

**Currículo e Comunidades de Aprendizagem:
Desafios e Perspetivas**

 **DE FACTO**
EDITORES

Maria Assunção Flores
Fernando Ilídio Ferreira (orgs)

TÍTULO

Currículo e Comunidades de Aprendizagem:
Desafios e Perspetivas

ORGANIZAÇÃO

Maria Assunção Flores e Fernando Ilídio Ferreira

AUTORES

Ana Amélia Carvalho, Ana Margarida Veiga Simão, Cheryl Craig, Fernando Ilídio Ferreira, Jorge Ávila de Lima, José Carlos Ferreira, Leonor Cadório, Lia Raquel Oliveira, Lily Orland-Barak, Maria Assunção Flores e Tiago S. L. Gomes.

COLEÇÃO:

Practicum – Coleção de Ciências da Educação

COORDENAÇÃO DA COLEÇÃO:

Eusébio André Machado

CAPA E DESIGN

Micaela Amaral

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Papelmunde, SMG, Lda – V. N. Famalicão

DEPÓSITO LEGAL

344697/12

ISBN

978-989-8557-03-2

1ª Edição

Santo Tirso, maio 2012



©Edição De Facto Editores

Rua Dr Francisco Sá Carneiro, 34, 3º dto

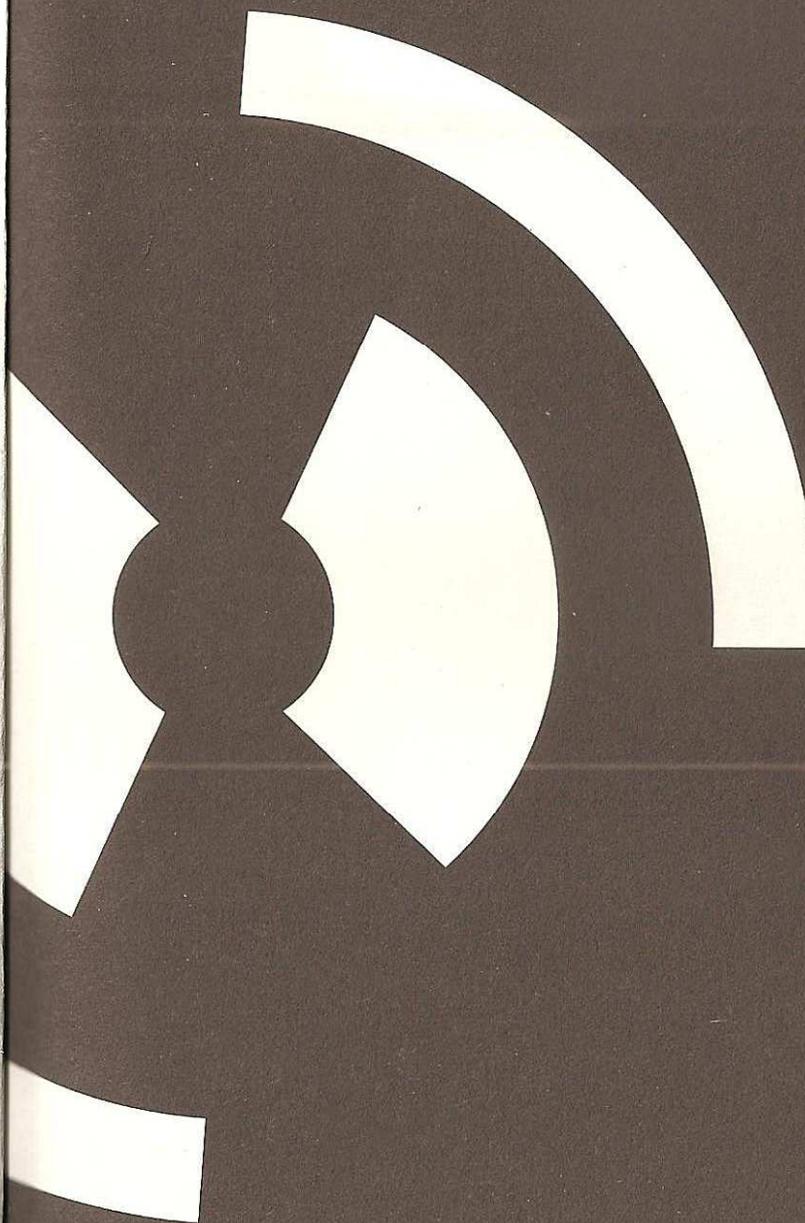
4780-448 Santo Tirso

defactoeditores@gmail.com

defactoeditores.blogspot.com

Reservados todos os direitos.

Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida,
no todo ou em parte, sem prévia autorização da editora.



CAPÍTULO VII

Repensar o sentido de *comunidade de aprendizagem*: contributos para uma concepção democrática emancipatória

*Fernando Ilídio Ferreira
Maria Assunção Flores
Universidade do Minho*

Introdução

A noção de comunidade tem sido uma das mais ambíguas e fluidas do discurso educacional, particularmente no contexto das reformas educativas contemporâneas. Esta noção tem sido mais utilizada em termos metafóricos e apologéticos do que numa perspetiva de investigação que permita conceber a “comunidade” como uma realidade social e culturalmente construída, ou seja, passível de ser teorizada e estudada empiricamente. Além disso, a noção de comunidade, difundida em textos legislativos e na literatura educacional, através de qualificativos vários – comunidade educativa, comunidade de aprendizagem, comunidade profissional, comunidade de prática, etc. – tem sido pouco submetida à interrogação crítica, sendo-lhe frequentemente conferida uma bondade natural, independentemente dos múltiplos sentidos, contextos e práticas que lhe estejam associados. Este fenómeno é característico desta e de outras noções que, ao dispensarem a problematização teórica e a investigação empírica, tendem a transformar-se em lugares-comuns, e, frequentemente, em slogans mobilizadores, numa perspetiva instrumental. Porém, como sugere Reboul (1984), para não *pensarmos por slogans* é necessário *pensarmos os slogans*. Em boa medida, é este exercício que procuraremos fazer ao longo deste capítulo.

Numa obra intitulada “Comunidade: em busca de segurança num mundo hostil”, Bauman (2006) lembra que além do seu significado as palavras produzem sensações, como é o caso da palavra “comunidade”. Bauman (ib.) esclarece, porém, que há diferenças entre a “comunidade imaginada”, do sentimento cálido, e a “comunidade realmente existente”. É este sentido da “comunidade realmente existente” que nos interessa indagar neste texto, pois consideramos que é na ação quotidiana, em contextos e situações concretas, que se joga a transformação das práticas curriculares, organizacionais e pedagógicas, através da construção democrática e emancipatória de comunidades de aprendizagem.

Com base em autores contemporâneos, mas também em clássicos, como Dewey, para quem “*A democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto*” (2007, p. 88; ed. orig. 1916), defendemos que é necessário repensar o sentido e os desafios que se colocam hoje ao conceito de comunidade de aprendizagem. Desse modo, propomos o questionamento e a superação de abordagens normativas e prescritivas e a valorização de um pensamento crítico e reflexivo que conceba as comunidades de aprendizagem como realidades socialmente construídas, passíveis, enquanto tal, de serem teorizadas e estudadas empiricamente.

Fundamentos, perspectivas e sentidos do conceito de comunidade

Historicamente podemos encontrar, entre os finais do século XIX e os princípios do século XX, os fundamentos de uma teorização sociológica de “comunidade”. Para Ferdinand Tönnies (1989, orig. 1887), a comunidade e as relações comunitárias (*Gemeinschaft*) são de ordem natural, afetiva e sentimental, do mundo interior e íntimo, enquanto a sociedade e as relações societárias (*Gesellschaft*) são de ordem racional e artificial, constituindo-se como formas de sociabilidade do domínio público, do mundo exterior. Esta perspectiva, que

estabelece uma dicotomia entre comunidade e sociedade, relacionada com a passagem das sociedades agrícolas tradicionais para as sociedades urbano-industriais modernas, foi criticada e superada por Max Weber, ao sustentar que a maioria das relações sociais são parcialmente comunitárias e parcialmente assentes num contrato racional e intencionalizado, ou seja, associativas. Embora aceitando a possibilidade de “relação comunitária”, Weber considera-a não por contraposição à “relação social”, mas como uma forma específica de relação social que “repousa no sentimento subjetivo dos participantes de *pertencer* (afetiva ou tradicionalmente), ao mesmo grupo” (Weber, 1991, p. 25; ed. orig. 1922).

Embora a sociedade moderna tenha posto em causa a possibilidade de se manterem relações sociais do tipo das definidas por Tönnies e Weber, várias investigações têm vindo a demonstrar a sua persistência e até a renovação ou criação de novas solidariedades e sociabilidades do tipo comunitário. Aliás, hoje, a questão já não se coloca em termos dicotómicos – comunidade e sociedade – justamente porque as relações são cada vez mais do tipo “sócio-comunitário”, portanto, caracterizadas pela dupla dimensão societária e comunitária. Neste sentido, João Barroso (2003, 2005) propõe uma perspectiva socio-comunitária de regulação da educação, pretendendo ultrapassar velhas dicotomias entre Estado/mercado, público/privado, sociedade/indivíduo, através da introdução de formas de organização do tipo associativo, na escola e noutros contextos educativos. Além de superar a dicotomia sociedade-comunidade, a proposta deste autor não se baseia numa oposição entre regulação e emancipação, defendendo antes que este modo de regulação sócio-comunitária é uma regulação emancipatória.

A diversidade de perspectivas sobre o conceito de comunidade é visível no uso de expressões como “comunidades fortaleza” e “comunidades amiba” (Santos, 2000); “comunidades estéticas” e “comunidades éticas” (Bauman, 2006); “comunidades virtuais” (Castells, 2002; Viché, 2007), etc. Não obstante, esta pluralização tem sido atravessada por diversas tensões, designadamente, entre o fecha-

mento e a abertura, entre o carácter efêmero e duradouro, entre o espaço físico e o espaço virtual. Alguns autores consideram, até, que estamos perante paradigmas de comunidade que se opõem designadamente, o paradigma das comunidades-fortaleza e o paradigma das comunidades-amiba (Santos, 2000). As comunidades-fortaleza “são comunidades exclusivas, isto é, comunidades que, agressiva ou defensivamente, baseiam a sua identificação interna numa clausura em relação ao exterior” (Santos, 2000, p. 314), tendendo a gerar relações despóticas e fortes hierarquizações internas, tornando-se excludentes quer ao nível externo (intercomunitário), quer ao nível interno (intracomunitário). No paradigma das comunidades-amiba, pelo contrário, “a identidade é sempre múltipla, inacabada, sempre em processo de reconstrução e reinvenção: uma identificação em curso” (Santos, 2000, p. 314). As comunidades-amiba são inclusivas e permeáveis, alimentam-se das pontes que lançam para outras comunidades, sempre ávidas de encontrar formas de estabelecer conexões.

Abordando o conceito de comunidade, Bauman (2006) lembra, como se disse anteriormente, que as palavras têm significados, mas algumas produzem também uma *sensação*. É o caso da palavra comunidade, que produz uma boa sensação, seja qual for o seu significado: é bom “ter uma comunidade”, “estar em comunidade”. Como diz Bauman, sentimos que a comunidade é sempre algo bom: um lugar acolhedor, seguro e confortável. No entanto, adverte o autor o privilégio de “estar em comunidade” tem um preço: algo se ganha e algo se perde. Perder a comunidade significa perder a segurança; ganhar comunidade significa perder liberdade. Portanto, a segurança e a liberdade são elementos constitutivos da comunidade, mas dificilmente conciliáveis; ou seja, são dois valores igualmente preciosos, mas dificilmente se combinam de forma plena e sem fricção.

Bauman (2006) reflete sobre esta e outras tensões que atravessam o conceito de comunidade e dá um importante contributo para a sua elucidação ao definir, também, dois modelos de comunidade: a *comunidade estética* e a *comunidade ética*.

A necessidade da *comunidade estética*, gerada por preocupações identitárias, é o terreno favorito e propício à indústria do entretenimento. Este tipo de comunidade baseia-se essencialmente na sedução, podendo constituir-se em torno de ídolos ou celebridades; em torno de um acontecimento festivo único; da luta contra o excesso de peso, em função de uma rotina semanal ou mensal, ou seja, são comunidades que se formam e se dissolvem mal os interesses individuais estejam satisfeitos: “Seja qual for o seu ponto focal, a característica comum da comunidade estética é a natureza superficial e episódica dos vínculos que surgem entre os seus membros. Estes vínculos são frágeis e efêmeros” (Bauman, 2006, p. 66). Os laços da comunidade estética estão destinados a “ser experimentados”: “são, poderíamos expressar assim, ‘laços de carnaval’ e as comunidades que os constituem são ‘comunidades de carnaval’” (id. ib., p. 67).

A *comunidade ética* é, em quase todos os aspetos, o oposto do modelo “estético”. Seria necessário que, sendo tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações irrenunciáveis, estas características pudessem constituir variáveis conhecidas quando se planeia o futuro e se idealizam projetos. Os compromissos que definem uma comunidade ética são do tipo “compartilhar fraternalmente”, reafirmando o direito de todos os seus membros à segurança comunitária face aos erros e desgraças que são os riscos inseparáveis da vida individual.

Frequentemente, estes dois modelos de comunidade, embora bastante distintos nos seus fundamentos e objetivos, confundem-se no “discurso comunitário” atualmente em voga. Com um carácter sedutor, este discurso transmite a ideia de que a comunidade é boa em si mesma, independentemente das formas concretas que dão sentido às relações e interações sociais do tipo comunitário. Segundo Bauman (2006), os participantes de uma *comunidade estética* não constituem uma rede de “responsabilidades éticas”, na medida em que esta implica a assunção de compromissos de longo prazo. Os laços que se estabelecem na vida efêmera da comunidade estética, na realidade não atam sendo por isso, “vínculos sem consequências”.

No período mais recente, têm surgido novas abordagens do conceito de comunidade, entre as quais se incluem as “comunidades virtuais”. Tradicionalmente, a comunidade correspondia às relações de vizinhança, a um território comum e a uma identidade coletiva, mas as condições criadas pela comunicação eletrônica e a emergência de redes e comunidades virtuais questionam a concepção de comunidade referenciada a um território geográfico onde se funda a interação social presencial. A este respeito, Castells (2002, 2003a, 2003b) sustenta que estamos perante uma nova cultura, composta por novos espaços e redes de comunicação, interação, liberdade de expressão, auto-organização social, em suma, perante comunidades reais que se estruturam no espaço virtual. Trata-se, segundo este autor, do surgimento de um novo fenómeno: a *cultura da virtualidade real*. No mesmo sentido, Viché (2007) concebe a comunidade como espaço coletivo de cooperação e solidariedade, mas argumenta que, com a rutura das coordenadas espaço-temporais facilitada pela mobilidade geográfica e laboral e, sobretudo, com a generalização da “cibercultura”, o aparecimento das comunidades virtuais põe a ênfase na potenciação de laços de intercâmbio, interatividade e cooperação em rede.

Também sobre as comunidades virtuais e a comunicação em rede, Dias (2000) salienta as potencialidades da Web para a concepção de comunidades de aprendizagem. Numa análise da abordagem hipertexto e hipermédia no desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem, este autor defende que os processos interativos, a flexibilidade hipertexto, as representações distribuídas e a aprendizagem colaborativa constituem dimensões de referência para a concepção e organização das comunidades de aprendizagem na Web. É através do princípio da comunicação em rede que se desenvolvem e organizam as novas comunidades de aprendizagem, orientadas para o desenvolvimento dos processos colaborativos, compreendendo a criação de uma cultura de participação coletiva nas interações que suportam as atividades de aprendizagem dos seus membros.

Em qualquer destes paradigmas, modelos ou conceitos de comunidade há aspetos que estão sempre presentes e revelam-se pertinen-

tes para a compreensão do conceito plural de comunidade. Tal como referimos acima a propósito da tensão entre segurança e liberdade, que atravessa o conceito de comunidade, também não podemos ignorar as diferentes formas de comprometimento individual e coletivo que dão sentido ao conceito de comunidade. Por exemplo, Ion (1997) distingue dois modelos de comprometimento: o *modelo militante* e o *modelo distanciado*. O modelo militante clássico refere-se ao indivíduo que adere totalmente à organização a que pertence e/ou que serve; o modelo distanciado refere-se ao indivíduo que vê na associação um instrumento para levar a cabo uma ação limitada no tempo. À luz deste modelo distanciado, a implicação dos indivíduos decorre não de um “nós” organizado, correspondente à ideia de “massa”, mas da formação de “nichos” identitários, que correspondem a pequenos “nós” com uma forte conotação afetiva. Neste sentido, Ion considera que a conotação clerical e militar da noção clássica de militante não é adequada para qualificar uma nova figura relacionada com o modelo distanciado. Este traduz mais uma atitude do que um papel social, estando em boa parte associado à emergência do ator-indivíduo-concreto que, ao implicar-se na organização associativa, não abandona a sua identidade e autonomia pessoais. Segundo este autor, ao comprometimento militante clássico, simbolizado pelo “timbre”, impresso definitivamente na carta, têm vindo a suceder formas de comprometimento simbolizadas pelo “post-it”, destacável e móvel. O modelo distanciado representa o fim da adesão, no sentido da adesão total referente ao modelo militante clássico, e configura outro tipo de adesão em que o que mais conta é a individualidade específica, isto é, os recursos particulares de cada indivíduo em termos de experiências, competências, informações e relações.

A emergência de formas de comprometimento distanciado constitui um sinal do aumento dos processos de “individualização” nas sociedades contemporâneas. É necessário clarificar, porém, que “individualização” não significa “individualismo” (Beck, 2000; Dubet, 2002). Enquanto a noção de individualismo tem uma conotação negativa e exprime um juízo de valor sobre o relacionamento social, a noção de individu-

alização pretende descrever um fenómeno do mundo contemporâneo relativo a formas e estilos de vida. Para alguns autores, o individualismo é considerado um dos principais traços do mundo em que vivemos. Na perspetiva de Lipovetsky (1988) o individualismo assume mesmo formas de narcisismo, estando-lhe associados fenómenos de privatização alargada e de erosão das identidades sociais. Lipovetsky argumenta que os desejos individualistas esclarecem-nos mais do que os interesses de classe; a privatização é mais reveladora do que as relações de produção; a *realização pessoal* transformou-se num valor fundamental; e a busca da qualidade de vida, a paixão da personalidade e o culto da expressão passaram a definir o horizonte cultural contemporâneo. Em sentido contrário, Maffesoli (1990) defende que assistimos a um declínio do individualismo devido ao aparecimento de formas de “neo-tribalismo” amplamente baseadas no sentimento e na afetividade.

Podemos dizer, de um modo geral, que estamos perante um fenómeno de transformação das identidades sociais: um fenómeno de “individualização” e de “privatização das crenças” (Dubar, 2000). Neste sentido, Beck (2000) explica que a “individualização” “não significa atomização, isolamento, solidão, ou seja, o fim de todo o tipo de sociedade ou a impossibilidade de relacionamento. Individualização significa, primeiro, a descontextualização e, segundo, a recontextualização dos modos de vida da sociedade industrial, substituindo-os por outros, nos quais os indivíduos têm que produzir, encenar e montar eles próprios as suas biografias” (Beck, 2000, p. 13). “Dito de outra forma, a ‘individualização’ significa a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a obrigação de encontrar e inventar novas certezas para si próprio e para os outros” (id. ib., p. 14).

Dubet (1994) fala mesmo do “desaparecimento da sociedade”, sustentando que o próprio objeto da sociologia muda, constituindo-se em torno do “sujeito” e da sua “experiência”. À sociologia compete, na perspetiva de Dubet, descrever as experiências sociais, ou seja, as condutas individuais de cada um de nós: condutas que combinam diversas racionalidades e lógicas, apresentando-se como

a combinação de pertenças comunitárias, cálculos de mercado e exigências de uma autenticidade individual.

Em síntese, seja através das formas convencionais, seja mediante as novas “comunidades reais que se estruturam no espaço virtual” (Castells, 2002, 2003a, 2003b), não podemos ignorar as potencialidades educativas do conceito e das relações e práticas do tipo comunitário, tenham elas lugar na escola, no trabalho, no bairro ou noutros espaços de sociabilidade. Como diz Gadotti (2007, p. 12) numa obra dedicada a Paulo Freire e à paixão de ensinar, “não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das *condições de aprendizagem*. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de *comunidade de aprendizagem a que pertencemos*”.

Origem e metamorfoses de um sistema escolar centralizado e burocrático: o apagamento da comunidade

A criação de um sistema escolar estatal nos finais do século XVIII, com base numa administração centralizada e burocrática, teve várias implicações, das quais destacamos duas: a desvalorização das comunidades locais e a invenção de uma pedagogia coletiva sustentada na organização do ensino em “classe” (Nóvoa, 1986; Barroso, 1995). Nóvoa (1986) sustenta que a escola pública foi criada contra e em rutura com as comunidades locais, na medida em que os particularismos locais eram considerados um entrave ao progresso. Por sua vez, João Barroso defende que a criação do sistema escolar estatal, há já mais de dois séculos, conduziu à génese de uma forma específica de organização pedagógica, isto é, à invenção de uma pedagogia coletiva (o ensino simultâneo) de que a “classe” é a estrutura (ainda hoje) mais expressiva (Barroso, 1995, 2004). Alguns dos elementos fundamentais deste modelo de organização pedagógica da escola pública são os seguintes (Barroso, 2004, p. 12-13):

- A construção de uma “pedagogia coletiva” necessária ao ensino simultâneo de um grupo de alunos tomou como arquétipo organizativo a relação educativa entre um mestre e o seu discípulo, própria do ensino individual, traduzindo-se na expressão «ensinar a muitos como se fossem um só».
- A operacionalização desta “pedagogia coletiva” obrigou à “invenção” de uma tecnologia educativa específica, que se traduziu na divisão dos alunos em “classes” (divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimentos de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos).
- A tecnologia da “classe”, que pressupõe a homogeneidade do grupo de alunos que a frequenta, condicionou decisivamente a própria organização do estabelecimento de ensino: processos de divisão do trabalho docente e sua coordenação; divisão do tempo escolar; classificação e seleção dos alunos; programação serial dos espaços etc.
- A “classe” constituiu, desde a sua origem, uma forma explícita do currículo, enquanto estrutura disciplinadora; a sua permanência, mesmo para lá do desaparecimento das razões que estiveram na sua origem, tomaram-na um elemento essencial do “currículo escondido” e reforçaram a sua função mediatizadora da influência externa (reformas, mudanças pedagógicas, etc.) que visava alterar a organização pedagógica da escola e a sua administração.
- A imposição de uma organização com estas características a todos os estabelecimentos de ensino, com a criação de um sistema escolar estatal, a partir dos finais do século XVIII, tipifica o próprio conceito de “escola” (que passa a ser associado a esta organização e às suas estruturas derivadas, tomadas como “invariantes”) e explica muito acerca do carácter centralizador, uniformizador e opressor de que se tem revestido a “forma escolar” e a sua administração, desde a sua génese, continuando ainda hoje a alimentar políticas e práticas de organização pedagógica da escola.

Não pretendendo ignorar ou desvalorizar as potencialidades de várias correntes, ideias, práticas e movimentos pedagógicos que surgiram ao longo dos dois últimos séculos, em particular no século XX, a Escola tem mantido até hoje, no essencial, os traços mais característicos de uma organização centralizada e burocrática: a *uniformidade* e a *impessoalidade*. Como refere Formosinho (1984), a uniformidade é uma característica essencial do centralismo burocrático, pois para este sistema é inconcebível que para os mesmos problemas básicos as escolas adotem soluções diferentes. Acontece o mesmo com a impessoalidade, porquanto este princípio é entendido como a salvaguarda da não influência nas decisões do conhecimento pessoal das pessoas a quem elas dizem respeito, ou seja, é considerado essencial que todas as decisões que não possam ser pré-definidas através de regras gerais sejam tomadas por quem esteja protegido das diversas pressões das pessoas que sejam afetadas por elas.

A persistência de um sistema centralizado e burocrático nas reformas educativas contemporâneas, expressa nas pretensões de mudança standardizada das escolas, em domínios como a gestão e autonomia das escolas; o reordenamento da rede escolar e, especificamente, a criação de agrupamentos de escolas (Ferreira, 2005b); a reorganização curricular; a avaliação dos alunos e dos professores, etc. – têm gerado uma *azáfama* nas escolas e no trabalho e na vida dos professores, não revertendo, porém, em transformações significativas nas dimensões curriculares, organizacionais e pedagógicas da ação profissional. Ao trabalho e à convivência quotidiana entre professores e alunos tende a sobrepor-se uma lógica de reforma marcada por um excesso de futuro e um défice de presente e por um excesso de prescrição e um défice de reflexão (Ferreira, 2008, 2011).

Conquanto nas últimas décadas tenham ocorrido várias mudanças no discurso educacional, ainda se mantêm – e em alguns casos até se têm reforçado – os traços estruturais e culturais do centralismo burocrático. Em simultâneo com a focalização do discurso político e de alguma produção teórica em modos de organização e regulação designados “pós-burocráticos”, nos quais se incluem as políticas de descentralização e autonomia da escola, as concepções

e as práticas burocráticas continuam hoje visíveis, não apenas ao nível do Estado e da administração central, mas também nos contextos da ação local. Aliás, o centralismo burocrático tende a ser reproduzido, no nível local – pela administração local, pelas escolas, pelos diretores, etc. – por vezes com maior afinco do que foi, e continua a ser, praticado pelos organismos da administração central (Ferreira, 2005a).

Em grande medida, as práticas centralistas e burocráticas são reproduzidas à escala local, porque o centralismo burocrático não tem apenas uma dimensão jurídico-administrativa; é também um fenómeno cultural, com implicações, portanto, nas subjetividades dos professores e de outros atores educativos. Como tal, as diferentes propostas e orientações das políticas e reformas contemporâneas não podem ser vistas apenas no plano das alterações legislativas e de morfologias administrativas, organizacionais e curriculares; elas têm também efeitos ao nível das mentalidades. Sob a aparência de liberdade que é criada pela retórica da devolução de poderes ao local, da flexibilidade e da autonomia, emergem novas formas de controlo que penetram as subjetividades e os valores (Ferreira, 2008). A este propósito, Flores (2011a, p. 166) sublinha que “no contexto de um sistema altamente centralizado e burocrático, as expressões reiteradas nos discursos políticos sobre flexibilização, modernização, participação e autonomia (uma autonomia imposta) coexistem com uma visão normativa e prescritiva visível no volume de regras e normas emanadas centralmente de acordo com as quais as escolas e os professores têm de trabalhar”. No mesmo sentido, Sugrue (2004, p. 85) argumenta que “apesar da retórica da devolução da responsabilidade e da tomada de decisão, a recentralização, a crescente homogeneização e prescrição em relação ao que conta como resultados educativos ‘de sucesso’ estão a conduzir à erosão da autonomia do professor e a minar ou diminuir os compromissos e trajetórias das suas carreiras”.

As tecnologias políticas de reforma educacional não são apenas veículos para a mudança técnica e estrutural; são também meca-

nismos que contribuem para a mudança das subjetividades, das identidades e dos valores, afetando, assim, a “alma” dos professores (Ball, 2003). Este autor refere que as tecnologias políticas de reforma educativa, das quais destaca o mercado, o gerencialismo e, particularmente, “os terrores da performatividade”, põem em causa a colegialidade e a autenticidade dos professores. A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica: “estarei a trabalhar bem?”, “estarei a trabalhar o suficiente?”, “estarei a trabalhar no sentido certo?”, “será isto que querem que eu faça?”. Em suma, esta insegurança tende a gerar uma “fantasia encenada” para ser vista e avaliada; o espetáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade. A “obsessão com a eficiência e a eficácia, com padrões e testes, com procedimentos de prestação de contas e *rankings* de escolas comparando a sua “qualidade” em termos de resultados” (Kelchtermans, 2004, p. 224), conduz à mercantilização e à commodificação do trabalho das escolas e dos professores no contexto das agendas reformistas que têm introduzido novas formas de controlo e de prestação de contas nas escolas, a pretexto da regulação e monitorização do seu trabalho (Flores, 2011a, 2011b).

Subordinadas a estas lógicas, as reformas educativas contemporâneas têm gerado, entre os professores, o sentimento de que as mudanças lhes são exteriores ou de que lhes compete apenas o papel de atores secundários. Por esta via, as intenções reformadoras da educação de cariz centralizado e burocrático têm sido mais propícias à emergência de um pensamento fatalista e resignado do que à ação autónoma e reflexiva (Ferreira, 2008; 2011). Os sucessivos “temas do momento” das reformas educativas tendem a ser encarados numa *lógica de exterioridade* e numa *lógica cumulativa*: uma lógica de exterioridade na medida em que a mudança não é vista como uma possibilidade de transformação do trabalho quotidiano que desenvolvem com os alunos; e uma lógica cumulativa, porquanto os professores veem o seu trabalho intensificado: mais tarefas, mais reuniões, mais relatórios, passando a despende mais tempo e energia na elaboração de inúmeros e extensos documen-

tos, escritos por imposição da administração central, do que na reflexão e partilha com os colegas de assuntos respeitantes ao currículo, aos alunos e aprendizagem. Alguns estudos têm assinalado estes efeitos ao apontarem para a ambiguidade e ambivalência que caracterizam a visão dos professores face à autonomia curricular. Esta é vista como um processo construído localmente (e não imposto), mas, ao mesmo tempo, a sua prática é marcada por rituais e rotinas associadas a mecanismos de controlo, tais como os exames nacionais e o currículo nacional, formulados em termos de competências, por exemplo (Flores, 2003, 2005; Morgado, 2003).

Neste contexto, tem-se difundido a crença de que as “boas práticas” dos professores – assim como a produtividade e a competitividade, ou, por outras palavras, o seu “desempenho” – são aferidas a partir da “qualidade” dos documentos escritos e não tanto a partir do trabalho desenvolvido quotidianamente entre professores e alunos. A este respeito, Kelchtermans (2009) chama a atenção para a “concepção reducionista da educação”, na medida em que se reduz e altera o que conta como ensino e qualidade das aprendizagens e o que significa ser professor, implicando, muitas vezes, “ignorar, negligenciar ou até mesmo negar aspetos importantes da realidade educativa” que constituem “fontes poderosas de motivação, comprometimento e satisfação profissional para os professores” (Kelchtermans, 2009, p. 66).

Tornou-se, assim, mais difícil desocultar as racionalidades subjacentes às reformas educativas contemporâneas. Embora o sistema escolar mantenha as principais características fundadoras, desde a estatização do ensino nos finais do século XVIII, somos confrontados com várias metamorfoses cujos sentidos não é fácil desvendar. O discurso político e alguma produção teórica na área das políticas e da administração educacionais transmitem-nos frequentemente a ideia de que têm ocorrido transformações significativas nos modos de organização e regulação da educação, advogando que estamos hoje perante modos de regulação “pós-burocráticos”, mais ágeis e flexíveis, nos quais se incluem as políticas de descentralização e

autonomia da escola, nos planos administrativo, organizacional, curricular, pedagógico, etc. No entanto, se aceitarmos esta ideia de que ocorreram mudanças assinaláveis no sistema centralizado e burocrático, diríamos que elas se inscrevem mais em perspetivas *neo-burocráticas* do que em perspetivas *pós-burocráticas*. Isto porque o sistema centralizado e burocrático não apenas tem mantido os seus traços principais, como tem tornado mais eficazes as formas de controlo das escolas e do trabalho e da vida dos professores – por exemplo, através da utilização de mecanismos informáticos, como as omnipresentes *plataformas* de gestão administrativa e pedagógica – e acentuado a impessoalidade e a uniformidade típicas do centralismo burocrático.

É certo que ocorreram muitas mudanças desde a criação de um sistema escolar estatal e mais ainda no período das décadas recentes, caracterizadas por rápidas e profundas transformações. Desde a década de 1980, as reformas educativas têm sido atravessadas por diferentes racionalidades, mas de compatibilização problemática, como é o caso da *democratização*, da *modernização* e do *neoliberalismo* (Lima e Afonso, 2002). Além disso, foi sobretudo a partir desta década que começaram a ocorrer fenómenos simultâneos de *globalização* e *localização*. Por exemplo, as ideias de descentralização, participação e autonomia, e os inerentes apelos aos dinamismos locais, passaram a fazer parte do discurso educacional, procurando responder às críticas à centralização burocrática da administração do sistema escolar. O local – o espaço local, os atores locais, as iniciativas locais – tornou-se o horizonte privilegiado do discurso e das políticas educativas; porém, esta proclamada devolução de poderes ao local não se traduziu, de forma linear, como tem sido sugerido por esses discursos, num reforço do princípio da comunidade em detrimento dos princípios do Estado e do mercado (Ferreira, 2005a). O ressurgimento do “local” e da comunidade ocorre num contexto em que se cruzam diferentes, e até antagónicas, propostas e orientações, ao nível das políticas e da ação educativas, ideologicamente sustentadas ora em valores do mercado competitivo ora em valores

neo-conservadores, considerando desejável o regresso a uma escola elitista e meritocrática.

Estas tendências contribuem para o apagamento do sentido comunitário e inclusivo de uma escola pública democrática, mas é de registar uma diferença no que respeita à origem e às diversas metamorfoses de um sistema escolar centralizado e burocrático: a criação da escola pública, em Portugal, nos finais do século XVIII, assumiu um carácter centralizador, visando, entre outras finalidades, combater os particularismos locais, contribuindo desse modo para o apagamento da comunidade. Todavia, enquanto nesse contexto histórico o sentido da rutura com as comunidades locais foi feito em nome do “progresso”, nas últimas décadas várias propostas e orientações de mudança da educação, da escola, do currículo e do trabalho dos professores são feitas em nome da “competitividade”. Os valores económicos tendem, assim, a sobrepor-se aos valores sociais, culturais e humanos. Por exemplo, o ideal do “aprender a ser” (Faure, 1972) tem vindo a ser substituído por narrativas que exultam, sobretudo, a ideia de aprender a obedecer num mundo insustentavelmente competitivo.

O ressurgimento do local e da comunidade nas reformas educativas contemporâneas

O interesse sociológico pelo “local” não é novo. Entre os anos de 30 e meados dos anos de 60 do século XX, os estudos de comunidades locais (“community studies”) assumiram um lugar importante nos campos da antropologia e da sociologia e deram lugar a uma abundante produção empírica, sobretudo nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. No entanto, os temas educativos podiam não constar desses estudos ou então aparecer de uma forma diluída, pois eram as “comunidades” em si mesmas que constituíam o objeto de pesquisa. No campo da educação, a reflexão sociológica esteve também orientada, durante muitos anos, para o nível nacional-estatal e não para o nível local. Com efeito, até finais dos anos de 1960, princípios

de 1970, o discurso científico em educação desenvolveu-se quase exclusivamente por referência ao Estado e traduziu-se essencialmente em obras de reflexão teórica. A partir de meados dos anos de 1970 e, sobretudo, durante a década de 1980, operou-se um ressurgimento da problemática do “local” na investigação sociológica em educação, estando este fenómeno vinculado, por um lado, a um conjunto de transformações económicas e sociais e do próprio Estado e da ação pública, e, por outro, a transformações internas à própria Sociologia, com o “retorno do ator”, o interesse pelos estudos microssociológicos, o desenvolvimento do trabalho de terreno e a passagem de uma abordagem causal para uma abordagem interpretativa. Sobretudo através de abordagens etnográficas, começou a assistir-se a uma renovação dos estudos empíricos e à constituição de novos objetos científicos, como a “classe” (o contexto da sala de aula), o “estabelecimento de ensino”, a “relação entre a escola e a comunidade” (Van Zanten, Derouet e Sirota, 1987a e 1987b).

Também no âmbito das políticas educativas, muitas das intenções de reforma educativa das últimas décadas regressaram à ideia de transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, ou de trabalho, ou de vida. Em Portugal, o ressurgimento do “local” e da “comunidade” ocorreu, justamente, no contexto das reformas educativas iniciadas na década de 1980. Nesta década começaram a ser produzidas e divulgadas reflexões e análises críticas da administração centralizada e burocrática do sistema educativo e das escolas, tendo especialmente como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), e os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) criada nesse mesmo ano. Marcada por fortes intenções reformadoras, a década de 1980 foi fértil em termos de produção normativa-legal sobre o sistema educativo e as escolas, com destaque para o debate gerado em torno – antes, durante e depois – da publicação da LBSE. Na sequência da publicação desta Lei, desencadeou-se um processo de Reforma do Sistema Educativo, tendo sido criada a já referida CRSE, composta por diferentes grupos de trabalho que elaboraram vários

diagnósticos e propostas, designados “Documentos Preparatórios”, visando a posterior regulamentação da Lei de Bases.

Este processo de reforma educativa deu ampla expressão à ideia de “comunidade educativa”, na dupla aceção pedagógica e administrativa, tendo-se transformado num dos temas centrais do discurso político e regulamentador da LBSE, tendo-se-lhe associado o estatuto de resposta à necessidade de mudança da escola, numa perspectiva de aproximação e adequação às condições, interesses e solicitações e problemas socioeducativos concretos das populações locais, das famílias e dos alunos (Sarmento e Ferreira, 1995a e 1995b). Com efeito, neste contexto reformador, a ideia de comunidade educativa, e mais especificamente a noção de “escola-comunidade educativa”, foi uma das mais difundidas, especialmente por efeito da agenda e dos debates realizados no âmbito da CRSE sobre a mudança da organização do sistema e da administração e gestão das escolas. Desde então, a noção de escola-comunidade educativa impregnou o pensamento educacional, mormente sobre os processos de reforma do sistema educativo e de mudança da escola e das práticas curriculares e pedagógicas, a vários níveis: ao nível do discurso político e da produção legislativa, ao nível do discurso académico e da realização de trabalhos de investigação e ao nível da linguagem profissional dos professores e de outros atores educativos locais. Em suma, a ideia de comunidade educativa não era nova naquele período, pois estava suportada em tendências de reformas educacionais de outros países e em concepções comunitárias historicamente fundadas no pensamento pedagógico, mas foi no contexto da LBSE e da CRSE que ela se difundiu como uma proposta de mudança da escola.

Uma das vertentes que mereceu grande destaque no âmbito dos trabalhos da CRSE foi a da organização e administração das escolas, tendo sido produzidos vários documentos, entre os quais o relativo à organização e administração das escolas do ensino básico e secundário (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988), que incluiu uma proposta de ordenamento jurídico que foi integrado na Proposta Global de Reforma (CRSE, 1988). O texto da LBSE, tal como outros textos legais subsequen-

tes, não refere, explicitamente, a expressão “comunidade educativa”, sendo esta deduzida a partir de expressões como “inserção no meio comunitário”, “interligação com a comunidade”, “integração comunitária”, etc. De forma explícita, a noção de escola-comunidade educativa surge apenas no referido documento que formulou a proposta de ordenamento jurídico da organização e administração das escolas.

Portanto, a ideia-proposta de comunidade educativa associada à escola surgiu, em Portugal, em moldes essencialmente normativos, no contexto reformador iniciado com a publicação da LBSE, em 1986. Desde então, foi-se configurando, em diversas propostas, formulações, modelos práticos de consecução e reflexões teóricas paralelas, “uma concepção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa” (Sarmento e Ferreira, 1995a, 1995b). Um dos trabalhos que mais contribuiu para a difusão de uma ideia de escola-comunidade educativa foi o de João Formosinho (1989), com o título “De Serviço Local do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa”. Este autor formula a ideia de escola como comunidade educativa, por contraposição à escola como mero serviço periférico da administração centralizada do Estado. Além disso, estabelece uma distinção entre os conceitos de comunidade escolar e de comunidade educativa: a comunidade escolar está inserida na administração direta do Estado e é restrita aos professores, aos funcionários e aos alunos e, como tal, não se pode falar em comunidade educativa. O conceito de comunidade escolar alarga-se para o de comunidade educativa quando abrange não só os seus membros, mas também os utilizadores e o público. Por outras palavras, a escola serviço local do Estado tem uma fronteira física e legal, enquanto a escola comunidade educativa substitui estas fronteiras por uma fronteira social mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados, de modo direto ou indireto, na educação escolar.

Dado o contexto em que foi definida – um contexto de formulação de propostas e, especificamente, a formulação da proposta de ordenamento jurídico da direção e gestão das escolas – assumiu contornos descritivos e prescritivos mais vinculados a um *modelo*

prático do que a perspectivas de fundamentação e delimitação teóricas (Sarmiento e Formosinho, 1995). Acresce que os diversos textos legais produzidos nas décadas de 1980 e 90, incluindo a LBSE, utilizam frequentemente a noção de comunidade, mas essencialmente entendida como “comunidade local”, quer no sentido da relação ou interligação com a comunidade – alunos, famílias, autarquias e outros serviços e instituições locais de âmbito social, cultural e económico – quer no sentido da participação destes membros da comunidade local em órgãos de administração e gestão das escolas, para além da tradicional participação dos professores. Portanto, esta aceção restrita do conceito de comunidade tende, igualmente, a reduzir o conceito de comunidade à dimensão jurídico-administrativa e a um território meramente geográfico.

Não são apenas os textos legais, mas também vários trabalhos teóricos produzidos nesse período que revelam contornos descritivos e normativos e uma tendencial redução do conceito de comunidade à ideia de relação com a comunidade local. Trata-se de uma perspectiva de comunidade entendida no sentido da *abertura, interligação, relação, inserção* da escola no meio envolvente e da representação dos seus membros nos órgãos de direção e gestão das escolas. Constatam-se, por um lado, uma ideia de comunidade que supõe a existência de uma fronteira territorial/geográfica que separa a escola/edifício escolar da comunidade/meio local e, por outro, um domínio da *lógica de representação* – representação dos membros da comunidade local nos órgãos de governo da escola – em detrimento de uma *lógica de participação*, numa perspectiva de democracia participativa. Vejamos alguns excertos de normativos legais relativos à administração, gestão e autonomia das escolas e à reestruturação curricular¹ que expressam estas lógicas de “abertura” da escola à

comunidade, revelando uma concepção da comunidade como uma entidade reificada e exterior à escola e não como um processo social e culturalmente construído: “abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais”; “articulação entre a escola e o meio”; “relações da escola com a comunidade”; “capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem”; “interligação com a comunidade”; “utilização de espaços e instalações escolares pela comunidade local”; “integração no meio em que se insere”; “estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias”; “participação (nos órgãos de gestão da escola) de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local”.

O tendencial consenso gerado em torno do conceito de “abertura” assenta em ambiguidades, sendo invocado para legitimar práticas de diversa natureza e muitas vezes contraditórias (Canário, 1992). Estas práticas podem corresponder a lógicas de rentabilização de recursos, a lógicas corporativas de pressão e até a lógicas curriculares centradas no “estudo do meio” (saídas ao exterior), e mesmo a realização de reuniões de pais, sem que a questão central das modalidades de trabalho pedagógico seja alterada. Relativamente a esta questão central, Canário (1992, pp. 80-81) defende que a escola muda, mudando a sua relação com a comunidade, mas a “abertura” deve ser entendida como um processo inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar; ou seja, “a mudança da relação escola-comunidade exige mudanças nas relações entre os professores e os alunos e estas são concomitantes com mudanças na relação entre os professores e o seu modo de trabalho”. Neste sentido, coloca os alunos no centro da problemática da relação escola-comunidade, defendendo que “os alunos são a comunidade dentro da escola”: “uma efetiva ‘abertura’ da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como são tratados os alunos”.

Concluindo, podemos dizer que a concepção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa inspirou alguns diplomas

¹ Estas expressões são utilizadas em vários textos legislativos referentes à organização do sistema educativo e à administração, gestão e autonomia das escolas, designadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986; o Decreto-Lei nº 43-89, de 3 de fevereiro; o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto; o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio; o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio; e o Decreto-Lei nº 75-2008, de 22 de abril.

legislativos, e até se tornou uma expressão corrente e naturalizada; no entanto, uma escola ou um grupo – por exemplo, um grupo de professores, de professores e alunos, etc. – que se constitui como uma comunidade educativa ou uma comunidade de aprendizagem não resulta diretamente desses diplomas, por várias razões, mas sobretudo porque uma escola não é uma construção jurídica, mas uma construção social e cultural.

A compatibilização problemática do centralismo burocrático com as comunidades de aprendizagem

A colaboração e a colegialidade têm sido formuladas, no discurso político e normativo-legal, como a chave da mudança educativa. Lima (2002, p. 7) argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”. No entanto, algumas perspectivas apologéticas da colaboração e da colegialidade, às quais se vinculam algumas abordagens das comunidades de aprendizagem, têm sido objeto de crítica. Por exemplo, a racionalidade burocrática tende a induzir um abafamento das iniciativas dos docentes, criando poucas oportunidades de colaboração aos professores. O individualismo, que é comumente referido como um dos principais traços da atividade docente é, antes de mais, fruto de uma “sequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos” (Hargreaves, 1998). Ou seja, a colegialidade pode constituir um processo de regulação administrativa do trabalho docente que o torna por esta via mais intensificado e controlado. Em Portugal, como em vários outros países, as perspectivas laudatórias da colaboração e da colegialidade surgem associadas à burocracia e à intensificação do trabalho docente, a uma maior vigilância e escrutínio público, bem como à lógica gerencialista e à agenda da performatividade e da prestação de contas (Kelchtermans, 2009; Flores, 2011a, 2011b).

Por estas razões, a uma “colegialidade compulsiva” tem sido contraposta uma cultura colaborativa de escola que favoreça a cooperação espontânea entre professores. Nesta perspetiva, Andy Hargreaves (1998) aborda o tema das culturas do ensino, definindo-as como o conjunto de crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidade de professores. Sendo desenvolvida ao longo do tempo, a cultura transmite aos seus novos membros as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade e é isso que lhes confere sustentabilidade. Este autor distingue, porém, dois elementos importantes das culturas do ensino: o conteúdo e a forma. Enquanto o conteúdo reporta aos valores, crenças, hábitos e formas adotadas de fazer as coisas, a forma consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas. Este autor define uma tipologia de culturas profissionais dos professores que é bastante elucidativa: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. O individualismo, associado ao isolamento e ao “privatismo”, é uma característica peculiar da cultura do ensino, pois promove a privacidade e a proteção em relação a interferências exteriores. Está, portanto, associado a comportamentos defensivos, à desconfiança, ao medo do fracasso, ao receio da incerteza, etc. Em grande medida, o individualismo é fruto das incertezas e ansiedades dos professores e do receio das críticas dos outros colegas em relação ao seu trabalho, que é desenvolvido num ambiente fortemente pressionado e constrangedor. Embora Hargreaves considere que o individualismo continua a prevalecer nas culturas do ensino, reconhece que ele nem sempre é negativo, pois é necessário distinguir *individualismo* e *individualidade*.

Outros tipos de culturas que influenciam o trabalho dos professores, segundo Hargreaves (1998), são a colaboração e a colegialidade. Estas culturas têm sido apresentadas como novos paradigmas da mudança das escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de iniciativas internas. O autor considera, no entanto, que as *culturas de colaboração* podem assumir diferentes formas:

espontâneas, quando surgem sobretudo no seio dos professores, a partir da própria comunidade profissional que as sustentam, embora aprovadas e facilitadas por mecanismos da administração; *voluntárias*, quando surgem da própria vontade e necessidade dos elementos do grupo, por valorizarem o trabalho colaborativo, não como resultante de um constrangimento administrativo, mas como uma forma agradável e produtiva de trabalhar em conjunto; *orientadas para o desenvolvimento*, quando surgem a partir da necessidade de incrementar iniciativas próprias, com tarefas e finalidades comuns, iniciadoras da mudança (se as ordens são externas, os professores cumprem-nas de forma seletiva, apoiando-se na respetiva capacidade profissional e juízo discricionário); *difundidas no espaço e no tempo*, quando resultam de um trabalho conjunto que, de um modo geral, surge de modo informal, subtil, breve mas frequente, ou seja, não são organizadas de forma clara e precisa, pois o trabalho conjunto não resulta somente de atividades pré-regularizadas e regulares, mas também de encontros informais; *imprevisíveis*, quando surgem do poder discricionário e de controlo que os professores exercem sobre o trabalho conjunto que desenvolvem, pelo que os resultados se apresentam muitas vezes incertos e imprevisíveis.

As formas de colegialidade artificial, segundo Hargreaves (1998), surgem de regulamentação administrativa e de questões relacionadas com o poder e o controlo. A colegialidade artificial é *regulada administrativamente*, pois não surge da iniciativa espontânea dos docentes, pelo contrário, o trabalho conjunto é imposto superiormente pela regulamentação administrativa; é *compulsiva*, uma vez que o trabalho conjunto tem um cariz obrigatório, havendo pouca margem para a individualidade; é *orientada para a implementação*, revelando uma colegialidade imposta, através do cumprimento obrigatório de normas e regras exteriores, definidas pelos escalões superiores da administração; é *fixa no tempo e no espaço*, na medida em que surge como um trabalho conjunto bastante formal, regulado no espaço e no tempo, com sessões pré-definidas pela administração; e é *previsível*, pois “substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração que é gerada pelos professores, por formas de colaboração que são, pelo contrário,

controladas, contidas e inventadas pelos administradores” (Hargreaves, 1998, p. 220). Neste sentido, a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa da colaboração dos professores, pois tudo é controlado e imposto administrativamente. A criatividade e a iniciativa dos docentes não são valorizadas, assim como as situações que surgem imprevisivelmente, pois tudo tem de ser programado e controlado. Willians, Prestage e Bedward (2001) preferem utilizar a expressão *colaboração estrutural* para se referirem “à atividade colaborativa que resulta de procedimentos organizacionais”, distinguindo-a da colaboração espontânea da iniciativa dos professores nos seus contextos de trabalho.

No que respeita à *cultura balcanizada*, Hargreaves (1998) considera que as relações de trabalho e de organização estabelecidas entre os docentes, isto é, as relações de colaboração e de colegialidade, configuram culturas profissionais que tanto podem unir como dividir os professores, no interior do estabelecimento de ensino. Os professores não trabalham nem isoladamente nem com a maior parte dos seus colegas do estabelecimento escolar, encontrando-se unidos apenas em subgrupos mais pequenos e comportando-se por vezes como adversários. Deste modo, a balcanização não consiste simplesmente num trabalho ou numa associação entre colegas, podendo apresentar implicações, positivas ou negativas, na aprendizagem dos alunos.

A este respeito, Day (2004) sustenta que o discurso dominante da colaboração e da colegialidade cria fortes pressões para os professores trabalharem juntos e defende que as culturas de colegialidade não deveriam sufocar a individualidade dos professores, pois é importante que os professores sintam que têm liberdade e autonomia enquanto indivíduos. Daí a necessidade de distinguir individualismo e individualidade. É necessário algum cuidado quando se pretende eliminar o individualismo, pois este não pode ser visto somente numa perspetiva negativa. A individualidade pode conter e potenciar um talento criativo que de outro modo não se manifestará. Além disso, Day (2004) alerta para o facto de que um excesso de colegialidade poderá exigir uma grande quantidade de energia pessoal, para além daquela que se manifesta na sala de aula. Por outras

palavras, um planeamento coletivo demasiadamente detalhado não tem em conta a realidade da vida na sala de aula, que requer que um professor tenha a capacidade de improvisar para poder responder às necessidades emergentes e imediatas de aprendizagem dos alunos.

Mudar a escola no sentido de uma comunidade de aprendizagem é difícil num sistema centralizado e burocrático de administração escolar, pois este baseia-se na uniformidade e na impessoalidade e está orientado para o controlo e para a colegialidade forçada. Num sistema centralizado, o inovador é sempre um legislador e, como tal, ocorre uma tendencial *identificação entre inovação e legislação que a introduz*. Sendo a relação pedagógica uma relação pessoal e contextualizada não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidade e na uniformidade próprias da lógica do centralismo burocrático, daí a dificuldade de a inovação pedagógica se realizar a partir das escolas e dos professores (Formosinho, 1984). Segundo este autor, na lógica do centralismo burocrático o espaço onde a inovação é mais plausível é a sala de aula, pois aí a inovação fica escondida, não põe em causa o princípio da privacidade pedagógica, não é controlada e não está sujeita a ser encarada como uma tentativa de influenciar o comportamento dos outros professores.

Esta reflexão permanece atual, apesar de a administração centralizada ter vindo a incorporar novas estratégias na implementação de reformas educativas. Como refere Hargreaves (2003), os políticos e os responsáveis administrativos tendem a virar-se para novas estratégias de reforma, que este autor designa como *seitas de formação para o desempenho*, visando uma reculturação das relações de trabalho dos professores, no sentido de os tornar mais colaborativos mas, paradoxalmente, através de mecanismos indutores da uniformização e de um individualismo competitivo.

Hargreaves (2003, p. 234) afirma que “estes reformadores lançaram um conjunto de estratégias de reforma em larga escala que combinam uma forte insistência nos padrões de desempenho e nas técnicas de ensino prescritas como medidas para reculturar as relações de trabalho entre os professores, no sentido de os tornar mais colaborativos”. Como tal, “se quisermos compreender aquilo que

um professor faz e porque o faz, devemos compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (Hargreaves, 1998, p.186). Este autor interroga-se mesmo se estamos perante “comunidades de aprendizagem ou seitas de formação para o desempenho” (Hargreaves, 2003, p. 213). No seguinte quadro, sintetizamos um conjunto de diferenças que o autor estabelece entre estas duas orientações (Hargreaves, 2003, pp. 247-248):

Quadro 1 : Diferenças entre comunidades de aprendizagem profissional e seitas de formação para o desempenho

Comunidades de aprendizagem profissional	Seitas de formação para o desempenho
Transformam o conhecimento e a aprendizagem entre os seus membros	Transferem cânones inquestionados de conhecimento gerado pela pesquisa e crenças pedagógicas que são definidas pelas autoridades administrativas e investigativas
Promovem a inquirição partilhada	Perseguem exigências impostas
Utilizam evidências científicas e dados para informarem o aperfeiçoamento das suas práticas	Empregam resultados sobre o sucesso como únicos árbitros das práticas aprovadas
Encorajam os professores a procurar o desenvolvimento local num contexto de imprevisibilidade e de incerteza	Exigem que os professores implementem guiões de mudança estandardizados num sistema autoritário de falsas certezas
Fazem com que os grupos se envolvam numa aprendizagem contínua sobre o seu ensino	Promovem o pensamento de grupo unitário e a lealdade para com as prescrições externas através do treino intensivo.

A “explosão dos padrões” (Sergiovanni, 2000) nas novas estratégias de reforma traduz-se na imposição de padrões curriculares e de processos muito exigentes de inspeção, de monitorização e de intervenção no desempenho das escolas. Hargreaves (2003, p.223) sustenta que “a nova ortodoxia constitui uma combinação paradoxal de liberdade de escolha – que supõe promover a diversidade – com padrões de exigência idênticos para todos e que, por isso, impõem a uniformidade”. Estas tendên-

cias têm gerado uma cultura de individualismo competitivo nas escolas e no ensino que consome o tempo dos professores, intensifica o seu trabalho de forma a cortar nas despesas e sobrecarrega-os com a necessidade do cumprimento de objetivos de desempenho de curto prazo. “O individualismo competitivo transforma-se, então, num individualismo corrosivo que provoca o esgotamento dos professores e que destrói, pouco a pouco, o seu sentimento de comunidade” (Hargreaves, 2003: 226).

Numa análise mais ampla sobre as transformações que têm vindo a ocorrer no mundo, e no campo educativo em particular, Nóvoa (2002) argumenta que as reformas do ensino se têm inspirado em três discursos recorrentes da modernidade escolar: a *narrativa do atraso*, a *radiografia do desastre* e o *hino do futuro*. Estes discursos projetam-se ansiosamente no futuro, numa tentativa de controlar a incerteza e a imprevisibilidade, através de estudos prospetivos, de planeamento educacional, de produção de “grandes soluções”, ignorando a experiência do passado e gerando uma ausência de presente. Na mesma linha, Santos (2006) defende que a racionalidade ocidental, ao contrair o presente e expandir o futuro, é responsável por esconder ou descreditar as alternativas. Por isso, propõe uma outra racionalidade que confira ao presente um conteúdo mais denso e substantivo do que o instante fugaz entre o passado e o futuro a que a racionalidade ocidental dominante o condenou. É neste sentido que dedicamos a secção seguinte a John Dewey e ao contributo das suas ideias para uma concepção comunitária e democrática da educação.

Reinventar o passado: comunidade e democracia no pensamento educacional de John Dewey

John Dewey nasceu em Burlington (Vermont, EUA) e viveu entre 1859 e 1952. Presenciou o acelerado processo de industrialização e crescimento económico que experimentaram os EUA no final do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX e tornou-se num reformador social insatisfeito com a democracia do seu tem-

po. Embora tenha defendido a ideia de mudança e de progresso e a necessidade de adaptação às transformações sociais, assumiu um posicionamento crítico em relação à sociedade industrial, considerando que esta conduz as pessoas a um estado de aceitação passiva contrária à que deveria promover a democracia.

Além disso, nos EUA, as últimas décadas do século XIX foram palco de importantes mudanças no campo educativo, resultantes, entre outros fatores, das influências da tradição renovadora europeia defendida, por exemplo, por Pestalozzi e Froebel. As primeiras obras de Dewey, particularmente *Escola e Sociedade*, publicada no início do século XX, são reveladoras destas influências, realçando a importância do papel ativo da criança no processo de aprendizagem e sustentando a necessidade de conciliar o interesse pela atividade e pelas capacidades das crianças com a dimensão social e comunitária do processo educativo. Ao contrário de algumas concepções reificadas sobre o conceito de comunidade, Dewey sustenta que o próprio processo de viver em comunidade é educativo: “*não apenas a vida social exige o ensino e a aprendizagem para a sua continuidade, mas o próprio processo de viver em comunidade é educativo*” (Dewey, 2007, p. 24; 1ª ed. 1916).

As ideias de Dewey são devedoras do seu trabalho enquanto teórico e investigador, mas também do seu compromisso prático, moral e cidadão com a reforma social e educativa. Foi um homem de ação, aspirando à unificação de pensamento e ação, de teoria e prática. John Dewey pôs em prática as suas ideias na *Escola Laboratório* da Universidade de Chicago, tendo ele próprio feito parte da direção, juntamente com a sua esposa Alice Chipman. Alice, que fora sua antiga aluna e lecionara no ensino primário durante vários anos, exerceu grande influência no interesse que Dewey veio a demonstrar pelos temas educativos. Com a *Escola Laboratório*, Dewey mostrou a possibilidade de construir um currículo baseado nas chamadas *ocupações*, que consistiam em atividades práticas e formativas ligadas ao meio social da criança, nos planos físico, intelectual, estético e moral.

O pensamento de Dewey não tem uma orientação fundamentalmente metodológica ou didática e não configura algo que se possa chamar, em termos pedagógicos, um “método”. No entanto, se considerarmos que existe uma proposta metodológica de Dewey, ela tem a ver, essencialmente, com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo assente na *experiência*. Atentemos ao que diz Dewey sobre o contraste entre a sala de aula e as situações reais da experiência:

“Os materiais e a disposição de uma sala de aula normal são hostis à existência de situações reais de experiência. O que existirá aí, semelhante às condições da vida quotidiana, que gera dificuldades? Quase tudo evidencia uma sobrevalorização da audição, da leitura, e da reprodução do que foi dito e lido. É quase impossível exagerar o contraste entre tais condições e as situações de contacto ativo com as coisas e pessoas em casa, no recreio, no cumprimento das responsabilidades normais da vida.” (id., ib., p. 142).

Os conceitos de democracia, comunidade e *experiência* são fulcrais no pensamento de Dewey, que questiona a perspetiva clássica sobre o conhecimento e contrapõe uma perspetiva de ciência de vocação experimentalista. Segundo Dewey, o processo de aprendizagem consiste numa atividade de investigação que começa com a consideração de alguma experiência atual e real da criança, no âmbito da sua vida familiar e comunitária e a identificação de algum problema ou dificuldade suscitados a partir dessa experiência. Neste sentido, a educação é uma “reconstrução contínua da experiência, uma ideia que se diferencia da educação como preparação para um futuro remoto” (id., ib., p. 82).

Nesta obra que temos vindo a citar – *Democracia e Educação* – Dewey critica um conjunto de concepções conservadoras da educação, baseadas em métodos de instrução autoritários, às quais contrapõe uma *educação progressiva* democrática. Dewey dá um importante contributo para a reflexão sobre a prática educativa *em democracia e para a democracia*, defendendo que a educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência, o que su-

põe a incorporação dos processos educativos e escolares no âmbito dos processos sociais, da vida associativa, da comunidade democrática: “A democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (id., ib., p. 88).

Na secção seguinte, aprofundamos esta reflexão, procurando enunciar outros contributos para uma concepção das comunidades de aprendizagem como realidades socialmente construídas e passíveis, enquanto tal, de serem teorizadas e estudadas empiricamente. O sentido que damos a esta reflexão é o da construção democrática emancipatória de comunidades de aprendizagem.

Contributos para uma concepção democrática emancipatória das comunidades de aprendizagem

Desde Dewey, e mais remotamente desde Rousseau, que viveu no século XVIII (1712 – 1778), as concepções comunitárias da educação têm sido defendidas por vários teóricos e pedagogos como propostas inovadoras face a um modelo tradicional de escola. No entanto, apenas pontualmente estas ideias alternativas têm germinado no terreno, em grande medida porque os processos de inovação e mudança se têm subordinado, predominantemente, a uma lógica de reforma com carácter centralizador e uniformizador, em termos administrativos, organizacionais, curriculares e pedagógicos.

Enquanto que na secção anterior abordámos o pensamento de John Dewey, pretendendo contribuir para uma *reinvenção do passado*, nesta secção assumimos a *desaceleração do presente* como uma forma de transformação da escola, com base numa perspetiva de tempo lento propícia à construção reflexiva de comunidades de aprendizagem, que é incompatível com a azáfama de mudança em que vivem actualmente os professores. Como sustentam Sarmiento e Formosinho (1995), qualquer inovação e mudança ocorre num contexto social preciso e envolve pessoas, com as suas representações e valores, os seus interesses, os seus grupos sociais de pertença e

referência e, como tal, uma mudança jurídica pode facilitar ou pode impedir a mudança, mas *não é* a mudança.

Por esta razão, Hargreaves argumenta que “a reforma educativa não pode ser feita nas costas dos docentes”: “Se quisermos que as instituições educativas se tornem verdadeiras comunidades do conhecimento para todos os alunos, então o ensino tem de ser transformado numa verdadeira *profissão aprendente* para todos os docentes” (Hargreaves, 2003, p. 215). Também Retallick (1999) sustenta que a ideia da escola como um local educativo para professores (e para alunos) representa um avanço considerável na reflexão sobre o trabalho dos professores, acrescentando que a aprendizagem dos professores no local de trabalho constitui uma componente essencial do seu desenvolvimento profissional. Para este autor, o desenvolvimento profissional dos professores “ocorre, em grande parte, em ambientes escolares e envolve a transformação de conhecimentos, valores e crenças em práticas de ensino; inclui quer a aprendizagem informal, quer a aprendizagem planeada; envolve frequentemente sugestões de outros, como académicos ou consultores; e tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino” (Retallick, 1999, p. 35).

A maior parte dos processos contemporâneos de reforma educativa têm sido da iniciativa central e o papel da administração tem sido entendido, fundamentalmente, como um processo de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos (Canário, 2002). No entanto, este autor sublinha que a maior exigência que se coloca às entidades que pretendem realizar um “apoio externo crítico às escolas” é a adoção de uma atitude de grande humildade, de modo a dar a palavra às escolas, aprender a escutá-las e aprender com elas. Também sobre os processos de mudança, Christopher Day (2004) defende que as escolas são capazes de melhorar de forma endógena se as condições forem adequadas. Esta perspectiva não desvaloriza a intervenção externa, salientando antes o modo como ela é realizada: a criação de redes entre escolas baseadas na investigação.

“O objetivo destas redes é quase sempre uma mudança sistémica, consistindo num conjunto de escolas que traba-

ham em conjunto durante longos períodos de tempo com o apoio de docentes das universidades e de outras organizações no sentido de sustentar os esforços de mudança”. (Day, 2004, p. 203).

É neste contexto que Kelchtermans (2009) chama a atenção para a importância da análise e compreensão das micropolíticas na escola, na medida em que os processos contínuos de negociação, de poder e de influência, bem como as tentativas explícitas e implícitas para controlar as condições de trabalho determinam, na realidade, se e de que forma os professores se podem desenvolver profissionalmente. Como sugere Day (2004, p. 190), “as percepções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho – a liderança, as instalações, os recursos, as características organizacionais e os relacionamentos – irão inevitavelmente afetar as suas atitudes e as suas práticas de ensino e aprendizagem”. Este autor defende, por isso, que a cultura tem de ser perspectivada através do modo como as pessoas se inserem no contexto organizacional, a qual se caracteriza pela “forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (Day, 2001, p. 126).

A edificação de comunidades de aprendizagem supõe a existência e a criação de espaços de debate, de partilha e de construção comunicativa dos sentidos para a acção. Estas condições possibilitam “a sustentação, nos planos político (isto é, do projeto), organizacional e pedagógico, de uma prática educativa adequada aos alunos concretos e centrada no desenvolvimento das suas plenas capacidades como seres humanos e como cidadãos” (Formosinho, Fernandes, Sarmiento e Ferreira, 1999, p. 10).

Pondo a tónica na componente emocional associada aos processos de inovação e mudança, Day (2004) lembra que as emoções também estão presentes nas organizações e nos processos organizacionais e pedagógicos e que elas podem ser partilhadas em culturas colaborativas. Sendo o ensino, essencialmente, uma atividade interpessoal, o ideal, segundo Day (2004), seria adotar relações de trabalho em que a “pessoa” fosse tão importante quanto o “profissional”.

“Para serem bem sucedidas, as culturas de colegialidade baseiam-se nas compreensões emocionais, de todos os membros, das suas próprias motivações, dos seus propósitos, dos seus compromettimentos e das suas identidades, assim como das dos seus colegas” (Day, 2004, p. 193).

Isto implica a realização de um trabalho em conjunto através, por exemplo, de amizades críticas na investigação na sala de aula, no aconselhamento, no planeamento, na observação mútua das práticas de ensino, no diálogo sobre o ensino e a aprendizagem, na partilha de saberes e da experiência acumulada e refletida.

Considerando a importância destas “amizades críticas”, e referindo-se especificamente ao contexto português dos “agrupamentos de escolas”, Formosinho (2005) defende a coexistência de *lógicas territoriais* e de *lógicas afinitárias* e a necessidade de potenciar as lógicas afinitárias para sustentar uma dinâmica pedagógica favorecedora da diversidade.

A “territorialização implica a contextualização da ação educativa, a promoção de redes e projetos locais, o aproveitamento das iniciativas dos grupos, das associações, das instituições locais. Uma territorialização de base comunitária favorece, assim, a diversidade da ação educativa, pois aproveita as diversificadas potencialidades locais” (Formosinho, 2005, p. 318).

Formosinho defende que os atores que corporizam as lógicas afinitárias partilham as suas experiências e vivências com os pares, organizam-se em equipas, projetos, associações, movimentos, redes, conduzindo a uma pluralidade de modos de trabalho pedagógico suportado por essas afinidades. Por isso, a construção de comunidades de aprendizagem implica a consideração da escola como uma organização dotada de autonomia relativa e que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objetivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjetiva assente num sentimento de pertença coletiva (Sarmiento e Ferreira, 1995a).

Neste sentido, pode dizer-se que as comunidades de aprendizagem, sendo embora objeto de concetualizações plurais, convergem no sentido da afirmação de uma concepção comunitária do trabalho, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, que é indissociável da aprendizagem e do bem-estar dos alunos. Shulman & Shulman (2004) abordam o conceito de “comunidade de aprendentes” para se referirem ao modo como os professores aprendem. McLaughlin, (1993, p. 99) propõe a noção de escola como “comunidade do local de trabalho”, uma vez que esta constitui não apenas um contexto físico e uma organização formal, mas também “um contexto social e psicológico em que os professores constroem um sentido de prática, de eficácia e de comunidade profissional. Este aspeto, do local de trabalho, isto é, da natureza da comunidade profissional que lá existe, torna-se o fator mais crítico para entender o carácter do ensino e da aprendizagem para os professores e para os seus alunos”. Segundo Kelchtermans (2009), o impacto das condições de trabalho na aprendizagem dos professores não é um processo linear de influência causal, mas mediado por processos interativos de interpretação e de sentido dado às situações.

Com base em trabalhos de investigação empírica, Day (2004) aborda o tema das culturas e lideranças das escolas, relacionando-o com as comunidades de aprendizagem. Afirma que as culturas das escolas onde se encontraram comunidades de aprendizagem de professores têm sido descritas como culturas onde se realizam debates sobre os valores, as normas e as práticas. Sobre o papel da liderança, Day (2004) sustenta que os diretores de escola bem sucedidos garantem que as pessoas se apoiem umas às outras, não ignorando algumas tensões que possam existir entre os seus propósitos. Como tal, considera que são necessárias formas múltiplas e não únicas de liderança, no que respeita a estilos e decisões e no sentido de contribuir para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas suas escolas.

Quando se refere a comunidades de aprendizagem, Day (2004) tem em vista as comunidades e redes de aprendizagem profissio-

nais, mas também as comunidades de aprendizagem de professores e alunos, tomando em consideração a escola na sua totalidade ou departamentos que criam redes de aprendizagem colaborativas. A mudança da cultura da escola implica que os professores se interessem pelos alunos que ensinam diretamente, num determinado ano de escolaridade, numa disciplina, etc., mas também pela aprendizagem e pelo bem-estar dos alunos de toda a escola. Deste modo, a aprendizagem dos professores torna-se completamente ligada à aprendizagem daqueles a quem ensinam” (Fullan e Hargreaves, 2000, p.xii).

Nesta linha de pensamento, Leite (2003), advoga uma concepção de escolas como “organizações aprendentes”, no sentido em que estas são capazes de conceber e desenvolver um projeto mediante o qual se “autogerenciem” numa procura de adequação aos contextos em que se situam e aos recursos de que dispõem. No mesmo sentido, Bolívar (2003: 176-177), defende que as organizações que aprendem são aquelas que aprendem com elas próprias, construindo assim uma “metacapacidade: aprender como aprender:

“as pessoas aumentam constantemente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se cultivam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva tem plena liberdade, e onde as pessoas estão continuamente a aprender em conjunto. São organizações que, do presente, lançam o seu olhar para o futuro, que institucionalizam processos de reflexão na ação, que planificam e avaliam a sua ação como oportunidade para aprender, que aprendem com elas próprias ao longo do seu desenvolvimento e que, resumindo, possuem uma metacapacidade: aprenderem como aprender”.

Por outras palavras, tal como as condições da sala de aula condicionam as capacidades de os professores proporcionarem as melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, também a cultura de uma determinada escola pode ou inibir ou estimular a aprendizagem dos seus professores. Por isso, McLaughlin e Talbert (2001) sa-

lientam a importância das comunidades de aprendizagem de professores, referindo que estas constituem o melhor contexto para o crescimento profissional e para a mudança. Uma comunidade de aprendizagem baseia-se, entre outras, nas ideias de missão partilhada, de visão, de valores e objetivos, numa cultura colaborativa que incide na aprendizagem, na indagação para melhorar a prática, na orientação para a ação, no compromisso para com o aperfeiçoamento contínuo (DuFour, 2004; DuFour, DuFour e Eaker, 2008).

As ideias de missão partilhada e de valores e interesses comuns constituem a base da “confiança relacional” (relações interpessoais e interações sociais) e são uma componente essencial dos processos de mudança, no sentido da construção de comunidades de aprendizagem; no entanto, isso não significa que sejam imunes à divergência de perspectivas, à controvérsia e ao conflito. Numa comunidade de aprendizagem interagem pessoas e grupos com interesses distintos e até divergentes, por isso, emergem representações sociais diversas e conflitantes sobre a escola e o currículo; sobre as finalidades, os projetos e as atividades educativas. De acordo com Fullan (1999, p. 19-29):

- “O conflito e a diversidade são nossos amigos”: o processo de mudança implica passar por momentos de mal-estar, de tensões e de incertezas, por isso, é necessário reconhecer desde o início as diferenças e a dimensão emocional da mudança;
- “A inteligência emocional provoca e reduz ao mesmo tempo a ansiedade”: é necessária uma compreensão do poder da emoção quando se enfrenta o desconhecido e, como tal, é vital saber gerir as próprias emoções e as dos outros;
- “As culturas colaborativas provocam e reduzem ao mesmo tempo a ansiedade”: para que a colaboração seja eficaz, todos os que estão envolvidos têm de aceitar e celebrar a diversidade, pois reconhecer a individualidade na colaboração é uma demonstração de confiança, empatia e conectividade.

Acresce, portanto, às perspetivas de pendor mais normativo, prescritivo e consensualista, uma perspetiva política e micropolítica, que não ignora, e até valoriza, as dimensões conflituais que atravessam os processos de mudança educativa e de construção de comunidades de aprendizagem. Com efeito, o conceito de comunidade de aprendizagem não é sinónimo de consenso, pois incorpora os interesses, as relações de poder e o conflito, tanto como o diálogo, a cooperação e o acordo tendentes ao bem comum. É necessário sublinhar que as comunidades de aprendizagem não são “comunidades fortaleza”, mas “comunidades amiba”, retomando aqui os paradigmas de comunidade definidos por Santos (2000). Do mesmo modo, as comunidades de aprendizagem aproximam-se mais do modelo da “comunidade ética” do que do modelo da “comunidade estética”, retomando aqui as expressões de Bauman (2006).

Em suma, as relações e interações do tipo comunitário são indissociáveis de uma concepção democrática emancipatória da educação que está no cerne dos processos de construção de escolas democráticas (Apple e Beane, 2000). Segundo Sarmento e Ferreira (2005b), este é o aspeto mais específico da construção de realidades educativas assentes em relações do tipo comunitário: a dimensão de transformação social que decorre de uma configuração organizacional que substitui as relações verticais e assimétricas do poder por formas cooperativas e solidárias de construção do processo educativo, qualquer que seja o nível, o âmbito ou o tipo das interações em presença: entre professores, entre professores e alunos, entre alunos, entre a escola e a comunidade envolvente. Além da aprendizagem, a ideia de comunidade incorpora, assim, a educação democrática como condição para um futuro humano (Biesta, 2006).

Por isso, defendemos que as comunidades de aprendizagem alcançam um sentido transformador quando, numa perspetiva democrática emancipatória, questionam e superam as abordagens de pendor gerencialista, nomeadamente as que põem a tónica, obsessivamente, na “eficácia” da escola. Orientadas apenas para os resultados académicos dos alunos e para a competição entre alunos e entre profes-

res, estas abordagens centradas exclusivamente na eficácia, na eficiência, no desempenho, etc., ignoram ou desvalorizam a democracia, a ética e a justiça na organização e na vida escolares. Todavia, como refere Day (2004, p. 191), “qualquer que seja a definição de eficácia, as escolas mudarão, de uma forma mais eficaz, quando a melhoria tiver origem no seu interior”. Isto implica a assunção, por parte dos líderes e demais atores escolares, de princípios e valores que sustentem uma escola democrática, ética e promotora de justiça social (Starratt, 1991; Furman e Shields, 2005; Furman e Starratt, 2002; Rapp, 2002).

Com base em perspetivas da psicologia social e da sociologia, Clark, Higgins e Kohlberg (1991) consideram que a cultura escolar é um dos mais importantes aspetos da educação moral e discutem o modo com as escolas podem desenvolver comunidades justas e inclusivas envolvendo processos democráticos de tomada de decisão. O principal foco da investigação destes autores tem a ver com o modo como os alunos e os professores resolvem democraticamente os problemas, encarando as escolas não apenas no sentido da sua contribuição para a cidadania democrática, mas na perspetiva de as próprias escolas serem sociedades democráticas. Do mesmo modo, Biaggio (1997) defende a abordagem da “comunidade justa” para a educação moral dos indivíduos. Segundo esta autora, a criação de “comunidades justas” supõe o carácter essencial da democracia e dos princípios individuais de consciência para a formação da cidadania, estabelecendo assim pontes fecundas com teorias sociológicas que visam a transformação da sociedade.

Estêvão (2006) defende que uma educação democrática deve assumir-se como não neutral, apresentando-se, ela própria, como uma educação detentora de direitos humanos, ancorada nos princípios da ética da justiça e da ética da solidariedade. Este autor reflete sobre a questão da justiça e dos direitos humanos, à luz de concepções de democracia deliberativa e de democracia comunicativa. Embora estas concepções sejam convergentes em vários aspetos, Estêvão salienta que, diferentemente da concepção de democracia deliberativa de inspiração habermasiana, o ideal da democracia comunicativa atende a

aspectos não linguísticos da comunicação e tem em conta, diferentemente da dimensão racional e estratégica da democracia, o carácter situado da comunicação, a ética do cuidado e a ênfase que esta coloca na justiça afetiva e, de um modo geral, a sua relação com o desenvolvimento moral: “a ética do cuidado, mais atenta às peculiaridades e às relações no desenvolvimento moral, parece vir complementar a ética da justiça e, nesse sentido, vem reforçar a relevância da democracia comunicativa” (Estêvão, 2006, p. 91).

“Essa concepção de democracia permite dar maior solidez à possibilidade de todos sermos vistos e ouvidos num espaço público, de articularmos coletivamente a voz no debate público, tendo em conta, porém, as nossas diferenças. (...) Além disso, dá um carácter contingente e parcial ao meu ponto de vista, ao mesmo tempo que reconhece aos outros o direito de desafiarem os meus argumentos e interesses, forçando-me a transformar as minhas expressões de auto-interesse pelos apelos à justiça. Desse modo, todos os participantes ganham uma visão mais ampliada dos processos sociais e simultaneamente se reforça a importância da regulação comunitária e cidadã” (id. ib., p. 91).

Estando as escolas inseridas num sistema de administração burocrático e centralizado, e como este sistema não constitui apenas um conjunto de estruturas formais, mas inclui também subjetividades que impregnam a cultura escolar, na dupla vertente organizacional e profissional, dificilmente há lugar para a construção de comunidades de aprendizagem. Já dissemos que a lógica do centralismo burocrático é dificilmente compatível com a inovação organizacional. É possível a criação de grupos e equipas de trabalho, mas é difícil a constituição de comunidades de aprendizagem profissional e de aprendizagem entre alunos e professores. Porém, se considerarmos a *interação* como o núcleo a partir do qual definimos as relações do tipo comunitário (Sarmiento e Ferreira, 2005a e 2005b), esta perspetiva permite pluralizar o conceito de comunidade (comunidades de aprendizagem, comunidades educativas, comunidades colegiais,

comunidades de prática, etc.), não as fixando a um único modelo organizacional ou institucional.

Não precisamos apenas de alternativas; precisamos de um pensamento alternativo de alternativas (Santos, 2007). Para tal, é necessária uma nova racionalidade que permita expandir o presente e contrair o futuro; que permita reinventar o passado e, simultaneamente, desacelerar o presente (Santos, 2006). É no presente, na vida quotidiana, que ganha sentido a transformação das práticas curriculares, organizacionais e pedagógicas. É no quotidiano das escolas, com base em relações interpessoais e interações sociais e profissionais autónomas, que os professores podem construir comunidades democráticas de aprendizagem inscritas numa lógica reflexiva, crítica e emancipatória. Sublinhe-se a importância da autonomia organizacional e profissional, na medida em que as comunidades democráticas de aprendizagem só o podem ser se os atores e os processos concretos da sua construção forem capazes de superar as formas compulsivas de colaboração e de colegialidade a que atualmente estão subjugadas as escolas e os professores, através de mecanismos cada vez mais apertados e turbulentos de controlo.

Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. e Beane, J. A. (Org.) (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus : Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2004). Ordem disciplinar e organização pedagógica, *Nuances: estudos sobre educação*, ano X, (11/12), 9-17.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas, *Educ. Soc.*, Campinas, 16 (92), 725-751.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidade. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2000). *A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva*. In U. Beck, A. Giddens e S. Lash. *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. (1- 51). Oeiras: Celta Editora.
- Biaggio, A. M. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: reflexão e crítica*, 10, (1), 47-69.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Bolívar, A. (2003). A Escola como organização que aprende. In Rui Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 57-85.
- Canário, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In R. Canário e I. Santos (Orgs.). *Educação, Inovação e Local*. Setúbal: ICE, pp. 13-23.
- Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003a). *A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003b). *A era da informação: economia, sociedade e cultura. O Fim do milénio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Power, F. C.; Higgins, A. & Kohlberg, L. (1991). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2007, 1ª ed. 1916). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 141-167.
- Dubar, C. (2000). *La Crise des Identités*. Paris: PUF.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'Expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'Institution*. Paris: Seuil.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community?" *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. ; DuFour, R. & Eaker, R. (2008) *Revisiting Professional Communities at Work: new insights for improving schools*. Bloomington: Solution Trees.
- Estêvão, C. (2006). Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 85-101.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à Être*. Paris: UNESCO.
- Ferreira, F. I. (2005a). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ferreira, F. I. (2005b). Os Agrupamentos de Escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 265-306.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 38, pp. 239-251.
- Ferreira, F. I. (2011). A Universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas. In A. I. Calderón, S. R. M. Santos & D. F. Sarmento (Orgs.). *Extensão Universitária: uma questão em aberto*. São Paulo: Xamã, pp. 105-123.
- Flores, M. A. (2003) Teacher Professionalism in Portugal: Theory and Practice, in G.G. Markea e G. T. Papanikos (eds) *Global Issues of Education, Atas da 5th International Conference on Education*, Atenas, Grécia, (Vol 2), pp.235-242.
- Flores, M. A. (2005) Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16 (3), pp. 401-413.
- Flores, M. A. (2011a) Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores, *Perspectiva*, 29 (1), 161-191.
- Flores, M. A. (2011b) Teachers' Work and Lives: A European Perspective, In C. Day (ed). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London: Routledge
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração centralizada. *O Ensino*, 7, 8, 9, 10: 101-107.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. 2 (1), 53-86.
- Formosinho (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa, pp.307-319.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S. & Lima, L. (1988). Organização e Administração das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário. In *Documentos Preparatórios II. CRSE*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.141-263.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmento, M. J. & Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades Educativas: Novos Desafios á Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, M. (1999) *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Furman, G. C. e Shields, C. M. (2005) How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Community in Schools? In W. A. FIRESTONE & C. RIEHL (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. (119-137). New York Teachers College Press.
- Furman, G. C. e Starratt, R. J. (2002). Leadership for Democratic Community in Schools, *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), pp. 105-133.
- Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor. Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo, Publisher Brasil.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Ion, J. (1997). *La Fin des Militants?* Paris: Les Éditions de l'Atelier.
- Kelchtermans, G. (2004) CPD for Professional Renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day e J. Sachs (Eds). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2009) O comprometimento profissional para além do contrato: auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores e Veiga A. M. Simão (Eds).

- Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 61-98.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. C. e Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lipovetsky, G. (1988). *A Era do Vazio. Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio de Água.
- Maffesoli, M. (1990). *El Tiempo de las Tribus*. Barcelona: Icaria.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W. (1993) What matters most in teachers' workplace context, in J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds) *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press, pp. 79-103
- Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XVI a XX)*. Lisboa. ISEF/Universidade Técnica de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12, 226-245.
- Reboul, O. (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris: PUF.
- Retallick, J. (1999). Teachers' Workplace Learning: towards legitimization and accreditation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (1), 33-50.
- Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2006). *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46
- Sarmento, M. J. & Ferreira, F. I. (1995a). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE, pp.349-383.
- Sarmento, M. J. & Ferreira, F. I. (1995b). A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 99-116.
- Sarmento, M. J. & Formosinho, J. (1995). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In Vários. *Ciências da Educação: Investigação e Acção. I Vol.* Porto: SPCE, pp. 67-76.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community and Personal Meaning in our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shulman, L., S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp. 155-202.
- Sugrue, C. (2004) Rhetorics and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence. In: DAY, C. e SACHS, J. (Eds). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press
- Tönnies, F. (1989, ed. orig. 1887). Comunidade e Sociedade. In M. Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas, 1º vol. Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de textos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Zanten, A., Derouet, J.-L. & Sirota, R. (1987a). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. 78: 73-108.

- Van Zanten, A., Derouet, J.-L. & Sirota, R. (1987b). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. 80: 69-97.
- Viché, M. (2007). *La animación cibercultural*. Certeza: Zaragoza.
- Weber, M. (1991; ed. orig. 1922). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Vol. 1. Brasília. UnB.
- Williams, A., Prestage, S. & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27 (3), pp. 253-267.