprender com recurso à *Web*, interesse esse que os une no empenho mútuo de uma actividade (*action*) conjunta.

Em colaboração com os *Webheads* não só se aprende sobre as tecnologias como também se aprende a utilizar as tecnologias e a aplicá-las ao contexto de cada um. Nesta comunidade exploram-se vários tipos de conteúdos, que concorrem para uma aprendizagem mais eficiente e também mais completa. Estes reflectem-se tanto no indivíduo como no profissional que cada um é, e em que cada um se transforma à medida que desenvolve o seu conhecimento e, conseqüentemente, evolui na sua prática.

Retomando Wenger, McDermott e Snyder (2002), consideramos que a comunidade *Webheads in Action* consiste numa forma activa e inovadora de estímulo ao desenvolvimento profissional. Enquanto membros activos desta comunidade, os professores *Webheads* conseguem progredir na sua carreira

e no seu desempenho profissional ao desenvolverem novas competências e aptidões, ao fazerem parte de uma rede de conhecimento, na qual está patente uma multiplicidade de perspectivas, ao dinamizarem práticas e ao estabelecerem um forte sentido de identidade profissional, que lhes confere uma maior motivação e confiança para progredirem na sua actividade educativa. A par disso, a inter-ajuda e a colaboração em novos desafios, o acesso a conhecimento especializado e diversificado, a interacção e a socialização entre pares, a participação significativa e o forte sentido de pertença evidenciados pelos *Webheads* facilitam-lhes a progressão na sua experiência profissional e no estatuto de professores inovadores e ousados, muitas vezes apelidados pelos próprios de *Tech-Teachers*.

Apresentamos, seguidamente, um esquema do que acreditamos ser a essência dos *Webheads in Action*, com base na relação entre os pressupostos teóricos anteriormente referidos, aos quais acrescentámos alguns aspectos que considerámos pertinentes.



Esquema 2. Esquema Conclusivo relativo aos *Webheads in Action*.

O esquema acima é a nossa visão sucinta do que caracteriza os *WiA*. Nele estão expressos dez elementos que representam esta comunidade, à luz da proposta de Schwier (2002) e aos quais sentimos a necessidade de adicionar um décimo-primeiro – o da socialização – de modo a frisar a dimensão sócio-afectiva, também expressiva nesta comunidade. Ao esquema adicionámos, igualmente, os elementos que estruturam a aprendizagem *online* da comunidade, com base nos aspectos apontados por Oliver e Herrington (2000). O esquema foi completado por nós com mais dois níveis, respeitantes aos estímulos, que mantém a chama desta comunidade acesa, e aos resultados obtidos a partir da partici-

pação nesta. As conclusões patentes nestes dois últimos níveis são fruto das nossas interpretações no âmbito desta investigação.

Em suma, os *Webheads in Action* reúnem os pressupostos antecipados pela literatura para serem uma comunidade de prática *online*, sendo que a sua actividade se encontra estruturada em torno de uma base curricular de cariz flexível e construtivista, que fomenta um conjunto de boas práticas aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas. De facto, a comunidade tem impacto na vida dos seus professores participantes, na medida em que esta é, ela própria, um modelo de formação profissional activo, eficaz, gratuito e voluntário.

1. www.aprender.com.net

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- COHEN, L.; MANION, L. & MORRISON, K. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla-1990.
- COLL, C. (1998). Introdução. In C. COLL; J. I. POZO; B. SARABIA & E. VALLS (orgs.), *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, pp. 9-16.
- COSTA, F. (2003). Ensinar e aprender com tecnologias na Formação Inicial de Professores. In A. ESTRELA & J. FERREIRA (eds.), *A Formação de professores à luz da investigação - Livro de Actas do XII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Afirse, pp. 751-763.
- COSTA, F. (2005). Site Aprender com Tecnologias. Consultado em 20 de Abril de 2006 em <http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/c/>
- FIGUEIREDO, A. (1999). O Papel do Ensino Secundário na Cultura Tecnológica dos Jovens. In D. FERNANDES & M. R. MENDES (eds.), *Ciclo de Conferências O Secundário em Debate*. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário do Ministério da Educação, pp. 25-35.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press.
- JONASSEN, D. (1994). Thinking technology. *Educational Technology*, 34, 4, pp. 34-37.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- MCMAHON, M. (1997). Social constructivism and the World Wide Web - a paradigm for learning. Comunicação apresentada em ASCILITE '97, Perth - Australia. Consultado em 22 de Março de 2006 em <http://www.curtin.edu.au/conference/ascilite97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html>
- NÓVOA, A. (2001). Entrevista ao SALTO. Consultado em 16 de Abril de 2006 em http://www.tve-brasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoava.htm
- OLIVER, R. & HERRINGTON, J. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48, 3, pp. 23-48.
- OLIVER, R.; HERRINGTON, J.; HERRINGTON, A. & SPARROW, H. (2006). Towards a new tradition on line. Instruction: Using Situated Learning. Theory to design Web-based Units. Consultado em 08 de Maio de 2006 em <http://www.adelaide.edu.au/clpd/online/current/sitlearn/>
- PERRENOUD, P. (1998) *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1996). Adaptation and Understanding. In S. VOSNIADOU; E. DECORTE; R. GLASER & H. MANDL (eds.), *International Perspectives on the design of Technology-Supported Learning Environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 149-183.
- SCHWIER, R. (2001). Catalysts, emphases, and elements of virtual learning Communities. implication for research. *The Quarterly Review of Distance Education*, 2, 1, pp. 5-18.
- SCHWIER, R. (2002). Shaping the metaphor of community in online learning environments. Comunicação apresentada no *International Symposium on Education Conferencing*, The Banff Centre, Banff - Alberta. Consultado em 10 de Outubro de 2006 em <http://tinyurl.com/qjdqb>.
- SCHUMACHER, S. & McMILLAN, J. H. (1984). *Research in education: A conceptual Introduction*. Boston: Little Brown.
- SHUNK, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- STEVENS, V. (2001). Developing a Community in Online Language Learning. In Z. SYED & D. HEURING (eds.), *Tools of the trade: Teaching EFL in the Gulf*. Proceeds of the Military Language Institute's 1st annual Teacher-to-Teacher Conference, May 3-4, 2000, Abu Dhabi (UAE), pp. 85-101.
- STEVENS, V. (2002). *Webheads in Action*. Consul-

- tado em 03 de Janeiro de 2007 em http://www.geocities.com/vance_stevens/papers/evonline2002/webheads.htm
- STEVENS, V. (2005). Behind the scenes at the Webheads in Action online convergence. *TESL-EJ - On the Internet*, 9, 3. Consultado em 26 de Outubro de 2006 em <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej35/int.pdf>
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VON GLASERSFELD, E. (1989). Constructivism in education. In T. HUSEN & N. POSTLEWAITE (eds.), *International Encyclopedia of Education* [Suppl.]. Oxford, England: Pergamon Press, pp.162-163.
- WENGER, E. (s/d). *Communities of practice: A brief introduction*. Consultado em 10 de Setembro de 2005 em <http://home.att.net/~discon/KM/Wenger.htm>
- WENGER, E. (1998a). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998b). Communities of practice. Learning as a social system. *Systems Thinker*. Consultado em 10 de Setembro de 2005 em <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- WENGER, E. & SNYDER, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review* (Jan-Feb), pp. 139-145.
- WENGER, E.; McDERMOTT, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Cambridge, MA: HBS press.
- YIN, R. (1994). *Case study research - design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- ZABALA, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.

