Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maribel dos Santos Miranda Pinto

Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática *Online* - O Caso da @rca Comum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância

Fevereiro de 2009

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maribel dos Santos Miranda Pinto

Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática *Online* - O Caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância.

Tese de Doutoramento
Estudos da Criança – Tecnologias da Informação e Comunicação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor António José Meneses Osório

Fevereiro de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Maribel dos Santos Miranda Pinto
Endereço Electrónico: mmiranda@iec.uminho.pt; maribel.miranda@gmail.com
Endereço Página Pessoal: www.maribelmiranda.net
Telefone: 912299725
Número de Bilhete de Identidade: 12370436

Título da Tese: Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática *Online* - O Caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância.
Orientador: Professor Doutor António José Meneses Osório
Ano de Conclusão: 2009
Designação do Doutoramento: Estudos da Criança – Tecnologias da Informação e Comunicação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE (Indicar o nº máximo de páginas, ilustrações ou gráficos), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMENTE.

Universidade do Minho, 19/02/2009

Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao *meu* Ricardo e aos *meus* Pais…

Agradecimentos

Um reconhecimento à família…
Ao Ricardo por *estar comigo*... Em especial, por partilhar comigo a sua vida, pelo amor, amizade e disponibilidade. Por todas as *ajudas* que foram para mim muito importantes. Espero *ter tempo* para retribuir *o tempo* que não *vivemos*…

Ao *meu* Pai e à *minha* Mãe, por tudo…, por *eu estar aqui* e *vocês aqui comigo*, no meu coração e no meu pensamento, apesar do pouco tempo de *qualidade* que passámos juntos nestes últimos quatro anos. À *minha* família (irmã, padrinhos, tios, primos, avós e ao *meu* avô) e aos meus sogros e sua família porque, *sempre me apoiaram*…

Um reconhecimento a todos os que estiveram comigo neste percurso…
Muito em especial, ao Professor Doutor António José Osório, porque sem me conhecer bem, aceitou orientar-me, acreditou e fez-me acreditar que seria possível a concretização deste trabalho. Obrigada pela amizade, pelos conselhos, pelas apreciações construtivas, pelas importantes reflexões que me fizeram crescer, aprender e chegar até aqui. E, também, por tudo o que ainda quero aprender… Muito, muito obrigada!

Ao amigo e colega Luís Valente, do Centro de Competência da Universidade do Minho, acima de tudo pela amizade e disponibilidade. Por toda a ajuda no processo de concepção e desenvolvimento da comunidade @rcaComum. Pelas tuas palavras sinceras, que foram sempre as mais certas neste caminho de aprendizagem! *No que eu puder ajudar, conta sempre comigo*…

À Ana Monteiro, colega e amiga que encontrei durante este percurso, mas que sempre se disponibilizou para *ouvir,* para partilhar ideias sobre o meu e o seu doutoramento. Obrigada por tudo! Espero *acompanhar* e *apoiar*, também, o teu caminho…

Ao Paulo Moreira do Centro de Competência da Universidade do Minho, durante este percurso acolheu a @rcaComum como um tesouro, para resolver com a maior disponibilidade e profissionalismo muitas questões técnicas, que foram surgindo. Obrigada por tudo!

À Universidade do Minho, ao Instituto de Estudos da Criança, aos seus docentes e funcionários, pelo *apoio* e *qualidade* dos serviços.

Ao Centro de Competência da Universidade do Minho, pelo acolhimento da @rcaComum e a toda a sua equipa, pela disponibilidade e amizade com que sempre me receberam.

Muito especialmente… A Todos os participantes da comunidade *@rcaComum,* que continuam a fazer deste espaço uma realidade. Pelos bons momentos *partilhados*, pela riqueza das aprendizagens proporcionadas a partir de cada *cantinho* ibero-americano, pelas amizades que *nasceram* além fronteira, pela oportunidade de alguns de nós nos conhecermos pessoalmente e porque acreditamos que um dia isto pode acontecer… Obrigada pela *identidade* que construíram nesta comunidade e por me proporcionarem os melhores anos de trabalho da minha vida. Da minha parte, e se assim desejarem, esta @rcaComum ficará *Para Sempre* e *Para Todos*!

A todas as crianças que tive oportunidade de conhecer e que conheceram a @rcaComum através dos seus educadores e a todas as crianças que foram motivo de partilha das experiências vividas e reflectidas pelos vossos educadores. Em especial à educadora Ádila e aos meninos do JI de Rio Côvo (Barcelos - Portugal), à Andreia e aos meninos do JI da Cale da Vila (Gafanha da Nazaré -

Portugal), ao Oscar e aos meninos do Colégio de Pia (Chaco, Argentina) e ao Henrique e aos meninos do JI de Cheleiros (Lisboa - Portugal), por aceitarem o desafio de realizar várias sessões de vídeo-conferência, pela partilha das reflexões, antes e depois destas. Pelas imagens que mostram o encanto das crianças na descoberta das tecnologias, de outros "mundos" e outras línguas. Obrigada a todos!

À Professora Doutora Gabriela Portugal e à Professora Doutora Paula Santos, da Universidade de Aveiro e as coordenadoras da prática pedagógica, as supervisoras e alunas estagiárias, pela colaboração neste projecto. Obrigada pela amizade e carinho com que sempre me trataram.

À Sara e à Joanne, pela leitura cuidada, construtiva e comentada, que permitiu a perceptibilidade deste trabalho. Acima de tudo, pela amizade e disponibilidade.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), pela bolsa de doutoramento que me foi atribuída e que permitiu a concretização deste trabalho.

À Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), pelo apoio prestado para a participação num evento de carácter científico.

A Todos os que de uma ou outra forma me ajudaram na divulgação da comunidade @rcaComum!

A Todos os que não mencionei, mas não menos importantes, que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

Muito Obrigada!

RESUMO

Título: Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática *Online* - O Caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Comunidades de Prática *Online* (CoP); Colaboração; Liderança; Educação de Infância.

Face aos desafios que a sociedade actual nos coloca, muito em especial os que são suscitados pela chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento, coloca-se aos educadores a necessidade de uma constante renovação de saberes e de uma sistemática actualização de competências, incluindo a capacidade de mediar a utilização, pelos educandos, dos recursos tecnológicos. Num contexto em que, através de aplicações da *Web* 2.0, a tecnologia suporta e desenvolve verdadeiras redes distribuídas, com ferramentas que nos permitem ser autores e construtores de diversos cenários sociais e de aprendizagem, coloca-se aos docentes a necessidade de alterar significativamente as suas práticas. Também assim sucede com os profissionais de Educação de Infância, uma vez que o uso das TIC em geral e do acesso à Internet, em particular, se observa em crianças cada vez mais novas, pese embora ainda se verifique uma incipiente integração dessas tecnologias nas estruturas educativas correspondentes.

Num tal contexto, o presente trabalho estuda uma comunidade de prática online, como ambiente potencialmente favorável à colaboração entre profissionais de Educação de Infância. Para esse efeito dinamizámos e estudamos o caso da @rcaComum, uma CoP *online* ibero-americana de profissionais de Educação de Infância, durante os anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008, em que intervieram participantes dos diversos países ibero-americanos, incluindo Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Espanha, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, República Dominicana, Uruguai, Paraguai, Peru, Porto Rico, Portugal e Venezuela.

A investigação consistiu em compreender quais os processos de colaboração e de liderança que emergem da interacção em CoP *online*, entre este grupo de profissionais de educação. Deste modo, conseguimos também compreender quais os receios e dificuldades dos educadores face às tecnologias e ajudar a procurar novas formas de lidar com estas, nos seus contextos educativos.

Os resultados desta investigação revelam dimensões necessárias à implementação e dinamização de uma CoP *online* as quais, se descuradas, podem influenciar a sua sustentabilidade, bem como o seu ciclo de vida. Deste processo, que se revelou muito complexo, é visível que emergiram efectivos momentos de colaboração e liderança, tendo sido reconhecida, subjacente às práticas da @rcaComum, uma identidade que a diferencia de outras comunidades no ciberespaço.

ABSTRACT

Title: Processes of Collaboration and Leadership in Online Communities of Practice – The Case of @rcaComum, an Ibero-American Community for Pre-school Education Professionals.

Keywords: Information and Communication Technology; Online Communities of Practice; Collaboration; Leadership; Pre-School Education.

Considering the challenges presently posed by society, especially the ones launched by Information and Knowledge Society, educators are faced with the need of constant knowledge refreshment, as well as a systematic updating of their competences, including the ability to mediate their learners' use of technological resources. In an environment where social networks are supported and developed by technology, through Web 2.0 applications, with tools that allow us to be authors and builders of various social and learning scenarios, teachers face the need to make a significant change in their teaching practices. The same applies to pre-school educators that have to deal with ICT use and Internet access by increasingly younger children, even though there is an incipient integration of those technologies in corresponding educative structures.

Given this context, the present dissertation studies an online community of practice, as a potentially favourable environment for the collaboration among pre-school education professionals. For that purpose, we animated and studied the case of @rcaComum, an online ibero-american CoP for Pre-School Education professionals, during the academic years of 2006/2007 and 2007/2008, in which intervened participants from several ibero-american countries, including Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Spain, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Dominican Republic, Uruguay, Paraguay, Peru, Porto Rico, Portugal and Venezuela.

The research aimed to understand which collaboration and leadership processes emerge from the interaction in online CoP in this group of education professionals. As such, we managed to understand educators' concerns and difficulties in the use of technologies and help to find new ways of dealing with them in their educative environments.

This research reveals dimensions that should be materialized in the implementation and animation of an online CoP. If these dimensions were to be neglected, they could influence the CoP's sustainability, as well as its life cycle. From this process, that has appeared to be reasonably complex, it is visible that there have emerged effective moments of collaboration and leadership, and underlying its practices an identity has been found to differentiate this community from other communities in cyberspace.

RESUMEN

Título: Procesos de Colaboración y Liderazgo en Comunidades de Práctica *Online* - Caso de @rcaComum, una Comunidad Iberoamericana de Profesionales de Educación de Infancia.

Palabras clave: Tecnologías de Información y Comunicación; Comunidades de Práctica *online*; Colaboración; Liderazgo; Educación de Infancia.

Ante los desafíos de la sociedad actual, muy en especial los que son suscitados por la reconocida Sociedad de la Información y del Conocimiento, se coloca a los educadores la necesidad de una constante renovación de saberes y una constante actualización de habilidades, que incluye ser capaz de mediar la utilización, por los educandos, de los recursos tecnológicos. En un contexto en que, a través de aplicaciones de la *Web* 2.0, la tecnología soporta y desarrolla efectivas redes distribuidas, con herramientas que nos permiten ser autores y constructores de diversos escenarios sociales y de aprendizaje, los docentes sienten necesidad de alterar significativamente sus prácticas. También así sucede con los profesionales de Educación de Infancia, una vez que el uso de las TIC en general y del acceso a Internet, en particular, se verifica cada vez más en los niños, si bien aún se note una incipiente integración de esas tecnologías en las estructuras educativas correspondientes.

En un tal contexto, este trabajo estudia una comunidad de práctica *online*, como ambiente potencialmente favorable a la colaboración entre profesionales de educación de infancia. Para ese efecto dinamizamos y estudiamos el caso de la @rcaComum, una CoP *online* iberoamericana de profesionales de Educación de Infancia, durante los años lectivos 2006/2007 y 2007/2008, en que intervinieron participantes de diversos países iberoamericanos, que incluye Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, España, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, República Dominicana, Uruguay, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Portugal y Venezuela.

La investigación consistió en comprender cuáles los procesos de colaboración y liderazgo que emergen de la interacción en CoP *online*, entre este grupo de profesionales de educación. De este modo, conseguimos también entender cuáles los recelos y dificultades de los educadores ante las tecnologías y ayudar a buscar nuevas formas de interactuar con estas, en sus contextos educativos.

Los resultados de esta investigación revelan dimensiones necesarias a la implementación y dinamización de una CoP *online* las cuales, si desatendidas, pueden afectar su sustentabilidad, así como su ciclo de vida. De este proceso, que se reveló muy complejo, es visible que emergieron efectivos momentos de colaboración y liderazgo, en que fue reconocida, subyacente a las prácticas de @rcaComum, una identidad que la diferencia de otras comunidades en el ciberespacio.

Índice

INTRODUÇÃO 27

1 - Apresentação do problema e motivação para a realização da investigação 27

2 - Justificação da investigação e objectivos 29

3 - Estrutura da investigação 31

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA IBERO-AMÉRICA 37

1 - Fundamentos e história da infância e da Educação de Infância 37

1.1 - Concepção de infância 37

1.2 - Breve resenha histórica da Educação de Infância 42

2 - A Educação de Infância em Portugal, Espanha e América Latina 46

2.1 - Caminhos percorridos para a afirmação da Educação de Infância em Portugal 47

2.2 - Um olhar sob a Educação de Infância na Ibero-América 51

2.3 - Perspectivas actuais sobre qualidade em Educação de Infância 61

CAPÍTULO 2 - INTERACÇÕES E APRENDIZAGENS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO . 67

1 - Sociedade da Informação e do Conhecimento: reflexões num Mundo em constante transformação 67

1.1 - O que sabemos sobre a Sociedade da Informação? 67

1.2 - Da Sociedade da Informação para a Sociedade da Informação e do Conhecimento: um passo em frente 71

1.3 - Marcas que afectam a condição de "ser social" e a relação com as tecnologias na Sociedade da Informação e do Conhecimento 74

1.4 - O fenómeno da globalização na Sociedade da Informação e do Conhecimento 79

2 - Contextos educativos "rendidos" às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) 81

2.1 - As TIC, a Internet e o Ciberespaço como resultado da revolução tecnológica 82

2.2 - As TIC, a *Web* 2.0 e os ambientes de aprendizagem *online* como novos espaços educativos 88

2.3 - Marcas de mais de uma década de propostas de integração das TIC no ensino educativo português 94

3 - "Verso" e "Reverso" da utilização das TIC: implicações para as novas gerações 98

3.1 - Posições que destacam o "verso" das TIC 99

3.2 - Posições que destacam o "reverso" das TIC 104

3.3 - Encontrando o equilíbrio da influência das TIC nas novas gerações 107

4 - As TIC promotoras de mudança em contextos de Educação de Infância 109

4.1 - A utilização das TIC por crianças e na Educação de Infância: panorama actual na investigação 110

4.2 - As TIC no jardim-de-infância e no currículo da Educação de Infância 117

4.3 - O que fazem e podem fazer as crianças com as TIC? 123

4.4 - Equipamento tecnológico apropriado para crianças: questões de design, interface e interactividade 125

CAPÍTULO 3 - AS TIC NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 129

1 - Formação de professores e desenvolvimento profissional na Sociedade da Informação e Conhecimento.....129

1.1 - A formação inicial de professores e a formação ao longo da vida 134

1.2 - O que é ser professor e as suas funções na Sociedade da Informação e do Conhecimento 138

1.3 - Características e perfil de competências dos professores para o desenvolvimento de contextos de qualidade de ensino-aprendizagem 141

1.4 - Reflexões sobre a cultura profissional docente 143

2 - Professores em tempo de mudança e a influência das TIC na sua formação inicial, ao longo da vida, e nas suas práticas educativas 146

2.1 - Formação e práticas com as TIC.....146
2.2 - Novos espaços de educação sustentados pelas TIC.....150

CAPÍTULO 4 - COMUNIDADES E COMUNIDADES DE PRÁTICA MEDIADAS PELAS TIC: PROCESSOS DE COLABORAÇÃO E LIDERANÇA PARA O SEU DESENVOLVIMENTO 153

1 - Comunidades virtuais, comunidades de aprendizagem – diferenciando conceitos 153

1.1 - Contextualizando comunidades virtuais.....155
1.2 - Comunidades de aprendizagem em contextos virtuais 160

2 - Comunidades de Prática (CoP) *offline* e *online*: perspectivas, fundamentos e modelos de análise de interacções.....165

2.1 - CoP: perspectivas e fundamentos para a sua concretização.....165
2.2 - Modelos de análise de interacções em ambientes de aprendizagem *online* e contributo para a análise de interacções em CoP *online* 179

3 - Cooperação e colaboração em CoP *online* como factores de sustentabilidade 186

4 - Liderança e moderação: contributos para a gestão e sustentabilidade das CoP *online*.....189

4.1 - Liderança em CoP *online*.....189
4.2 - Moderadores e moderação: estratégias para dinâmicas em CoP *online* 194

CAPÍTULO 5 - CONTEXTUALIZAÇÃO E DESENHO DAS METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO 199

1 - Fundamentos da investigação científica na educação 199

2 - Questões de investigação 200

3 - Fundamentos da escolha da abordagem metodológica de estudo de caso 204

4 - Instrumentos de recolha de dados do desenho metodológico da investigação – estudo de caso 208

4.1 - Diário 208
4.2 - Grupos de enfoque ou *focus groups* 209
4.3 - Questionários 212
4.4 - Observação-participante 213
4.5 - Registos electrónicos: fóruns de discussão, *e-mail*, mensagens internas, *chat*, *tracking* da plataforma 214
4.6 - Entrevistas 216

5 - Opções metodológicas para a análise de dados 217

5.1 - Análise de conteúdo: definição de categorias de análise e codificação utilizada 217
5.2 - Utilização de *software* informático para a análise de dados 221
5.3 - Validação das categorias e da categorização da informação 221

6 - Questões de ética – privacidade e confidencialidade na investigação ...223

CAPÍTULO 6 - A @RCACOMUM 225

1 - Apresentação.....226

1.1 - Fundamentação da escolha da denominação @rcaComum e do logótipo para a comunidade 234
1.2 - A relevância do registo comercial do nome @rcaComum 235
1.3 - Registo dos domínios na Internet 236
1.4 - Instalação, manutenção, implementação e actualização de conteúdos 236

2 - Participantes 236

2.1 - Requisitos para a participação 237
2.2 - Tipo de utilizadores 240
2.3 - Caracterização dos participantes 240
2.4 - Participantes por países 241

3 - Princípios estruturadores da @rcaComum 245

3.1 - Regras de funcionamento da comunidade @rcaComum 245

3.2 - Ferramentas de comunicação e recursos da comunidade 247

3.2.1 - Secção: V@mos Convers@r... – V@mos Habl@r... 247

3.2.1.1 - Comunicação síncrona (*Chat* da plataforma Moodle) 248

3.2.1.2 - Comunicação assíncrona (fóruns de discussão e mensagens internas) 251

3.2.2 - Secção: Para Partilh@r... – Para Intercambi@r... 271

3.2.2.1 - Recurso: "Recursos para Pré-escolar – Material para Preescolar" 272

3.2.2.2 - Glossário: "Portefólio para Partilha de Recursos e Materiais – Portafolio para Compartir e Intercambiar Recursos y Materiales" 273

3.2.2.3 - Base de Dados: "Sites de Interesse para Educadores – Páginas de Interés para Educadores" 274

3.2.2.4 - Recurso: "Sites para Crianças – Páginas *Web* para Niños" 275

3.2.2.5 - Base de Dados: "Cantinho das Histórias – Riconcito de los Cuentos 276

3.2.2.6 - Glossário: "O Cantinho dos JI – El Rinconcito de las Escuelas" 277

3.2.2.7 - *Wiki* – "Lista de *MSN Messenger*; *Skype*; Yahoo ou outros/otros – Colegas @rcaComum" 277

3.2.3 - Secção: Entrevist@s 278

3.2.3.1 - Entrevista a uma Educadora de Infância – San José, COSTA RICA – EI291 (Costa Rica) 279

3.2.3.2 - Entrevista a uma Docente do Ensino Superior – Santo Domingo, REPÚBLICA DOMINICANA – DES32 (República Dominicana) 281

3.2.3.3 - Entrevista a uma Educadora de Infância destacada no Departamento de Educação do Ministério de Educação – Managua, NICARÁGUA – PP8 (Nicarágua) 282

3.2.3.4 - Entrevista ao Director de um Colégio – Chaco, ARGENTINA – P2º3ºCEBS17 (Argentina) 283

3.2.3.5 - Entrevista a uma Educadora de Infância e Investigadora no Ensino Superior – Florianopolis, BRASIL – EI393 (Brasil) 284

3.2.3.6 - Entrevista a uma Coordenadora e Supervisora de Educação de Infância – Mazatlan, MÉXICO – PP6 (México) 285

3.2.3.7 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Lima, PERÚ – I514 (Peru) 287

3.2.3.8 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Panajachel, GUATEMALA – EI93 (Guatemala) 287

3.2.3.9 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Montevideo, URUGUAY – EI545 (Uruguai) 288

3.2.3.10 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Sevilla, ESPAÑA – EI482 (Espanha) 289

3.2.3.11 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Anzoategui, VENEZUELA – EI259 (Venezuela) 290
3.2.3.12 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Barcelos, PORTUGAL – EI6 (Portugal) 291
3.2.3.13 - Entrevista a uma Docente do Ensino Superior, Cundinamarca – COLOMBIA – DES24 (Colômbia) 292
3.2.4 - Secção: No Nosso Jardim-de-infância… – En Nuestro Jardin Infantil… – Álbum de Fotos 292
3.2.5 - Secção: Referendos 293
3.2.6 - Secção: Os Nossos Moder@dores... – Nuestros Moder@dores 294
3.3 - Como se desenvolvem as interacções na @rcaComum 295
3.4 - Plano de acção da CoP e calendarização 296
3.4.1 - 1ª Fase de recolha de dados: Setembro de 2006 a Julho de 2007 297
3.4.1.1 - 1º Período: Setembro a Dezembro de 2006 297
3.4.1.2 - 2º Período: Janeiro a Março de 2007 300
3.4.1.3 - 3º Período: Abril a Julho de 2007 303
3.4.2 - 2ª Fase de recolha de dados: Agosto de 2007 a Julho de 2008 306

4 - Sessões de formação – workshops @rcaComum 310

4.1 - 1º Workshop @rcaComum: Braga (Portugal) 310
4.2 - 2º Workshop @rcaComum: Aveiro (Portugal) 310
4.3 - 3º Workshop @rcaComum: Santiago de Compostela (Espanha) 311
4.4 - 4º Workshop: Porto (Portugal) 311

5 - Difusão da @rcaComum 311

5.1 - AMEI – WAECE 312
5.2 - APEI: InformAPEI e Cadernos de Educação de Infância 312
5.3 - Texto Editores 314
5.4 - Educared 314
5.5 - REDEM 315
5.6 - Outras referências na Internet 316

CAPÍTULO 7 - TRATAMENTO, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....321

I PARTE – ANÁLISE QUALITATIVA DO DESENVOLVIMENTO E DINÂMICAS DA @RCACOMUM .321

1 - Formação e prática com as TIC.....321

1.1 - Competências e utilização das TIC.....322
1.2 - Formação de educadores na área das TIC.....324
1.3 - Desenvolvimento de práticas e integração das TIC no jardim-de-infância.....328
1.4 - Experiências das crianças com as TIC.....333

2 - Educação de infância e formação de educadores de infância 337

2.1 - Formação inicial de educadores de infância na Ibero-América.....338
2.2 - Relação docente-aluno na formação de educadores de infância.....341
2.3 - Formação de educadores de infância ao longo da vida.....343
2.4 - Investigação em Educação de Infância.....346
2.5 - Características da Educação de Infância na Ibero-América.....349
2.6 - Modelos curriculares da Educação de Infância: formação e práticas.....352
2.7 - Relação educador-criança em contexto de Educação de Infância.....354
2.8 - Relação família-educador-criança em contexto de Educação de Infância.....356
2.9 - Legislação na formação e prática de Educação de Infância.....358

3 - Integração e participação em ambientes *online*..... 360

3.1 - Dinâmicas de integração e participação em ambientes colaborativos *online*.....361
3.2 - Entraves à participação.....364
3.3 - Benefícios da participação.....367
3.4 - Partilha de experiências, ideias e informação.....371
3.5 - Dinâmicas cooperativas.....372
3.6 - Dinâmicas colaborativas e construção de conhecimento.....376
3.7 - Interacção dos participantes da comunidade para além do *online*.....381

4 - Liderança e moderação em CoP *online*..... 383

4.1 - Indícios de liderança na comunidade.....384
4.2 - Estratégias de liderança.....385

4.3 - Indícios de moderação na comunidade 388
4.4 - Estratégias de moderação 389
4.5 - Reconhecimento da liderança e moderação na comunidade pelos participantes 392

II PARTE – ANÁLISE QUALITATIVA DAS INTERACÇÕES NA @RCACOMUM 394

1 - Dimensão social e de partilha (integrar, partilhar e comparar informação) 394

1.1 - Presença como observador-participante e como explorador 395
1.2 - Caracterização pessoal do perfil 396
1.3 - Apresentação na comunidade 397
1.4 - Partilha de experiências 398
1.5 - Corroborar comentários de um ou mais participantes 399
1.6 - Questionar e responder para clarificar detalhes de alguma participação 400

2 - Dimensão de negociação, empenhamento mútuo e cooperação (interactividade) 401

2.1 - Identificação de áreas de interesse entre os participantes 401
2.2 - Negociação ou esclarecimento dos significados dos diversos termos utilizados 402
2.3 - Proposta e negociação sobre novas áreas de debate 403
2.4 - Cooperação na realização de actividades entre os participantes 405
2.5 - Empenhamento mútuo de práticas diversificadas 406

3 - Dimensão de colaboração e construção de conhecimento (interactividade metacognitiva) 407

3.1 - Partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos 408
3.2 - Debate sobre a informação partilhada e estabelecimento de um consenso 409
3.3 - Reflexão crítica dos participantes e construção partilhada do conhecimento 410

4 - Dimensão de liderança e moderação em ambientes *online* (factores de sustentabilidade) 412

4.1 - Identificação de líderes e moderadores 412
4.2 - Estratégias de liderança e moderação 413
4.3 - Evidência discursiva de orientação explícita 414

5 - Dimensão de construção de identidade em ambientes *online* (diferenciação entre CoP) 416

5.1 - Percepção da presença cognitiva 416
5.2 - Percepção da presença social 417

CONSIDERAÇÕES FINAIS 421

1 - Limitações do estudo 421

2 - Sugestões para investigação posterior 422

3 - Conclusões do estudo 423

3.1 - A @rcaComum entendida como uma efectiva comunidade de prática *online* 423
3.2 - Os participantes: a formação em TIC e a sua integração na prática profissional 424
3.3 - O contexto: a Educação de Infância na Ibero-América 426
3.4 - A colaboração: a @rcaComum como ambiente de práticas colaborativas 428
3.5 - A liderança: factor de desenvolvimento, durabilidade e sustentabilidade da comunidade 430
3.6 - Processos de colaboração e liderança na comunidade de prática *online* @rcaComum 431

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 437

ANEXOS CD 453

Anexo 1 - Quadro Comparativo da Educação de Infância entre Portugal, Espanha e Países da América Latina 455

Anexo 2 - Focus Group 455

Anexo 3 - Questionário - Tratamento SPSS – Excel 455

Anexo 4 - Resultados do Tratamento de dados 455

Anexo 5 - Registo Comercial @rcaComum 455

Anexo 6 - Participantes @rcaComum 455

Anexo 7 - Entrevistas.....455

Anexo 8 - Workshops.....455

Anexo 9 - Notícias sobre a @rcaComum.....455

Anexo 10 - Introducción y Consideraciones finales.....455

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Fases da Investigação 32
Esquema 2 - Crianças e Tecnologias 110
Esquema 3 - "The four roles that children may have in the design of new Technologies" in (Allison Druin, 2002) 127
Esquema 4 - Mudanças na Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores 133
Esquema 5 - Dimensões da prática como propriedades de uma comunidade (Dimensions of practice as the property of a community), (Wenger, 1998:73). 174
Esquema 6 - Elements of an Educational Experience – Elementos de uma Experiência Educacional (Garrison *et al.*, 2000:88) 182
Esquema 7 - Modelo de análise qualitativa das interacções específico para CoP *online* construído com base nos trabalhos de Henri (1992), Gunawardena et al. (1997), Garrison et al. (2000), Wenger (1998) e P. Dias (2008) 184
Esquema 8 - Calendarização da Utilização dos Diversos Instrumentos de Recolha de Dados ... 208
Esquema 9 - Fases para a Realização de um Grupo de Enfoque (Wimmer & Dominick, 1996) 211
Esquema 10 - Elementos utilizados para a Codificação dos Participantes 219

Índice de Figuras

Figura 1 - Estádios de Desenvolvimento da Comunidade - Wenger et al. (2002) 177
Figura 2 - Acesso à @rcaComum 225
Figura 3 - Aspecto Gráfico da @rcaComum – Setembro 2006 232
Figura 4 - Aspecto Gráfico da @rcaComum – Outubro 2007 233
Figura 5 - Aspecto Gráfico da @rcaComum – Julho 2008 233
Figura 6 - Logótipo da @rcaComum 235
Figura 7 - 1ª Experiência - Definição do Tema para a @rcaComum – Julho/Agosto de 2006 .. 235
Figura 8 - Formulário de Registo na @rcaComum 238
Figura 9 - Secção "V@mos Convers@r... - V@mos Habl@r..." 248
Figura 10 - Sessões de *Chat* "Educadores *Online*" - registo na plataforma 249
Figura 11 - Sessões de *Chat* "*Chat* das 23h em Portugal" – registo na plataforma 250
Figura 12 - Fórum "Notícias Gerais" e Fórum "A Educação de Infância na Ibero-América" ... 256
Figura 13 - Aspecto Gráfico da disposição das Mensagens nos Fóruns 258
Figura 14 - Secção "Para Partilh@r... - Para Intercambi@r..." 272
Figura 15 - Pasta de "Recursos para Pré-escolar – Material para Preescolar" 273
Figura 16 - Glossário: "Portefólio para Partilha de Recursos e Materiais – Portafolio para Compartir e Intercambiar Recursos y Materiales" 274

Figura 17 - Base de Dados: "Sites de Interesse para Educadores – Páginas de Interés para Educadores" 275
Figura 18 - Recurso: "Sites para Crianças – Páginas *Web* para Niños" 276
Figura 19 - Base de Dados: "Cantinho das Histórias – Riconcito de los Cuentos" 276
Figura 20 - Glossário: "O Cantinho dos JI – El Rinconcito de las Escuelas" 277
Figura 21 - *Wiki* – "Lista de *MSN Messenger*; *Skype*; Yahoo ou outros/otros – Colegas @rcaComum" 278
Figura 22 - Secção "Entrevist@s" 279
Figura 23 - Secção – "No Nosso Jardim-de-infância… – En Nuestro Jardin Infantil…" – Álbum de Fotos 293
Figura 24 - Secção de Referendos 294
Figura 25 - Secção – "Os Nossos Moder@dores... – Nuestros Moder@dores..." 294
Figura 26 - Comunidade @rcaComum (Setembro 2006) 297
Figura 27 - Dia da Alimentação (Outubro 2006) 299
Figura 28 - *Halloween* (Outubro 2006) 299
Figura 29 - Dia de São Martinho em Portugal (Novembro 2006) 299
Figura 30 - Natal (Dezembro 2006) 300
Figura 31 - Carnaval (Fevereiro 2007) 300
Figura 32 - Álbum para Exposição de Fotos de Carnaval (Fevereiro 2007) 301
Figura 33 - Dia do Pai em Portugal (Março 2007) 301
Figura 34 - Dia da Floresta e Início da Primavera em Portugal (Março 2007) 302
Figura 35 - Sessões de Vídeo-conferência entre jardins-de-infância de Portugal (Gafanha da Nazaré e Barcelos) e, também, com jardins-de-infância da Argentina (Fevereiro e Março de 2007) 302
Figura 36 - Moderadores @rcaComum 303
Figura 37 - Páscoa (Abril 2007) 304
Figura 38 - Dia da Mãe (Maio 2007) 304
Figura 39 - Dia da Criança (Junho 2007) 304
Figura 40 - Visita do JI de Barcelos à Gafanha da Nazaré (Maio 2007) 305
Figura 41 - Visita do JI de Gafanha da Nazaré a Barcelos (Maio 2007) 305
Figura 42 - Sessões de Vídeo-conferência entre jardins-de-infância de Portugal (Cheleiros e Barcelos) 305
Figura 43 - 1º Aniversário da @rcaComum (18 de Setembro 2007) 306
Figura 44 - Natal (Dezembro 2007) 307
Figura 45 - Carnaval (Fevereiro 2008) 308
Figura 46 - @rcaComum (Julho 2008) 309
Figura 47 - AMEI: Asociación Mundial de Educadores Infantiles 312
Figura 48 - APEI: Associação Portuguesa de Educadores de Infância 313

Figura 49 - APEI: Notícia informativa sobre a @rcaComum 313
Figura 50 - APEI: Cadernos de Educação de Infância 313
Figura 51 - "Educared Chile" 315
Figura 52 - "Educared Argentina" 315
Figura 53 - REDEM: "Red Educativa Mundial" 316
Figura 54 - Portal fafeeduca.net 316
Figura 55 - *Wiki* Mestrado/CFE em Multimédia em Educação 317
Figura 56 - EGB y Jardín Pia - Chaco 317
Figura 57 - ESEPF: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti 318
Figura 58 - "Portal Aprender Com Tecnologias" 318

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Profissão dos Participantes da @rcaComum 241
Gráfico 2 - Total de Participantes por País de Setembro de 2006 a Julho de 2007 242
Gráfico 3 - Total de Participantes por País de Agosto de 2007 a Julho de 2008 243
Gráfico 4 - Total de Participantes Registados na Comunidade 243
Gráfico 5 - Total de Participantes por País de Setembro de 2006 a Julho de 2008 244
Gráfico 6 - Total de Participantes Activos e Inactivos 244
Gráfico 7 - Nº de Sessões de *Chat* 248
Gráfico 8 - Total de Mensagens nos Fóruns de Discussão na @rcaComum 252
Gráfico 9 - Nº de Mensagens nos Fóruns de Discussão por Período – 1º Ano da @rcaComum 253
Gráfico 10 - Nº de Mensagens nos Fóruns de Discussão por Período – 2º Ano da @rcaComum 255
Gráfico 11 - Fórum 1ª Página @rcaComum – Notícias gerais e anúncios 257
Gráfico 12 - 1ª Página @rcaComum – Fórum "A Educação de Infância na Ibero América" 257
Gráfico 13 - Fórum: "Apresentação Profissionais de Educação – Presentación Profesionales de Educación" 259
Gráfico 14 - Fórum: "No Nosso Jardim-de-infância – En Nuestro Jardín de Infancia" 259
Gráfico 15 - Fórum: "Notícias Internas da @rcaComum" 260
Gráfico 16 - Fórum: "Entrevistas Realizadas a Educadores, Docentes e Investigadores" 260
Gráfico 17 - Fórum: "@rca das Histórias Infantis – @rca de los Cuentos Infantiles" 261
Gráfico 18 - Fórum: "@rca da Creche – @rca de Maternal" 261
Gráfico 19 - Fórum: "@rca do Meio Ambiente e das Ciências – @rca del Medio Ambiente y de las Ciências" 262

Gráfico 20 - Fórum: "@rca da Matemática – @rca de la Matemática" 262
Gráfico 21 - Fórum: "@rca da Música – @rca de la Música" 263
Gráfico 22 - Fórum: "@rca das Expressões Artísticas – @rca de las Expresiones Artísticas" ... 263
Gráfico 23 - Fórum: "@rca da Saúde/Alimentação – @rca de la Salud/Alimentación" 264
Gráfico 24 - Fórum: "@rca das Actividades Motoras e Jogos – @rca del Deporte/Psicomotricidad y Juegos" 264
Gráfico 25 - Fórum: "@rca das NEE – @rca de las NEE" 265
Gráfico 26 - Fórum: "@rca da Leitura/Escrita no J.I. – @rca de la Lectura/Escrita en Preescolar" 265
Gráfico 27 - Fórum: "@rca das TIC na Educação – @rca de las TIC en la Educación" 266
Gráfico 28 - Fórum: "@rca Avaliação em Contexto de J.I. – @rca Evaluación en Contexto de Preescolar" 266
Gráfico 29 - Fórum: "@rca da Diversidade no J.I. – @rca de la Diversidad en Educación Preescolar/Inicial" 267
Gráfico 30 - Fórum: @rca das Festividades – @rca de las Festividades 267
Gráfico 31 - Fórum: "@rca dos Seminários/Congressos – @rca de los Congresos/Simpósios" 268
Gráfico 32 - Fórum: "Expectativas face à @rcaComum – Que esperas de la @rcaComum" 268
Gráfico 33 - Fórum: "@rca Diversa e de Lazer – @rca Variada y de Recreación" 269
Gráfico 34 - Fórum: "@rca Bolsa de Emprego – @rca Anuncios de Trabajos" 269
Gráfico 35 - Fórum: "@rca das Dúvidas – @rca de las Dudas" 270
Gráfico 36 - Mensagens por anos lectivos e 1º trimestre após a conclusão de recolha de dados 270
Gráfico 37 - Mensagens de *e-mail* Recebidas 271

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Quadro síntese da Educação de Infância Ibero-americana 57
Tabela 2 - Pontos Síntese sobre CoP 172
Tabela 3 - Interaction Analysis Model for Examining the Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing – Modelo de análise de interacções para estudo da construção social de conhecimento em conferências através do computador (Gunawardena *et al.*, 1997:414) 181
Tabela 4 - Descrição das categorias de Análise 219
Tabela 5 - Legenda do Instrumento de Recolha de Dados 220
Tabela 6 - Legenda da Habilitação Profissional 220
Tabela 7 - Legenda do País 220
Tabela 8 - Fuso Horário 250
Tabela 9 - Algumas Opiniões dos Participantes das Sessões de *Chat* 251

Índice de Textos

Texto 1 - Convite *focus groups* 212
Texto 2 - *E-mail* Validação de Categorias: Versão Português 222
Texto 3 - *E-mail* Validação de Categorias: Versão Espanhola 223
Texto 4 - Exemplo de Convite para Participação na Comunidade dos Profissionais de Educação de Infância da América Latina e Espanha 228
Texto 5 - Exemplo de Mensagem para Activação do Registo na Comunidade @rcaComum 239
Texto 6 - Notícia Texto Editores 314

Introdução

Este trabalho estuda as comunidades de prática *online* que, inseridas na Sociedade da Informação e do Conhecimento e ao serviço dos profissionais de Educação de Infância, suscitam implicações na sua vida profissional e no quotidiano das escolas.

Devido ao desenvolvimento tecnológico e às possibilidades que a sociedade actual nos disponibiliza propusemo-nos criar uma comunidade de prática (CoP) *online* ibero-americana de educadores de infância, a @rcaComum, com base nos princípios deste nível educativo. Acreditamos que as TIC se constituem como uma mais-valia, que oferece a possibilidade desta comunidade se tornar um espaço autoformativo com as tecnologias, visando "quebrar" o isolamento dos profissionais de educação que a integram.

Este estudo apresenta a @rcaComum a que se pode aceder através do endereço principal: http://arcacomum.nonio.uminho.pt ou www.arcacomum.pt. A sua constituição e dinamização proporcionaram o principal contexto para recolha de dados. Através das interacções que se desenvolveram nesta comunidade durante dois anos lectivos (2006/2007 e 2007/2008), procuramos ver respondida a questão **como se desenvolvem os processos de colaboração e liderança numa comunidade de prática *online*?**

Nesta introdução[1] destacamos a apresentação do problema, a justificação, os objectivos e a estrutura do trabalho.

1 - Apresentação do problema e motivação para a realização da investigação

A riqueza das potencialidades tecnológicas emergentes da Sociedade da Informação e do Conhecimento e existentes nos contextos informais de aprendizagem, nos quais as crianças interagem diariamente, suscita inquietações e reflexões nos profissionais de Educação de Infância na procura do desempenho de práticas educativas de qualidade.

As exigências de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos de educação são, cada vez mais, sentidas pelos profissionais de Educação de Infância. Esta preocupação de conhecimento surge porque estes profissionais se deparam com algumas dificuldades, a nível de competências básicas, nesta área. E, também, porque para as crianças em idade pré-escolar a relação que estabelecem com as TIC surge muito antes da sua entrada no

[1] A versão em Espanhol da Introdução encontra-se no Anexo 10 do CD.

jardim-de-infância, ou seja, através dos seus contextos familiares ou contextos informais da sociedade, que os profissionais de educação sentem necessidade de acompanhar.

A integração das tecnologias desde a Educação de Infância pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais, em todas as áreas de conhecimento, propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997), não se limitando apenas as TIC ao desenvolvimento da área de expressão e comunicação. Paralelamente, questões formativas e de aquisição de competências na área das tecnologias emergem entre as preocupações dos profissionais de Educação de Infância, que procuram encontrar estratégias para a sua integração nos seus contextos educativos. As potencialidades que actualmente as TIC possibilitam evidenciam, cada vez mais, a oportunidade de quebrar o isolamento entre docentes e concretizar efectivas práticas colaborativas.

Perante este cenário de desenvolvimento tecnológico e a necessidade de encontrar rumos que definam uma boa acção educativa, por parte dos profissionais de Educação de Infância, proporcionou-se em Maio de 2005 a possibilidade de concretizar este projecto. As diversas ferramentas tecnológicas que começaram a ser mais evidentes a partir de 2005, na reconhecida *Web* 2.0 (O'Reilly, 2005) foram a fonte de inspiração deste projecto, que se afirmou como um espaço ibero-americano capaz de transpor obstáculos físico-temporais, linguísticos e culturais. Realçámos que a *Web* 2.0, através das ferramentas e plataformas que disponibiliza, permite a constituição de redes sociais, enfatizando a entreajuda, a partilha de interesses comuns, o trabalho colaborativo e a construção de conhecimentos em rede, entre indivíduos localizados em qualquer parte do globo.

A temática das TIC e das redes sociais na Internet constitui um interesse da investigadora anteriormente ao início deste projecto, no âmbito de estudos de pós-graduação na área do multimédia em educação. Estes foram realizados entre Outubro de 2004 e Julho de 2005 e integravam no seu currículo de formação a temática das comunidades de aprendizagem distribuídas.

As preocupações de investigação que levaram ao início do desenho deste projecto em Maio de 2005 desenvolveram-se antes do momento (Outubro de 2005), que é agora reconhecido como um ponto de viragem na utilização, na condução de estudos de investigação e no desenvolvimento de referências teóricas sobre as ferramentas da *Web* 2.0. A partir desta altura foi mais evidente o recurso a plataformas educativas, a *blogs*, a construção de redes sociais e, consequentemente, começaram também a emergir estudos de investigação nesta área. Deste modo, o presente trabalho surge como inovador e de interesse para a comunidade científica, por integrar ferramentas e uma análise conceptual pouco desenvolvida. As CoP *online* constituem a

base deste projecto o qual, recorrendo à plataforma Moodle, se integra no esforço de investigação da utilização educativa das ferramentas da *Web* 2.0.

Tais factores constituíram-se como motivação e razão fundamental para a concretização deste projecto e fizeram emergir interrogações, decorrentes daquela que apresentamos como questão principal de investigação. Esta questão apresentada no início desta introdução constitui-se como a base de investigação do projecto. No entanto, tivemos também em consideração quatro dimensões fulcrais que integram sub-questões, igualmente fundamentais para consubstanciar a resposta à interrogação principal. Estas quatro dimensões que focalizamos na investigação passam por compreender a relevância que as TIC assumem na vida e formação dos profissionais da Educação de Infância; analisar o desenvolvimento da Educação de Infância na Ibero-América; compreender a participação dos profissionais da Educação de Infância na comunidade como ambiente colaborativo e, também, estudar a Liderança e Moderação como factores de desenvolvimento, durabilidade e sustentabilidade da comunidade.

A problemática da presente investigação revelou-se um desafio ao longo de todas as fases que, enquanto investigador, vivemos como momentos de elevada implicação. A complexidade deste processo passou pela reflexão, concepção, implementação, estratégias de dinamização, observação, auscultação dos participantes, recolha de dados, análise, interpretação e apresentação de resultados, que merecem um contínuo repensar.

2 - Justificação da investigação e objectivos

As oportunidades que nos nossos dias nos são proporcionadas através das TIC e da Internet permitem-nos criar novas formas de comunicar em rede. As ferramentas tecnológicas são cada vez mais complexas e oferecem possibilidades nunca antes imaginadas. Em tão curto espaço de tempo, menos de três décadas, a evolução tecnológica alterou significativamente os nossos costumes, as práticas profissionais e as nossas redes sociais. Diríamos mesmo que mudou o modo como vivemos em sociedade.

Esta inovação tecnológica não afectou apenas um grupo determinado de indivíduos, mas provocou mudanças em todos, os que de uma maneira ou outra, se deparam no seu dia-a-dia com as tecnologias. Se é verdade que alguns indivíduos já retiraram muitos benefícios das transformações vividas na Sociedade da Informação e do Conhecimento, temos, por outro lado, que ter em atenção e proporcionar oportunidades àqueles que têm tido pouco proveito, desta era tecnológica. Num mundo cada vez mais globalizado urge a necessidade de colmatar injustiças sociais resultado destas transformações e que pode começar pela educação, como agente de mudança cultural para atingir uma efectiva integração equitativa.

Este trabalho de investigação incide numa integração das TIC desde os primeiros anos de vida, mais especificamente, em contextos de Educação de Infância, em que a multiplicidade de competências a desenvolver podem ser apoiadas pelas tecnologias, como prática integrativa de qualidade. Para tal, recorremos aos ambientes que se desenvolveram no Ciberespaço, que servem de apoio a práticas educativas presenciais para profissionais de Educação de Infância. Tais ambientes constituíram-se como espaços autoformativos com as TIC, podendo sustentar efectivas práticas colaborativas e a construção conjunta de conhecimento.

Neste contexto, definimos como principais objectivos deste projecto de investigação os seguintes:

- Desenhar, implementar e dinamizar uma CoP *online* ibero-americana de profissionais de Educação de Infância;
- Incentivar a autoformação com as tecnologias, através das práticas desenvolvidas na comunidade;
- Reconhecer as diversas formas de utilização das TIC em contexto de Educação de Infância;
- Evidenciar situações de trabalho colaborativo na comunidade;
- Identificar os diferentes níveis de interacção dos participantes da comunidade;
- Reconhecer e definir competências inerentes à liderança e à moderação na comunidade.

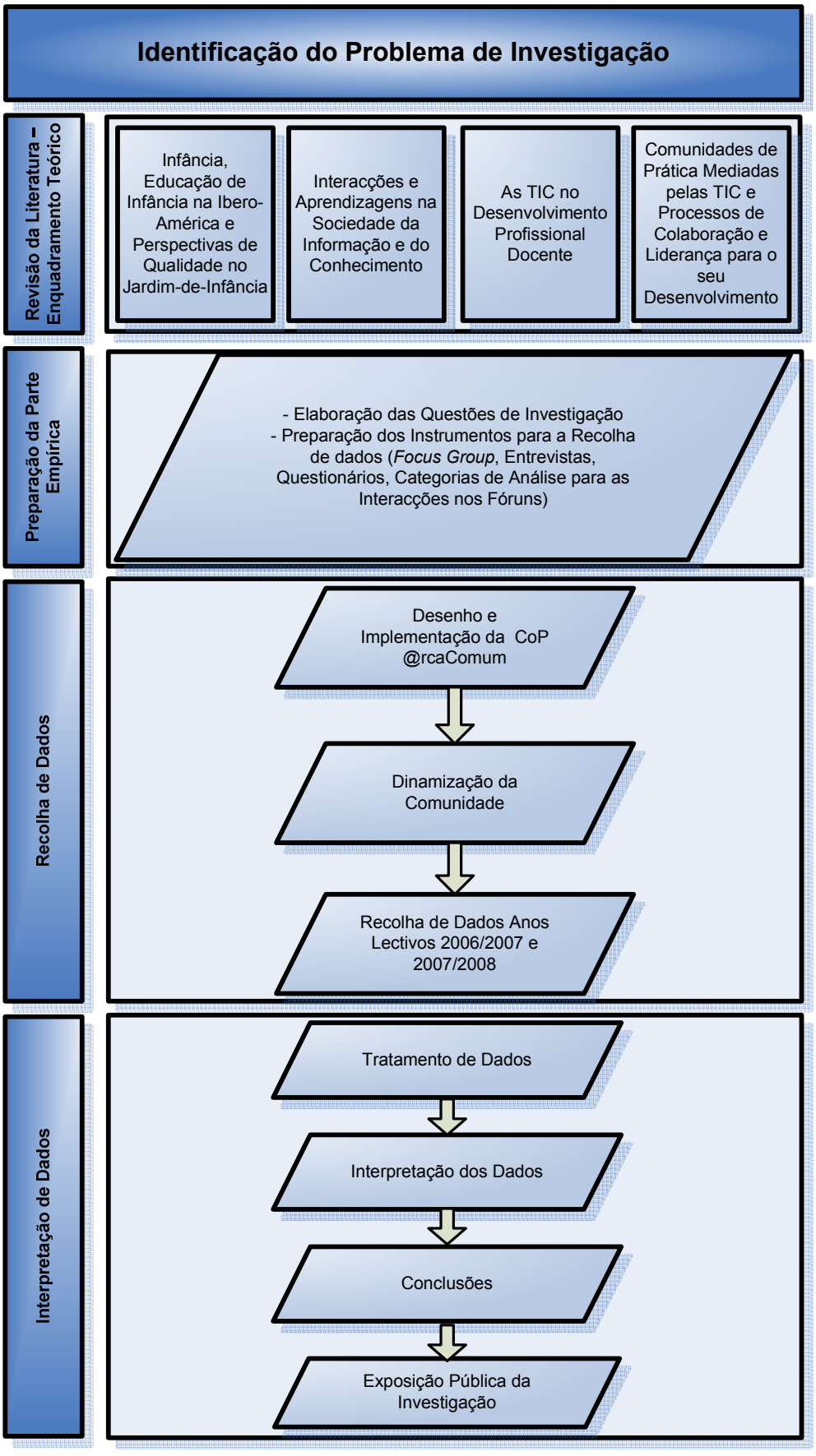
Complementarmente formulamos um outro grupo de objectivos que consideramos essenciais para o adequado desenvolvimento da comunidade, ou seja, com um ciclo de vida auto-sustentável. Por estas razões pretendemos também:

- Favorecer a cooperação e a colaboração entre os participantes, através de actividades das diversas áreas do conhecimento que estão presentes nas orientações curriculares, semelhantes nos diversos países ibero-americanos;
- Promover o intercâmbio de ideias e conteúdos em formato digital, para apoio às práticas em contextos presenciais de Educação de Infância;
- Estimular a comunicação e a reflexão, nos diferentes fóruns temáticos, promovendo a discussão de temas da actualidade com o intuito de construir novos conhecimentos;
- Incitar a participação no *Chat* como meio de interacção social, que possibilite a criação de relações interpessoais de amizade, para a constituição de laços sólidos entre os participantes da comunidade;
- Promover a partilha de experiências entre os participantes dos diferentes países, apesar das suas diferenças linguísticas e culturais, valorizando esta diversidade multicultural;

- Reconhecer o valor da Educação de Infância como etapa fundamental do desenvolvimento da criança, através das reflexões e práticas que se desenvolvem em comunidade e contribuir para que esta mensagem se difunda nas sociedades actuais;
- Permitir a integração de novos participantes para que a comunidade seja cada vez mais diversificada e rica nas suas interacções.

3 - Estrutura da investigação

No decorrer da investigação organizamos o trabalho de acordo com o seguinte esquema (ver Esquema 1):



Esquema 1 - Fases da Investigação

As opções para o enquadramento teórico partem da preocupação em compreender quer os participantes do projecto quer o contexto em que decorrem as dinâmicas da comunidade. Deste modo, o capítulo 1 debruça-se sobre a Educação de Infância, o capítulo 2 sobre as TIC e a Sociedade da Informação e do Conhecimento, o capítulo 3 sobre as tecnologias na formação docente e, por último, o capítulo 4 sobre CoP mediadas pelas TIC.

Este panorama conceptual pretende sustentar o trabalho desenvolvido na parte empírica da investigação, através da compreensão das diversas fases, que se constituem importantes para o adequado funcionamento da CoP *online*, a @rcaComum. A parte empírica inclui a apresentação das metodologias de investigação que orientam o nosso estudo, seguida pela exposição do estudo de caso, designadamente, a @rcaComum. Posteriormente, são apresentadas a descrição e tratamento de dados e, por último, as conclusões da investigação.

Capítulo 1 – Infância, Educação de Infância na Ibero-América e perspectivas de qualidade no jardim-de-infância. Neste primeiro capítulo apresentamos o conceito de infância, as suas concepções no mundo actual e o reconhecimento da criança na sociedade. Devido a que os participantes da comunidade são oriundos de vários países da América Latina, Espanha e Portugal, o interesse passa por compreender a concepção da criança e da infância nestes países. Pretendemos, também, identificar como se desenvolvem as práticas de Educação de Infância atendendo aos modelos curriculares existentes em cada país. Por último, salientar as dimensões de qualidade em educação numa sociedade em constante modificação.

Capítulo 2 – Interacções e aprendizagens na Sociedade da Informação e do Conhecimento. No segundo capítulo analisamos as potencialidades resultantes desta sociedade, em que as TIC ocupam um lugar de realce pelas dimensões que integram, nomeadamente, o desenvolvimento da Internet e o lugar que ocupam os indivíduos no Ciberespaço. Por outro lado, destacamos o impacto destas inovações tecnológicas nos contextos educativos como impulsionadoras de mudança. Terminamos com uma breve análise de concepções teóricas que apresentam argumentos em torno das vantagens e desvantagens das TIC, na vida das novas gerações.

Capítulo 3 – As TIC no desenvolvimento profissional docente. Neste capítulo apresentamos o papel das TIC no desenvolvimento profissional docente, quer na formação inicial quer ao longo da vida. Pretendemos compreender algumas dimensões em particular, como sejam as características do professor e o seu papel em contexto educativo, a cultura docente, as TIC em

currículos de formação inicial e contínua, dimensões que se constituem como importantes e que podem ser concretizadas para uma efectiva integração das tecnologias nas suas práticas.

Capítulo 4 – Comunidades de prática mediadas pelas TIC: processos de colaboração e liderança para o seu desenvolvimento. No quarto e último capítulo do enquadramento teórico pretendemos analisar concepções sobre comunidades mediadas pelas TIC. Realizamos aqui uma análise mais aprofundada sobre as CoP *online* por estas se estabelecerem como a base da parte empírica deste trabalho. Procuramos, também, compreender quais as estratégias para a promoção de práticas colaborativas e quais os processos de liderança emergentes neste tipo de comunidade, que podem revelar-se como factores de sustentabilidade.

Capítulo 5 – Contextualização das metodologias de investigação do estudo. Neste capítulo apresentamos a fundamentação da escolha da abordagem metodológica de estudo de caso, bem como as escolhas dos instrumentos de recolha de dados, realçando a importância de cada um destes para a investigação. Destacamos as opções para a análise de dados e referimos as categorias que se enquadram na questão principal de investigação, inspiradas nas quatro dimensões apresentadas no ponto 1 desta introdução. Por outro lado, apresentamos os processos inerentes à própria investigação que se assumem como fulcrais para o rigor do estudo: codificação, validação de categorias e questões de ética.

Capítulo 6 – Estudo de caso: a @rcaComum – apresentação de resultados. Neste capítulo procuramos apresentar detalhadamente o estudo de caso, que passou por um processo de desenho, concepção e implementação da CoP *online*, @rcaComum. A comunidade constitui-se como fonte principal para recolha de dados. A implementação da comunidade foi concretizada através da instalação de uma instância Moodle, alojada num servidor do Centro de Competência da Universidade do Minho. No decorrer deste capítulo descrevemos aspectos inerentes à própria constituição da comunidade: fundamentação da escolha da sua designação e logótipo, a justificação para o seu registo comercial, o registo dos diversos domínios na Internet, bem como, o processo de instalação, estratégias e dinamização da comunidade, no decorrer dos dois anos lectivos em estudo (2006/2007 e 2007/2008).

Capítulo 7 – Tratamento, descrição e interpretação dos resultados. Este capítulo apresenta o tratamento de dados, realizado utilizando um *software* próprio para análise qualitativa, o NUD*IST 6. As categorias de análise correspondem às dimensões apresentadas no ponto 1

desta introdução, que por sua vez se referem às sub-questões resultantes da questão principal e que ajudam a compreender a investigação no seu todo. Apresentamos também a descrição e a interpretação dos resultados do modelo de análise de interacções para CoP *online* aplicado à @rcaComum.

No final deste trabalho são delineadas as conclusões finais da investigação, sendo apresentado o elo de ligação entre as referências teóricas e a parte empírica. Evidenciamos o conhecimento que fomos construindo e que nos permite dar uma resposta às questões de investigação.

Capítulo 1 - Infância e Educação de Infância na Ibero-América

"A infância é o fundamento de todo o resto da vida do indivíduo"
(Ball, 1994)

Neste primeiro capítulo interessa, particularmente, compreender o conceito de infância e a importância da criança no mundo actual, bem como os desafios que presentemente se colocam à Educação de Infância. Abordamos esta temática numa perspectiva alargada, para compreender como se fundamenta a Educação de Infância e como decorrem as práticas numa sociedade em constante mutação e em contextos diversificados na Ibero-América.

1 - Fundamentos e história da infância e da Educação de Infância

Importa fazer o balanço da infância e, principalmente, da Educação de Infância, ao longo dos tempos desde a revolução industrial, altura em que diversas tecnologias e maquinarias proporcionaram uma mudança nas formas de produzir e trabalhar, que afectaram a vida profissional e social dos indivíduos. Partimos de uma análise sobre a evolução da concepção da infância, no sentido de justificar o porquê da emergência das práticas de Educação de Infância e a importância deste nível educativo na vida da criança e do futuro adulto.

1.1 - Concepção de infância

O conceito de infância tem sido desenvolvido por filósofos, psicólogos, sociólogos, educadores e investigadores, na procura de uma justificação para o esquecimento das crianças como indivíduos de direitos em sociedade. Esta preocupação surge para que as crianças sejam reconhecidas como tal, pessoas que necessitam de cuidados essenciais, próprios de cada época e cada contexto social e cultural. Estes cuidados e necessidades de educação da criança influenciam o seu desenvolvimento como ser humano e acompanham-no ao longo da vida.

O conceito de infância segundo D. Buckingham:

> "Es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social. A los niños se les ha considerado, y se han considerado a sí mismos, de muchas formas diferentes en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en los distintos grupos sociales. Además, ni siquiera estas definiciones son fijas. El significado de la infancia está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación, tanto en el discurso público (por ejemplo, en los medios de comunicación, en el ámbito académico y en la política social) como en las relaciones interpersonales, entre iguales y en la familia"
>
> (Buckingham, 2002:137).

Como Giddens (2000) indica, às crianças também eram negadas muitos direitos tal como às mulheres. Em termos históricos estes direitos são relativamente recentes. Em sociedades pré-modernas as crianças não eram tratadas como indivíduos de direitos. Não estava em causa a falta de amor dos pais, mas, a real preocupação em ter filhos residia na contribuição que estas poderiam dar no trabalho e os seus subsequentes benéficos para as famílias. Para além do reconhecimento da criança em sociedade, nesta altura, também não estavam desenvolvidas as condições ideais para garantir a sua saúde verificando-se uma taxa de mortalidade infantil muito elevada.

Na Europa Ocidental, entre os séculos XIII e XVII, assistiu-se a uma redefinição do papel e representação da família na sociedade. É nesta mesma altura que a infância foi, também, alvo de alguma preocupação e pesquisas de alguns historiadores e filósofos da época, permitindo uma outra visibilidade na sociedade (Vilarinho, 2000).

O reconhecimento da infância é visível através de pesquisas que foram realizadas com base nos "estudos de temas metafísicos presentes na iconografia medieval, antigos diários de família, da pedagogia e dos jogos infantis (Philippe Ariès (1986) cit. in Vilarinho, 2000:21). Um manifesto interesse pela criança só se dá no século XVII a qual este autor designou de "invenção da infância" (Philippe Ariès (1986) cit. in Vilarinho, 2000:21).

Na Idade Média, a concepção de criança era inseparável do todo que constituía a concepção de família, sendo percepcionada apenas como um elemento da família alargada, sendo esta constituída por crianças, adultos e parentes próximos. O cariz sentimental era pouco valorizado e vivia-se em torno de relações sociais mais distantes dentro da própria família, dada a abrangência e diversidade do núcleo familiar. Relativamente ao que acontece nos nossos dias, a criança passava mais despercebida e o seu estatuto social era irrelevante, não sendo valorizados os seus cuidados e respectiva educação (Vilarinho, 2000).

Somente no decorrer do século XVIII, é que a família alcança um outro estatuto e o seu papel parece assumir um maior relevo, num núcleo mais delimitado da própria família alargada. Esta condição, para além de restringir a família provoca mudanças notórias no relacionamento entre adultos e crianças resultado da aproximação entre pais e filhos. É visível o lugar que as crianças conquistam junto dos seus pais e esta aproximação revela uma "intensificação dos laços afectivos e a criança passa, lentamente, a ser o centro das atenções e das preocupações familiares" (Vilarinho, 2000:23).

Esta mudança expressiva do papel da criança no seio familiar torna-se inspiradora de novas formas de educação e suscita o repensar da inclusão das crianças mais novas no sistema educativo. Contudo, só no fim do século XVIII, resultam transformações mais significativas,

nomeadamente, "na modificação das relações familiares e nos cuidados prestados às crianças" (Vilarinho, 2000:26).

Nesta mesma época, Rousseau (1722-1778), revela ser o primeiro a ter uma concepção moderna da infância ao reconhecer que a criança tem um lugar importante na vida humana e como tal é um ser de direito que deve gozar a sua infância em pleno. A criança, do ponto de vista deste filósofo, não pode ser prejudicada pela sociedade pois ela é um ser de respeito e, como tal, com direito à liberdade de expressão (Vilarinho, 2000).

Esta perspectiva de Rousseau foi valorizada e aceite no meio da sociedade em que emergiu, revelando uma nova compreensão da família, das crianças, das relações familiares e o seu papel na própria sociedade. Todo este processo de reconhecimento da criança surge, em simultâneo, com o papel que a própria mulher passa a desempenhar na sociedade com direitos e regalias sociais e profissionais e, respectivamente, a valorização da sua função como mãe.

Todas estas mudanças promoveram qualidade na vida da mulher, no seu estatuto na sociedade e, consequentemente na vida das crianças, reconhecidas como seres que requeriam cuidados especiais, quer na saúde, quer na educação. Rousseau constitui-se como um marco de referência do século XVIII, muitas vezes mal compreendido na época em que emergiu, pelas ideias arrojadas apresentadas na sua obra *Emíle* de 1762 (Piozzi, 2002).

Os aspectos inovadores e democráticos da metodologia exposta por Rousseau baseada no estudo e respeito pelas necessidades e inclinações da infância revelam-se contribuições de grande valor, por nos mostrarem quanto depende o Homem da educação para a sua formação e vida social. O método sugerido por Rousseau defende uma aprendizagem pela experiência, em contacto com a natureza, com o objectivo de fazer as crianças felizes (Piozzi, 2002).

Uma das contribuições mais revolucionárias deste filósofo reside na sua percepção das crianças boas por natureza e como seres humanos com necessidades específicas. O educador é, neste caso, um auxiliar na construção do conhecimento e de boas acções e tem como função proteger a criança. Segundo Rousseau e como indicado por (Piozzi, 2002), se o desenvolvimento da criança for adequadamente estimulado, a bondade inata do indivíduo pode ser protegida da interferência corruptora da sociedade.

O pensamento de Rousseau, resultante de uma época em que as sociedades europeias viveram grandes revoluções e marcaram épocas, revela-se actualmente importante para muitos educadores, porque permite reflectir sobre o que de mais verdadeiro e profundo é essencial para a infância e para as crianças. Em suma, além de influenciar a época em que surgiu, os efeitos da obra de Rousseau, ainda se fazem sentir nos nossos dias.

Posteriormente, no fim do século XIX voltam a emergir concepções sobre a infância e as crianças, por parte de alguns filósofos, psicólogos e pedagogos, tais como, Wundt e Fechner e, também, no início do século XX principalmente com Freud. A partir dos estudos realizados por estes investigadores, em cada uma das suas especialidades, é instituída uma "área de saber que toma a criança como seu objecto privilegiado de estudo e de conhecimento – a Psicologia da Criança" (Vilarinho, 2000:37).

Pode-se considerar que foram os trabalhos de Jean Piaget e Henri Wallon, também produzidos no início do século XX, que marcaram uma nova fase da psicologia da infância, que vai estudar o desenvolvimento da criança até à idade adulta. Estes trabalhos, no âmbito da psicologia e filosofia, produziram um pensamento positivo na sociedade em geral, sobre o valor da infância e os cuidados para as crianças. A psicologia da infância contribui, também, para o desenvolvimento do que hoje reconhecemos como história da infância (Vilarinho, 2000).

Esta valorização da infância encontra-se presente nas palavras de Zabalza (1996), quando este refere que,

> "Se ha señalado reiteradamente que en general la historia de la infancia ha sido siempre la historia de la marginalidad (social, cultural, económica, incluso educativa). Los niños/as han tenido que vivir siempre en un mundo que no era suyo, que no estaba hecho a su medida. (…) A lo largo de los años ha ido evolucionando el trato a la infancia (de hecho ese trato a la infancia puede ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de civilización, de los pueblos). Sin embargo, lo que se ha dado a la infancia siempre le ha sido «dado», como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos. No como algo que se les debiera por constituir un «derecho»"
>
> (Zabalza, 1996:21).

É neste plano alargado que temos vindo a enunciar os momentos mais marcantes na Europa Ocidental sobre a infância, para compreender quais as mudanças e quais as marcas que o passado deixou impregnado na concepção da infância.

A evolução do conceito da infância nas épocas que referimos anteriormente, resulta num desabrochar de ideias e processos que se desenvolveram em quase todos os países da Europa e que foram vivenciados quase que em simultâneo. Se até ao início do século XX as maiores preocupações sobre a infância surgiram no sector da saúde, no próprio século XX, reconhece-se que o sector educativo alcança maior relevo no que concerne às transformações dos níveis educativos, incluindo a Educação de Infância.

No pensamento de Frabboni (1996) a segunda metade do século XX pode ser proclamada como uma época importante da história da infância, dada a legitimação da infância, que ocorreu em alguns países europeus como Espanha, França, Países Baixos, Itália, e Alemanha. Com esta legitimação evidenciaram-se os direitos da criança, permitiu o acesso à educação, ao

conhecimento e promoveu a expressão e valorização da sua criatividade. Este mesmo autor acrescenta uma meditação que se situa na sequência das reflexões anteriormente apresentadas:

> "(…) Estamos hablando de un niño y una niña cuyas primeras páginas del álbum familiar se encuentran manchadas de ciertos rasgos de «identidad negativa», a saber: la identidad del niño-adulto y la identidad del niño-hijo-alumno. Sólo en las páginas del álbum correspondientes al siglo XX se le reconoce a la infancia la identidad de sujeto social, sujeto de derechos"
>
> (Frabboni, 1996:63-64).

Sarmento (2004), refere que "a ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial" (Sarmento, 2004:10 e 11). As crianças pertenciam ao mundo feminino e eram acompanhadas pelas mulheres até terem idade e capacidades físicas para trabalhar, participar na guerra ou para casar e terem filhos. Sarmento (2004) salienta, ainda, que as crianças transportam o peso da sociedade que os próprios adultos lhes transmitem, com o intuito de renovar a cada dia a imagem do que eles viveram. Este mesmo autor acrescenta que

> "É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um *entre-lugar*, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um *entre-lugar*, pre-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História"
>
> (Sarmento, 2004:10)

Importa, ainda, acrescentar um outro contorno do mundo da infância que marca particularmente os fins do século XX e início do século XXI, que diz respeito às especificidades da própria família. Neste período surge um novo tipo de família, próprio da época pós-moderna e designada por permeável, que inclui a família mono-nuclear, mas também, famílias em que ambos os pais trabalham, famílias monoparentais, famílias reconstituídas, entre outras (I. L. Silva, s.d.).

Esta modificação significativa de referências no seio da família suscita nas crianças sentimentos e conotações da realidade diversificadas. Relativamente às mudanças do que se pode considerar uma família é exigido às crianças que adquiram diferentes competências, para além daquelas mais específicas da sua idade, de modo a compreenderem as novas estruturas familiares, a identificarem novas formas de constituir uma família, a questionarem-se sobre as diferenças familiares com as outras crianças, enfim, a interiorizarem todas as estruturas e representações sociais que a família dos nossos dias abarca (I. L. Silva, s.d.).

Consequentemente, é cada vez mais e melhor aceite em sociedade que cada membro da família tenha o seu espaço e a sua própria trajectória, definindo para si próprio as opções de vida, sem influência directa da família (Elkin, 1995 cit. in I. L. Silva, s.d.:147).

Actualmente a vida das crianças está sujeita a ser invadida por imensas sensações e sentimentos para os quais elas necessitam estar preparadas. Nas famílias dos nossos dias, as crianças aprendem, prematuramente, a lidar e a adaptar-se a separações no núcleo familiar e, por vezes, à reconstituição da própria família. Em simultâneo, as crianças têm de ser capazes de interagir numa sociedade em constante mutação, em diversos grupos sociais, em contextos diversificados, cada um deles impregnado de características próprias. O próprio contexto da Educação de Infância, em que hoje em dia as crianças são integradas exige que elas se adaptem a diferentes dimensões e se relacionem com os seus pares e com os seus educadores.

A ideia de Infância projecta uma etapa que não pode ser descurada dos cuidados essenciais que ela requer e que passam pelas demonstrações de afecto mais evidente como o carinho, a atenção às suas necessidades, respeito pela sua individualidade, pela qualidade das experiências oferecidas às crianças, a fim de imperar momentos de satisfação, felicidade, harmonia e de contributos significativos para uma formação pessoal adequada desde o seu nascimento.

Perante o que temos vindo a apresentar sobre a concepção da infância, torna-se claro que, "a estrutura social sofreu grandes mutações que influenciaram, fortemente, diferentes áreas da vida social, entre elas, a educação das crianças pequenas" (Vilarinho, 2000:48).

1.2 - Breve resenha histórica da Educação de Infância

A Educação de Infância teve como alicerce algumas iniciativas de países como a França e Inglaterra que se tornaram exemplo para muitos outros países da Europa e da América. No caso da França, a educação pré-escolar surge antes da Revolução Francesa e as instituições para este nível educativo denominaram-se *écoles à tricoter*, tendo primordialmente objectivos caritativos e sociais. Em Inglaterra, surge em 1816 a primeira *infant school*, que se destinava a filhos de operários, com a "função de guarda" das crianças. Porém, revelou-se marcante o contributo de Froebel (1782-1852), como o criador do primeiro *Kindergarten* (jardim-de-infância) em 1837 na Alemanha (Vilarinho, 2000). Froebel, foi fortemente influenciado pelo pensamento de Rousseau e Pestalozzi, e o seu método visava a liberdade de acção da criança e valorizava a actividade da criança no processo educativo.

Froebel concebia a criança como uma flor em crescimento, que necessitava de um jardim e dos cuidados de jardineiras. Este pedagogo salienta que é na primeira idade que se brinca, que a criança amplia a sua imaginação e recria a realidade. É através dos jogos que a criança se

desenvolve, tanto fisicamente como intelectualmente e consegue perceber e conhecer a realidade (Gomes, 1986), (Vilarinho, 2000) e (Vasconcelos, 2005).

É a partir do século XIX e sob a influência do pensamento de Froebel que surge, quer na Europa quer nos países do continente Americano, uma redefinição do papel das instituições que ofereciam serviços de guarda às crianças. A Educação de Infância desenvolve-se em pleno processo de urbanização e industrialização e consequente saída das mulheres do seu lar para o mundo do trabalho, o que altera significativamente a estrutura e o funcionamento da família (Gomes, 1986), (Vilarinho, 2000) , (Sarmento, 2004) e (Vasconcelos, 2005).

Todavia, é possível reconhecer que,

> "A criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância – radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriam autonomia e desenvolveram-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS), configuradoras de uma infância global, no plano normativo"
>
> (Sarmento, 2004:13 e 14).

Neste plano de reformulações e reintegração da criança no seio da família, como ser de direitos na sociedade, emergiram novas propostas para a Educação de Infância embora, em geral, pouco visíveis e na maior parte dos lugares para poucas crianças – de estatutos sociais mais elevados ou para crianças filhos de mães operárias que no próprio lugar de trabalho contavam com cuidados para as crianças.

São evidentes os esforços realizados no reconhecimento da infância e valorização da educação, apesar de este nível educativo ter passado desapercebido durante décadas, privilegiando os níveis educativos seguintes, que eram vistos como os essenciais e suficientes para a formação da criança.

John Dewey, filósofo e pedagogo americano que viveu entre 1859-1952 apresenta, na sua obra "A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo" (ver, por exemplo, (Dewey, 2002)), a concepção de que o jardim-de-infância que teve a sua afirmação no início do século XX na altura foi descrito como "quartos de brincar" *(Nursery,* no original) valorizando o jogo como meio de aprendizagem para criança.

Como podemos ver desenvolveram-se, ao longo do tempo, os dois sistemas de cuidados infantis que temos vindo a referir, um com preocupações de guarda e assistência social e outro com preocupações educativas, que ainda hoje coexistem nas nossas sociedades. A função educativa actualmente sai reforçada, valorizada, em particular, em instituições tuteladas pelo

Ministério de Educação e a função de guarda passa para um plano paralelo (Vasconcelos, 2005), no caso de Portugal.

Para além da influência dos pedagogos que impulsionaram o seu desenvolvimento, surgiram na Educação de Infância vários modelos curriculares. Estes modelos surgem e têm principal incidência na Europa, mas também marcam presença em muitos países da América Latina. Exemplos[2] de alguns destes modelos são: o Movimento da Escola Nova preconizado por Maria Montessori (Itália); o modelo de High/Scope de Mary Hohmann e David Weikart (Estados Unidos); modelo do Movimento da Escola Moderna – MEM preconizado por Freinet (França) e do qual Sérgio Niza foi precursor em Portugal; a abordagem Reggio Emília desenvolvida por Loris Malaguzzi (Itália); a abordagem de Educação Experiencial concebida por Ferré Laevers; entre outros modelos existentes.

Quanto ao Movimento da Escola Nova foi Maria Montessori, médica e educadora italiana (l870-l952) que a partir do início do século XX deu a conhecer em todo o mundo este modelo. Para a realização da sua proposta, Montessori criou as *casa dei bambini*, onde atendia crianças de reduzidos meios económicos, e onde o ambiente físico era adaptado ao tamanho e às necessidades das crianças, e criou também uma série de materiais para desenvolver as sensações, as percepções e o intelecto (A. S. d. Silva, 2002) e ((FCG), 1990).

Referimos também, o currículo High/Scope que se situa numa perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância. Este modelo de currículo inspirado nas teorias de desenvolvimento de Piaget, surge em 1960 através do seu mentor David Weikart, Presidente da Fundação de Investigação Educacional High/Scope, com sede em Ypsilanti, Michigan, E.U.A (Hohmann & Weikart, 1997). O elemento central deste modelo passa pela convicção de que é através da aprendizagem activa que se desenvolve o ser humano e que o ambiente propício para o desenvolvimento da criança tem que lhe proporcionar a oportunidade de realizar experiências apropriadas às suas necessidades e do seu interesse, sendo o factor motivacional essencial para o sucesso das aprendizagens.

No que se refere ao Movimento da Escola Moderna (MEM), este partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem, baseada na teoria de Freinet. Progressivamente integrou outras perspectivas, nomeadamente o sócio-construtivismo de Vygotsky e Bruner (Niza, 1996). Foi em 1966 que se constituiu o MEM em Portugal e se associou à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna que "coincidiu com o ano da morte de Célestin Freinet (1966) e em plena polémica aberta pela Pedagogia Institucional criada pelo grupo dissidente de Paris, que muito inspirou os primeiros passos do Movimento Português" (Niza,

[2] Os exemplos referidos, neste enquadramento teórico, foram escolhidos a partir dos que mais frequentemente são referidos na @rcaComum, pelos partcipantes.

1996:125). No modelo do MEM a criança é percepcionada como um indivíduo que constrói o seu próprio crescimento e desenvolvimento, num contexto específico e acompanhado pelo educador, família e comunidade educativa. As grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe são as seguintes: a iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996). O MEM como modelo pedagógico propõe uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, inserido em parâmetros históricos e culturais.

A abordagem de Reggio Emilia surge através de Loris Malaguzzi que foi fundador das escolas de Reggio Emilia em Itália. Esta abordagem é influenciada pela corrente interaccionista sociocultural e assume que todos os elementos que participam no processo educativo (educadoras, crianças e pais) são pessoas com direitos. O desenvolvimento profissional dos educadores, nas escolas de Reggio Emilia é sustentado por um processo de formação em contexto educativo que assenta em três pilares – o trabalho cooperativo, os momentos formais de formação contínua e a supervisão da equipa de pedagogos (DEB, 1998).

A abordagem de Educação Experiencial surge através de um movimento da Psicologia encabeçado pelos psicólogos Carl Rogers e Eugene Gendlin, que começa a desenvolver-se no fim dos anos 60 (século XX), (P. C. Santos & Portugal, 2002). Porém, foi F. Laevers quem a designou de Educação Experiencial. A base para uma prática experiencial passa pela própria implicação do educador, emocionalmente equilibrado, no contexto educativo. O educador através da observação, conhecimento da realidade do seu ambiente educativo e crianças, mobiliza as suas capacidades de empatia para promover contextos ricos de aprendizagem para as crianças. A atenção do educador em relação ao desenvolvimento da criança faz com que este a compreenda e antecipe etapas desenvolvimentais (P. C. Santos & Portugal, 2002). O envolvimento das crianças nas experiências que realiza é percepcionado como sendo uma qualidade da actividade humana, porque expressa elevados níveis de persistência, concentração, experiências intensamente satisfatórias e de muito significado para as crianças (Parente, 2004).

O desenvolvimento destes modelos e/ou abordagens centram-se num paradigma cognitivista, inspirados em grande parte pelas teorias piagetianas. Porém, estes se inserem numa perspectiva sócio-construtivista, fundamentada principalmente nas teorias de Piaget, Vigotsky e Bruner. É possível identificar em cada um destes modelos a preocupação existente com a própria criança, como co-autora do seu desenvolvimento, do seu próprio conhecimento e da aprendizagem que adquire, através da autoformação em interacção com o seu meio envolvente e com os seus pares.

Quer num contexto inspirado numa abordagem de Educação Experiencial, de Reggio Emilia, do MEM, do Movimento da Escola Nova, High/Scoope ou outros, o que está em causa é a educação da criança numa perspectiva abrangente e equilibrada, em que a criança seja construtora do seu próprio desenvolvimento. Consideramos que não deverá ser esquecido o papel do educador como orientador e responsável deste processo, nem o papel de um contexto de qualidade nas suas diversas dimensões, quer no espaço físico, quer na relação com os pais e na sociedade.

Em suma, consideramos que para o contínuo desenvolvimento da Educação de Infância é primordial que o entendimento dos indivíduos das nossas sociedades, em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, se altere significativamente, promovendo a infância como uma fase importante da vida do ser humano. Para tal, é necessário que sejam criadas as condições essenciais, quer ao nível físico como humano, para a efectiva participação das crianças em contextos de jardim-de-infância e, também, que sejam desenvolvidos programas que visem o melhorar da qualidade da acção educativa.

É nesta perspectiva actual sob a infância, num mundo em constante desenvolvimento e apetrechado de inúmeros recursos, que nos inspiramos para a realização deste projecto de investigação. No próximo ponto, e porque fará todo o sentido compreender a Educação de Infância numa perspectiva alargada, pretendemos salientar os aspectos mais proeminentes da Educação de Infância em Portugal, Espanha e países da América Latina, sendo estes os países onde incide directamente a implementação do nosso estudo.

2 - A Educação de Infância em Portugal, Espanha e América Latina

Porque o nosso estudo se constitui como abrangente em relação à diversidade do público-alvo, sentimos necessidade de fazer uma análise mais pormenorizada sobre a Educação de Infância em Portugal, como país que acolhe este projecto de investigação, e uma análise mais geral sobre os demais países ibero-americanos. É importante conhecer a realidade dos diversos países ibero-americanos, analisando aqui as suas características fundamentais, pois propomo-nos a trabalhar com educadores, crianças e jardins-de-infância destes contextos.

Na procura de uma percepção geral, mas ao mesmo tempo completa e elucidativa sobre aspectos relacionados com a Educação de Infância, construímos um quadro comparativo com elementos identificativos e descritivos desta temática, comparando Portugal com os restantes países que compreendem o estudo (ver Tabela 1 e CD Anexo 1).

2.1 - Caminhos percorridos para a afirmação da Educação de Infância em Portugal

No que concerne a Portugal poderíamos ilustrar resumidamente a história sobre a infância, a criança e a Educação de Infância, numa afirmação de Justino de Magalhães (1995),

> "É uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afectividade, a um lado e a racionalidade científica e técnica, a outro; uma história entre a intuição, um «saber-fazer», a um lado, e uma normatividade teórico-práxica, a outro; uma história adiada e marcada por adiamentos mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico, pelo sonho"
>
> (Justino de Magalhães (1995) cit. in Vasconcelos, 2005:13).

Foi passo a passo e conquista a conquista no caminho do reconhecimento e da afirmação que a concepção da infância ganhou uma relevância acrescentada, cuidada, pensada e atenta na sociedade actual. É a partir do fim do século XIX e no século XX, que decorreu a época que mais marcou e alterou o sistema educativo, nomeadamente, para incluir crianças em idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. "A Educação pré-escolar surge em Portugal no século XIX associada à afirmação da classe média que se torna mais influente e mais educada, sendo portadora de novos valores relativos à educação da criança e do cidadão" (DEB, 2000:17), revelando-se, ainda, como preocupação a vários níveis políticos e em diversas perspectivas da vida das crianças (Vasconcelos, 2005).

Só depois da Implantação da República, em 1910 (e até 1926), é que a Educação de Infância ganha um lugar de privilégio no sistema oficial educativo. É a partir da emergência e valorização dos saberes veiculados por um conjunto de actores sociais tais como: médicos, higienistas, pedagogos, filantropos que se levantam os problemas associados à infância, nomeadamente, o trabalho infantil, a fome, a falta de cuidados de saúde, de higiene e educação, o abandono, a elevada taxa de mortalidade (Vilarinho, 2000). Aqui são perceptíveis as repercussões significativas para um processo de mudança que se iniciava e para uma outra forma de contemplar a infância.

No entanto, quando se deu o golpe de Estado, em 1926, e apesar da existência de crianças com idade para a frequência da Educação de Infância ou "ensino infantil", como se designava na altura, os dados estatísticos mostravam haver crianças, mas não frequentavam o jardim-de-infância, porque se tornava um dispendioso encargo para o erário público (Vilarinho, 2000).

Estes factores levaram à extinção do "ensino infantil público" e a partir desta altura é atribuído à família o encargo primordial da acção formativa. Pela sua vez, é entregue à Obra Social das Mães pela Educação Nacional a responsabilidade de apoiar as mães na tarefa de educar os filhos em casa. Desde essa altura e até aos anos 70, desenvolveram-se, simultaneamente, dois

tipos de respostas: "uma de carácter assistencial, cabendo às Misericórdias e outras instituições congéneres um papel de relevo; outra de iniciativa privada, com funções educativas" (DEB, 2000:18).

A mudança política vivida no início dos anos 70 possibilita ao Ministro Veiga Simão colocar em primeiro plano a questão da Educação de Infância, numa nova reforma do sistema educativo definida em 1973. Neste ano, por vontade deste Ministro, para que a Lei não ficasse apenas nas páginas do Diário da República foram criadas a título experimental duas Escolas Normais de Educadores de Infância, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo. Nesta última escola foi criado, no mesmo lugar, um "jardim infantil" para a prática pedagógica e estágio das alunas. Ainda, em 1973, e a cargo do Ministério da Educação Nacional foram criados vários "jardins infantis" em estabelecimentos educativos e nas suas Obras Sociais, de cuidados e assistência às crianças (Vilarinho, 2000), (Vasconcelos *et al.*, 2003) e (Vasconcelos, 2005).

Esta reforma vem reintegrar este nível de educação no sistema educativo em Portugal e estabelecer que a educação pré-escolar se destina a crianças entre os 3 e os 6 anos (Gomes, 1986), (Vilarinho, 2000). Por outro lado, a formação de educadores de infância apresentava evidente aperfeiçoamento, dada a abertura de instituições orientadas para esta formação e porque passa a integrar currículos específicos para docentes deste nível de educativo.

Após o 25 de Abril, a Educação de Infância parece estabelecer-se como prioridade do movimento popular com expectativas de se criarem melhores condições para este nível. É através deste movimento que contextos informais de Educação de Infância, sem a intervenção directa do Ministério de Educação, se expandem, apesar de não existirem condições físicas e recursos suficientes, bem como recursos humanos qualificados. Somente em 1977, com a publicação da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro, se dá início a um novo ciclo para a Educação de Infância. É de realçar que foi com esta lei que surgiu a designação "Educação Pré-escolar", que se afasta da designação "Ensino Infantil" usada durante a 1ª República e da designação "Educação Infantil" usada durante o Estado Novo, (Gomes, 1986) e (Vilarinho, 2000). Esta legislação mostra diferentes concepções sobre este nível de educação. O projecto da Reforma de Veiga Simão, devido à revolução de 1974, não chegou a ser integralmente posto em prática, mas continuaram a ser valorizadas muitas das ideias definidas e defendidas por este projecto.

Posteriormente, a estas mudanças sociopolíticas ocorridas em 1974, surge uma iniciativa conjunta da Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Bernard Van Leer, que apoia um projecto para o desenvolvimento de melhores condições de crianças desfavorecidas. Esta iniciativa foi designada por Projecto Alcácer que se desenvolveu por um período de quatro anos

entre 1981 e 1985, e contou com a colaboração de centros de Educação de Infância e autarquias do concelho de Alcácer do Sal ((FCG), 1990).

O projecto Alcácer abrangeu sete instituições que nasceram da vontade popular local com o intuito de melhorar o desenvolvimento das crianças. Com este projecto, os centros de Educação de Infância teriam de deixar de ter apenas funções de guarda e passar a ter também funções educativas. Assim, este projecto procurava implementar-se através da metodologia da investigação-acção com o desenvolvimento de um currículo adequado à "educação infantil" em meio rural ((FCG), 1990).

Após a implementação deste projecto que se constituiu como uma experiência de relevo na Educação de Infância em Portugal, surge em 1986 a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) e consecutiva inserção da "Educação Pré-Escolar" no sistema educativo e resultante desenvolvimento da rede pública para este nível. A Educação Pré-escolar referida na Lei de Bases contempla crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e o seu ingresso no 1ºCEB ((ME), 1986). Nesta Lei de Bases de 1986 é visível a preocupação com a "democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolares" ((ME), 1986:3068). Esta Lei de Bases sugere a ideia de um sistema de ensino que permita a formação de um indivíduo a todos os níveis, valorizando as suas escolhas individuais, para que este se integre adequadamente em sociedade.

Quanto à concepção deste nível educativo esta lei demarca os limites entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, definindo a sua natureza não preparatória (Pires (1987) cit. in Vilarinho, 2000) e "não lhe prescrevendo a obrigatoriedade de atingir os pré-requisitos escolares ao ingressar no ensino básico" (Vilarinho, 2000:146).

Esta integração da Educação de Infância no sistema educativo parecia vislumbrar novas perspectivas, quer para as crianças, quer para os educadores, que cada vez mais se formavam em instituições de ensino superior públicas e privadas que foram aparecendo desde a Reforma do Ministro Veiga Simão. Embora se tivessem feito sentir algumas mudanças, este nível educativo – Educação de Infância – estava longe das prioridades políticas da altura (1986), isto é, acesso equitativo à educação em estabelecimentos da rede pública. Pensamos que esta situação provoca algum atraso no desenvolvimento da Educação de Infância, na consequente valorização da profissão de educador de infância e a incerteza a nível de estabilidade profissional. Consequentemente, parece existir uma grande disparidade ao nível de condições de trabalho entre os profissionais que exercem funções na rede pública, privada e instituições de solidariedade social (IPSS).

Porém, somente em 1996 com um novo governo é que o Ministério de Educação lança um programa de alargamento e desenvolvimento da "Educação Pré-escolar" em parceria com o Ministério de Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (Vilarinho, 2000).

É neste período que surge a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar em Fevereiro de 1997 que define,

> "A educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário"
>
> (DEB, 1997:15).

Existem alguns objectivos pedagógicos definidos para a "educação pré-escolar", segundo a referida Lei-Quadro, que se constituem como linhas orientadoras para os educadores. A visão abrangente destes objectivos estabelece que seja proporcionado à criança, um ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento. Os objectivos pedagógicos definidos para este nível passam a estar documentados a partir desta lei, através do que se conhece como "Orientações Curriculares (O.C.) para a Educação Pré-escolar". Estas orientações apoiam a acção educativa, como quadro de referência, para tornar visível a educação pré-escolar e no sentido mais abrangente a Educação de Infância, de modo a facilitar a continuidade educativa, proporcionar uma dinâmica de inovação e melhorar a qualidade deste nível educativo (DEB, 1997).

As Orientações Curriculares (O.C.) espelham o princípio da tutela pedagógica única para a "educação pré-escolar" (3-6 anos) por parte do Ministério da Educação. A construção das O.C. que envolveu educadores, investigadores, pais, elementos da administração central e local, foi considerado, posteriormente, pela "OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico), no seu Relatório Comparativo (2001), uma prática exemplar a nível internacional" (Vasconcelos *et al.*, 2003:57).

Sem dúvida que as O. C. transformaram o pensamento da sociedade em geral face à Educação de Infância em Portugal, muitas vezes esquecida e ignorada nas reformas educativas. Esta legislação norteia uma prática interdisciplinar que pode ser construída em parceria com os pais, comunidade educativa e inclusivamente com os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, ajudando a ultrapassar as barreiras que separam estes dois níveis e procurando fortalecer laços, construir projectos colaborativos, integrados nas suas práticas, que se revelem significativos e de qualidade para as crianças para os profissionais de educação.

Simultaneamente, em 1997, foi reconhecido o grau de licenciatura como habilitação mínima para exercer a função de educador de infância na Lei 115/97, de 19 de Setembro, como

alteração à Lei de Bases de 1986, o que valoriza a profissão e produz, consequentemente, um outro estatuto e visibilidade da Educação de Infância na sociedade ((ME), 1997).

É de realçar que as Universidades se assumem, também, como instituições formadoras dos profissionais de Educação de Infância que até então eram apenas formados por Escolas Superiores de Educação. Actualmente vivemos um período de mudança no que se refere à formação de educadores que, no âmbito do processo de Bolonha[3], passou a incluir uma licenciatura em educação básica seguida de um mestrado integrado em Educação de Infância.

Reconhecemos que o objectivo principal da Educação de Infância é permitir que a criança se construa como um ser autónomo e capaz de se movimentar no meio em que vive. Esta mudança nas reformas educativas que contempla a Educação de Infância permite que as crianças passem a ser reconhecidas como pessoas de direito, cujas palavras, pensamentos e acções passam a ser entendidas, quer no espaço educativo, social, como na família.

Durante anos as crianças não tiveram *voz* suficiente para expressar sentimentos, necessidades e ideias ou, então, muitas vezes eram ignoradas por serem consideradas pouco credíveis. Actualmente assistimos à valorização de tudo o que a criança consegue expressar: estas reformas permitiram que lhe fosse dada *voz* e, cada vez mais, os programas, planos e projectos desenvolvidos na Educação de Infância se enquadram nas suas reais necessidades.

2.2 - Um olhar sob a Educação de Infância na Ibero-América

Uma outra dimensão da nossa investigação passa por conhecer os princípios orientadores e como se desenvolve a Educação de Infância em Portugal, em Espanha e em alguns países da América Latina, nomeadamente, Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, – países de onde provêem os profissionais da Educação de Infância intervenientes no nosso estudo.

A análise centra-se, sobretudo, numa reflexão comparativa e não pretende realizar um estudo exaustivo sobre as políticas de Educação de Infância nestes países. Pretendemos realçar os aspectos significativos deste nível educativo, na perspectiva de enquadrar e conhecer os intervenientes e o contexto do estudo.

A Educação de Infância na América Latina, tal como na Europa, sofreu um processo lento de reconhecimento como nível educativo e de valorização da criança e da infância na sociedade. A Organização de Estados Ibero-americanos (OEI, 2000) que trata de assuntos relacionados com a Educação, a Ciência e a Cultura descreve que:

[3] Desta temática trataremos no capítulo 3.

> "En este lento y largo proceso que ha sido el desarrollo de la educación preescolar han influido diversos factores tanto internos como externos al sistema educativo. Se ha mencionado ya que sus orígenes estuvieron estrechamente relacionados a causas económicas vinculadas a la Revolución Industrial, a la incorporación de las mujeres más pobres al proceso de la industrialización y a las consecuencias que este hecho produjo en el ámbito social. Posteriormente, el creciente reconocimiento de los derechos de las mujeres, entre ellos el de incorporarse a la vida activa en igualdad de condiciones con el hombre, estimularon, en el siglo XX, el acceso de las mujeres de las clases medias al trabajo, lo que supuso una nueva y mayor demanda de atención extrafamiliar de la infancia y, en consecuencia, un nuevo impulso para el desarrollo de la educación preescolar"
>
> (OEI, 2000:2).

As necessidades que se fizeram sentir por falta de apoio de guarda e de educação das crianças, aquando a saída das mulheres para o mundo de trabalho é mais evidente a partir do século XX e esta falta de apoio passou a ser considerada um problema da política nacional nos países da América Latina. À semelhança do que aconteceu na Europa, também na América Latina este processo de mudança se fez sentir conjuntamente em todos os seus países e apresentou características análogas.

A preocupação ao nível das políticas de educação para a Educação de Infância é mais evidente a partir de 1990, quando a expressão "educación inicial" começou a ser utilizada com mais frequência. Este processo de afirmação e reconhecimento surge, também, devido aos contributos da literatura que começava a emergir e que sustentava os benefícios da Educação de Infância e referia os atrasos evidentes no desenvolvimento das crianças pela falta de medidas que contemplassem este nível educativo (Myers, 2000).

De acordo com Espinoza & Gómez (1998), a procura de programas para a Educação de Infância aumentou, em parte pelo desejo de preparar as crianças para o acesso à escola primária e, por outro lado, pela necessidade de uma educação e atenção de qualidade enquanto os pais trabalham.

Para Ortiz (2000) falar de Educação de Infância na América Latina tem sido por muito tempo e ainda nos nossos dias sinónimo de estímulos e oportunidades para um "desenvolvimento normal". Para este autor, nas regiões da América Latina que no seu conjunto representam um cenário repleto de dificuldades e ameaças imprevisíveis para as crianças, a preocupação pela normalidade do desenvolvimento levou os "educadores a enfatizar la necesidad de un servicio orientado a la prevención de distorsiones y a la compensación de déficit en el desarrollo infantil" (p.80), deixando de lado em parte o desenvolvimento das competências das crianças nas diversas áreas curriculares. O que está em causa não é menosprezar ou deixar de lado a componente educativa da Educação de Infância, mas sim reduzir os riscos que a criança pode vir a enfrentar por falta de cuidados básicos de saúde e de higiene. Por outro lado, verifica-se a preocupação de valorizar as relações e o estabelecimento de laços afectivos entre educador e criança, como factores de acção primordial para suprimir carências afectivas.

Para Gálvez (2000), a Educação de Infância vai permitir às crianças, principalmente da América Latina, uma melhor nutrição, menos problemas de saúde e a possibilidade de sucesso na aprendizagem. Por esta razão, mesmo no curto espaço de tempo que as crianças frequentam instituições de Educação de Infância, este tempo é valorizado e reconhecido como sendo um tempo de qualidade perante às carências que muitas destas crianças têm nos seus contextos familiares.

As marcas da história da infância e, consequentemente, da Educação de Infância são visíveis com o passar do tempo pois esta afirmou-se nas nossas sociedades pela importância do seu cariz assistencial mas, também, pela necessidade de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem ricas e estimulantes adequadas à sua idade desde os primeiros anos de vida.

Gálvez (2000) reconhece que a função de assistência e de educação continuam presentes na Educação de Infância. Este autor indica que,

> "La función originaria de la educación inicial, de carácter asistencial, ha influido notablemente en el desarrollo de la misma, hasta el punto de que podría afirmarse que continúa vigente en casi todos los sistemas escolares del mundo, en paralelo con la otra función, más reciente, de orientación propiamente educativa. (…) Es una tendencia cada vez más generalizada en el mundo occidental el deseo de que los niños, incluso desde edades tempranas, participen en alguna experiencia educativa antes de comenzar la escolaridad obligatoria"
>
> (Gálvez, 2000:121-122).

Todavia Gálvez (2000) sustenta que o problema nos nossos dias não é perceber se a Educação de Infância é crucial para o desenvolvimento da criança, porque esta já faz parte do diálogo político mundial pela sua evidente relevância. O problema actual, evidenciado pelas investigações quer na Europa, quer na América Latina, recai principalmente em determinar estratégias adequadas e concretizáveis para o desenvolvimento de uma Educação de Infância de qualidade em todos os contextos sociais.

A OEI (2000) vem reafirmar que a Educação de Infância de qualidade possibilita a alteração das estruturas e o aperfeiçoamento a nível das estruturas mentais que ajudam a criança a pensar, sentir e relacionar-se com os outros.

A Educação de Infância pode contribuir para atenuar as desigualdades sociais no nível educativo seguinte (educação básica) e pode contribuir para a redução do insucesso escolar e da exclusão social das crianças. A integração das crianças em centros educativos de Educação de Infância permitirá, também, uma melhor convivência e cooperação entre os diversos grupos étnicos.

Na perspectiva de Vila (2000) nas sociedades da América Latina e da Europa existe uma evidente tendência para se considerar que a primeira infância precisa de um acompanhamento fora do contexto familiar enquanto os pais trabalham. Isto significa que existem aspectos

importantes para o desenvolvimento da criança que se realizam fora do contexto familiar. Para este efeito o mesmo autor refere que "es necesario que estos entornos, en su organización y puesta en práctica, estén pensados para garantizar el desarrollo de manera armónica y acorde con las propias necesidades infantiles" (Vila, 2000:43).

Perante estes desafios de uma educação fora do contexto familiar é necessário que se promova o desenvolvimento de instituições bem estruturadas e organizadas, bem como, a formação de indivíduos qualificados para exercerem funções educativas em contextos de Educação de Infância. Por outro lado, o próprio currículo deste nível educativo é cada vez mais uma preocupação nos países ibero-americanos, como se depreende das medidas que se têm vindo a estabelecer, dos programas que têm emergido e dos modelos que se implementam.

As preocupações políticas actuais não estão alheias ao problema da qualidade do desenvolvimento da criança no seu todo e assumem que este desenvolvimento é essencial para o progresso da própria sociedade. Vargas-Barón (2006) indica que,

> "Fundamentalmente, el enfoque integral busca crear sistemas con una coordinación transversal de sectores; promover la innovación de programas; llenar vacíos en el conocimiento, los servicios y los recursos; y crear programas que sean financieramente viables además de culturalmente apropiados. Los países han descubierto que el enfoque integral en la planeación de políticas de desarrollo para la primera infancia ayuda a los sectores a contribuir al mejoramiento de la supervivencia infantil, al crecimiento, al desarrollo y al éxito en la escuela. La planeación conjunta crea un sentido de "apropiamiento de las políticas" por parte de quienes toman las decisiones: los padres y los miembros de los programas de desarrollo para la primera infancia"
>
> (Vargas-Barón, 2006:8).

A qualidade no desenvolvimento da primeira infância é preocupação dos países ibero-americanos, reconhecida pelos especialistas que temos vindo a referir e como teremos oportunidade de ver com mais pormenor num outro ponto deste capítulo.

A Educação de Infância assume diversas conotações quer em Portugal e Espanha, países europeus, como também na própria América Latina, onde as diferenças e as semelhanças são apresentadas através de um quadro comparativo que elaborámos (ver Tabela 1 e CD Anexo 1).

Encontrámos elementos que consideramos cruciais ao estabelecermos comparações sobre a Educação de Infância nos países ibero-americanos. Por um lado, temos a designação do nível educativo e das instituições, da legislação vigente em cada país e qual a dependência administrativa ao nível governamental. Por outro lado, apresentamos as idades e os níveis que são estabelecidos para a Educação de Infância, a sua obrigatoriedade e, também, o plano de estudos ou orientações curriculares que são designados para este nível. E, por último, focamos a formação docente referindo os graus académicos necessários para o exercício da função de educador de infância e as instituições (de ensino superior ou não), onde são formados estes profissionais da educação.

O quadro comparativo (ver Tabela 1 e CD Anexo 1) foi construído com base em documentos de referência sobre a Educação de Infância Ibero-americana (Armendano *et al.*, 2001). Apresentamos um quadro síntese desse anexo (ver Tabela 1).

País	Nome	Instituição	Idades	Frequência	Docentes
Argentina	Educación inicial	Jardín maternal / Jardín de infantes	0 aos 6 anos. - 1º ciclo: educación materna (jardín maternal), 0-3 anos. - Segundo ciclo: educación inicial (jardín de infantes) 3-5 anos.	Obrigatório dos 5 aos 6 anos	Profesor de Educación Inicial.
Brasil	Educação Infantil	Creches e pré-escolas	0 aos 6 anos. - Creches: 0-3 anos. - Pré-escolas: 4-6 anos	Não Obrigatório	Docentes de Educação Infantil.
Bolívia	Educación Inicial / Educación preescolar	Casas cunas y escuelas maternales. Jardines de niños	0 aos 6 anos. - Ciclo de estimulación y desarrollo temprano: não formal e é d 0-4 anos. - Ciclo de los aprendizajes sistemáticos iniciales: formal e escolarizado e é dos 4-6 anos.	Não Obrigatório Em 2000 iniciou-se o plano de cobertura nacional e obrigatório para o segundo ciclo.	Docente del Nivel Inicial.
Chile	Educación preescolar o de párvulos	Jardines Infantiles	0 aos 6 anos. - Sala-cuna: 0-2 anos. - Nivel medio: 2-4 anos. - Nivel transición: 4-6 anos	Não Obrigatório	Educadores de Párvulos.
Colômbia	Educación Preescolar	Hogares comunitário, Kinder y Transición	3 aos 6 anos. - Pre-jardín: 3 anos. - Jardín: 4 anos - Transición: 5 anos	Obrigatório dos 5 aos 6 anos	Docentes de Educación Preescolar
Costa Rica	Educación Preescolar	Jardines de niños	0 aos 6 anos e seis meses	Obrigatório dos 0 aos 6 anos e seis meses	Docentes de educación preescolar.
Cuba	Educación Preescolar	Círculos infantiles	2 aos 6 anos. 1º ciclo: 0-1 anos. Este ciclo não se desenvolve nas instituições. - 2º ciclo: 2 anos. - 3º ciclo: 3-4 anos. - 4º ciclo: 5 anos	Não Obrigatório	Docentes de educación preescolar
El Salvador	Educación Inicial / Educación Parvularia	Centros de desarrollo infantil (guarderías)	0 aos 6 anos. - Inicial: 0-4 anos. - Parvularia: 4-6 anos	Obrigatório apenas dos 4 aos 6 anos	Profesor de Parvularia
Equador	Educación Preescolar	Jardines de infantes	4 aos 6 anos. O novo Projecto Lei de 2001 prevê o alargamento dos 0-6	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o	Docentes de educación preescolar

País	Nome	Instituição	Idades	Frequência	Docentes
			anos.	carácter obrigatório da Educação Pré-escolar.	
Espanha	Educación Infantil	Centros de educación infantil	0 aos 6 anos. - Primeiro Ciclo: para crianças até 3 anos. - Segundo Ciclo: 3-6 anos.	Não Obrigatório	Maestro de educación preescolar.
Guatemala	Educación Infantil	Escuelas Parvularias. Centros de Aprendizaje Comunitario en Educación Preescolar	0 aos 6 anos. - Nível inicial: 0 aos 4 anos - Nível pré-primario: 4-6 anos.	Não Obrigatório	Docente de educación inicial.
Honduras	Educación preescolar	Jardines de niños	0 aos 6 anos. - Educación formal: Prekinder: 3-4 anos. Kinder: 4-5 anos. Preparatoria: 5-6 anos. - Educación no formal: exclusivo para crianças de 6 anos que não frequentaram a modalidade formal e vão para o 1ºCEB.	Não Obrigatório	Educadores de Parvularia .
México	Educación Inicial e Educación Preescolar	Jardines de niños	0 aos 6 anos. - Educação inicial: 0-3 anos. Educação pré-escolar: 3-5 anos e 11 meses.	Não Obrigatório Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 3 aos 5 anos.	Profesor de educación preescolar.
Nicarágua	Educación Preescolar	Centros de atención al niño en edad preescolar	0 aos 6 anos. - Primeiro nível: 3 anos - Segundo nível: 4 anos - Terceiro nível: 5-6 anos, nível prioritário.	Não Obrigatório.	Maestro de educación preescolar.
Panamá	Educación Preescolar	Jardínes de infancia	0 aos 5 anos. - Parvularia 1: 0 até 2 anos. - Parvularia 2: 2 -4 anos. - Parvularia 3: 4-5 anos	Obrigatório apenas dos 4 aos 5 anos	Maestro de educación preescolar
Paraguai	Educación Inicial	Jardín de infancia	0 aos 6 anos. - Jardín maternal: 0-3 anos. - Jardín de infancia: 3-4 anos. - Preescolar: 5 anos.	Não Obrigatório	Maestras parvularias / Profesores de educación inicial
Peru	Educación Inicial	Centros de educación inicial que compreende m Cunas y	0 aos 6 anos. - Primeiro ciclo: 0-3 anos (cunas).	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 3 aos 6 anos.	Docente de educación inicial.

País	Nome	Instituição	Idades	Frequência	Docentes
		Jardines	- Segundo ciclo: 3-6 anos (jardines)		
Portugal	Educação de Infância / Educação Pré-Escolar	Creche / jardim-de-infância	0 aos 6 anos. Dividido em 2 níveis: 0-3: Creche 3-6: jardim-de-infância	Não Obrigatório	Educadores de infância.
República Dominicana	Educación Inicial / Educación Preescolar	Centro de Educación Básica	0 aos 6 anos. Organizada em três ciclos: · 0 a 2 anos; 2 a 4 anos; 4 a 6 anos	Obrigatório apenas dos 5 aos 6 anos	Docente del nivel inicial.
Uruguai	Educación Preescolar	Jardines de Infantes	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 5 aos 6 anos.	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 5 aos 6 anos.	docente de educación inicial.
Venezuela	Educación Preescolar	Jardín de Infância / Kinder	0 aos 6 anos.	Obrigatório apenas dos 5 aos 6 anos	Docente del nivel inicial.

Tabela 1 - Quadro síntese da Educação de Infância Ibero-americana

A realização deste quadro síntese permitiu que identificássemos elementos chave passíveis de comparação e como estes podem ser ou não relevantes num quadro de desenvolvimento da Educação de Infância na Ibero-América. O ponto relativo à obrigatoriedade ou não da frequência de crianças em instituições de Educação de Infância, pode constituir-se como motor de desenvolvimento de reformas, programas e leis que contemplam os cuidados para com a criança na primeira infância.

Como resultado comparativo entre os diferentes países chegámos à conclusão que a Educação de Infância não é de carácter obrigatório em Brasil, Chile, Cuba, Espanha, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Portugal, e. Por sua vez, é obrigatória a frequência no último nível da Educação de Infância, nomeadamente, dos 4 aos 6 anos, nos seguintes países: Argentina, Colômbia, El Salvador, Panamá, República Dominicana e Venezuela. Na Costa Rica a obrigatoriedade abrange as crianças dos 0 aos 6 anos e meio, idade de entrada no ensino básico. Todavia, existem outros países da América Latina, tais como: Uruguai, Peru, México, Equador e Bolívia que se encontram em processo de aprovação para tornar o último nível de Educação de Infância obrigatório equiparando-se aos países anteriormente referidos.

Como é salientado por Myers (2000), foi na década de 90 do século XX que alguns países da América Latina tornaram o último ano da Educação de Infância de frequência obrigatória. Segundo Gálvez (2000) as tendências futuras da Educação de Infância não prevêem de forma clara que esta questão da obrigatoriedade seja conseguida nos restantes países e de forma a abranger todas as idades da primeira infância. Porém, esta questão continua a ser tema de debate

na maior parte destes países como factor impulsionador de mudanças para a Educação de Infância e para os profissionais deste nível educativo.

Por outro lado, o referido autor, Gálvez (2000), afirma que o que parece estar definido é a importância deste nível educativo para as crianças e que a sua frequência seja gratuita, isto é, da responsabilidade dos Ministérios de Educação e Solidariedade Social. Como ele próprio refere,

> "Lo que sí parece estar definido es el deseo de generalizar esa etapa al conjunto de la población infantil, anticipando incluso las edades de entrada en la misma, y la ampliación progresiva de su gratuidad. Ya se ha dicho que esta tendencia puede explicarse tanto como respuesta a la creciente demanda de los padres como a la constatación, por parte de los especialistas, de la importancia que los factores ambientales juega en el desarrollo del niño en los primeros años y, por consiguiente, de los beneficios que una adecuada educación infantil puede aportar"
>
> (Gálvez, 2000:131-132).

Perante o que temos vindo a apresentar sobre a Educação de Infância em Portugal, Espanha e América Latina verificámos que as condições socioeconómicas são mais favoráveis em Portugal e Espanha, quando comparadas com os restantes países da América Latina. O factor socioeconómico apresenta-se assim como determinante, quer no acesso à formação inicial e ao longo da vida para os educadores de infância, quer para a frequência dos jardins-de-infância pelas crianças.

A integração das crianças em contextos de Educação de Infância possibilita que estas usufruam de experiências educativas e significativas nos primeiros anos de vida e adquiram um leque diversificado de competências e aprendizagens que se revelam importantes para a vida futura.

A expansão da Educação de Infância quer em Espanha e em Portugal, quer nos países da América Latina, tem-se desenvolvido num tempo relativamente curto e a previsão da sua expansão prevê que chegue a crianças de idades inferiores aos três anos. Este desenvolvimento das condições de acesso das crianças à Educação de Infância, apesar de ser mais visível na Europa, assume actualmente outro realce nas medidas políticas na América Latina, em questões como obrigatoriedade de frequência, a construção de orientações específicas para este nível e a valorização da formação dos docentes.

No quadro que apresentámos para além da questão da obrigatoriedade deparamo-nos com outras dimensões que apresentam semelhanças e diferenças entre os diversos países mencionados. Por exemplo, a denominação deste nível varia, de acordo com uma perspectiva educativa ou/e assistencial. A designação Educação de Infância torna-se abrangente porque integra as idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, que na maior parte dos países é considerada de cariz principalmente assistencial, com denominações tais como: "educación inicial", "educación infantil", "educación de infantes" e "educação de infância" e, por outro lado,

as idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, mais conhecida na maior parte dos países por "educação pré-escolar" ou "educación preescolar".

No que diz respeito às designações das instituições que acolhem a Educação de Infância, os diversos países ibero-americanos apresentam diferentes designações, assim, encontramos desde os 0 aos 6 anos denominações tais como: "casa cuna", "jardín maternal", "creches", "guarderias", "jardines de niños", "jardín de infantes", "kinder", "pré-escolas", "circulos infantiles", "escuelas parvularias", "centro de educación básica", "jardim-de-infância".

Quanto à tutela da Educação de Infância e de todos os seus níveis (público ou semi-privado) é semelhante em quase todos os países sendo que, alguns países estão sob a tutela unicamente do Ministério de Educação e os restantes para além deste ministério são, também, tutelados, por completo ou parcialmente, pelo Ministério da Segurança Social. No caso de Portugal, a rede pública é tutelada pelo Ministério de Educação, as IPSS pelo Ministério de Solidariedade Social e as privadas pelos próprios cidadãos que recorrem a estas. De acordo com (Vasconcelos e*t al.*, 2003) "nas IPSS's as fontes de financiamento resultam principalmente de acordos de cooperação, enquanto nas creches particulares resultam integralmente da comparticipação dos pais. As fontes de financiamento das IPSS's resultam de receitas próprias, de acordos de cooperação e de outras fontes como donativos, festas de angariação de fundos, etc" (p.77).

É perceptível que em todos os países ibero-americanos existem planos ou programas curriculares para a Educação de Infância, a maior parte deles designados por orientações curriculares. Para além desta semelhança, os conteúdos vão ao encontro das mesmas áreas de desenvolvimento, apesar de cada país utilizar denominações diversificadas.

Relativamente à qualificação docente para o desempenho profissional como Educador de Infância a variedade é evidente nestes países. Existem países em que a formação essencial para ser educador não prevê estudos ao nível do ensino superior ou é apenas requerido uma formação técnica, para além dos estudos do nível secundário (Argentina, Bolívia, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai). Noutros países é necessário o grau de bacharel, que implica três anos de frequência do ensino superior no mínimo, mas também pode ser a licenciatura (Colômbia, Costa Rica, Honduras, Equador e El Salvador). E num número ainda reduzido entre os países apresentados a habilitação exigida é a licenciatura, sendo que esta pode ser de quatro ou cinco (Brasil – a partir de 2007, Chile, Cuba, Espanha, Nicarágua, Portugal, República Dominicana e Venezuela).

Presentemente, na Europa vive-se uma fase de reestruturação dos cursos ao nível de ensino superior, o Processo de Bolonha[4] (desde 2008), que também abrange o curso de Educação de Infância. Em Portugal a reestruturação trazida pelo processo de Bolonha prevê a redução do número de anos para a obtenção do grau de licenciatura em educação básica (3 anos) e o mestrado integrado na área de especialização (2 anos), necessário para o exercício da função como docente deste nível educativo.

Esta questão da formação docente é para Gálvez (2000) uma questão que depende do tipo de programa em que o educador exerce a sua actividade, ou seja, se é meramente de guarda e assistencial ou inclui, também, a função educativa. Este autor refere que os docentes que exercem a sua função com crianças dos 0 aos 4 anos têm uma preparação muito diversificada, existindo em muitos casos falta de qualificação. Esta situação é evidente neste nível considerado não formal, em parte dos países da América Latina quem desempenha esta função são voluntários da comunidade ou que trabalham a troco de um ordenado muito reduzido.

Os docentes de educação pré-escolar possuem formação que pode ser de nível médio, de nível secundário ou de nível superior. Esta última situação é cada vez mais frequente e tende a ser cada vez mais especializada quer na América Latina, quer em Espanha e em Portugal.

Os países ibero-americanos enfrentam no que diz respeito à Educação de Infância, um conjunto de problemas e desafios que se cruzam em alguns momentos e que se pretende que sejam ultrapassados nos próximos anos, para a integração efectiva e de qualidade de um maior número de crianças neste nível educativo.

Para Gálvez (2000) e Myers (2000), a Educação de Infância precisa de uma reestruturação a vários níveis. É necessária uma cobertura maior de instituições educativas ao nível nacional em todos os países da Ibero-América, subsidiada tal como os outros níveis de ensino público, pelo estado. Estes autores consideram essencial uma formação docente de qualidade e de nível superior para os educadores e a existência de boas condições de trabalho nas instituições de Educação de Infância. É, também, importante a redução do número de crianças por sala e por educador, numa perspectiva de qualidade para o desenvolvimento das práticas e das aprendizagens das crianças. É fundamental uma melhoria contínua dos programas e planos curriculares existentes adaptados à sociedade actual e às reais necessidades das crianças. A procura constante de formação por parte dos educadores pode reflectir-se em melhorias nas suas práticas e nas experiências que proporcionam às crianças.

Myers (2000) referiu há quase dez anos que no "año 2010 todos los programas de educación de la primera infancia deberían contar con sistemas apropiados de evaluación y de

[4] No capítulo 3 explicaremos com algum pormenor aspectos relacionados com o Processo de Bolonha.

seguimiento que incluyeran el proceso de desarrollo del niño y los resultados de su educación temprana" (p.13). Questões como a avaliação do desenvolvimento da criança e a sua integração num sistema de Educação de Infância continuam actualmente a fazer parte de investigações e do debate presentes nas políticas educativas nos países ibero-americanos. Contudo, os resultados são pouco visíveis no que diz respeito à integração das crianças em instituições de Educação de Infância, sendo que esta não abrange ainda todas as crianças, particularmente, em países da América Latina.

Inspirados em Myers (2000), propomos em jeito de conclusão a este ponto, algumas indicações a ter em conta nos debates políticos sobre a Educação de Infância, a fim de serem concretizadas nestes países. A Educação de Infância em Portugal, Espanha e América Latina, necessita de orientações que passam por incluir nos sistemas educativos deste nível educativo, as crianças que são, normalmente, excluídas, na procura de uma educação equitativa. Por outro lado, tem que ser reconhecido todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, isto é, ter em conta o bem-estar da criança e não no desenvolvimento de determinado programa ou processo burocrático. É também importante iniciar a Educação de Infância com uma atenção pré-natal junto dos pais e que a família participe em todo o processo educativo ao longo dos primeiros anos de vida da criança e até à idade adulta. É importante o envolvimento da comunidade em todo o processo educativo, como também, procurar desenvolver práticas de qualidade e avaliar continuamente as práticas e os programas curriculares.

2.3 - Perspectivas actuais sobre qualidade em Educação de Infância

Neste tópico damos conta da dimensão da qualidade, na tentativa de compreender a noção de qualidade em Educação de Infância, em relação ao contexto e a acção educativa que é desenvolvida. Ao reflectir sobre qualidade, ponderamos que esta é uma condição que proporciona bem-estar físico, emocional e psicológico, que pela sua vez nos oferece uma sensação de conforto, segurança, respeito pela nossa individualidade, autonomia e liberdade num determinado contexto ou situação.

Nesta perspectiva, investigadores como Portugal (1997) realçam que "a questão da qualidade do contexto não é uma questão de fácil abordagem, nomeadamente pelo facto de a qualidade ser um conceito subjectivo, um valor a atingir, sem parâmetros muito claros e definidos, o que torna qualquer medida precisa e definitiva da qualidade problemática e provavelmente inapropriada" (p.15).

Quando pensamos em qualidade é necessário projectar alguns objectivos prévios, que gostaríamos de satisfazer em relação a uma situação ou contexto, estabelecendo limites que se

revelem essenciais. Portugal (2000) refere que "as definições de qualidade dependem dos grupos que as emitem, reflectindo diferentes crenças, valores e necessidades" (p.6).

Para Moss (2002b), a qualidade não é uma palavra neutra. É um conceito construído socialmente e o que para uns é qualidade, para outros pode não o ser, tudo depende do significado intrínseco que cada um constrói em volta deste conceito e dos valores que lhe estão subjacentes. Vivemos como refere Moss (2002b) na "Era da Qualidade". Afinal, todos desejamos obter serviços e condições de qualidade para uma vida agradável e plena. Como tal este mesmo autor refere que "qualidade é o que todo mundo quer oferecer e ter" (Moss, 2002b:17).

A questão da qualidade surge como um apelo à melhoria de um problema existente num determinado contexto, e que segundo os valores e pressupostos do que é definido como sendo qualidade apresenta parâmetros que não estão a ser concretizados. Mediante este conceito tão abrangente, mas em simultâneo tão singular, quando percepcionado do ponto de vista de cada indivíduo (cada um define critérios de qualidade face às suas reais necessidades), partimos para o conceito de qualidade em Educação de Infância.

A qualidade, no que se refere às escolas, não se constitui como um repertório de itens que estas possuem ou devem possuir, mas sim como uma construção contínua. A qualidade é percepcionada como dinâmica, e "por eso se alude más a las condiciones culturales de las escuelas que a sus elementos estructurales, algo que se construye día a día y de manera permanente" (Zabalza, 1996:34).

De acordo com estes pressupostos e porque o conceito de qualidade se revela importante e necessário de pôr em prática em contextos de Educação de Infância, apesar da sua subjectividade, encontramos autores como Libório (2000) que salientam que,

> "(…) afirmações proferidas por autores reconhecidos como Weikart e Katz, os quais defenderam que a frequência de contextos de educação pré-escolar que não sejam de alta qualidade são oportunidades perdidas de oferecer às crianças um bom começo para o resto da vida. Porém, afirmações como esta podem ficar vazias de significado se não tentarmos algum tipo de operacionalização do conceito de qualidade, ainda que estejamos conscientes das suas limitações"
>
> (Libório, 2000:82-83).

Na perspectiva de Rolla & Rivadeneira (2006) existe abundante evidência empírica no que diz respeito aos efeitos positivos da Educação de Infância de qualidade. Esta qualidade de práticas, contextos e experiências na Educação de Infância é visível no futuro desenvolvimento sócioafectivo e académico das crianças.

Por sua vez, Dickinson (2006) reconhece a importância da frequência de ambientes de Educação de Infância de qualidades pelas crianças e sustenta que,

> "Estudios longitudinales indican que intervenciones de alta calidad durante los años preescolares pueden tener efectos de larga duración en una amplia gama de áreas. Una recopilación de investigación sobre la infancia temprana también indica que existe evidencia de que este tipo de intervención – realizada en sectores de pobreza – previene además la repitencia y las derivaciones de alumnos hacia la educación especial y que, a largo plazo, produce mayores logros académicos"
>
> (Dickinson (2006) cit. in Rolla & Rivadeneira, 2006:2).

É a partir da perspectiva do adulto (educador e pais) em cooperação com as crianças, que se pode construir o conceito de qualidade em contextos de Educação de Infância. Por esta razão, qualidade torna-se difícil de definir isoladamente para cada situação, contexto e acção educativa. O educador ao assumir o compromisso de construtor e responsável pelo desenvolvimento adequado do currículo para a Educação de Infância, subjacente aos princípios que norteiam este nível educativo e que estão presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (no caso português), promove em si contextos de qualidade.

A questão da qualidade será sem dúvida um processo inacabado porque que o que hoje é considerado qualidade, pode no futuro não o ser. O entendimento do que é qualidade depende, como sustentam alguns autores que temos vindo a referenciar, do contexto e do tempo em que nos situamos e, por isso, a sua concepção torna-se dinâmica. De acordo com Portugal (1998):

> "Não há um elixir mágico que garanta o bem-estar de todas as crianças e que as ajude a crescer num sentido positivo, mas ainda assim a revisão dos dados das investigações sobre as variáveis ambientais e pessoais que podem facilitar o bem-estar da criança fornecem-nos várias indicações sobre os ingredientes de um contexto de elevada qualidade (…)"
>
> (Portugal, 1998:260).

A qualidade em Educação de Infância, passa em grande parte pelo papel que o educador desempenha, através do respeito pela individualidade de cada criança e porque promove em cada uma delas as suas reais competências. O educador que se sente implicado no processo de ensino-aprendizagem diversifica o seu contexto educativo integrando diversas áreas de conteúdo: a formação pessoal e social, expressão e comunicação (motora, dramática, plástica, musical), o desenvolvimento da linguagem e a abordagem à escrita, o domínio da matemática e conhecimento do mundo.

A qualidade das interacções entre educador-criança é importante, porque nem todas as crianças são iguais e umas demoram mais tempo do que outras a desenvolver a confiança em adultos que não façam parte do seu contexto familiar. Por sua vez, "o sentido de confiança e a afeição das crianças pelo professor podem constituir a base do seu desejo de satisfazer as expectativas deste" (Katz & McClellan, 1996:34), situação que pode demorar o seu tempo, dependendo da empatia e das experiências positivas que a criança vive no contexto educativo.

O educador funciona como um pilar na relação de confiança que estabelece com a criança e é o intermediário, que pode ajudar no processo de transição da criança entre o ambiente

familiar e um contexto de grupo institucionalizado, que tem as suas próprias especificidades e rotinas. Esta relação entre criança-educador é das primeiras relações importantes que a criança estabelece fora da família.

Em concordância com um panorama mais social, "para favorecer o crescimento social das crianças, o contexto da sala de aula deverá ser caracterizado pelo respeito pelos sentimentos das crianças" (Katz & McClellan, 1996:23). No entendimento de Katz & McClellan (1996) a questão da credibilidade é sem dúvida um factor importante a desenvolver na relação entre a criança e o educador,

> "Nas relações adulto-criança, credibilidade significa que as crianças percepcionam que os adultos geralmente falam a sério, isto é, que acreditam no que dizem. Habitualmente, o grau em que o professor pode ajudar as crianças pequenas a adquirirem controlo sobre os impulsos depende da credibilidade das suas sugestões, pedidos ou ordens e de os sinais que dá, respeitantes às suas expectativas ou padrões, serem razoavelmente claros e não confusos ou ambíguos. A credibilidade é fortalecida quando o professor expressa as suas expectativas de certa forma simples e directas"
>
> (Katz & McClellan, 1996:25).

Esta dimensão do tipo de relação que a criança estabelece com as outras crianças e com os adultos resulta da confiança e da criação de laços afectivos, nas interacções e relação com o meio envolvente.

É relevante evidenciar também, a noção de qualidade face ao ambiente físico e social, que envolve a criança com o intuito de promover aprendizagens e desenvolvimento, numa perspectiva harmoniosa e adequada. O contexto educativo está dependente, por sua vez, do papel do educador, pois este organiza o espaço com os recursos existentes, no sentido de oferecer à criança experiências de qualidade. Perante um contexto rico e organizado, segundo às necessidades das crianças, a acção educativa do educador passa por proporcionar momentos de participação e acção da criança, dentro e fora da sala. A autonomia e a livre iniciativa, referidas na abordagem experiencial (P. C. Santos & Portugal, 2002), são dimensões basilares que o educador pode incentivar na criança para que esta vivencie experiências significativas no seu dia-a-dia.

A OCDE (2001), realizou um estudo sobre a educação e cuidados para a infância em que estiveram envolvidos doze países, entre eles, Espanha e Portugal, e que vem reafirmar o que muitos autores conceberam sobre o que é qualidade em Educação de Infância. Reconhece-se que,

> "(…) uma educação e cuidados para a infância de qualidade oferece a possibilidade de motivar e preparar as crianças, desde os primeiros anos, para um processo de aprendizagem ao longo da vida. (…) Assim, a OCDE considera que a educação e cuidados para a infância (Early Childhood Education and Care, ECEC) inclui todos os contextos que proporcionam cuidados e educação para as crianças antes do ingresso na escola obrigatória (no caso português, o 1° ciclo da educação básica). Independentemente do tipo de estabelecimento, financiamento, horário de atendimento, ou conteúdos programáticos. O período da pequena infância é em geral definido como abrangendo a faixa etária dos 0 aos 8 anos de idade"
>
> (OCDE (2001) cit. in Vasconcelos *et al.*, 2003:20)

Em Portugal, a entidade responsável pela definição dos critérios de qualidade da educação pré-escolar é o Ministério da Educação. Todavia os parceiros deste nível de educação são o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, os pais, as autarquias, os directores dos estabelecimentos de educação pré-escolar, educadores de infância em exercício e associações profissionais e patronais. Todas estas entidades podem emitir o seu parecer para a definição dos critérios de qualidade e elaboração de legislação ou de normativas (DEB, 2000).

A subjectividade do conceito de qualidade tende, do ponto de vista de Libório (2000), a "referir-se a diversos ângulos de análise: qualidade dos contextos do ponto vista dos recursos; qualidade do ponto de vista dos programas e currículos; qualidade do ponto de vista das relações; participação das famílias, etc" (p.83). Temos vindo a realçar estes factores para tentar encontrar uma coerência na explicação e compreensão do que é qualidade em Educação de Infância.

Apesar da ambiguidade do conceito de qualidade em Educação de Infância, o DEB (1998) refere que "a qualidade tem a ver com: as características das pessoas que trabalham nesses contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas; com os resultados da investigação; etc" (p.47).

A qualidade pode, também, assumir uma dimensão mais ao nível psicológico, no sentido de promover um estado de envolvimento e satisfação emocional projectada para o próprio "eu", para o qual Laevers (1993) desenvolveu uma escala de desenvolvimento, que mais tarde foi adaptada por Pascal & Bertram (1999).

Laevers (1993, 1996) desenvolveu esta escala de desenvolvimento e identifica aquilo a que ele chama o estado de envolvimento. Este autor descreve as crianças que operam nos "limites das suas capacidades" e num "estado de fluxo" como encontrando-se num nível superior de envolvimento. Este termo é utilizado para descrever uma qualidade particular da actividade humana e não apenas para referir o estado de "ocupação" da criança. Uma criança envolvida está totalmente concentrada e absorvida na actividade que está a fazer, em qualquer que seja a área de conhecimento que pode envolver mais do que uma área (Laevers (1993, 1996) cit. in Pascal & Bertram, 1999).

À semelhança do que temos vindo a apresentar é importante reconhecer os critérios que Zabalza (1996) define como aspectos chave de uma Educação de Infância de qualidade, porque estes vão ao encontro do bem-estar e necessidades das crianças. Para que tal se concretize é necessária a organização dos espaços; o equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho dirigido na hora de planificar e desenvolver as actividades; uma atenção especializada no que se refere aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem rica e diversificada; diferenciação de actividades em todas as áreas desenvolvimentais; as rotinas devem ser estáveis e os materiais

devem ser diversificados e polivalentes. Por outro lado, o educador deverá promover uma atenção individualizada a cada criança, e para isto, é necessário que exista um sistema de avaliação que permita o acompanhamento geral do grupo e o de cada criança mas, também, o trabalho com os pais e com o meio ambiente a fim de conhecer a criança no seu todo (Zabalza, 1996).

Autores como E. A. d. Silva (2008), salientam a importância de considerar nos parâmetros de avaliação de contextos de qualidade os contextos sociais, ambientais e culturais onde a criança interage e não apenas o contexto de jardim-de-infância. Esta avaliação da qualidade valoriza o meio ambiente em que a criança está inserida.

Em suma, a promoção da qualidade no contexto de Educação de Infância tem como ideal que a criança seja um ser autónomo, construtor das suas próprias aprendizagens, nas experiências do seu dia-a-dia.

No próximo capítulo centraremos a nossa atenção nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como impulsionadoras de mudança nos contextos formais e informais da aprendizagem, na procura de práticas educativas de qualidade.

Capítulo 2 - Interacções e aprendizagens na Sociedade da Informação e do Conhecimento

Neste capítulo apresentamos perspectivas teóricas sobre uma sociedade em constante transformação, através dos subsequentes tópicos: Sociedade da Informação e do Conhecimento: reflexões num mundo em constante transformação; contextos educativos rendidos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); as Tecnologias de Informação e Comunicação, a Internet e o ciberespaço como resultado da revolução tecnológica; o "verso" e "reverso" da utilização das TIC: implicações para as novas gerações; as TIC promotoras de mudança em contextos de Educação de Infância. É objectivo específico deste capítulo reconhecer a importância da Sociedade da Informação e do Conhecimento e das TIC na educação.

1 - Sociedade da Informação e do Conhecimento: reflexões num Mundo em constante transformação

Para falarmos de Sociedade da Informação parece-nos importante apresentar um breve percurso esclarecendo as origens desta expressão. Consequentemente, salientámos, também, algumas concepções que permitem reconhecer a passagem do paradigma da sociedade da informação para o da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Enunciamos, também, aspectos genéricos sobre o fenómeno da Globalização.

1.1 - O que sabemos sobre a Sociedade da Informação?

Perceber as diversas concepções apresentadas por diversos autores, sobre a temática da Sociedade da Informação fez despertar o nosso interesse em sublinhar elementos, que revelam uma mudança de paradigma e de pensamento na nossa sociedade.

A revisão da literatura diz-nos que foram os norte-americanos que cunharam o conceito de "Auto-estradas da Informação" e, que por sua vez, na Europa este conceito ganhou a designação "Sociedade da Informação", porque se converteu num conceito mais abrangente que incluía a indústria dos conteúdos e não apenas as infraestruturas de telecomunicações (B. Dias, 2007). Sublinhamos esta expressão, no sentido de compreender as características que a definem e a popularizam como parte da nossa cultura.

A vasta quantidade de informação à qual temos acesso através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a facilidade com que estas invadem a nossa vida não é de hoje. Desde a Revolução Industrial no século XVIII, muitas têm sido as mudanças na sociedade, nomeadamente o crescimento da economia global e o desenvolvimento de diferentes tecnologias. A denominação, Sociedade da Informação surge em pleno processo de desenvolvimento tecnológico impulsionado pela economia global e que proporcionou a concretização de uma produção, distribuição e consumo em grande escala.

A expressão Sociedade da Informação ficou amplamente conhecida pela vasta quantidade de informação a que se podia ter acesso num curto espaço de tempo, através dos sofisticados meios tecnológicos que assim o permitiam e que actualmente continuam a permitir, nomeadamente através da Internet.

As inovações tecnológicas e o rápido acesso à informação provocaram alterações em diversas dimensões do quotidiano dos seres humanos, facilitando diversas tarefas, mas também, envolvendo problemáticas até aqui inesperadas, com particular incidência ao nível educativo, profissional e das relações interpessoais. As tecnologias têm ganho dinamismo e projecção como formas de conquistar não só a sociedade em geral, como também o espaço familiar e escolar, especificamente. De certo modo, estamos imersos no mundo tecnológico com as vantagens e desvantagens que a tecnologia nos pode proporcionar.

A Sociedade da Informação é definida como uma sociedade para todos, em que as tecnologias influenciam diversos domínios da vida em sociedade. Como tal, "há barreiras a transpor, oportunidades a explorar e benefícios a colher. O carácter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado. Por isso, não é legítimo abandonar os mais desprotegidos e deixar criar uma classe de info-excluídos. É imprescindível promover o acesso universal à info-alfabetização e à info-competência" (MSI, 1997:13).

A institucionalização da Sociedade da Informação parece não ser indiferente a qualquer indivíduo, todos parecem querer usufruir dos seus benefícios e esperam que, ao se integrarem nesta dita sociedade, as suas vidas se alterem completamente. Os seus efeitos fazem-se sentir em todo o mundo globalizado revelando-se mais evidente em países mais desenvolvidos, onde as tecnologias ocupam um lugar mais determinante na vida de criança, jovens e adultos independentemente das suas origens, culturas, profissões e ocupações.

Diversos estudos tentam clarificar a complexidade que a Sociedade da Informação representa e os seus efeitos. Em Portugal, esta expressão tem sido alvo de descrições e conotações, para o que em muito contribuiu o aparecimento de algumas concepções da comunidade científica, no já referido Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal.

Vários sectores da sociedade em Portugal juntaram-se para o desenvolvimento das ideias e reflexões que são incluídas neste livro, na tentativa de apresentar diversos percursos que tencionavam ser concretizados com o apoio das tecnologias. Entre estas incitativas temos o acesso à Sociedade da Informação através do alargamento da Internet a espaços sociais, institucionais e educativos, melhores infraestruturas, possibilidade de desenvolvimento de investigação mais apoiada, entre outras.

As iniciativas apresentadas marcaram uma etapa importante para a Sociedade da Informação em Portugal, porque através de projectos e do trabalho desenvolvido se proporcionou uma abertura para o desenvolvimento de uma sociedade mais participativa e receptiva à inovação tecnológica (MSI, 1997). As ideias presentes no referido livro idealizam uma sociedade moderna e projectada para o futuro, que previa que o acesso às tecnologias fosse equitativo e se combatesse a infoexclusão. Portugal tem usufruído, desde então, de alguns programas que visam a concretização de uma Sociedade da Informação cada vez mais tecnológica.

Apesar dos vários trabalhos que foram desenvolvidos em torno deste tema, parece continuar a existir uma certa dificuldade em definir Sociedade da Informação. As definições actuais pouco trazem de novo e continuam a rodar em torno das mesmas bases que a definiram anteriormente. Algumas noções porém fazem parte do diálogo tecnológico actual e entre elas destacam-se, por exemplo, "ambientes emergentes", "ambientes distribuídos", "redes electrónicas" ou "plataformas tecnológicas".

Alguns autores questionam se pode ou não ser atribuído um valor de conceito à expressão Sociedade da Informação (Neves, 2007), porque em outras épocas também se tentaram definir outros tipos de sociedades (Sociedade Industrial, Sociedade da Comunicação, entre outras) que foram de alguma foram marcantes e estas também foram difíceis de definir. Este autor sublinha uma possível definição para Sociedade da Informação e indica uma sociedade em que

> "as principais actividades estão integradas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e a informação circula em redes electrónicas. As actividades sociais organizam-se em formatos onde convergem organização, acção e comunicação, ditos 'modelos de negócio', funcionando sobre plataformas tecnológicas"
>
> (Neves, 2007:60).

Por outro lado, a Sociedade da Informação constitui-se, nas palavras de B. Dias (2007), como um "novo modelo de desenvolvimento económico ao mesmo tempo que provoca profundas e extensas alterações nos comportamentos, nas atitudes e nos valores das estruturas sociais e políticas do nosso tempo" (p.87). Esta caracterização integra ideias também expressas

por autores (Terceiro, 1997), (Cardoso, 1998), (Chagas, 2001), (P. Dias, 2001a), que previam uma mudança de cultura e das relações interpessoais.

Uma outra perspectiva social, mais complexa e alargada, que parece trazer algo de novo ao discurso sobre este tema, é a análise de Figueiredo (2007) sobre a integração dos indivíduos na referida Sociedade da Informação e como esta pode ser influenciada por diversos tipos de discursos que a caracterizam. A análise, do referido autor, demarca quatro tipos de discursos, "o da sobrevivência, o da integração, o da fruição e o da aparência" que parecem esclarecer como pode ser definida a Sociedade da Informação em relação a determinados indivíduos.

Resumidamente e reflectindo sobre a observação de Figueiredo (2007), temos que, o *discurso da sobrevivência* prevê a participação plena dos cidadãos na Sociedade da Informação, devido a que esta se torna essencial para a sua própria sobrevivência a vários níveis e, por sua vez, o Estado tem a responsabilidade de criar as condições mínimas para que tal aconteça. As medidas mais frequentes passam pelo acesso à Internet, o desenvolvimento da literacia tecnológica e tudo o que contribua para proteger os cidadãos do fosso digital. No caso de Portugal, existem medidas estabelecidas nos programas que têm vindo a ser desenvolvidos pelo Ministério de Educação e aos quais faremos referência, ainda neste capítulo.

Quanto ao *discurso da integração,* Figueiredo (2007) refere que não se prevê a participação plena dos cidadãos como a questão de sobrevivência, mas antes como factor de oportunidade e pertença à Sociedade da Informação. Esta sociedade "é vista como um fenómeno em evolução, uma onda na qual já navegam muitos privilegiados e na qual os cidadãos devem procurar manter-se se não quiseram «ficar para trás»" (p.141). Este discurso reconhece a necessidade de aquisição de competências técnicas, mas também uma desenvoltura cultural para se afirmarem como grupos privilegiados e integrados na Sociedade da Informação.

O *discurso da fruição* revela-se mais rico e diversificado do que os discursos anteriores porque parte das próprias experiências dos cidadãos com os recursos da Sociedade da Informação. Neste tipo de discurso, como descreve Figueiredo (2007), encontramos estudos no âmbito da sociologia em que a análise recai sobre as diversas formas de construção de sociedades em rede e, também, sobre novas formas de estruturação das organizações, sustentadas pelas tecnologias. Este autor realça que

> "Enquanto que os discursos anteriores se baseavam na consciência de ameaças e oportunidades, o discurso da fruição vai mais longe, contribuindo já para a construção de novos modelos sociais e económicos. Trata-se, contudo, de um tipo de discurso que tende a ser proferido por quem se considera plenamente integrado e não receia o risco de vir a ser remetido para situações de dependência"
>
> (Figueiredo, 2007:142).

Por último, Figueiredo (2007) refere o *discurso da aparência,* que passa por mecanismos utilizados para influenciar terceiros e alcançar o respeito e admiração dos restantes cidadãos, sendo que, "vários investimentos em tecnologias da informação são hoje justificados com este tipo de discurso" (p.142).

A organização de ideias apresentada por Figueiredo (2007) advoga, assim, dimensões que representam uma sociedade diversificada, em que cada indivíduo se integra em determinada realidade, consoante as suas características pessoais e os seus interesses. Os estudos sociológicos actuais discutem as mudanças de paradigmas face à Sociedade da Informação e como esta pode ser perspectivada por cada um dos discursos apresentados. A evolução de uma sociedade pode ser encarada através destes discursos, da adaptação dos indivíduos e na capacidade que estes têm de desenvolver modelos de crescimento económico e social, para o seu usufruto e o da sociedade onde estão integrados.

1.2 - Da Sociedade da Informação para a Sociedade da Informação e do Conhecimento: um passo em frente

Reconhecemos que para além da Sociedade da Informação existe ainda uma outra expressão que a complementa, que é a de Sociedade da Informação e do Conhecimento. Parece não existir de forma clara a passagem de uma concepção para a outra, constituindo-se ambas objecto de estudo da comunidade científica até aos nossos dias, apesar da primeira perder notoriedade em relação à última expressão. Esta é a mais clara evidência de mudança de paradigma, uma vez que anteriormente era apenas reconhecida a "informação" e passou-se a identificar o valor do próprio "conhecimento" que pode ser construído com base na informação à qual temos acesso.

Esta designação, Sociedade da Informação e do Conhecimento, inclui dois conceitos, que por vezes tendem a ser confundidos e que consideramos essencial clarificar, dada a especificidade de cada um. Se é verdade que a "informação" é importante e provém de diversas fontes, esta, por si só, não se revela em "conhecimento", sendo que este é um resultado da recolha de diversos tipos de informação sobre os quais recai uma reflexão e análise que resulta numa teoria ou ideia final.

Como ressalta J. P. d. Ponte (1997), a informação tende a tornar-se rapidamente obsoleta, mas com o conhecimento que construímos, temos a capacidade de utilizar a informação que encontrámos a cada momento.

A expressão Sociedade da Informação não anula a mais recente Sociedade da Informação e do Conhecimento e é possível reconhecer o valor de uma e de outra referenciada por diversos

autores: (Bustamante, 1993); (MSI, 1997); (Negroponte, 1995); (Terceiro, 1997); (Cebrián, 1998) (Lévy, 1999); (Giddens, 2000); (Figueiredo, 2001); (Educação, 2001); (Brown & Duguid, 2002); (Esteve, 2003); (Castells, 2004); (B. Dias, 2007); (Figueiredo, 2007) como teremos oportunidade de ver no decorrer deste capítulo.

O que hoje se designa por sociedade global, da informação e do conhecimento é a conjugação dos meios tecnológicos que existem, incluindo a Internet, e os meios audiovisuais, que permitiram o desabrochar de uma nova "Era". Foi, sem dúvida, o aparecimento da Internet e do fenómeno multimédia que impulsionou a criação e desenvolvimento da sociedade em que vivemos.

Bustamante (1993) sugere no seu livro "Sociedad Informatizada, ¿Sociedad Deshumanizada?" que se preste mais atenção aos factores sociais que moldam o desenho e criação das tecnologias, pois estas são concebidas com base no reflexo do que é a sociedade, muitas vezes caracterizada pelo excessivo consumo das inovações tecnológicas porque o seu desenho e aspecto final determinam os ideais de uma classe ou grupo.

Por outro lado, Terceiro (1997) acrescenta que o problema fundamental da acelerada mudança social é o de podermos perder as referências em relação ao passado. Se é verdade que esta mudança implica transformações, a preocupação passa por perceber quais os benefícios e os eventuais problemas.

Lévy (1999) sugere a "passagem bíblica do dilúvio" para ajudar a compreender os novos tempos em que vivemos, o dilúvio informacional. Quer isto dizer que, no meio do caos, "Noé" [ou nos Homens] somos capazes de construir um pequeno mundo organizado no meio de tanta informação. Cada indivíduo com acesso à informação é capaz de a recolher, processar e guardar na sua "arca". Lévy (1999) leva-nos a pensar que cada indivíduo tem a sua "arca" diferente e recheada de informação que considera necessária e que interage com outras "arcas" no meio do "oceano" ou mais diríamos no Ciberespaço[5].

Há quem designe a Sociedade da Informação e do Conhecimento com outras expressões tais como, a "Sociedade da Convergência", dada junção de diversos formatos, conteúdos e terminais que suportam e veiculam a comunicação na nossa sociedade. "Mais do que uma convergência de formatos, devemos falar de uma convergência de ambientes, uma vez que esta configura, verdadeiramente, a percepção que os utilizadores têm da dimensão virtual da realidade" (Junqueiro, 2002:199) com a qual convivem diariamente para usufruto profissional e pessoal.

[5] Referimo-nos ao Ciberespaço apresentada no ponto 2.1 deste capítulo.

M. L. d. S. Pinto (2002) empregou a designação fenómeno da convergência tecnológica em relação a tudo o que acontece na nossa sociedade actual com as tecnologias, porque com a junção do telefone, televisão e computador produziu-se a rede de comunicação global que conhecemos por Internet. É a passagem de um paradigma que tencionava produzir, armazenar e distribuir energia, para um outro com a intenção de produzir, armazenar e distribuir informação através desta teia global.

A Sociedade da Informação e do Conhecimento, como foi reconhecida por diversos autores, pertence a esta nova "Era Digital", dadas as características que esta apresenta e que se reconhece principalmente pela utilização de diversas tecnologias digitais em diversos contextos do quotidiano (espaços sociais, familiares, empresariais, educativos).

Assistimos diariamente a uma aglomeração de informação proveniente de diversos meios de comunicação. A questão principal passa por saber seleccionar a informação essencial para nós próprios e para o papel que temos de desempenhar no mundo cultural e organizacional em que vivemos. O conhecimento que conseguimos construir pode revelar-se diminuto quando comparado com as informações que acumulamos e recebemos diariamente, mas o essencial é que este conhecimento seja produtivo e nos permita atingir os objectivos de vida delineados.

É, também, a curiosidade natural que nos leva a procurar informação e a torná-la ou não importante nas nossas vidas. As fontes de informação são muitas e podemos incorrer no risco de nos perdermos neste "mar" de informação. Assim, tudo precisa de ter uma medida certa e perceber-se que a quantidade de informação não representa a apreensão de todo o conhecimento, nem qualidade do conhecimento produzido.

J. P. d. Ponte (1997), salienta que o aspecto mais dramático de toda esta situação é que as evoluções tecnológicas não param de aumentar, o que exige de nós uma constante adaptação numa sociedade em permanente transformação. O importante é saber reconhecer a utilidade destas tecnologias que nos "invadem" diariamente ou então podemos correr o risco de que todas estas mudanças nos passem ao lado e sejamos tratados como "analfabetos" digitais.

Nas palavras de Papert (1995) o entrar na "Era da Informação", também pode ser compreendido por "Era da Aprendizagem", porque o acesso à informação é mais fácil e mais vasto, em que a capacidade de selecção e tratamento da informação é um processo que decorre dentro das necessidades de cada um, no sentido de seleccionar o que mais lhe interessa adquirir, e consequentemente desenvolver novas aprendizagens.

Talvez seja oportuno reconhecer uma possível sociedade da aprendizagem impregnada pela informação e conhecimento, que circula por diversos canais, em diferentes códigos linguísticos, que decorre em diversos contextos em simultâneo e que tem sempre múltiplos emissores e

receptores a fim de transmitir mensagens. É incongruente considerar que a multiplicidade de informação à qual temos acesso se constitui sinónimo de elevados níveis de aprendizagem. O que se espera é que cada um saiba construir o seu conhecimento perante os desafios que lhe são colocados, neste mundo cada vez mais tecnológico e globalizado.

1.3 - Marcas que afectam a condição de "ser social" e a relação com as tecnologias na Sociedade da Informação e do Conhecimento

Pensar que somos seres únicos, que tudo acontece sem influência do contexto em que estamos inseridos e dos outros seres que nos rodeiam é algo que não corresponde à sociedade em constante transformação em que vivemos. Somos seres humanos que vivemos em sociedade e sofremos alterações ao nível psicológico e social, provocadas pelas mudanças que ocorrem em diversos sectores. Todo o processo de modificação altera por completo o nosso ecossistema, ou seja, passamos por um processo de adaptação e reestruturação que afecta a nossas relações sociais e as nossas aprendizagens.

Ao reflectirmos nas mudanças e nas tecnologias que estão presentes de diversas formas nos nossos contextos de vida, encontramos alterações nos nossos costumes, mas também na forma como projectamos a nossa vida futura. O conviver e o adquirir de competências na sociedade global impregnada de diversas solicitações, exige dos indivíduos uma formação extra e pessoal. Esta formação passa pela auto-aprendizagem como novas formas de aprender e construir o próprio conhecimento.

O essencial é reconhecer a complexidade da Sociedade da Informação e do Conhecimento e adoptar as tecnologias como recursos que têm as suas vantagens para a realização das tarefas do dia-a-dia, que contribuam para um desempenho profissional eficiente e, também, para usufruir das suas potencialidades para um aproveitamento cultural e de entretenimento, como parte da nossa vida social.

J. P. d. Ponte (2000) encara a possibilidade de ser necessária mais uma identificação cultural do que um puro domínio instrumental das tecnologias e uma procura (excessiva) de informação. É fundamental questionar de que forma as tecnologias podem ser um contributo imprescindível para as nossas vidas. Para que isto aconteça é necessário desenvolver uma relação mais próxima e profunda com as próprias tecnologias e estarmos conscientes das possíveis consequências que podem advir da interacção que estabelecemos com as tecnologias, das nossas atitudes e comportamentos futuros com estas.

As tecnologias podem ser compreendidas nas suas diversas formas de utilização e integração, antes de serem criticadas. Para compreender e poder criticar as tecnologias, o

indivíduo tem de as conhecer e interagir com elas, é uma questão de proximidade, de abertura diante do que podemos encontrar. É importante que exista uma utilização consciente das tecnologias, porque o seu poder encantador pode, em algumas situações, conduzir-nos a um mundo que se pode tornar incontrolável, incontornável e fugaz. É, nas palavras de J. P. d. Ponte (2000), "consumir criticamente. Produzir criticamente. Interagir criticamente. Estimular a crítica das tecnologias e dos seus produtos" (p.88).

Encontramo-nos perante um desafio simultaneamente importante e complexo que passa pela disponibilização, gestão, controlo e suporte, para que os recursos tecnológicos sejam distribuídos de igual forma por toda a comunidade. Trata-se de encontrar formas de introduzir alterações, dando igualdade de oportunidade de acesso às tecnologias, aos mais favorecidos e aos menos favorecidos economicamente, a crianças, jovens e adultos, na escola, na comunidade e na família. É num apelo à igualdade de oportunidades para todos que Dewey, na sua obra do início do século XX, "A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo" a, descreveu a educação como, "aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu próprio filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças/jovens que crescem no seu seio" (Dewey, 2002:17). No início do século XXI este pensamento mantêm-se actual e pode inspirar as mudanças que ocorrem na nossa sociedade.

Estas transformações vividas na tão parafraseada "aldeia global" preconizada por Marshall McLuhan[6] fazem-se sentir constantemente em diversos momentos e com ritmos muitas vezes difíceis de acompanhar. Mais importante do que o futuro é o próprio presente no qual vivemos onde a comunicação, a cooperação e a colaboração entre os indivíduos é cada vez mais valorizada, mas também, difícil de consolidar.

Nesta condição de "ser "social" na Sociedade da Informação e do Conhecimento deparamo-nos com um avanço tecnológico que, sem dúvida, aproximou os indivíduos das tecnologias. Esta aproximação em muito se deve ao aparecimento do computador pessoal. Este faz parte deste movimento revolucionário das tecnologias dos anos oitenta no século XX, cujas transformações se têm revelado uma constante até aos nossos dias e é, actualmente, considerado uma ferramenta pessoal de extrema importância e utilidade em diversas áreas profissionais. O computador é indiscutivelmente um dos maiores responsáveis pela integração das tecnologias nas escolas e como descrevem R. Pinto & Cabrita (2005), estas são produto, produtoras e provocadoras de mudança no contexto educativo.

O computador pessoal passou a ser cada vez mais sofisticado e com níveis de eficiência superiores ao que alguma vez se imaginou em tão curto espaço de tempo, tornando-se acessível à

[6] http://www.marshallmcluhan.com (teórico dos meios de comunicação).

maior parte dos indivíduos de sociedades mais favorecidas. Se é verdade que o seu custo nunca teve uma acentuada descida apesar da evolução e da própria produção em série, temos de ter em atenção que o seu preço traduz a qualidade estável desta inovação tecnológica de há quase trinta anos.

Um dos aspectos mais preocupantes é o de que existem actualmente indivíduos que se recusam a lidar com as tecnologias, apesar de vastas vezes usufruírem delas sem se aperceberem. Não é uma questão de dramatizar a situação, nem de os considerar info-excluídos *a priori*, é antes de mais, um problema que necessita ser analisado e percebido em todas as suas dimensões. Pertencer ou não à dita Sociedade da Informação e do Conhecimento é algo difícil de analisar, porque estamos de tal forma submersos nesta realidade que o que importa é saber sobreviver neste novo contexto de sociedade actual. É necessário conceber estratégias para minimizar o receio de lidar com as tecnologias, por parte daqueles que se recusam a aceitá-las de forma natural nas suas vidas.

Como sublinha Bustamante (1993), a influência das tecnologias na vida e nas actividades dos seres humanos causa uma certa apreensão em relação ao que pode acontecer. Este autor indica que,

> "Esta percepción cultural de la tecnología se manifiesta a menudo en forma de ansiedad o distrés, pero en algunas ocasiones se manifiesta en una fobia clínica. (…) Todavía, esta ansiedad por las máquinas, no es, como pudiera parecer a primera vista, un fenómeno característico de la era informática. A lo largo de la historia, podemos encontrar testimonios culturales que atestiguan la existencia de una continua guerra entre el hombre y la máquina o, digamos, su entorno técnico. En dichos testimonios la máquina aparece como un agente deshumanizador que ataca la imagen y la confianza que el ser humano tiene en sí mismo, la libertad en sociedad de la que pretende disfrutar, el desarrollo de su madurez ética"
>
> (Bustamante, 1993:66-67).

A forma como esta sensibilização pode ser feita, passa pela consciencialização de tudo o que rodeia o indivíduo e pelo questionamento e reflexão sobre a utilização diária ou não de tecnologias. O passo seguinte consiste em analisar cautelosamente as vantagens e desvantagens da sua utilização, com o intuito de melhorar a nossa actuação perante as tecnologias.

Postman (1994b) afirma que "as novas tecnologias alteram a estrutura dos nossos interesses: as coisas em que pensamos; alteram o carácter dos nossos símbolos: as coisas com que pensamos; e modificam a natureza da comunidade: a arena em que se desenvolvem os pensamentos" (p.25), mas ignorá-las pode também tornar-se um problema. Esta complexidade de transformações na vida dos indivíduos passa pela forma como somos submersos no mundo tecnológico.

A certeza da Sociedade da Informação e do Conhecimento e do lugar que as TIC ocupam na nossa vida pessoal, profissional, quando recorremos a serviços financeiros, de assistência

médica, é difícil de ignorar. Qualquer que seja o contexto social ou cultural em que vivemos, as tecnologias formam parte do nosso quotidiano, influenciando as nossas atitudes e relações interpessoais. Segundo Cebrián (1998), as tecnologias são tema de debate ao nível científico, político e humanístico por fazer parte de diversos contextos.

Perante a controvérsia que este tema suscita Giddens (2000) apresenta uma perspectiva mais positivista, desta sociedade cada vez mais tecnológica, ao afirmar que

> "Temos boas razões, razões objectivas, para pensar que estamos a viver um período histórico de transição muito importante. Além do mais, as mudanças que nos afectam não estão confinadas a nenhuma zona do globo, fazem-se sentir um pouco por toda a parte"
>
> (Giddens, 2000:15).

A presença dos meios tecnológicos leva-nos a repensar a nossa forma de estar e actuar, proporcionando-nos contextos diversificados, desafiantes e motivadores. Apesar da possível resistência que possamos desenvolver para que as tecnologias não influenciem a nossa vida, sabemos que a partir do momento em que as adoptamos e vivemos com elas, difícil será colocar de parte o que elas nos oferecem. É quase como se as tecnologias fossem indissociáveis da vida do ser humano e cada vez mais fizessem parte de nós. Turkle (1997) questiona mesmo se:

> "Estaremos a viver uma vida no ecrã ou dentro do ecrã? As novas relações tecnologicamente entretecidas obrigam-nos a perguntar até que ponto não nos tornámos já *cyborgs*, misturas transgressivas de biologia, tecnologia e código de computador. A distância tradicional entre a pessoa e a máquina é cada vez mais difícil de manter"
>
> (Turkle, 1997:30).

Talvez, há vinte ou trinta anos fosse quase impensável falar da influência das tecnologias ou dos próprios computadores na vida dos homens, estes últimos eram apenas instrumentos de trabalho que facilitavam alguns cálculos e programações e aos quais só determinadas pessoas e instituições tinham acesso. Este pensamento alterou-se completamente, quase sem termos tempo de reflectir sobre os seus verdadeiros efeitos devido à velocidade com que se desenvolveram. O significado das tecnologias tornou-se um elemento natural da linguagem, nas tarefas da maior parte dos indivíduos e provocou alterações que vão mais além do que alguma vez se imaginou.

O computador pessoal e as próprias tecnologias podem ser considerados um movimento revolucionário na maior parte das vezes iniciado pelos jovens. As crianças e os jovens da sociedade actual nasceram e fazem parte desta "Era Digital" e têm acesso às tecnologias desde os primeiros anos de vida, com elas convivem naturalmente e delas são fiéis utilizadores. As suas aprendizagens adaptam-se com facilidade a qualquer tipo de inovação tecnológica oferecendo-lhes um conhecimento natural das próprias tecnologias.

Apesar desta facilidade e naturalidade com que as crianças interagem com as tecnologias existem certas precauções a ter em conta. Esta revolução tecnológica nas palavras de Cebrián (1998)

> "Es, en muchos casos, una revolución tranquila, pues sus protagonistas no tienen que salir del cuarto para situarse en primera línea de batalla. Pero no es una revolución silenciosa: todo el mundo, en todas partes, habla de ella, a veces con gran estruendo"
>
> (Cebrián, 1998:38).

A questão da segurança, dos riscos, da mudança levam-nos a questionar se as revoluções provocadas pelo mundo digital em que hoje vivemos não se desenvolveram à margem de inúmeros riscos? Não nos parece consensual falar de revolução sem perigos, de obstáculos e riscos a serem ultrapassados, mesmo que estes riscos sejam vivenciados pelas próprias crianças e jovens. Sabemos que as grandes conquistas e descobrimentos pressupõem enfrentar situações no limiar das condições mínimas de subsistência e de inúmeros inconvenientes, onde as crianças e jovens desafiam os próprios riscos com o intuito de atingir os seus objectivos.

A relação que as crianças e jovens estabelecem com as tecnologias é natural e todo este processo de descoberta, de risco e de resposta em relação a um determinado problema permite a conquista de uma maturidade mental, que eles necessitam de compreender para enfrentar experiências futuras. O que convém é que em todo este processo haja sempre um acompanhamento atento e cuidado por parte de adultos próximos e de confiança, como pais ou docentes.

Esta sociedade que temos vindo a designar por Sociedade da Informação e do Conhecimento, dada a abrangência de tecnologias que comporta e a sua complexidade ao nível de utilização, só foi possível a sua consolidação depois de ter enfrentado dificuldades e desafios.

Perante o exposto o risco é, segundo Giddens (2000)

> "Perigos calculados em função de probabilidades futuras. Só tem uso corrente numa sociedade orientada para o futuro, uma sociedade que vê o futuro precisamente como um território a ser conquistado ou colonizado. O risco implica a existência de uma sociedade que tenta activamente desligar-se do passado – na realidade, a primeira característica da civilização industrial da era moderna"
>
> (Giddens, 2000:33).

A responsabilidade desta revolução tecnológica é de todos e é inimaginável a nossa actuação fora da sociedade digital. Na condição de "ser social" na Sociedade da Informação e do Conhecimento, para que esta integração e actuação no palco da sociedade digital se desenvolvam harmoniosamente, não se pode ignorar, mas sim compreender todo este fenómeno. Deste modo podem evitar-se desajustes e desigualdades dos quais poderiam resultar diversos conflitos.

Viver na "aldeia global" dos nossos dias significa viver em constante inovação e adaptação, para saber enfrentar cada um dos obstáculos da melhor forma possível. Como refere Giddens (2000) "em muitas situações teremos de ser mais atrevidos do que cautelosos no apoio à inovação científica ou a outros tipos de mudança" (p.43), para assim concretizarmos o que queremos ser na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

1.4 - O fenómeno da globalização na Sociedade da Informação e do Conhecimento

A realidade social na qual vivemos apela aos nossos sentidos para que convirjam na procura de que algo de diferente aconteça nas nossas vidas, por vezes, sem saber o que queremos que suceda ou o que é que procuramos. A Sociedade da Informação e do Conhecimento na qual temos vindo a focar a nossa atenção revela-se como complexa nas diferentes dimensões que a constituem e imprevisível pela sua constante transformação.

Como parte integrante desta sociedade, a actuação de todo indivíduo precisa de passar por diferentes papéis a desempenhar neste espaço comum, partilhado por semelhantes, de lugares diversificados, onde se desenrola toda a nossa vida e que nos rodeia em qualquer lugar. Somos seduzidos pelas tecnologias com as suas vantagens e promessas de alterar a nossa condição de vida, mas importa uma reflexão atenta ao seu lado questionável, riscos de uma utilização inconsciente, que a maior parte das vezes é pouco evidente.

O fascínio e as promessas que as tecnologias inspiram, funcionam como apelativos determinantes e provocam em crianças, jovens e adultos comportamentos inesperados que afectam as atitudes, as relações entre pares e com o próprio adulto e, que podem tornar-se, incontroláveis se não tiverem uma atenção cuidada. As estratégias de *marketing* de qualquer produto tecnológico são eficazes e promovem consumos nunca antes imaginados.

Vivemos num mundo de constantes incertezas, que o tornam diferente e em simultâneo muito desafiador, porque nos leva a estar constantemente predispostos a novas aprendizagens com as tecnologias, com o intuito de encontrar novas formas de concretizar os nossos ideais, qualquer que seja a circunstância. Somos quase "marionetas" nas mãos das tecnologias e da sociedade em que vivemos, em que somos quase coagidos a adquirir a última tecnologia para nos sentirmos integrados em sociedade e entre os nossos pares. Esta situação é frequente na aquisição de telemóveis, *iPod*, *playstation* portáteis, entre outras tecnologias, que em pouco tempo ficam obsoletas criando a necessidade de consumo e de aquisição de uma tecnologia mais recente (motivado entre os pares).

O fenómeno da globalização conduz-nos a entrar num mundo que exige o renovar contínuo de novas competências a vários níveis e que se torna imprescindível acompanhar, para

garantir uma vida semelhante aos que com as tecnologias convivem e se desenvolvem. A competitividade global torna-se exigente a alto nível e poucos são os que conseguem chegar a um lugar de realce. Tudo depende principalmente, da capacidade económica que se tem para acompanhar a evolução tecnológica e das competências que se possuem para fazer uso destas tecnologias na vida profissional.

A Sociedade da Informação e do Conhecimento parece integrar um outro conceito, actualmente muito difundido, por vezes, difícil de definir, que é o de globalização. Esta concepção começou a desenvolver-se no final do século XX. Nos nossos dias, a designação globalização faz parte da linguagem de políticos, investigadores, oradores e de todos os que de alguma forma se desejam pronunciar acerca de uma evolução a uma escala mundial (Cebrián, 1998); (Giddens, 2000). Surgiu como refere Giddens (2000), "não se sabe de onde para chegar a todos os sítios" (p.20).

Globalização é um fenómeno que envolve imensas sociedades com multiplicidade de opiniões, ideais e convergência tecnológica que promovem a cultura a uma escala global. Ao tentar compreender este fenómeno encontramos diversas opiniões que o defendem e como em tudo, outras que o criticam (Giddens, 2000). De acordo com Giddens (2000),

> "Nos debates que irromperam nestes anos mais recentes, o conceito de globalização tem sido definido em termos contraditórios por diversos pensadores. Há quem renegue totalmente o conceito. (…) De acordo com os mais cépticos, toda esta conversa acerca da globalização não passa disso mesmo, de conversa. (…) O mundo continua o mesmo, está assim desde há muitos anos" [Por outro lado, surgem posições que Giddens designou de radicais], "para estes a globalização é um facto bem concreto, cujos efeitos se fazem sentir por toda a parte"
>
> (Giddens, 2000:20-21).

Outros autores, tais como, Cebrián (1998); Lévy (1999) e novamente Giddens (2000), consideram que a globalização não é uma forma de destruição das tradições e culturas diferentes, o que ela pressupõe é que se façam sentir as reestruturações e inovações em qualquer parte do mundo de forma equilibrada e que todos os cidadãos por igual tenham acesso às inovações tecnológicas. É impensável que as "tradições são impenetráveis à mudança" (Giddens, 2000:48), quando os efeitos da globalização tendem a acompanhar o desenvolvimento das sociedades.

Na opinião de Cebrián (1998) este fenómeno da "aldeia global" pode estar subjacente e ligado ao aparecimento da televisão na década de sessenta do século XX, mas talvez se possa recuar ainda mais, até ao período do aparecimento da imprensa com Johann Gutenberg em meados do século XV ou ao do aparecimento da própria rádio nos finais do século XIX com a descoberta das ondas de rádio por Heinrich Hertz.

A relação que este autor estabelece com a televisão e com a rádio faz todo o sentido porque cada uma destas tecnologias teve o seu impacto na época e nas sociedades em que surgiram. A

questão é que talvez não tenham tido tanta projecção como as tecnologias digitais, mas são o resultado de um mundo em constante mudança e tiveram na sua base outras tecnologias que actualmente se tornaram mais desenvolvidas.

O aparecimento de novos meios de comunicação não se constituiu como um perigo para os outros meios já existentes. Possuímos experiência suficiente para saber que os novos meios de comunicação não têm de substituir os anteriores, e estamos numa época em que a rádio, a imprensa e a televisão coabitam e resistem à competitividade das tecnologias digitais, e cada vez mais estes meios procuram novas formas de se adaptarem ao mundo tecnológico (Cebrián, 1998).

Os verdadeiros responsáveis pelo mundo se ter convertido aceleradamente na "aldeia global" perspectivada por McLuhan foram, segundo Cebrián (1998), os satélites de comunicação, porque o

> "Desarrollo de los satélites artificiales permitieron acercar, en el tiempo y en el espacio, los sistemas de distribución de las señalas televisivas. A partir de entonces no sólo fuimos capaces, gracias a las antenas parabólicas, de captar las emisiones de cientos de cadenas de todo el mundo, sino que pudimos utilizar las nuevas tecnologías para imprimir los diarios en centros muy distantes del lugar de producción. (…) Son los satélites de comunicaciones – que entre otras cosas interconectan las rede"
> (Cebrián, 1998:73).

A ideia da globalização projecta-nos para uma concepção imaginária de uma rede global de comunicação a nível mundial, em que homens e mulheres qualquer que seja a sua idade e etnia, integram esta rede e se relacionam entre si, partilhando saberes, ideias, projectos e sentimentos. Como sublinha Giddens (2000), é "um erro pensar-se que a globalização só diz respeito aos grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não é apenas mais uma coisa que «anda por aí», remota e afastada do indivíduo. É também um fenómeno «inteiro», que influencia aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas" (p.23).

2 - Contextos educativos "rendidos" às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Interrogamo-nos sobre se as expectativas, os temores e dúvidas em relação ao que este mundo tecnológico nos oferece acabarão por se diluir com o tempo, demonstrando que nem toda a inovação tecnológica pressupõe como refere Cebrián (1998) uma mudança de civilização. O que pode resultar, segundo este mesmo autor, é uma mudança mais marcante com um antes e um depois da "Era das Tecnologias". Alguns autores como (Postman, 1994b); (Papert, 1997); (Giddens, 2000); (Buckingham, 2002) sugerem que estes limites já se encontram estabelecidos e

são notórios nas diferenças culturais, na política, nas empresas, nas relações familiares e na comunidade.

Como revelam alguns estudos encontramos na nossa sociedade actual e global, as gerações anteriores às tecnologias e as gerações digitais ou da Internet (Cebrián, 1998); (Tapscott, 1998), (Prensky, 2001). Deparamo-nos com crianças que lidam com as tecnologias naturalmente porque desde que nasceram que interagem com elas no seu dia-a-dia, mas também, indivíduos que se tiveram de adaptar às tecnologias numa fase de vida mais avançada, para as quais necessitaram de desenvolver novas competências, sem nunca antes terem passado por experiências semelhantes. A Internet e o Ciberespaço surgem como parte integrante das TIC e têm especial incidência nos contextos educativos, como promotoras de novos ambientes formais e informais de aprendizagem.

Abordamos esta problemática através dos seguintes tópicos: As TIC, a Internet e o Ciberespaço como resultado da revolução tecnológica; As TIC, a *Web* 2.0 e os Ambientes de Aprendizagem *online* para novos espaços educativos e, por último, marcas de mais de uma década de propostas de integração das TIC no ensino educativo português.

2.1 - As TIC, a Internet e o Ciberespaço como resultado da revolução tecnológica

No ponto anterior tivemos a oportunidade de reflectir sobre como o resultado de transformações culturais, sociais e económicas permitiram que as tecnologias se desenvolvessem. A "tecnologia" como conceito implica a conjugação do conhecimento técnico, científico e todos os processos e materiais criados que resultam deste conhecimento.

A expressão Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desenvolve-se em pleno processo de revolução tecnológica (em que ainda nos encontramos). Até há bem pouco tempo o termo mais conhecido e popularizado era Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, contudo se as alterações tecnológicas são sucessivas e ocorrem a uma velocidade sem limites, não faz sentido continuar a denominar por "Novas", algo que já faz parte da nossa vida e quotidiano.

São consideradas TIC todas as tecnologias que permitam comunicação e partilha de informação em diversos formatos. Reconhecemos como parte destas, os computadores pessoais, impressoras, câmaras digitais de vídeo e fotos, gravadores de áudio, suportes para gravação de dados, telemóveis, televisão, a Internet e a multiplicidade de ambientes nos quais interagimos (plataformas virtuais) e, também, o próprio tipo de acesso que se faz seja através de cabo ou *wireless*. Todas estas tecnologias estão à disposição de quem pretenda fazer uso delas, cada vez mais a preços acessíveis e com uma cobertura global mais significativa.

De acordo com Noël & Zartarian (2002) as tecnologias

> "(…) invadiram, ou começaram a invadir, as nossas vidas: telemóveis, Internet, pacotes de canais televisivos por cabo ou por satélite, sistemas electrónicos de localização espacial (GPS), etc. Elas estão omnipresentes, independentemente da nossa vontade. (…) Quase todo o planeta está coberto por uma autêntica rede de irrigação capilar destinada a transportar a informação de qualquer parte do globo para outro"
>
> (Noël & Zartarian, 2002:7).

O impacto das TIC na acelerada Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos atinge contornos que, por vezes, ficam além da nossa capacidade de acompanhamento. O acesso à informação dá-se com maior facilidade e rapidez que há relativamente poucos anos atrás. Apesar de serem necessárias certas competências para a utilização e aproveitamento adequado das tecnologias em qualquer que seja a dimensão social, a verdade é que o resultado pode ser muito mais produtivo e de maior qualidade do que alguma vez imaginámos. Sem dúvida que ao nível económico, político, de saúde, de educação ou religião as TIC estão presentes e ganham cada vez mais notoriedade.

A Internet, consequentemente, é uma das tecnologias que mais tem contribuído nestes últimos dez anos para a afirmação da revolução tecnológica, cooperando para o desenvolvimento de novas potencialidades, que actualmente também se faz reconhecer como a *Web* 2.0, assunto que trataremos ao pormenor no ponto seguinte.

As origens da Internet remontam ao ano de 1969 quando a ARPA (*Advanced Research Projects Agency*) estabeleceu pela primeira vez uma rede de computadores. Esta agência foi criada em 1958 com o fim de realizar projectos de investigação financiados pelo Departamento de Defesa dos EUA, no sentido de alcançar a superioridade tecnológica militar sobre a União Soviética, que acabava de lançar o seu primeiro Sputnik, em 1957. Esta rede de computadores permitiu distribuir o tempo de trabalho *online* entre os vários centros de informática e grupos de investigação sediados em diversos departamentos da ARPA, em diferentes lugares dos EUA. Após este desenvolvimento de ligar computadores entre vários centros de investigação, o passo seguinte foi possibilitar a ligação a outras redes que a própria ARPA se dedicou a criar, entre elas, a "PRNET e SATNET" (Castells, 2004).

A teoria apresentada por Terceiro (1997) advoga que, o desenvolvimento das redes de computadores permitiu outro avanço tecnológico, nos anos setenta do século XX, nomeadamente, a criação dos protocolos que hoje reconhecemos como TCP (*Transmission Control Protocol*) e IP (*Internet Protocol*), que permitem a comunicação entre diversas redes de computadores. Este conjunto de protocolos, adoptados pelas redes, permitem o seu melhor funcionamento, através do transporte da informação entre dois pontos e permitem interagir com

um computador remoto como se estivesse à sua frente. Estes protocolos permitem que os conteúdos que se produzem digitalmente sejam desenvolvidos dentro das mesmas regras, para que a informação possa ser partilhada neste tipo de redes de comunicação. As diversas redes ligadas à Internet necessitam de se reconhecerem na rede e para isso passaram a ser identificadas por um sistema de endereços denominada de IP, em que cada endereço corresponde a um computador específico. Como descreve Terceiro (1997) "a alma da Internet é o TCP/IP" (p.100).

Porém, só em 1984 é que a Internet alcança uma outra perspectiva, passando a "*National Science Foundation* (NSF)" a estabelecer a sua própria rede informática de telecomunicações, a NSFNET. Posteriormente, em 1990, a ARPA-NET fica de tal forma obsoleta que acaba por ser desmontada, ficando a gestão da Internet a cargo da Fundação Nacional para a Ciência (Castells, 2004). Estes foram os primeiros passos no desenvolvimento da Internet e muitos foram os caminhos percorridos para chegar aos avanços tecnológicos dos nossos dias.

A Internet é uma tecnologia que surgiu para fins militares, mas aos poucos foi conquistando espaços, ainda que de forma restritiva, em diversos contextos. Após o seu início foram as instituições universitárias e instituições do Estado que começaram a usufruir das suas potencialidades, isto há sensivelmente trinta anos.

À medida que a Internet foi conquistando espaços fora do contexto militar, surgiram inúmeros investigadores que B. Dias (2007) designou "imaginários digitalistas" que se uniram para estudar novas formas de concepção de uma sociedade em rede. Os resultados destas iniciativas são visíveis em algumas soluções que actualmente usufruímos quando utilizamos a Internet. Falamos de novas soluções, como as plataformas tecnológicas que permitem o transporte, processamento de dados e troca de informação em qualquer parte do globo (B. Dias, 2007).

Esta tecnologia, a Internet, é um meio de comunicação que, como sustenta Castells (2004), permite a comunicação de muitos para muitos em tempo predeterminado e a uma escala global. Deu-se início ao que hoje parece revolucionar a sociedade, a "Era da Informação", ou como também é conhecida "Galáxia Internet" (Castells, 2004) ou Sociedade da Informação.

A Internet é uma tecnologia que rapidamente mudou o seu rumo e invadiu progressivamente inúmeros contextos, impregnando indiscutivelmente os contextos familiares e educativos. Terceiro (1997) descreve a Internet como um dos fenómenos de maior popularidade no mundo da informática, porque a sua eloquente aceitação e evolução pode ser comparada com o próprio aparecimento do computador pessoal nos anos oitenta no século XX. O pensamento do referido autor antevia os efeitos que hoje vivemos pela rápida propagação da Internet e, mais uma vez, a afirmação da "aldeia global".

Temos, desta forma, a Internet como um meio de comunicação universal, apresentada como uma tecnologia que, acima de tudo, se destina a permitir ao utilizador o acesso à informação e às ferramentas necessárias para a sua própria investigação, no campo profissional e, também, nas interacções em sociedade, em instituições educativas ou contextos familiares (J. P. d. Ponte, 1997); (Cardoso, 1998).

Os utilizadores da Internet são caracterizados como "navegadores" ou "surfadores" (Cardoso, 1998) e mais diríamos exploradores e descobridores no "mar" da inforação. É evidente que a procura de informação e a interacção de um utilizador com o computador e a Internet é um acto solitário, apesar de ao mesmo tempo milhões de utilizadores usufruírem destas tecnologias em simultâneo (Cardoso, 1998).

É quase certo que a Internet é uma tecnologia que se tem vindo a construir na base de algum voluntariado por parte de utilizadores que na tentativa de romper barreiras dedicam tempo à investigação em diferentes áreas na procura de melhorar as redes de comunicação. Porém, Cebrián (1998), refere que têm sido as grandes multinacionais, os que possuem os servidores e os computadores reguladores de tráfego que dominam ou têm o poder sobre a denominada Internet. Talvez seja esta uma das razões para que o acesso igualitário a nível mundial seja, ainda, um objectivo a alcançar. Por esta razão, as fronteiras ainda são muito visíveis entre "los ciudadanos enchufados e desenchufados" [os cidadãos ligados e desligados] (Cebrián, 1998:98).

A Internet é uma tecnologia mais evidente nas sociedades modernas e por esta razão reflecte o fosso existente na distribuição destes recursos em todas as sociedades. Esta realidade é visível quando procuramos saber quais as tecnologias que existem, por exemplo na África ou na América latina, e qual o tipo de utilização que se faz destas e quem tem direito a usufruir delas.

Esta ferramenta do mundo digital ainda está fora do alcance de muitos, sendo que os esforços tendem a projectar um caminho mais igualitário para todos. Temos os países mais ricos, que usufruem em grande escala desta revolução tecnológica, outros países desenvolvidos, que tentam acompanhar a evolução a custos um pouco mais elevados e, por último, os países em desenvolvimento, onde em muitos casos, estas tecnologias só são integradas em organizações governamentais, empresas e instituições educativas, não estando os contextos familiares incluídos.

É quase impensável nos nossos dias falar em Sociedade da Informação e do Conhecimento sem falarmos da Internet, como tecnologia que revolucionou o mundo e que permitiu a ligação de computadores a uma escala global. Esta teia de computadores interligados veio permitir um outro tipo de interacção e relações entre os seres humanos de todos os cantos do planeta (J. P. d. Ponte, 2000). É, como revela Castells (2004), "uma extraordinária aventura humana" (p.25).

Computadores e as suas múltiplas redes surgem como infra-estruturas do novo universo da informação (Lévy, 1999).

Na opinião de Silva (1999)

> "A Internet proporciona oportunidades de acesso à informação sediada em computadores em qualquer ponto do globo, mas oferece também oportunidades de comunicação, com pessoas espalhadas por todo o mundo, enviando mensagens, documentos, imagens, etc. E proporciona, ainda, oportunidades de publicação, permitindo exprimir a nossa criatividade num espaço próprio que se pode tomar acessível a todos os interessados. A Internet conduz-nos a viver de forma diferente o espaço, o tempo, as relações sociais, a representação das identidades, os conhecimentos, o poder, as fronteiras, a legitimidade, a cidadania e a pesquisa, permitindo, um novo modo de inserção na realidade social, politica, económica e cultural"
>
> (Silva (1999) cit. in J. P. Ponte & Oliveira, 2001:2).

As tecnologias irromperam inesperadamente na vida de todos os seres humanos e torna-se, por vezes, difícil compreender as suas dimensões e contornos em diferentes contextos da sociedade. Sem nos apercebermos, somos capazes de transcender regras, vencer barreiras e questionar valores estabelecidos na nossa sociedade, na tentativa de criação de um novo mundo mediado pelas tecnologias e pela Internet. Por outro lado, a ideia da cooperação, colaboração e liberdade de expressão e informação sai reforçada e tende a favorecer a inovação, sem tanta concorrência e direitos de propriedade. Podemos considerar que estamos perante a Sociedade em Rede, que se torna difícil ignorar ou pôr de parte nas nossas vidas. É necessário ter em conta as mudanças a nível da técnica e da informática para compreender as mutações sociais e culturais que acompanham todo este processo.

Uma outra expressão surge subjacente a todo este mundo tecnológico, que não podemos deixar de mencionar, é o designado Ciberespaço. Esta surgiu precisamente em 1984 preconizada William Gibson no seu romance de ficção científica "Neurormante". Neste romance, a concepção Ciberespaço designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais palco de conflitos mundiais e das novas fronteiras económica e cultural (Lévy, 1999).

O Ciberespaço foi concebido pelo homem, mas é gerado por máquinas evoluindo rapidamente e permitiu aos seres humanos que os horizontes fossem alargados ao nível das relações interpessoais que se estabelecem. Passamos a viver numa sociedade global que é composta por comunidades reais (físicas) e comunidades virtuais que ocupam um lugar no Ciberespaço. Uma não substitui a outra, mas antes complementam-se dando lugar a novos contextos de interacção (Lévy, 1999).

Lévy (1999) define ciberespaço como "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (p.92). Quem habita e faz crescer o Ciberespaço são na maior parte "anónimos, amadores dedicados a melhorar constantemente as

ferramentas de *software* de comunicação e não os grandes nomes, chefes de governo, dirigentes de grandes companhias cujos mídias nos satura" (p.126).

Na opinião de Lévy (1999) existem três princípios que orientam o crescimento inicial do Ciberespaço e estes são: a interconexão, a criação de comunidades virtuais[7] e a inteligência colectiva. A interconexão constitui a humanidade em um contínuo crescimento sem fronteiras e permite por sua vez a comunicação interactiva. O princípio da interconexão assenta na conexão de tecnologias, cada uma reconhecida por um endereço na Internet que este autor reconhece como o "imperativo categórico da cibercultura" (p.127). O segundo princípio surge articulado ao primeiro visto que as comunidades virtuais têm como suporte a interconexão. Lévy (1999) refere que as comunidades virtuais são construídas sobre "afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projectos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais" (p.127). Por outro lado, descreve que é importante a valorização das relações que se estabelecem nas comunidades virtuais porque estas não excluem as emoções fortes, nem a responsabilidade individual nem a opinião pública desaparecem no Ciberespaço. Quanto ao princípio de inteligência colectiva Lévy (1999) refere que um grupo de indivíduos só se constitui como "comunidade virtual para aproximar-se do ideal do colectivo inteligente" (p.130). Todos reconhecem que "o melhor uso que podemos fazer do ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a eles (…). Cada um dentro de nós se torna uma espécie de neurónio de um megacérebro planetário" (p.131) formando a inteligência colectiva.

Nas palavras de J. P. d. Ponte (2000),

> "Os novos nómadas do ciberespaço procuram a informação, mas procuram também a relação, a afirmação e a pertença a grupos. Ou seja, a Internet tem uma dimensão social. As tecnologias em rede propiciam a existência de ambientes intermediários entre mim e os outros, que permitem fundar comunidades reais, no sentido em que existe interactividade entre os indivíduos, mas também virtuais, na medida em que não existe presença física"
>
> (J. P. d. Ponte, 2000:69).

Os indivíduos que se movimentam no Ciberespaço organizam-se em redes sociais, não só presenciais, como também ligadas por computador, estabelecendo, assim, o que denominamos por grupos sociais em rede. Por conseguinte, a Internet projecta um novo modelo de sociabilidade entre os indivíduos, colocando de parte concepções mais cépticas que percepcionam esta dinâmica como um acto de indivíduos isolados.

Esta percepção de que as tecnologias funcionam como agentes isoladores parece estar a diluir-se, porque os indivíduos começam a compreender o significado dos momentos que

[7] No capítulo 4 apresentamos definições e concepções sobre Comunidades Virtuais.

experienciam de grande envolvência no Ciberespaço, nas diversas comunidades virtuais. Segundo Cardoso (1998), os utilizadores da Internet e do Ciberespaço não se limitam a ser processadores solitários de informação, são também seres sociais.

A presença no Ciberespaço constitui uma outra forma de interacção que não anula os seus relacionamentos presenciais, mas que por vezes tende a completá-los. Como defende Castells (2004), "Os indivíduos constroem as suas redes, on-line e off-line, sobre as bases dos seus interesses, valores, afinidades e projectos" (p.162).

A interacção no Ciberespaço liberta-se dos factores de tempo e espaço, dadas as condições de comunicação que a Internet permite a uma escala global e através de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. O Ciberespaço é fruto da junção de redes informáticas, a qual conhecemos por Internet (Cardoso, 1998); (Cebrián, 1998) e esta é o agente transformador, que impulsiona esta mudança tecnológica e nos situa no que conhecemos por Sociedade da Informação e do Conhecimento. Desaparecem, desta forma, as barreiras políticas e geográficas e entramos na consolidação de um mercado e uma cultura global. Como anuncia Lévy, (1999), o aparecimento do Ciberespaço acompanha, traduz e favorece a evolução geral da sociedade e convida-nos a viver na "Era da Cibercultura".

As TIC, a Internet e o Ciberespaço podem não solucionar todos os problemas da sociedade, mas não podemos ignorar a sua existência e como estas afectam diferentes contextos em diversas dimensões. É imprescindível reconhecer a relevância deste movimento tecnológico à escala global, em que os indivíduos encontram novas formas de comunicar, experimentar, criar, imaginar, numa perspectiva diferente e alargada. Passa, também, pela valorização das diversas potencialidades que se abrem nos novos espaços económicos, políticos, culturais, humanos e onde recai a nossa principal preocupação, na educação.

2.2 - As TIC, a *Web* 2.0 e os ambientes de aprendizagem *online* como novos espaços educativos

No âmbito educativo as TIC têm sido encaradas, por muitos, numa perspectiva de abordagem behaviorista, visível em muitos materiais e recursos disponíveis nas escolas e desenvolvidos pela indústria tecnológica. Estas abordagens percepcionam a aprendizagem como um processo condicionado por parte dos seus utilizadores, que através de estímulos exteriores produzem respostas ou reacções.

Os diversos *softwares* educativos são alguns dos exemplos que marcaram, sem dúvida, o que se conheceu como Sociedade da Informação dos anos oitenta e noventa no século XX. O desenvolvimento dos *softwares* educativos provocou uma viragem no mundo educativo e das

tecnologias na educação com promessas que pareciam perdurar no tempo, caracterizando bem o tipo de sociedade em que se vivia e a ânsia de acesso à informação (Lima & Capitão, 2003).

Não foi preciso uma década para perceber que este tipo de ferramentas, apesar da qualidade inigualável como tecnologia, se tornaria rapidamente obsoleto pelas suas próprias limitações porque não podem ser alterados ou completados. Por outro lado começou a emergir em simultâneo uma outra tecnologia, a Internet, que tem vindo a ser difundida entre o grande público com potencialidades que permitem a construção da própria informação.

O modelo behaviorista, característico da maior parte dos *softwares* educativos, tem vindo a ser posto em causa por abordagens construtivistas, que defendem o conhecimento como resultado do envolvimento pessoal e da reflexão crítica face às propostas de aprendizagem. O modelo transmissivo, presente em muitos dos *softwares* e inclusive Páginas de Internet desenvolvidas há mais ou menos vinte anos atrás, passam a ser substituídos, nos nossos dias, pela dinâmica que as TIC nos permitem incrementar, como é o caso da Internet (Lima & Capitão, 2003) e dos ambientes que a *Web* 2.0 proporciona para novos contextos informais educativos, centrados no aluno como construtor da própria aprendizagem e do conhecimento.

De acordo com Downes (2005) a natureza da Internet começa a deixar as suas marcas na forma como as pessoas a passam a utilizar. Estas mudanças começam a diluir a totalidade das indústrias como um todo (a quem pertence a indústria informática) e estas mudanças não são exclusivas da educação, na verdade, a educação tem ficado aquém de algumas destas tendências e está apenas começa a sentir o rasto das potencialidades da *Web* 2.0. Este autor refere que são as gerações mais novas as que mais aderem às novas tendências e utilizam com frequência as ferramentas da *Web* 2.0 ou também, reconhecida como *Web* social.

Desta forma, ocorre uma mudança a nível de contextos de aprendizagem, que não são reconhecidos como tal mas que acarretam potencialidades nuca antes imaginadas. Estas mudanças permitem a passagem do paradigma behaviorista para uma abordagem construtivista, consiste num processo baseado na exploração e construção pessoal do conhecimento mediado pelas TIC, em que escolas e professores podem, também, desempenhar um papel crucial. Passa a ser cada vez mais imprescindível recorrer a estratégias e actividades adequadas, para uma utilização efectiva das tecnologias e a sua transversalidade nas diversas áreas de conhecimento. Torna-se relevante a valorização dos momentos ditos "informais" nos quais ocorrem aprendizagens muito significativas, em que a orientação e medição de um adulto podem enriquecer estas experiências.

As TIC e a Internet actualmente reconhecida por *Web* 2.0 constituem-se no Ciberespaço como novas formas de projectar a formação e a educação. É a capacidade de usufruir de diversos

recursos que temos à nossa disposição e encontrar formas de construir colaborativamente novos conhecimentos.

Perante as reflexões que temos vindo a desenvolver sobre a Sociedade da Informação e do Conhecimento, da qual as TIC e a Internet fazem parte, parece-nos que estamos preparados para discutir uma outra temática, que tem vindo a ser reconhecida desde 2005 com o nome *Web* 2.0 e que foi instituída por Tim O'Reilly no seu artigo *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* (2005), conceito que antevia uma segunda geração da Internet.

O que difere a concepção *Web* 2.0 de outras tecnologias que surgem e se disseminam no mundo tecnológico é que este conceito descreve com maior precisão um tipo de tecnologia e integra os produtos que dela advém. O'Reilly (2005) anuncia a passagem de uma Internet ou como ele próprio designa *Web* 1.0 para a *Web* 2.0, onde deixamos de ser meros observadores para nos tornarmos construtores dos ambientes em que decorre a interacção.

O'Reilly (2005) demarca sete princípios que constituem a *Web* 2.0 e estes são: A *World Wide Web* como Plataforma; Aproveitamento da Inteligência Colectiva; A Gestão de Bases de Dados como Competência Básica; O Fim do Ciclo de Actualizações de Versões de *Software*; Modelos de Programação Simples; *Software* não Limitado a um Único Dispositivo e Experiências Enriquecedoras dos Utilizadores.

Assumimos que estes princípios convergem na procura de uma prática colaborativa na concepção, construção e disponibilização em rede, de novos conhecimentos e potencialidades para uma utilização colectiva. Para Downes (2005)

> "In a nutshell, what was happening was that the Web was shifting from being a medium, in which information was transmitted and consumed, into being a platform, in which content was created, shared, remixed, repurposed, and passed along. And what people were doing with the Web was not merely reading books, listening to the radio or watching TV, but having a conversation, with a vocabulary consisting not just of words but of images, video, multimedia and whatever they could get their hands on. And this became, and looked like, and behaved like, a network"
>
> (Downes, 2005:s/p).

Esta nova "Era da Internet" com novas potencialidades parece fazer parte actualmente da linguagem natural de inúmeros investigadores, mas também é muito evidente na vida de crianças, jovens, profissionais diversos e sociedade em geral. Os incomparáveis desafios e conteúdos que advêm deste novo *software* digital fomentam necessidades de conhecimentos num espaço curto de tempo, a fim de absorver e utilizar para benefício próprio a variedade de recursos que a *Web* 2.0 nos oferece. Como descreve P. Dias (2008),

> "A dimensão social da participação transformou a rede num espaço mais democrático e generalizado de publicação e partilha, promovendo a diminuição da distância social e da integração online através da acessibilidade tecnológica, e o consequente aumento da fluência digital"
>
> (P. Dias, 2008:5).

Por outro lado, para Romaní & Kuklinski (2007) esta nova rede digital mais conhecida por *Web* 2.0 deixa de ser um expositor de conteúdos multimédia para passar a ser uma plataforma aberta, construída com base na participação dos indivíduos. São evidentes os diversos termos utilizados em redor deste conceito, tais como, *software* social, redes sociais, arquitectura de participação, entre outros conceitos que emergem relacionados com este fenómeno.

Anderson (2007) sugere dois tipos de respostas para definir *Web* 2.0, uma curta e outra longa. A resposta curta é, para muitas pessoas, a referência a um grupo de tecnologias, tais como: *wikis*, *podcasts*, *blogs*, o RSS, etc., as quais facilitam a promoção de redes sociais, onde qualquer indivíduo é capaz de acrescentar e editar um determinado espaço de informação. A resposta mais longa é bastante mais complexa pois envolve dimensões que requerem conhecimentos mais aprofundados de economia, tecnologia e novas concepções sobre a sociedade em rede.

A maior visibilidade, à qual assistimos com o advento da *Web* 2.0, têm sido as variadas redes sociais que aqui proliferam "integrando indivíduos de todo o mundo, segundo interesses de determinada temática, agrupados por instituições educativas e por grupos de amigos que, por sua vez, integram outros amigos, tornando esta teia cada vez maior e sem fim visível" (M. S. Miranda *et al.*, 2008:96).

De entre estas redes sociais destacam-se as que são desenvolvidas em ferramentas tais como, Orkut, Hi5, MySpace, Facebook, Ning, My Opera, MyBlogLog (Yahoo) e o mais debatido na actualidade, o Second Life "que exibe uma virtualidade maior, permitindo integrar contextos físicos específicos, desenhados no mundo virtual, com a possibilidade de recorrer a personagens (*avatars*) que podem ser adquiridas, configuradas e assumidas neste contexto de interacção" (M. S. Miranda et al., 2008:96), também considerado como um ambiente de realidade e interacção virtual.

Nesta esfera de reflexões em torno do que poderá definir melhor a *Web* 2.0 encontrámos quem circunscreva este conceito ao fenómeno social que se vive actualmente com as tecnologias e com a Internet. Para Hernandez (2007)

> "Probablemente el trasfondo en los cambios de Web 2.0 sea más social que tecnológico, pues si bien es cierto que los cambios son posibles gracias a los avances tecnológicos, estos cambios son el reflejo de una necesidad social que se ha ido conformando a la par de la tecnología, teniendo como una de las primeras muestras la tendencia de los programas de código abierto, que proponía una apertura no sólo en cuanto acceso, sino también en cuanto a colaboración en el desarrollo de programas"
>
> (Hernandez, 2007:3).

Se por um lado as redes sociais agradam aos mais jovens e adultos que participam neste mundo social virtual, por outro lado, outras ferramentas da *Web* 2.0 começam a ser cada vez mais utilizadas no âmbito profissional e em diversos sectores da sociedade real, da qual destacamos a educação. As ferramentas que mais proliferam no âmbito educativo são os *blogs*, que quer a nível pessoal quer profissional acompanham o desenvolvimento de actividades ao longo dos anos lectivos. É possível encontrar *blogs* de diversas temáticas (áreas disciplinares) e dirigidos a públicos-alvo (níveis educativos) diversificados, todos eles com conteúdos de relevância, em que alguns se prolongam no tempo e outros acabam no esquecimento após o término da situação para a qual foi desenvolvido.

À semelhança dos *blogs* existem as plataformas, tais como, o Blackboard, a FLE, a Moodle, o Joomla, ATutor, entre outros, também reconhecidos no mundo digital como LMS (*Learning Management System*) ou CMS (*Content Management System*), que surgiram muito antes sem ter tido o mesmo impacto para o grande público do Ciberespaço. A administração deste tipo de plataformas exige outro tipo de conhecimento técnico e especializado, que implica possíveis custos acrescidos com servidores de suporte, a quem pretende utilizar este tipo de ferramenta. As plataformas são mais utilizadas a nível institucional para usufruto de docentes e alunos da própria instituição, o que limita a sua disseminação na rede para outros fins que não os educativos ou institucionais.

Outras ferramentas mais comuns da *Web* 2.0 que proporcionam, por exemplo, a escrita colaborativa são os *Wikis* que prevêem a construção conjunta de conhecimento em rede. Para além deste, encontramos o *Google Docs* & *Spreadsheets* ou o *Windows SharePoint Services* 3.0.

As potencialidades desta nova geração da Internet não ficam por aqui e é possível encontrar ferramentas que permitem a comunicação síncrona, tais como, o *Google Talk*, o *Messenger*, o *Skype* ou *Voip*. Mas, também ferramentas para a publicação de fotografias como o *Flickr* ou vídeos no *YouTube*, *Google Vídeos*, *Yuntaa*, entre muitos outros.

Como profissionais de educação importa questionar como este movimento global em torno da *Web* 2.0 afecta os contextos educativos reais? Que tipo de utilização fazem os docentes e alunos destas ferramentas? Com que objectivos as utilizam? Que resultados obtêm desta utilização? Que benefícios ou inconvenientes encontram nestas ferramentas? Respostas a estas ou outras questões não são precisamente o objecto do nosso estudo, mas estas aplicações ou serviços são actualmente explorados por educadores e crianças ao nível da Educação de Infância, sendo este o público-alvo que integra a nossa investigação.

A interactividade preconizada por Berners-Lee (1996) aquando da difusão da Internet em grande escala previa o que talvez hoje já seja possível através das ferramentas *Web* 2.0 ao nível da

construção conjunta de novos conteúdos. Esta interactividade em rede passou a incluir outro elemento, a criatividade em que o resultado da junção de duas palavras, traduz o que de real hoje é possível construir em rede, a "intercreatividade" (Berners-Lee (1996) cit. in Romaní & Kuklinski, 2007).

Na sequência desta reflexão sobre tecnologias e *Web* 2.0, convém perceber os novos espaços educativos impregnados destes recursos tecnológicos. A utilização das TIC nas escolas e como recurso a todo o processo de ensino-aprendizagem passa, principalmente, pela sistematização de conteúdos, por uma atenção mais individualizada aos educandos em relação às actividades que desenvolvem, pelo envolvimento e pela motivação para uma adequada interacção com as tecnologias e com estes ambientes de aprendizagem distribuídos.

É nas escolas que se pode procurar desenvolver uma cultura de inovação e constante actualização de saberes. Uma concepção de modernidade e de Sociedade da Informação e do Conhecimento passa pela integração das tecnologias nas escolas para que estas não fiquem isoladas do contexto de evolução tecnológica que se vive por todo lado. A escola é um espaço privilegiado para uma inclusão adequada dos meios tecnológicos.

É perceptível a admiração de pais e educadores quando se deparam com as habilidades tecnológicas dos seus filhos e educandos, sem saber onde e com quem as aprenderam. As crianças e jovens da nossa sociedade pertencem à geração das tecnologias e a sua interacção com estas decorre no seu ambiente natural, sem medos nem receios de experimentar. Para Papert (1997) "frequentemente, os filhos espantam os pais com a sua fluência tecnológica. (…) Como fez ela isso? Será verdade que as crianças estabelecem uma ligação mágica com a forma correcta de manusear o computador? Não, não existe nada de mágico, se exceptuarmos a forma mágica como as crianças aprendem" (p.55).

Contudo, o desafio que se nos coloca passa por compreender não só a dimensão interactiva Criança-Internet (Barra, 2004), mas também a relação que as crianças estabelecem com as tecnologias digitais em geral, muitas vezes em ambientes de aprendizagem apoiados por ferramentas colaborativas. Como referem Osório & Dias (2008) "a análise desta nova Web na Educação ganha crescente relevância especialmente se pensarmos que as gerações mais jovens terão tendência para explorar as aplicações da Web x+1 enquanto que os adultos, os pais e os professores ainda se encontram na fase de entender, definir e caracterizar uma qualquer Web x!" (p.8).

As tecnologias fazem parte do meio envolvente de crianças e jovens, e funcionam como incentivos para a exploração, descoberta e aprendizagem. É possível dizer que as TIC são

impulsionadoras de uma nova forma de interagir, relacionar-se com os seus pares, conviver, imaginar, construir, viver e projectar os seus sonhos num mundo digital sem fronteiras.

Estamos perante uma sociedade diferente e em mudança que requer, principalmente da escola, transformações a muitos níveis, por vezes, contraditórios. No que se refere às TIC, as boas e más experiências que podem advir da sua utilização podem ser geridas e mediadas pelos adultos que serão sempre chamados a liderar o processo de educação das crianças e jovens.

2.3 - Marcas de mais de uma década de propostas de integração das TIC no ensino educativo português

Porque a maior parte do público-alvo da nossa investigação se encontra integrado no sistema educativo em Portugal, pareceu-nos de algum relevo focar certas etapas que têm vindo a determinar o apetrechamento tecnológico e a sua utilização nas instituições educativas.

À semelhança do que aconteceu em outros países, foram as instituições de ensino superior, que começaram por usufruir das potencialidades das TIC e da Internet no âmbito educativo. Em Portugal também foram as universidades que encabeçaram alguns projectos que muito contribuíram para a consequente integração das TIC nas instituições de níveis educativos inferiores.

O projecto MINERVA (Meios Informáticos No Ensino, Racionalização, Valorização) é o exemplo mais importante neste âmbito, consagrado oficialmente em 1985 sob o Despacho 206/ME/85 publicado no Diário da República (Afonso, 1993); (J. P. d. Ponte, 1994). Este é sem dúvida o exemplo mais ilustrativo das grandes mudanças que se fizeram sentir nesta área da integração das tecnologias na educação. O Projecto MINERVA envolveu universidades, institutos politécnicos, e escolas de todos os níveis educativos.

Nas palavras de J. P. d. Ponte (1994),

> "Falar do Projecto MINERVA é extremamente difícil. Trata-se de um projecto que contemplou numerosas vertentes de actividade, congregou pessoas com formações e perspectivas muito diversas, envolveu numerosas instituições, mobilizou largos milhares de professores, atingiu centenas de milhares de alunos e decorreu por um extenso período de nove anos. Corresponde, sem dúvida, a uma actividade muito rica e profundamente multifacetada"
>
> (J. P. d. Ponte, 1994:3).

Os pressupostos deste projecto passaram por uma evolução acelerada das tecnologias de informação e a sua difusão na sociedade, em que se pretendia o desenvolvimento de futuros profissionais com a capacidade de se adaptarem à resolução sistemática de novos problemas, através da utilização de recursos tecnológicos que proporcionem o desenvolvimento de competências diversificadas. É por isso que "a formação de base no uso das tecnologias de

informação e o recurso a meios informáticos como auxiliares de ensino na generalidade das disciplinas do ensino não superior revestem-se, assim, de importância decisiva" (Afonso, 1993:71 e 72).

O Projecto MINERVA, na perspectiva de J. P. d. Ponte (1994), proporcionou uma experiência muito importante de utilização das tecnologias de informação ao nível educativo. Este projecto visava a concretização de uma integração das tecnologias de informação na escola, mediante a definição dos recursos necessários e um repensar do papel dos diversos intervenientes que usufruíam destes recursos. A investigação e o desenvolvimento das tecnologias permitiram que este projecto fosse actualizado constantemente ao nível de concepções, práticas e processos, proporcionando momentos de reflexão que se tornaram fundamentais para a inovação dos contextos educativos. A formação foi também um pilar crucial no Projecto Minerva, porque para além das questões técnicas era necessário que o desenvolvimento da integração das TIC passasse por um renovar da mentalidade nos professores e uma mudança de cultura, como também já foi referido por alguns autores no ponto anterior.

Na sequência do Projecto Minerva, e após um período de avaliação desta experiência, surge em Março de 1995, o Programa EDUTIC, também, do Ministério da Educação. Este programa não foi matéria de Despacho e os seus objectivos foram transferidos para o Programa Nónio Século XXI destinado à produção, aplicação e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação sob o Despacho Nº 232/ME/96 ((ME), 1996).

O Programa Nónio Século XXI previa uma intervenção no sistema educativo de forma a impulsionar novas práticas, a reequacionar o papel da escola, professores e alunos, onde as TIC ocupassem um lugar de integração efectiva. Para que estes objectivos fossem conseguidos foram elaborados subprogramas que se estruturaram na "Aplicação e Desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema educativo; Formação em TIC; Criação e Desenvolvimento de Software Educativo e Difusão de Informação e Cooperação Internacional" ((ME), 1996).

Este programa decorre dos princípios do projecto anterior, mas afirma-se como uma forma de as próprias escolas planearem e conceberem os seus projectos. Tinha também como objectivo que as escolas se estabelecessem como "centros de excelência" financiados pelos seus próprios meios para desenvolver investigação sobre as TIC. As concepções fundamentais estavam lançadas para o desenvolvimento positivo das TIC nos contextos educativos ((ME), 1996).

Uma outra medida para a consequente integração das tecnologias nas escolas surge em 1997, com o Programa Internet nas Escolas, sob a tutela do Ministério da Ciência e da Tecnologia e que teve a sua conclusão em 2003. Este programa surgiu para que as escolas do

ensino básico e secundário usufruíssem de um computador multimédia e a respectiva ligação à Internet na biblioteca de cada escola, para utilização por parte dos alunos. Seria este o princípio do advento da Internet nas escolas e do respectivo desenvolvimento de uma cultura digital e de interacções na Rede. Como se descreve no (MSI, 1997),

> "O Programa insere-se no âmbito da Iniciativa Nacional para a Sociedade de Informação do Ministério da Ciência e Tecnologia, que irá alargar o acesso à Internet às bibliotecas municipais, museus e arquivos, com o objectivo de proporcionar uma estreita colaboração entre as comunidades académica, científica e cultural no contexto da sociedade de informação"
>
> (1997:17).

Em 2005 surge o Projecto CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola) sob a tutela do Ministério da Educação. Este projecto, passou posteriormente a ser designada por ECRIE - Equipa Computadores, Redes e Internet na Escola - (Despacho n.º 1532/2007 do Diário da República, 12 de Julho de 2007). Actualmente é designada por ERTE/PTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação), constitui-se assim como uma equipa multidisciplinar que se empenha na concepção, desenvolvimento, concretização e avaliação do "a) Desenvolvimento da integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação nos ensinos básico e secundário; b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas; c) Concepção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais; d) Orientação e acompanhamento da actividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional" (Despacho n.º 18871/2008 do Diário da República, 15 de Julho de 2008).

O ano 2007 ficou assinalado pelo lançamento oficial do Plano Tecnológico da Educação com a Estratégia de Lisboa e o Programa Educação e Formação 2010 que define:

> "Para a Europa um conjunto de linhas de orientação com vista à plena integração dos cidadãos europeus na sociedade do conhecimento. O desenvolvimento de competências em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a sua integração transversal nos processos de ensino e de aprendizagem tornam-se objectivos incontornáveis dos sistemas de ensino"
>
> ((D.R.), 18 de Setembro de 2007).

Este Plano Tecnológico da Educação, como o exposto no Diário da República 1ª série - Nº 180 (DR) (18 de Setembro de 2007), surge para combater alguns problemas que têm vindo a ser detectados nas escolas sobre a utilização das TIC. Estes passam pela insuficiência de computadores nas escolas, ligações à Internet ainda limitadas, falta de apoio técnico nas escolas, falta de conteúdos digitais e aplicação destes, a não utilização de plataformas colaborativas, a reduzida utilização do *e-mail* como meio de comunicação, pouca formação dos professores para a efectiva integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem, entre outros problemas.

Os níveis educativos que vão ser abrangidos até 2010 por este programa, como previsto, serão apenas o básico e secundário, deixando, mais uma vez a Educação de Infância à margem das medidas de integração das TIC nos jardins-de-infância. Realçamos este facto porque a nossa preocupação de investigação recai, em parte, no âmbito da Integração das tecnologias neste nível educativo e na formação dos profissionais de Educação de Infância.

Parece que este plano vem para reformular tudo o que tem vindo a ser desenvolvido, promovendo uma dinâmica que, por vezes, parece não se enquadrar nas realidades educativas das nossas escolas, a nível de infra-estruturas suficientes e formação especializada dos professores na área das TIC. Importa questionar se este plano se constituirá apenas para "colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino" ((D.R.), 18 de Setembro de 2007), como o previsto pelo Ministério da Educação e esquecer as outras dimensões, que realçámos como necessárias (mais formação, igualdade de acesso às tecnologias, etc.), para ajudar a concretizar este plano. Outras medidas, como o desenvolvimento de competências na área das TIC, podem também ser prioridade deste Plano Tecnológico da Educação em Portugal, para que os objectivos não fiquem aquém do previsto. A mera disponibilização de recursos não se traduz numa utilização e integração de qualidade.

Como resultado das iniciativas do Plano Tecnológico assistimos, a meio do ano lectivo 2007/2008, ao programa e-Escolas que se centra na disponibilização a baixo custo de portáteis e ligação à Internet para alunos do 2º, 3º Ciclo de Ensino Básico e Secundário. Mais recentemente, em Julho de 2008, surge um outro programa designado por "Magalhães" para os alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico e passa pela aquisição de um computador portátil com ou sem ligação à Internet, a um custo muito reduzido.

Um passo em frente será reflectir sobre estas novas medidas que agora começam a ser desenvolvidas, para não sermos as tais "marionetas" no mundo das tecnologias, mas sim aqueles que coordenam os recursos da melhor forma possível, concretizando verdadeiros projectos nas nossas escolas e promovendo aprendizagens significativas e de qualidade com as TIC, quer para professores quer para os alunos.

A nossa reflexão apenas se focalizou na realidade do sistema educativo português, mas depreendemos que em outros países desenvolvidos e em desenvolvimento, projectos semelhantes têm vindo a ser concretizados em épocas coincidentes, com preocupações e resultados semelhantes.

3 - "Verso" e "Reverso" da utilização das TIC: implicações para as novas gerações

Tudo o que surge e é inovação a nível tecnológico provoca necessidade de conhecimento, não só por parte dos adultos mas, também, pelas crianças. Como nos é referido por alguns autores como Crook (1998); Papert (1995), (1997); Tapscott (1998); Prensky (2001); Buckingham (2002); Amante (2003), (2007); Barra (2003); Plowman & Stephen (2003); Ramos (2005), as crianças nascem na era das tecnologias e com elas convivem de forma espontânea, sem preconceitos e com o intuito de se "apoderarem" delas nas suas actividades do dia-a-dia.

Actualmente começam a surgir investigações sobre os efeitos da utilização das TIC por parte de crianças e jovens, sendo que até ao momento a maior parte dos estudos se centrou nas próprias tecnologias e na afirmação destas na sociedade. Estas investigações impulsionaram o crescimento e o acesso às TIC por parte das crianças, o que resultou no interesse por parte da comunidade científica em estudos mais relacionados com as mudanças que ocorrem na vida de crianças e jovens.

A frequente utilização das TIC por este público suscita questões sobre os verdadeiros efeitos que estas produzem. Questionam-se factores de ordem social sobre o isolamento, o estabelecimento de relações humanas e das novas formas de interacção entre crianças e jovens. É mais do que evidente que as crianças e jovens ocupam a maior parte do seu tempo de lazer interagindo com variadíssimas tecnologias (telemóveis, portáteis, *playstation*, Internet, *iPod*, televisão, entre outras).

As tecnologias lideram as inovações e são consideradas como apelo constante para uma sociedade de consumo onde crianças e jovens são abordados, quase sem perceber, e levados a adquirir a última inovação. É um todo que provoca transformações nas vidas de crianças e jovens, em que não é apenas uma questão de moda, é uma forma de afirmação e de acompanhar a evolução tecnológica que se vive, sendo este um problema de ordem económica na sociedade.

Este é, também, um problema que pode ser de ordem cultural numa sociedade onde existem desigualdades entre aqueles que têm capacidade económica para adquirir as últimas tecnologias e aqueles que não a têm, onde crianças e jovens são frequentemente abordados por presunções sobre as tecnologias que "prometem" mudar as suas vidas. A preocupação a este nível passa por se estabelecerem prioridades e valores que apelem a um saber consumir e viver, projectando uma consciência empenhada e responsável, onde a educação assume um papel determinante.

Ao longo deste percurso de investigação deparámo-nos com concepções mais e menos favoráveis em relação à adopção das TIC e como estas incidem na vida das gerações que nascem na Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos. Surgem teorias favoráveis, as como as de Papert (1985), (1997); Negroponte (1995); Tapscott (1998); Prensky (2001) e menos entusiastas, através das preocupações expressas por Kirkpatrick & Cuban (1998); Postman (1994a); (1994b); (1995). E, também, autores que se dedicaram a compreender estas posições e que possuem um olhar mais equilibrado sobre o "verso" e "reverso" da adopção das TIC, entre eles, Buckingham (2002), (2008); Plowman & Stephen (2003), entre outros.

Os argumentos apresentados por diversos autores reflectem a análise de uma realidade que parece cada vez mais complexa. São inúmeros os factores que estão presentes quando se equaciona a utilização das tecnologias. Desvendar o verdadeiro mistério que envolve esta temática leva-nos a reflectir e a considerar que existe o "verso" e o "reverso" das TIC.

Este "verso" e "reverso" da influência das TIC na vida das crianças são dimensões que pretendemos compreender, para ajudar a diluir concepções mais cépticas por parte dos adultos responsáveis pela educação da criança, a fim de lhe proporcionar experiências com as tecnologias de qualidade.

3.1 - Posições que destacam o "verso" das TIC

Encontramos referências que apresentam argumentos que parecem dissolver por completo eventuais desvantagens, prevalecendo a ideia de que sem as TIC, a nossa vida não teria o mesmo sentido. É uma abertura à inovação e aos benefícios que podemos obter se usufruirmos plenamente de todas as potencialidades que podem ser retiradas da interacção com as tecnologias. Estamos perante autores utópicos face à cultura digital, mas também conscientes e atentos aos seus perigos. Estes defendem que as mudanças se dão ao nível da qualidade de vida e que as tecnologias trazem grandes benefícios para a construção de novas aprendizagens.

Papert (1997) afirma que existe, de facto, uma relação de amor entre crianças e tecnologias. É uma concepção que apesar de ter sido enunciada há uma década, continua bastante actual, "existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores (…). Sabem que pertencem à geração dos computadores" (p.21). Esta é sem dúvida a melhor forma de descrever como as crianças mantêm uma relação tão próxima com as tecnologias. Este relacionamento é natural e as crianças reagem às tecnologias com um entusiasmo que supera muitas outras influências presentes da nossa sociedade.

Para as crianças e para os jovens as tecnologias são ferramentas indispensáveis no seu dia-a-dia. Os jogos tradicionais, as brincadeiras na rua, as conversas no fim da escola com amigos,

o andar de bicicleta, entre outras actividades recreativas, foram rapidamente substituídas pelos jogos de computador, pelo acesso à Internet, pelas conversas com os amigos através do *Messenger*; nas Salas de *Chat*; dos *Blogs* e das Redes sociais tais como: *MySpace*, *Hi5*, *Facebook*, *Orkut*; os jogos em rede, entre muitas outras actividades que implicam a utilização das tecnologias. É uma outra forma de viver em sociedade, é uma situação que está, de acordo com estes autores auspiciosos, recheada de oportunidades extraordinárias e únicas.

Estamos perante uma nova sociedade onde os desafios são infinitos e os riscos apesar de existirem não parecem um obstáculo para se atingirem os objectivos. A reflexão e o questionamento não fazem parte do pensamento da criança ou jovem e estes não se apercebem das mudanças que as tecnologias provocam nas nossas vidas. A sua influência supera todos os limites e o pensamento mais disseminado nas relações interpessoais entre os seus pares é que as tecnologias ajudam a ultrapassar barreiras e a melhorar a qualidade de vida.

Quando acontece o contrário, a desilusão é mínima e pode ser facilmente ultrapassada, porque a indústria tecnológica não pára de nos surpreender com inovações constantes que nos ajudam a esquecer as más experiências que vivemos com as tecnologias anteriores (M. S. Miranda & Osório, 2006).

Por sua vez, Negroponte (1995) também se enquadra nesta concepção favorável ao referir que

> "Somos provavelmente uma sociedade com muito menos crianças com dificuldades de aprendizagem e muito mais ambientes com dificuldades de ensino do que normalmente se crê. O computador muda esta situação ao dar-nos mais possibilidades de chegar às crianças com diferentes estilos de aprendizagem e cognitivos"
>
> (Negroponte, 1995:209).

Este pensamento positivista, que defende que o conhecimento pode ser construído em cooperação com as TIC é algo que deverá fazer parte do processo de mudança das sociedades que desejem acompanhar esta evolução. Como reflectimos em tópicos anteriores, o risco é inerente a este processo de mudança, mas ficar à margem dele e não o conhecer pode constituir-se num risco ainda maior.

Neste paradigma positivista, Negroponte (1995) apresenta um pensamento aberto à Sociedade da Informação e do Conhecimento, e das vantagens de integração das TIC, mas equaciona os perigos destas e levanta problemas aos quais se precisa dar atenção. O autor indica que

> "Todas as tecnologias ou dádivas da ciência têm o seu lado negativo. Ser digital não constitui uma excepção. A próxima década assistirá a casos de abuso da propriedade intelectual e de invasão da nossa privacidade. Haverá vandalismo digital, pirataria de software e roubo de informação. Pior de que

> tudo, testemunharemos a perda de muitos postos de trabalho em favor de sistemas completamente automatizados"
>
> (Negroponte, 1995:239).

Tapscott (1998), um dos autores mais optimistas nesta revolução tecnológica, afirma que as tecnologias digitais são determinantes em todas as mudanças estruturais ao nível da democratização, liberdade de escolha e expressão, a transparência, a inovação e a colaboração. Estes pressupostos permitem desenvolver uma nova geração humana mais autêntica, confiante, participativa e que pode colocar em questão as hierarquias do poder, o que se vivia anteriormente em sociedades mais conservadoras, onde se considerava que o conhecimento era apenas de "alguns".

Apesar do optimismo de Tapscott (1998), que inspirou muitos utópicos e que impulsionou ao nível da investigação alguns projectos no âmbito da utilização das TIC pelas novas gerações, este autor também reconhece que existem algumas limitações na revolução digital. O principal problema situa-se na diferença entre os mais e os menos favorecidos economicamente, aqueles que têm facilmente acesso às tecnologias e aqueles que talvez nunca tenham acesso a elas, problema também, enunciado por outros investigadores.

Quando se trata de compreender estas percepções mais utópicas temos de analisar todas as suas dimensões, quer ao nível do contexto familiar, quer ao nível dos contextos educativos. Para compreender a relevância das tecnologias, se pressupõe que pais e filhos, e professores e alunos se encontrem no mesmo nível e com as tecnologias construam conjuntamente novos conhecimentos. A ideia de que pais e professores são os detentores do conhecimento supremo é posta de lado por este paradigma positivista.

Na sociedade actual é defendida uma aprendizagem colaborativa, como sendo o caminho ideal a seguir para atingir uma igualdade e liberdade de expressão por parte das novas gerações. Passa, também, por reestruturar o pensamento dos adultos, muitas vezes reticentes em relação à mudança e levá-los a compreender e acompanhar a criança em todo o processo de descoberta com as TIC. Surge a ideia de que são, apenas, os adultos que sentem receios e ficam paralisados à espera de que as transformações ocorram, sem necessidade de se adaptarem a elas ou procurarem autonomamente novas formas de aprendizagem com as tecnologias.

Uma outra percepção favorável é a enunciada por John Katz na sua obra "*Virtuous Reality* (1997)" em que proclama uma revolução da infância, mas tem em atenção o papel dos pais como mediadores, interceptores e gestores no acesso às TIC. Este autor refere que "los niños tienen «un derecho moral de acceso» a la cultura de los medios; pero también deben negociar las condiciones de sus padres, por ejemplo en cuanto a la intimidad, y las expectativas de éstos en lo

que al rendimiento escolar y al comportamiento se refiere" (John Katz (1997) cit. in Buckingham, 2002:64).

As tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento da criança e estas não implicam que sejam utilizadas, recorrendo a todas as suas potencialidades, da mesma forma que o fazem os adultos. As crianças e jovens têm interesses próprios e uma visão do futuro muito diferente da dos adultos, porque as tecnologias já faziam parte do seu mundo quando nasceram.

Druin & Inkpen (2001) indica que "for the most part, technology can fulfil some important needs for children: social experiences, control of their world and to be creative" (p.191). Perante este argumento sentimos necessidade de reflectir acerca das três necessidades que as tecnologias podem satisfazer nas crianças.

A primeira sobre "como as tecnologias permitem as experiências sociais", parte do pressuposto que as crianças e jovens são seres sociais e se relacionam entre si e por isso procuram constantemente meios para o fazer. As tecnologias são de facto um apoio a este estabelecimento de relações sociais e, por isso, para elas se constituem fundamentais, não só os telemóveis, mas principalmente a Internet onde utilizam ferramentas tais como: serviços de *e-mail*, *chat*, redes sociais, grupos de jogos *online*, comunidades virtuais com o fim de prolongar as interacções com colegas e amigos que começam em contextos reais/físicos, por exemplo, a escola (Alison Druin & Inkpen, 2001).

Pode parecer estranha a expressão "estar com os seus amigos *online"*, mas esta é, cada vez mais, uma forma de "estar" das nossas crianças e jovens. Eles preferem muitas vezes sair da escola, imediatamente a seguir às aulas para chegarem a casa e se ligarem à Internet, para continuar a conversar com os mesmos colegas com quem estiveram todo o dia e com os quais até poderiam ter ficado a conversar presencialmente. Existem, depois, os outros amigos de todos os cantos do mundo e com quem também, crianças e jovens, se relacionam através das comunidades de jogos *online* e grupos de interesses, por exemplo.

Em segundo lugar, quanto à oportunidade de as crianças e jovens "controlarem o seu próprio mundo" é uma oportunidade que as tecnologias proporcionam em grande escala. As tecnologias, sejam elas o telemóvel, o computador, a Internet, as consolas de jogos, são a sua companhia no dia-a-dia. É com estas tecnologias que partilham a maior parte do seu tempo de lazer, com elas estabelecem uma relação de proximidade, difícil de compreender para quem não vive a mesma experiência (Alison Druin & Inkpen, 2001).

Podemos ver crianças a rir, a chorar, a gritar, enraivecidas, receosas e até completamente abstraídas do mundo real, tudo provocado pelas imersão e diversas interacções que desenvolvem, quer seja com os jogos ou com os amigos na Internet. É um mundo de sentimentos que se vive

profundamente e que deixa marcas intensas na vida das gerações mais jovens (Alison Druin & Inkpen, 2001).

As tecnologias são de facto um caminho para a criatividade. As suas diversas potencialidades multimédia permitem que as crianças e jovens construam projectos, desenvolvam ideias, se projectem como futuros profissionais, enfim, ampliem os seus horizontes. É a possibilidade de pertencer a diversas realidades *online*, de se integrar em diversos grupos, de ter a oportunidade de construir recursos, disponibilizá-los na Internet e partilhar informação diversificada. Esta nova geração é um bom exemplo dos utilizadores que fazem uso dos serviços da *Web* 2.0. Este caminho para a criatividade permite que sejam imaginadas e desenvolvidas ideias entre as próprias crianças e jovens, mas também com os adultos, através de ferramentas colaborativas que as tecnologias disponibilizam.

Plowman & Stephen (2003) apontam para uma integração das TIC partindo do ambiente familiar, visto que as crianças e jovens experimentam períodos mais prolongados e ininterruptos nos computadores e a Internet, com a televisão, entre outras tecnologias, quando estão em casa do que na escola. Muitos são os pais que têm assumido esta responsabilidade de integrar as tecnologias nos seus lares e os mesmos autores acreditam que é uma forma de colmatar as falhas existentes nas escolas e tornar o espaço familiar um contexto propício para aprender com as tecnologias. Esta ideia está bem presente na obra de Papert (1997) "A Família em Rede".

Encontramos neste paradigma utópico autores que não se posicionam em extremos e apesar de se afirmarem como favoráveis a esta revolução tecnológica, conseguem vislumbrar muitos dos perigos, anunciados pelas posições mais cépticas.

Para justificar e reconhecer que também os utópicos estão atentos aos perigos a que crianças e jovens estão expostos, temos a perspectiva de Papert (1997) quando se pronuncia sobre as tecnologias na vida das crianças, ao referir que, "alguns pais estão preocupados, e muitos mais deviam ficar, pelo facto dos barões das indústrias da informática, guiados pelo lucro, poderem ser tão influentes como eles no espírito e na cultura das crianças" (p.22).

É sem dúvida um reconhecimento e alerta aos pais como principais educadores dos seus filhos e como mediadores na aquisição de todas as tecnologias às quais as crianças podem ter acesso. Por outro lado, é também um desafio às instituições educativas e aos profissionais de educação, pois nestes contextos promovem a igualdade de acesso às TIC e posicionam-se como mediadores desta integração e de construção de um pensamento crítico e responsável.

3.2 - Posições que destacam o "reverso" das TIC

Existem, no entanto, visões mais críticas sobre o aparecimento das TIC e como estas transformaram a sociedade. Estamos perante uma nova cultura onde as tecnologias influenciam a vida de todos os indivíduos. Se os adultos assumem uma postura mais reticente perante a aceitação de algumas tecnologias, as crianças, por outro lado, absorvem de uma forma quase imediata toda a inovação que surge.

Papert (1985); (1995); (1997), autor de várias obras de grande relevo das quais destacamos "Logo: Computadores e Educação" e a "Família em Rede", tem sido um dos autores mais criticados por Postman (1994a); (1994b); (1995), que é por sua vez o autor de uma das obras mais polémicas que discute o desaparecimento da infância neste mundo tecnológico, "The Disappearance of Childhood".

Postman (1994b) contrapõe as teorias mais favoráveis e fala abertamente sobre o dialogo utópico de Papert perante as tecnologias, ao referir que,

> "Seymour Papert, por exemplo, deseja que os alunos sejam epistemológicos, que pensem criticamente e que aprendam a criar conhecimento. No seu livro Mindstorms, dá a impressão de que o seu programa informático, conhecido como Logo torna agora isso possível, mas bons professores têm estado a fazê-lo durante séculos sem o benefício do Logo. Não digo que este, quando utilizado adequadamente por um professor qualificado, não ajude, mas duvido de que possa fazer melhor que lápis e papel ou que o próprio discurso, se usado adequadamente por mestres habilitados"
>
> (Postman, 1994b:109).

A posição deste autor, Postman (1994b), põe em causa o que temos vindo a apresentar, ou seja, a importância de acompanhar esta evolução tecnológica a fim de usufruir de melhor qualidade de vida e fazer parte desta sociedade digital. A exploração e a descoberta que as crianças fazem com as TIC são desvalorizadas nesta posição mais céptica, sem compreender todas as competências que neste processo se promovem a fim de estimular novas aprendizagens.

Postman (1994b) socorre-se de uma metáfora teológica para assumir a sua posição de descrente das potencialidades das tecnologias e afirma que os riscos existem em todo lado, mesmo em situações que acreditamos totalmente controladas. O seu discurso apresenta uma negação e desapreço, recusando-se a contactar com as tecnologias por acreditar que podem tornar-se um vício. Assim descreve que,

> "Embora tanto o meu tom como as minhas palavras sugiram que acredito, (…) que o deus da Tecnologia é um falso deus (claro que é), esta é uma proposição que tentarei estabelecer mais tarde. Neste passo pretendo apenas salientar que todos os deuses são imperfeitos, perigosos até. Uma crença demasiado forte, que exclua a possibilidade da tolerância para com outros deuses, poderá resultar num fanatismo doentio"
>
> (Postman, 1994b:26).

Postman (1994a) na sua obra "*The Disappearance of Childhood*" apresenta posições controversas com o intuito de demonstrar que a infância está a desaparecer. Este autor defende que a diferença entre adulto e crianças parece estar a desvanecer-se, perdendo-se o que de mais puro se vivia no mundo da infância.

Por outro lado, Postman (1994a) indica, assim que "like distinctive forms of dress, children's games, once so visible on the streets of our towns and cities, are also disappearing. Even the idea of a children's game seems to be slipping from our grasp" (p.4), todas estas perdas em favor das novas modas e das tecnologias, como forma de brincar social. A homogeneização das actividades, da linguagem, dos hábitos alimentares, a própria delinquência, os abusos de crianças são de acordo com este autor, consequências da revolução tecnológica. Postman (1994a), preocupa-se com as características da própria infância e que a criança deixe de a viver para assumir um papel adulto, com responsabilidades que não são próprias para o seu desenvolvimento e para a sua idade.

Se isto suceder na perspectiva de Postman (1994a), crianças e jovens deixam de ter as condições favoráveis a nível cognitivo para aprender e serem adultos responsáveis e com valores. Defende ainda que "as novas tecnologias alteram a estrutura dos nossos interesses: as coisas em que pensamos; alteram o carácter dos nossos símbolos; e modificam a natureza da comunidade: a arena em que se desenvolvem os pensamentos" (Postman, 1994b:25).

Postman (1994b) na sua obra *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology* apresenta a concepção de uma sociedade que alterou as suas tradições aquando do aparecimento das tecnologias e perdeu as suas origens, sujeitando-se a esta mudança sem a questionar. De acordo com este autor,

> "A tecnopolia é um estado de cultura e também um estado mental. Consiste na deificação da tecnologia, o que significa que a cultura procura a sua credibilidade e descobre as suas satisfações na tecnologia e recebe dela as suas ordens. Isto exige o desenvolvimento de um novo tipo de ordem social e essa necessidade conduz à rápida dissolução de muito daquilo que está associado às crenças tradicionais"
>
> (Postman, 1994b:69).

Este pensamento concebe o progresso da humanidade como estando ameaçado pelo desenvolvimento técnico, e vê as tecnologias como afectando o estado cultural da sociedade, como um atentado à moralidade, às relações sociais e aos processos mentais que tornam a vida digna. Esta posição hesitante em relação à mudança, é, do nosso ponto de vista, a evidência das transformações que foram vividas e o reflexo de que ainda existem muitos indivíduos que se recusam a lidar com as TIC.

Num tom mais "drástico" e que abrange todos os contextos da Sociedade da Informação e do Conhecimento à qual dizemos pertencer, Postman (1994b) coloca o problema abertamente e deixa pairar a dúvida sobre se efectivamente as tecnologias trarão mudanças positivas às vidas das pessoas. Na sua opinião,

> "É indiscutível que o computador aumentou o poder das organizações em grande escala (…). Mas até que ponto a tecnologia do computador foi uma vantagem para a grande maioria das pessoas? Para metalúrgicos, proprietários de armazéns de fruta, professores, mecânicos de automóveis, músicos, ladrilhadores, dentistas e a maioria daqueles em cujas vidas o computador se intromete? Os seus assuntos privados tornaram-se mais acessíveis às instituições poderosas: são mais facilmente detectados e controlados; estão sujeitos a um maior exame; são crescentemente mistificados pelas decisões tomadas sobre eles; e são frequentemente reduzidos a meros objectos numéricos. Por outro lado, inundam-nos com propaganda enviada pelo correio e alvos fáceis de agências de publicidade e organizações política. As escolas treinam os alunos na utilização de sistemas computarizados em vez de lhe ensinarem coisas que são mais valiosas para as crianças. Numa palavra, quase nada daquilo de que necessitam acontece aos vencidos e é por isso que os são"
>
> (Postman, 1994b:17).

Actualmente talvez encontremos indivíduos que não compreendam a posição radical de Postman, particularmente as crianças e jovens nascidos na última década. Porém devemos salientar que no contexto cultural e social, em que este autor nasceu e viveu, as tecnologias não tiveram uma evolução tão notável e não se desenvolveram tão rapidamente como nesta última década.

Não é de estranhar encontrar outras posições menos favoráveis às tecnologias e até seguidoras do pensamento de Postman, como acontece com Shirley Steinberg (1997) autora da obra *"Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações",* onde discute o desaparecimento evidente da infância na sociedade actual, provocado pelas solicitações tendencialmente para o consumo (Shirley Steinberg (1997) cit. in Buckingham, 2002).

Este paradigma do "reverso" das TIC contínua actualmente a ser objecto de investigações. No entanto, parece difícil evidenciar os seus "malefícios" quando as tecnologias também têm benefícios que são muito mais salientados, como temos vindo a apresentar em diversos âmbitos de investigação.

É evidente que os argumentos das posições mais favoráveis, apresentam a união entre crianças e adultos como um dos marcos cruciais da revolução tecnológica, porque as TIC proporcionam que crianças e adultos construam experiências conjuntas, desaparecendo os limites que os separam. No entanto, será este um aspecto negativo da Sociedade da Informação e do Conhecimento e da integração das TIC no mundo da infância? Será que esta "nova" forma de brincar social com as tecnologias afecta o desenvolvimento da criança? As respostas a estas questões podem ser encontradas e reflectidas através das diversas posições apresentadas neste ponto.

E assim, encontramos investigadores que se preocupam em analisar estes dois extremos e apresentar uma visão equilibrada, tentando reflectir criticamente sobre todas as dimensões do "verso" e "reverso" das TIC.

3.3 - Encontrando o equilíbrio da influência das TIC nas novas gerações

Perante estas controvérsias sobre a adopção das TIC existem posições mais neutras como as de Buckingham (2002) e Amante (2007), entre outros autores, que ponderam sobre os argumentos apresentados quer pelos autores mais utópicos quer pelos mais cépticos.

Buckingham (2002) e Amante (2007) não negam os riscos que envolvem a forma como se usa a tecnologia mas, por outro lado, valorizam as suas potencialidades como uma nova forma de aprender e viver em sociedade e que o ideal será compreender este fenómeno.

Buckingham (2002) indica que

> "No podemos devolver a los niños al jardín secreto de la infancia, ni encontrar la llave mágica que les tenga por siempre encerrados en sus muros. Los niños escapan hacia el mundo adulto más extenso, un mundo de peligros y oportunidades, en el que los medios electrónicos desempeñan un papel cada vez más importante. Está concluyendo la época en que cabía confiar en proteger de ese mundo a los niños. Debemos tener la valentía de prepararles para que sepan desenvolverse en él, comprenderlo y convertirse en partícipes más activos por derecho propio"
>
> (Buckingham, 2002:226).

A sua posição reflecte as preocupações enunciadas por Postman, mas também a abertura para lidar com as tecnologias defendida por Papert. A protecção das crianças e o acesso ao que as TIC lhes podem oferecer, seja bom ou mau, é algo difícil de assegurar nos nossos dias e o papel do adulto se pretende como o de mediador neste processo.

J. P. d. Ponte (2000) tenta equilibrar os diálogos controversos que as tecnologias suscitam na sociedade e que reflectem olhares de desconfiança e o adiamento do encontro com as tecnologias. Apenas uma minoria de adultos se afirma como entusiasta e este próprio autor indica que, só alguns "desbravam caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defrontam-se com muitas dificuldades como também perplexidades" (p.64). Apesar de muitos indivíduos reconhecerem o valor das tecnologias e muitas vezes as utilizarem na sua vida pessoal, sentem receio de as transpor para contextos profissionais pela insegurança causada pela falta de formação nesta área.

A influência que a revolução tecnológica pode causar na vida das crianças é um tema de discussão e preocupação pública relativamente recente. Crianças e jovens começam a ser alvo de discursos políticos a nível nacional e internacional, no âmbito desta integração das TIC nas suas vidas.

Estas concepções utópicas e cépticas precisam de ser entendidas no contexto social em que surgiram, mais ou menos há uma década atrás, numa altura em que a revolução tecnológica estava em pleno auge de desenvolvimento e a apropriação destas tecnologias pelas gerações mais novas foi quase imediata. Este fenómeno causou espanto e foi mal compreendido na altura porque talvez não se possuíssem bases suficientes para justificar ou explicar a sua origem, causas e consequências. Para Susan W Haugland & Wright (1997) estas posições menos favoráveis marcaram o decorrer dos anos 80, mas têm vindo a esbater-se nos últimos anos.

Jessen (2003), refere que as crianças e a cultura do brincar têm mudado nos últimos anos e esta mudança é frequentemente atribuída à influência dos meios electrónicos e digitais que invadiram o espaço de lazer das próprias crianças, mas actualmente as TIC fazem parte do quotidiano dos seus contextos educativos.

A.Wartella & Jennings (2000) afirmam que, em geral, os autores com pensamentos mais utópicos sobre a inovação tecnológica argumentam que os benefícios das tecnologias passam pela abertura de novos mundos às crianças. Os opositores a estas ideias alegam que as tecnologias substituem a vida real, que é onde se aprendem os verdadeiros valores éticos. A moralidade das crianças é posta em causa quando estas utilizam as tecnologias.

Para diluir as concepções críticas é necessário o reconhecimento, no âmbito da investigação científica, da utilização das tecnologias por crianças e como parte integrante da Educação de Infância e dos níveis escolares subsequentes. De acordo com Amante (2007) é possível reconhecer que

> "Quer no que se refere à natureza dos programas utilizados, quer às possibilidades de acesso à informação e comunicação disponíveis através da Internet, aliado à sua presença, cada vez mais marcante no nosso dia a dia, torna difícil ignorar o contributo destes novos media no enriquecimento dos contextos de aprendizagem para a infância"
>
> (Amante, 2003; NAEYC, 1996; Ramos et al., 2001 cit. in Amante, 2007:52).

Actualmente, quer a novidade e o eloquente poder das TIC, quer o pessimismo perante o desconhecido é mais tranquilo e apesar de por vezes provocarem constrangimentos, reconhecemos as tecnologias como parte das nossas vidas. Investigações mais recentes levam-nos a reflectir sobre estas concepções numa perspectiva mais aberta e aceitando as diferentes análises sociais. Os debates em torno do impacto das tecnologias na vida das crianças sempre foram motivo de acordos e desacordos na nossa sociedade.

Na perspectiva de Buckingham (2008), na análise social que faz dos indivíduos mais pessimistas descreve que estes consideram que a tecnologia digital pode destruir a infância e como as crianças são potenciais alvos em constante risco ao expor-se na Internet,

> "Not only from more obvious dangers such as pornography and online pedophiles, but also from a wide range of negative physical and psychological consequences that derive from their engagement with technology. Like television, digital media are seen to be responsible for a whole litany of social ills – addiction, antisocial behaviour, obesity, educational underachievement, commercial exploitation, stunted imaginations... and the list goes on"
>
> (Buckingham, 2008:13).

Buckingham (2008), na sua análise a teorias mais positivas na inserção das tecnologias digitais na vida das crianças, encontra um debate com um argumento diferente. Ao contrário dos que percepcionam as tecnologias como destruidoras da infância, os defensores da utilização das TIC por parte das crianças acreditam que estas estão a criar novas gerações, mais abertas, mais democráticas, mais criativas e mais inovadoras.

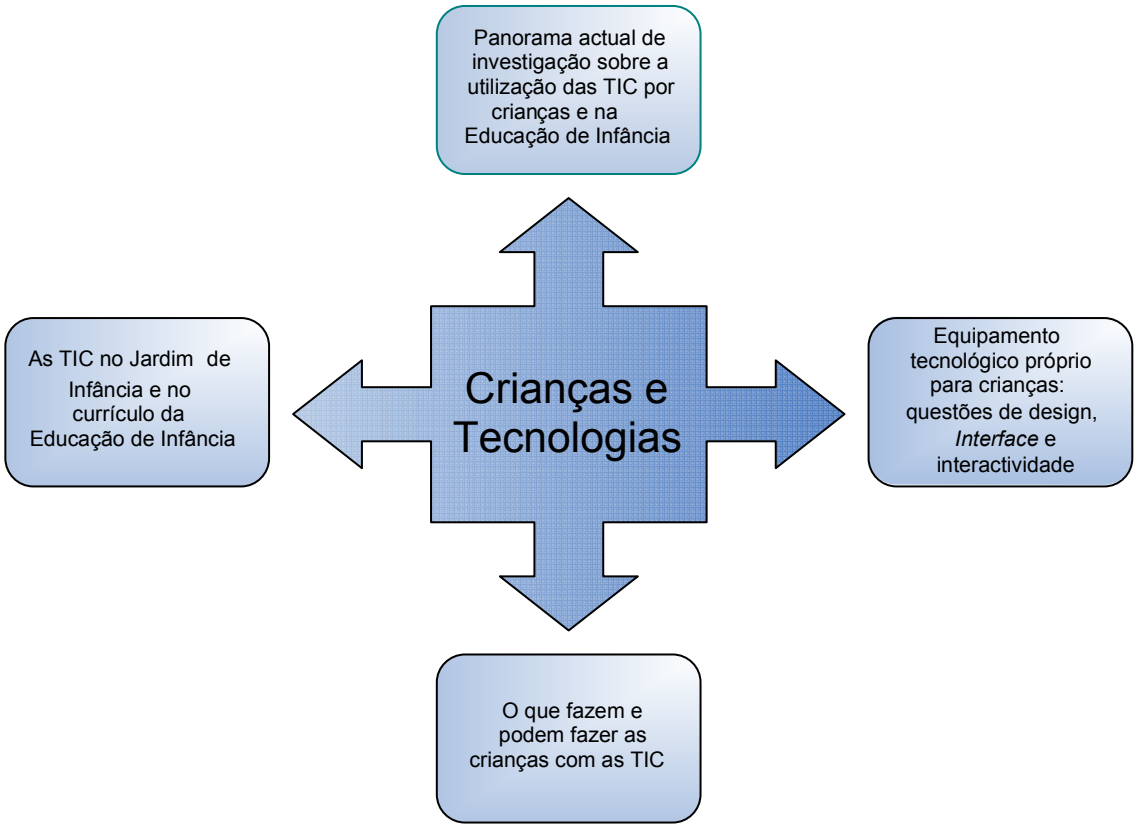
Entendemos que as tecnologias permitem uma aprendizagem mais lúdica e podem ajudar a romper com paradigmas mais tradicionais no âmbito educativo. Começam a valorizar-se novas formas e contextos para a aquisição de novos saberes, onde é possível desenvolver competências que facilitem aprendizagens mais complexas. A aprendizagem passa pela autonomia que é proporcionada nos contextos educativos, mas também nos ambientes familiares ou outros contextos informais frequentados por crianças e jovens.

Esta é a realidade dos nossos dias, uma sociedade em constante mutação, que obtém benefícios e encontra obstáculos cada vez mais exigentes e competitivos. A cultura digital desempenha um papel crucial na vida dos indivíduos, quer sejam adultos quer sejam crianças, porém as crianças encaram as tecnologias naturalmente, com elas aprendem e procuram atingir os seus objectivos.

Os adultos como responsáveis pelas crianças e jovens e, consequentemente, pela sua educação, precisam de garantir que todos tenham as mesmas condições e oportunidades de acesso, não só porque nasceram na era da tecnologia, mas também porque são o futuro da nossa sociedade. A escola é uma instituição que deverá procurar atenuar as injustiças sociais, para um acesso igualitário às TIC.

4 - As TIC promotoras de mudança em contextos de Educação de Infância

Como resultado do actual cenário conceptual sobre as tecnologias na Educação de Infância, esquematizámos a nossa revisão da literatura deste ponto em quatro partes, que são os seguintes: panorama actual da investigação sobre a utilização das TIC por crianças e na Educação de Infância; As TIC no jardim-de-infância e no currículo da Educação de Infância; O que fazem e podem fazer as crianças com as TIC?; e por último, equipamento tecnológico próprio para crianças: questões de design, interface e interactividade (ver Esquema 2).



Esquema 2 - Crianças e Tecnologias

4.1 - A utilização das TIC por crianças e na Educação de Infância: panorama actual na investigação

Apesar de algumas investigações se terem debruçado sobre o impacto das TIC em idade pré-escolar, estes estudos referem-se, na maior parte, a uma análise quantitativa da utilização das tecnologias. Sabemos que as crianças despendem grande parte do seu tempo na escola e em casa com os computadores, televisão e outras tecnologias, todavia "surprisingly little systematic research has examined the effects of computer use on children" (Behrman, 2000:6).

Outros autores continuam a referir que há pouca investigação de qualidade disponível sobre a utilização das TIC por crianças em idade pré-escolar. Plowman & Stephen (2003), no seu artigo "*A «benign addition»? Research on ICT and pre-school children*", apresentam um estado da arte sobre a utilização das TIC em contexto pré-escolar e no currículo da Educação de Infância. Estes autores indicam que as tecnologias disponíveis nos nossos dias e no futuro nos dão a oportunidade de transformar a actividade educativa e as próprias relações que se estabelecem entre as próprias crianças e jovens.

Esta mesma opinião, da falta de estudos na área da utilização das tecnologias por crianças, é partilhada por Jessen (2003), investigador da LEGO *Learning Institute*[8], que desenvolve sistematicamente investigações sobre as tecnologias, os jogos digitais e as crianças. Segundo este investigador,

> "Although many articles and books are published on the subject of children and digital media, little empirical research has been done on this subject. (…) most of the empirical research to date are studies of the amount of time children spend using interactive media, and studies of the influence of violent content in video games and other interactive media on children's social behaviour. (…) A relatively large amount of that research is devoted to computer games, due to the fact that these account for the majority of children's media consumption"
>
> (Jessen, 2003:4-5).

Estudos como os de A.Wartella & Jennings (2000) nomeadamente *"Children and Computers: New Technology-Old Concerns"*, revelam que na sociedade de hoje as crianças estão expostas às tecnologias desde que nascem. Resultados desta investigação indicam que crianças entre os dois e os cinco anos utilizam, o computador, em média, 27 minutos por dia.

A.Wartella & Jennings (2000), descrevem que as tecnologias prometem grandes benefícios sociais e educacionais, mas existe uma grande preocupação em relação à exposição das crianças a produtos e conteúdos inadequados. Em relação a este problema as investigações referem que para minimizar os potenciais riscos de utilização das tecnologias, as tecnologias de que se faz uso devem ser de qualidade, quer ao nível físico, quer ao nível das suas potencialidades para a aprendizagem e para a promoção de interacção social com os seus pares.

Jessen (2003), no seu trabalho *"The changing face of children's play culture: Children's play, learning and communication in a technology driven world*", analisa a vertente social da interacção entre crianças e tecnologias, numa perspectiva mais qualitativa. A sua investigação centra-se na perspectiva da criança como "ser social" e do que é para ela importante perante às tecnologias. Este investigador parte do pressuposto que as crianças vivem em ambientes onde as tecnologias são uma realidade constante e se diluem nas próprias interacções naturais como o brincar ou conviver na escola ou em casa e não, apenas, como elementos exteriores disponibilizados para efeitos de investigação.

Esta investigação enfatiza os efeitos das mudanças que a sociedade actual vive no seu dia-a-dia, por influência de diversos agentes, e como estas mudanças afectam a vida das crianças na sua forma de brincar com os novos meios tecnológicos. O seu estudo integrou a análise da utilização de alguns produtos por parte das crianças, tais como: *PlayStation*, *Nintendo*, *Game Boy*, telemóveis e computadores. Em linhas gerais, na conclusão do seu estudo, o autor reconhece que a forma como as crianças e jovens utilizam as diversas tecnologias foi mudando ao longo dos anos em harmonia com o desenvolvimento dos jogos e brinquedos digitais (Jessen, 2003). Nos

[8] http://www.legolearning.net

nossos dias estes fazem parte da vida quotidiana da criança na maior parte dos países industrializados.

As tecnologias digitais e os brinquedos se revelam cada vez mais importantes na vida das crianças e influenciam distintas dimensões da sua vida. Deste modo a tecnologias produzem uma cultura digital que leva as crianças a um consumo quase imediato de tudo o que é novidade, constituindo-se um público-alvo promissor para a indústria dos jogos, dos computadores e restantes tecnologias. Todas estas mudanças influenciam o desenvolvimento pessoal das crianças e a sua própria cultura.

Para Jessen (2003), os jogos digitais e as tecnologias são uma cultura própria do mundo da criança e uma forma de se relacionarem com os outros em sociedade. As crianças sabem escolher os seus próprios jogos e estes podem ser ou os ditos tradicionais ou os digitais, tudo depende da sua rede de relação com outras crianças, das suas escolhas.

Embora seja cada vez mais evidente que o fenómeno de grandes grupos de crianças no mesmo espaço físico esteja ameaçado, esta forma de interacção está a ser substituída pelos relacionamentos que as crianças estabelecem com os mesmos colegas, adoptando o suporte da Internet. Do nosso ponto de vista, este tipo de relacionamento chega a ser mais compatível e mais produtivo para as crianças, porque em certos casos a distância entre os seus lares não lhes permite o contacto físico, após os momentos passados na escola, por exemplo. Este tipo de interacções não substitui o presencial, apenas se prolonga para além deste, como referimos nos tópicos anteriores. Este tipo de relacionamentos e momentos de lazer próprios da "Era das Tecnologias" conduzem a novas formas de brincar e podem igualmente contribuir para a interacção social entre as crianças, e não, como afirmam certos críticos, conduzir ao isolamento das crianças e sua separação em relação aos adultos.

Por outro lado, Montgomery (2000) é de opinião que ainda é muito cedo para avaliar o impacto total desta nova cultura digital e das TIC na vida das crianças, mas não é cedo para começar a identificar as principais características da influência das tecnologias, para direccionar as crianças no melhor caminho de forma a evitar potenciais riscos. De acordo com este autor, e como é referido no seu artigo *"Children's Media Culture in the New Millennium: Mapping the Digital Landscape"*, as crianças utilizam as tecnologias digitais de forma diferente dos adultos e, também, interagem de forma diferente com a televisão, rádio ou imprensa.

As crianças têm uma relação diferente com estes meios de comunicação, comparativamente aos seus pais ou adultos. As crianças da sociedade actual são utilizadoras nativas das tecnologias digitais, pelo que o seu próprio comportamento é evidentemente diferente, pois são parte do seu ambiente natural, tal como referido por outros investigadores.

Os resultados da investigação de Montgomery (2000) revelam que o que está em causa é fazer uma avaliação de acções necessárias para ajudar no desenvolvimento de uma cultura digital de qualidade para as crianças. Esta cultura digital está num processo de expansão muito rápido, em que pais, educadores, políticos, profissionais da saúde podem não compreender a sua natureza, direcção ou importância na vida das crianças. É necessário todo um processo de sensibilização neste sentido, para estabelecer as bases de uma cultura digital de qualidade no futuro. Nas palavras de Montgomery (2000),

> "In sum, the goal of creating a quality digital media culture for children must be placed at the forefront of public debate. If this debate is to be an intelligent and reasoned discussion, however, it must be informed by a full range of research on the cognitive, emotional, and social-development effects of the new interactive media, and it must strive for a notion of quality that encompasses the development of responsible citizens for the future. Moreover, it is a debate that must begin at once while the rules that will govern the new media environment are still being formulated and while the technology itself is still in the process of evolving. To allow the marketplace alone to determine the winners and losers of the new-media sweepstakes is not only an abdication of responsibility, but also a rejection of the power this new technology puts in the hands of its users. The new digital media empower children to create their own online worlds. We must all help ensure that at least a part of what children find there is devoted to the public interest"
>
> (Montgomery, 2000:161).

Num estudo conduzido por Haugland (2000), que é discutido no seu artigo "*Young Children and Technology – A World of Discovery",* conclui-se que muitos investigadores não recomendam que crianças muito novas, com menos de três anos, utilizem as tecnologias, mais especificamente, o computador. Para este investigador, os computadores não correspondem ao estilo de aprendizagem das crianças destas idades, porque as competências que devem ser adquiridas pelas crianças com menos de três anos passam por domínios mais ao nível do desenvolvimento motor e da própria linguagem.

Os computadores são, de acordo com Haugland (2000), uma valiosa ferramenta para a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, mas é necessário dar tempo às crianças para explorarem e experimentarem. No entanto, as crianças necessitam sentir que o adulto, quer seja o educador quer sejam os pais, está disponível para dar apoio. Desta forma, a sua experiência pode operar a diversos níveis de áreas desenvolvimentais. Para além desta dimensão, este investigador realça que a observação das actividades das crianças com os computadores, por parte dos seus educadores e pais, é fundamental para provocar novas interacções, questionar as crianças, e para propor novos problemas com o objectivo de melhorar e expandir as experiências das crianças com o computador.

Gros-Salvat (2004a) parte do pressuposto que a vida das novas gerações e os significados que são habitualmente atribuídos à infância têm-se alterado notoriamente. Todavia, estas mudanças podem não ser tão drásticas, como por vezes alguns autores têm defendido. Existe, de

facto, uma certa continuidade no crescimento de certas alterações provocadas pelas tecnologias, mas estas podem não ser necessariamente determinantes no desenvolvimento das crianças.

Na opinião de Gros-Salvat (2004a), a análise da influência das tecnologias na vida das crianças não pode ser dissociada do próprio contexto em que a criança vive, porque estas fazem parte do mesmo tecido cultural e das próprias dinâmicas na escola, na família e na relação com os seus pares. A vida social da criança na nossa sociedade está impregnada das diversas tecnologias e o acesso a estas é cada vez mais facilitado pelos contextos, escola e família, onde ela desenvolve a sua acção e aprendizagem.

Meirinhos (2000) refere que "a pergunta em que idade devem as crianças utilizar o computador pode causar reacção em muitas pessoas. Mas, se perguntarmos: e em que idade devem as crianças ver televisão? E utilizar os livros? E lápis? E bonecas?" (p.2).

Acreditamos que a concepção de que as tecnologias e a utilização do computador podem de alguma forma corromper a moralidade, os valores e a própria educação da criança começa a desvanecer-se nas investigações actuais. Este olhar aberto e enquadrado numa perspectiva favorável das tecnologias na vida das crianças permite que outras investigações se desencadeiem e que pais e educadores estejam mais informados acerca dos benefícios e potenciais riscos das TIC.

Estudos realizados em Portugal, através de diversos projectos na área da infância, levam-nos a acreditar que é possível a integração das TIC na Educação de Infância, na medida em que estas se tornem parte do contexto natural de interacção da criança. O projecto Kinderet[9]: "Tecnologias Educativas no Contexto do Pré-Escolar: identificação de necessidades e concepção de um modelo de formação contínua", com sede em Beja – Portugal e formada por uma parceria europeia levado a cabo entre 2002 e 2005, deixou alguns contributos para uma efectiva acção dos educadores com as TIC no jardim-de-infância (Carioca *et al.*, 2005). Este projecto teve como objectivos principais:

> "Identificar e compreender as necessidades teóricas e práticas dos educadores de infância na utilização das tecnologias educativas; Estabelecer um modelo para a formação contínua de educadores de infância, na área da aplicação das tecnologias educativas; Desenvolver materiais de aprendizagem interactiva para educadores, que suportassem o modelo de formação contínua na área da tecnologia educativa; Implementar uma experiência a partir do modelo estabelecido, realizada em colaboração transnacional de formadores e formandos, através do uso das TIC; Avaliar a experiência desenvolvida, partindo de um grupo seleccionado de formandos"
>
> (Carioca *et al.*, 2005:7).

O desenvolvimento deste projecto levou à publicação de um livro intitulado "As TIC na Primeira-Infância: Manual para Formadores" (Carioca *et al.*, 2005), resultado da aplicação deste modelo de formação em Beja (Portugal) e Cambridge (Reino Unido). Este modelo foi desenhado

[9] http://www.eseb.ipbeja.pt/kinderet/index.htm

com base no diagnóstico de necessidades transversais a todos os parceiros educativos e na perspectiva, o modelo possibilita que a experiência seja reaplicável a outros contextos sociais.

Este manual incide na motivação que é necessária para que os educadores reflictam sobre a pertinência das TIC no jardim-de-infância e contribui para a definição de práticas inovadoras nestes contextos educativos. Sugere actividades de integração das tecnologias no quotidiano das aprendizagens das crianças, ideia defendidas por muitos investigadores, no sentido das TIC fazerem parte natural das actividades das crianças e não como um elemento externo a estas.

Carioca *et al.* (2005) referem que as crianças precisam de desenvolver "uma abordagem e uma consciência crítica sobre as TIC já que a tecnologia pode ser usada e abusada de diversos modos. (…) As TIC devem ser vistas de uma perspectiva de qualidade, sobretudo da perspectiva da qualidade pedagógica" (p.12).

Esta transversalidade das TIC nas diversas áreas de conhecimento é também referida por Siraj-Blatchford (2003) ao indicar que

> "Não são apenas um importante instrumento nas principais áreas de aprendizagem, como o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e da expressividade; da metacognição e do «aprender a aprender»; da colaboração, participação e partilha; mas constituem, também, oportunidades para estimular a colaboração entre crianças no ensino pré-primario"
>
> (Siraj-Blatchford (2003) cit. in Carioca et al., 2005:17).

Outros investigadores como, Sonia Livingstone, têm desenvolvido ao longo da última década estudos na área das crianças e a sua relação com as tecnologias. Esta investigadora lidera o projecto *"UK Children Go Online*[10]*",* cujo objectivo é o desenvolvimento de um guia de boas práticas com recomendações para a segurança das crianças na Internet. Um outro projecto, na mesma área, designa-se *"EU Kids Online"*[11]*,* abrange 21 países da União Europeia e em Portugal é liderado pela Professora Cristina Ponte. Este projecto, semelhante ao projecto anterior, visa uma comparação entre os respectivos países e promover uma utilização mais segura da Internet e das tecnologias digitais, em particular, dedicado às crianças em toda a Europa.

Livingstone (2007), num dos seus artigos mais recentes "*Mapping the possibilities for beneficial online resources for children: Issues of trust, risk and media literacy"* descreve que a utilização da Internet e das tecnologias está cada vez mais integrada na vida quotidiana em toda a Europa e outros lugares, e esta tem sido favorável para o mercado internacional, para a indústria, a educação e a inovação. Para Livingstone (2007),

> "Although everybody is affected, in one way or another, by the introduction of new media technologies, children, young people and their families tend to be in the vanguard of new media

[10] http://www.children-go-online.net
[11] http://www.eukidsonline.net

> adoption. Thus, they benefit from the early take-up of new opportunities afforded by the Internet, mobile and broadband content, online games, peer-to-peer technologies, and so forth"
>
> (Livingstone, 2007:28).

Para esta investigadora, a utilização das tecnologias, os seus efeitos e a sua respectiva análise devem ser realizadas do ponto de vista da criança, valorizando o seu pensamento e o seu papel como cidadão autónomo e em desenvolvimento. Livingstone (2007), identifica dois problemas que têm sido alvo de questionamento político a nível nacional e internacional.

O primeiro problema que identifica passa pela desigualdade e inclusão social, como sendo uma falha do acesso às tecnologias para todos da mesma forma. Este problema levanta questões como a falta de literacia digital e competências comunicativas para os mais desfavorecidos. Por outro lado, um segundo problema constitui-se ao nível dos riscos que a utilização das tecnologias e da Internet pode acarretar para a criança, bem como para o seu desenvolvimento como "ser social". Esta situação pode ser explicada, atendendo que as crianças são, na maior parte das vezes, as que partem para a exploração e descoberta de novas actividades na Internet e com as tecnologias, tendo por vezes experiências negativas (Livingstone, 2007).

No caso da realidade portuguesa, investigadores como C. Ponte & Vieira (2007) reconhecem que existe um fosso geracional significativo no que diz respeito ao acesso e uso das tecnologias. Crianças e jovens são vistos como

> "(…) pioneiros no desenvolvimento das capacidades online e com conhecimentos tecnológicos superiores ao dos adultos que os rodeiam; por outro lado, são percepcionados como um colectivo vulnerável, imerso num crucial, mas frágil processo de desenvolvimento social e cognitivo, no qual os meios de comunicação, e concretamente a Internet, pressupõem um risco potencial"
>
> (C. Ponte & Vieira, 2007:12).

A utilização das tecnologias pelas crianças pode ser encarada como uma aprendizagem activa própria das teorias e práticas construtivistas na educação. As tecnologias não surpreendem nem se constituem como desconhecidas para as crianças. Para Rheingold (2008), os "nativos digitais", nascidos nesta era das tecnologias são aqueles:

> "who learn new kinds of software before they started high school, who carry mobile phones, media players, game devices, and laptop computers and know how to use them, and for whom the Internet is not a transformative new technology but a feature of their lives that has always been there, like water and electricity"
>
> (Rheingold, 2008:99).

As tecnologias são ferramentas tão naturais e familiares para as crianças que elas não se questionam acerca do seu rápido aparecimento, dos seus problemas, das suas vantagens ou desvantagens, apenas se limitam a consumir e a esperar que as suas expectativas sejam ultrapassadas quando uma tecnologia é substituída por outra mais sofisticada.

Partindo deste pressuposto, de que as tecnologias fazem parte da vida das crianças, questionamo-nos acerca da falta de integração destas nos jardins-de-infância, como parte dos seus brinquedos e das suas actividades normais para desenvolverem as suas aprendizagens. O não apetrechamento dos jardins-de-infância com diversas tecnologias, tais como, o computador e ligação à Internet, tem provocado que ao nível da investigação científica esta área se encontre pouco desenvolvida.

Faria (2007), reconhece que "relativamente à inserção das TIC no jardim-de-infância, o caminho parece estar no seu início, não havendo ainda estudos concludentes acerca do impacto das TIC no jardim-de-infância" (p.39).

Acreditamos que, no ambiente de jardim-de-infância as TIC representam e tornam-se parceiras de aprendizagens de qualidade, pela motivação e implicação que envolve as crianças em experiências significativas. As TIC proporcionam o contacto com novas formas de descobrir, experimentar e concretizar projectos, não as limitando ao espaço físico, mas transcendendo este espaço ao recorrer aos recursos disponibilizados através da Internet.

A produção de novos conhecimentos revela-se quase imediata, transpondo barreiras físico-naturais e impedimentos do acesso à informação. Esta informação pode ser actualizada constantemente e as crianças entram em contacto com o que é actual no preciso momento em que surgem as suas dúvidas, e permite a ampliação da própria área de conhecimento, através de práticas diversificadas, com dinâmicas imprevisíveis e desafiantes. A colaboração faz parte de todo este processo de envolvimento entre crianças e profissionais de Educação de Infância e, cada vez mais, os pais são chamados a contribuir nestes projectos que se estendem para os lares das próprias crianças, recorrendo às potencialidades oferecidas pelas TIC.

4.2 - As TIC no jardim-de-infância e no currículo da Educação de Infância

Perante o que temos vindo a desenvolver entendemos que é possível reconhecer que a tecnologia se mistura no próprio contexto da criança e não é necessariamente visível e compreendida por todos à primeira vista. Ela faz parte dos seus brinquedos e interesses e por vezes torna-se tão comum aos nossos olhos que passa desapercebida a ideia da integração e utilização das TIC por crianças em idade pré-escolar (Plowman & Stephen, 2003).

Encontramos também a opinião de outros autores que defendem que as crianças convivem com as tecnologias no seu contexto educativo e familiar (Papert, 1997) e para brincar recorrem muitas vezes aos "brinquedos electrónicos e digitais" (Buckingham, 2002) em que "children and the young have long since adopted the computer as a toy" (Jessen, 1997).

Gros-Salvat (2004a), refere que as crianças se "alfabetizan digitalmente" mais rapidamente em casa do que na escola. Esta concepção também é partilhada por Plowman & Stephen (2003) que referem que

> "Children are more likely to experience uninterrupted and extended periods of time at a computer when at home rather than at school. Many parents see a home computer as a way of making good this deficiency and so the home has, for some families, become a space for learning with Technologies"
> (Plowman & Stephen, 2003:154).

A presença das tecnologias na vida das crianças e a sua integração a partir do contexto familiar é uma tendência que as instituições educativas podem alterar ao assumir o compromisso de uma integração efectiva das TIC desde a Educação de Infância. É necessário averiguar as características e condições dos contextos de jardim-de-infância para uma equitativa integração das TIC, bem como no currículo para uma Educação de Infância de qualidade.

A principal preocupação para uma integração das tecnologias recai no questionamento de se estas irão alterar significativamente as práticas e as experiências das crianças. Por outro lado, é fundamental perceber que o facto de alguns brinquedos electrónicos serem interactivos não é sinónimo de produtos de qualidade. As tecnologias oferecem momentos de lazer e de apoio a práticas desenvolvidas em contextos educativos, mas em ambos os momentos a exploração, a descoberta e a aprendizagem estão implícitas.

Para Plowman & Stephen (2003), o leque de tecnologias agora e no futuro oferece oportunidades para uma maior transformação do processo de ensino-aprendizagem, dos relacionamentos e das actividades, do que apenas um simples computador proporcionaria. Esta ideia vem reforçar a importância das diversas tecnologias e a conjugação destas para favorecer a aprendizagem a vários níveis.

Decorrente da investigação sobre a utilização do computador e das tecnologias por crianças em idade pré-escolar, Haugland (1992) indica que

> "Research has shown that 3- and 4-year-old children who use computers with supporting activities that reinforce the major objectives of the programs have significantly greater developmental gains when compared to children without computer experiences in similar classrooms—gains in intelligence, nonverbal skills, structural knowledge, long-term memory, manual dexterity, verbal skills, problem solving, abstraction, and conceptual skills"
> (Haugland (1992) cit. in Susan W. Haugland, 2000:1).

Os benefícios que resultam desta integração das tecnologias na Educação de Infância vão depender da variedade de experiências que se pode oferecer às crianças e da frequência com que as crianças têm acesso a estas. Ao nível de competências, as áreas que resultam mais favorecidas são o reforço do pensamento matemático, o aumento da criatividade, maior capacidade de

reflexão crítica, resolução de problemas, níveis mais elevados de motivação e aumento de competências linguísticas.

Becker (2000), sugere que a seguir às famílias, as escolas são as instituições educativas, as responsáveis por levar as crianças a reconhecerem e a desenvolverem conhecimentos e competências que podem resultar em aprendizagens importantes para a vida futura. Pela sua vez, este autor reconhece que as escolas desempenham um papel fundamental na igualdade de acesso de oportunidades para crianças menos favorecidas, através do acesso a uma vasta gama de experiências enriquecedoras, inclusive com as tecnologias.

Vanscoter *et al.* (2001), afirmam que as crianças desde que nascem e até aos oito anos aprendem rapidamente, utilizando todos os seus sentidos para ter acesso a todas as sensações e experiências que as rodeiam. Deste ponto de vista, as tecnologias multimédia podem enriquecer as experiências e potencializar novas aprendizagens, quer ao nível do desenvolvimento social e emocional, quer ao nível linguístico, matemático, físico-motor e de cultura geral, tal como outros investigadores têm salientado.

O papel da tecnologia na Educação de Infância é um tema controverso e que apesar de reflexões, ainda não foi objecto de muitas investigações. De acordo com Vanscoter *et al* (2001),

> "Parents and educators have concerns about potential benefits or harm to young children. Critics contend that technology in schools wastes time, money, and childhood itself by speeding up the pace and cutting down on essential learning experiences (Cordes & Miller, 2000; Healy, 1998). Proponents suggest that children should have the advantages that new technologies can offer. Thoughtful observers are concerned that while exciting and potentially valuable things are happening with children and computers, we may not be using these tools in the best ways, or obtaining the results we expect (Healy, 1998; Kleiman, 2000)"
>
> (Cordes & Miller, 2000; Healy, 1998; Kleiman, 2000 cit in Vanscoter et al., 2001:5).

Queremos assim sublinhar que integrar a tecnologia na Educação de Infância não se limita à aprendizagem da utilização das ferramentas tecnológicas ou os seus programas. Não se trata de "ensinar" as crianças a usarem os computadores, mas antes, de colocar os computadores e as tecnologias ao serviço do seu desenvolvimento. A utilização adequada da tecnologia permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares deste nível educativo.

As actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas, integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido (Amante, 2004). Os jardins-de-infância podem desempenhar um papel essencial no processo de oferecer às crianças, de forma igualitária e responsável, o contacto com as tecnologias. Não se trata, como refere Gros-Salvat (2004a), de proteger as crianças, mas antes de as preparar para

valorizar a representação dos recursos tecnológicos e ajudar a identificar o que se pode ou não fazer com estes.

A integração das tecnologias na Educação de Infância deve merecer, como salienta Amante (2004), um investimento que assegure uma prática educativa de qualidade nesta área. Esta investigadora refere ainda que

> "Quer isto dizer que o computador numa sala de jardim de infância deverá constituir-se como um instrumento que as crianças utilizam não como finalidade em si mesma, mas antes como um meio cultural de que se apropriam no sentido de realizar actividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagem, do qual o computador também faz parte"
> (Amante, 2004:139).

Em estudos posteriores, Amante (2007) acrescenta à anterior concepção outras vertentes que passam por uma integração efectiva das TIC de forma a assegurar a melhoria da qualidade dos contextos de aprendizagem. A intenção é criar ambientes educativos mais ricos e que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista.

Entendemos que esta ideia da criança como construtora do seu próprio conhecimento em interacção com o meio envolvente (jardim-de-infância, tecnologias, educadores e os seus pares) possibilita que a criança se assuma como a personagem principal que interage, investiga, descobre, constrói, reconstrói e compreende o mundo em que vive em todas as suas dimensões e, principalmente, segundo as suas características pessoais e as suas necessidades.

Por outro lado, a utilização das tecnologias num formato multimédia "em idades em que a criança não domina o processo de leitura/escrita, a imagem, o som e a interactividade que proporcionam na comunicação, dirigindo-se a mais do que a um sentido, podem ser um factor de motivação, de diversão e aprendizagem" (Meirinhos, s/d:5).

Confrontados com esta realidade das tecnologias na vida da criança desde a idade pré-escolar e anterior a esta, não pode ser ignorada a sua importância na Educação de Infância. A pouca integração das tecnologias nos jardins-de-infância e a falta de actividades próprias, integradas no currículo da Educação de Infância passa principalmente pela falta de recursos, pela falta de formação dos educadores nesta área e porque existem poucas estratégias claras de acção para a integração das TIC. Este nível educativo tem merecido pouca atenção no que diz respeito a medidas que integrem as tecnologias, o que provocou algum atraso e uma falta de acompanhamento adequado, junto das novas gerações.

Como é referido por Becker (2000), "schools must struggle to keep up with the rapid pace of technological and cultural change" (p.46). Este acompanhamento deverá ser efectivamente concretizado, porque pais e educadores desejam, cada vez mais, preparar as crianças para o que é percebido como um mundo cada vez mais complexo e tecnológico (Plowman & Stephen, 2003),

resultado de um mercado de trabalho exigente e que continua a apresentar um elevado nível de competitividade.

Segundo o exposto é prudente analisar a importância de um currículo para a Educação de Infância em que as tecnologias sejam contempladas, não como uma área específica e isolada, mas sim transversal a todas as áreas de conhecimento tal como acontece em sociedade. É uma forma de as tecnologias assumirem um significado real na vida das crianças, através de uma utilização que vá ao encontro da satisfação das suas necessidades, dos seus interesses e se identifique com todos os problemas ou experiências que a criança pode vir a enfrentar.

Alguns autores têm desenvolvido investigações no sentido de identificar se as TIC fazem parte dos programas curriculares para a Educação de Infância. Plowman & Stephen (2003) apresentam alguns países europeus como exemplo desta integração nas orientações que fazem parte do currículo do pré-escolar.

Plowman & Stephen (2003) sublinham que, no caso da Escócia, o currículo do pré-escolar não refere especificamente a utilização das TIC, mas sim que as crianças devem tomar consciência destas e utilizá-las apropriadamente. Na Inglaterra, há uma série de referências e documentos sobre as TIC no contexto pré-escolar, que referem que as crianças devem recorrer às tecnologias para apoiar a sua aprendizagem através de uma utilização diária e integrada com as outras actividades. No caso de Portugal há uma referência explícita sobre a integração das TIC, como área de expressão e comunicação, nas Orientações Curriculares. No caso da Suíça, as TIC, para o pré-escolar, fazem parte de algumas referências que perspectivam a utilização de diversos materiais e tecnologias para a construção e concepção de produtos multimédia que favorecem o desenvolvimento criativo da criança. Na Dinamarca, existem alguns projectos de investigação e orientações sobre a utilização das TIC por crianças mais novas, mas como neste país a escolaridade obrigatória só se inicia aos sete anos, não parece haver correspondência destes estudos e orientações com o pré-escolar.

Organizações como a "*National Association for the Education of Young Children* – NAEYC[12]", dos Estados Unidos da América defendem que a utilização da tecnologia integrada no currículo se apresenta como a proposta mais apropriada para a educação pré-escolar. Algumas experiências sobre a utilização das tecnologias fazem referência à consideração dos princípios desta organização. Estes princípios passam pela integração das tecnologias através de práticas adequadas que são intrínsecas e inquestionáveis no currículo.

Programas internacionais como o *KidSmart* da IBM[13] têm-se constituído como experiências relevantes para uma iniciação da integração das TIC no currículo da Educação de Infância, para

[12] www.naeyc.org
[13] http://www.ibm.com/ibm/ibmgives/grant/education/programs/kidsmart.shtml e http://www.kidsmartearlylearning.org

além de prever a integração de recursos tecnológicos nos jardins-de-infância. Este programa já foi implementado em 60 países e abrange mais de 2 milhões de crianças, mais desfavorecidas e de cidades mais distantes dos grandes centros urbanos. Esta iniciativa indica que "The centerpiece of *KidSmart* is the Young Explorer, a colorful "kid-proof" play station manufactured by Little Tikes and IBM and loaded with award-winning educational software from Riverdeep - The Learning Company"[13]. Este programa também está a ser implementado em Portugal, em área mais rurais, e conta com um *software* próprio, o *Edmark*[14], que abrange todas as áreas curriculares para a Educação de Infância.

No que diz respeito a Portugal, esta é a única medida vigente para a integração das TIC na Educação de Infância, apesar de fazer parte das Orientações Curriculares. Todavia, é uma iniciativa internacional e coordenada pelas entidades anteriormente referidas. Como refere Amante (2004),

> "A utilização das novas tecnologias no jardim de infância, apesar de prevista quer nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) quer no Perfil Específico do Desempenho dos Educadores de Infância, não tem sido alvo de um real investimento, como se evidencia pela inexistência de qualquer programa ministerial que vise o fornecimento generalizado de equipamentos a este nível de ensino (…)"
>
> (Amante, 2004:140).

Um produto fruto de um projecto de investigação desenvolvido por Lund & Jessen (2005) na Dinamarca e comercializado pela LEGO, denominado *Playware*, tem contribuído para a utilização das tecnologias por crianças em idade pré-escolar. Este produto permite que seja integrado nos jardins-de-infância, em parques temáticos, nas praças das cidades, nos centros desportivos, dada a dimensão e ambiente tecnológico e real em que pode ser adaptado. As unidades curriculares que o *Playware* permite desenvolver na criança situam-se ao nível de competências de processamento lógico-matemático e comunicação. Estas unidades são colocadas no ambiente real e aproveitam as características do mundo real, através de um sistema inteligente de robótica. De acordo com Lund & Jessen (2005), responsáveis deste projecto,

> "It is not without reason that products that can inspire and create play and playful experiences among children and youth have grown into an important and prospering new industry over the last decades (…). But the possibilities of using intelligent technology to create play are enormous, and until now only briefly explored and developed. (…) We suggest the term "playware" as this use of technology to create the kind of leisure activities we normally label play, i.e. intelligent hard- and software that aims at producing play and playful experiences among users and of which e.g. computer games are a sub-genre. Further, we suggest the term "ambient playware" for playware with ambient intelligence characteristics. Ambient intelligence has been defined as the integration of technology into our environment, so that people can freely and interactively utilize it. In concrete terms, ambient intelligence is provided by a large number of small, intelligent devices, ´in-built´ into our surroundings.

[14] http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/index.html

> These devices have three important characteristics: they can be personalized, they are adaptive and they are anticipatory"
>
> (Lund & Jessen, 2005:1).

A utilização da tecnologia e a sua integração no currículo da Educação de Infância deverá ser, segundo Vanscoter *et al.* (2001), baseada nas necessidades das crianças e tendo em atenção quais as oportunidades educacionais e experiências que estas podem acrescentar para o seu desenvolvimento.

Os computadores e as tecnologias podem ser utilizadas para o desenvolvimento apropriado e benéfico das crianças ou elas podem ser utilizadas indevidamente, assim como blocos ou quaisquer outros materiais podem ser utilizados de forma incorrecta. As tecnologias permitem que a criança tenha uma noção diferente do seu próprio mundo e proporcionam novos meios de expressão e comunicação (Vanscoter et al., 2001).

Quando as tecnologias são integradas adequadamente pelos educadores estas podem diversificar o leque de actividades e consequentemente, ampliar de forma valiosa as aprendizagens da criança. O que é necessário é encontrar o equilíbrio incorporando as potencialidades das tecnologias no mundo envolvente das crianças, promovendo o desenvolvimento de experiências significativas.

A integração das tecnologias em ambientes reais, que ao mesmo tempo oferecem a oportunidade de uma interactividade com características do real, projecta o desenvolvimento da criança para um mundo criativo, em que a sua autonomia e papel como construtor do seu próprio conhecimento é valorizado.

4.3 - O que fazem e podem fazer as crianças com as TIC?

A exploração e as experiências através dos jogos ou actividades lúdicas permitem à criança orientar-se segundo as suas necessidades, interesses e motivação pessoal, nesta interacção com as TIC. A construção e as experiências com as tecnologias permitem que as crianças se unam na procura de resolução de problemas e estimulam a interacção social, recriando novas formas de brincar com as tecnologias e potencializando diversas áreas de desenvolvimento que estão implícitas, nesta forma de encarar o lúdico e o jogo.

Para Amante (2007), uma utilização adequada das tecnologias é aquela que permite "expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares" (p.56-57) e que implicitamente promove novas aprendizagens.

Portanto, tecnologias e computador não são recebidos pelas crianças, segundo Jessen (1997), de forma passiva. Para este investigador, que desenvolveu o seu estudo na área da cultura digital na vida das crianças, este fenómeno resulta porque as crianças não encaram as tecnologias

como uma ferramenta para desenvolver actividades complexas, mas sim como um outro brinquedo que lhe permite concretizar experiências estimulantes, criativas, onde o seu papel passa de agente passivo para construtor da própria realidade. Não se prevê que a criança seja um especialista ao nível do equipamento que utiliza, mas antes que o utilize a fim de resolver problemas com os seus pares, de procurar soluções às suas experiências e que este lhe proporcione um momento intenso de ludicidade.

Jessen (2003) acrescenta que cada criança tem que adquirir uma série de habilidades e competências a fim de ser capaz de brincar com outras crianças. Decorrente da investigação que realizou, este autor refere que as principais competências que a criança desenvolve ocorrem ao nível social e de comunicação, resultante das experiências com brinquedos, jogos electrónicos e a interacção com os meios de comunicação. A participação das crianças que envolva este tipo de actividades permite que estas adquiram novas competências e novos conhecimentos entre pares e construam colaborativamente projectos comuns.

Reconhecemos que estes processos de aprendizagem garantem que a criança possa integrar um determinado grupo, constituído por outras crianças num brincar com características próprias. Em contextos de jardim-de-infância as crianças, através deste brincar social, aprendem a fim de se integrar no grupo e serem reconhecidos como importantes.

É comummente aceite que o brincar e as aprendizagens são processos que estão intimamente interligados. As crianças raramente brincam com o objectivo de aprender determinado conteúdo, brincam porque querem pertencer a um determinado grupo e vivenciar experiências significativas para elas e as tecnologias fazem parte do seu mundo social e lúdico.

O brincar é uma forma de expressão, criatividade e de satisfação da criança. Brincar é uma forma de aprendizagem que tem sido considerada, segundo estudos realizados por Plowman & Stephen (2007), em muitos países, como fundamental nos primeiros anos de vida. Existe um consenso que as crianças que frequentam o jardim-de-infância devem ter momentos de liberdade para brincar.

Quando as crianças recorrem aos brinquedos electrónicos não o fazem por desvalorizar os brinquedos mais tradicionais, apenas procuram ir mais além dos limites das suas formas de brincar, impulsionados pelos seus desejos de exploração, criatividade, motivação e autonomia perante novas experiências. É nesta perspectiva que o brincar e o lúdico se envolvem no ambiente natural da criança, proporcionando aprendizagens significativas geradas por interferência de recursos, também, de qualidade. O papel do adulto e educador deverá passar pela verificação desta mesma qualidade do produto, pela sua integração em contexto educativo pelo

reconhecer das suas potencialidades ou eventuais falhas, antes de o colocar à disposição da criança.

4.4 - Equipamento tecnológico apropriado para crianças: questões de design, interface e interactividade

Quando se fala em crianças e tecnologias, questões como o equipamento tecnológico devem ser analisados, tendo em conta o seu design, interface e interactividade. Alguns autores têm-se dedicado a procurar novas formas de adequar as tecnologias às crianças, em idade pré-escolar, para que estas sejam apropriadas para um desenvolvimento de qualidade. As tecnologias do adulto tendem a ser projectadas para utilizadores individuais, o contrário acontece com crianças de idade pré-escolar que, como utilizadores das TIC, brincam e aprendem colaborativamente com os seus pares e com os adultos.

Para Plowman & Stephen (2003), os equipamentos produzidos para adultos são fisicamente e ergonomicamente inadequados para crianças, em particular para as crianças em idade pré-escolar. Muitas vezes espera-se que a criança se adapte aos produtos que não foram concebidos a pensar nela.

O caso mais evidente dos equipamentos tecnológicos inadequados para as crianças é o computador pessoal padronizado, o seu rato e o teclado. O *design* para as crianças pequenas não passa apenas pela redução de tamanho do *hardware*, os recursos tecnológicos têm que ser projectados para as suas reais necessidades, com suficiente robustez e mobilidade (Druin, 2002). Este autor acrescenta que

> "The quality of design of such products is clearly at the heart of their suitability for purpose and how attractive they are to children. If anything, the consequences of poor design are more serious for this age group than others but design tends to be market driven. (…) Druin (1999) has taken the principles of participatory design to involve children as active partners in the design of technology for their own use, although the children concerned have been aged 7–11. More recently, she has produced a useful overview of the roles that children can play in the technology design process, categorising these roles as user, tester, informant and design partner"
>
> ((Druin, 2002) cit. in Plowman & Stephen, 2003:158).

À medida que algumas investigações e literatura surgem neste âmbito da concepção de produtos tecnológicos adequados para crianças, surge também a noção de que as crianças devem ser ouvidas e acompanhar todo o processo de desenho, concepção e construção dos materiais de que vão usufruir. Esta é a intenção de algumas empresas e estudos, por exemplo, de Hanna *et al.* (1997), equipa de engenheiros da Microsoft, que dedicam parte do seu trabalho a estas questões das relações entre crianças e tecnologias; e investigadores, tais como, Druin (1999), (2002); Druin & Inkpen (2001); Druin & Fast (2002); Guha *et al.* (2004), que se têm debruçado sobre esta

problemática com o intuito de atender às necessidades das crianças como utilizadores das tecnologias.

Para Hanna *et al.* (1997), as crianças em idade pré-escolar exigem, por parte dos fabricantes de *hardware* e *software*, inúmeros testes de usabilidade, porque a sua motivação, bem como a capacidade de se adaptarem a estes recursos, podem ser alvo de alguns constrangimentos devido ao facto de estarem a ser observados por adultos, pelo que este processo pode revelar-se moroso mas de extrema relevância. Outra situação é aquela em que estas crianças são colocadas frente a um computador e são autorizadas a explorar, a agir segundo os seus próprios interesses e a equipa que observa esta interacção prevê que as crianças realizem uma série de tarefas mais direccionadas. Como referem Hanna *et al.* (1997),

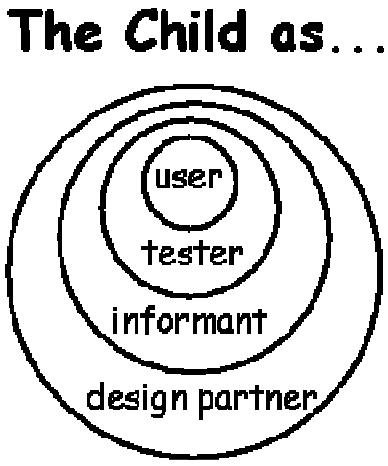
> "When assessing appeal or engagement, testers will need to closely observe children's behavior such as sighing, smiling, or sliding under the table. Children this age often have difficulty expressing their likes and dislikes in words"
>
> (Hanna *et al.*, 1997:10).

Os ensaios com as crianças e com os computadores fornecem, do ponto de vista de Hanna *et al.* (1997), elementos relacionados com a própria navegabilidade e produtividade da criança. A vantagem de ouvir as crianças em todo este processo é que estas fornecem uma visão sobre diferentes perspectivas. Equipas de investigação e produção de recursos tecnológicos para crianças, segundo Hanna *et al.* (1997), supuseram que como tinham filhos e porque eram crianças, podiam avaliar a usabilidade de um produto tecnológico sem questionar as próprias crianças. Segundo estes autores, isso raramente traz bons resultados. Por mais que estes técnicos tivessem crianças em casa, é difícil encontrar respostas para todas as questões, porque as crianças agem de forma natural e imprevisível.

Como afirmam Druin & Fast (2002), as crianças alteram o seu comportamento durante todo o processo de desenho do produto. A partir de um estudo realizado por estes autores, estes indicam que eles próprios, também, aprendem a elaborar novas tecnologias quando incluem as crianças no processo de desenho das mesmas. Para que as crianças se sintam verdadeiramente envolvidas em todo o processo é necessário que a equipa de investigação acredite nas suas opiniões e ideias. Posteriormente, o confronto com o produto em que as ideias e os desenhos elaborados pelas crianças foram tidos em conta, aumenta a confiança das crianças e estas conseguem ter um papel mais crítico sobre as novas tecnologias.

Através de uma outra investigação, levada a cabo por Druin (2002), constatou-se que cada papel desempenhado pela criança, quer seja como utilizador, ensaiador, informante ou de parceria no desenho, pode moldar o processo de planificação e do impacto das tecnologias que são

criadas. Estes papéis não são, necessariamente, diferentes dos papéis dos utilizadores adultos, no entanto, os métodos, o contexto e os desafios podem ser diferentes, devido ao envolvimento das crianças. O papel das crianças no desenho de novas tecnologias é descrito por esta autora no Esquema 3, como:



Esquema 3 - "The four roles that children may have in the design of new Technologies" in (Allison Druin, 2002)

A criança como "utilizador" da tecnologia permite que a equipa de investigação observe a sua interactividade para compreender as actividades das crianças e para este efeito utiliza diversos métodos. As crianças podem ser observadas ou filmadas, antes, durante e depois da utilização da tecnologia. A criança no seu papel de "experimentador" é levada a testar as tecnologias emergentes. Desta forma, eventuais dúvidas e problemas podem ser levantados pelas crianças para ajudar na sua reformulação, antes de os produtos serem comercializados. A criança como "informador" desenvolve um papel de comentador, papel que começa a desempenhar desde o desenho, concepção e até no experimentar das tecnologias produzidas. O papel da criança como "parceiro do desenho" é semelhante à de um informador, no entanto este papel prevê que ela integre todo o processo de planificação desde que se constituem as equipas de investigação, pois elas também têm experiência de vida e opinião própria. Com este papel, a criança é percepcionada como parte interessada no desenvolvimento das novas tecnologias (Allison Druin, 2002).

Num outro estudo levado a cabo por Druin (2002), intitulado "*The Role of Children in the Design of New Technology*", surgiram algumas linhas orientadoras para projectar, planificar e concretizar tecnologias para crianças. Concisamente, a referida investigadora refere que as crianças precisam de uma estrutura para colaborar no processo de *brainstorming*. É importante que a criança sinta que colabora com as suas ideias e estas são recolhidas através de desenhos feitos

pelas crianças, como forma de "misturar" ideias e promover a criatividade. São também valorizadas actividades de cortar e colar porque a criança desenvolve outras formas de expressar a sua criatividade e oferece bases importantes para os projectos. O trabalho entre adultos e crianças é uma parte importante de todo o processo. Os adultos devem relembrar as necessidades das crianças para facilitar a expressão de ideias.

Com estas sugestões, a autora oferece um roteiro para que outras pessoas possam experimentar com as suas próprias equipas de investigação e explica como é produzir tecnologias para as crianças. Druin (2002) acredita que "misturar" ideias pode ser um poderoso recurso no desenho e concretização de tecnologias para crianças.

Para além da atenção que se tem que ter em todo o processo de planificação e produção de um produto tecnológico para crianças é, também, necessário valorizar o papel da criança nesta construção e ter em conta outras dimensões. Por exemplo, como referem Guha *et al.* (2004) o egocentrismo das crianças mais novas pode levar a dificuldades na compreensão das suas ideias, e por isso, os fragmentos de ideias de todas as crianças são tidas em conta para formar uma grande ideia.

Por causa de estudos anteriores, tais como o de Druin (2002), Guha *et al.* (2004) decidiram realizar um estudo de caso que designaram de *Mixing Ideas: A New Technique for Working with Young Children as Design Partners*. Este estudo previa uma nova técnica para trabalhar com crianças como parceiros nos projectos. A intenção era promover o trabalho colaborativo entre crianças em idade pré-escolar e adultos, valorizando sempre as ideias expressas pelas crianças através dos seus desenhos, da sua expressão corporal, da expressão facial, sentimentos e da sua expressão comunicativa. Esta última é pouco frequente em ambientes em que as crianças são observadas e mesmo no seu contexto natural, dada que a sua criatividade é muitas vezes expressada a através de outros sentidos.

No decorrer deste capítulo apresentámos concepções sobre a Sociedade da Informação e do Conhecimento e a sua particular incidência no panorama da investigação científica sobre as TIC na educação das crianças. Procurámos reflectir sobre algumas concepções umas mais favoráveis e outras menos, no que diz respeito à integração das TIC no currículo da Educação de Infância e à utilização das tecnologias por crianças.

Sublinhámos, também, alguns elementos chave para a concepção de recursos tecnológicos, no sentido de impulsionar o desenvolvimento de produtos de qualidade para as crianças. Esperamos que num futuro próximo se dê a integração efectiva das tecnologias em contextos educativos acompanhando, desta forma, as inovações e os desafios que a sociedade actual nos coloca e espera ver concretizados desde a infância.

Capítulo 3 - As TIC no desenvolvimento profissional docente

Neste capítulo abordamos a temática da formação de professores, actualmente influenciada pela Sociedade da Informação e do Conhecimento, pelo desenvolvimento das tecnologias e pelas implicações directas que estas têm nos contextos educativos.

Tencionamos debruçar-nos sobre a formação inicial e a formação ao longo da vida; o que é ser professor e o seu consequente papel na escola; as suas características e perfil de competências para a promoção de processos de ensino-aprendizagem e contextos educativos de qualidade e, também, iremos realizar uma reflexão sobre a própria cultura docente. Por último, tencionamos reflectir sobre a integração das TIC nos currículos de formação inicial e pós-graduada, bem como sobre os desafios que se colocam aos professores face a este novo paradigma de inovação tecnológica nas escolas.

1 - Formação de professores e desenvolvimento profissional na Sociedade da Informação e Conhecimento

> *Quando comecei a ensinar, recebi do director da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data das reuniões de notas (era assim que as designávamos), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternais atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora… que ainda nem sabia que o era…*
>
> (Roldão, 1999).

A temática da Formação de Professores e do Desenvolvimento Profissional continua a suscitar controvérsia e muito se deve às mudanças que se fazem sentir actualmente, na reformulação dos currículos de formação no ensino superior, particularmente, na Europa. A reflexão fundamental que apresentamos passa por compreender as competências e conhecimentos que os professores adquirem na sua formação inicial e na formação contínua e como estes se podem revelar obsoletos se não forem constantemente actualizados. Muitos investigadores têm referido que uma formação de qualidade e a formação ao longo da vida provocam efectivas transformações no sistema educativo e nas aprendizagens dos alunos e professores.

A citação acima referida de Roldão (1999) reflecte um caso verídico de uma professora que no seu início de carreira, há alguns anos atrás, revela sentimentos de incertezas e insegurança, tal como os professores dos nossos dias que iniciam a sua prática profissional.

Nesta procura de esclarecer alguns pontos-chave partimos para uma reflexão sobre as mudanças curriculares na formação de professores, o modo como devem ser encaradas as práticas nas escolas e o que é, afinal, ser professor no sentido abrangente.

Na Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos é necessário compreender o que é ser docente e procurar estabelecer pontos estratégicos de acção para uma transformação benéfica quer na formação dos professores, quer na formação ao longo da vida. E, também, nas práticas dos professores nas escolas, sustentadas pelo aperfeiçoamento das suas metodologias e práticas colaborativas com os seus pares.

Para compreender a complexidade das mudanças que se fazem sentir e sermos capazes de atenuar a inquietação que estas produzem em nós, precisamos de adquirir um conjunto de conhecimentos e competências que requerem reflexão crítica sobre estas modificações. A formação de professores passa pela aquisição de certas capacidades que nos permitem interactuar na sociedade à medida que se nos apresentam inovações e dificuldades resultado de um mundo globalizado. Esta formação passa pela aquisição de competências e saberes que influam em novas formas de educação, com o intuito de promover processos de ensino-aprendizagem de qualidade. Esta educação de qualidade revela-se importante porque, de acordo com Delors(Coord.) (1996),

> "A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu carácter insubstituível, na formação da capacidade de discernir. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante os nossos olhos"
>
> (Delors(Coord.), 1996:42)

A formação de professores é percepcionada como um fenómeno em constante mutação, devido às transformações aceleradas que se têm vindo a sentir, em particular, desde a década de 60 do século XX e até aos nossos dias, através das reformas na formação de professores e nas medidas implementadas para o exercício profissional docente (Hamido, 2007).

Porém, apesar da mudança que se faz sentir na sociedade e a consequente integração das tecnologias nos contextos educativos, sendo que esta integração passa em grande pelos alunos que demonstram este interesse, as escolas pouco exploram as tecnologias e, as suas práticas e metodologias pouco têm mudado. Como referem Formosinho *et al.* (2000), "(…) na tarefa de educar, pouco de substancial terá mudado e diferentemente de outras instituições sociais, as escolas são pouco propícias à inovação e à mudança, [dado] que elas são, por natureza, conservadoras" (p.15). Espera-se que sejam os professores a encaminhar este processo de mudança perante os novos desafios que lhes são colocados.

Esta ideia advoga, assim, que a mudança educativa deverá ocorrer a três níveis: numa dimensão social, numa dimensão institucional e numa dimensão pessoal. Por sua vez, a dimensão social abrange uma mudança educativa a vários níveis "social, político, ideológico e cultural" (Formosinho et al., 2000:18) e esta mudança só tem significado real para o "momento histórico em que surge e nele adquire toda a sua significação e potencialidade explicativa" (Formosinho et al., 2000:18). Deste modo, a dimensão institucional implica que a escola assuma um papel e envolvimento a vários níveis, baseados no contexto sócio-político e nas mudanças positivas e negativas que têm vindo a acontecer através dos docentes que a impulsionam (Formosinho et al., 2000).

Para J. Formosinho *et al.* (2000) "este processo assenta ainda na atitude reflexiva e crítica que a mesma realidade institucional proporciona aos actores que nela interagem" (p.18). Ao nível da dimensão pessoal são os indivíduos, neste caso, os docentes que influenciam em grande parte o processo de mudança educativa. Dado que "são estes que, pela significação (subjectiva) que atribuem ao processo de mudança, facilitam (mais ou menos) a mudança ou a ela resistem" (p.18).

Assim, ao reflectirmos sobre estas dimensões, concluímos que todo o processo de mudança é influenciado pelo tempo e espaço em que decorre e pelos intervenientes, com características próprias que os diferenciam uns dos outros e que fazem parte deste processo. A mudança pode então seguir diferentes rumos condicionada pelas diversas dimensões apresentadas. J. Formosinho *et al.* (2000) salientam ainda que

> "Ora, na equacionação da questão da mudança deve colocar-se como referencial os fins, aos quais os meios se devem adequar. Devendo as mudanças educativas visar a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e dos serviços prestados às famílias e às comunidades, é em função destes objectivos que, devem ser discutidas as temáticas da avaliação, da supervisão e, mesmo, da inspecção das escolas, dos professores e dos resultados obtidos"
>
> (Formosinho et al., 2000:22).

A Sociedade da Informação e do Conhecimento, imersa de diversas tecnologias sofisticadas e de redes de comunicação que se estabelecem através da Internet, envolve novas formas de comunicação e de acessibilidade à informação por esta ser abundante, diversificada e capaz de provocar alterações significativas nos contextos educativos, quer dizer, nos "modos de acesso, construção e circulação do saber" (Roldão, 2000:125). É nesta procura de aceder a diversas fontes de informação, recorrer a diversas ferramentas para construir colaborativamente novos conhecimentos, que passam os desafios aos quais os professores devem responder para provocar efectivas mudanças na educação.

As rápidas e complexas mudanças nos sistemas educativos surgem articuladas com o efeito da globalização, resultante da Sociedade da Informação e do Conhecimento na qual vivemos. Hargreaves (1998) indica que se espere que como resposta à globalização económica e migração multicultural, as escolas carreguem grande parte do peso da reconstrução nacional. Para além das reestruturações nas escolas, grande parte das alterações passam pelos professores quer na sua formação como nas suas práticas, com o intuito de preparar as gerações do futuro.

Hargreaves (1998) indica que "pouca gente quer fazer algo relativamente à economia, mas todos – os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral – querem fazer algo na educação" (p.5), tornando-se a escola e os professores os impulsionadores e responsáveis para que se produzam as tão desejadas mudanças na sociedade actual. Entendemos que as razões que levam a considerar a educação como meio para se atingirem os objectivos da sociedade são os mais tentadores, porque se prevê que sejam as novas gerações e o seu adequado desenvolvimento que possam favorecer a competitividade global e a qualidade de vida futura em diversas dimensões. A concepção de mudança e os seus efeitos na nossa sociedade têm implicações directas na vida das famílias, da escola, da sociedade, do estado e na própria construção do conhecimento científico.

Nos domínios mais complexos desta situação Hamido & César (2003) indicam que "a mudança inscreve-se nas histórias e atravessa os discursos pessoais, institucionais, políticos e científicos, constituindo-se como referente da acção, simultaneamente enquanto quadro/contexto e enquanto finalidade da mesma" (p.1891).

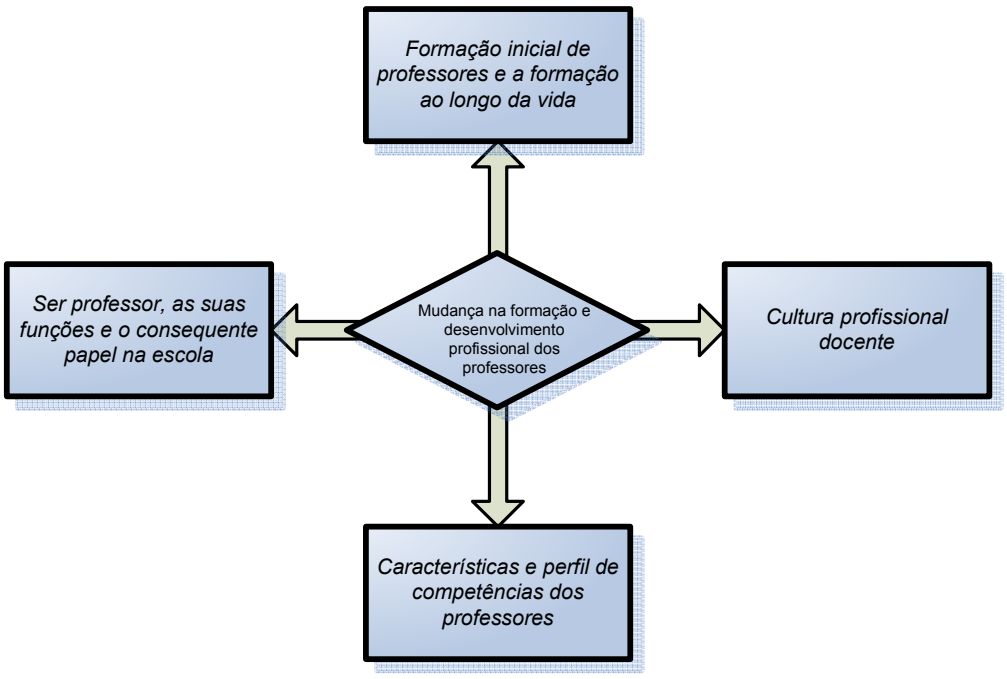
Todo o processo de mudança implica preocupações, riscos e instabilidade acrescida, perante uma situação que é encarada como normal e que é alvo de influência externas provocadas pelas modificações resultado de uma sociedade globalizada. No entanto, estas transformações que se vivem actualmente tendem a ganhar maior estabilidade se estivermos preparados para as enfrentar.

No que concerne ao âmbito educativo, estes receios são comuns e cada vez mais vividos por professores, alunos e a própria escola, com todas as reestruturações que lhe são implementadas, através das novas exigências para integrar as tecnologias, mas também para alterar as suas práticas na procura da qualidade das práticas e aprendizagens. Por outro lado, deparam-se com directrizes ministeriais entre estas, o processo de avaliação de desempenho docente, situação vivida em Portugal, que influencia a carreira docente. Este processo de avaliação docente que já existia nas escolas, ganha actualmente contornos pouco definidos provocando instabilidade nos profissionais de educação. A controvérsia desta temática da

mudança quer na formação de professores, quer no desenvolvimento profissional pode ser ilustrado através da dicotomia apresentada por Hamido (2007)

> "O essencial da mudança ou a mudança essencial ocorre, portanto, logo que activamente os indivíduos procuram compreender, dispondo-se a defrontar a dificuldade e a questionar e ampliar o que já conhecem. A mudança, tal como o pensamento que exige, faz-se fazendo-se. A substância da mudança diferencia-se, em certo sentido, do processo já que não existe uma relação linear entre o que se faz para mudar e a mudança que se produz. Num outro sentido, porém, o processo de mudar faz parte integrante do essencial da mudança, já que os contornos processuais particulares (por exemplo, o objectivo que se define, quem o define e de que modo) também delimitam a natureza da mudança atingida"
>
> (Hamido, 2007:156).

Portanto, a "mudança" não é apenas um produto acabado resultante de todo o processo, mas o próprio processo constitui-se como significado de mudança. Digamos que em tempo de mudança na formação e desenvolvimento profissional dos professores, a nossa preocupação recai sobre o que definimos como alguns eixos fundamentais, sustentados pela revisão da literatura que efectuámos (Ver Esquema 4).



Esquema 4 - Mudanças na Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores

Partimos para a exploração destes quatro eixos (ver Esquema 4, que definimos como áreas de interesse quando pensamos em desenvolvimento profissional docente. Consideramos que, para que as transformações ocorram nos nossos sistemas educativos favoravelmente é importante reflectir sobre o panorama resultante de algumas investigações actuais e considerar alguns caminhos a percorrer para uma mudança efectiva. No entanto, pensamos que existem muitas outras investigações e reflexões em torno desta temática.

1.1 - A formação inicial de professores e a formação ao longo da vida

Este ponto foca, principalmente, o fenómeno de expansão e generalização da escolaridade obrigatória no sistema educativo, no caso de Portugal, que influencia directamente a formação de professores.

É de realçar que como consequência deste fenómeno da escolaridade obrigatória, assistiu-se nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX, a uma grande necessidade de professores para se integrarem nas escolas, resultado do aumento do número de alunos (Alarcão *et al.*, 1997).

Esta necessidade de professores provocou novos desafios na formação de professores (J. P. d. Ponte *et al.*, 2000). Actualmente, a questão da necessidade de formação de professores para cobrir as urgências que foram sentidas pela falta de professores da época está largamente ultrapassada, sendo que assistimos a uma sobrelotação de profissionais da educação, sem colocação no sistema educativo português.

A preocupação de formar professores deixou de se concentrar em parâmetros quantitativos e passou-se a valorizar a qualidade da formação inicial, especializada e ao longo da vida. Como referem Alarcão *et al.* (1997), "outro problema surgiu no seu lugar o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes (que, embora em menor número, continuarão a ser necessários) como dos docentes já em serviço (que, em muitos casos, não puderam ter a formação inicial mais desejável) " (p.2). Assistimos à valorização da formação inicial e contínua dos professores, sendo estes considerados como promotores de desenvolvimento de novos conhecimentos e competências com os seus educandos nas escolas.

As instituições de formação de professores são responsabilizadas pela promoção de cursos de formação inicial de professores de qualidade. Tal como em muitos outros países, em Portugal são as instituições do ensino superior (as universidades, escolas superiores de educação e institutos privados) que têm intervindo neste domínio, contemplando no currículo a formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica (Alarcão *et al.*, 1997); ((ME), 1989).

Para se formarem professores Perrenoud (2002) indica que é necessário "conhecer a profissão a partir do seu interior" (p.17), pois nem todos os formadores de professores conhecem o contexto real em que os futuros professores vão exercer a sua profissão. Perrenoud (2002) realça que num curso de formação de professores muitos dos seus formadores nunca leccionaram em níveis inferiores ao contexto universitário, o que dificulta posicionarem-se num papel nunca antes desempenhado. Esta dificuldade cria um certo desfasamento/fosso entre a realidade da profissão e a realidade da formação. Na opinião de Perrenoud (2002), os formadores de futuros professores devem possuir a noção das limitações do trabalho real dos professores,

sendo esta "a base de toda estratégia de inovação" (p.17). Este autor sugere, ainda, a criação de um observatório para os formadores de professores que permitam acompanhar as práticas docentes aquando a estruturação do plano de formação inicial. Deste modo, vai permitir aos formadores conhecer por dentro os problemas que têm de resolver diariamente, os dilemas, as decisões que têm de tomar, enfim, todos os gestos profissionais característicos da sua acção.

Entendemos que este conhecimento das práticas dos professores vai servir de base para a reestruturação da formação, bem como, para a promoção da qualidade que se afirma como finalidade prioritária nos cursos de formação inicial de professores no ensino superior. Estas instituições vêem-se confrontadas com novas áreas de intervenção, que resultam das necessidades específicas das sociedades em mudança, da globalização e da "aldeia global" em que vivemos.

Como referem J. P. d. Ponte *et al.* (2000),

> "No espaço de poucas décadas, assiste-se à passagem progressiva da formação profissional de professores para o 2º e 3º ciclos da educação básica e ensino secundário da órbita do Ministério da Educação para as instituições do ensino superior. Entretanto são criadas as Escolas Superiores de Educação e, nalgumas Universidades, os Centros Integrados de Formação de Professores. Constata-se, igualmente, a valorização da formação dos educadores de infância e professores do 1º ciclo, numa primeira fase pela sua passagem de ensino médio para ensino superior e, mais recentemente, pela definição do grau de licenciado como o requisito necessário à docência nestes níveis de ensino"
>
> (J. P. d. Ponte et al., 2000:3 e 4).

Foi pouco mais do que uma década o tempo necessário para que estas medidas se implementassem e provocassem profundas mudanças na formação inicial de professores. Porém, todas estas fases de alterações na formação, que se fizeram sentir até bem pouco tempo, vêem-se outra vez confrontadas com novas medidas a serem integradas nas instituições de ensino superior. Esta situação surge como consequência do efeito da globalização e equiparação de Portugal aos sistemas educativos de formação inicial e pós-graduada, ao nível europeu.

Este facto, considerado como uma das reformas de maior relevo das últimas décadas, é a adopção do Processo de Bolonha, que visa a reestruturação dos cursos de ensino superior igualado a maior parte dos sistemas europeus. A natureza deste processo segundo Serralheiro (2005) passa, então, pela mudança da estrutura do ensino superior; por um sistema de títulos homologáveis a nível europeu; um sistema de créditos compatível, que permite a mobilidade de professores e estudantes. É como indicam J. P. d. Ponte *et al.* (2004) uma medida "subscrita presentemente por cerca de quarenta países, representa o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações" (p.2). Este movimento educativo abrange o ensino universitário nos cursos de engenharias, ciências em geral ou os cursos de ensino.

O objectivo prioritário do Processo de Bolonha é a adopção de dois ciclos de formação inicial, sendo que esta reorganização "tem em vista aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida" (J. P. d. Ponte et al., 2004:2).

Cada curso está a ser reestruturado de forma a comportar uma base de formação mais geral, seguida de uma base de formação mais específica, "tudo isto não só para se abreviar o tempo de entrada no mercado de trabalho como também para se incrementar a mobilidade estudantil no decurso da pós-graduação" (Carvalho, 2005:23). Entendemos que tal como as reestruturações anteriores, as dúvidas são permanentes, as questões parecem não ter esclarecimento e as consequências ainda estão para vir e se fazer sentir na nossa sociedade.

A proposta do Processo de Bolonha, na tentativa de equiparar a formação no ensino superior, a mobilidade de estudantes e a própria compatibilidade de graus, remete-nos para o "espaço europeu do ensino superior, competitivo no quadro mundial, e sobretudo apetecível e credível face ao mercado de ensino superior norte-americano, estabilizado junto dos «clientes» e funcionando como pólo de atracção poderosa e concorrencial no espaço europeu" (Roldão, 2006:37).

Na formação inicial de professores, o Processo de Bolonha vem reconhecer a relevância de todos os níveis de ensino, incluindo, a formação de educadores de infância apesar de este nível não ser de frequência obrigatória em Portugal, por parte das crianças. Como tal, devido ao Processo de Bolonha,

> "A evolução recente consagrou uma formação ao nível da licenciatura (na terminologia ainda em uso, ou seja, um curso com um mínimo de quatro anos) para o professor de todos os níveis e ciclos de ensino e para o educador de infância. Estabeleceu-se assim o princípio de que a docência, seja em que nível for, deve ser realizada por profissionais detentores do mesmo grau académico. Reconheceu-se, então, que ao conhecimento mais profundo das disciplinas a leccionar por parte dos professores de níveis mais avançados, se contrapõe a necessidade de conhecer um leque mais vasto de assuntos e formas de os integrar por parte dos professores de outros níveis. Reconheceu-se, ao mesmo tempo, que o trabalho em todos os níveis de ensino envolve a necessidade de conhecer de forma aprofundada o aluno, a sua comunidade e a problemática educativa, tendo em vista o diagnóstico de problemas e a construção de projectos de intervenção capazes de os enfrentar"
>
> (J. P. d. Ponte et al., 2004:11).

Quanto às alterações introduzidas na equiparação de todos os níveis de ensino, é de realçar a preocupação com a formação dos educadores de infância, muitas vezes subestimada e esquecida em algumas das reformas do sistema educativo português. Parece-nos que o educador de infância e a criança ganharam uma nova visibilidade na Sociedade da Informação e do Conhecimento, com renovadas medidas a introduzir neste nível educativo.

Ora, se este processo de Bolonha se encontra adequada à realidade portuguesa e se estas medidas irão convergir na perspectiva de alcançar uma formação mais ajustada, de acordo com as necessidades dos quadros médios que a nossa sociedade precisa e consegue suportar, são interrogações que esperamos ver respondidas, pelo menos, na próxima década.

Assim, preocupa-nos também saber se estas medidas não irão resultar em paradigma vivido há quase três décadas, em que a preocupação passava por aumentar a quantidade de profissionais, em virtude de uma formação de qualidade. Ficará por saber se o Processo de Bolonha permitirá a formação de profissionais com uma qualidade igual ou superior àquela que temos vindo a assistir até aos nossos dias.

No que se refere à formação ao longo da vida dos docentes, é uma preocupação que ganhou relevo recentemente, suscitada pelos debates políticos e pelas medidas introduzidas no sistema educativo. Alarcão *et al.* (1997) referem que relativamente à formação ao longo da vida ainda não se registou uma intervenção sustentada por parte das instituições do ensino superior, para promover a formação contínua junto dos professores que realizaram a sua formação inicial nestas instituições, talvez por esta formação contínua não ser uma responsabilidade que lhes compete.

Pressupõe-se que a formação contínua, como parte do desenvolvimento profissional docente, seja uma das competências a desenvolver aquando da formação inicial de professores, para que esta não seja esquecida após a sua conclusão. A formação inicial é o princípio de um caminho a percorrer ao longo da vida, não pode ser encarada como estanque e por isso, os professores são incentivados a uma constante actualização de conhecimentos gerais e específicos. Também parece que esta formação não é função de uma determinada instituição e pode ser realizada percorrendo vários caminhos, incluindo a própria autoformação.

Em Portugal, a par de todas estas alterações com a integração do Processo de Bolonha, surge o novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei, nº 15/2007 de 19 de Janeiro), que vem mais uma vez realçar a importância da formação contínua de professores, sendo esta imprescindível para efeitos de currículo e progressão na carreira. A formação é valorizada porque se constitui como uma actualização de conhecimentos e enriquecimento da actividade docente, permitindo o desenvolvimento na carreira, a qual pode ser prejudicada se não existir esta formação extra. Para este efeito, a formação contínua passa agora a ser realizada fora dos tempos lectivos e para efeitos de contagem e creditação terá de ser realizada na área de especialização do professor. Todas estas modificações podem condicionar o acesso e desenvolvimento da formação por parte dos docentes e a concretização da tão proclamada formação ao longo da vida, se não forem criadas as condições para a realização de formação contínua.

No entanto, prevalece a ideia que a formação contínua e ao longo da vida tem de ser encarada como um proveito não só para efeitos de progressão na carreira, como sucede por vezes, mas particularmente para enfrentar os desafios que surgem constantemente na sociedade. É indispensável a aprendizagem para "um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados" (Decreto-Lei, nº240/2001, de 30 de Agosto).

O profissional de educação deverá estar preparado para organizar novas formas de ensino-aprendizagem, que se traduzam em promotoras de crescimento ao nível pessoal e profissional na sua relação com os seus educandos. Este processo de formação contínua implica consciencialização das competências a desenvolver, por parte dos professores porque, de acordo com Bullough e Baughman (1997),

> "para que uma mudança tenha alguma adesão, tem de encontrar um espaço no pensamento dos professores, no seu sistema de crenças, assim como nas suas formas habituais de agir e interagir nas suas salas de aula ou até se desenvolver no seu … [próprio] … pensamento"
>
> (Bullough e Baughman (1997) cit. in Day, 2006:24 e 25).

A autoformação, a reflexão crítica, a selecção da informação, a autonomia e responsabilidade são processos que devem fazer parte da formação dos professores e por sua vez, preconizados por estes como impulsionadores de um ensino de qualidade junto das gerações futuras. Este tempo de formação extra e reflexão dos professores tem tarefas acrescidas, de valor semelhante ao tempo que transcorre nas salas de aulas com os seus alunos. O trabalho com os outros professores, a planificação de actividades, a avaliação ou a reflexão individual sobre as suas práticas constituem-se como tarefas vitais para as questões da mudança e do desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998).

Vivemos perante os efeitos da globalização, condição suficiente para os professores assumirem a formação ao longo da vida, como um processo individual e colectivo entre pares. Uma atitude positiva em relação as transformações que ocorrem nas diversas dimensões da educação, pode constituir-se como base de efectivas mudanças encaminhada pelos professores, como actores principais deste processo.

1.2 - O que é ser professor e as suas funções na Sociedade da Informação e do Conhecimento

É de particular interesse para alguns investigadores os desafios que se colocam na formação de professores e desenvolvimento profissional, na Sociedade da Informação e do Conhecimento

inseparável do processo de reestruturação em que vivemos. Estes desafios passam por reconhecer o que é ser professor, às suas funções e ao papel na escola.

Apesar de reconhecido pela comunidade científica, para ser professor é necessário ser-se uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afectiva não pode ser negligenciada e este profissional exerce a sua actividade numa instituição educativa, quer seja de cariz pública ou privada (Vieira, 1999) e (J. P. d. Ponte *et al.*, 2000).

De acordo com Roldão (2000) os professores são

> "Verdadeiros especialistas de ensino, detentores de competências profissionais de análise e reflexão fundamentada sobre as situações concretas de cada aprendente, possuidores e produtores de saber que sustenta decisões contextualizadas e permite reexaminar a acção, para agir e interagir com cada situação de aprendizagem o mais adequadamente possível"
>
> (Roldão, 2000:131).

A aprendizagem é percepcionada e construída como resultado de boas práticas de um professor, na interacção com os seus alunos. O professor como especialista na sua área promove equitativamente as capacidades dos seus educandos e oferece-lhes uma atenção individualizada. Na perspectiva de Altet (2001) o professor é "uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática" (p.25).

Entendemos que os professores, para além de serem "verdadeiros especialistas de ensino" (Roldão, 2000) e possuírem "competências específicas e especializadas" (Altet, 2001) reconhecidas por uma instituição ou pela própria prática, incluem também outras dimensões.

Referimo-nos à dimensão humana e social apresentada por Vieira (1999) e J. P. d. Ponte *et al.* (2000), e também à dimensão afectiva que Day (2006) apresenta na sua obra a "Paixão pelo Ensino", onde o apelo aos sentimentos é uma constante tanto para a formação dos professores, como para as práticas pedagógicas com os seus alunos. Day (2006) entende a Paixão como sentimento e característica na forma como o professor desempenha a sua actividade docente e como esta está associada à justiça, à compreensão e à qualidade do seu trabalho que o definem como bom professor. Para Day (2006)

> "As qualidades que os professores eficazes exibem nas suas interacções sociais diárias passam por ouvirem o que os alunos dizem, serem acessíveis em vez de distantes, serem divertidos, terem um bom sentido de humor, encorajarem os alunos a aprender de diferentes formas, relacionarem a aprendizagem com a experiência, encorajarem os alunos a responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, manterem um ambiente organizado na sala de aula, conhecerem bem a sua disciplina, criarem ambientes de aprendizagem que envolvam os alunos e os estimulem para a aprendizagem. Os professores só conseguirão obter sucesso quando forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão

> pelo seu campo de conhecimento e pelo ensino, de a trazer para o seu trabalho, atravessando «o nevoeiro da obediência passiva ou do desinteresse activo» (Fried, 1995, p.1) que, por vezes, parece atingir tantos alunos"
>
> (Day, 2006:37).

A análise à prática de um professor na escola e com os seus alunos pode ser descrita em três aspectos essenciais, segundo J. P. d. Ponte *et al.* (2000): a prática lectiva, a prática extra-lectiva e as práticas de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Para que os factores da prática pedagógica sejam concretizados, deverá existir uma relação de profunda interligação entre eles. Entendemos que o contexto educativo necessita de ser estimulante e funcional e adequado às necessidades dos professores, dos alunos e da respectiva comunidade.

Um professor que não actualize os seus saberes e acompanhe a evolução dos recursos, materiais, estudos de investigação da sua área e não se envolva na construção de projectos diversificados, dificilmente desempenha um papel de qualidade como docente. Sem a referida "Paixão pelo Ensino", defendida por Day (2006), dificilmente se conquista o envolvimento dos alunos e da comunidade educativa em todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interactiva em sala de aula (Altet, 2001).

A função do professor deverá integrar as diversas dimensões apresentadas, essenciais para o desenvolvimento do seu papel em contexto educativo. Apesar do acesso massificado à educação, que se tem feito sentir nas últimas décadas, são pouco visíveis as alterações a nível de estrutura e de organização das escolas. As escolas mantêm as estruturas concebidas outrora, desajustadas da realidade social actual.

Roldão (2000) indica, que a escola "continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de acção pedagógica" (p.125), característico da década de 60/70 em Portugal, ou seja, quando servia um público homogéneo e pré-seleccionado entre as classes sociais (Roldão, 2000).

Um professor que desempenha o seu papel na Sociedade da Informação e do Conhecimento tem que ter noção das diferenças apresentadas pelos seus educandos, com necessidades cada vez mais específicas e influenciados por inúmeros agentes externos, entre eles, as tecnologias e a mudança cultural que se vive. Como sublinha Roldão (2000) os professores têm de adaptar as suas metodologias à nova realidade educativa pois,

> "Nas décadas finais do século XX, estão na escola todos, mas esses todos são, social e culturalmente, cada vez mais diferentes. Diferentes porque provenientes de pertenças socioeconómicas com evidente disparidade de recursos e práticas culturais, quando não excluídas de enquadramento social básico como as franjas marginais das periferias das grandes cidades diferentes porque as sociedades são cada vez mais cenário da miscigenação de culturas, etnias, línguas, num tempo de mobilidade intensa das

> populações. Diferentes porque portadoras de mecanismos funcionais e códigos de comunicação diferentemente posicionados quanto à mensagem e ao código da cultura escolar dominante"
>
> (Roldão, 2000:125).

Como salienta Costa (2007b), apesar de se terem tornado comuns as expressões tecnologia e tecnologias no âmbito do desenvolvimento profissional ou de integração nas práticas educativas parece não existir um conhecimento clarificado de uma efectiva competência e utilização das tecnologias.

Ser professor não é reconhecer-se como um profissional completo e detentor de todo o saber. Este constitui-se como um ser em transformação e evolução a partir das experiências de vida como profissional, influenciado pelo contexto social onde vive e pela comunidade educativa que integra. À medida que as experiências se tornam mais significativas, a aprendizagem acontece e estas funcionam como exemplos para os seus alunos, tornando o professor num ser mais envolvido na sua dimensão educativa.

1.3 - Características e perfil de competências dos professores para o desenvolvimento de contextos de qualidade de ensino-aprendizagem

No seguimento da definição do que é ser professor, salientamos a importância de um outro eixo que se constitui imprescindível analisar para uma efectiva mudança nos sistemas educativos. Este eixo passa por reconhecer quais as características e perfil de competências dos professores. Mas também, reconhecer que a comunidade educativa em geral tem responsabilidade na educação e na promoção de qualidade das aprendizagens.

Importa, inicialmente, esclarecer o que se entende por competências e como estas permitem desenvolver contextos educativos de qualidade. Muitos autores têm tentado definir competência e indicam que esta palavra pode possuir significados bastante diversos.

Para Perrenoud (2000), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Reflectindo sobre esta concepção, podemos dizer que as competências não podem ser indissociáveis da acção e exigem o domínio de conhecimentos gerais e específicos.

Perrenoud (2002) acrescenta à definição de competência que esta é uma "aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio" (p.19). Todos estes recursos cognitivos que se mobilizam podem emergir da formação inicial, da formação ao longo da vida e da própria prática pedagógica, dos profissionais de educação.

As competências são saberes, esquemas de acção, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis (Charlier, 2001). É na articulação dos saberes, das estruturas mentais da acção e das capacidades de utilizar os conhecimentos que são definidas as competências de um professor. Entendemos por "competências profissionais", como refere Altet (2001), "o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as acções e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor" (p.28). De acordo com Alarcão *et al.* (1997), a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal.

Tavares (2000) indica a necessidade de desenvolver novas competências, que em grande parte são de ordem social, para a actuação dos profissionais de educação na sociedade do conhecimento. Os professores actualmente necessitam possuir competências que digam respeito "não só aos atributos pessoais, como o intelecto, os conhecimentos, a adaptabilidade ou a autoconfiança, mas também atributos interactivos, como a capacidade de comunicação, a competência plurilingue, a capacidade de relacionamento, a capacidade de trabalhar em grupo" (p.27), com o intuito de fazer face às constantes transformações que se vivem nos contextos educativos.

Para este efeito, têm sido várias as propostas para definir o perfil de competências gerais e específicas, para o exercício da docência. Uma proposta que nos parece bastante completa é aquela apresentada no Documento de Trabalho do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) intitulado "Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade" (J. P. d. Ponte *et al.*, 2000). Neste documento é apresentada uma série de competências fundamentais em diversas áreas a desenvolver na formação inicial de professores e como exemplo das suas futuras práticas com os seus alunos:

> "a) A formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes. Pode-se argumentar que se trata de capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão.
> b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade.
> c) A formação no domínio educacional. A herança da pedagogia, os contributos das ciências da educação, a reflexão sobre os problemas educacionais do mundo de hoje, as problemáticas e os contributos da investigação realizada pela didáctica e pelas outras áreas das ciências da educação.
> d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica.
> e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica"
>
> (J. P. d. Ponte et al., 2000:10 e 11).

Perrenoud (2002) acrescenta que no perfil de competências de um professor deve integrar-se, principalmente, uma pessoa confiável, que seja mediador intercultural, mas também, mediador de uma comunidade e organizador de uma vida democrática. Acima de tudo um

profissional de educação tem de ser um indivíduo reflexivo e crítico das suas práticas, para promover a qualidade educativa.

O professor é entendido como o actor principal e mediador na construção de novos saberes dos seus educandos e é, por esta razão, que surge a necessidade de se definirem competências para uma formação docente de qualidade.

1.4 - Reflexões sobre a cultura profissional docente

Uma dimensão que preconizamos ser conseguida nos nossos sistemas educativos e nas escolas passa pela cultura profissional docente.

A concretização dos eixos apresentados anteriormente tendem a provocar mudanças na construção de uma cultura docente participada, empenhada, cooperativa e, ainda, colaborativa nas práticas desenvolvidas entre pares. Entendemos que, a cultura docente pode ser desencadeada através da, anteriormente, mencionada "Paixão pelo Ensino" referida por Day (2006), em que os professores que pretendem uma mudança qualitativa das suas práticas são aqueles que demonstram dedicação, compromisso e entusiasmo, através da energia intelectual e emocional que despendem no seu trabalho com os seus alunos e com os colegas de profissão (Day, 2006).

A consolidação de uma cultura profissional docente, defendida por diversos autores, parece ser difícil de alcançar. A maioria dos professores, na maior parte do tempo, ainda trabalha isoladamente, sem contacto com os seus pares (Hargreaves, 1998); (Chagas, 2001); (Day, 2006), revelando-se este como o problema principal que se tem tentado minimizar nas nossas escolas. Este isolamento pode estar relacionado com a própria organização que as escolas oferecem aos seus professores, pois quer as condições físicas das instituições de ensino, quer as práticas estão estruturadas para favorecer o próprio isolamento do professor.

Para conhecer o trabalho do professor é necessário compreender todas as suas dimensões, quer na comunidade educativa, quer na sala de aula com os seus alunos, e também, no seu relacionamento com os outros professores. A cultura profissional docente determina a dinâmica da comunidade educativa e revela consequências positivas ou negativas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Hargreaves (1998) propõe a análise de quatro dimensões, reconhecidas por muitos outros autores, que determinam e influenciam as práticas docentes numa comunidade educativa e que podem proporcionam uma mudança educativa. No que diz respeito à cultura docente compreende as crenças, os valores, hábitos e formas assumidas de se trabalhar nas comunidades de professores. As dimensões propostas por Hargreaves (1998) passam, pelo individualismo do professor; a colaboração e colegialidade artificial; a balcanização no ensino como uma

colaboração que divide e, por último, a aclamada reestruturação, na procura de uma efectiva colaboração.

A cultura do "individualismo" é ilustrado por Hargreaves (1998) como o isolamento que as estruturas dos sistemas de ensino impõem aos professores, que parece ser uma condição de difícil modificação no pensamento dos professores, apesar dos debates realizados acerca desta temática. Os professores trabalham isoladamente nas suas salas de aula, sendo que estas que dividem os professores uns dos outros. Para muitos professores, este isolamento constitui-se como a privacidade do seu trabalho e uma forma de evitar influências externas. Este isolamento é visto como algo de questionável nos nossos dias, quando se discute o trabalho entre pares, por exemplo. Este autor sublinha que se este individualismo fosse transformado em práticas partilhadas com os colegas de profissão, os professores poderiam receber mais *feedback* por parte de outros adultos no que diz respeito ao seu mérito, valor e competência.

A "colegialidade artificial" ocupa um lugar central em todo este processo de mudança e é defendida por Hargreaves (1998) como ponto vital para o desenvolvimento das escolas e dos professores. "O desenvolvimento das escolas, a reforma curricular, o desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento da liderança; o sucesso de todos estes processos é visto como estando, de algum modo, dependente da construção de relações colegiais positivas" (Hargreaves, 1998:211). A colegialidade é de difícil implementação dadas as questões relativas ao tempo que os professores passam juntos. O tempo produtivo de reflexão entre professores resume-se aos intervalos dos tempos lectivos que passam na escola e às reuniões. Para uma efectiva colegialidade e consequente colaboração é, como indicam Hargreaves (1998) e Day (2006), necessário promover práticas de planificação colaborativa, a reflexão e diálogo conjunto sobre os processos de ensino-aprendizagem e a investigação-acção.

Quanto à "balcanização" do ensino, esta é compreendida por Hargreaves (1998), não como forma de trabalho isolado dos professores, mas antes como um padrão que consiste em subdividir a comunidade educativa em grupos específicos mais pequenos, tais como os departamentos disciplinares. Não está em causa criticar as formas como os professores se agrupam, todavia a preocupação recai nas consequências negativas que esta divisão pode ter na aprendizagem de professores e alunos. Esta cultura de balcanização torna-se um obstáculo ao aproveitamento de possíveis oportunidades que se perdem para reflectir saberes entre docentes de áreas diversificadas.

As culturas de "colaboração" são percepcionadas por Hargreaves (1998) como um "metaparadigma" da mudança educativa e organizacional da pós-modernidade. A colaboração funciona como "princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do

desenvolvimento, da organização e da investigação" (p.277). Na reestruturação educativa, os diversos tipos de colaboração dos docentes funcionam como motor para efectivas mudanças. A promoção de práticas colaborativas passa pelo enraizamento de uma cultura a desenvolver e fortalecer constantemente nas nossas escolas e com os professores.

A colaboração é um ideal a alcançar no desenvolvimento profissional dos professores e esta deverá sobrepor-se às culturas mais tradicionais, em que apenas se atingem níveis de cooperação que se estabelece entre pares. Da cooperação à efectiva colaboração existe um fosso de difícil concretização, pois a colaboração implica trabalho empenhado e em conjunto e não apenas tarefas repartidas e posteriormente agrupadas.

O desenvolvimento de projectos comuns e a partilha de saberes pressupõe o empenhamento mútuo por parte dos docentes, onde a confiança se constitui como a base desta colaboração. A cultura da colaboração passa por fomentar práticas pedagógicas partilhadas, aprendizagens colaborativas diversificadas e consistentes, numa Sociedade da Informação e do Conhecimento em constante evolução, exigente e receptiva à inovação.

Em Portugal, temos uma cultura docente que se circunscreve, a maior parte das vezes, à sala de aula do professor e que leva os professores a isolar-se, em vez de construírem colaborativamente a sua prática pedagógica. Entendemos que as estruturas físicas existentes nas instituições educativas não oferecem condições, que permitam o desenvolvimento da colaboração entre docentes e comunidade escolar envolvente.

Todavia são muitos os esforços que tentam contrariar esta tendência e cada vez mais surgem programas e projectos que procuram quebrar com algumas destas rotinas. Muitas destas iniciativas integram as tecnologias e permitem construir entre docentes projectos colaborativos, para além do próprio espaço físico das escolas. Como refere Figueiredo (2001),

> "A educação dos nossos dias decorre, e pode decorrer cada vez mais, em espaços comunitários. As nossas salas de aula e as nossas escolas reúnem, já, várias das condições necessárias para, se nos empenharmos, as transformarmos em efectivas comunidades de aprendizagem"
>
> (Figueiredo, 2001:50).

A importância actualmente atribuída à formação de professores e desenvolvimento profissional é influenciada em muitas dimensões pela Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos. No ponto seguinte apresentamos a influência das TIC como factor de mudança e reestruturações na cultura docente e nas práticas educativas.

2 - Professores em tempo de mudança e a influência das TIC na sua formação inicial, ao longo da vida, e nas suas práticas educativas

2.1 - Formação e práticas com as TIC

É evidente, nos nossos dias, o apelo constante para que os professores integrem e utilizem as tecnologias, mas, a falta de formação nesta área no seu percurso académico inicial, pós-graduada ou ao longo da vida, revela-se em práticas desajustadas às realidades dos contextos educativos que integram e do saber que os seus alunos já possuem em relação às TIC.

Como refere Meirinhos (s/d)

> "A revolução informática está a alterar os padrões culturais, e exige uma nova forma de alfabetização. Qualquer profissional de educação minimamente informado reconhece hoje a necessidade de alguma «cultura-informática», para poder fazer uso de algumas aplicações de carácter geral"
>
> (Meirinhos, s/d:3).

Descurar o valor que as tecnologias nos proporcionam para os contextos de aprendizagem e, isolar esta área como uma disciplina à parte evidencia a falta de uma efectiva inclusão nos contextos educativos. As TIC necessitam de ser entendidas como parte integrante de toda a mudança intelectual que se prevê transversal a todas as áreas de conhecimento, quer na formação de professores quer nas práticas docentes. Esta formação tem que ser encarada numa perspectiva alargada, integradora e como parte do contexto natural de aprendizagem.

Tal como afirma Costa (2003),

> "Por muito qualificada que seja a formação inicial de professores, é natural que essa formação não responda a todas as situações que os futuros professores vão encontrar ao longo da sua carreira profissional. No entanto, devido às exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico a que se tem assistido nos últimos anos e à grande difusão dos computadores nos diferentes sectores da sociedade, pode afirmar-se que uma das mais flagrantes lacunas dos cursos de formação inicial nos dias de hoje talvez seja não considerarem como absolutamente indispensável a preparação dos futuros professores para a utilização educativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)"
>
> (F. A. Costa, 2003:2).

A incorporação das TIC no currículo da formação docente inicial e pós-graduada está muito aquém daquela que seria efectivamente necessária. A formação pode passar por um desenvolvimento técnico adequado, mas, a sua particular incidência tem que recair numa dimensão didáctica ajustadas às actividades curriculares desenvolvidas na prática docente. Esta formação na área das tecnologias, revela-se importante para que os profissionais de educação se tornem indivíduos mais atentos e sensibilizados face a integração das TIC em contextos educativos.

De acordo com Osório (1997) algumas investigações sobre a integração das tecnologias na formação dos professores revelam que é necessário saber qual o ponto de vista dos professores. Este autor refere que,

> "This finding highlights one of the conditions necessary for the Success of an innovation: the involvement of people in the whole process of change. This is particularly important with teachers who usually are both subjects and agents of innovations and change"
>
> (Osório, 1997:45).

Devido ao constante apelo aos professores, para fazerem formação e integrarem as tecnologias nos seus contextos educativos estes vêem-se na necessidade, tal como referem J. P. d. Ponte *et al.* (2000), de serem exploradores capazes de perceber o que lhes pode interessar e de aprender, por si só ou em conjunto com os colegas mais próximos, e valorizar as respectivas potencialidades das TIC. Estes autores referem ainda que com as TIC "tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos" (p.76).

Papert (1985) indica que uma das características importantes do trabalho com o computador é que o professor e o aluno podem empreender uma verdadeira colaboração intelectual, partilhando ideias, compreendendo o seu funcionamento e concebendo novas formas de interacção com as tecnologias. Porque "compartilhar o problema e a experiência do resolver permite à criança aprender com um adulto, não «fazendo o que o professor diz», mas «fazendo o que o professor faz»." (Papert, 1985:143).

Numa outra perspectiva do processo de ensino-aprendizagem entre docentes/adultos e alunos/crianças, Negroponte (1995) refere que

> "Quando encontro um adulto que refere que descobriu os CD-ROMs, posso apostar que ele tem um filho com uma idade entre os cinco e os dez anos. Quando encontro alguém que me diz ter descoberto a América Online, é porque provavelmente tem um adolescente em casa. Um é um livro electrónico, a outra um meio de convívio. A existência de um e outro são um dado adquirido para as crianças, do mesmo modo que os adultos não pensam no ar que respiram (enquanto ele existe). A informática já não tem a ver com os computadores. (…) Vimos os computadores saírem de gigantescas salas com ar condicionado para cubículos, passarem para as secretarias e, agora, para o nosso colo e para o nosso bolso. Mas ainda não chegamos ao fim"
>
> (Negroponte, 1995:13 e 14).

A inovação tecnológica é uma constante e as suas transformações e qualidade aumentam significativamente de dia para dia, provocando uma necessidade insaciável em conhecer e ter o que de melhor há do mundo tecnológico. Papert (1997) refere que

> "Tenho ouvido com frequência alguns adultos, quando confrontados com novas máquinas ou novas peças de software, queixarem-se, dizendo: «Oh, não! Ainda mal sabemos trabalhar com os antigos e já precisamos de aprender coisas novas». Nunca ouvi queixas deste género, e quero dizer mesmo nunca,

> da boca das crianças que utilizam, de forma consistente, o computador. Invariavelmente, a sua reacção é «Fixe, sempre quero ver como é que isto funciona…», e lá vão, em busca da melhor maneira de enfiar as coisas antigas no novo sistema e de fazerem coisas novas que nunca tinham feito antes"
>
> (Papert, 1997:172 e 173).

Adultos e crianças empreendem uma viagem de descoberta conjunta e, desta forma, o processo de aprendizagem torna-se colaborativo e a construção de conhecimento resulta numa tarefa motivadora, quer para as crianças quer para os adultos. As TIC passam a ser uma forma de partilhar experiências e reconhecer que o conhecimento deixou de estar circunscrito a um espaço fechado (instituição educativa) e que este não é mais exclusivo de "poucos", mas sim de todos os que têm acesso a estas, ocupando um lugar de realce no contexto natural e informal das crianças e jovens.

A mudança das práticas passa por reestruturar modelos, construindo novas formas de educação perante as exigências de uma sociedade cada vez mais tecnológica e não apenas o transpor recursos físicos para recursos digitais para fazer uso destas. Para uma efectiva e benéfica integração das TIC teremos de ter consciência que "não se trata de uma simples mudança curricular ou de resultados de testes. Incluem alterações nas relações humanas, mais fortemente ligadas à aprendizagem, relações intrafamiliares entre gerações, relações entre professores e alunos e relações entre pares com interesses comuns" (Papert, 1997:42).

Assim, reconhecemos que a dimensão afectiva é relevante neste processo de formação de professores e na relação que estes estabelecem com as tecnologias. Esta formação de professores passa, principalmente, por conhecer o desconhecido, ultrapassar receios, medos e insegurança, promover atitudes de autoconfiança e reconhecer as potencialidades das TIC como ferramentas de trabalho úteis nas actividades educativas.

O desenvolvimento acelerado das TIC tem provocado diversas reacções quando pais e educadores se deparam com o mundo tecnológico que circunda as crianças. Por esta razão é relevante conhecer as crianças e a tecnologia como meio para aprofundar o conhecimento que se tem sobre a infância (Barra, 2004) e é importante que os adultos conheçam a infância tal como é actualmente.

Este imperativo da formação de professores na área das TIC traduz a ideia de um profissional que constrói o seu conhecimento em interacção com as tecnologias e à medida dos interesses e necessidades. J. P. d. Ponte (2000) refere de que "mais complicado do que aprender a usar este ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos actuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola" (p.76).

Embora as tecnologias sejam cada vez mais visíveis e tenham vindo a ser introduzidas na formação de professores ao longo das duas últimas décadas (sensivelmente), não têm ainda um lugar de relevo na componente principal da formação de educadores e professores. Algumas reformas educativas ao nível do ensino superior permitiram que disciplinas como informática educativa e tecnologias educativas começassem a fazer parte do currículo desta formação. Apesar do Processo de Bolonha se encontrar em fase de implementação, tal como referimos no ponto anterior, é possível perceber que esta área das TIC parece continuar a não ser prioritária no currículo de formação, sendo esta apenas uma disciplina semestral com uma carga horária reduzida, quando comparada com outras unidades curriculares.

O papel pouco visível de uma componente curricular na área das TIC na formação de professores e da consequente integração em contextos formais de aprendizagem revelam-se objecto de estudo da comunidade científica, da qual apresentámos algumas evidências (J. P. d. Ponte, 2000); (J. P. d. Ponte *et al.*, 2000); (J. P. Ponte *et al.*, 2002); (Paiva, 2002); (F. A. Costa & Pereira, 2003); (F. A. Costa, 2003); (Osório & Machado, 2005), (F. A. Costa, 2007b), entre outros.

De acordo com Paiva (2002) são poucas as experiências com TIC na formação de professores, quer na formação inicial, quer durante a actividade profissional, o que condiciona práticas de qualidade e exige do professor a aprendizagem de novas competências tecnológicas.

Como afirmam Osório & Machado (2005), a formação na área das TIC e integração destas nas práticas educativas suscitam nos professores diversos comportamentos. Segundo estes investigadores,

> "Os professores sempre se mostraram avessos à integração na escola de novidades técnicas que lhes pudessem exigir mudanças pedagógicas ou lhes retirassem o protagonismo e o poder. É lógico que as atitudes de defesa aumentem numa época em que há verdadeira inundação no mercado de tecnologias cada vez mais sofisticadas. Ultrapassada que está a fase do vídeo ou do simples computador que ainda mal conseguiu assimilar, a escola depara-se com estupefacção perante tecnologias multimédia, com as auto-estradas da informação e a realidade virtual que poderão trazer dentro de si o gérmen da sua própria destruição, pelo menos na sua configuração actual"
>
> (Osório & Machado, 2005:582).

Santos (2000) apesar de acreditar que o factor necessidade se constitui como motor de desenvolvimento, esta não é unicamente o essencial para as inovações educativas. Por esta razão considera que grande parte da inovação em contextos educativos passa pelo desenvolvimento e expansão das TIC.

Por outro lado, (Octavio, 2006) reconhece que o papel das instituições educativas é determinante para a integração das TIC nos contextos e práticas educativas. As tecnologias através das diferentes ferramentas que disponibiliza podem proporcionar aprendizagens alargadas, assim como favorecer o trabalho colaborativo. Esta investigadora salienta que

> "El avance tecnológico obliga a las instituciones educativas a ponerse a la par con las demandas sociales que caracterizan actualmente, es así como existe una preocupación por desarrollar destrezas tecnológicas en el equipo docente y por ende, en los estudiantes, además de proporcionar valores éticos, científicos, sociales y culturales. El papel de un gerente educativo es introducir de manera guiada, orientada y planificada el uso de las TIC. En tal sentido, las instituciones educativas requieren incorporar las TIC para así optimizar dos procesos: académicos y administrativos. Dentro de los procesos académicos se encuentra la didáctica que se refiere al «arte de enseñar»"
>
> (Octavio, 2006:89).

As tecnologias têm de ter significado e um objectivo real, como acrescenta Amante (2007),

> "Quando os professores/educadores aprendem a usar a tecnologia no contexto da sua escola, da sua sala, com as crianças reais e de acordo com objectivos igualmente reais, têm muito mais possibilidades de beneficiarem desta formação e com ela melhorarem a qualidade dos contextos de aprendizagem em que desenvolvem a sua actividade"
>
> (Amante, 2007:58).

Costa & Viseu (2007), definem os seguintes objectivos a concretizar na formação de professores na área das TIC:

> " - Fornecer uma visão global das potencialidades do uso fundamentado dos computadores ao serviço do ensino e da aprendizagem, para que os professores se apercebam da importância que certas ferramentas podem ter, nomeadamente em termos de expressão e comunicação por parte dos alunos, dando-lhes oportunidade de desenvolverem as competências previstas no currículo;
> - Proporcionar o conhecimento de diferentes tipos de aplicaç5es e o apoio pedagógico (e técnico) que estimule e fortaleça a sua confiança e auto-estima em ordem ao uso efectivo de tecnologias e à sua integração nas práticas actuais dos professores;
> - Ajudar os professores a perceberem como o trabalho com as TIC pode apoiar em concreto o processo de aprendizagem, contribuindo para a resposta às necessidades individuais dm alunos e o seu desenvolvimento global, constituindo, dessa maneira, factor de inovação curricular;
> - Contribuir para a análise, selecção, organização e criação de um conjunto de recursos e materiais de apoio ao desenvolvimento do trabalho de professores e alunos;
> - Contribuir para a criação de uma atitude colaborativa entre os professores, através da · comunicação e da partilha de recursos e práticas, assim como da reflexão conjunta sobre o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem"
>
> (F. A. Costa & Viseu, 2007:247).

Perante a panóplia de apelos a uma preparação inicial adequada na área das TIC, os professores necessitam de ultrapassar alguns desafios acrescidos nesta nova realidade social e que devem ser inerentes à formação inicial e ao longo da vida. É necessário que as atitudes, os valores e competências em relação às TIC, enunciadas por (J. P. d. Ponte, 2002), se estabeleçam como mudanças efectivas e integradoras cada vez mais transversal a todo o currículo, não apenas como um acto isolado de uma área de saber, circunscrita a um laboratório de informática.

2.2 - Novos espaços de educação sustentados pelas TIC

Ultrapassados os diversos entraves de organização e integração das TIC, os professores enfrentam actualmente novos contextos de aprendizagem suportados pelas tecnologias, que prolongam os espaços presenciais e formais de aprendizagem. Estes contextos, reconhecidos

como ambientes *online* de aprendizagem, são suportados por diversas plataformas na Internet, cada uma organizada segundo as necessidades de cada professor e dos seus alunos, que servem de apoio às práticas educativas ou como espaço exclusivo no processo de ensino-aprendizagem. É aqui que entram as ferramentas da *Web* 2.0, tal como enunciadas no capítulo 2, promovendo verdadeiras comunidades de aprendizagem *online* que implicitamente exigem competências tecnológicas por parte dos professores.

A interacção em ambientes distribuídos *online* que integrem profissionais, crianças e recursos tecnológicos promovem experiências a vários níveis sociais e cognitivos. O resultado de práticas colaborativas emergentes desta interacção é a construção de conhecimento colectivo, onde a experiência individual é reconhecida. Como salienta (Lévy, 1999) "cada um dentro de nós se torna uma espécie de neurónio de um megacérebro planetário" (p.131) emancipando a evidência da inteligência colectiva.

Cabero-Almenara (2000) indica que é necessário que os professores estejam receptivos à própria "bondade" que as tecnologias podem oferecer para enriquecer os momentos de aprendizagem. As tecnologias permitem criar ambientes multimédia, integrando diversas ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas de forma a ultrapassar barreiras espácio-temporais que os contextos físicos exigem. A informação estende-se a contextos que podem ser acedidos independentemente da localização física de professores e alunos. Estes novos contextos de aprendizagem, suportados pelas tecnologias e em complemento com os espaços físicos, permitem que os alunos possam ser construtores do seu próprio conhecimento, numa perspectiva não linear, dependendo da própria interactividade que estes determinam à medida dos seus interesses.

Na perspectiva de integração e participação nestes novos cenários educativos, sustentados pelas TIC, Machado & Mendes (2005) referem que,

> "Um conceito de aprendizagem que integre as novas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente as redes virtuais, pressupõe, forçosamente, a existência de pessoas em interacção social constituindo comunidades em volta de interesses comuns onde a reflexão colectiva e a partilha de opiniões e informação se constituem como o motor fundamental da estruturação do conhecimento. (…) As organizações, e consequentemente a Escola, são um produto de como os seus membros pensam e interagem; a aprendizagem envolve comunicação e interligação; a aprendizagem é conduzida por uma motivação ou visão"
>
> (Machado & Mendes, 2005:89).

Para Gros-Salvat (2004b) as mudanças nas práticas educativas dos professores não são uma tarefa fácil, nem rápida, nem há soluções mágicas. No entanto, acredita que a criação de redes colaborativas mediadas pelas tecnologias permite a construção conjunta de conhecimento e de comunicação em rede.

A função do professor neste novo paradigma de inovação tecnológica assume conotações talvez nunca imaginadas e exigem que o professor seja promotor de situações de aprendizagens estimulantes e enriquecedoras a vários níveis. O profissional de educação passa a ser um elemento motivador que proporciona aos alunos a reflexão e integração adequada das tecnologias nas diversas áreas curriculares, proporcionando um percurso de aprendizagem diversificado, segundo as características e necessidades de cada aluno.

As tecnologias actuais e em grande parte as ferramentas colaborativas da *Web* 2.0 permitem inovar o próprio ambiente tecnológico e os conteúdos digitais que até agora conhecíamos. Estas ferramentas permitem ampliar a construção e reconstrução dos conteúdos e materiais que se produzem, tornando-os mais dinâmicos, versáteis e transportáveis na rede e de apoio constante aos professores.

No próximo capítulo, apresentamos o marco teórico sobre ambientes colaborativos sustentados pela Internet, que permitem introduzir nos espaços educativos mudanças que implicam a utilização das TIC por parte de professores e alunos.

Capítulo 4 - Comunidades e Comunidades de Prática mediadas pelas TIC: processos de colaboração e liderança para o seu desenvolvimento

Neste capítulo da revisão da literatura procuramos discutir concepções actuais sobre as comunidades virtuais, comunidades de aprendizagem *online,* e comunidades de prática (CoP) *online*. Sobre estas últimas recai em particular o nosso interesse, dada a sua importância para a nossa investigação. Apresentamos, também, algumas perspectivas sobre cooperação e colaboração em CoP *online*, bem como o desenvolvimento da liderança e da e-moderação como factores de sustentabilidade e durabilidade destes ambientes distribuídos em rede.

1 - Comunidades virtuais, comunidades de aprendizagem – diferenciando conceitos

Ao centrar a nossa atenção na diversidade de conceitos apresentados neste ponto, importa compreender o principal termo utilizado em cada um deles, nomeadamente, "Comunidade".

Comunidade é uma palavra com origem latim *commune* e *communis*, que significa estar em comum e que prevê que os indivíduos de uma comunidade se sintam com direitos e obrigações recíprocas para o seu bom funcionamento (Corominas, 1987 cit. in Illera, 2007).

O termo Comunidade, à luz das ciências sociais implica a condição de "estar junto" (Tönnies, 1989). De acordo com Durkheim (1982) é uma forma de coesão social, que implica o estabelecimento de laços entre os membros de um grupo. Todo o ser humano vive e se desenvolve em comunidade e integra diversas comunidades: de cariz profissional, familiar ou social, em diversas dimensões e momentos da vida.

As diferentes maneiras de observar e definir este conceito de "Comunidade" são tão numerosas como a variedade de especificações que a definem e do próprio sujeito que contextualiza o termo. O que para uns é comunidade, para outros pode não ser ou pode não ser inteiramente. Por causa disto, a condição definida por Tönnies (1989) de "estar junto" pode ser encarada como o início de uma definição de comunidade. Esta definição depende de quem a define influenciado pelo contexto onde está inserido, das vivências pessoais, permitindo que a definição seja igualmente variável devido as constantes transformações que ocorrem no dia-a-dia na nossa sociedade.

De acordo com Gradim (2006), a dificuldade em definir o conceito de comunidade não é uma dificuldade recente. Segundo este autor, numa primeira tentativa de definir comunidade esta parece compreender um conjunto de pessoas que partilham ou têm algo em comum, quer seja o espaço, problemas, crenças religiosas, interesses, ideologias, ou outros.

Mas será que só a condição de "estar junto" e partilhar um ideal comum se constitui como condição suficiente para se criar uma comunidade, e desenvolver e assegurar a sua sustentabilidade? Parece-nos que existe mais do que uma simples união de pessoas que pertencem ao mesmo espaço e partilham os mesmos ideais, para se constituir uma comunidade é necessário criar mecanismos de consolidação e perspectivas futuras para o seu desenvolvimento e sustentabilidade. Os limites de uma comunidade são, do nosso ponto de vista, frágeis, pois não existem factores que exijam uma participação contínua dos membros que a integram. O sentimento de pertença a uma comunidade é percepcionado pelos seus membros de diversas formas e só uma constante entrega, negociação, ajuste de personalidade e de concepções que podem favorecer a sua durabilidade.

Para Bueno (2006), comunidade é um espaço, sem um lugar específico, que leva os indivíduos a vincularem-se e integrarem uma construção individual e colectiva de objectivos comuns. É, assim, uma totalidade orgânica, de privilégio individual, que tem um contínuo crescimento, onde cada indivíduo desempenha uma função específica para a consecução de objectivos e para a construção do conhecimento individual, do grupo e da comunidade.

Assiste-se, actualmente, ao redefinir do conceito de comunidades quando estas são mediadas pelas TIC, especificamente, as sustentadas pela Internet. O desenvolvimento das redes de comunicação, permitiu o aumento de trabalhos de investigação e alguns especialistas têm-se debruçado sobre a criação, desenvolvimento e análise das comunidades num outro contexto que não o físico.

De acordo com Turkle (1997),

> "A prática vivida nas janelas [diversas comunidade] é a dum eu descentrado que existe em muitos mundos e desempenha papéis ao mesmo tempo. No teatro tradicional e nos jogos de desempenho de papéis que têm lugar num espaço físico concreto, uma pessoa alternadamente veste e despe a pele duma personagem; os MUDs (Multi-User Dungeon, Domain or Dimension), pelo contrário, oferecem-nos identidades paralelas, vidas paralelas. A experiência deste paralelismo encoraja-nos a tratar as vidas no ecrã e fora deste com um grau surpreendente de igualdade. As experiências na Internet ampliam a metáfora das janelas – agora, a própria vida real, como disse Doug (estudante universitário), pode ser «só mais uma janela»"
>
> (Turkle, 1997:18 e 19).

Não seria correcto ignorar que existem verdadeiras comunidades situadas no Ciberespaço. O que acontece é que estas comunidades podem ter uma conotação diferente em relação ao que estamos habituados a ter como conceito de comunidade e que implica a condição de "estar

junto". Talvez, seja necessário repensar o significado de comunidade e adaptá-lo à realidade em questão, quer dizer, ao espaço físico e ao Ciberespaço.

O desenvolvimento das tecnologias e dos computadores está na base do aparecimento das comunidades no Ciberespaço. As janelas para interfaces do computador são uma técnica motivada pelo desejo de permitir às pessoas que alternem entre diferentes aplicações, aumentando assim a eficácia do seu trabalho. De igual modo, as diversas janelas que a Internet disponibiliza permitem que tenhamos acesso a estas, em simultâneo, de forma a interagir em diversos contextos no Ciberespaço e que podem ser efectivas comunidades.

1.1 - Contextualizando comunidades virtuais

O desenvolvimento da Internet e dos contextos que se vivem dentro desta projecta novos espaços de interacção que se têm alargado a contextos mais específicos, tais como, os empresariais, os de formação profissional, de educação e de lazer.

Como destaca Gradim (2006), uma comunidade virtual é real porque assim é percebida pelos seus membros, que lhe atribuem um significado, e se envolvem emocionalmente com as actividades que aí são realizadas. Este ponto de vista sugere uma abertura maior ao conceito de comunidade e situa-o em contextos apoiados pelas tecnologias, que se constituem como novas formas de desenvolver práticas comunitárias nas suas diversas vertentes.

A fim de clarificar conceitos que têm sido alvo de inúmeros estudos no campo da investigação científica, exploramos o conceito de comunidades em diversas vertentes suportadas pela Internet, nomeadamente, as Comunidades Virtuais, cujo mentor foi Rheingold (1996); e que desde então, desencadeou inúmeros estudos, estudos estes que incluem os trabalhos de (Lévy, 1996); (Lévy, 1999); (Turkle, 1997); (Giddens, 2000); (Zhang & Storck, 2001); (Recuero, 2003); (Castells, 2004); (A. M. P. d. Silva, 2004); (Cabero-Almenara, 2006); (P. Dias, 2007); (Blanchard, s.d); (J. P. e. O. Ponte, Hélia, s.d.).

Partimos à procura do conceito que consideramos ser a concepção "mãe" de todas as comunidades suportadas pela Internet, as designadas Comunidades Virtuais. O aparecimento destes espaços possibilitou a abertura de outro tipo de comunidades, tais como, de aprendizagem, de interesse, de prática. A principal razão de ser de uma comunidade virtual são os objectivos comuns que unem os seus membros e pelos quais esta existe e se mantém. Estes objectivos funcionam como alicerce à estrutura da comunidade, permitem que esta prospere e se desenvolva através das acções de todos os seus participantes.

É de reconhecer que a filosofia e princípios que envolvem o desenvolvimento de comunidades virtuais esteve na base do aparecimento da Internet, como indicam, por exemplo,

Castells (2004); Cabero-Almenara (2006). Apesar do aparecimento da Internet estar associado a fins político-militares, esta desenvolveu-se por causa dos esforços de investigadores de diversas áreas científicas com o fim de partilhar experiências e projectos através de redes de comunicação, investigadores estes que formaram efectivas comunidades entre si, tal como foi já referido no capítulo 2. Nesta mesma base de troca e partilha de saberes, desenvolveram-se alguns projectos de plataformas virtuais que actualmente suportam comunidades no Ciberespaço e que foram as impulsionadoras das ferramentas colaborativas que existem para serem utilizadas exclusivamente na Internet.

Como define Rheingold (1996), as comunidades virtuais são os agregados sociais surgidos na "Rede", no entanto, apenas podem ser designadas por comunidades quando os intervenientes se constituem em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no Ciberespaço.

A definição de Rheingold (1996) leva-nos a reflectir sobre novas formas de vida e aprendizagem social na "Rede" e como estas alteram as nossas concepções e influenciam a nossa vida. Este autor afirma que,

> "Nas comunidades virtuais escrevem-se palavras num ecrã para contar anedotas, discutir, envolver-se em dialécticas intelectuais, negociar, trocar conhecimentos e apoio emocional, fazer planos e brainstorming, contar mexericos, apaixonar-se, fazer amigos e perdê-los, jogar, namorar, criar algumas obras primas e produzir muita conversa fiada. As pessoas das comunidades virtuais fazem tudo o que as pessoas na vida real fazem, mas estão desprendidas do seu corpo. Claro que não se pode nem beijar nem esmurrar o nariz a ninguém, embora muito possa acontecer dentro desses limites. Milhões de pessoas sentem-se atraídas, mesmo viciadas, pelas comunidades unidas por computador"
>
> (Rheingold, 1996:16).

O sentimento de entrega e participação em comunidades virtuais é também evidente nas concepções de Turkle (1997), quando nos diz que,

> "No ciberespaço, podemos conversar, trocar ideias (…). Temos oportunidade de construir novos tipos de comunidades, comunidades virtuais nas quais participamos juntamente com pessoas de todos os cantos do mundo, pessoas com quem dialogamos diariamente, com quem podemos estabelecer relações bastantes íntimas, mas que talvez nunca venhamos a encontrar fisicamente"
>
> (Turkle, 1997:12).

Por outro lado, as comunidades virtuais são percepcionadas por Cardoso (1998) como um grupo social que não está sujeito a padrões de dimensão específica e a sua razão de ser é a partilha de interesses comuns, sejam estes de tipo social, profissional, ocupacional ou religioso.

De acordo com P. Dias (1999) "as novas comunidades virtuais são agrupamentos sociais que emergem da Internet quando são estabelecidas redes de interacções mediadas por computador entre os sujeitos, orientadas pela partilha de interesses e com a duração suficiente para criarem vínculos no ciberespaço" (s/p.).

A noção de que talvez nunca venhamos a conhecer fisicamente as pessoas com quem estabelecemos uma ligação social na Internet transmite-nos a ideia que a condição "virtual" existe nas interacções na Rede e pode provocar inúmeros sentimentos nos membros de uma determinada comunidade, levando-os a assumir diferentes papéis daqueles que desempenham numa comunidade cujo contexto é físico e a sua acção é presencial.

As vivências numa comunidade virtual são diferentes para cada indivíduo que pertence à comunidade. A disponibilidade e dedicação para estabelecer relações sociais na "Rede" e acreditar que é possível receber destas trocas o mesmo ou quase que nas relações em contextos ditos reais é sem dúvida um processo de difícil consolidação.

No entanto, encontramos testemunhos de alguns especialistas como Rheingold (1996) que a título pessoal refere que "desde há muito que a minha família real se habituou a ver-me sentado no escritório em frente do ecrã do computador, de manhã cedo e pela noite fora, a ler coisas que me faziam rir, praguejar ou mesmo chorar" (p.14).

O testemunho do autor e porque a nossa experiência de investigação nos tem relevado algumas situações semelhantes, estamos em condições de afirmar que as comunidades virtuais e as interacções que nela se dão provocam, numa perspectiva sentimental, reacções muito diversificadas, que podem ser desagradáveis e/ou satisfatórias. Encaramos que pertencer a uma comunidade virtual é uma outra forma de "estar junto" e partilhar a nossa vida pessoal e profissional com pessoas de diferentes lugares, de diferentes culturas, com diferentes vivências que nos permitem crescer e aprender em conjunto.

Rheingold (1996) reconhece que não é o único a sentir esta ligação emocional nas interacções que estabelece na Internet, pois "milhões" de indivíduos participam em redes sociais e este número está permanentemente a crescer.

Um estudo recente realizado por Bareme Internet e Marktest (2008) – sobre audiências de Internet "contabiliza 1 417 mil indivíduos que costumam aceder a comunidades virtuais. Este valor representa 17.1% do universo composto pelos residentes no Continente [Portugal] com 15 e mais anos. As «visitas» a comunidades virtuais são assim a principal actividade realizada *online* por estes indivíduos na área do entretenimento e lazer" (s/p).

Analisando as perspectivas emocionais e sentimentais como factores de sustentabilidade de uma comunidade virtual encontramos, algumas reacções na revisão da literatura, sobre a possibilidade de estes factores terem sido elementos chave para a continuidade ou não de comunidades virtuais.

Para Blanchard (s.d), quando os participantes experimentam o sentimento de pertencer a uma comunidade, estas tendem a aumentar ou manter os níveis de participação dos seus

membros. O referido autor indica que pode ser a falta de um sentimento de pertença por parte dos participantes a razão para explicar o desaparecimento de comunidades virtuais.

No Ciberespaço existem inúmeras comunidades e, consequentemente, indivíduos que procuram pertencer a grupos diversificados de forma a experimentar convivências virtuais e reflectir sobre as suas vantagens e desvantagens no contexto real em que vivem. Como refere Turkle (1997), "as comunidades virtuais proporcionam um novo e dramático contexto para pensar acerca da identidade humana na era da Internet. São espaços para descobrir o significado experiencial duma cultura da simulação" (p.400).

Se vivemos na comunidade global onde se inserem e se desenvolvem diversas comunidades, então a Internet é sem dúvida um meio que proporciona que esta realidade seja ampliada e onde a interacção ocorre entre pessoas de lugares e culturas diversificadas, que pode ser uma fonte de aprendizagem a explorar.

O termo "virtual" ao qual nos temos vindo a referir é associado a uma "não-realidade" (Lévy, 1996), condição que é específica do Ciberespaço. De acordo com Silva (2004), "o virtual não se opõe ao real, mas sim que o complementa e transforma, ao subverter as limitações espácio-temporais que este apresenta. Desta forma, o virtual não é o oposto do real, mas sim uma esfera singular da própria realidade, onde as categorias de espaço e tempo estão submetidas a um regime diferenciado" (p.3). Como tal, a participação em comunidades virtuais pode assemelhar-se à nossa participação em comunidades presenciais.

O mundo virtual é um mundo sem dimensões, porque, segundo Cebrián (1998), não se compõe de átomos, não existe tempo, mas também, não existe o espaço. Ambas as noções se interligam e confundem, gerando um universo diferente e fugaz, que nos reporta a momentos passageiros que devem ser compreendidos para não criarmos ilusões perante determinada situação experienciada na Internet. As próprias referências espaciais são experimentadas numa outra perspectiva. Só quem compreende este fenómeno pode usufruir plenamente das potencialidades das tecnologias e defender-se dos seus riscos. Como refere Cebrián (1998), "en el ciberespacio desaparecen las fronteras políticas o geográficas. Es la consolidación del mercado global y la cultura planetaria" (p.182).

A integração e participação em comunidades virtuais não pode ser encarada como algo insignificante, ou seja, as comunidades virtuais não podem ser vistas como um mundo paralelo ao real onde todas as regras podem ser transgredidas e as experiências não têm valor. Pelo contrário, as nossas experiências no Ciberespaço são um assunto muito delicado e, ainda mais nos nossos dias, com o aumento das redes sociais que se constituem cada vez mais na Internet.

Com as interacções que estabelecemos na Internet podemos incorrer em certos riscos se não tomarmos certas precauções e tivermos consciência crítica. Tudo passa por um processo de consciencialização e compreensão: para que servem as Tecnologias de Informação e Comunicação? O que é a Internet? E, o que podemos fazer nestes contextos do Ciberespaço, para interagir sem riscos e usufruir das suas potencialidades?

Turkle (1997) reconhece que é necessário compreender o encadeamento e desenvolvimento das experiências vividas no Ciberespaço para descortinar eventuais riscos e utilizar essas experiências adequadamente. De forma a enriquecer o real das nossas vidas com as experiências vividas no virtual devemos compreender o que acontece nestes espaços. Para esta autora, "se cultivarmos a nossa percepção daquilo que está por trás das nossas identidades do ecrã, teremos maiores probabilidades de conseguir usar as experiências virtuais para alcançar uma transformação pessoal" (p.402).

Ao longo das diversas perspectivas que fomos encontrando sobre comunidades virtuais, nos foi útil identificar as principais características deste tipo de comunidades, no sentido de nos ajudar a clarificar e comparar concepções, com os conceitos que iremos desenvolver nos tópicos seguintes deste capítulo. Assim sendo, as Comunidades Virtuais:

- Desenvolvem-se no Ciberespaço;
- Agrupam indivíduos com interesses semelhantes ou não, e à procura de interacções em contextos não reais;
- A identidade dos indivíduos não é revelada na maior parte das vezes, o que dificulta o estabelecimento de relações mais credíveis e duradouras;
- Utilizam diversos meios de comunicação síncronos (participação em *Chats*) ou assíncronos (participação em fóruns de discussão ou listas de discussão por *e-mail*). A comunicação neste tipo de comunidades decorre maioritariamente, através da linguagem escrita;
- A comunicação entre os membros de uma comunidade pode ter um ou vários sentidos, isto é, ser de um para um ou de um para o grande grupo.

Vemos as Comunidades Virtuais como impulsionadoras de uma nova "Era de Comunicação" sustentada pela Internet e pelo desenvolvimento das TIC, que permitem que novas formas de educação sejam repensadas e utilizadas por parte das instituições educativas, pelos professores e alunos.

1.2 - Comunidades de aprendizagem em contextos virtuais

As Comunidades de Aprendizagem *online*, embora se desenvolvam na Internet tal como as Comunidades Virtuais diferem em alguns elementos destas últimas, por possuírem características próprias, sendo uma destas características que os seus objectivos se destinam a fins educativos. Este tipo de comunidades têm sido alvo de estudo por parte de alguns autores, que pensamos pertinente enunciar, dada a sua contribuição nesta área, e estes incluem, por exemplo, Figueiredo (2001); P. Dias (1999), (2001a), (2007), (2008); Miranda, Morais *et al.* (2002); Illera (2007).

Em termos históricos, podemos traçar de forma breve os princípios que fundamentam as teorias da aprendizagem, que estão na base da construção das Comunidades de Aprendizagem *online*. Consideramos relevante apresentar as duas escolas de pensamento da área da psicologia, que permitiram o desenvolvimento de contextos de aprendizagem em rede – o behaviorismo/comportamentalismo e o construtivismo com as várias vertentes (cognitivismo, construcionismo, o sócio-construtivismo e o construtivismo comunal) (Lima & Capitão, 2003).

A prática educativa foi até ao início do século XX ignorada nos estudos científicos, no entanto, a partir desta altura começaram a surgir as primeiras teorias de aprendizagem, como por exemplo, o behaviorismo/comportamentalismo de Watson, Skinner e Pavlov. Posteriormente, surge o cognitivismo de Piaget, que valoriza os processos cognitivos do indivíduo, até aos pressupostos teóricos mais recentes, como os de Vygotsky, com a sua Teoria de Desenvolvimento Social, que contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas actualmente. Esta última indica que a condicionante social e cultural que existe no meio em que o indivíduo vive influencia directamente o seu desenvolvimento cognitivo (Lima & Capitão, 2003).

O construtivismo difere, em linhas gerais, das práticas mais tradicionais e dos paradigmas behavioristas e comportamentalistas porque advoga que o indivíduo, ao invés de assimilar os conteúdos de forma passiva, reconstrói o conhecimento existente, criando um novo saber. Para os construtivistas, a aprendizagem resulta de um processo activo de construção do conhecimento, sendo que o indivíduo trabalha a informação em interacção com os outros e com o meio onde está inserido.

É baseada nestas últimas perspectivas construtivistas que a aprendizagem ocorre em ambientes de aprendizagem virtuais, pois não é valorizada apenas a vertente cognitiva, mas também integra a componente social. É uma evolução entre paradigmas porque existe uma conciliação de perspectivas cognitivas e sociais. Os avanços tecnológicos ocorridos na Internet, do hipertexto e hipermédia possibilitaram uma abordagem construtivista no desenho e concepção de ambientes virtuais de aprendizagem.

Estes novos modelos de ensino-aprendizagem introduzem o indivíduo num mundo onde a informação e formação é constante e muito rica. É uma forma de abandonar as metodologias mais tradicionais onde o professor utiliza o lápis, o papel, o giz, o quadro, entre outros, no seu contexto educativo, e passa a utilizar o computador como suporte físico e a *Web* como suporte virtual, onde se desenvolvem comunidades de aprendizagem muito vastas e onde as funções assumidas por docentes e alunos são diversificadas e se complementam.

O pressuposto do aluno passivo acaba por se diluir com as novas perspectivas de ensino-aprendizagem e é compreendido como um elemento integrante no seu próprio desenvolvimento cognitivo e não apenas como um ser passivo e mero receptor. Surge, então, uma comunidade de partilha, de troca de informação onde docentes e alunos compartilham e constroem saberes. Apesar da distância física entre quem participa nestas comunidades, é possível a criação de laços afectivos e sociais. Por outro lado, utilizam-se metodologias próprias para a motivação e criatividade como dinâmicas formativas e colaborativas essenciais para a interacção no presente e para situações futuras.

O contributo das teorias sociais da aprendizagem ajuda-nos a compreender a aprendizagem em comunidade, porque segundo Wenger (1998) partindo deste eixo central emergem dois outros. O eixo vertical integra as teorias da estrutura social (enfatiza as instituições, regras, normas, sistemas culturais e história) e as teorias da experiência situada que promovem a acção (dinâmicas relacionais, improvisação, coordenação, actividades). No eixo horizontal encontramos as teorias da prática social (sistemas sociais de partilha de recursos e coordenação de actividades) e as teorias da identidade (formação social do indivíduo, interpretação cultural, ritos, associativismo, entre outras). A aprendizagem resultante desta intersecção é o caminho para o desenvolvimento de práticas e para a integração de novidades, que permite a consolidação das comunidades e constrói a sua identidade (Wenger, 1998).

As comunidades de aprendizagem assentam, então, em paradigmas construtivistas baseados em Piaget e Vygotsky, e desenvolvem-se segundo teorias de aprendizagem colaborativa. A aprendizagem resultante das interacções em comunidades de aprendizagem *online* é um processo que provoca uma mudança relativamente permanente na maneira de pensar, sentir e agir dos indivíduos (Lima & Capitão, 2003).

Na perspectiva de P. Dias (2001b), este processo de comunicação em rede proporciona a formação de novos espaços para a partilha de informação que têm como finalidade o desenvolvimento colaborativo de aprendizagens. Implica a mobilização de saberes que são adquiridos previamente e que em contacto com novas informações, se alteram e se traduzem em novas aprendizagens. A experiência dos indivíduos é valorizada e estabelece-se como elemento

chave para a construção do conhecimento. O processo de aprendizagem é considerado dinâmico e inacabado no próprio desenvolvimento do indivíduo (P. Dias, 2001b).

A realidade educativa dos nossos dias leva-nos a percepcionar a educação em contextos diversificados, onde as formas de aprender e reconhecer a realidade se alteram com o tempo, mediante as referências de contextos de aprendizagem situados no Ciberespaço. É necessário promover uma cultura digital para a integração numa Sociedade de Informação e do Conhecimento e para o desenvolvimento de uma inclusão efectiva das TIC em todo o processo educativo e para a consolidação das comunidades de aprendizagem.

Uma comunidade de aprendizagem segundo Nogueiras (1996), implica que

> "Las personas en el conocimiento y valoración de sus necesidades; descubran sus intereses y aspiraciones para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas; desarrollar satisfactoriamente sus relaciones interpersonales; nuevos y mejores roles con la comunidad y con la sociedad; provocar que los participantes logren hacer frente a sus necesidades y potenciar su desarrollo, a través de la cooperación individual y de grupo, identificando y desplegando los recursos educativos existentes"
>
> (Nogueiras (1996) cit. in Bueno, 2006:3).

As comunidades de aprendizagem suportadas pela Internet desenvolvem-se na procura de um trabalho colaborativo, onde a aprendizagem construída em conjunto se assume como conhecimento individual e colectivo. As referidas comunidades não se desenvolvem através de trabalhos que se impõem previamente, pressupõem, antes, uma transformação que a própria comunidade quer e constrói porque acredita nas suas potencialidades (Bueno, 2006).

Para a criação destes ambientes de aprendizagem como nos é referido por Meirinhos (2006), é necessário "um saber teórico e prático que os fundamente, justifique e delimite. São diversas as investigações que se orientam mais por uma ou outra teoria da aprendizagem. Aliás, são várias as teorias que alguns autores tomam em consideração para fundamentar as práticas colaborativas" (p.108).

Os participantes de uma comunidade de aprendizagem contribuem com os seus conhecimentos, competências e conceitos individuais para a prática e construção conjunta de novos saberes dentro da comunidade. Este ambiente de interacção em que todos os contributos são valorizados produzem efeitos positivos nas aprendizagens e enriquecem contextos educativos reais. De acordo com P. Dias (2001b)

> "A formação de comunidades de aprendizagem na Web, orientadas para o desenvolvimento dos processos colaborativos compreende a criação de uma cultura de participação colectiva nas interacções que suportam as actividades de aprendizagem aos seus membros. Neste sentido, a criação da comunidade de aprendizagem pressupõe que todos os membros do grupo, incluindo o professor ou tutor, se encontrem envolvidos num esforço de participação, partilha e construção conjunta das representações de conhecimento"
>
> (P. Dias, 2001b:86).

A dimensão real e virtual que pode ser atribuída a contextos de aprendizagem têm sido alvo de reflexões quando aplicados a contextos educativos formais e institucionais, dadas as transformações que são necessárias assumir, quer pelos docentes, quer pelos alunos. A concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é unicamente produzido em contextos físicos e na presença dos seus intervenientes, docentes e alunos tende a alterar-se, apesar das dificuldades que são habitualmente enunciadas devido à falta do elemento presencial.

Ora, esta mudança implica, também, uma outra alteração ao nível das metodologias fortemente enraizadas na profissão docente, a fim de promover e fortalecer a cultura da participação defendida por P. Dias (2001b) e a consequente inovação tecnológica nas práticas educativas. Para a concretização de ambientes de aprendizagem apoiados pela Internet teríamos de encarar o espaço educativo físico não como exclusivo de todo o processo educativo, e dar lugar, credibilidade e sustentabilidade a novas formas de ensino-aprendizagem no Ciberespaço.

Como refere Cabero-Almenara (2006), ao contrapor os contextos educativos reais e virtuais

> "Cuando la realidad es la contraria, por una parte, porque los procesos formativos tienden a realizarse en contexto donde se pueden controlar todas las variables, aislar las limitadoras y sistematizar la acción, como ocurre en la escuela, para que sea perfectamente comprendido por los estudiantes; y por, porque desde la presencia de los libros de textos en las instancias educativas el profesor ha ido progresivamente desempeñando papeles de organizador del acto instruccional, y diseñador de situaciones mediadas para el aprendizaje, y olvidándose del de transmisor de información"
>
> (Cabero-Almenara, 2006:5).

Para P. Dias (2001b) as comunidades que emergem de ambientes distribuídos e que se desenvolvem por meio da comunicação em rede e se reconhecem por dinâmicas de partilha de interesses, ideias e experiências e aprendizagem colaborativa, entre os participantes da comunidade, dão lugar ao que também pode ser reconhecido como uma "comunidade de conhecimento" (P. Dias, 2001b:85).

A aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias expressa, segundo Gros-Salvat (2004b), duas ideias fundamentais. Em primeiro lugar, a ideia de aprender de forma colaborativa com os outros, em grupo. A percepção do aluno não é a de um indivíduo isolado, mas sim a de um indivíduo em interacção com os outros. E, por outro lado, é relevante a partilha de objectivos e responsabilidades como formas desejáveis de aprendizagem. A referida autora refere que "además, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. Se trata pues de aprender a colaborar y colaborar para aprender" (Gros-Salvat, 2004b:3)

Uma das maiores dificuldades dentro de uma comunidade de aprendizagem é que se produza uma efectiva colaboração, porque não é suficiente colocar um grupo de indivíduos a interagir para que surja construção reflectida e conjunta de novos saberes. São necessários, alguns

processos que promovam a interacção, a criatividade, a abertura para dar e receber conhecimento e disponibilidade para participar em contextos distribuídos de aprendizagem.

Os ambientes de aprendizagem colaborativos em rede proporcionam aos seus participantes uma percepção de segurança, liberdade de expressão, partilha de pensamento e ideias, onde se estabelece a confiança mútua e onde o respeito pelo outro é relevante para a construção conjunta de novos conhecimentos. Figueiredo (2001) descreve que "nos ambientes em rede, os alunos-nós-de-rede, membros de comunidades, sentem que a construção do seu conhecimento é uma aventura colectiva – uma aventura onde constroem os seus saberes, mas onde contribuem, também, para a construção dos saberes dos outros" (p.41).

O mais relevante desta construção conjunta de conhecimento é que os participantes de uma dada comunidade apercebem-se e compreendem que muitas das aprendizagens resultantes desta construção colaborativa não poderiam ser construídas individualmente. Os participantes de uma comunidade de aprendizagem estabelecem processos de entreajuda onde reconhecem que têm um papel importante, lado a lado, dos restantes membros da comunidade. Para P. Dias (2008) "o próprio conceito de educação em rede só atinge o seu verdadeiro potencial quando este se encontra ao serviço da construção da aprendizagem como um processo de criação e inovação realizado colaborativamente" (p.5).

A revisão da literatura efectuada levou-nos a chegar às seguintes conclusões sobre as comunidades de aprendizagem, mediadas pelas tecnologias e através da Internet:

- Quem integra este tipo de comunidade é quase sempre um grupo de indivíduos que faz parte de um contexto educativo real, onde parte dos seus modelos de aprendizagens e acções educativas são deslocadas para um contexto no Ciberespaço. Por vezes, encontramos comunidades de aprendizagem unicamente situadas na Internet e onde decorrem todas as interacções;
- Existe uma mudança das práticas tradicionais para sistemas combinados ou exclusivos (*e-learning* e *b-learning*) suportados pela Internet, de todo o processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos que são produzidos para estes contextos;
- A identidade dos indivíduos, neste tipo de comunidades, é revelada e verdadeira, porque estes fazem parte de um sistema educativo que prevê a avaliação, ou seja, o tipo de comunidade à qual pertence existe para fins educativos e como tal pressupõe a veracidade dos dados partilhados;
- Ocorrem, normalmente, neste tipo de comunidade interacções, ao nível de cooperação e colaboração;

- Valoriza-se a construção conjunta de projectos e novos conhecimentos e a aprendizagem ocorre a nível individual e do grupo;
- O tipo de comunicação é semelhante ao das comunidades virtuais, tendo lugar maioritariamente através de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. Todavia, como existe, na maior parte das comunidades de aprendizagem, um contexto real, temos, também, a comunicação que decorre no contexto presencial.

As comunidades virtuais e de aprendizagem são um campo de investigação recente. Apesar das experiências que se têm vindo a realizar nesta área, ainda são escassas as reflexões, análises e estudos científicos específicos de efectivas práticas, que apresentem resultados e teorias que nos conduzam num caminho ideal para implementar comunidades de aprendizagem que se revelem sustentáveis ao longo do tempo. É comum que estas comunidades surjam com um fim específico e tempo delimitado, e que deixem de existir depois de este fim ter sido atingido perdendo-se a riqueza do conhecimento que foi sendo construído.

Para o desenvolvimento de efectivas comunidades de aprendizagem em rede é necessário valorizar a sua continuidade, recorrendo a estratégias de liderança e e-moderação para a sua sustentabilidade, como teremos oportunidade de analisar num outro ponto deste capítulo.

2 - Comunidades de Prática (CoP) *offline* e *online*: perspectivas, fundamentos e modelos de análise de interacções

Partimos do pressuposto que todos os indivíduos pertencem a comunidades e, por sua vez, a Comunidades de Prática (CoP) que fazem parte da sua vivência em sociedade. No entanto, podem ou não continuar a pertencer a uma determinada comunidade e isto irá depender de várias dimensões que iremos abordar neste ponto.

2.1 - CoP: perspectivas e fundamentos para a sua concretização

Temos vindo a focalizar a nossa reflexão em comunidades virtuais e comunidades de aprendizagem apoiadas pela Internet, reflexões que foram introdutórias e de contextualização, para a apresentação de um outro tipo de comunidade, que é influenciada por alguns princípios destas, designadamente, as CoP no Ciberespaço ou *online*, como preferimos denominar ao longo do nosso estudo.

As CoP resultam de uma concepção denominada por Lave & Wenger (1991) e amplamente estudadas por Wenger (1998); (2000); (2001a); (2002). Este tipo de comunidade, à semelhança das comunidades de aprendizagem, também se pode constituir num espaço físico ou virtual.

Consequentemente, tem desencadeado algumas investigações em torno da sua concepção, no sentido de explorar as CoP, quer na sua vertente em contextos presenciais, quer no Ciberespaço e dentro destas destacamos os estudos dos seguintes autores: Kimble, Li *et al.* (2000); Kimieck (2002); Gronn (2003); Davies (2005); Matos (2005); Sanz (2005); C. Costa (2007a); P. Dias (2007), (2008); Illera (2007); Christoupolos (s.d.); Santos (s.d.), entre outros.

Compreender a noção de CoP em diversas dimensões, ajuda a perceber o que está subjacente à ideia de pertença a este tipo de comunidade. Actualmente podemos encontrar, no âmbito da investigação, estudos sobre CoP que reconhecemos como *offline*. Estas investigações debruçam-se sobre comunidades que surgem em diversas áreas da vida social e revelam concepções na tentativa de as definir e sugerir estratégias de implementação nos diferentes contextos. No entanto, os resultados deixam transparecer alguma fragilidade na constituição, desenvolvimento e sustentabilidade das CoP, sendo que, por vezes, estas comunidades acabam por se dissolver no tempo.

Perante a problemática da sustentabilidade das CoP, como dimensão crucial para a sua durabilidade no tempo, surgiram novas definições de CoP baseadas na proposta inicial de Lave & Wenger (1991). Parece-nos razoável confrontar as definições de alguns autores de forma sequencial no tempo, no sentido de analisar semelhanças e diferenças e confrontar concepções.

Para Lave & Wenger (1991), as CoP são constituídas por um conjunto de indivíduos com características semelhantes, que se juntam para debater, partilhar, aprender, e trabalhar com o propósito de atingir um objectivo comum.

Stewart (1996), para além de reforçar a ideia de que uma CoP é constituída por um grupo de indivíduos que aprendem e constroem conhecimento em conjunto, refere também que as CoP resultam de iniciativas próprias e são constituídas espontaneamente.

Posteriormente, Wenger (1998), para além de assumir que numa CoP os indivíduos se juntam na procura da construção de um ideal comum, acrescenta que

> "We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice are everywhere. (…) Communities of practice are an integral part of our daily lives. (…)"
>
> (Wenger, 1998:6 e 7).

A noção de que as comunidades existem em diversas áreas da nossa vida social vem reconhecer, valorizar o trabalho colectivo e afirmar que as CoP existem em qualquer lugar. Quer dizer, nós vivemos e construímos práticas em diversas comunidades, em diversos momentos da nossa vida e com diferentes objectivos. Como expõem Lesser & Storck (2001) as CoP são o

resultado da necessidade do indivíduo, como "ser social", de partilhar a sua experiência com os outros,

> "Communities of practice have previously been thought of as coming into existence when people interested in a common work-related area or in a vocation feel a need to share what they know and to learn from others. Professional associations, groups of software developers, and skilled craft guilds are examples of work-related communities of practice"
>
> (Lesser & Storck, 2001:831).

Por outro lado, Figueiredo (2001) refere que

> "(…) uma comunidade que se reconheça como comunidade tem que ter histórias – tem que ter uma história! Os seus membros têm que poder lembra-se daquilo que viveram e construíram em conjunto"
>
> (Figueiredo, 2001:50).

Figueiredo (2001) reforça a ideia da construção conjunta de um determinado objectivo quando se vive em comunidade, tal como referido por Wenger, e acrescenta um factor determinante para a diferenciação das CoP que tem a ver com as próprias histórias que se constroem em interacção com o grupo. Pela sua vez, uma comunidade tem que ter uma história individual que a define e diferencia das restantes comunidades, ou seja, a sua própria "identidade", dimensão apresentada por Wenger *et al.* (2002).

Uma CoP é diferente de uma equipa de trabalho porque é definida por um tema de interesse, não por uma tarefa que se tem que realizar. A construção de novos saberes resulta de uma interacção espaçada no tempo, o que se revela em novas formas de resolver problemas e organizar estratégias de acção perante novos desafios. Os laços de amizade e colectividade que se estabelecem numa CoP permitem definir a sua própria identidade e tornar os indivíduos membros efectivos na comunidade. Esta reflexão surge na sequência da definição de CoP de Wenger *et al.* (2002), que indicam que

> "Communities of Practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. (…). These people don't necessarily work together every day, but they meet because they find value in their interactions. As they spend time together, they typically share information, insight, and advice. They help each other solve problems. They discuss their situations, their aspirations, and their needs. They ponder common issues, explore ideas, and act as sounding boards. They may create tools, standards, generic designs, manuals, and other documents – or they may simply develop a tacit understanding that they share. However they accumulate knowledge, they become informally bound by the value that they find in learning together. (…). They also develop personal relationships and established ways of interacting. They may even develop a common sense of identity. They become a community of practice"
>
> (Wenger et al., 2002:4 e 5).

A nosso ver a existência e desenvolvimento de CoP não tem na sua base a intenção do isolamento dos indivíduos, nem a reestruturação da organização social actual. É, sem dúvida, um

valorizar das comunidades e do trabalho que se realiza entre pares com os mesmos interesses e com o intuito de atingir ideais comuns, onde a experiência individual é também valorizada.

Para Mitchell (2002),

> "Comunidades de Prática são grupos de pessoas que dividem uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão a respeito de algum tema e aprofundam o seu conhecimento e experiência sobre esse tema, por meio da interacção contínua"
>
> (Mitchell (2002) cit. in Christoupolos, s.d.:5).

Mitchell (2002) baseia-se nas concepções apresentadas anteriormente, mas acrescenta que a interacção em CoP se caracteriza por ser contínua.

Efectivamente, quando designamos um grupo de pessoas como comunidade, esta só fará sentido se a coesão dos indivíduos e as suas práticas forem desenvolvidas com continuidade. No entanto, um dos grandes problemas das CoP é esta falta de interacção contínua, que é muitas vezes justificada pela falta de tempo que os participantes têm para dedicar à comunidade. Por estas razões, têm surgido preocupações ao nível da sustentabilidade das CoP, o que será assunto de reflexão no ponto seguinte.

Por outro lado, M. P. Santos (s.d.) preocupou-se em analisar pormenores do próprio conceito de CoP, estabelecendo como elementos chave a "negociação", "as experiências" e o "significado de pertença" que decorrem da integração e interacção em comunidade. Este autor indica que

> "Mais do que sugerir uma definição mais ou menos clara importa compreender e discutir algumas das particularidades do conceito e como é que, através dele será possível, por exemplo, descrever como é que as actividades locais são organizadas e se interligam no sistema social mais amplo, ou como é que ao constituirmo-nos como membros de comunidades de prática acabamos por negociar e experienciar o significado de pertença a organizações mais amplas"
>
> (M. P. Santos, s.d.:2).

Na perspectiva de Butler & Coleman (2003), uma CoP está organizada por pessoas que partilham um projecto comum. É provável que muitos dos participantes pertençam também a equipas de trabalho, mas, na comunidade, estão reunidos pelo seu interesse comum para a concretização de um projecto que diz respeito a todos. Para estes autores o modelo comunitário é extremamente poderoso, pelas suas vantagens de facilitar a realização de actividades conjuntas. As suas características principais, do ponto de vista destes autores, são:

> "- Members have a common interest, affinity, or goal;
> - Members of the community are often self-grouping;
> - Members seek to share information;
> - Members seek to further their understanding of the practice or area of interest;
> - Membership is loosely controlled;
> - Membership must be relatively large to be self-sustaining (new content is always needed);

> - Large communities are often moderated, facilitated or edited;
> - All members are encouraged to both read and write content, and most members find value in just reading;
> - Contributors are usually around 10% of the community population. Most of the interactions are asynchronous, but over the last few years "chat" communities have sprung up that utilize IM as the interaction media instead of threaded discussions;
> - Rules of engagement, or appropriate behaviors for the community are often well defined"
>
> (Butler & Coleman, 2003:s/p).

Uma noção mais actual de CoP sugere que é a "partilha de uma prática" que define efectivamente uma comunidade ao ser comparada com as comunidades que existem na nossa sociedade. Para Illera (2007)

> "As comunidades de prática são organizações que mantêm uma continuidade temporal, mas que sobretudo se definem pela partilha de uma prática entre os seus diferentes membros, mais que por ter uma ideia de comunidade muito mais definida que as comunidades virtuais esporádicas, conjunturais"
>
> (Illera, 2007:118).

Surgem concepções que indicam que as CoP podem ser sustentadas pelas TIC, através da Internet e, para tal, a condição física não é relevante. Diversos autores se têm debruçado sobre a condicionante "factor geográfico" ao referir que esta não se constitui impedimento para o sucesso ou para a concretização de uma comunidade. A este respeito Kimieck (2002) refere que

> "Para que uma CoP se estabeleça não há necessidade de proximidade geográfica. Notamos que em algumas organizações existe uma proximidade geográfica considerável, onde as pessoas trabalham em um mesmo ambiente, por vezes sem paredes que as separem, mas mesmo assim não há um fluxo de informações considerável que facilite a prática"
>
> (Kimieck, 2002:25).

Nas reflexões anteriores, a questão da localização das CoP foi pouco analisada. No entanto, alguns autores debruçaram-se sobre esta temática deste tipo de comunidades sustentadas pela Internet. Isto levou a que este conceito, para além de ser ampliado, tivesse uma outra visibilidade no âmbito da investigação. As CoP mediadas pelas TIC permitem novas formas de relação social, em que a localização geográfica não se coloca como entrave para o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista de Cabero-Almenara *et al.* (2000)

> "La organización de un nuevo espacio de comunicación, que se conoce como ciberespacio, permite nuevas esferas de relación social que a través del trabajo colaborativo promuevan el aprendizaje"
>
> (Cabero-Almenara *et al.*, 2000:201).

No âmbito das CoP *online,* Johnson (2001) apresenta a sua concepção referindo a relevância de certos factores, para uma adequada colaboração e comunicação entre os participantes de uma comunidade. Este autor refere que,

> "Communities of Practice can exist with current Web-based technologies. However, adequate scaffolding in the form of both technical support and usage of the technology for communication and collaboration is necessary"
>
> (Johnson, 2001:s/p).

Por outro lado, Sanz (2005) esclarece que as condicionantes físicas ou virtuais não são impedimento à constituição e desenvolvimento das CoP e, indica ainda, que as TIC podem contribuir favoravelmente para o seu crescimento. Esta autora descreve que

> "Las Comunidades de Práctica pueden ser presenciales o virtuales. Cualquiera de los dos modelos, presencial o virtual, es igualmente válido, pero es fácil intuir que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) pueden contribuir de manera positiva a la implantación y el desarrollo de las CP. (…) Partiendo de la idea de que las CP pueden ser presénciales o virtuales, las TIC proporcionan una serie de ventajas al funcionamiento de las CP. Por un lado, fomentan su existencia facilitando comunicación fluida y, por otro, permiten ser más visibles para el resto de la organización, ya sea durante el momento de su existencia o posteriormente. Las tecnologías de la información permiten que las CP superen las barreras de las estructuras formales de las organizaciones, las barreras geográficas y las temporales. Las dota de flexibilidad y de accesibilidad, y permite a los nuevos incorporados entender su contexto rápidamente"
>
> (Sanz, 2005:27-33).

As interacções numa CoP *online* permitem uma participação mais elaborada, porque a comunicação escrita permite rever a informação que se pretende partilhar. Esta mesma informação é armazenada num espaço onde pode ser sempre consultada e dá a oportunidade de avivar o debate sobre determinado tema, em qualquer momento, segundo as necessidades dos seus participantes. Por outro lado, os novos membros da comunidade têm sempre ao seu dispor as interacções passadas e actuais e rapidamente reconhecem a "identidade" da CoP, bem como a sua dinâmica. Neste tipo de comunidade é, igualmente, possível ter uma visibilidade maior dos membros mais activos e que procuram a realização de um trabalho conjunto, através das suas interacções que promovem a construção de novos conhecimentos.

Nas CoP sustentadas pela Internet, a sua afirmação, desenvolvimento e legitimidade pode revelar-se um processo demorado de consolidação o que dificulta a participação contínua e dinâmica. Estes factores podem tornar-se um problema para a sustentabilidade da CoP *online*. É necessário que se desenvolvam sentimentos de confiança e segurança na partilha e troca de informação pessoal e profissional, entre os participantes de uma comunidade.

Para Kimble *et al.* (2001), as CoP em ambientes *online* têm mais dificuldade em ganhar a legitimidade de comunidade, mas talvez o que se torne mais difícil é promover a participação e sustentabilidade. A participação é fundamental para a evolução da comunidade, na perspectiva deste autor e também, para a posterior consolidação dos relacionamentos que ajudam a construir a confiança e definem a identidade da comunidade.

De acordo com Lesser & Storck (2001), as TIC facilitam o desenvolvimento das CoP, independentemente das ferramentas de comunicação utilizadas pois,

> "Avocational examples range from communities of quilters to communities of rowers. In the past few years e-mail, electronic discussion groups, and electronic chat rooms have facilitated the development of communities of practice whose members are not all collocated. Regardless of the mode of interaction, the traditional notion of a community of practice is that it emerges from a work-related or interest-related field and that its members volunteer to join"
>
> (Lesser & Storck, 2001:832).

Apesar das concepções que temos vindo a apresentar sobre CoP *online* encontrámos reacções que colocam a questão de uma efectiva autenticidade ou veracidade da constituição deste tipo de comunidades *online*. Como reflectem Hung & Nichani (2002),

> "Puseram em dúvida que se tratasse de autênticas comunidades, antes as considerando como quase-comunidades, pelas dificuldades de catalogação e diferenças tão profundas que mantêm. No entanto, pensá-las como quase comunidades não parece conduzir a um ganho teórico especial, senão apenas a uma definição por contraposição ou pela negativa"
>
> (Hung & Nichani (2002) cit. in Illera, 2007:119).

Por outro lado, Illera (2007) vem acrescentar que alguns elementos se perdem quando se integra uma CoP *online,* mas reconhece que estes elementos em falta não têm sido impedimento do desenvolvimento deste tipo de comunidades. Este autor refere que,

> "(…) a virtualidade (no sentido simples de ser não-presencial e mediada telematicamente) conduz à perda de alguns dos componentes interactivos que se consideravam muito importantes na teorização das comunidades de prática: a presença e a interacção face a face inclui uma boa dose de elementos não-verbais que contribuem para situar o significado de uma mensagem, e, de facto, considera-se que a interpretação do canal não verbal está associada à veracidade da mensagem. (…) Em qualquer caso, as comunidades virtuais parecem ter-se adaptado muito bem a essas restrições"
>
> (Illera, 2007:119).

Assistimos actualmente a um desabrochar de novas formas de comunicação entre os participantes de CoP *online*, em que a linguagem escrita começa, por vezes, a ser substituída pela linguagem oral, acompanhada da imagem através de câmaras *Web* e *software* específico que permite este tipo de interacção e a enriquece. Reflectindo sobre as correlações que temos vindo a desenvolver em relação ao conceito de CoP, apresentamos na Tabela 2 alguns tópicos síntese que foram enunciados pelos diversos autores.

Pressupostos sobre CoP…	Autores
CoP… conjunto de indivíduos com características semelhantes, que se juntam para debater, partilhar, aprender, e trabalhar na tentativa de atingir um objectivo comum	(Lave & Wenger, 1991)
CoP … resultam de iniciativas próprias e são constituídas espontaneamente	(Stewart, 1996)
CoP … procura da construção de um ideal comum	(Wenger, 1998)
CoP … existem em qualquer lugar e fazem parte da própria vida da pessoa, isto é, os indivíduos vivem e constróem práticas em diversas comunidades	(Lesser & Storck, 2001)
CoP … a diferenciação das CoP tem a ver com as próprias histórias que se constroem em interacção com o grupo. (…) uma comunidade tem que ter uma história individual que a define e diferencia das restantes comunidades	(Figueiredo, 2001)
CoP … é definida por um tópico de interesse, não por uma tarefa que têm de realizar. (…) Os laços de amizade e colectividade que se estabelecem numa CoP permitem definir a sua própria *identidade* e tornar os indivíduos membros efectivos na comunidade	(Wenger *et al.*, 2002)
CoP …a interacção em CoP é contínua	(Mitchell (2002) Cit in Christoupolos, s.d.)
CoP … os elementos chave são a negociação, *as* experiências e o significado de pertença que decorrem da integração e interacção em comunidade	(M. P. Santos, s.d.)
CoP … define-se pela partilha de uma prática	(Illera, 2007)
CoP … existem factores geográficos que pode ser impedimento ou sucesso para o estabelecimento de uma comunidade	(Kimieck, 2002)
CoP … novas formas de relação social que através do trabalho colaborativo (…) resultam em novas aprendizagens	(Cabero-Almenara *et al.*, 2000)
CoP … para que existam CoP na Internet a sua estrutura deve permitir (…) apoio técnico para uma adequada colaboração e comunicação	(Johnson, 2001)
CoP … a sua afirmação e legitimidade na Internet pode dificultar a participação (…) é necessário que se desenvolvam sentimentos de confiança	(Kimble *et al.*, 2001)
CoP … as condicionantes físicas ou virtuais não são impedimento à constituição e desenvolvimento das CoP e as TIC podem contribuir favoravelmente para o seu crescimento	(Sanz, 2005)
CoP … as TIC facilitam o desenvolvimento de CoP	(Lesser & Storck,

Tabela 2 - Tópicos Síntese sobre CoP

Apesar de reconhecermos o valioso contributo da definição inicialmente sugerida por Lave & Wenger (1991), os contributos dos diversos autores apresentados complementam e possibilitam novas formas de conceber e dinamizar uma CoP.

Pressupomos que as CoP nascem de uma forma espontânea, por vontade de um conjunto de pessoas que se reúnem para usufruírem de um espaço (físico ou virtual), onde a troca de informação é o interesse fundamental. O conceito de CoP pode encontrar a sua aplicação em diversos âmbitos da vida social, mas a sua utilização mais visível centra-se no mundo organizacional das empresas e dos sistemas educativos.

Nas empresas, as CoP revelam-se como cruciais para o seu desenvolvimento e trabalho em grupo. É visível um maior número de CoP no mundo empresarial quando comparado com o sistema educativo. No que se refere à educação este processo de dinâmica deste tipo de comunidades tem-se revelado mais lento "because sharing knowledge is already their main activity, and adopting communities of practice as a basic organizing principle implies a deeper rethinking of their structure" (Wenger, 2001b: 4).

Por sua vez, Hargreaves (2003) valoriza a ideia das CoP em ambientes educativos e dos novos papéis a desempenhar pelos professores porque pode ajudar a transformar a cultura tradicional que se vive nas escolas (Hargreaves (2003) cit. in Muijs & Harris, 2003), para uma cultura mais aliada à ideia que está subjacente à concepção de comunidade, que implica um "estar junto" e construir colaborativamente práticas comuns. Este autor refere que

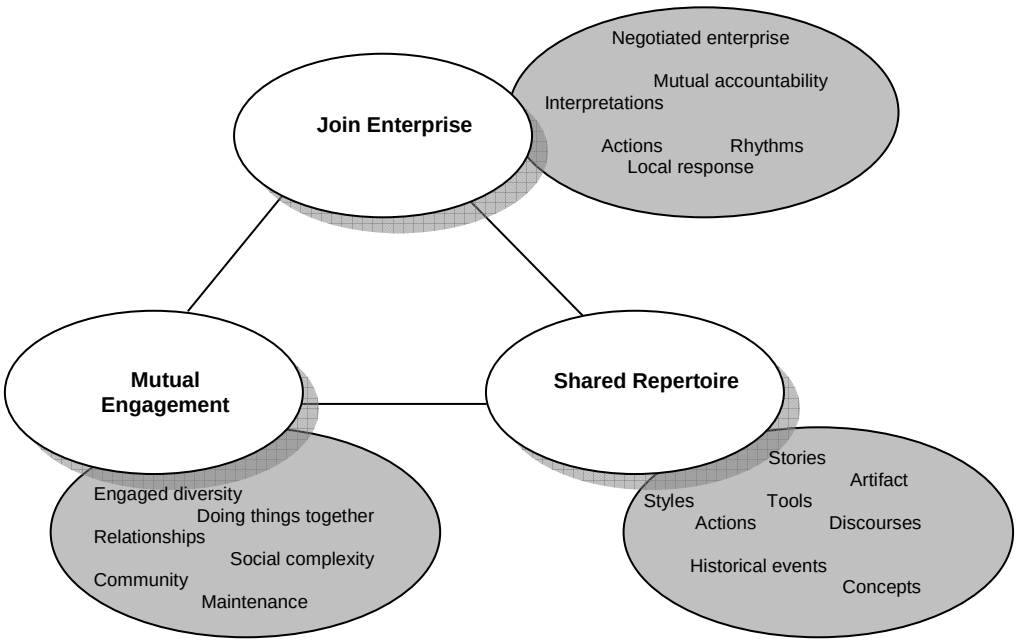
> "Linked to the idea of communities of practice, school improvement advocates have suggested that schools do and should operate as a Professional learning community, in this term not only implies a commitment to teachers sharing learning but also to the generation of a school wide culture that makes teacher leadership an expectation"
>
> (Hargreaves (2003) cit. in Muijs & Harris, 2003: 7).

No âmbito educativo a participação em CoP implica uma alteração das práticas pedagógicas e uma alteração de culturas muito enraizadas, que vai permitir juntar os docentes em torno de um ideal comum. Os participantes de uma CoP desenvolvem competências a nível individual, mas estas aprendizagens e aquisição de competências resultado da acção em comunidade se torna, também, colectiva e diz respeito a todos os participantes. A aprendizagem que se constrói numa CoP resulta da interligação entre a experiência de vida, a história da vida, o contexto onde se vive, o conhecimento individual e as práticas nos diversos contextos em que interagimos.

As CoP revelam-se importantes pelos contributos que têm dado ao nível organizacional e, principalmente, para as instituições e indivíduos que reconhecem que o conhecimento construído colaborativamente, em grupo, dentro de uma comunidade, representa uma mudança na formação do indivíduo ao longo da vida.

Para a concretização de efectivas CoP, Wenger (1998) definiu três dimensões consideradas fundamentais para o seu desenvolvimento e construção do seu domínio e identidade: *Mutual*

Engagement (Empenhamento Mútuo); *Joint Enterprise* (Empreendimento Partilhado); e o *Shared Repertoire* (Repertório Partilhado), que associam a prática à comunidade (ver Esquema 5).



Esquema 5 - Dimensões da prática como propriedades de uma comunidade (Dimensions of practice as the property of a community), (Wenger, 1998:73).

A primeira dimensão ou característica apresentada por Wenger (1998) designa-se *Mutual Engagement* (Empenhamento Mútuo). Esta pressupõe que os indivíduos que pertencem a uma CoP se empenham na construção conjunta da dinâmica da própria comunidade a que pertencem. A dedicação contínua é sem dúvida o resultado de quem se dedica e pertence efectivamente à comunidade. Porém, para que isto aconteça é necessário que exista envolvimento nas acções que são desenvolvidas. Para Wenger (1998),

> "Practice does not exist in the abstract. It exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another. In this sense, practice does not reside in books or in tools, though it may involve all kinds of artifacts. It does not reside in a structure that precedes it does, not start in a historical vacuum. (…) Practice resides in a community of people and the relations of mutual engagement by which they can do whatever they do. Membership in a community of practice is therefore a matter of mutual engagement. That is what define the community"
>
> (Wenger, 1998:73).

Na perspectiva de Wenger (1998), uma CoP não é sinónimo de um grupo, equipa ou rede social. Os membros de uma comunidade não são apenas uma categoria social, eles fazem parte de uma organização onde estabelecem relações sinceras com alguns indivíduos. Uma CoP não é meramente constituída por quem detém o conhecimento ou participa mais activamente. Os contributos de todos os membros de uma comunidade produzem o conhecimento colectivo, através das relações interpessoais e partilha de experiências que se geram no interior da comunidade. Assim, tal como já foi referido por outros autores que enunciámos anteriormente,

Wenger (1998) indica que a proximidade geográfica não é um factor suficiente para o desenvolvimento de uma prática, daí a relevância do empenhamento mútuo e entrega por parte dos participantes, para que haja interacção e para que a comunidade se desenvolva e permaneça.

Uma segunda dimensão de prática sugerida por Wenger (1998) é *Joint Enterprise* (Empreendimento Partilhado) em que os membros de uma comunidade se co-responsabilizam e reconhecem os seus direitos e deveres individuais e, também, os que dizem respeito ao grupo. Para este autor, os resultados dos processos colectivos de negociação são o reflexo da complexidade que abrange o empreendimento partilhado. Esta característica é visível pela participação dos seus membros nas dinâmicas da comunidade. As regras estabelecidas são bases profundas das formas de actuação e negociação entre os membros de uma comunidade. Não é apenas um objectivo definido que por si só dinamiza uma CoP, este cria entre os participantes relações de responsabilidade mútua que se torna parte integrante da prática e consequente dinâmica da comunidade. Tal como refere Wenger (1998),

> "The result of a collective process of negotiation that reflects the full complexity of mutual engagement. It is defined by the participants in the very process of pursuing it. It is their negotiated response to their situation and thus belongs to them in a profound sense, in spite of all the forces and influences that are beyond their control. It is not just a stated goal, but creates among participants relations of mutual accountability that become an integral part of the practice"
>
> (Wenger, 1998:77 e 78).

Como última dimensão apresentada por Wenger (1998), temos o *Shared Repertoire* (Repertório Partilhado) e este autor refere que,

> "The repertoire of a community of practice includes routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice. The repertoire combines both reificative and participative aspects. It includes the discourse by which members create meaningful statements about the world, as well as the styles by which they express their forms of membership and their identities as members"
>
> (Wenger, 1998:83).

O Repertório Partilhado é um conjunto de acções que decorrem no seio de uma comunidade e que se mantêm ao longo do tempo, permitindo-lhe ser reconhecida no meio de outras comunidades. As dinâmicas, os objectivos específicos e os indivíduos com histórias de vida distintas, são considerados factores que aproximam os participantes e permitem construir o repertório de uma comunidade revelando assim a sua identidade (Wenger, 1998).

Wenger (s.d.) descreve três características cruciais que descrevem uma CoP e esta só pode ser considerada "efectiva" se todas estas se materializarem ao longo do seu percurso. Para tal, refere que uma CoP existe se tiver "Significado", quer dizer, uma igualdade na partilha de interesses e objectivos comuns que proporcionem a construção de um sentido, como

comunidade. Por outro lado, uma CoP deverá integrar uma "Prática" que produza um envolvimento por parte dos seus participantes. Não se trata de uma comunidade de interesse, mas sim de uma comunidade que constrói em conjunto um repertório de recursos partilhados, que requer dos seus membros uma dedicação da sua acção. Uma CoP tem que ser uma "Comunidade", no real sentido da palavra, o que envolve uma entrega mútua, o estabelecimento de relações verdadeiras e partilha de ideias, actividades e experiências vividas. É a combinação destes três elementos que constitui uma CoP e é através do desenvolvimento destes elementos em paralelo que se "cultiva" uma comunidade.

A materialização destas três características e das dimensões apresentadas por Wenger (1998), (s.d.), permite construir a "identidade" numa comunidade. Esta identidade é o espelho do que realmente se vive em comum e através da qual se podem identificar os interesses e objectivos dos seus participantes.

Para o desenvolvimento de CoP *online* Wenger *et al.* (2002) sugerem a concepção de que é necessário "cultivar" CoP e para este efeito enuncia sete princípios a concretizar, que facilitem uma integração voluntária dos participantes e a possa tornar bem sucedida. Deste modo, é necessário o desenvolvimento de experiências, práticas estimulantes, relevantes e de valor para os membros da comunidade. Os princípios são os seguintes:

1. Desenhar a comunidade tendo em conta a sua evolução;
2. Abertura do diálogo entre perspectivas internas e externas;
3. Convidar para diferentes níveis de participação;
4. Desenvolver na comunidade espaços públicos e privados;
5. Focar os valores e interesses dos participantes;
6. Articular familiaridade com o entusiasmo;
7. Criar um ritmo ou rotina para a comunidade.

Toda comunidade se desenvolve segundo um ciclo de vida e, conforme afirma Wenger *et al.* (2002) "like other living things, communities are not born in their final state, but go through a natural cycle of birth, growth, and death" (p.68). No entanto uma CoP evolui continuamente e permite que sejam observados cinco estádios de desenvolvimento da comunidade: "potential, coalescing, maturing, stewardship and transformation" (Wenger *et al.*, 2002:68). Este autor considera que os dois primeiros estádios de desenvolvimento "potential e coalescing" podem ser considerados prematuros isto porque o primeiro é quando surge a ideia da comunidade a concretizar e o seguinte é quando se projecta, implementa e se dá a conhecer a própria ideia.

Os estádios seguintes são considerados fases de maturidade e integram mais três estádios: "maturing, stewardship and transformation" (Wenger *et al.*, 2002:68). No terceiro estádio inicia o

seu processo de maturidade onde a comunidade começa a sua expansão e a reconhecer-se como tal. Em quarto lugar surge um estádio mais alargado que é considerado de abertura e crescimento da comunidade, muitas vezes considerado de auto-sustentável pelas dinâmicas e práticas dos participantes da comunidade. Por vezes, a energia deste estádio pode entrar num ciclo vicioso, que decai quando se atinge a resolução de um problema debatido na comunidade, para voltar a aumentar quando surgem novos debates de interesse para os participantes. Este estádio é constituído por níveis de interacção altos e baixos e que assim sucede até os participantes da comunidade considerarem que esta necessita de uma reestruturação. Desta forma, atinge-se um quinto estádio de desenvolvimento que passa pela transformação da comunidade que a pode favorecer e ir ao encontro dos ideais dos participantes ou em algumas situações a comunidade encerra ao atingir este estádio (Wenger *et al.*, 2002) (ver Figura 1).

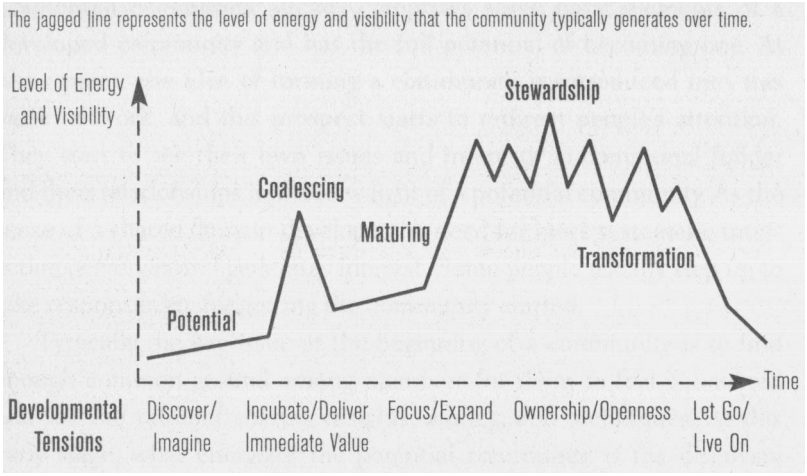


Figura 1 - Estádios de Desenvolvimento da Comunidade - Wenger et al. (2002)

Em conclusão temos que este ciclo de vida da comunidade apresenta um estádio de desenvolvimento prematuro, que integra inicialmente os dois primeiros estádios, até um estado desenvolvimento de maturidade, que vai desde o terceiro até a concretização do quinto estádio, que pode resultar em ruptura ou renovação da comunidade (Wenger *et al.*, 2002).

Em resultado da análise que temos vindo a fazer sobre as CoP *online*, observamos que estas apresentam as seguintes características:

- São estabelecidas no Ciberespaço;
- Integram um grupo de indivíduos voluntários, que partilham ideias e interesses comuns, que procuram atingir objectivos específicos;
- Os participantes de uma CoP *online* podem nunca vir a conhecer-se pessoalmente;
- Uma CoP *online* constrói a sua própria "identidade" ao longo do tempo, identidade que lhe permite ser reconhecida no meio de outras comunidades;

- A participação em CoP *online* não se rege por factores de obrigatoriedade, nem se destina a contextos formativos rígidos ou semi-rígidos. As interacções são emergentes e quando existe disponibilidade por parte dos indivíduos para participar. No entanto, numa CoP o sentimento de pertença deverá ser promovido para fomentar interacções regulares e de qualidade, que resulte em participações que se traduzam na construção colaborativa de novos conhecimentos;
- A construção de novos conhecimentos é um processo que se dá através da partilha de experiências e saberes, promovendo assim uma aprendizagem individual e em grupo.
- Nas CoP *online* prevê-se que se desenvolva as dimensões apresentadas por Wenger (1998) "empenhamento mútuo", o "empreendimento partilhado" e o "repertório partilhado";
- A comunicação neste tipo de comunidade tem lugar, principalmente, através da linguagem escrita;
- As ferramentas de comunicação maioritariamente utilizadas nas CoP *online* são as assíncronas (fóruns de discussão, *e-mail*, mensagens internas), mas podem também utilizar-se as síncronas (*chat*);

Entendemos que as CoP *online* surgem para dar lugar a um espaço comum, onde um grupo de indivíduos procura apoio e entreajuda em relação aos seus interesses, para além dos contextos reais onde está integrado. A supressão do factor presencial e do contacto face a face podem revelar-se desvantagens para a concretização de CoP *online*. No entanto, esta ausência do factor presencial altera as práticas, os comportamentos e promove contextos mais autónomos e livres para a participação de cada indivíduo, porque não regula um tempo e espaço determinado para a acção. Estas comunidades sobrevivem, em grande parte, sustentadas pelas comunicações assíncronas (fóruns de discussão, *mailing list*, …); pelas motivações pessoais por pertencer ao grupo; pela própria dinâmica que a comunidade promove para este fim e porque são reconhecidas como espaços de relevância para a aprendizagem informal de uma determinada temática.

Actualmente, assistimos a uma crescente proliferação de comunidades na Internet, sustentadas por diversas plataformas, de cariz público ou privado no seu tipo de acesso, lidando com temas específicos ou abrangentes. Encontramos, também, comunidades mais interactivas que integram uma virtualidade maior, que se estabelecem no Ciberespaço prometendo a projecção de uma vida real "dentro do ecrã"[15]. Este tipo de comunidade permite a utilização de personagens que podem ser assumidas neste espaço, e porque integram um contexto físico

[15] Referenciado por (Turkle, 1997).

específico desenhado no mundo virtual, de que é exemplo o caso mais mediático da comunidade *Second Life*.

2.2 - Modelos de análise de interacções em ambientes de aprendizagem *online* e contributo para a análise de interacções em CoP *online*

É possível através das interacções numa CoP identificar diferentes níveis de implicação por parte dos seus participantes. Para uma dinâmica efectiva, a responsabilidade do desenvolvimento de uma comunidade tem que ser sentida por todos os membros, apesar da existência de líderes ou moderadores que se movimentam na comunidade. A actuação dos líderes e moderadores tem que se desenvolver de uma forma mais estruturada e estratégica, onde estes promovam novas formas de comunicação, permitindo que a comunidade renove regularmente os seus conteúdos, e deste modo incentivam à participação.

As interacções nas comunidades e espaços de aprendizagem *online* têm sido objecto de preocupações e de estudo por parte de diversos investigadores, tais como, Henri (1992), Gunawardena *et al.* (1997) e Garrison *et al.* (2000). Quando se trata de analisar estas interacções deparamo-nos com uma variedade de investigações realizadas, que diferem quer nos processos utilizados quer nos conteúdos a analisar.

A análise das interacções numa comunidade é uma preocupação dos investigadores que procuram através destes estudos encontrar novas formas de organização dos espaços virtuais, para compreender a aprendizagem que aqui decorre, bem como os processos de colaboração. Os modelos resultantes das investigações principalmente de Henri (1992), Gunawardena *et al.* (1997) e Garrison *et al.* (2000) são variados e integram uma forte componente de análise social e cognitiva dos diálogos em ambientes *online* de aprendizagem, cuja aplicação e resultado são expressos de forma quantitativa.

O modelo de Henri (1992) é um dos instrumentos mais utilizados para o estudo da ocorrência ou não de aprendizagem, bem como da participação e interacção social em ambientes de aprendizagem *online*, tendo influenciado investigações posteriores neste âmbito. Este modelo descreve a natureza das interacções com base nas capacidades cognitivas utilizadas na discussão (participativa, social, interactiva, e metacognitiva) do qual resulta um sistema de categorização cujo aspecto central de análises recai na interactividade. Esta investigadora propõe uma análise de conteúdo que pressupõe dividir as mensagens a partir de unidades de significado classificadas em função do seu conteúdo, segundo:

1. A dimensão social da partilha assíncrona
2. A dimensão interactiva da comunicação

3. A aplicação de capacidades cognitivas
4. As capacidades metacognitivas

Por outro lado, Gunawardena *et al.* (1997) propuseram-se encontrar um sistema adequado à análise da qualidade das interacções e dos conteúdos dos diálogos, numa perspectiva de negociação dos significados e construção do conhecimento em ambientes colaborativos e de aprendizagem *online*. Este instrumento utiliza as fases da discussão para determinar a quantidade de conhecimento construído durante o processo.

Este modelo foi desenhado para estudar a construção social do conhecimento, através da análise das interacções em fóruns de discussão de uma conferência mediada por computador que decorreu durante uma semana. Os principais objectivos a atingir através da aplicação deste modelo eram os seguintes: saber se foi construído conhecimento através da troca de mensagens entre os participantes e se cada participante mudou a sua compreensão do conhecimento através das interacções em grupo (Gunawardena et al., 1997).

O modelo proposto assenta nas teorias de aprendizagem social de Vygotsky. As fases do modelo reapresentam uma análise da evolução gradual das interacções, mas esta avaliação foi segundo Gunawardena *et al.* (1997) influenciada pelas concepções dos investigadores e pelos seus conhecimentos revelando alguma subjectividade. O que importa reconhecer neste modelo são as suas fases, para compreender a construção do conhecimento. Este modelo (ver Tabela 3) compreende cinco fases, que possuem diversos indicadores.

414 / GUNAWARDENA, LOWE AND ANDERSON

PHASE I: SHARING/COMPARING OF INFORMATION. Stage one operations include:

A. A statement of observation or opinion	[PhI/A]
B. A statement of agreement from one or more other participants	[PhI/B]
C. Corroborating examples provided by one or more participants	[PhI/C]
D. Asking and answering questions to clarify details of statements	[PhI/D]
E. Definition, description, or identification of a problem	[PhI/E]

PHASE II: THE DISCOVERY AND EXPLORATION OF DISSONANCE OR INCONSISTENCY AMONG IDEAS, CONCEPTS OR STATEMENTS. (This is the operation at the group level of what Festinger [20] calls cognitive dissonance, defined as an inconsistency between a new observation and the learner's existing framework of knowledge and thinking skills.) Operations which occur at this stage include:

A. Identifying and stating areas of disagreement	[PhII/A]
B. Asking and answering questions to clarify the source and extent of disagreement	[PhII/B]
C. Restating the participant's position, and possibly advancing arguments or considerations in its support by references to the participant's experience, literature, formal data collected, or proposal of relevant metaphor or analogy to illustrate point of view	[PhII/C]

PHASE III: NEGOTIATION OF MEANING/CO-CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

A. Negotiation or clarification of the meaning of terms	[PhIII/A]
B. Negotiation of the relative weight to be assigned to types of argument	[PhIII/B]
C. Identification of areas of agreement or overlap among conflicting concepts	[PhIII/C]
D. Proposal and negotiation of new statements embodying compromise, co-construction	[PhIII/D]
E. Proposal of integrating or accommodating metaphors or analogies	[PhIII/E]

PHASE IV: TESTING AND MODIFICATION OF PROPOSED SYNTHESIS OR CO-CONSTRUCTION

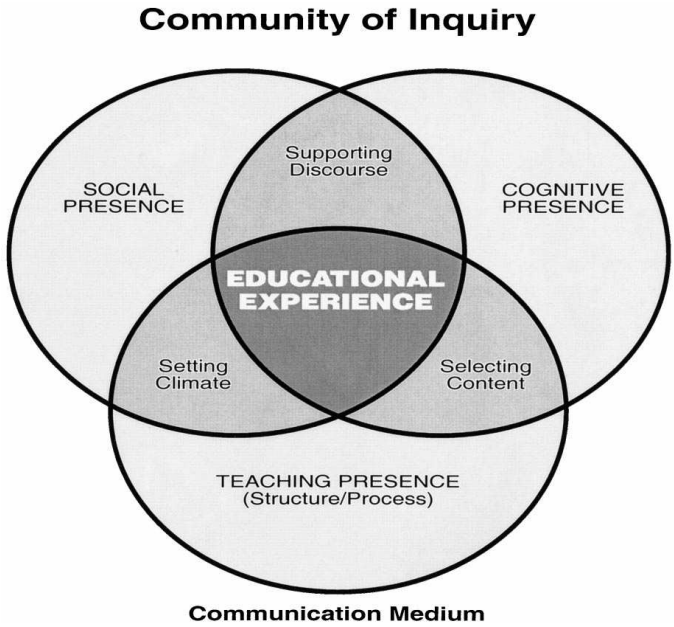
A. Testing the proposed synthesis against "received fact" as shared by the participants and/or their culture	[PhIV/A]
B. Testing against existing cognitive schema	[PhIV/B]
C. Testing against personal experience	[PhIV/C]
D. Testing against formal data collected	[PhIV/D]
E. Testing against contradictory testimony in the literature	[PhIV/E]

PHASE V: AGREEMENT STATEMENT(S)/APPLICATIONS OF NEWLY-CONSTRUCTED MEANING

A. Summarization of agreement(s)	[PhV/A]
B. Applications of new knowledge	[PhV/B]
C. Metacognitive statements by the participants illustrating their understanding that their knowledge or ways of thinking (cognitive schema) have changed as a result of the conference interaction	[PhV/C]

Tabela 3 - Interaction Analysis Model for Examining the Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing – Modelo de análise de interacções para estudo da construção social de conhecimento em conferências através do computador (Gunawardena *et al.*, 1997:414).

Garrison *et al.* (2000) desenvolveram um modelo de análise onde se prevê o estudo da relevância do contexto e da criação de comunidades de aprendizagem como espaços promotores da reflexão e discurso crítico. A experiência educativa pode decorrer em espaços de aprendizagem comunitários compostos por professores e alunos que se tornam elementos chave no processo educativo. O modelo (ver Esquema 6) proposto por estes autores pressupõe que a aprendizagem ocorre no interior da comunidade através da interacção de três elementos centrais: presença cognitiva, presença social e presença docente.



Esquema 6 - Elements of an Educational Experience – Elementos de uma Experiência Educacional (Garrison *et al.*, 2000:88)

A presença cognitiva passa pela capacidade dos alunos construírem significado mediante a reflexão contínua numa comunidade, sendo esta uma condição do pensamento e resultado de uma aprendizagem situada a alto nível (Garrison *et al.*, 2000). Estes autores consideram que a presença cognitiva é um elemento vital para o pensamento crítico e por isso, se constitui como principal objectivo a concretizar aquando da criação de comunidades de aprendizagem *online*.

A presença social é definida como a capacidade dos participantes de uma comunidade de apresentarem as suas características pessoais aos restantes intervenientes como pessoas reais e cuja identificação é verdadeira. A importância deste elemento é a sua função como apoio para a presença cognitiva, porque indirectamente facilita o processo do pensamento crítico exercido na comunidade. A componente social é muito importante para o sucesso da experiência educativa e para as aprendizagens, pois o ambiente agradável das interacções promove bem-estar e implicação nas actividades entre os participantes que integram a comunidade durante um determinado tempo, consoante a duração do programa (Garrison *et al.*, 2000).

A presença docente é percepcionada como a capacidade de desenhar, facilitar e orientar os processos cognitivos e sociais com o principal objectivo de obter resultados significativos a nível das aprendizagens. Este terceiro elemento é constituído por duas funções gerais que podem ser executadas por qualquer participante de uma comunidade, no entanto, num ambiente educativo, estas funções serão, provavelmente, a principal responsabilidade do professor. A primeira dessas funções é a concepção da experiência educativa. Isto inclui a selecção, organização e apresentação dos conteúdos do curso, bem como a concepção e o desenvolvimento de actividades e ainda a avaliação da aprendizagem (Garrison *et al.*, 2000).

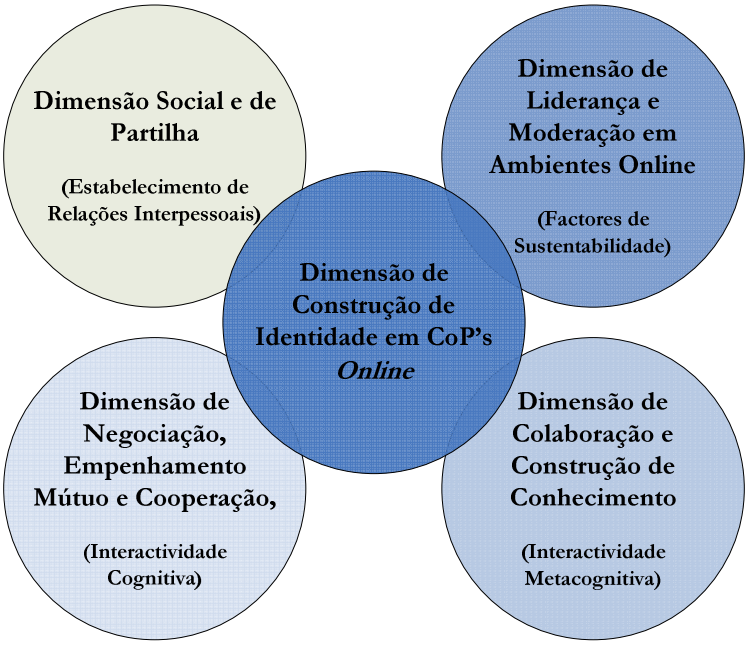
O modelos apresentados foram construídos com o intuito de compreender como se desenvolvem as interacções em ambientes especificamente criados para a promoção da aprendizagem, em torno de um assunto específico e nos quais está implícito um processo de avaliação aos formandos. Apesar de certos elementos destes modelos serem susceptíveis de serem aplicados a CoP *online*, outras dimensões parecem não se ajustarem por completo, esquecendo elementos que pensamos que devem ser integrados para a análise das interacções nestes ambientes, tais como a construção de identidade e a liderança.

Baseando-nos nos modelos de Henri (1992), Gunawardena *et al.* (1997) e Garrison *et al.* (2000), procurámos construir um possível modelo de análise qualitativa das interacções específico para CoP *online*. A nossa intenção é identificar elementos que descrevam os níveis de interacções dos participantes e que nos permitam consubstanciar a definição de CoP que atribuímos ao ambiente criado para efeitos da nossa investigação – a @rcaComum – e argumentar se foi desenvolvida ou não uma efectiva CoP *online* (ver Esquema 7).

Este modelo integra as seguintes dimensões: social, partilha, negociação, empenhamento mútuo, cooperação, colaboração, construção de conhecimento, identidade, condição "virtual" ou *online* e liderança e moderação[16]. Algumas destas dimensões fazem parte dos modelos apresentados anteriormente mas também, tem elementos da proposta defendida por Wenger (1998) como mentor da definição e caracterização de CoP. E, também, da proposta de P. Dias (2008) que apresenta a moderação e a mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem.

A nossa proposta pretende descrever, através da análise qualitativa das interacções dos participantes nos fóruns de discussão e *chat* da plataforma, como se desenvolve de forma gradual o processo de integração dos indivíduos numa comunidade e como este processo é, também, vivido ciclicamente por cada participante que integra a comunidade. Por outro lado, a análise das interacções pode ajudar a compreender um nível superior, isto é, o próprio ciclo de vida de uma CoP *online*, na qual o factor tempo é determinante e indissociável de todo este processo.

[16] Asunto que trataremos no ponto 4 deste capítulo.



Esquema 7 - Modelo de análise qualitativa das interacções específico para CoP *online* construído com base nos trabalhos de Henri (1992), Gunawardena et al. (1997), Garrison et al. (2000), Wenger (1998) e P. Dias (2008)

Reconhecemos que os níveis de interacções dentro de uma comunidade variam segundo a antiguidade de cada participante, mas isto não pode ser generalizado porque dentro de um mesmo nível de antiguidade existem participantes mais e menos activos. Deste modo, o ciclo de vida da comunidade está dependente da passagem dos participantes por parte ou por todas as suas dimensões. As interacções decorrem segundo: um primeiro momento de socialização e partilha, um segundo momento de cooperação, negociação e empenhamento mútuo, um terceiro momento de colaboração e construção de conhecimento e um quarto momento de mediação e liderança na comunidade. A concretização destas quatro dimensões ajuda a fortalecer a dimensão da construção da identidade da comunidade que é vivida pelos participantes e, por isso, a sua razão de ser é central (no Esquema 7) e dependente das anteriores.

Para a concretização deste modelo, partimos do pressuposto que o facto de um grupo de indivíduos se juntar num contexto virtual, no qual decorrem diversas interacções, não se pode considerar sinónimo de CoP *online*, nem que aqui decorre participação, colaboração e aprendizagem. A concretização de efectivas CoP *online* e de práticas colaborativas é difícil, pois depende do empenhamento dos participantes da comunidade. A construção de conhecimento pode resultar da colaboração entre os participantes de uma comunidade, isto é, quando reflectida e construída em grupo. Por outro lado, a sustentabilidade e ciclo de vida de uma CoP *online* passa pela consolidação do próprio espaço e pela liderança partilhada que se desenvolve entre os seus participantes.

Para além do esquema apresentado, descrevemos alguns indicadores que se encontram agrupados em cada uma das dimensões a concretizar numa CoP *online*:

1. **Dimensão Social e de Partilha (Estabelecimento de Relações Interpessoais - Integrar, Partilhar e Comparar Informação)**
    a) Presença como Observador-Participante e como explorador
    b) Caracterização Pessoal do Perfil
    c) Apresentação na comunidade
    d) Partilha de experiências
    e) Corroborar comentários de um ou mais participantes
    f) Questionar e Responder para clarificar detalhes de alguma participação
2. **Dimensão de Negociação, Empenhamento Mútuo e Cooperação (Interactividade Cognitiva)**
    a) Identificação de Áreas de Interesse entre os participantes
    b) Negociação ou esclarecimento dos significados dos diversos termos utilizados
    c) Proposta e negociação sobre novas áreas de debate
    d) Cooperação na realização de actividades entre os participantes
    e) Empenhamento mútuo de práticas diversificadas
3. **Dimensão de Colaboração e Construção de Conhecimento (Interactividade Metacognitiva)**
    a) Partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos
    b) Debate sobre a informação partilhada e estabelecimento de um consenso
    c) Reflexão crítica dos participantes e construção partilhada do conhecimento
4. **Dimensão de Liderança e Moderação em Ambientes *Online* (Factores de Sustentabilidade)**
    a) Identificação de Líderes e Moderadores
    b) Estratégias de Liderança e Moderação
    c) Evidência discursiva de orientação explícita
5. **Dimensão de Construção de Identidade em Ambientes *Online* (Diferenciação entre CoP)**
    a) Percepção da presença cognitiva
    b) Percepção da presença social

Apesar de este modelo não ser reconhecido nem validado pela comunidade científica, pensamos que seria pertinente deixar este contributo que pretendemos continuar a desenvolver e que foi testado na CoP *online* concebida para o nosso estudo. Os resultados obtidos com a

aplicação deste modelo estão apresentados no capítulo 7. Esta análise não foi o objecto principal da nossa investigação, mas está implicitamente ligada a todo o processo de concepção, constituição e dinamização de uma CoP *online* - @rcaComum.

Partimos, de seguida, para uma reflexão sobre como se desenvolvem a cooperação e colaboração em CoP *online* e como estas se podem revelar factores de sustentabilidade e influenciar o seu ciclo de vida.

3 - Cooperação e colaboração em CoP *online* como factores de sustentabilidade

Ao reflectirmos sobre a cooperação e a colaboração numa CoP surge de imediato a ideia de construção conjunta de conhecimento. Existem diversos autores, entre estes Dillenbourg (1999), que se preocuparam em diferenciar estes termos e afirmam que se dá utilização excessiva da designação "colaboração" para qualquer situação, porque está na moda ou porque não é perceptível se de facto é colaboração, mas atribui-se esta concepção sem clarificação da situação.

Na comunidade científica encontrámos posições que consideram estes dois conceitos como sinónimos, mas investigadores mais recentes defendem a sua diferença. Para Meirinhos (2006) a diferenciação dos conceitos cooperação e colaboração é necessária porque estes se situam em níveis distintos:

> "A colaboração apresenta-se, assim, com duas finalidades: aprender um assunto e emancipar o formando na aprendizagem. Também se pode dizer que, neste sentido, a cooperação surge como um método de iniciação e preparação para a colaboração. Por conseguinte, actividades de cooperação e colaboração diferem no seu grau de flexibilidade, sendo as actividades de colaboração mais flexíveis, pois oferecem, a quem aprende, mais liberdade. Naturalmente, a colaboração é mais dirigida para pessoas adultas, detentoras de capacidades de auto-aprendizagem"
>
> (Meirinhos, 2006:120).

De acordo com P. Dias (2001a), a colaboração promove a construção de conhecimento em grupo, sendo que:

> "The collaborative knowledge building is the oriented strategy for the expansion, for the community, of the cognitive learning individual process. The collaborative knowledge building describes the process through which the individual reactions and perspectives are the object of negotiation towards the shared information and common objectives, aiming the construction of an interpretation and representation of the group's knowledge"
>
> (P. Dias, 2001a:296 e 297).

Partimos do pressuposto que cooperação se situa, num nível inferior à colaboração. A cooperação surge quando as acções são realizadas isoladamente, quer dizer, as tarefas são subdivididas pelos elementos de um grupo ou comunidade e sendo que o resultado do trabalho

são partes que se juntam sem elos de ligação e reflexão. Mas, a cooperação pode ser também uma partilha que beneficie um outro indivíduo e do qual não se obtenha qualquer contrapartida. Desta forma, temos que a colaboração se posiciona num nível superior, quando o trabalho é realizado e ponderado por todos os membros de um grupo e o resultado final reflecte a partilha de ideias e troca de experiências mais elaborada e argumentada, e diz respeito a objectivos de um grupo coeso.

Como é referido por Dillenbourg (1996),

> "El aprendizaje cooperativo requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo. Por ejemplo, el educador propone un problema e indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizándose cada uno por la solución de una parte del problema. Esto implica que cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados"
>
> (Dillenbourg (1996) cit. in Gros-Salvat, 2004b:5).

Entendemos que atingir níveis reais de colaboração é algo extremamente difícil, que requer uma estrutura flexível dentro da comunidade, a confiança entre os membros do grupo e a responsabilidade para com o trabalho dos outros, e revela um reestruturar e conquistas de novas formas de trabalho em grupo. Para que se construa conhecimento é necessário que os processos de colaboração entre os participantes de uma comunidade sejam efectivamente concretizados, quer através da riqueza das experiências individuais partilhadas, quer também dos conteúdos elaborados após uma reflexão conjunta com significados individuais e colectivos.

No âmbito educativo, a colaboração parece ganhar novas matizes quando mediada pelas tecnologias. Naturalmente, as TIC por si só não se revelam como factor de colaboração, mas podem apoiar o estabelecimento de um efectivo trabalho colaborativo. A aprendizagem mediada pelas TIC ajuda a promover o trabalho em rede, onde o indivíduo não é percepcionado de modo isolado, mas integrado num grande grupo e em interacção com os outros. É valorizado o papel que cada um desempenha e as tecnologias podem facilitar este processo ao transcender para novos contextos situações de trabalho colaborativo.

Pensamos que a convergência desta multiplicidade de ferramentas para a partilha de informação e construção de novos saberes, através de texto, do som e da imagem em tempo real (comunicação síncrona com utilização de *webcam* e microfone) ou em diferido (assíncrono), através do *e-mail*, da transferência de ficheiros e de fóruns de discussão, entre outros, possibilitam a concretização do trabalho colaborativo.

No entanto, se é sabido que existem actualmente diversos programas tecnológicos, para que as escolas usufruam da integração das TIC estamos muito aquém de se promoverem efectivas redes de colaboração nas escolas. Como refere Chagas (2001),

> "Apesar das condições tecnológicas básicas estarem criadas, o que se verifica, na maior parte dos casos, é que estamos ainda muito longe de uma utilização proveitosa, generalizada e sustentada das redes computacionais. Em parte, esta situação deve-se à falta de participantes, nomeadamente dos professores, em iniciativas que envolvam a criação e o desenvolvimento de redes que possam dar origem a redes de aprendizagem"
>
> (Chagas, 2001:75).

Nas escolas encontramos educadores e professores que trabalham isoladamente, sem perspectivar em conjunto novas formas de partilhar, reflectir e construir conhecimentos em rede. Os novos papéis a desempenhar pelos docentes passam, também, por integrar os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, promovendo verdadeiras redes de colaboração multidisciplinares.

Na perspectiva de P. Dias (2007) estas redes de aprendizagem suportadas pelas tecnologias diferem das comunidades tradicionais devido à mediação colaborativa e tecnológica, que permite o desenvolvimento das interacções em torno de um objectivo e actividades, que são partilhados por um grupo de participantes da comunidade a qual pode definir-se por uma rede de conhecimento, resultado de todo este processo. Para P. Dias (2007),

> "Através da mediação colaborativa, a comunidade virtual de aprendizagem emerge das práticas de negociação dos objectivos e actividades do grupo na criação da representação de conhecimento distribuída, sendo estas que, por outro lado, determinam o ciclo de vida e sustentabilidade da própria comunidade. Na medida em que a mediação é o meio para a participação e a colaboração, a natureza e tipo de interacções sociais e cognitivas conduzidas no âmbito deste processo constituem os factores mobilizadores da comunidade e da sua sustentabilidade"
>
> (P. Dias, 2007:31).

De acordo com Hansen *et al.* (1999) o conhecimento construído através de redes colaborativas assume diferentes formas de interacção entre os participantes e esta pode ser prolongada no espaço e no tempo. Para este efeito existem vários meios e instrumentos tecnológicos que permitem o desenvolvimento da comunicação. Estes investigadores também referem que as relações sociais fortalecem as interacções no grupo que pretende desenvolver trabalho colaborativo e afirmam o significado da própria comunidade. Hansen *et al.* (1999) indicam que,

> "Systems for the support of collaborative knowledge construction relate funtional features with social aspects of team work. Each functionality has an impact on work behaviour and the efficiency of the whole group using the system. Furthermore the functionality of such a system also influences the behaviour of individual group members. However Psychological Social and cultural processes within groups of collaborating people are the key factors in determining whether systems for CKC (Collaborative Knowledge Construction) support will be accepted and successful"
>
> (Hansen *et al.*, 1999:172).

O desenvolvimento de CoP *online*, mas, sobretudo, a sua dinâmica constitui-se como um factor inacabado em constante renovação para garantir a durabilidade da comunidade no espaço

e no tempo. Algumas características inerentes ao próprio desenho da comunidade, os níveis de interacções dos seus participantes, a promoção da cooperação, colaboração, reflexão crítica e a liderança devem ser tidos em conta quando se estabelece uma CoP no Ciberespaço e se pretende construir colaborativamente um projecto e novos conhecimentos.

4 - Liderança e moderação: contributos para a gestão e sustentabilidade das CoP *online*

Apesar das alusões aos conceitos de Liderança e Moderação em ambientes distribuídos em tópicos anteriores, importa clarificar a sua importância em contextos *online* como possíveis factores de sustentabilidade e durabilidade destes. Para este efeito, tivemos como objectivo, ao longo da nossa investigação, procurar novas formas de promover CoP *online*.

4.1 - Liderança em CoP *online*

Líder, de acordo com o Machado(Coord.) (1990) é uma grafia portuguesa da palavra inglesa *leader*, e significa, em português, chefe ou guia virtual que pode representar uma determinada sociedade. Por sua vez, liderança é a "qualidade ou função de líder" e é uma "forma de dominação baseada no prestígio pessoal e aceite pelos dirigidos" (p.451).

Estes termos, líder e liderança, parecem estar em voga no nosso vocabulário e são cada vez mais visíveis nos sistemas organizacionais, quer empresariais, quer do âmbito educativo, facto que resulta da própria influência exercida pelas ciências sócias e pela comunidade científica através dos estudos realizados em torno destes conceitos.

O conceito de liderança "tem como antecedentes a arte de comando, de longa e prestigiosa tradição na literatura castrense e que chega, aliás, aos nossos dias" (Jesuíno, 1999:7). Ao nível dos estudos científicos tem-se valorizado mais o papel do líder do que a própria liderança. O interesse recai mais em saber qual o papel desempenhado pelo líder do que no processo que se desenvolve para que surja a liderança. Entendemos que estes dois conceitos coexistem num mesmo espaço e não pode existir líder sem liderança e vice-versa.

Para J. A. Costa (2000) a concepção de líder e liderança tem vindo a ser alterada e indica que, "a ideia de que os líderes, mais do que feitos, nascem, é aquela que protagoniza os primórdios das concepções e da investigação sobre a presente problemática: ou seja, estamos a reportar-nos à conhecida teoria dos traços e aos vários desenvolvimentos de que a mesma foi alvo no decorrer dos anos 40" (p.17).

Deste modo, importa saber o que é que o líder faz, a maneira como faz, os seus comportamentos, características individuais e o estilo de liderança. De acordo com J. A. Costa (2000) a concepção de líder nato deixa de ser tão evidente para dar lugar ao que ele descreve como um líder que pode e deve ser feito, através das "melhores maneiras" de actuação do líder que, definidos os "comportamentos-padrão", tornam-se objectos de aprendizagem pelos candidatos à liderança. É a partir dos anos 50 que se começa a valorizar a formação em liderança e a preparar líderes que ocupem lugares de topo nas organizações (J. A. Costa, 2000).

No entanto, os contributos da década de 60 sugerem que a "liderança depende dos contextos, das situações de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente. São as chamadas teorias situacionais da liderança as quais se encontram enformadas, em termos de análise organizacional" (J. A. Costa, 2000:20).

Conforme este mesmo autor, J. A. Costa (2000) a década de 80 ficou marcada pelo movimento da "Nova Liderança" que integra um conjunto de teorias da liderança baseadas em pressupostos comuns, mas nem sempre em concordância e é possível reconhecer a "liderança transformacional, em contraste com a liderança transaccional, da liderança carismática, da liderança visionária e de outros desenvolvimentos" (J. A. Costa, 2000:22) ligados ao conceito de liderança. Este acontecimento surge em paralelo com a introdução e reformulação das teorias organizacionais que procuravam uma melhor projecção e sucesso das empresas (J. A. Costa, 2000).

De acordo com Rego & Cunha (2004), os líderes forçam novos comportamentos nos seus colaboradores e a liderança poderá ser um dos caminhos para alcançar o sucesso de uma organização.

Ao serem criados novos contextos de interacção não físicos, tais como as CoP *online*, novas preocupações emergem ao nível da gestão e da liderança nestes espaços. A preocupação assenta em reconhecer estratégias e desenvolver mecanismos que garantam a sustentabilidade de ambientes colaborativos em rede.

A liderança em CoP *online* dá lugar à redefinição deste conceito pelas características que lhe estão subjacentes, mas os princípios orientadores que foram apresentados são a base desta concepção. A principal preocupação de um líder e da liderança que se estabelece nestes contextos passa pelo reconhecimento e valorização da aprendizagem que é construída em grupo e tudo passa pela motivação e participação de todos os seus membros.

No âmbito educativo a liderança já marca a sua presença, de acordo com Gordon (1998) o papel de líder é difícil de desempenhar e refere que

> "Os líderes funcionam muito como professores – dando instruções, explicando novas políticas ou procedimentos. Contudo, poucos líderes receberam formação especial para desempenhar esta importante função. Não calculam como é difícil ensinar eficazmente as pessoas – é mais complexo do que muitos pensam"
>
> (Gordon, 1998:93).

Em relação à Liderança numa CoP *online* e ao líder que possa emergir entre os participantes, consideramos que existe sempre quem se torne o coordenador de um grupo, pelas suas próprias características individuais, carismáticas ou por eleição dos outros intervenientes. Tal como referido por Wenger, (2001a),

> "Consideramos dois tipos de papéis diferentes: os que são atribuídos e os que emergem da interacção. O mais importante papel que se pode atribuir é o de coordenador. Esse papel não é normalmente atribuído ao maior perito porque este geralmente não tem tempo para se envolver na criação de comunidades. Mas é muito importante que o líder conheça o domínio da comunidade"
>
> (Wenger, 2001a:s/p).

O perfil do líder se prende em especial com as suas capacidades de gerir, coordenar, orientar, estabelecer normas de funcionamento e ajudar nas tomadas de decisões. De acordo com Wenger *et al.* (2002),

> "One community stalled when its passionate leader changed roles. Community members were so dependent on him they found it hard to take on the tasks he had so invisibly assumed"
>
> (Wenger *et al.*, 2002:69).

Christoupolos (s.d.) refere, também, que a presença de um líder promove o interesse e motivação para se trabalhar em grupo. A liderança numa CoP tem que ser entendida como um papel a assumir por membros da mesma comunidade cujos interesses sejam semelhantes aos dos outros participantes.

Ao analisarmos as interacções dos membros de uma comunidade, seja esta física ou virtual, somos capazes de percepcionar diferentes papéis entre os participantes. É natural percebermos quem se manifesta num maior número de vezes, quem é mais participativo, mais empenhado, mais colaborativo e/ou especialista em determinado assunto. Assim, é possível identificar características que fazem sobressair alguns participantes da comunidade em relação a outros.

No entanto, não quer dizer que exista um único indivíduo que possua todas estas características. Por vezes, existem vários indivíduos, cada qual com as suas especificidades, que se tornam mais dinâmicos ou especialistas em determinadas áreas, em relação a outros. Quando assim é, estamos perante uma liderança que pode ser dividida, segundo os interesses de cada um.

Reconhecemos o contributo de P. Dias (2008) quando descreve que

> "O aumento dos processos interaccionais entre os membros da comunidade está associado ao plano de actividade da construção de conhecimento, ao qual corresponde igualmente maior nível de autonomia dos membros do grupo. Entendemos que esta autonomia se formaliza nos processos de liderança partilhada que sustentam a negociação do sentido da experiência da aprendizagem, correspondendo este processo a um elevado nível de organização da comunidade"
>
> (P. Dias, 2008:7).

O papel de líder numa comunidade *online* pode condicionar a sua própria dinâmica, sustentabilidade e durabilidade, pelo que esta liderança distribuída e partilhada funciona como um mecanismo que fortalece as acções na comunidade e as relações entre os participantes. Esta liderança promove as interacções em áreas diversificadas e vai simultaneamente ao encontro dos interesses de todos.

Wenger (2000) atribui à liderança em CoP uma particular relevância e indica que,

> "Communities of practice depend on internal leadership, and enabling the leaders to play their role is a way to help the community develop. The role of 'community coordinator' who takes care of the day-to-day work is crucial, but a community needs multiple forms of leadership: thought leaders, networkers, people who document the practice, pioneers, etc. These forms of leadership may be concentrated on one or two members or widely distributed, and this will change over time"
>
> (Wenger, 2000:231).

É provável que em alguns casos a liderança seja assumida ou se venha a manifestar na pessoa de um único indivíduo. Esta situação pode suceder não porque os outros membros não sejam capazes de a assumir, mas porque as condições podem não estar efectivamente criadas para eles se revelarem ou serem designados como líderes. Tudo depende do que foi definido como liderança situacional, em que quem é líder num determinado contexto pode não o ser num outro diferente.

Se é verdade que a liderança pode ajudar a restabelecer a dinâmica de uma organização, seja esta empresarial, escolar ou no caso de uma comunidade, também existem outros factores e papéis a desempenhar pelos membros que a integram. Por estas razões, a liderança também pode ser exercida por um grupo de indivíduos definidos, como a direcção de uma organização, quer seja empresarial ou educacional. Como afirma Silvio (2006)

> "El liderazgo es un componente indisociable de la gestión y de la sociabilidad humana en general. Basta que se le asigne una tarea a un grupo de personas para que surja una estratificación sobre la base de las habilidades de cada una. Con el tiempo, surgirá una persona líder (además de otras que puedan surgir con otras habilidades)"
>
> (Silvio, 2006:14).

A liderança integra em si outras características que Silvio (2006) indicou e que incluem a autoridade, o prestígio, a estima e outros domínios do comportamento humano, tais como as acções, os pensamentos e os sentimentos.

Em ambientes colaborativos, quer seja na escola, na sociedade ou em CoP presenciais ou *online*, existe sempre quem assuma ou que seja incumbido com um papel diferente dos restantes intervenientes. É perceptível quem se dá a conhecer como líder ou coordenador de um grupo, porque este possui características específicas que o diferenciam. Estas características do líder passam pela capacidade de gestão, organização, pela dinâmica que desenvolve em determinado grupo, pela motivação que transmite, pela empatia nas relações com os outros e pela responsabilidade que assume perante os seus colegas de representar o grupo a que pertence, enfim, um indivíduo apreciado e reconhecido por todos participantes.

Os estudos realizados no âmbito da liderança, dos quais temos vindo a enunciar algumas concepções, têm-se debruçado sobre os diferentes papéis assumidos numa comunidade e têm realçado em particular o de líder ou moderador, acreditando que a presença deste pode prolongar o ciclo de vida de uma comunidade, ou seja, garantir a sua sustentabilidade.

A nível de estudos científicos deparamo-nos com um leque menor de soluções ao nível de estratégias de liderança para serem desenvolvidas em CoP quando o contexto se situa no Ciberespaço. Estes contextos suportados pela Internet podem usufruir de parte das estratégias desenvolvidas da liderança em contextos organizacionais físicos, mas é necessário acrescentar outras dinâmicas que se adeqúem melhor a esta realidade. Para o bom funcionamento de um espaço *online,* que reúne um grupo de indivíduos, é necessário promover a interacção social, a criação de laços interpessoais, a confiança, a credibilidade do próprio espaço e das actividades que se desenvolvem.

Alguns especialistas dedicaram parte do seu trabalho de investigação à análise de diversas formas de liderança, moderação, acompanhamento *online* em grupos de trabalho já constituídos, quer dizer, a comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. A liderança e moderação permitem manter vivos os espaços de comunicação, facilitar o acesso aos conteúdos, dinamizar o diálogo entre os participantes, ajudando-os a partilhar as suas próprias experiências e a construir novos conhecimentos.

Quando nos referimos à liderança em CoP é de ressaltar a importância do líder conhecer o "domínio" da comunidade (Wenger, 2001b). A liderança como suporte à dinamização de contextos *online* pressupõe que o líder conheça o tema central, que preocupa e no qual recai toda a prática da comunidade.

Todo o líder tem de possuir uma visão para antever o futuro da CoP *online,* projectando estratégias e práticas para uma gestão da comunicação eficiente entre os participantes. Um líder tem que conhecer a temática e os conteúdos partilhados, como forma de se integrar e desenvolver a sua acção num grupo. O desenho de estratégias de comunicação, e do próprio

espaço cabe ao líder, mas este pode estar aberto a sugestões de todos os indivíduos que integram a CoP. A gestão do espaço, da integração de mais membros na CoP, bem como a gestão de conteúdos deve passar pelo líder, sendo este capaz de disponibilizar a informação de forma adequada e receber novos elementos no grupo. A liderança funciona como alicerce para o adequado funcionamento de uma CoP *online* e das reais potencialidades que esta tem para oferecer aos seus membros.

Acreditamos, tal como afirma Day (2003), referindo-se neste caso aos responsáveis pela gestão das escolas (mas cujas reflexões se aplicam também ao líder de uma CoP), que

> "Effective leadership is as much about developing the self as it is about capacity-building in others and such effective leadership requires an intelligent head and an intelligent heart. It requires principals to engage simultaneously in reflection in, on, about and for the action in each context in which they work. Effective principals are, in fact, critical thinkers who have develaped an awareness of the assumptions under which they and others think and behave"
>
> (Day, 2003:43).

Na perspectiva de Connaughton & Daly (2004) a liderança em contextos do Ciberespaço pode revelar-se mais complexa pela falta do factor presencial, mas não é impossível de se alcançar. É também, necessário trabalhar os aspectos relacionados com a confiança entre os líderes e os membros da comunidade, porque as relações podem revelar-se rápidas e fugazes e a durabilidade da comunidade pode ficar comprometida.

Entendemos que o líder de uma CoP é capaz de se abstrair e ser imparcial nas suas concepções e intervenções, de forma a não ferir susceptibilidades. Este tem de ser capaz de gerir conflitos e esclarecer todos os membros da comunidade sobre quais os benefícios e desvantagens de uma determinada situação. O seu papel não é só de coordenador, mas também de intermediário no estabelecimento das relações – processo de sociabilização – entre os participantes, factor fundamental para a conservação da CoP. Os líderes numa CoP *online,* para serem convincentes e eficazes devem desenvolver uma prática de construção conjunta de ideias e objectivos, no sentido de trabalharem colaborativamente em diversos projectos.

4.2 - Moderadores e moderação: estratégias para dinâmicas em CoP *online*

É cada vez mais perceptível nos ambientes em rede e, nomeadamente, em CoP *online*, quem desempenha o papel de moderador. O moderador de uma comunidade desempenham funções similares aos de um líder pela forma de gerir um determinado espaço, mas estes desenvolvem uma acção especializada que o diferencia dos restantes moderadores de um mesmo grupo. Reconhecemos que esta distinção acontece nas CoP *online*, porque cada participante possui competências próprias, mas também é necessário reconhecer que quer um líder possui

características de um moderador quer um moderador possui características de líder e, daí a dificuldade de dissociar conceitos e atribuir definições isoladas.

Entendemos que o líder e o moderador podem fazer parte de uma mesma comunidade e a cada um deles ser atribuído um determinado papel, apesar das suas características e funções se "entrelaçarem" em certos pontos. Por vezes, este papel de líder e de moderador pode ser assumido pela mesma pessoa, desde que as suas características correspondam ao que compete a um líder como organizador e gestor dos diversos espaços e assuma, também, o papel de moderador especializado e capaz de promover situações diversificadas de mediação do debate, para a construção de conhecimentos.

A moderação em ambientes de aprendizagem *online* é de acordo com P. Dias (2008) uma actividade que permite organizar os grupos e as aprendizagens através das estratégias que utiliza o moderador para "dinamizar, gerir e acompanhar". O papel do moderador não se circunscreve à disponibilização de conteúdos e materiais, mas antes este promove a construção de conhecimento em torno de uma temática, valorizando a abordagem construtivista da educação (P. Dias, 2008:6). Para este investigador,

> "O sentido de reciprocidade resultante do aumento dos níveis de confiança interna conduz ao aumento dos níveis de participação, em especial na forma da liderança da discussão conduzida pelos membros do grupo. Este aspecto reveste-se de maior importância para a sustentabilidade da comunidade a qual tende, desta forma, a desenvolver processos de autonomia na organização e controlo das narrativas de aprendizagem os quais evidenciam a mudança do papel do moderador, enquanto organizador, para o de facilitador na aplicação e contextualização das aprendizagens"
>
> (P. Dias, 2008:6).

O estabelecimento de laços entre os participantes, bem como o desenvolvimento de um ambiente de confiança mútua deverá ser promovido pelo moderador. A dinâmica promovida pelo moderador baseado numa relação de confiança, permite devolver aos participantes de uma comunidade a liderança nas actividades que desenvolvem em conjunto, a fim de construírem colaborativamente novos conhecimentos. P. Dias (2008) salienta que

> "Transforma-se num processo partilhado, actuando como um elemento do grupo e devolvendo, desta forma, a liderança à comunidade, nas actividades de intervenção, acompanhamento e construção de conhecimento. Emerge desta prática o princípio de liderança partilhada, o qual corresponde a um exercício de autonomia da comunidade orientado para a negociação colaborativa do sentido na construção das aprendizagens". [A e-moderação surge, assim,] "como forma de regulação da comunidade, dos conteúdos e das aprendizagens"
>
> (P. Dias, 2008:6 e 7).

A utilização das TIC não pressupõe que as CoP *online* sejam bem sucedidas e que aliadas aos factores de liderança e moderação, todos os factores para a sua sustentabilidade estejam garantidos. É necessário o envolvimento de todos os membros da comunidade como peças

fundamentais para o seu crescimento e para todos os processos de construção conjunta de projectos, e a referida "liderança partilhada e devolvida aos seus participantes", concepção defendida por P. Dias (2008:6).

O moderador numa CoP *online*, segundo Salmon (2000 e 2004) aborda as competências do e-moderador e, esta investigadora, descreve um conjunto de competências que o moderador precisa de possuir, "relacionadas com o conhecimento do processo de formação *online*, o domínio da tecnologia, da comunicação e do conteúdo a abordar. Para além destas habilidades, o e-moderador, deverá ser portador de determinadas características pessoais, relacionadas com a motivação e aspectos socioafectivos necessários para uma interacção *online*" (Salmon (2000 e 2004) cit. in Meirinhos, 2006:172).

Como nos é referido por Sanz (2005),

> "El moderador es una pieza clave a la hora de garantizar el funcionamiento de las Comunidades de Práctica (CP), sobre todo en el caso de las CP virtuales. Su misión es promover la participación y gestionar los contenidos intercambiados entre los miembros de la CP, identificar los contenidos relevantes y almacenarlos de manera adecuada para facilitar su recuperación"
>
> (Sanz, 2005:26).

Para além das características enunciadas, o papel de moderador pode ser analisado em três fases, segundo Gros-Salvat & Quiroz (2005): numa primeira fase, pela preparação da discussão e dos elementos que podem ajudar na moderação, assim como as indicações para organizar e facilitar as interacções dos participantes. Numa segunda fase, é necessário articular a discussão e produzir uma partilha e construção do conhecimento. A função do moderador é facilitar esta construção, direccionar a discussão num caminho adequado aos objectivos estabelecidos e retribuir com um pouco da sua análise feita a partir das interacções recebidas. A terceira fase é o encerramento da discussão, onde os principais tópicos são apresentados após um processo de reflexão e construção conjunta e se analisa como é que esta informação pode ajudar ao nível individual e em trabalhos futuros (Gros-Salvat & Quiroz, 2005).

Segundo Cabero-Almenara (2006), o moderador deve possuir uma série de características que passam por:

- Manter um estilo de comunicação não autoritário;
- Dinamizar a participação;
- Elogiar as participações significativas;
- Ser objectivo e ter em conta o seu tom de intervenção;
- Apresentar opiniões para debate;

- Ter cuidado com a utilização de certas expressões humorísticas e irónicas, porque nem todas as pessoas partilham os mesmos valores;
- Exaltar e reforçar publicamente comportamentos positivos;
- Não ignorar os comportamentos negativos, mas fazer uma chamada de atenção de forma privada;
- Saber iniciar e concluir os debates;
- Não supor que é sempre o moderador que inicia as participações, os outros membros da comunidade também podem e devem fazê-lo;
- Iniciar cada debate sugerindo a participação de determinado membro da comunidade, que se sinta mais à vontade com o tema;
- Intervir para fazer pontos da situação das intervenções;
- Ser agradável;
- Estar atento, ser respeitoso e cordial.

Ainda Cabero-Almenara (2006), revela que a função de moderador passa pelo desenvolvimento de uma série de actividades, como as seguintes:

- Dar as boas vindas a quem participa na comunidade *online*;
- Facilitar o desenvolvimento de grupos de interesse para trabalhos temáticos;
- Incentivar os participantes para que ampliem e desenvolvam as suas capacidades argumentativas perante as opiniões dos restantes membros;
- Integrar e conduzir as intervenções, sintetizando, construindo e desenvolvendo temas que vão surgindo;
- Animar e motivar a participação;
- Propor actividades para o conhecimento dos outros participantes;
- Dinamizar a acção formativa e o trabalho em rede;
- Facilitar a construção de um ambiente social positivo.

Em suma, esta lista de características e funções do moderador apresentadas por Cabero-Almenara (2006) permitem ter uma noção geral do que se espera de um moderador em contextos *online* com a particular incidência de colocar no grupo de participantes o papel de construtores do próprio conhecimento. Em parte o que se valoriza é que o moderador incentive a autonomia de todos os elementos do grupo e, se esta é conseguida, o ciclo de vida da comunidade pode aumentar significativamente.

Nos próximos capítulos, considerados a parte empírica da investigação, temos o capítulo do desenho metodológico da investigação. De seguida, apresentamos um capítulo dedicado à

@rcaComum, que tal como temos vindo a referir, passa pela concepção, concretização e dinamização de uma CoP *online* ibero-americana de profissionais de Educação de Infância. Posteriormente, temos o capítulo de descrição e tratamento de dados, que é seguido pela apresentação das conclusões do estudo.

Capítulo 5 - Contextualização e desenho das metodologias de investigação

Este capítulo metodológico apresenta seis tópicos fundamentais que constituem a contextualização do caminho percorrido ao longo de toda a investigação. Para este trabalho optamos por uma abordagem metodológica de estudo de caso dada as características inerentes ao próprio estudo, pois este não permite generalizações e tem a possibilidade de recorrer a diversas técnicas de recolha de dados. Seguidamente, justificamos as opções ao nível dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos e a sua relevância para este trabalho. Quanto às opções para a análise de dados apresentamos as categorias de análise que desenvolvemos a partir das questões de investigação, partindo do princípio que estas ajudam a compreender e interpretar possíveis respostas às diversas questões.

1 - Fundamentos da investigação científica na educação

A compreensão da realidade através da investigação científica leva-nos a procurar informação no sentido de construir novos conhecimentos ou trazer novos contributos a estudos anteriores. A investigação é sempre sustentada por um modelo de análise que resulta das opções metodológicas do investigador. Partimos deste pressuposto para procurar elementos que contribuam para a resposta da principal questão de investigação e esperamos que estes possam favorecer o desenvolvimento de outras CoP *online* para apoio às práticas colaborativas entre docentes.

Actualmente, os estudos qualitativos e quantitativos reconhecem-se como válidos no âmbito da investigação científica e cada vez mais estes podem ser realizados isoladamente ou em complementaridade. Neste sentido, optámos, na nossa investigação, por uma abordagem qualitativa que integra metodologias do tipo qualitativo e quantitativo para a triangulação de dados e validação dos mesmos. Os estudos qualitativos são de acordo com, Miles & Huberman (1994), fontes de descrições e de explicação bem fundamentada de processos de análise em contexto natural.

Como a nossa investigação se enquadra numa abordagem qualitativa, que recorre ao método de estudo de caso para compreensão de todo o processo empírico, determinámos que o nosso caso em particular é a CoP *online* ibero-americana de profissionais de Educação de Infância – @rcaComum.

Como unidade de análise, desta investigação, pretendemos compreender as interacções na comunidade a fim de evidenciar elementos de colaboração e liderança que ajudem a responder à questão principal da investigação. Através da definição desta unidade de análise conseguimos determinar, descrever e analisar os factos que são úteis para a resolução do problema de investigação. No tratamento de dados a colaboração e a liderança vão ter particular relevância como categorias de análise.

A comunidade @rcaComum é a principal fonte de recolha de dados, onde o investigador assumiu o papel de participante no contexto natural com os intervenientes do estudo. Para Flick (2007) a investigação qualitativa tem relevância específica para o estudo das relações sociais, tal como pretendemos concretizar no nosso estudo de caso.

Esta abordagem qualitativa adapta-se à realidade do nosso estudo, em que o investigador participa e desenvolve dinâmicas para o desenvolvimento das interacções no contexto específico de análise, que posteriormente interpreta à luz das teorias existentes. Para Stake (1998) todos os investigadores têm um grande privilégio e uma grande obrigação:

> "El privilegio de atender a aquello que consideran digno de atención, y la obligación de sacar conclusiones de aquellas opciones que son significativas para colegas. Una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia. Además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consiente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones"
>
> (Stake, 1998:51).

Nos estudos qualitativos, o investigador é segundo Wimmer & Dominick (1996) parte integrante dos dados, de facto, sem a participação do investigador, os dados não existiriam. Neste tipo de estudos é possível encontrar as próprias ideias do investigador e as suas preferências ideológicas (Gómez *et al.*, 1996).

No que diz respeito ao nosso estudo de caso, a observação acompanhou todo o processo de recolha de dados, e foram também utilizados diversos instrumentos[17] que permitiram a obtenção de informação para compreensão do caso em particular. Este tipo de investigação revela-se pessoal e os resultados apresentam-se como o acumular das vivências e impressões que o investigador recolhe em todo o processo.

2 - Questões de investigação

Descrever o objecto de estudo pressupõe segundo Sousa (2005) descrever o quadro científico em que se inscreve o percurso pessoal do investigador. A escolha do problema de

[17] Ver ponto 4 deste capítulo.

estudo implica, de acordo com Gil (1999) perguntar-se porquê investigar, qual a importância do fenómeno da investigação e que pessoas ou grupos beneficiarão dos resultados.

Pressupomos que o problema será relevante em termos científicos na medida que conduzirá à obtenção de novos conhecimentos. No nosso caso em particular depreendemos que o objecto de estudo que foi concebido – @rcaComum – para efeito de recolha de dados, se traduz em si mesmo como uma estrutura diferente e inovadora que permitiu a constituição de uma CoP em contextos *online* para promover o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Por outro lado, permitiu o desenvolvimento de práticas com as TIC como processo autoformativo e, consequentemente, a integração das TIC em contextos de jardim-de-infância, sendo os principais beneficiários desta investigação os educadores de infância e as crianças.

De acordo com Bodgan & Bilken (1994) na investigação qualitativa as questões a serem investigadas são estabelecidas com o intuito de estudar o fenómeno, neste caso a CoP @rcaComum e toda a sua complexidade, no contexto natural em que decorrem as interacções em rede. De acordo com Miles & Huberman (1994)

> "The formulation of research questions may precede or follow the development of a conceptual framework. The questions represent the facets of an empirical domain that the researcher most wants to explore. Research questions may be general or particular, descriptive or explanatory. They may be formulated at the outset or later on, and may be refined or reformulated in the course of fieldwork"
> (Miles & Huberman, 1994:22).

Quanto ao desenho da investigação este requer que o investigador formule à partida, perguntas de investigação claras e objectivas. Este processo de desenho da investigação implica na, perspectiva de Stake (1998), "organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas" (p.25).

Na perspectiva de Flick (2007) um passo central e que determina essencialmente o êxito da investigação qualitativa é como se formula a questão ou questões de investigação. O investigador, do ponto de vista do referido autor, enfrenta este problema da formulação de boas questões de investigação, não só ao princípio da concepção do estudo mas, também, durante todo o processo do desenho da investigação, no trabalho de campo, ao seleccionar os casos e na recolha de dados.

A formulação de questões de investigação encerra em si própria uma área específica do que pretendemos estudar. A questão ou questões devem conter o essencial que pretendemos esclarecer, apesar de este estudo permitir outras tantas questões de investigação. Tudo depende do caminho percorrido pelo investigador, da sua vivência pessoal, do contexto e dos intervenientes do estudo.

As questões que iremos de seguida apresentar são fios condutores do nosso estudo de caso e delas pretendemos obter respostas ao longo do processo de recolha de dados. Estas questões não foram estabelecidas para investigações posteriores, pelo que atendendo a esta intenção não se pode considerar que o nosso estudo se caracterize como um tipo de estudo exploratório[18], mas sim como um estudo de caso do tipo descritivo, como discutiremos no ponto seguinte.

Atendendo à relevância de uma boa questão de investigação, tivemos em conta as sugestões apresentadas pelos diversos autores e, deste modo, a questão principal desta investigação inerente à CoP @rcaComum se centra em analisar:

Como se desenvolvem os processos de colaboração e liderança em comunidades de prática *online*?

Consequentemente, visto que a investigação passa por delinear, constituir, implementar e dinamizar uma CoP *online*, levantaram-se outras questões resultantes da questão principal. Estas questões visam dar resposta a problemas mais específicos, questões que tencionamos ver respondidas nas conclusões.

Quanto à dimensão que as TIC assumem na vida e formação dos profissionais da Educação de Infância, reflectimos acerca dos seguintes tópicos:

1. Como se caracteriza a formação em TIC e a sua integração nas práticas profissionais dos participantes da comunidade?
    - **a)** Que competências de utilização das TIC se identificam?
    - **b)** Como se caracterizam as acções e oportunidades de formação contínua em TIC?
    - **c)** Como se desenvolve a integração das TIC em contexto de jardim-de-infância?
    - **d)** As TIC são benéficas ou prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem em Educação de Infância?

No que se refere à Educação de Infância na Ibero-América, a nossa intenção é perceber:

2. Como se define a Educação de Infância nos países na Ibero-América?
    a) Quais os modelos curriculares que predominam nos contextos de Educação de Infância?
    b) Quais os modelos curriculares que prevalecem na formação de educadores nos países da Ibero-América?
    c) Como é percepcionada a formação de profissionais de Educação de Infância ao longo da vida?

[18] O tipo de estudo exploratório "de grande utilidade na investigação científica, visa essencialmente abrir caminho a futuros estudos" (Pardal & Correia, 1995:23).

d) Como é compreendida a investigação por parte dos profissionais de Educação de Infância?
e) Quais as características inerentes às práticas de Educação de Infância na Ibero-América?
f) Como é percepcionada a relação entre docente-aluno na formação de educadores?
g) Como é percepcionada a relação entre educador-criança em contexto de Educação de Infância?
h) Como é percepcionada a relação entre família, educador e criança em contexto de Educação de Infância?
i) Quais as características da legislação para a formação e práticas de Educação de Infância?

No que diz respeito à participação dos profissionais da Educação de Infância na comunidade como ambiente colaborativo, tentamos perceber:

3. Como se desenvolvem os processos de cooperação e colaboração na comunidade?
    a) Como se processa a integração e a participação dos participantes da comunidade?
    b) Quais os obstáculos para o desenvolvimento de uma prática colaborativa na comunidade?
    c) Quais os benefícios de uma prática cooperativa e colaborativa na comunidade?
    d) Quais as dinâmicas que podem favorecer a cooperação e, consequentemente, a colaboração na comunidade?
    e) Quais os diferentes níveis de interacção que permitem que se identifique uma prática cooperativa e uma prática colaborativa na Comunidade?

Ao nível da Liderança e Moderação como factores de desenvolvimento, durabilidade e sustentabilidade da comunidade, preocupa-nos saber:

4. Como é que os processos de Liderança e Moderação podem estar intrinsecamente ligados ao desenvolvimento, durabilidade e sustentabilidade na comunidade?
    a) Como emerge(m) o(s) Líder(es) na comunidade?
    b) Quais as características do Líder na comunidade?
    c) Que estratégias de acção devem ser desenvolvidas para uma efectiva liderança na comunidade?
    d) Como emerge(m) o(s) Moderador(es) na comunidade?
    e) Quais as características do Moderador na comunidade?

f) Que estratégias de acção devem ser desenvolvidas para uma efectiva moderação na comunidade?
g) Como são percepcionados os papéis de Líder e de Moderador na comunidade?
h) Como se identifica o Ciclo de Vida da comunidade?
i) Como se caracteriza a sustentabilidade da comunidade?

Concisamente, o porquê ou finalidade passa por perceber como se integram as TIC na formação inicial e ao longo da vida dos profissionais de Educação de Infância e como estes as integram junto das crianças. Passa, igualmente, por compreender os processos de cooperação, colaboração, moderação e liderança através da análise das interacções, que se estabelecem entre os intervenientes num ambiente em rede suportado pelas ferramentas da *Web* 2.0.

3 - Fundamentos da escolha da abordagem metodológica de estudo de caso

A abordagem metodológica de estudo de caso insere-se no tipo de investigação qualitativa. A investigação através do estudo de caso não é uma investigação de amostras. O objectivo principal do estudo de um caso não é a compreensão de outros casos. Neste trabalho, a intenção é compreender este caso em particular (a comunidade @rcaComum), analisar e extrair conclusões das interacções resultantes da comunidade.

Para Stake (1998), num estudo de caso espera-se que se circunscreva a complexidade de um caso em particular. Assim, estudamos um caso quando tem interesse especial em si próprio, porque ainda não existem estudos numa determinada área e se constitui como um estudo de relevância para a comunidade científica. Um caso é algo que é mensurável, concreto, que funciona e é passível de ser estudada.

Este tipo de abordagem qualitativa pareceu-nos relevante no sentido de elaborar um desenho metodológico adequado aos nossos interesses de investigação e para o desenvolvimento do nosso estudo de caso. Para efeitos de investigação, o nosso objecto de estudo foi desenhado, implementado, dinamizado e estabeleceu-se como fonte de recolha de dados. O nosso caso, como referido anteriormente, é uma CoP *online* Ibero-Americana de Educadores de Infância, que designamos por @rcaComum.

O método de estudo de caso, subjacente ao tipo de investigação qualitativa, permite-nos abordar e analisar este contexto em particular. Esta metodologia diferencia-se do tipo de investigação exploratório, porque quer a problemática central, quer as questões que orientam a investigação fazem parte do estudo e prevê-se que sejam clarificadas na apresentação dos resultados e conclusão da investigação. Optámos por um estudo de caso do tipo descritivo pois

este "centra-se num objecto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização" (Pardal & Correia, 1995:23).

O estudo de caso é uma metodologia de investigação que tem sido descrita por alguns autores como a compreensão de uma entidade única, diferente de qualquer outra, em determinada situação e no seu contexto natural de acção (Sousa, 2005).

Como define Yin (1994) o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenómeno actual dentro do seu contexto real quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas. Para este tipo de estudo podem ser utilizadas várias fontes de evidência, ou seja, diversos instrumentos para a recolha de dados. O desenho da investigação é uma sequência lógica que faz a ligação dos dados empíricos com o estudo inicial, as questões de investigação e as conclusões.

O desenho do estudo progride durante todo o processo e se ajusta ou altera à medida que avança, pois este é influenciado pelo contexto, pelo investigador em causa e por aquilo que vai sucedendo no próprio processo de investigação.

Yin (1994) definiu cinco componentes do desenho da investigação que são particularmente importantes porque orientam o investigador no seu trabalho:

> "1. a study's questions
> 2. its propositions, if any,
> 3. its unit(s) of analysis,
> 4. the logic linking the data to the propositions, and
> 5. the criteria for interpreting the findings"
>
> (Yin, 1994:20).

Para Arnal *et al.* (1992) na investigação educativa, o estudo de caso implica planificação, recolha de dados, análise e interpretação da informação e elaboração do relatório final. Estes autores indicam que, "el diseño del estudio de casos se inscribe dentro de la lógica que guía las sucessivas etapas de recogida, análisis e interpretación de los datos de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno" (p.208).

No estudo de caso o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado. Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior do que se constitui como caso (Lessard-Hébert *et al.*, 1990).

Quanto ao investigador qualitativo, no método de estudos de casos, este realiza, segundo Wimmer & Dominick (1996), os seus trabalhos no próprio contexto natural que rodeia os assuntos observados e tenta captar o percurso normal dos acontecimentos. No nosso estudo de caso em particular, o papel do investigador é de participante no contexto natural de acção,

movimentando-se como um interveniente no próprio estudo e como elemento na recolha de dados. Esta característica é inerente à metodologia de estudo de caso que prevê que o investigador possa fazer parte do contexto de estudo e estar em contacto directo com os intervenientes da investigação.

Alguns autores, tal como Gil (1999), consideram que existem preconceitos contra o estudo de caso, sendo-lhe atribuído uma falta de rigor metodológico, uma dificuldade de generalização porque se dedica muito tempo à pesquisa e os resultados revelam-se pouco consistentes.

Todavia os estudos de caso realizam-se para compreender um caso em particular. Por esta razão os casos particulares não constituem uma base sólida para a generalização de um conjunto de casos, como acontece com outros tipos de investigações, daí a sua fragilidade em termos de consistência.

No entanto, como salienta Stake (1998) a partir de um caso em particular os indivíduos podem compreender situações que são semelhantes e mais gerais. Cada estudo de caso é uma nova oportunidade de alterar concepções anteriores acrescentando novos contributos.

O método de estudos de casos permite o estudo de um caso em particular, mas também o estudo de casos múltiplos, por exemplo, na comparação de algo de semelhante que aconteça em diversos contextos. No que diz respeito às características do método de estudo de casos, Merriam (1988) enuncia as quatro seguintes, que reflectem bem os objectivos deste método:

> "1. Particularismo. Lo que significa que el estudio se centra en una situación, acontecimiento, programa o fenómeno particular, proporcionando así una excelente via de análisis práctico de problemas de la vida real.
> 2. Descripción. El resultado final consiste en la descripción detallada de un asunto sometido a indagación.
> 3. Explicación. El estudio de caso ayuda a comprender aquello que se somete a análisis, formando parte de sus objetivos la obtención de nuevas interpretaciones y perspectivas, así como el descubrimiento de nuevas significaciones y visiones antes desapercibidas.
> 4. Inducción. La mayoría de los estudios de caso utilizan el razonamiento inductivo, según el cual los principios y generalizaciones emergen a partir del análisis de los datos particulares. En muchas ocasiones, más que verificar hipótesis planteadas, el estudio de casos pretende descubrir nuevas relaciones entre elementos"
>
> (Merriam (1988) cit. in Wimmer & Dominick, 1996:161).

A investigação com estudos de casos tem que, simultaneamente, clarificar as descrições e oferecer consistência às interpretações, daí a importância de o investigador acompanhar todo o processo e conhecer o caso desde o seu interior. Para Stake (1998) a definição de um caso deve apresentar um corpo substancial de descrições inquestionáveis. Quer dizer, é necessário exprimir sobre o caso o que qualquer pessoa que tivesse tido a oportunidade de o observar pudesse também registar e assinalar.

Quanto ao contexto da recolha de dados, aos participantes da investigação, às técnicas de recolha de dados e ao próprio tratamento dos dados, clarificaremos, pormenorizadamente, cada uma destas dimensões no sentido de consolidar o que temos vindo a referir sobre o método de estudo de caso e sobre o nosso caso em particular.

É de salientar que recorremos ao método de triangulação para observar o fenómeno a partir de três ou mais perspectivas e, assim, situamo-nos como descreve Sousa (2005) como um observador e investigador que utiliza diversos instrumentos para a recolha de dados. Por outro lado, o referido autor acrescenta que a triangulação permite reforçar a consistência da investigação de carácter qualitativo. No nosso estudo, optámos por utilizar o que Stake (1998) definiu de triangulação metodológica pois permite enfoques múltiplos dentro de um único estudo. Quando falamos em triangulação metodológica referimo-nos aos diversos instrumentos de recolha de dados, quer qualitativos quer quantitativos que utilizámos no nosso estudo, e que incluem os seguintes: a observação, a entrevista, os grupos de enfoque, o diário, os registos electrónicos, questionários, entre outros.

Também Flick (2007) parece atribuir importância à triangulação nos métodos qualitativos, reconhecendo vários tipos de triangulação, entre eles, o método de triangulação metodológica. O referido autor, descreve que dentro deste tipo de triangulação é possível realizar uma triangulação dentro do método e entre métodos. Por exemplo, dentro do mesmo método um mesmo questionário pode utilizar diferentes escalas para medir uma das variáveis; quando a triangulação é entre métodos pode-se recorrer a vários instrumentos de recolha de dados. Assim,

> "La triangulación se puede utilizar como un enfoque para fundamentar más el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos. Fundamentar aquí no significa evaluar los resultados sino extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento. La triangulación es menos una estrategia para validar los resultados y los procedimientos que una alternativa a la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas"
>
> (Flick, 2007:244).

Dada a natureza da investigação realçamos algumas características que diferenciam o nosso estudo de caso de outros estudos. A temática abordada nos capítulos da revisão da literatura e o desenho da parte empírica do nosso caso, apesar de integrar concepções que foram abordadas em estudos anteriores por outros investigadores, compreende em si alguns factores de inovação no que diz respeito às TIC no contexto formativo e educativo dos profissionais de Educação de Infância.

Por outro lado, a implementação e estudo de CoP *online* é um tema que suscita interesse na comunidade científica e se revela actual pela falta de experiências desenvolvidas neste âmbito. A @rcaComum é uma CoP *online* com características específicas que a diferencia de projectos que

têm vindo a ser desenvolvidos, tanto no âmbito nacional como internacional, o que lhe confere validação como projecto de investigação.

4 - Instrumentos de recolha de dados do desenho metodológico da investigação – estudo de caso

O Estudo de Caso que será apresentado detalhadamente no próximo capítulo recorreu à recolha de dados do tipo qualitativo e quantitativo, através da variedade de instrumentos que nos propusemos a utilizar para validação da informação obtida com o nosso estudo. Entre os diversos instrumentos que utilizámos destacamos a observação-participante, os registos electrónicos (dos quais os fóruns de discussão foram uma importante fonte de recolha de dados), as entrevistas e o grupo de enfoque. Recorremos, também, ao questionário (no final do 1º ano de recolha de dados) e ao diário para registo dos diversos momentos de interacções na comunidade, no decorrer dos anos lectivos predefinidos para efeitos de estudo (ver Esquema 8).

<table>
<tr><th>Setembro 2005</th><th>2006</th><th>2007</th><th>Dezembro 2008</th></tr>
<tr><td colspan="4">Diário</td></tr>
<tr><td></td><td>Maio 2006
Grupo de Enfoque</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Junho e Julho 2007
Questionários</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Anos Lectivos 2006/2007 e 2007/2008
Observação-Participante</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Anos Lectivos 2006/2007 e 2007/2008
Registos Electrónicos: fóruns de discussão, correio electrónico, mensagens internas, chat, tracking da plataforma</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Anos Lectivos 2006/2007 e 2007/2008
Entrevistas</td></tr>
</table>

Esquema 8 - Calendarização da Utilização dos Diversos Instrumentos de Recolha de Dados

4.1 - Diário

Recorremos ao Diário como forma de registo de informação, ao longo de todo o desenvolvimento da investigação, por acreditar que a maior parte dos acontecimentos e reflexões sobre o processo de investigação podem ajudar a interpretar e construir um conhecimento mais alargado. O diário é uma aproximação ao campo de estudo, das experiências, dos problemas no contacto com os intervenientes de investigação e da aplicação dos diversos instrumentos. Este

instrumento de recolha de dados permitiu-nos fazer um acompanhamento mais pormenorizado na comunidade e registar sensações, preocupações, problemas técnicos, dúvidas, momentos gratificantes e reflexões do que foi acontecendo em todas as fases previstas para a recolha de dados, bem como o antes e depois desta recolha.

Na perspectiva de Flick (2007), os diários devem integrar acontecimentos relevantes, questões de menor importância, acontecimentos perdidos na interpretação, generalização, avaliação ou apresentação dos resultados, do ponto de vista do investigador. A documentação resultante do diário serve para reflexão sobre todo o trabalho de investigação.

Para Sousa (2005) os diários constituem-se como sistemas narrativos, essencialmente, como retrospectivas em que se regista a própria vivência experiencial, neste caso do investigador, e se relatam acontecimentos ou comportamentos observados. Não requer qualquer treino, bastando o domínio da linguagem escrita.

4.2 - Grupos de enfoque ou *focus groups*

Os grupos de enfoque (*focus groups*) são uma técnica de recolha de dados de utilização recente e ainda pouco explorada no âmbito da investigação científica.

Alguns autores como Wimmer & Dominick (1996); Kitzinger & Barbour (1999); Flick (2007) têm tentado clarificar como se recorre a este instrumento de recolha de dados. Cada uma das definições apresentadas por estes autores se enquadram no contexto em que surgiram, mas traduzem a mesma intenção, tais como, debates de grupo, grupos de discussão ou grupos de enfoque (*focus groups*).

Flick (2007) refere que enquanto a expressão debates de grupo era dominante em estudos especialmente na Alemanha, o método tem sido objecto recentemente reconhecido por grupos de discussão na investigação anglo-saxónica e pode ser utilizado isoladamente ou em combinação com outros instrumentos de recolha de dados.

Os debates de grupo desenvolveram-se na tentativa de estabelecer um grupo restrito de indivíduos a quem era apresentado um problema em concreto e o objectivo era descobrir, através da análise das diferentes opções, a melhor estratégia para o resolver. Nos debates de grupo é possível encontrar, segundo Flick (2007) grupos reais ou artificiais. O primeiro tipo, grupos reais, é constituído por indivíduos que já se conheciam e que possivelmente têm interesse no debate do tema. Nos grupos artificiais os membros não se conhecem e estes grupos requerem uma dinâmica diferente que envolva a apresentação dos participantes. Neste tipo de debate é necessário que exista um moderador, quer seja para uma moderação que se limita a controlar a ordem de participação, quer por temas para promover o debate.

Por outro lado, os grupos de discussão podem ser vistos e utilizados, de acordo com Flick (2007), como simulações dos discursos e conversações do quotidiano ou como método quase naturalista para estudar a produção de representações sociais ou conhecimento social em geral.

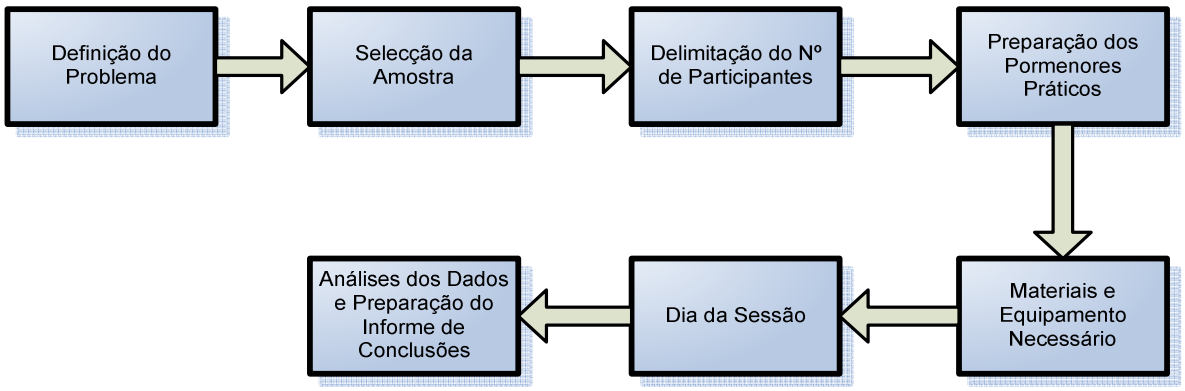
Wimmer & Dominick (1996) referem que os grupos de discussão são uma estratégia de investigação que tem como objectivo compreender as razões do comportamento e atitudes de um público. Nos grupos de discussão questiona-se simultaneamente um grupo entre 6 a 12 pessoas dirigidas por um moderador em ambiente de discussão relativamente espontâneo em torno de um tema central. A constituição de grupos de discussão é uma forma de detecção de ideias e concepções a desenvolver no trabalho de investigação.

Atendendo às semelhanças do que foi apresentado como debates de grupos e como grupos de discussão, surge uma outra expressão, a de grupos de enfoque e, que se assemelha a estas duas pelos seus princípios. Para Kitzinger & Barbour (1999)

> "Focus groups are group discussions exploring a specific set of issues. The group is 'focused' in that it involves some kind of collective activity – such as viewing a video, examining a single health promotion message, or simply debating a set of questions. Crucially, focus groups are distinguished from the broader category of group interviews by the explicit use of group interaction to generate data. Instead of asking questions of each person in turn, focus group researchers encourage participants to talk to one another: asking questions, exchanging anecdotes, and commenting on each others' experiences and points of view. At the very least, research participants create an audience for one another"
>
> (Kitzinger & Barbour, 1999:4).

Os grupos de enfoque são ideais para explorar experiências, opiniões, desejos e preocupações. Esta metodologia permite aos investigadores estudar as diferentes perspectivas dos indivíduos de uma rede social e de uma comunidade. No entanto, é necessário ter em conta o tamanho do grupo. A composição do grupo é muito importante e o ideal é reunir entre 8 a 12 participantes (Kitzinger & Barbour, 1999).

Na realização de grupos de enfoque, devemos não só dar atenção à constituição do grupo, mas também atender à prossecução de determinadas fases. Optámos por esquematizar (ver Esquema 9) as fases mencionadas por Wimmer & Dominick (1996) e apoiar-nos nestas, por se revelarem as mais completas no que diz respeito à nossa intenção aquando da realização de um Grupo de Enfoque:



Esquema 9 - Fases para a Realização de um Grupo de Enfoque (Wimmer & Dominick, 1996)

Quanto à forma de registo dos dados que podem resultar de um Grupo de Enfoque, Kitzinger & Barbour (1999) indicam que

> "The most basic level of recording focus group discussions depends on notetaking and the use of a flip chart to construct, with group participants, a summary of the meeting. Tape-recording provides far richer research access to the discussion and we would advise this, even if it is only used as an aidememoire. Some researchers recommend video-recording. While this can provide additional information, it can also be cumbersome, may be particularly inhibiting and can give a misleading illusion of comprehensiveness. If you are relying on audio-tape, however, it is useful to note down your own Impressions and the most obvious elements of body language"
>
> (Kitzinger, 1993 cit. in Kitzinger & Barbour, 1999:15).

Os grupos de enfoque permitem reunir um grupo de pessoas em torno da discussão do tema de investigação e, sustentado por estas concepções, iniciámos a nossa recolha de dados com a realização de um Grupo de Enfoque, que determinou parte da nossa acção e o desenvolvimento da parte empírica do nosso estudo.

Assim, antes do início de actividades na CoP @rcaComum, realizámos um Grupo de Enfoque em Maio de 2006, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. A sessão decorreu entre as 16h e 18h do dia 25 de Maio de 2006. O tema central desta reunião de discussão foi a possível estrutura da então, futura comunidade. Os principais objectivos desta reunião de discussão foram apresentar, debater, colher ideias e experiências sobre as características essenciais a ter em conta na selecção da plataforma e eventuais incongruências e problemas na estrutura que idealizámos para a comunidade. Contou com a presença de educadores, docentes do ensino superior e investigadores da área das TIC num total de sete participantes. Foi enviado um convite (ver Texto 1) por *e-mail* a todos os participantes. Apresentámos um modelo que previámos implementar como estrutura da comunidade e que foi a base de discussão deste Grupo de Enfoque. Recorremos a uma apresentação em PowerPoint previamente elaborada com os itens principais para a moderação da reunião onde incluímos algumas questões a debater. Disponibilizámos um artigo sobre o projecto em questão que

permitiu fazer uma leitura breve da revisão bibliográfica do tema e identificar os objectivos do projecto. Para recolher dados desta reunião utilizámos um gravador áudio digital, com autorização de todos os participantes. Os documentos utilizados durante esta sessão podem ser consultados no Anexo 2 que se encontra no CD.

Caro Colega,

No âmbito de um projecto de doutoramento em Estudos da Criança – Tecnologias da Informação e Comunicação, que estou a desenvolver, no IEC da Universidade do Minho, mediante a supervisão do Prof. António Osório, pretendo constituir e dinamizar uma Comunidade de Prática *Online* Ibero-Americana de Educadores de Infância. Neste momento, a informação sobre os intervenientes no projecto, objectivos e outros assuntos poderão ser consultados na minha página pessoal (http://www.maribelmiranda.net), na secção "Projectos". A partir de Setembro estará disponível na plataforma a comunidade concebida para efeitos de investigação.

Com o intuito de apresentar, debater, colher ideias e experiências sobre as características essenciais de uma Plataforma e a estrutura que apoie a comunidade venho por este meio convidá-lo para participar num *Focus Group*[1] a realizar no dia 25 de Maio de 2006, pelas 10h, com a duração aproximada de duas horas, tendo como local o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em sala a indicar.

Gostaria de contar com a sua presença!
Com os melhores cumprimentos,
Maribel Miranda – Doutoranda – maribel.miranda@gmail.com

[1] *Focus Group* – ou em português "discussões de grupo" é uma técnica utilizada na pesquisa de mercado qualitativa, na qual se emprega a discussão moderada de entre 8 a 12 participantes. Discussões de grupo costumam durar entre hora e meia e duas horas e devem ser coordenadas por um moderador experimentado. Os *focus groups* são usados nos temas mais diversos. Muito frequentemente são usados em testes da publicidade, testes de conceito e como pré-fase de estudos quantitativos maiores. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Para Jakob Nielsen, 1997, "Focus groups are a somewhat informal technique that can help you assess user needs and feelings both before interface design and long after implementation. In a focus group, you bring together from six to nine users to discuss issues and concerns about the features of a user interface. The group typically lasts about two hours and is run by a moderator who maintains the group's focus".

Texto 1 - Convite *focus groups*

No seguimento deste grupo de enfoque, e integrando os mesmos participantes, surgiu um debate por *e-mail* com o objectivo de definir qual o nome a atribuir à comunidade, com base numa lista previamente elaborada pelo investigador e com a possibilidade de apresentação de outras designações.

4.3 - Questionários

Recorremos ao questionário como instrumento de recolha de dados do tipo quantitativo e qualitativo, e este inclui perguntas fechadas e abertas, sendo a sua aplicação prevista pelo método de Estudo de Caso. O modelo dos questionários, bem como o tratamento de dados, podem ser consultados no Anexo 3 que se encontra no CD.

Este instrumento de recolha de dados foi utilizado na fase final do primeiro ano lectivo, 2006/2007, da parte empírica da investigação. O objectivo foi obter informação que pudesse resultar importante e que não tivesse sido evidenciada através da recolha de dados com outros

instrumentos. O questionário permitiu-nos recolher dados para elaborar uma caracterização dos intervenientes e obter um conhecimento mais alargado sobre os benefícios e dificuldades da interacção na comunidade. Os resultados deste questionário foram importantes para efeitos de investigação, mas principalmente, para a reestruturação da comunidade e das suas dinâmicas a fim de melhorar as fragilidades encontradas. A intenção deste questionário passou por recolher informação que permitisse provocar uma mudança positiva para a sustentabilidade da comunidade e melhorar os níveis de interacções e de práticas colaborativas para o ano lectivo seguinte, 2007/2008.

Esta técnica de recolha de dados tem as suas vantagens e desvantagens como todas as outras, mas cabe ao investigador preparar a estrutura do questionário adequando-a aos seus objectivos específicos, previamente bem definidos. Como tal, os objectivos principais do questionário que implementámos foram os seguintes:

- Caracterizar o grupo de participantes que integra a comunidade;
- Identificar os níveis de formação na área das TIC;
- Caracterizar o tipo de recursos tecnológicos que utilizam;
- Identificar qual o tipo de utilização que os participantes fazem das TIC no seu dia-a-dia;
- Clarificar qual o tempo que dedicam na utilização de diversos recursos tecnológicos;
- Reconhecer quais os obstáculos para a não utilização das TIC nas Instituições/local de trabalho;
- Identificar o lugar em que acedem à CoP @rcaComum;
- Clarificar qual a disponibilidade que têm para participar na comunidade;
- Esclarecer quais as maiores dificuldades na participação na comunidade;
- Identificar quais os interesses temáticos de cada participante;
- Apurar qual a percepção dos participantes face à comunidade;
- Identificar as expectativas dos participantes em relação à estrutura e dinâmicas da comunidade.

4.4 - Observação-participante

Em tópicos anteriores referimos que o investigador assumiu um papel participante no decorrer da investigação pelo valioso contributo que poderia advir desta observação, sendo que a metodologia de estudo de caso assim o prevê. O testemunho do investigador pode contribuir para sustentar os dados extraídos através dos restantes instrumentos utilizados. Optámos, então,

pela observação-participante pois permite uma precisão maior na recolha de dados, tratamento e interpretação dos mesmos. O investigador neste trabalho recorre à observação-participante através da dinamização da comunidade, assumindo diversos papéis ao longo do seu desenvolvimento.

De acordo com Stake (1998) as observações conduzem o investigador a uma melhor compreensão do caso. O plano de observações deve ser estabelecido por temas, porque é necessário que as observações sejam pertinentes para o caso.

No presente estudo de caso, o investigador assumiu o papel de administrador da plataforma, estruturou e configurou a comunidade quanto ao seu aspecto gráfico, implementou as diversas ferramentas de comunicação, bases de dados e principais recursos, para dar início às actividades. Inicialmente, o investigador criou os acessos aos utilizadores convidados, sendo o mediador nesta adaptação à plataforma e no envolvimento com os restantes participantes da comunidade. À medida que a comunidade foi integrando mais intervenientes, o investigador continuou com a gestão de utilizadores e activação de novos registos na comunidade, situação que se manteve até ao fim da investigação. O investigador desempenhou também o papel de moderador principal, na maior parte dos debates e actividades que surgiram inicialmente, mas esta dinâmica alterou-se significativamente ao longo do ciclo de vida da comunidade à medida que a participação dos seus membros começou a ser mais activa e deu origem ao aparecimento de moderadores temáticos.

Realçamos que a participação do investigador na comunidade pode ser encarada como uma fonte de riqueza na descrição dos factos e argumentação dos mesmos, apesar da subjectividade que lhe pode estar intrínseca.

4.5 - Registos electrónicos: fóruns de discussão, *e-mail*, mensagens internas, *chat*, *tracking* da plataforma

Ao longo de dois anos lectivos, 2006/2007 e 2007/2008, previstos para a realização da fase empírica do nosso estudo, levámos a cabo uma recolha de dados por cada trimestre. Em cada um dos anos referidos, colectámos toda a informação que estava contida nos fóruns de discussão, nas mensagens de *e-mail*, nas mensagens internas da plataforma, nos registos do *chat* e no *tracking* da plataforma. Estas fontes de informação permitiram a maior concentração de dados para análise. Realçámos que inicialmente o estudo seria apenas de um ano lectivo (2006/2007), mas devido às condições que se proporcionaram para a continuidade da comunidade @rcaComum, optámos por estabelecer um segundo ano (2007/2008), que permitiu sustentar e corroborar o estudo em questão.

Os fóruns de discussão integrados na plataforma Moodle contêm as mensagens das interacções integrais dos participantes, que se encontram distribuídas por diversas áreas temáticas. Pretendemos com esta informação, estudar os diferentes conteúdos e realizar uma análise com base nas diversas categorias preestabelecidas ou noutras que resultem da própria informação recolhida. Esta ferramenta de comunicação revelou-se como uma fonte rica em conteúdo para análise de dados. Ao todo, a comunidade dispõe de vinte e cinco fóruns de discussão entre eles os que representam diversas áreas curriculares da educação pré-escolar, mas também, fóruns de apresentações, de dúvidas, notícias e um dedicado a trocar experiências sobre as expectativas em relação à CoP @rcaComum.

A utilização do *e-mail* permitiu uma maior aproximação entre o investigador/administrador da plataforma e os intervenientes da comunidade, principalmente, numa fase inicial de recepção e adaptação. Sempre que surgiram dúvidas particulares, os intervenientes preferiram o *e-mail* para partilhar individualmente a informação com o investigador/administrador. Verificámos, posteriormente, que o *e-mail* foi utilizado entre os intervenientes da comunidade para estabelecerem uma comunicação bilateral, entre eles, no sentido de trocar ideias específicas ou discutir pormenores de actividades que surgiram em iniciativas surgidas na comunidade, mas que se alargaram na utilização de outras ferramentas para o estabelecimento de comunicação, como por exemplo as sessões de vídeo-conferência.

Quanto às mensagens internas, estas funcionam de forma instantânea quando os participantes estão conectados na plataforma, aparecendo de imediato uma janela *pop-up*. Caso o utilizador a quem foi enviado uma mensagem interna não esteja *online,* uma cópia da mensagem é enviada para o seu *e-mail*, permanecendo a mensagem na plataforma na janela *pop-up* para relembrar o participante quando se conectar à plataforma. As mensagens internas da plataforma serviram como ferramenta de comunicação para o investigador divulgar informação variada, algumas novidades que foram surgindo na comunidade ou trocar informação com os participantes sem necessidade de recorrer ao *e-mail* e privilegiando a plataforma para este fim. Esta forma de comunicação foi também utilizada pelos membros da comunidade, entre eles, para estabelecerem uma comunicação individual, de um para um, dentro da comunidade, na tentativa de aproximação quando constatavam que se encontravam no mesmo instante na plataforma ou também para contacto posterior.

O *Chat* serviu como ferramenta de comunicação síncrona. Na comunidade @rcaComum funcionaram duas salas de *Chat*. Uma foi designada como "Educadores *Online*" e destinava-se a todos os educadores que desejassem utilizar este meio para interagir durante o dia com outros participantes. A outra foi designada como "*Chat* das 23h hora de Portugal", e este espaço

funcionava com objectivos previamente definidos, e tinha como intenção que todos os intervenientes dos diversos países pudessem participar à mesma hora num debate instantâneo. Para os países da América Latina e Espanha foi criada uma tabela de relação do fuso horário, que permitiu aos intervenientes estarem presentes nas sessões. Os dados destas interacções síncronas podem revelar-se um pouco frágeis, pela falta de informação suficiente para sustentar uma teoria em relação aos objectivos pretendidos com a comunidade. No entanto, estes dados podem auxiliar na compreensão de outras dimensões e completar a informação recolhida com outros instrumentos, também utilizados.

O *tracking* da plataforma permitiu recolher dados ao nível quantitativo das participações dos membros da comunidade, bem como das áreas de maior interesse para estes devido à possibilidade de visualizar através desta ferramenta como se movimentaram os participantes na comunidade.

4.6 - Entrevistas

Muito do que não podemos observar pessoalmente, talvez outras pessoas já tenham tido oportunidade de observar. Neste sentido as entrevistas são uma técnica muito valiosa nos estudos de casos porque prevêem a descrição e interpretação de terceiros em relação a um dado tema e porque nem todos os indivíduos interpretam o caso da mesma forma. Stake (1998) afirma que "la entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples" (p.63).

A entrevista, como refere Gil (1999), é a mais flexível de todas as técnicas de recolha de dados nas ciências sociais, porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevistas.

No decorrer da dinâmica da comunidade e durante a parte empírica do estudo, foram elaboradas entrevistas, reconhecidas por Gil (1999) e Sousa (2005), entre outros autores, como entrevistas dirigidas, estruturadas, fechadas, padronizadas. Optámos por este tipo de entrevista de forma a obter conhecimento acerca dos mesmos pormenores, nos diversos países ibero-americanos. No entanto, por vezes foram introduzidas questões mais específicas a cada entrevistado, para além das questões base. Sendo que o desenho da entrevista corresponde a uma estrutura fixa, esta permitiu um nível de comparação mais preciso em todas as áreas. Realizámos um total de treze entrevistas[19], com dois docentes do ensino superior na área de ciências da educação, um investigador de formação inicial em Educação de Infância, sete educadores de infância (com pós-graduação ou mestrado em diversas áreas), um director de um colégio, uma educadora destacada no departamento de Educação de Infância do Ministério da Educação e

[19] Ver ponto 3.2.3 do capítulo VI.

uma educadora que é destacada como supervisora de equipas de intervenção precoce, entrevistados que foram seleccionados dos diversos países ibero-americanos.

Estas entrevistas permitiram recolher dados para a análise sobre a situação da Educação de Infância nos diversos países ibero-americanos. Por outro lado, com autorização dos entrevistados, as entrevistas foram disponibilizadas na comunidade para serem consultadas pelos restantes participantes e foi dinamizado um fórum para apoio às entrevistas que permitia que se colocassem questões suplementares ou clarificar alguma dúvida referente às entrevistas ou entrevistados.

5 - Opções metodológicas para a análise de dados

Entendemos que não existe um momento determinado para iniciar a análise de dados. De acordo com Stake (1998) analisar consiste em dar sentido às primeiras impressões, assim como aos resultados finais, pelo que todas as etapas se revelam importantes.

A análise e interpretação de dados durante e depois da recolha de dados, tem que ser uma constante para tentar ligar os dados à possível explicação percebendo porque é que ocorrem determinados acontecimentos e como as pessoas, nestes casos, interpretam os acontecimentos (Miles & Huberman, 1994).

Para a análise de dados recorremos à definição de categorias e posteriormente à análise de conteúdo qualitativo com apoio de *software* informático especializado para este fim, o Nud*Ist 6.

5.1 - Análise de conteúdo: definição de categorias de análise e codificação utilizada

A análise de conteúdo é uma metodologia de estudo e de análise de comunicação, de forma sistemática, objectiva e quantitativa, com a finalidade de medir determinadas variáveis (Wimmer & Dominick, 1996). No entanto, no nosso estudo, optámos por uma análise de conteúdo mais qualitativa. Para Sousa (2005) analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através da sistematização dos seus elementos e a análise de conteúdo implica

> "Uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. Embora geralmente se refira a análise de conteúdo como um instrumento de medida, não se trata na realidade de um instrumento mas de um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objectivos"
>
> (Sousa, 2005:264).

Analisar o conteúdo é procurar a sua interpretação desde o interior para descobrir o verdadeiro significado da informação. Tal como já especificámos nos tópicos anteriores a análise de conteúdo pressupõe a definição de categorias e unidades de análise.

Através da análise de conteúdo pretendemos evidenciar tendências no conteúdo comunicativo extraído dos diversos dados recolhidos. É nossa intenção relacionar as características no conteúdo das mensagens, comparar o discurso comunicativo, analisar as técnicas de persuasão dos moderadores e líderes, analisar o estilo de comunicação de todos os participantes e descrever os padrões de comunicação, de forma a extrair conclusões que respondam às nossas questões de investigação.

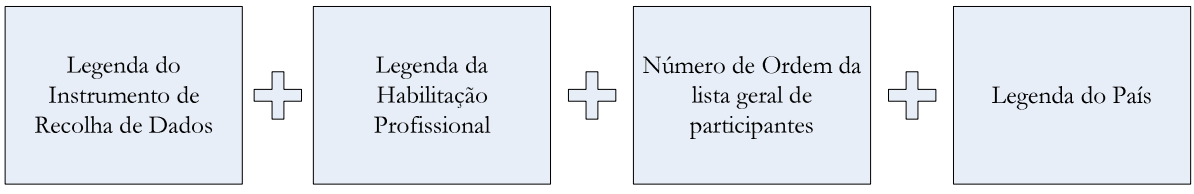
A partir da recolha realizada através dos diversos instrumentos de recolha de dados definimos algumas categorias de análise, que constam da Tabela 4.

Categorias	Subcategoria	Descritor
1- Formação e Práticas com as TIC (Domínio das tecnologias, da sua utilização e implicação na integração e desenvolvimento de práticas apoiadas pelas TIC em contextos educativos)	1.1- Competências e Utilização das TIC	Conhecimentos sobre as TIC que permitem a sua utilização a nível pessoal e profissional.
	1.2- Formação de Educadores na Área das TIC	Relevância da formação na área das TIC para a sua integração em contextos educativos e participação em ambientes colaborativos *online*.
	1.3- Desenvolvimento de Práticas e Integração das TIC no jardim-de-infância	Averiguar práticas desenvolvidas ou de integração das TIC em contexto educativo de jardim-de-infância.
	1.4- Experiências das Crianças com as TIC	Identificar experiências concretas de utilização das TIC em contexto de jardim-de-infância.
2- Educação de Infância e Formação de Educadores de Infância (Identificação de características inerentes à Educação de Infância e Formação de Educadores na Ibero-América)	2.1- Formação Inicial de Educadores de Infância na Ibero-América	Identificação de características da formação de educadores na Ibero-América na perspectiva dos profissionais de Educação de Infância.
	2.2- Relação docente-aluno na Formação de Educadores de Infância	Averiguar as perspectivas dos profissionais de Educação de Infância face à relação docente-aluno na formação de educadores.
	2.3- Formação de Educadores de Infância ao Longo da Vida	Evidências de formação ao longo da vida.
	2.4- Investigação em Educação de Infância	Manifestação de vontade em práticas de investigação.
	2.5 - Características da Educação de Infância na Ibero-América	Alusão às características das práticas desenvolvidas em contextos de Educação de Infância na Ibero-América.
	2.6- Modelos Curriculares da Educação de Infância: Formação e Práticas	Referência a modelos curriculares preconizados na formação e nas práticas.
	2.7- Relação educador-criança em contexto de Educação de Infância	Averiguar as perspectivas dos profissionais de Educação de Infância face à relação educador-criança, no sentido de identificar práticas de qualidade.
	2.8- Relação Família-Educador-Criança em Contexto de Educação de Infância	Identificar as perspectivas dos profissionais de Educação de Infância face à relação família-educador-criança.
	2.9- Legislação na Formação e	Reconhecimento de legislação importante no âmbito

	Prática de Educação de Infância	da formação e práticas.
3- Integração e Participação em Ambientes *online* (Identificar práticas a três níveis: socialização, cooperação e colaboração)	3.1- Dinâmicas de Integração e Participação em Ambientes Colaborativos *Online*	Expressão da motivação, satisfação, apoio mútuo, expressão de diversos tipos de emoções e amizade entre os participantes da CoP *online*.
	3.2- Entraves à Participação	Dificuldades de ordem técnica, de usabilidade, de compreensão linguística ou falta de literacia tecnológica que impedem a participação em CoP *online*.
	3.3- Benefícios da Participação	Relevância da participação, satisfação pessoal e profissional.
	3.4- Dinâmicas Cooperativas	Aspectos que expressam práticas cooperativas, entreajuda e que demonstram intenção de ajudar.
	3.5- Dinâmicas Colaborativas e Construção de Conhecimento	Evidência de práticas colaborativas, reflexão crítica, estabelecimento de consenso e conclusões que promovam a construção de conhecimento.
	3.6- Interacção dos Participantes da Comunidade para além do *Online*	Descrição de momentos que se prolongam para além das interacções na CoP *online*.
	3.7- Partilha de Experiências, Ideias e Informação	Interacções que se limitam à partilha de informações e experiências sem um fim específico.
4- Liderança e Moderação em CoP *Online* (Identificação de efectiva liderança e moderação em CoP *Online*)	4.1- Indícios de Liderança na Comunidade	Pistas que revelam estratégias de liderança.
	4.2- Estratégias de Liderança	Identificação de práticas organizativas e discursos que se revelam como estratégias de efectiva liderança.
	4.3- Indícios de Moderação na Comunidade	Pistas que revelam estratégias de moderação a nível dos fóruns de discussão.
	4.4- Estratégias de Moderação	Identificação de mediação comunicativa que se revelam como estratégias de efectiva moderação.
	4.5- Reconhecimento da Liderança e Moderação na Comunidade pelos Participantes	Reconhecimento por terceiros da liderança e da moderação em ambientes colaborativos *online*.

Tabela 4 - Descrição das categorias de Análise

A codificação utilizada para analisar os dados que foram recolhidos passou pela identificação dos intervenientes nos moldes que são apresentados nas tabelas apresentadas abaixo (ver Tabela 5, Tabela 6 e Tabela 7). Assim sendo, para a codificação final foi atribuído a cada participante um número equivalente ao lugar que ocupa na tabela geral dos participantes, a qual está ordenada alfabeticamente, independentemente da profissão ou país de origem. A codificação respeita a ordem apresentada no Esquema 10.



Esquema 10 - Elementos utilizados para a Codificação dos Participantes

Alguns exemplos de codificação dos participantes são os seguintes: F-EEI27(Portugal); F-EI25(Espanha); F-P2º3ºCEBS17(Argentina); F-P1ºCEB12(Portugal); F-I3(Portugal); F-O1(Argentina); P-EI215(México); P-DES27(Chile); M-DES38(PortoRico); M-EI95(Peru); M-

P2º3ºCEBS23(Venezuela); E-DES32(RepúblicaDominicana); E-EI93(Guatemala); F-PP4(Brasil); QA39(Portugal); QA74(Israel).

Legenda do Instrumento de Recolha de Dados	
Designação	**Abreviatura**
Fórum	**F**
Perfil	**P**
E-mail	**M**
Chat	**C**
Entrevista	**E**
Questionário Anónimo	**QA**

Tabela 5 - Legenda do Instrumento de Recolha de Dados

Legenda da Habilitação Profissional	
Designação	**Abreviatura**
Educador de Infância	**EI**
Estudante de E.I.	**EEI**
Professor 1º CEB	**P1ºCEB**
Professor 2º, 3º CEB e Secundário	**P2º/3ºCEB/S**
Psicóloga ou Pedagogo	**PP**
Docente Ensino Superior	**DES**
Investigador	**I**
Outro	**O**
Não Respondeu	**NR**

Tabela 6 - Legenda da Habilitação Profissional

Legenda do País	
Designação	**Designação Utilizada**
Alemanha	**(Alemanha)**
Argentina	**(Argentina)**
Brasil	**(Brasil)**
Chile	**(Chile)**
Colômbia	**(Colômbia)**
Costa Rica	**(Costa Rica)**
Equador	**(Equador)**
Espanha	**(Espanha)**
Estados Unidos	**(EstadosUnidos)**
Guatemala	**(Guatemala)**
Israel	**(Israel)**
México	**(México)**
Nicarágua	**(Nicarágua)**
Peru	**(Peru)**
Porto Rico	**(PortoRico)**
Portugal	**(Portugal)**
República Dominicana	**(RepúblicaDominicana)**
Uruguai	**(Uruguai)**
Venezuela	**(Venezuela)**

Tabela 7 - Legenda do País

5.2 - Utilização de *software* informático para a análise de dados

Para o tratamento de dados recorremos a diversos programas informáticos que nos permitiram fazer uma análise mais detalhada e rigorosa. Recorremos ao programa Nud*Ist 6 para categorização dos dados do tipo qualitativo, o qual nos permitiu obter relatórios por categorias e subcategorias. Por outro lado, recorremos ao programa SPSS para tratamento do questionário que foi aplicado e ao Microsoft Office Excel 2003 para a realização de tabelas e gráficos da caracterização dos participantes e das participações na comunidade (fóruns de discussão e *chat*).

A utilização deste tipo de ferramentas revelou-se imprescindível pelo manuseamento da própria informação, exposição cuidada dos resultados e pela facilidade que este tipo de *software* permite para a realização do tratamento de dados.

Flick (2007) refere que este tipo de *software* informático aumenta a expectativa da qualidade na investigação qualitativa, pois permite o aumento de coerência e rigor na análise. O processo revela-se mais transparente e a gestão de dados torna-se mais fácil com a utilização do computador e do *software* específico para a análise.

5.3 - Validação das categorias e da categorização da informação

Para a validação das categorias acima referidas e utilizadas no presente trabalho de investigação seleccionámos uma amostra de 50 participantes de forma aleatória, entre os diversos países ibero-americanos. Esta amostra foi constituída por 3 Docentes do Ensino Superior; 42 Educadores de Infância (alguns com pós-graduação e mestrado); 3 Psicólogos ou Pedagogos; 1 Professor do 1ºCEB e 1 Professor do 2º/3ºCEB e Secundário. A validação de categorias pode ser consultada no Anexo 4 que se encontra no CD.

O pedido de validação de dados foi realizado por *e-mail* no dia 3 de Setembro de 2008 e foi indicada como data final de entrega da validação o dia 30 de Setembro de 2008 (ver Texto 2 e Texto 3). Foi pedido que verificassem se alguma das interacções não correspondia à categoria em que foi categorizada pelo investigador e justificar uma outra categoria na qual poderia ser incluída, fundamentado a sua escolha. Por outro lado, pedimos que analisassem as categorias em função do objecto de estudo e se estas se enquadravam e possuíam rigor para a investigação.

Do processo de validação das categorias de análise obtivemos um total de 25 respostas, o que corresponde a 50% do total da amostra seleccionada. As respostas pertencem a 2 Docentes do Ensino Superior; 21 Educadores de Infância (alguns com pós-graduação e mestrado); 2 Psicólogos ou Pedagogos e 1 Professor do 2º/3ºCEB e Secundário. Recebemos também, resposta de mais 2 educadores de infância que se comprometeram a enviar a validação dos dados, situação que não se concretizou.

As respostas tiveram um contributo importante para a validação das categorias, pois os participantes que responderam concordaram com as categorias de análise realçando que estas se enquadravam no nosso objecto de estudo. Foram identificadas e sugeridas pequenas alterações à categorização, que foram analisadas pormenorizadamente para efeitos do tratamento de dados.

Estimada Colega,

Venho por este meio pedir a sua colaboração para Validação de Dados da Investigação associada ao projecto que deu origem à @rcaComum.

Como é de seu conhecimento a @rcaComum surgiu no âmbito do meu doutoramento em Estudos da Criança, na Área de Conhecimento das TIC. Para efeitos de investigação a recolha de dados estabeleceu-se em dois momentos, os anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008, sendo este último ano para efeitos comparativos em relação ao primeiro ano.

O tema da tese é: Processos de Colaboração e de Liderança em Comunidades de Prática *Online*: O Caso da @rcaComum. Neste sentido o tratamento de dados que foi efectuado com base nas interacções nos fóruns de discussão, e-mail, chat, entrevistas e questionários, o nosso interesse é apenas evidenciar como decorrem os tais processos de colaboração e liderança, não tendo como objectivo avaliação do conteúdo das interacções.

Para validação das categorias e respectivos dados foi escolhida uma amostra de 50 participantes, da comunidade @rcaComum dos diversos países ibero-americanos.

A colaboração que lhe é pedida passa por:

1. Abrir o ficheiro em anexo cujo nome corresponde à codificação atribuída a si para manter o seu anonimato;
2. Ler o documento, que contém as suas interacções agrupadas por categorias;
3. Verificar se alguma das interacções não corresponde à categoria em que foi colocada e sugerir em qual deveria ser colocada;
4. Enviar uma resposta a este e-mail com as suas sugestões e opinião sobre se estas categorias se enquadram no objecto de estudo.

Os seus dados que foram tratados encontram-se na sua totalidade no documento em anexo, sendo que para efeitos da tese apenas serão retirados excertos do texto de cada categoria que melhor a representem.

Como em todo estudo de investigação, o anonimato será respeitado bem como qualquer outro elemento que o possa identificar.

Agradeço a sua colaboração para a possível concretização deste estudo que se encontra na sua fase final.

A @rcaComum continuará a funcionar para além do tempo que foi estabelecido para a investigação.

Se possível, peço que envie resposta antes do dia 30 de Setembro de 2008.

Estarei disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Maribel Miranda
Bolseira de Doutoramento na Área das TIC
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho - Portugal
http://arcacomum.nonio.uminho.pt

Texto 2 - *E-mail* Validação de Categorias: Versão Português

Estimada Colega,

Vengo a pedirles su colaboración para Validación de los datos de Investigación del proyecto que dio origen a la Comunidad @rcaComum.

Como ustedes saben la @ rcaComum fue objeto de mi estudios de doctorado, en el área de conocimiento de las TIC. Para efectos de la investigación la recolección de datos fue establecida en dos etapas, los años académicos 2006/2007 y 2007/2008, y este último año para efectos de comparación con el primer año.

El tema de la tesis es: Procedimiento de colaboración y de liderazgo en las comunidades en línea de práctica: el caso de @ rcaComum. Con este fin, el tratamiento de los datos se basa en las interacciones de los foros de discusión, correo electrónico, chat, entrevistas y cuestionarios, y es nuestro interés saber como se desarrollan los tales procesos de colaboración y de liderazgo, no siendo una evaluación objetiva del contenido de las interacciones.

Para la validación de las categorías y sus datos se seleccionó una muestra de 50 participantes, la comunidad @ rcaComum de varios países de América Latina.

La colaboración que se solicita a usted pasa por:

1. Abra el archivo adjunto cuyo nombre es el de codificación que se le ha asignado para mantener su anonimato;
2. Lea el documento, que contiene sus interacciones agrupados por categorías;
3. Compruebe si alguna de las interacciones no pertenece a la categoría en la que se colocó y sugiérame donde debería ser colocado;
4. Enviar una respuesta a este correo con sus sugerencias y opiniones acerca de si estas categorías se encuadran en el estudio.

Sus datos han sido tratados, y están en su totalidad en el documento adjunto, y para efectos de la tesis sólo se escogen las citas del texto de cada una de las categorías que mejor la representan.

Como en cualquier estudio de investigación, el anonimato se respeta y cualquier otro elemento que pueda identificar.

Gracias por su cooperación para la posible aplicación de este estudio que se encuentra en su fase final. La @ rcaComum seguirá trabajando más allá del tiempo que se estableció para la investigación.

Si es posible, por favor envíe la respuesta antes del día 30 de septiembre de 2008.

Estoy a su disposición para cualquier aclaración adicional.

Cordiales saludos,

Maribel Miranda
Bolseira de Doutoramento na Área das TIC
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho - Portugal
http://arcacomum.nonio.uminho.pt

Texto 3 - *E-mail* Validação de Categorias: Versão Espanhola

6 - Questões de ética – privacidade e confidencialidade na investigação

Entendemos que em todo processo de investigação existem problemas e riscos inerentes, quer para o investigador quer também, para os participantes do estudo. Cada etapa da investigação suscita novos problemas devido aos procedimentos que o investigador adopta, aos métodos seleccionados, às características dos participantes e do contexto onde decorre o estudo. No entanto, o investigador deverá estar consciente das possíveis limitações e zelar pela privacidade e anonimato dos participantes, pela confidencialidade da informação que recolhe, deve ser claro na exposição da informação sem influenciar as respostas dos participantes e, também, deve ser rigoroso nas intenções que tem com a sua investigação (AERA, 1992).

O investigador deve ter sempre presente as questões éticas da investigação em educação e apresentar uma conduta correcta e um trabalho com rigor. A AERA (*American Educational Research Association*) (1992) que elaborou um código de ética disponibiliza um conjunto de normas que os investigadores em educação devem ter em consideração. Este código pressupõe que a investigação em educação visa a melhoria das vidas individuais e das sociedades. Além disso, este tipo de investigação é frequentemente dirigido a crianças e outras populações vulneráveis. Um dos objectivos principais deste código é relembrar aos investigadores que devemos proteger essas populações e manter a integridade da nossa investigação e de todos aqueles com quem estabelecemos relações profissionais.

As normas deste código relembram, também, que estamos envolvidos não só na investigação, mas na educação. É, importante que o investigador reflicta continuamente sobre a própria investigação para que esta seja uma contribuição positiva na área da educação.

As normas apresentadas pela AERA (*American Educational Research Association*) (1992) indicam que o investigador deve realizar as suas actividades profissionais, de tal modo a não comprometer futuras investigações, o público, ou os resultados de investigação. Por outro lado, não deve construir, falsificar provas, dados, resultados ou conclusões, nem atentar contra os direitos de autor. É considerado um problema ético se os dados recolhidos se destinarem para fins fraudulentos. O investigador deve tentar divulgar as suas conclusões a todos os intervenientes no estudo.

Entendemos que assumimos este compromisso ético em todo o processo da investigação e realçamos que não incorremos em qualquer problema ou risco evidente, devido ao elevado rigor que mantivemos com os participantes do estudo, com o contexto analisado, com os dados recolhidos e com a apresentação dos resultados.

Capítulo 6 - A @rcaComum

No decorrer da revisão da literatura abordámos temáticas que nos proporcionaram as condições necessárias para a concepção, desenho, implementação e dinamização do nosso estudo de caso: a @rcaComum, uma CoP *online* ibero-americana de profissionais de Educação de infância.

A comunidade @rcaComum contou com o apoio técnico do Centro de Competência da Universidade do Minho, que disponibilizou um servidor para o alojamento da instância Moodle que suporta a comunidade. O endereço principal da comunidade na Internet é: http://arcacomum.nonio.uminho.pt e este conta, também, com os seguintes endereços secundários[20] www.arcacomum.pt; www.arcacomum.com; www.arcacomum.net; www.arcacomum.info e www.arcacomum.org, que reencaminham os utilizadores para o endereço principal.

Para proporcionar o acesso à comunidade aos leitores desta tese, a fim de conhecerem a estrutura e dinâmica da comunidade definimos um registo geral, com permissões limitadas, designado por "ArcaComum".

Este registo está configurado para um utilizador com permissões semelhantes às de qualquer participante e pode ser utilizado por todos os leitores que consultem este documento. Após acederem a um dos endereços de Internet mencionados como acesso à @rcaComum, necessitam de introduzir no nome de utilizador a palavra: "teste", e como senha: "123456" (ver Figura 2).

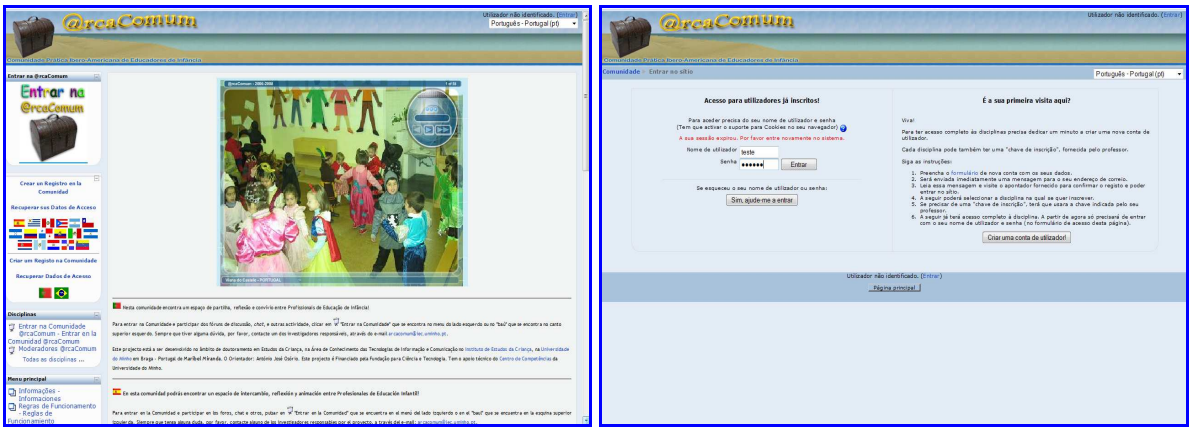


Figura 2 - Acesso à @rcaComum

[20] Ver justificação desta escolha no ponto 1.3 deste capítulo.

1 - Apresentação

A CoP *online* ibero-americana de profissionais de Educação de Infância designada por @rcaComum[21] estabelece-se como o eixo principal de análise, tendo sido esta construída e dinamizada para efeitos de estudo.

O projecto de constituição de uma CoP *online* começa a ser delineado mais pormenorizadamente no final de 2005 e início de 2006. Iniciámos, nesta altura, uma exaustiva pesquisa na Internet acerca de projectos que pudessem ser semelhantes ao que tínhamos idealizado, de modo a evitar a utilização de características similares e para que a comunidade por nós criada pudesse ser considerada como única e com características específicas.

Num curto espaço de tempo apercebemo-nos que o leque de iniciativas propostas na Internet (fim de 2005 e início de 2006) para profissionais de Educação de Infância era reduzido. Encontrámos algumas páginas *Web* dedicadas a este nível educativo com informação quase obsoleta, outras em fase de abandono por falta de actualização, apesar de serem mais ou menos recentes. Encontrámos também, mas em número reduzido alguns projectos activos com informação actualizada, para diferentes níveis educativos.

No entanto, nenhuma destas iniciativas se constituía como CoP *online* para profissionais de Educação de Infância. Estas iniciativas apenas se reconhecem como páginas *Web* informativas. Encontrámos, também alguns fóruns abertos à participação sem necessidade de registo, nem necessidade de identificação pessoal, tornando este espaço impessoal e com uma variedade de participantes oriundos de diversos partes, sem se apresentarem como profissionais de educação.

Após esta fase de pesquisa sobre projectos que pudessem ser comparados àquele que idealizámos, partimos para uma procura de profissionais de Educação de Infância de todos os países ibero-americanos interessados em integrar voluntariamente a comunidade e participar neste projecto de investigação. Definimos, no âmbito de implementação do projecto, algumas áreas geográficas para o nosso estudo, tanto no território nacional como internacional.

Quanto a Portugal, os distritos escolhidos como foco de implementação inicial da CoP @rcaComum foram Braga e Aveiro. Estas opções prendem-se com o facto de que Braga se situa no norte do país e é a cidade onde se encontra a Universidade do Minho, sede deste projecto de investigação e em Aveiro, porque se situa no litoral centro e a Universidade de Aveiro se disponibilizou para cooperar apresentando um grupo de participantes que contava com docentes da universidade, educadores cooperantes, e estagiárias da licenciatura em Educação de Infância, para participar na comunidade. A localização geográfica não se constituiu como razão principal das escolhas efectuadas, mas sim tivemos em consideração os outros factores mencionados

[21] A escolha do nome @rcaComum foi um processo partilhado entre diversos profissionais que será evidenciado no ponto 1.1 deste capítulo.

(cooperação de ambas as universidades). No entanto, após o início das actividades, os profissionais de Educação de Infância de outros distritos foram-se juntando à comunidade e, no fim da recolha de dados, deparámo-nos com participantes de todo o país.

A nível internacional fizemos uma pesquisa exaustiva na Internet sobre instituições educativas que integrassem a Educação de Infância e enviámos convites por *e-mail* (ver Texto 4), e obtivemos algumas respostas muito positivas e interessadas. Inicialmente, foi do nosso interesse ter pelo menos um participante por país, da América Latina e Espanha, para a abertura da comunidade e aos poucos alargar a participação a outros profissionais. Apesar do elevado número de convites enviados às instituições educativas (sensivelmente 1000 convites, entre Janeiro e Julho de 2006), os participantes destes países para a abertura da comunidade foram apenas: 2 da Argentina, 1 do Brasil, 1 do Chile, 2 da Costa Rica, 2 de Espanha, 2 do México, 1 da Nicarágua, 1 de Porto Rico, 2 da República Dominicana, 1 do Uruguai e 4 da Venezuela. A participação de 3 dos 4 profissionais da Venezuela deu-se porque contactámos através de *e-mail* a um colégio específico na Venezuela, que integra a Educação de Infância como nível educativo. Esta instituição foi frequentada, no passado, pelo investigador responsável por este estudo, e obtivemos desta instituição uma resposta favorável de imediato.

(Versão em Português)

Estimado Colega,

Este meu e-mail destina-se a divulgar e convidar a todos os profissionais de educação de infância da vossa instituição a conhecer e participar no projecto que estou a desenvolver, sobre uma Comunidade Virtual Ibero-Americana de educadores de infância. Este projecto está a ser desenvolvido na Universidade de Minho em Portugal.

A intenção é permitir a partilha de experiências e actividades, promovendo práticas colaborativas e conhecer práticas de Educação de Infância na Ibero-américa.

Podem conhecer a comunidade através do endereço: http://www.nonio.uminho.pt/arcacomum onde podem criar um registo.

Estou disponível para o esclarecimento de alguma dúvida e podem escrever-me para arcacomum@iec.uminho.pt ou para maribel.miranda@gmail.com

Os meus melhores cumprimentos,

Maribel Miranda
Bolseira de Doutoramento na Área das TIC
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho – Portugal

(Versión en Español)

Estimado Colega,

Este mi e-mail se destina a Divulgar e Invitar a todos los profesionales de educación de infância de vuestra institución a conocer y participar en el proyecto que estoy desarrollando, sobre una Comunidad Virtual Ibero-Americana de educadores de infancia. Este proyecto se esta desarrollando en la Universidad de Minho en Portugal.

La intención es permitir el intercambio de experiencias y actividades, promoviendo practicas colaborativas y conocer la practica de en Educación Preescolar / Inicial en Ibero-américa.

Pueden acceder a la comunidad a través del enlace: http://www.nonio.uminho.pt/arcacomum donde pueden hacer su inscripción.

Estaré a sus órdenes y me pueden escribir para arcacomum@iec.uminho.pt o para maribel.miranda@gmail.com

Mis cordiales y sinceros saludos,

Maribel Miranda
Bolseira de Doutoramento na Área das TIC
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho – Portugal

Texto 4 - Exemplo de Convite para Participação na Comunidade dos Profissionais de Educação de Infância da América Latina e Espanha

Posteriormente, e até ao momento, muitos outros participantes destes e de outros países da América Latina têm vindo a juntar-se à comunidade. Em conjunto com os participantes de Portugal tivemos uma participação na abertura da comunidade de 38 profissionais de Educação de Infância. Realçamos que estes participantes, ainda hoje, continuam a ser membros activos da comunidade @rcaComum e alguns deles são moderadores de diversos fóruns temáticos.

Os contactos estabelecidos com os diferentes participantes antes da abertura da comunidade foram importantes para um levantamento de ideias, interesses e expectativas destes profissionais. Fomentámos a troca de mensagens através de *e-mail* com o objectivo de estabelecer relações interpessoais mais próximas, para não perder os contactos realizados e para criar uma ponte com outros profissionais de cada um dos países.

Depois desta fase de pesquisa que se revelou muito frutífera, partimos o desenho do que tencionávamos concretizar como comunidade. Este espaço foi pensado essencialmente para promover situações de trabalho colaborativo entre profissionais de Educação de Infância transpondo barreiras culturais, linguísticas, geográficas e temporais. A comunidade foi idealizada como um espaço para ponto de encontro, para a comunicação, o debate, a partilha de ideias, a reflexão, a convivência, a cooperação, a colaboração e a construção de conhecimentos. A intenção seria oferecer futuras práticas diversificadas e imbuídas de multiculturalidade em contexto de sala de jardim-de-infância, através da utilização de diversas ferramentas tecnológicas que se constituíam como um desafio autoformativo para os profissionais de Educação de Infância.

Após esta fase de desenho e concepção das diversas áreas que passariam a estar disponíveis na comunidade, que iremos analisar num dos subtópicos deste tópico, recorremos à metodologia de *Focus Groups* (Grupos de Enfoque)[22] para partilhar as ideias iniciais e a estrutura que foi concebida a fim de partir para a fase de implementação.

Neste *Focus Groups* reunimos sete profissionais de educação de áreas diversificadas: o orientador deste trabalho (Professor e Coordenador da área das TIC do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho); um Professor e investigador (do Centro de Competência da Universidade do Minho, onde está alojada num servidor a instância Moodle que serve de plataforma para a comunidade); quatro educadoras de infância no activo (duas destas a fazer doutoramento na área da supervisão e as outras duas a fazer mestrado na área das TIC na Universidade do Minho) e, também, uma educadora a trabalhar como investigadora na Universidade Aberta do Porto e a realizar mestrado na área de Educação Multimédia na Universidade do Porto.

O diálogo resultante do *Focus Groups* levou-nos a questionar certos factores subjacentes à primeira estrutura idealizada para a comunidade e a reavaliar cada uma das suas partes. Uma das questões colocadas nesta reunião prendeu-se com a necessidade desta comunidade recorrer a uma plataforma virtual para a sua implementação. Consideramos que as vantagens da utilização de uma plataforma são múltiplas, mas eventuais custos acrescidos (custos com o servidor, a

[22] Como mencionado no Capítulo 5.

compra da plataforma e serviço de apoio) podem ser um impedimento à sua utilização. No entanto, depois de algumas pesquisas e estudo de algumas plataformas existentes (Blackboard, Fle, Atutor, Joomla, Moolde) optámos por recorrer a plataformas de acesso e utilização livre, utilizando *software Open Source*.

Esta preferência foi também partilhada pelo profissional do Centro de Competência da Universidade do Minho, que após a apresentação das diversas possibilidades sugeriu que o Moodle seria uma boa opção, sendo esta uma aposta actual (2005) da equipa do CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola) e do Ministério de Educação para implementação da plataforma Moodle nas escolas em Portugal e, assim, mais facilmente reconhecida pelos participantes que viessem a integrar a comunidade. Esta questão teve impacto na nossa decisão por acreditarmos que, devido a utilização desta plataforma nas escolas portuguesas, os educadores de infância teriam já alguma facilidade na sua utilização. No entanto, isto não se veio a verificar porque na maior parte dos Jardins-de-infância o acesso à Internet ainda é inexistente ou limitado e os profissionais de Educação de Infância raramente são integrados na plataforma do agrupamento de escola.

Outra questão levantada no *Focus Groups* prendeu-se com o tipo de acesso à comunidade, se este seria de livre acesso ou restrito. Os argumentos apresentados por alguns profissionais nesta reunião, que revelaram ser a favor de um livre acesso, descreveram o seguinte: "a comunidade poderá ser mais rica se for aberta a todos os utilizadores"; "uma comunidade aberta pode ser mais dinâmica"; "a família poderá participar caso a comunidade seja aberta". No entanto, após uns minutos de reflexão sobre estas possibilidades discutiram-se alguns riscos deste acesso aberto a todos, como, por exemplo: "se a comunidade for aberta pode-se correr o risco de não se saber se é mesmo um educador"; "sendo um projecto de investigação haveria muitas participações, assim sendo, o volume de dados a analisar seria muito extenso".

Pensamos que a comunidade poderia possivelmente ser mais rica em conteúdos e participações se fosse aberta, mas também tomamos em conta a opinião de um dos participantes do *Focus Groups* que referiu "que se sentiria mais à vontade em participar se soubesse que era uma comunidade restrita" pela privacidade dos seus dados e informação partilhada. Nesta reunião foi, também, sugerida a criação de regras de funcionamento para evitar eventuais inconvenientes (falta de identificação pessoal, linguagem menos própria, entre outras) e desenvolver uma dinâmica "saudável" na comunidade.

Em Agosto de 2006 iniciámos o processo de configuração da plataforma Moodle para a @rcaComum. Para a implementação da comunidade recorremos, então, à plataforma MOODLE

(*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*)[23]. Esta escolha deve-se principalmente ao facto de se tratar de uma plataforma *Open Source* sob a licença de GPL (GNU *General Public License*) da *Free Software Foundation*[24], e de ser um *software* acessível (*user-friendly*) quer na sua utilização, quer também na manipulação do código de fonte, características importantes quando idealizamos uma estrutura de comunidade que apela à construção de trabalho colaborativo. Esta plataforma permite criar cursos, disciplinas, e adaptar-se a um formato de comunidade de aprendizagem ou de prática *online* e foi desenvolvida por Martin Dougiamas[25] com princípios pedagógicos e a pensar nos profissionais de educação e alunos. Através desta plataforma é possível disponibilizar *online* vários recursos e actividades e integrar ao longo do tempo módulos que diariamente são desenvolvidos pela comunidade da Moodle. Esta plataforma facilita a comunicação através das ferramentas síncronas ou em tempo real/*online* (*Chat*) e assíncronas em tempo *offline* (fóruns de discussão).

Privilegiámos nesta comunidade a dimensão comunicativa e, por esta razão, a plataforma que suporta a comunidade teria de possuir as ferramentas de comunicação. Uma das dimensões essenciais que foi tida em conta na concepção deste ambiente virtual prende-se com preocupações linguísticas, visto que, esta comunidade foi projectada para profissionais de Educação de Infância de países ibero-americanos, cujas línguas oficiais são o português e o espanhol. Assim, foram instalados na plataforma Moodle os pacotes de línguas de português, espanhol e inglês, que traduziam automaticamente o aspecto gráfico dos diversos espaços na comunidade e permitiam, deste modo, o acesso a um público mais alargado.

O investigador responsável deste trabalho assumiu o compromisso de divulgar toda a informação nas duas línguas (português e espanhol), mas a participação de cada membro seria na sua língua materna para facilitar o desenvolvimento das interacções na comunidade. Apesar de algumas dificuldades linguísticas fomos sempre encontrando soluções para ultrapassar este entrave e para isso recorremos a ferramentas de tradução *online*, que foram disponibilizadas aos participantes, em Maio de 2007. Nestes dois anos de interacções, verificámos que alguns membros redobraram os seus esforços de participação colocando as suas mensagens em ambas as línguas (auxiliados pelas ferramentas de tradução *online*).

O processo de desenho e implementação da comunidade iniciado em Janeiro de 2006 prolongou-se até Setembro de 2006, altura em que a comunidade passa a estar disponível na Internet, mais precisamente no dia 18 de Setembro de 2006, data coincidente com a abertura do Ano Lectivo em Portugal, país que acolhe este projecto.

[23] http://moodle.org
[24] http://docs.moodle.org/en/License
[25] http://dougiamas.com.

O seu endereço inicial na Internet foi: http://www.nonio.uminho.pt/arcacomum, sendo que em Março de 2008 por mudança da plataforma para outro servidor o endereço principal da comunidade passou a ser http://arcacomum.nonio.uminho.pt.

Salientamos que na procura de uma estabilidade e reconhecimento ao nível internacional da comunidade procurámos que a designação @rcaComum fosse marca registada e conseguimos adquirir vários domínios[26] na Internet, entre eles o português (.pt), www.arcacomum.pt, com o reencaminhamento para o endereço principal.

A estrutura do que projectámos para a comunidade @rcaComum nunca foi considerada como definitiva, mas antes dinâmica e adaptável às necessidades dos seus participantes, à realidade social actual e à época do ano em que transcorreu a acção na comunidade (ver Figura 3, Figura 4 e Figura 5).



Figura 3 - Aspecto Gráfico da @rcaComum – Setembro 2006

[26] Consultar ponto 1.2 e 1.3, deste capítulo.



Figura 4 - Aspecto Gráfico da @rcaComum – Outubro 2007



Figura 5 - Aspecto Gráfico da @rcaComum – Julho 2008

As actividades[27] previstas para efeitos de estudo foram programadas para um ano lectivo (2006/2007). Contudo, dada a dinâmica e interesse dos membros da comunidade após este período preestabelecido, optámos por manter a comunidade no Ciberespaço. Decidimos então, alargar a nossa investigação[28] ao ano lectivo seguinte (2007/2008) para estabelecimento de comparações, sendo que para este ano não foi estabelecido qualquer plano de actividades. A intenção era deixar os moderadores temáticos iniciados três meses antes do fim do primeiro ano lectivo desenvolverem livremente as actividades na comunidade, com sugestões de todos os participantes e segundo os seus interesses.

A comunidade está estruturada tendo em conta os princípios da Educação de Infância e a intenção é transpor um passado, onde os profissionais de educação se isolam para trabalhar e

[27] Consultar subponto 3.4, deste capítulo.
[28] Ver também a justificação no Capítulo 5.

passar para um presente onde o trabalho colaborativo é cada vez mais valorizado. Deste modo, as aprendizagens e as práticas podem ser construídas colaborativamente permitindo, assim, o desenvolvimento de efectivas comunidades em rede.

1.1 - Fundamentação da escolha da denominação @rcaComum e do logótipo para a comunidade

Aquando da idealização desta comunidade procurou-se encontrar a denominação mais apelativa e adequada à identidade que se pretendia estabelecer para esta CoP *online* de profissionais de Educação de Infância ibero-americanos. Elaborámos uma lista de nomes que incluíam os seguintes Tei@comum; M@rcomum; IberoM@rComum; Oce@noComum; Tribovirtu@l; Educ@remTei@; EduTei@; @rcaComum; Reduc@; MultiTei@; Comumvirtu@l; Tei@virtual; Medi@Tei@; ComumemRed; envolver; ComPr@ticaemRed; @gruparemRed; JuntosemRed; Comunic@net; IberoComuni@net e Comunic@online.

Esta lista de nomes foi enviada por *e-mail* a todos os elementos que fizeram parte do Grupo de Enfoque e a alguns profissionais de outras áreas, no sentido de auxiliar na selecção do nome ou, então sugerir outros nomes para a comunidade. Como resposta a esta solicitação obtivemos outros nomes, tais como: Inf@nciaComum; @braçar@Infancia; Reunir@Infancia e Envolver@Infancia, todos eles também muito apelativos para esta comunidade. Todavia, a opção final do investigador e também, por ter sido a mais votada entre os profissionais a quem pedimos colaboração neste sentido, incidiu na designação "@rcaComum".

A justificação para a escolha deste nome para a comunidade passa pela própria concepção deste espaço, como lugar de encontro, onde podem ser guardados os mais diversos recursos e partilhadas as mais diversas experiências sobre a Educação de Infância. Esta comunidade tem também como intenção ser um espaço seguro para a partilha de todo o tipo de informações, e daí surge a representação metafórica de uma "Arca", onde guardamos os tesouros mais importantes. À palavra "Arca" juntámos a palavra "Comum", para ilustrar a noção de um espaço para todos tal como uma "**Comun**idade" e, também, porque entendemos esta comunidade como um espaço de "**Comun**icação". Por outro lado, como a comunidade iria ocupar um lugar no Ciberespaço esta necessitava ter no seu nome algo que a associasse à Internet e por esta razão decidimo-nos pela utilização do carácter "@" no início do nome. Como resultado desta reflexão surge a designação "@rcaComum".

Consequentemente, decidimos que o logótipo (ver Figura 6) teria de apresentar uma "Arca", acompanhada do nome @rcaComum. Escolhemos um enquadramento gráfico que

fizesse alusão à areia e ao mar como representativos do Oceano Atlântico, que separa os países ibero-americanos, mas que também os une pelas suas águas.



Figura 6 - Logótipo da @rcaComum

O tema (ver Figura 7) para a comunidade foi criado recorrendo aos tons de azul de forma a enquadrar o logótipo. A simplicidade do aspecto gráfico foi propositadamente pensada para incentivar à participação, ao reconhecimento de um espaço agradável, acolhedor e que apelasse ao sentimento de comunidade. O resultado final está visível no que já foi apresentado como a Figura 3.

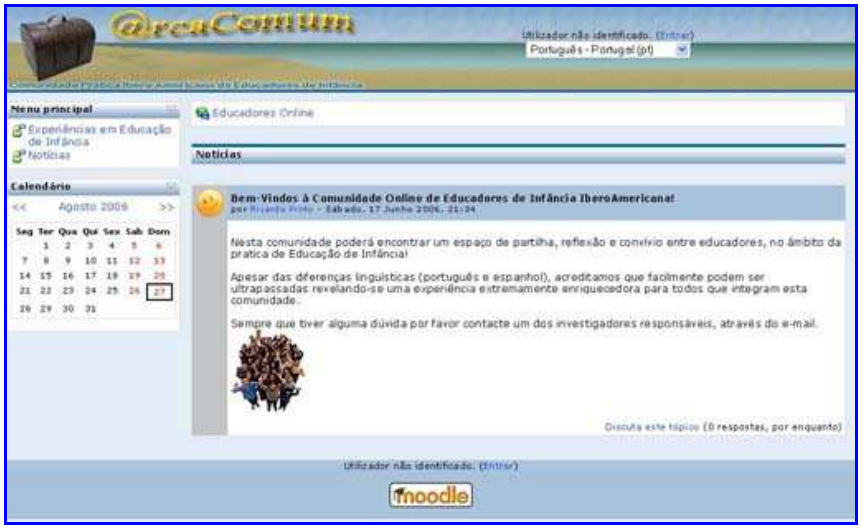


Figura 7 - 1ª Experiência - Definição do Tema para a @rcaComum – Julho/Agosto de 2006

1.2 - A relevância do registo comercial do nome @rcaComum

Decidimos efectuar o Registo Comercial do nome @rcaComum com o fim de preservar a identidade da comunidade e prevenir quaisquer problemas de direitos de propriedade, dada a relevância do projecto e a originalidade do estudo em questão. O comprovativo deste registo comercial pode ser consultado no Anexo 5, que se encontra no CD.

Como tal, procedemos ao pedido de registo da Reprodução do Sinal @rcaComum em 16 de Fevereiro de 2007, através do Instituto Nacional da Propriedade Industrial[29], como Marca

[29] http://www.marcasepatentes.pt

Nacional em Portugal, pelo período de 10 anos, na categoria nº 41 (Educação; Formação; Divertimento; Actividades Desportivas e Culturais), ao qual foi atribuído o número de registo: 411738, publicado no Boletim de 4 de Junho de 2007 e que recebeu o Título de Registo de Marca Nacional definitivo em 7 de Dezembro de 2007.

Este registo da marca comercial @rcaComum também se revelou importante para a aquisição do domínio português na Internet (.pt), porque apenas marcas registadas podem adquirir domínios na Internet.

1.3 - Registo dos domínios na Internet

Para além do registo comercial e para proteger o nome @rcaComum na Internet adquirimos vários domínios (com; net; info, org, e pt): www.arcacomum.pt; www.arcacomum.com; www.arcacomum.net; www.arcacomum.info e www.arcacomum.org, que foram configurados para reencaminharem para o endereço principal: http://arcacomum.nonio.uminho.pt.

1.4 - Instalação, manutenção, implementação e actualização de conteúdos

A instalação da instância Moodle no servidor do Centro de Competência da Universidade do Minho esteve a cargo da equipa de profissionais que desempenham funções nesse centro, como especialistas de informática. Esta equipa de profissionais realizou também a manutenção e actualização do servidor.

O investigador responsável recebeu dados de acesso como administrador, para a configuração da instância atribuída à @rcaComum. A configuração e implementação da estrutura da comunidade na Moodle, criação das ferramentas de comunicação, recursos e actividades, foram tarefas da responsabilidade do investigador, assim como a actualização dos mesmos bem como, a própria dinamização.

2 - Participantes

Para o desenho e constituição da comunidade tivemos em conta que os intervenientes que integrariam o estudo seriam, principalmente, profissionais da Educação de Infância a exercer funções em contexto de jardim-de-infância. Valorizámos dimensões subjacentes à própria profissão e como esta se desenvolve no seu contexto educativo, mas também à própria formação docente e à integração das TIC na sua formação inicial e ao longo da vida.

2.1 - Requisitos para a participação

Para o nosso estudo estabelecemos como condição necessária à participação na comunidade o ser profissional de Educação de Infância. Partimos do princípio que este profissional pode exercer a sua actividade em Colégios particulares, Jardins-de-Infância da rede pública, IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), ATL (Actividades de Tempos Livres), Universidades, Institutos Politécnicos ou em instituições que desenvolvam uma actividade relacionada com a Educação de Infância. Salvaguardamos, também, a possibilidade de integrar alunos da formação inicial de educadores do ensino superior, como futuros profissionais interessados em integrar a comunidade.

Os participantes são maioritariamente educadores de infância. No entanto, tivemos também a adesão de um leque diferenciado de outros profissionais, de outros níveis de ensino, como teremos possibilidade de analisar no ponto seguinte. O acesso à comunidade por parte de outros profissionais de níveis de ensino superiores, nomeadamente 1º, 2º, 3º CEB e Secundária contribuiu favoravelmente em alguns momentos para a dinâmica da comunidade. Estes participantes expressaram o desejo de integrar a comunidade, para conhecer a realidade de um nível educativo anterior àquele com o qual trabalham. Outros participantes destes níveis educativos referiram que sentiram curiosidade em conhecer as dinâmicas de uma comunidade de profissionais de educação e, assim, colher ideias a desenvolver nas suas práticas com outros colegas em seus contextos educativos. Destes profissionais, tivemos quem referisse que se inscreveu porque de vez em quando trabalha com crianças de idade pré-escolar e outros que são pais e gostam de acompanhar o percurso educativo dos seus filhos, desde a Educação de Infância.

A participação na comunidade exige alguns requisitos e conhecimentos técnicos que podem ser considerados um entrave à participação se não forem cumpridos. É necessário ter acesso a um computador com ligação à Internet na sala ou instituição onde os profissionais trabalham e/ou em casa, de forma a garantir a participação num contexto exclusivamente *online*. Esta condicionante revelou-se mais problemática nos países da América Latina, porque apesar de muitos profissionais referirem que teriam acesso a computador, o acesso à Internet revelou-se mais limitado, devido a ligações instáveis ou falta deste serviço nas instituições educativas e em casa.

Os recursos tecnológicos existentes em contextos de Educação de Infância só são uma realidade em algumas das instituições educativas e estes, por vezes, estão situados na secção administrativa da escola/agrupamento, sem integração efectiva em contexto de sala. Alguns dos participantes, principalmente da América Latina, assumiram ter que recorrer, por vezes, a

"centros de Internet" para participar na comunidade. A utilização dos serviços nestes centros implica pagamento, normalmente contabilizado por cada hora de utilização, e está dependente da disponibilidade de computadores no momento em que se pretende aceder a eles.

Uma outra condicionante, de que nos apercebemos nas sessões formativas presenciais desenvolvidas, no decorrer deste trabalho, é o facto de nem todos os profissionais de educação terem uma conta de *e-mail* e outros, embora disponham de uma, não a utilizam regularmente. Decidimos, então, auxiliar os participantes que necessitassem na criação de contas de *e-mail* e no desenvolvimento de hábitos de consulta e utilização desta ferramenta de comunicação, imprescindível para o registo e participação na comunidade.

Posteriormente ao início de actividade da comunidade com os participantes convidados, a inscrição e integração de novos elementos ficou em aberto, sendo para tal necessário aceder ao espaço estabelecido na Internet através dos endereços acima citados e criar uma conta de participante (ver Figura 8). Seguidamente, seria necessário activar o registo mediante resposta a uma mensagem enviada por *e-mail* com algumas questões de carácter obrigatório: nome, instituição onde trabalha, idade média dos alunos e outros dados relevantes (ver Texto 5).

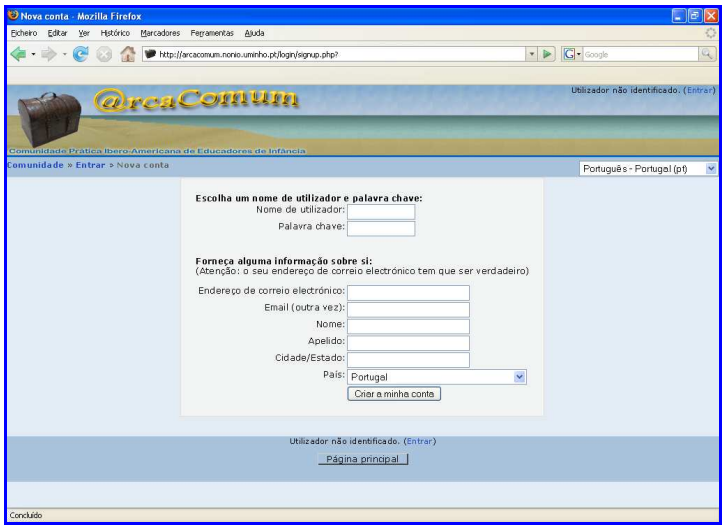


Figura 8 - Formulário de Registo na @rcaComum

(Versão Portuguesa)

Estimada Colega,

Bem-vinda à @rcaComum! www.arcacomum.pt

Obrigada por querer pertencer à nossa comunidade e esperamos que esta participação resulte em grandes aprendizagens para todos! Todavia, peço-lhe que me responda às seguintes questões de apresentação no fórum das apresentações da @rcaComum! Activei o seu registo, mas fico a aguardar pela sua apresentação com estes mesmos dados e mais alguns! É regra da comunidade fazer a apresentação no fórum das apresentações ou no seu perfil a fim de proporcionar um espaço de partilha responsável e credível.

Nome Completo:
Profissão:
Instituição onde trabalha:
Idade do grupo de Crianças (se é educador). No caso de ser professor de outro nível de ensino, indique o(s) ano(s) a quem lecciona e que disciplina(s):
Outros dados que considere relevante:

Consideramos esta informação pertinente, de responsabilidade e consideração para com os restantes colegas da comunidade. Este espaço é restrito a educadores de infância, investigadores, docentes do ensino superior ou outros profissionais que desempenhem funções no âmbito da educação de infância.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e esperamos por si na Comunidade @rcaComum!

Os meus melhores cumprimentos,

Maribel Miranda
Bolseira de Doutoramento na Área das TIC
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho - Portugal
www.arcacomum.pt

(Versión Española)

Estimada Colega,

Bienvenida a @rcaComum! www.arcacomum.pt

¡Gracias por querer pertenecer a nuestra comunidad y esperamos que esta participación resulte en grandes aprendizajes para todos! Sin embargo, le pido que me responda a la siguientes preguntas de presentación en el foro de las presentaciones de la @rcaComum! Activé su registro, pero espero por su presentación con estos mismos datos y más algunos. Es regla de la comunidad hacer la presentación en el foro de las presentaciones o en su perfil, a fin de proporcionar un espacio de intercambio responsable y seguro.

Nombre Completo:
Profesión:
Institución donde trabaja:
Edad del grupo de Niños (si es educador). En el caso de ser profesor de otro nivel indique lo(s) año(s) a quién da clases y la materia(s):
Otros datos que crea relevante:

Consideramos esta información pertinente, de responsabilidad y consideración para con los demás colegas de la comunidad. Este espacio es restricto a educadores de infancia, investigadores, docentes universitários u otros profesionales que desempeñen funciones en el ámbito de la educación de infancia.

Agradecemos su disponibilidade y esperamos por usted en la Comunidad @rcaComum!

Cordiales saludos,

Maribel Miranda
Bolseira de Doutoramento na Área das TIC
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho – Portugal
www.arcacomum.pt

Texto 5 - Exemplo de Mensagem para Activação do Registo na Comunidade @rcaComum

Os itens enunciados neste subponto foram considerados como requisitos essenciais à participação na comunidade e revelaram-se importantes para o estabelecimento de relações interpessoais sólidas entre os participantes e com o investigador.

2.2 - Tipo de utilizadores

Aquando da implementação da estrutura da comunidade na plataforma Moodle, o nosso interesse foi também ter a possibilidade de criar diferentes tipos de utilizadores com diferentes permissões de acesso à comunidade. Para tal tivemos em conta quatro tipos de utilizadores:

- Administrador – utilizador com permissões para a gestão de conteúdos e gestor da própria estrutura da comunidade. Neste caso em particular, este papel foi da responsabilidade do investigador responsável do projecto;
- Moderador – um utilizador com permissões no fórum temático do qual é responsável. A versão anterior da plataforma Moodle (1.6.1) impossibilitou a criação de permissões específicas para este tipo de utilizadores, o que lhes limitava a liberdade de acção. Após a actualização da plataforma Moodle (Julho de 2008) para a versão 1.9.3 conseguimos atribuir permissões mais específicas de editor/autor aos moderadores, pois a nova versão já integra esta possibilidade. Este tipo de utilizador não tem qualquer permissão para gestão de conteúdos ou para configuração da plataforma;
- Profissional de Educação – um utilizador com permissões para utilizar todas as ferramentas de comunicação, utilização de todos os recursos (bases de dados, *wikis*, referendos, entre outros) e disponibilização de conteúdos. Este tipo de utilizador não tem qualquer permissão para gestão de conteúdos ou para configuração da plataforma;
- Visitante – utilizador com acesso à comunidade como observador dos diversos espaços, sem autorização para participar nas diversas actividades.

2.3 - Caracterização dos participantes

A riqueza desta experiência e estudo de caso prende-se com a participação de profissionais de Educação de Infância de vários países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela), Espanha e Portugal. O tratamento de dados que apresentamos neste ponto, relativo aos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008, podem ser consultados no Anexo 6, que se encontra no CD.

Os intervenientes são profissionais de Educação de Infância, que na sua maioria desempenham funções num contexto educativo pré-escolar. Nesta comunidade participam,

também, docentes da área de formação dos educadores de infância de instituições universitárias nacionais (Portugal) e internacionais (América Latina e Espanha) e investigadores do ensino superior, de diversas áreas de conhecimento relacionadas com a Educação de Infância.

Contámos, em número mais reduzido, com a participação de outros profissionais de educação que por alguma razão expressaram a sua vontade de pertencer a este espaço, entre eles, professores do 1ºCEB, do 2º e 3º CEB e Secundário de áreas diversificadas (português, inglês, matemática, físico-química), bem como psicólogos, pedagogos, animadores sociais e estudantes do ensino superior da licenciatura de Educação de Infância.



Gráfico 1 - Profissão dos Participantes da @rcaComum

Neste estudo de caso o investigador assume um papel participante na acção que é desenvolvida durante todo o trabalho empírico.

2.4 - Participantes por países

Aquando o início da comunidade na Internet, em 18 de Setembro de 2006, contou com a presença de profissionais da Educação de Infância de diversos países, num total de 38 participantes. A 31 de Julho de 2007, que era o último dia previsto para a recolha de dados do primeiro ano lectivo (2006/2007) tivemos um total de 325 participantes registados.

No primeiro ano lectivo, 2006/2007, registámos uma maior participação de profissionais de Educação de Infância oriundos em Portugal com um total de 176 participantes registados. Seguidamente, contámos com 27 participantes de Espanha, 18 do Brasil, 17 da Venezuela e 17 do México. Os restantes países da América Latina foram representados por um menor número de participantes que oscilaram entre 1 e 14 (ver Gráfico 2).

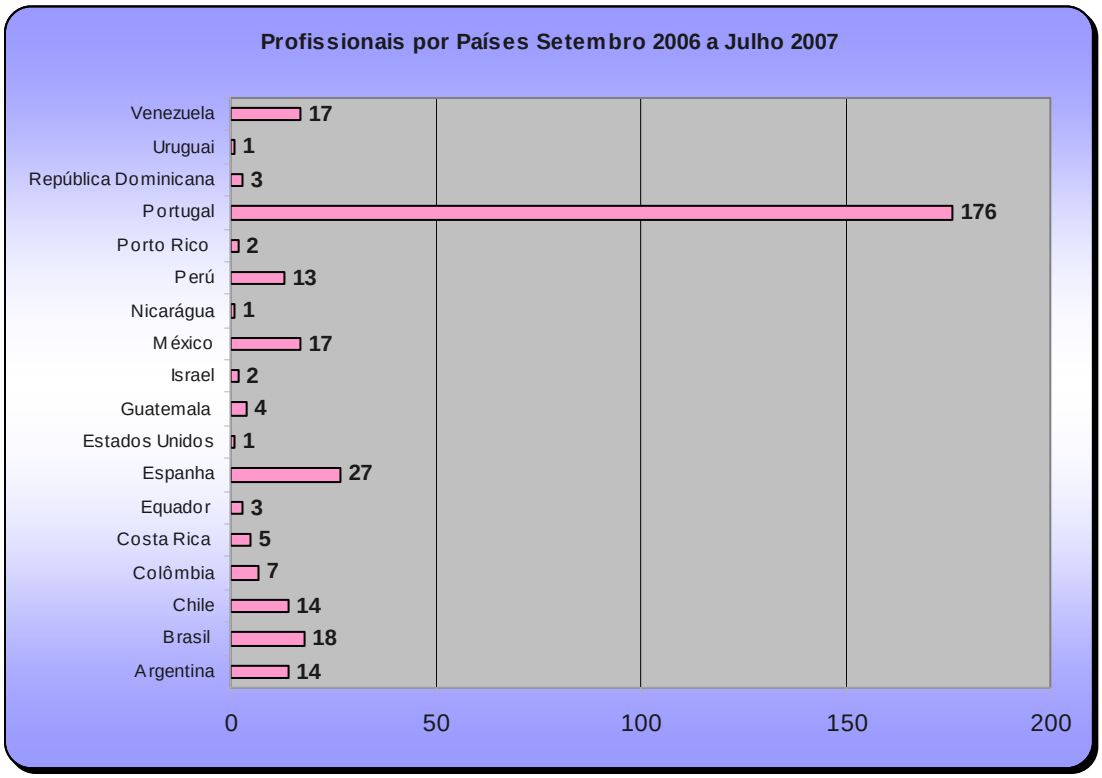


Gráfico 2 - Total de Participantes por País de Setembro de 2006 a Julho de 2007

Durante o segundo ano lectivo, 2007/2008, os registos na comunidade aumentaram significativamente, tendo-se obtido uma percentagem mais elevada. Assim, contámos com 523 participantes registados de Portugal, 22 da Argentina e 20 do Brasil, e nos restantes países os registos oscilaram entre 0 e 8 participantes (ver Gráfico 3). A inscrição de um maior número de participantes da América Latina ocorreu no primeiro ano da comunidade.

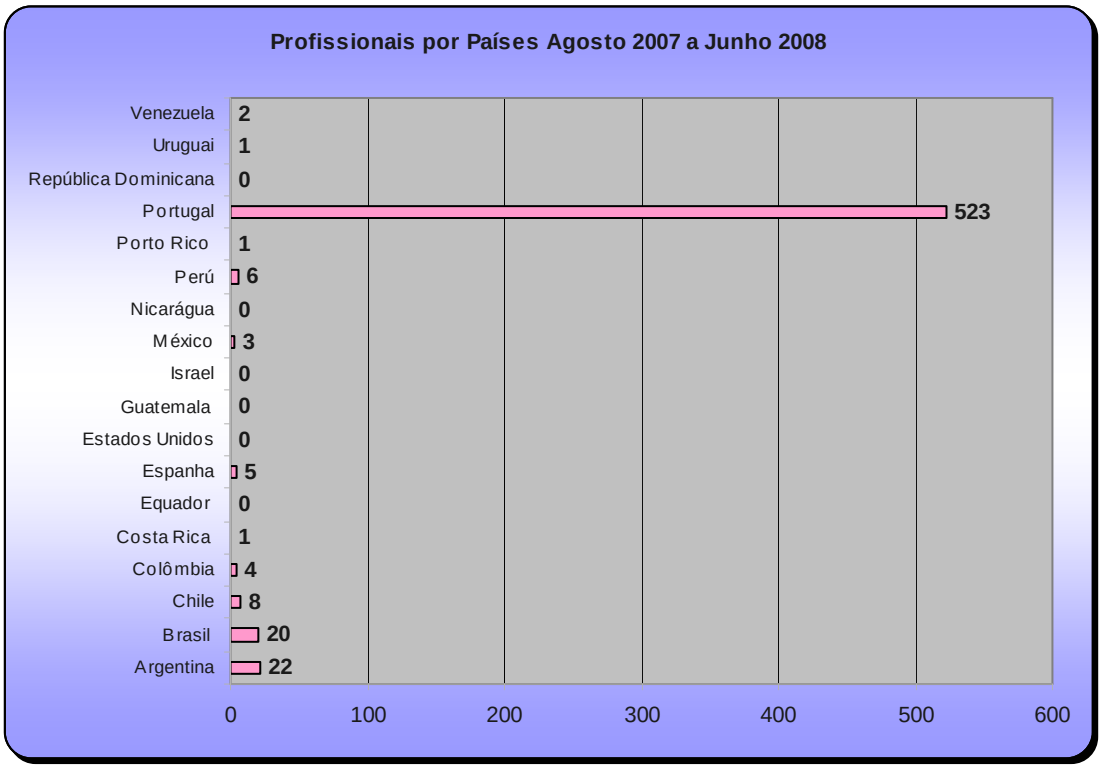


Gráfico 3 - Total de Participantes por País de Agosto de 2007 a Julho de 2008

A comunidade @rcaComum teve um total de 921 participantes registados somatório do 1º e 2º segundo ano. No primeiro ano registaram-se 325 participantes e no segundo ano registaram-se mais 596 participantes (ver Gráfico 4).

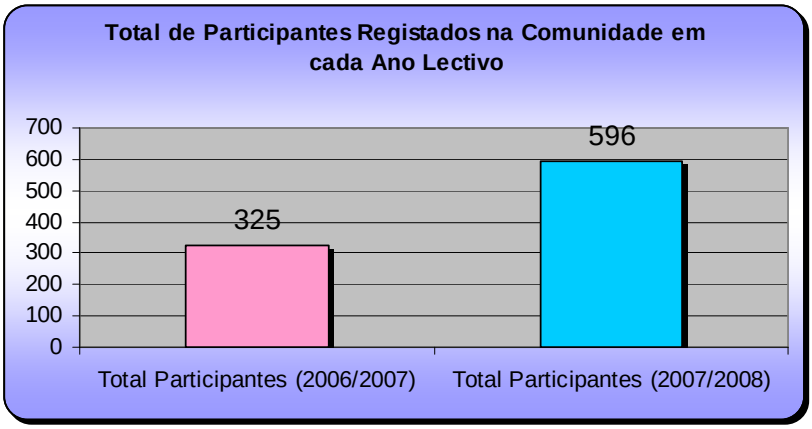


Gráfico 4 - Total de Participantes Registados na Comunidade

Temos, deste modo, no total 699 participantes de Portugal sendo estes a maioria, seguido de 38 do Brasil, 36 da Argentina, 32 de Espanha, 22 do Chile, 20 do México, 19 da Venezuela e 19 do Peru. Os restantes países são representados em menor número e os registos oscilaram entre 1 a 11 participantes (ver Gráfico 5).

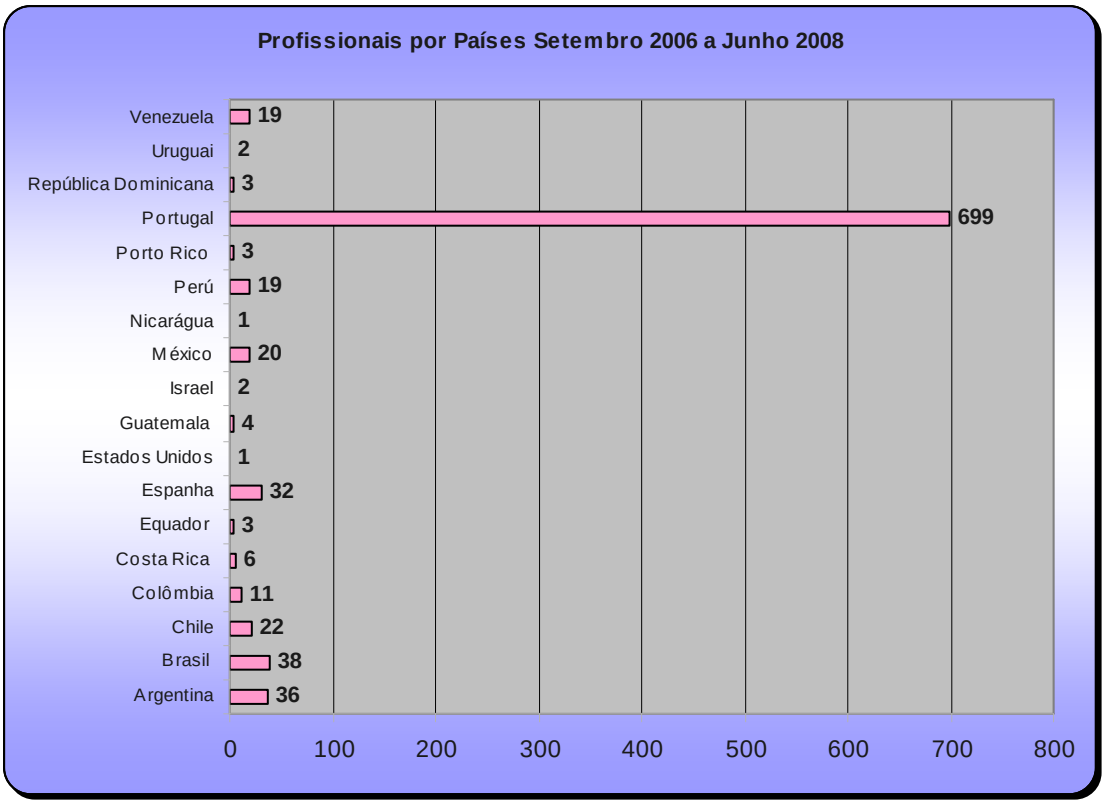


Gráfico 5 - Total de Participantes por País de Setembro de 2006 a Julho de 2008

No total temos 751 participantes que estão activos, quer dizer, completaram o registo através da resposta ao *e-mail* com algumas questões de resposta obrigatória, estes participantes correspondem a 82% do total. Por sua vez, os participantes que não responderam a este *e-mail* são 170 participantes, que corresponde a 18% do total de membros inactivos da comunidade (ver Gráfico 6).

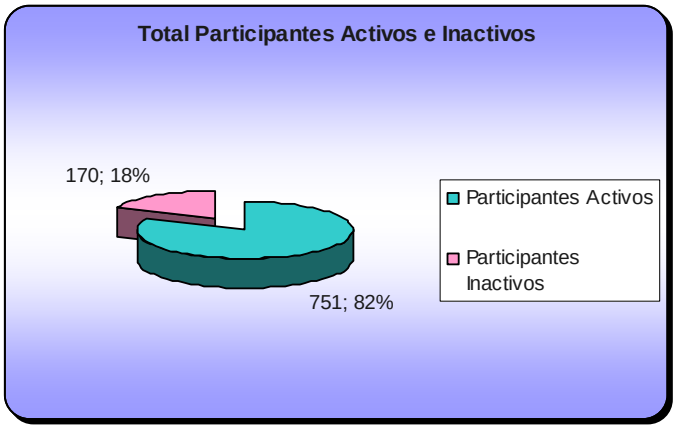


Gráfico 6 - Total de Participantes Activos e Inactivos

3 - Princípios estruturadores da @rcaComum

Para a implementação e o funcionamento adequado da comunidade determinámos como prioridade que fossem criadas regras de funcionamento e uma estrutura pensada e adaptada às necessidades dos profissionais de Educação de Infância quanto às ferramentas de comunicação e recursos a utilizar. Foi, igualmente, relevante definir estratégias de interacção na comunidade e, também um plano de actividades principais a desenvolver e de acompanhamento mais individualizado, a concretizar principalmente no primeiro ano da comunidade.

3.1 - Regras de funcionamento da comunidade @rcaComum

Estabelecemos como essencial a definição de algumas regras orientadoras para o bom funcionamento da comunidade e para promover uma prática colaborativa responsável e objectiva por todos os participantes. Como tal, definimos que:

1. A @rcaComum constitui-se como uma CoP *online* para educadores de infância, docentes do ensino superior da área de formação de Educação de Infância e investigadores. Excepcionalmente, podem integrar a comunidade outros profissionais de educação de níveis e áreas diversificadas, desde que justifiquem o interesse em pertencer à comunidade;
2. A comunidade revela-se como um espaço fechado e restrito sendo que para fazer parte desta é necessária a activação do registo pelo administrador (investigador). A participação na comunidade implica um registo e a resposta obrigatória acerca de alguns dados pessoais (nome; instituição onde trabalha; idade do grupo de crianças; cidade e país). Todos os membros da comunidade terão que efectuar um registo com um nome e apelido verdadeiro, pois não é permitida a utilização de *nicknames*. Os participantes têm que pertencer a um país ibero-americano, que tenha como língua materna o Português ou o Espanhol. A partir do momento em que se tornam membros efectivos da comunidade podem participar em todas as actividades que decorrem diariamente e aceder livremente aos recursos disponibilizados;
3. Considera-se que esta comunidade, por tratar de assuntos relacionados com a Educação de Infância e as crianças, deve salvaguardar a sua integridade e restringir o acesso a pessoas não identificadas;
4. A comunidade possui um Álbum de Fotos para cada país, que é de acesso restrito e exclusivo para os educadores, docentes e investigadores que sejam membros efectivos. Cada profissional, membro da comunidade, é responsável pelas fotos que partilha neste espaço, não sendo obrigatória a afixação destas. Recomendamos que as fotos

apresentem os trabalhos realizados em contexto educativo e fotos do grande grupo, onde não revele a imagem completa e pormenorizada das crianças. A comunidade não se responsabiliza por eventuais problemas de direitos de imagem e de privacidade das imagens partilhadas pelos participantes na comunidade;

5. Todos os participantes devem manter o respeito para com os outros membros da comunidade a fim de promover um bom ambiente;
6. Todos os participantes são livres de se exprimirem em todas as áreas de debate;
7. Os participantes não devem utilizar linguagem que ofenda os restantes membros da comunidade;
8. Todos os participantes, por estarem obrigatoriamente e claramente identificados, são os únicos responsáveis pela linguagem que utilizam, bem como pelos conteúdos que partilham;
9. Caso um participante encontre linguagem ou conteúdo que considere ofensivo, deve comunicá-lo aos administradores (investigador responsável) da comunidade;
10. Os participantes não são obrigados a responder a todos os tópicos, mas ao fazerem parte desta comunidade devem tentar participar activamente nos debates O sentido da comunidade é a partilha, a cooperação e a colaboração, sendo estas a sua razão de ser;
11. Existem vários fóruns temáticos onde podem ser abordados os diversos assuntos que se relacionam com a Educação de Infância. Assim sendo, todos os tópicos que sejam publicados na comunidade devem ser colocados no fórum respectivo, de acordo com a sua temática;
12. Caso um participante se depare com a necessidade de inserir um tópico e não saiba onde inseri-lo deve comunicá-lo a um Administrador/Investigador responsável, através do endereço de *e-mail* arcacomum@iec.uminho.pt;
13. Existem duas salas de *Chat*. A primeira sala denomina-se "Educadores *Online*", e este *Chat* pode ser utilizado a qualquer hora do dia, desde que assim o desejem os membros que se encontram *online*. A segunda sala de *Chat* denomina-se "*Chat* às 23h de Portugal", e serve como ponto de encontro e reunião diária à mesma hora, para todos os membros da comunidade @rcaComum;
14. Está disponível na primeira página da comunidade, na secção de informações, um pequeno guia com algumas orientações para a utilização das ferramentas da comunidade, existindo uma versão em português e outra em espanhol. Caso exista alguma dúvida, os participantes podem utilizar o fórum designado por @rca das Dúvidas para a colocar;

15. Estas regras podem vir a ser actualizadas, dependendo do funcionamento da @rcaComum e a fim de melhorar as interacções na comunidade.

3.2 - Ferramentas de comunicação e recursos da comunidade

Ao delinear o que pretendíamos ver implementado na comunidade através da plataforma Moodle, de forma a promover a interacção entre os participantes e uma possível prática cooperativa e colaborativa no âmbito da Educação de Infância com recurso às TIC, determinámos alguns objectivos a concretizar antes do início do funcionamento da comunidade:

- Facilitar a comunicação síncrona (*chat*) e assíncrona (fóruns de discussão, mensagens internas e *e-mail*);
- Possibilitar a disponibilização de ficheiros de vários formatos (pdf; doc; xls; ppt; jpg; gif; bmp; mpeg; wmv; wav; mp3; entre outros) em bases de dados incluídas para este efeito e de possível edição e introdução por cada um dos participantes;
- Permitir que a estrutura da comunidade possa ser automaticamente traduzida em português, em espanhol e inglês, de modo a facilitar a pesquisa e oferecer um ambiente mais acolhedor, compreensível e agradável para quem participa na comunidade.

Quando iniciámos a instalação e respectiva configuração da CoP, @rcaComum, concebemos uma estrutura com as ferramentas essenciais e recursos que disponibilizaríamos. Para este efeito, a estrutura interna foi dividida por áreas/secções como podemos ver nos tópicos seguintes.

3.2.1 - Secção: V@mos Convers@r... – V@mos Habl@r...

Na estrutura interna da comunidade @rcaComum encontramos diversas áreas, entre elas uma secção designada V@mos Convers@r... – V@mos Habl@r... (ver Figura 9). Esta secção integra ferramentas de comunicação síncronas (*Chat*) e ferramentas de comunicação assíncronas (fóruns de discussão e mensagens internas).

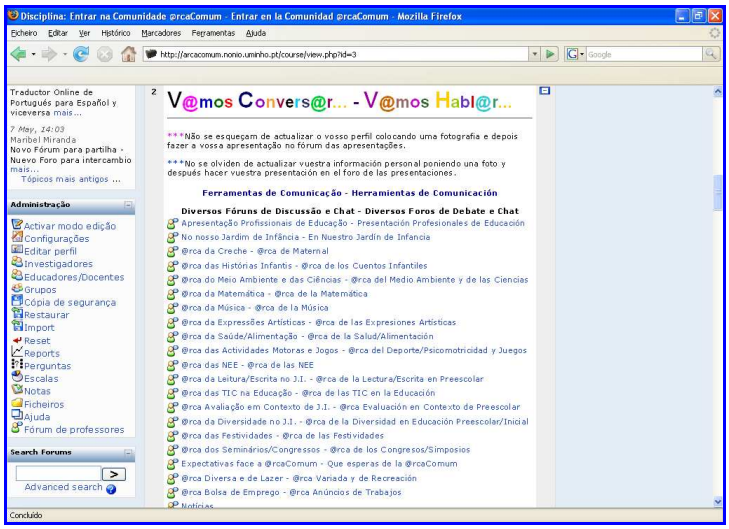


Figura 9 - Secção "V@mos Convers@r... - V@mos Habl@r..."

De seguida, apresentamos cada uma destas ferramentas de comunicação e a caracterização das actividades desenvolvidas em cada um destes espaços.

3.2.1.1 - Comunicação síncrona (*Chat* da plataforma Moodle)

A Moodle permite integrar o *Chat* como ferramenta de comunicação síncrona na comunidade. Optámos por criar duas salas de *Chat* no sentido de proporcionar dois espaços diferenciados e com características próprias à sua utilização.

No final dos dois anos lectivos contabilizámos 55 sessões de *Chat*, em diversos momentos e estes dados correspondem às duas salas (ver Gráfico 7).

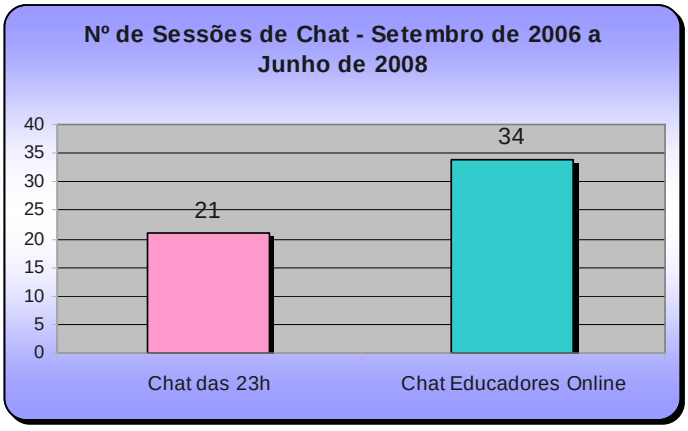


Gráfico 7 - Nº de Sessões de *Chat*

Uma destas salas de *Chat* intitula-se **Educadores *Online*** (ver Figura 10), de utilização livre por parte dos profissionais que estivessem *online* na comunidade e pretendessem estabelecer uma comunicação síncrona com os restantes utilizadores *online*. A plataforma registou 34 sessões de

Chat num total de 827 minutos, o que corresponde a 13 horas. A duração média de cada sessão foi de 24,32 minutos.

É de salientar que este *chat* é de utilização livre para todos os participantes interessados em estabelecer comunicação síncrona. Algumas das tentativas das sessões de *chat* não foram conseguidas, mas houve por parte dos participantes algum interesse em explorar esta ferramenta, apesar de nem sempre encontrar membros *online* para experimentar.



Figura 10 - Sessões de *Chat* "Educadores *Online*" - registo na plataforma

A outra sala de *Chat* disponibilizada designou-se por ***Chat* às 23h hora de Portugal – *Chat* a las 11pm hora de Portugal** (ver Figura 11). Esta sala de reuniões síncrona tinha como intenção funcionar entre as 23h e as 02h, hora portuguesa e teve o seu início no dia 1 de Outubro de 2006. Optámos por criar uma tabela com os diferentes fusos horários no sentido de permitir a participação dos membros da comunidade (ver Tabela 8).

Este espaço funcionou como ponto de encontro para quem estivesse interessado em esclarecer dúvidas com o investigador, partilhar a sua prática e conhecer novos participantes da comunidade. No total foram realizadas 21 sessões neste *chat* e a plataforma registou um total de 684 minutos, o que corresponde a 11h40m. Em média cada sessão durou 33 minutos.

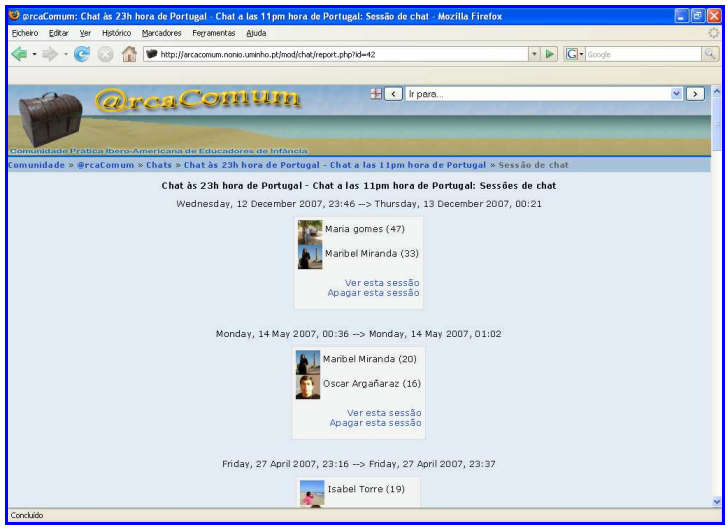


Figura 11 - Sessões de *Chat* "*Chat* das 23h em Portugal" – registo na plataforma

Fusos Horários em relação a Portugal
Portugal 23h (11pm)
Venezuela 19h (7pm)
Argentina 20h (8pm)
México 17h (5pm)
Espanha 24h (12pm)
Brasil 20h (8pm)
República Dominicana 18h (6pm)
Chile 19h (7pm)
Colômbia 18h (6pm)
Costa Rica 17h (5pm)
Equador 18h (6pm)
Guatemala 17h (5pm)
Nicarágua 17h (5pm)
Paraguai 19h (7pm)
Peru 18h (6pm)
Uruguai 20h (8pm)

Tabela 8 - Fuso Horário

Esta ferramenta de comunicação (*Chat*) foi e ainda é pouco utilizada pelos participantes. Uma das razões para a pouca utilização desta ferramenta foi a diferença horária dos diversos países. Por outro lado, questões técnicas também se revelaram uma dificuldade, pois a comunicação através do *Chat* muitas vezes sobrecarregava o servidor, o que muitas vezes afectava a ligação (ver Tabela 9).

Algumas Opiniões dos Participantes das Sessões de *Chat*
"hola si aquí estoy un ratito. Ya pronto lo dejo es muy tarde. (…) Maribel un saludo me marcho es muy tarde" EI482 (Espanha).
"debo irme ahora luego hablamos" EI483 (Costa Rica).
"¡me encanto hablar contigo, espero volver a tener mas comunicación con ustedes! me voy a tener que ir! pero mil gracias!" EI142 (Porto Rico).
"¿no te molesta si hablamos por el MSN? (…) desde mi ventana, a veces se cuelga. Tu apareces como no conectada" P2º/3ºCEB/S17 (Argentina).
"quem me dera poder ficar até a essa hora! Mas a idade n perdoa" EI59 (Portugal).
"Bem, Patrícia, pode ser q da próxima vez esteja mais rápido. Peço desculpa, mas caí... Este *chat* não parece funcionar muito bem: é lento..." P2º/3ºCEB/S9 (Portugal).

Tabela 9 - Algumas Opiniões dos Participantes das Sessões de *Chat*

Apesar das várias tentativas de quebrar as barreiras temporais que limitavam este tipo de comunicação e os problemas técnicos, tivemos de optar algumas vezes, por recorrer a serviços de comunicação instantânea externos à plataforma, tais como, o *Messenger* e *Skype*. Destas sessões em serviços de comunicação externos da plataforma registámos um total de 33 sessões de comunicação instantânea. Decidimos recorrer a estas aplicações para dar continuidade à comunicação que foi iniciada através do *chat* da plataforma. Estas ferramentas de comunicação, por vezes, substituíram o *chat* da plataforma por se revelarem mais eficazes e estáveis para estabelecer a comunicação.

3.2.1.2 - Comunicação assíncrona (fóruns de discussão e mensagens internas)

A Moodle integra os fóruns de discussão como ferramenta privilegiada para a comunicação assíncrona. Assim, optámos por criar fóruns de discussão temáticos baseados nas Orientações Curriculares da Educação de Infância, semelhantes nos países ibero-americanos e que integram as práticas do dia-a-dia em contexto de creche e jardim-de-infância.

Para dar início às actividades na comunidade foram criados inicialmente um total de quinze fóruns de discussão diversificados. No entanto, em vários momentos no decorrer destes dois anos lectivos, sentimos necessidade de criar mais fóruns específicos, muitas vezes a pedido dos membros da comunidade para melhorar a distribuição da informação e a acessibilidade à mesma. Em Junho de 2008, a comunidade registou um total de vinte e cinco fóruns temáticos (2 na parte externa e 23 na parte interna da comunidade).

As intervenções na comunidade foram analisadas em dois anos lectivos, desde Setembro de 2006 a Junho de 2008. Em cada ano tivemos em conta três períodos, a fim de obtermos dados comparativos no primeiro e no segundo ano de funcionamento da comunidade, bem como, para estabelecermos comparações por períodos lectivos. Contabilizámos as participações nos fóruns para apresentar a sua evolução a nível quantitativo. Esta informação permitiu-nos evidenciar, nestes dois anos, o que reconhecemos como parte do ciclo de vida da comunidade.

Verificámos que quando a comunidade integra novos participantes há sempre um tempo em que estes se assumem como observadores-participantes, que se revela importante apesar da não evidência da sua participação nos debates e actividades da comunidade. Este tipo de interacção só é visível no *tracking* da plataforma que mostra os dados de acesso e o percurso de cada participante na comunidade.

O número total de mensagens no período correspondente aos dois anos lectivos foi de 2559 mensagens publicadas nos diversos fóruns temáticos (ver Gráfico 8). No primeiro ano contámos com 666 mensagens e no segundo ano com um total de 1893 mensagens, sendo que este último ano revelou ter mais registos de participantes e, consequentemente, mais interacções.

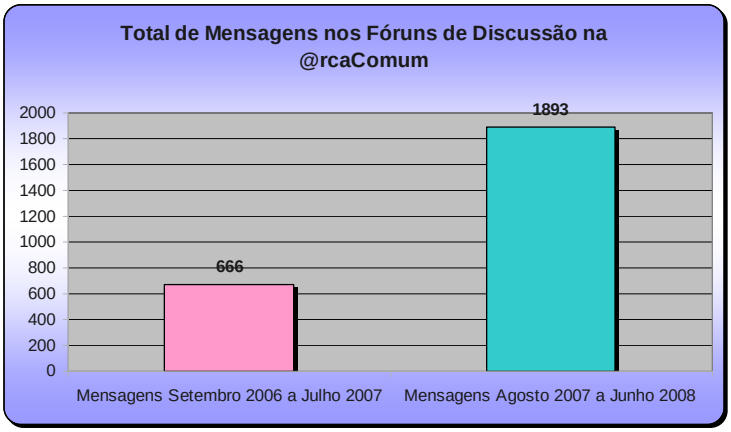


Gráfico 8 - Total de Mensagens nos Fóruns de Discussão na @rcaComum

Para o reconhecimento da comunidade na Internet foi necessário a concretização de factores fundamentais através das dinâmicas desenvolvidas, que permitiram reafirmar a credibilidade deste espaço aos seus participantes. A continuidade da comunidade, a confiança que se foi estabelecendo nas partilhas realizadas, o fortalecimento de laços afectivos entre os participantes e a dinâmica desenvolvida, permitiram que as interacções não diminuíssem ou se desvanecessem, mas antes fizeram com que o seu crescimento fosse contínuo.

A análise de mensagens no primeiro ano dividiu-se por períodos lectivos (Setembro a Dezembro de 2006; Janeiro a Março de 2007 e Abril a Julho de 2007), sendo que foi o 2º período o que mais participações registou; no entanto, no 3º período as mensagens apresentaram uma maior elaboração e reflexão, por parte dos participantes (ver Gráfico 9).

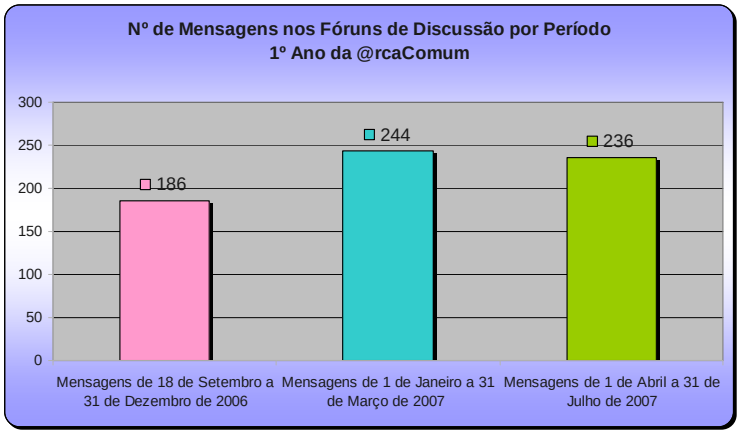


Gráfico 9 - Nº de Mensagens nos Fóruns de Discussão por Período – 1º Ano da @rcaComum

Inicialmente a maior parte das interacções nos diversos fóruns temáticos foram iniciadas pelo investigador deste projecto, como parte da dinâmica a desenvolver na comunidade. Questões como, "posso ser eu a colocar uma mensagem nos fóruns?" foram colocadas por alguns participantes que inicialmente sentiam receio em se "expor" colocando tópicos novos na comunidade, sem o consentimento do investigador. Esta situação foi ultrapassada e isto muito se deve à motivação e incentivo proporcionado pelo investigador responsável e dinamizador da comunidade, para que cada participante se apresentasse através de um tópico novo, no fórum das apresentações. Depois deste primeiro passo, a preocupação passou por motivar os participantes a colocar as suas dúvidas e reflexões sobre determinado tema, nos restantes fóruns temáticos.

No segundo e terceiro períodos do primeiro ano lectivo, as intervenções espontâneas passaram a ser mais visíveis entre os participantes, que aos poucos começaram a mostrar quais as áreas que mais lhes interessavam. Este facto permitiu que cada fórum registasse mais e menos intervenções de determinados participantes e foi através do interesse demonstrado por alguns membros da comunidade que surgiu a proposta para se constituir uma equipa de moderadores, em Março de 2007 (correspondente ao último mês do 2º período).

Após alguns participantes se terem disponibilizado para colaborar como moderadores (4 participantes) lançámos a proposta de constituição de uma equipa de moderadores temáticos que integrasse participantes da @rcaComum, de todos os países ibero-americanos. De imediato começaram a surgir mensagens por *e-mail* e nos fóruns de discussão, sobre quais as funções e os requisitos para se ser moderador. Preparamos uma mensagem que explicava as funções do moderador e exemplificámos algumas das actividades que podiam ser desenvolvidas por este. Depois deste esclarecimento, mais 6 participantes aceitaram ser moderadores e estes escolheram um determinado fórum, segundo o seu interesse e especialização.

Posteriormente, demos conta que alguns participantes que considerávamos muito activos e até especializados em determinada área, não tinham revelado qualquer vontade em ser

moderadores. Neste sentido, o investigador responsável pela comunidade encaminhou uma mensagem a estes participantes, como convite personalizado para ser moderador, indicando a área temática que considerávamos que se enquadrava bem no seu perfil. Destes convites resultaram mais dois moderadores interessados.

Ao todo contámos com 12 moderadores (7 de Portugal, 2 da Argentina, 1 do México, 1 da Venezuela e 1 de Espanha) que iniciaram actividade em Abril de 2007 (3º e último período do primeiro ano lectivo – 2006/2007). A maior parte destes moderadores possui uma pós-graduação ou mestrado e dois encontram-se a fazer doutoramento. Como se previa que a comunidade continuasse a funcionar no ano lectivo seguinte ficou estabelecido que no segundo ano lectivo prosseguiriam os mesmos moderadores, com a possibilidade de integrar mais participantes para desempenhar esta função.

Esta integração de moderadores surgiu num momento importante da comunidade, em que as participações tinham aumentado e havia necessidade de renovação de conteúdos, que se queriam mais especializados e reflectidos, o que implicava o apoio de especialistas em cada área. Este terceiro período teve interacções mais elaboradas, mais construtivas e proporcionaram-se efectivos momentos de colaboração entre os participantes da comunidade.

As interacções mais sociais e descontraídas, a partilha de informação, a cooperação e a colaboração começaram a emergir, num ambiente que se revelou cada mais natural, possibilitando a construção da identidade desta comunidade. O terceiro período revelou ao investigador e aos intervenientes, que este espaço pode ser considerado uma CoP. Ao longo do primeiro ano lectivo de funcionamento foram desenvolvidas as bases necessárias, para continuar em actividade e não perder a dinâmica que demorou algum tempo a ser conquistada.

O segundo ano de interacções da comunidade decorreu entre Agosto de 2007 e Junho de 2008. Neste ano tivemos um total de 1893 mensagens nos diversos fóruns de discussão (Gráfico 10).

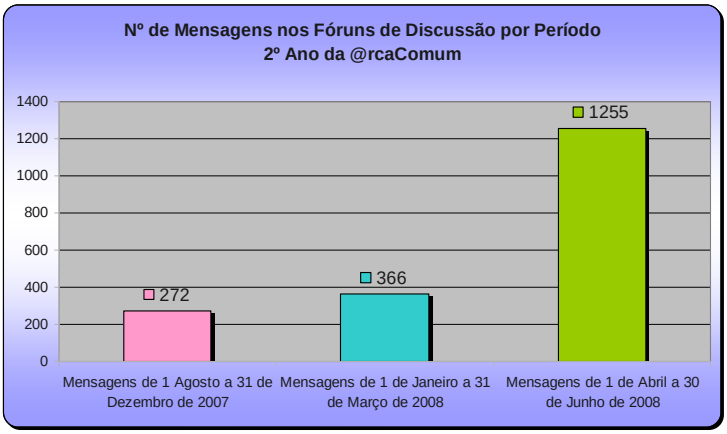


Gráfico 10 - Nº de Mensagens nos Fóruns de Discussão por Período – 2º Ano da @rcaComum

Tivemos em consideração o mês de Agosto, como parte deste ano lectivo, porque nos países da América Latina o ano lectivo só finalizava em Dezembro e a intenção era manter disponível a comunidade, para a continuação de troca de experiências. Porém, o mês de Agosto não foi muito produtivo e apesar de algumas inscrições e participações na comunidade estas não se revelaram muito notórias. Foi por esta mesma razão que considerámos, como primeiro período do segundo ano, os meses de Agosto a Dezembro de 2007. Neste primeiro período tivemos um evidente crescimento no número de participantes registados, e, também, as próprias interacções passaram a ser mais regulares e mais empenhadas.

Como é visível no Gráfico 10, o crescimento das participações nos fóruns foi mais evidente no terceiro período deste ano lectivo. As participações não se ficaram pela simples partilha e debate de temas, mas ganharam uma nova dinâmica que passa por construírem colaborativamente algumas actividades intrínsecas à profissão de Educação de Infância, entre elas, a construção de histórias, grelhas de avaliação, entre outras.

Apesar da dinâmica instituída pelos moderadores, neste segundo ano, a evidência destes foi ficando mais atenuada e deu lugar à revelação de participações mais espontâneas, por parte de um maior número de intervenientes da comunidade. Estes sentiram necessidade de iniciar debates para além de reflectirem sobre os tópicos lançados pelos moderadores. Este foi um momento importante, pois revelou maturidade nas interacções e na capacidade dos participantes se integrarem efectivamente como membros activos, colaborativos, mas também independentes e capazes de criar novas dinâmicas na comunidade.

O papel de moderador não foi desvalorizado e apesar de não ser tão visível continua a ser uma referência para os fóruns de discussão. Inclusive no fim deste ano lectivo e a pensar no terceiro ano da comunidade, surgiu a necessidade de renovar a equipa de moderadores por vontade expressa de quem ainda não passou por este papel e porque alguns dos anteriores moderadores também decidiram dar lugar a outros. Esta reestruturação não faz parte do período

previsto para a recolha de dados, apenas serve como referência para evidenciar o ciclo de vida da comunidade, que continua em crescimento.

Este crescimento permite-nos reforçar a ideia inicial de constituição de uma CoP *online* ibero-americana de educadores de infância. Para que este desenvolvimento seja possível é necessário tempo, dedicação, confiança, motivação, estabelecimento de laços afectivos, partilha de experiências, cooperação, colaboração, construção de uma identidade, empenhamento mútuo, moderação e liderança partilhada. É, também, necessário acreditar que é possível "receber", se nos dedicarmos em conjunto à construção de um ideal a fim de atingirmos objectivos comuns, independentemente das condicionantes físico-temporais, culturais e linguísticas que podem constituir-se como barreiras a este processo.

De seguida, apresentamos cada fórum temático e um gráfico que revela o número de participações que se registaram em cada espaço. Realçamos que a análise qualitativa das interacções dos participantes faz parte do capítulo 7.

No acesso principal à comunidade, visível a todos os indivíduos que a visitam, encontram-se dois fóruns, um de "**Notícias Gerais"** e outro para a partilha de informação sobre "**A Educação de Infância na Ibero América – La Educación Preescolar/Inicial en Ibero América"**. (ver Figura 12).

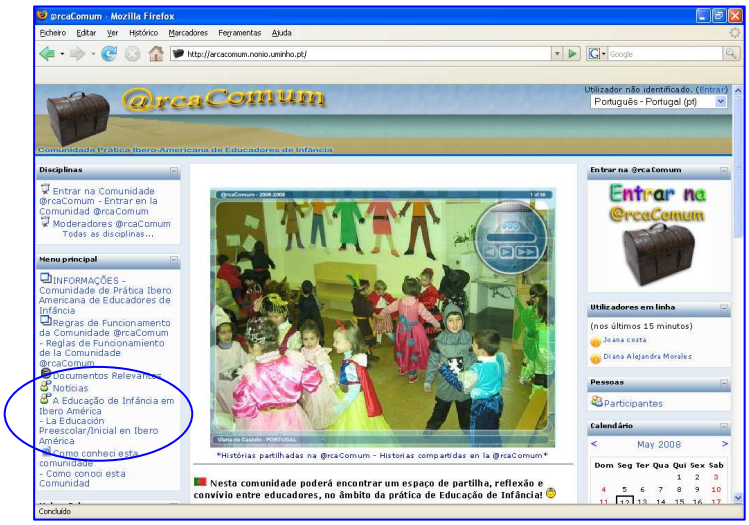


Figura 12 - Fórum "Notícias Gerais" e Fórum "A Educação de Infância na Ibero-América"

A visualização destes fóruns é de livre acesso a quem visita a comunidade, apenas como observador, e para verdadeiramente participar na comunidade, por exemplo, para adicionar um novo tópico ou responder a uma discussão, é necessário ter um registo activo.

No fórum **"Notícias Gerais"** tivemos um total de 19 mensagens nos dois anos lectivos em análise (ver Gráfico 11).

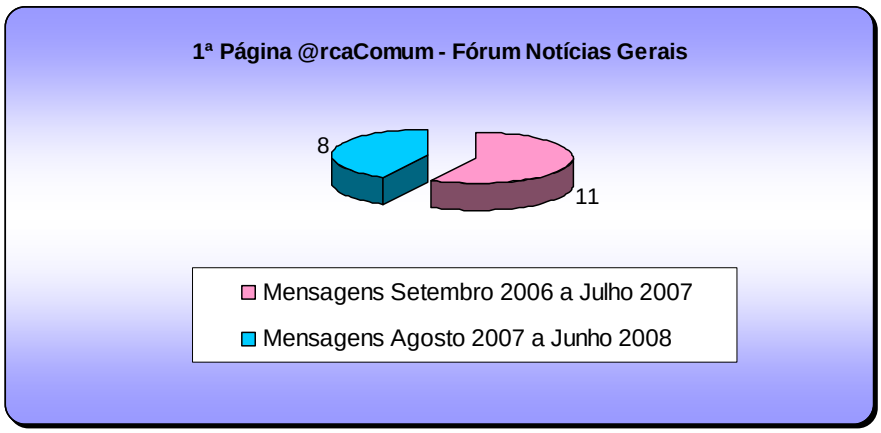


Gráfico 11 - Fórum 1ª Página @rcaComum – Notícias gerais e anúncios

No que diz respeito ao fórum "**A Educação de Infância na Ibero América – La Educación Preescolar/Inicial en Ibero América"** teve um total de 67 mensagens nestes dois anos lectivos (ver Gráfico 12).

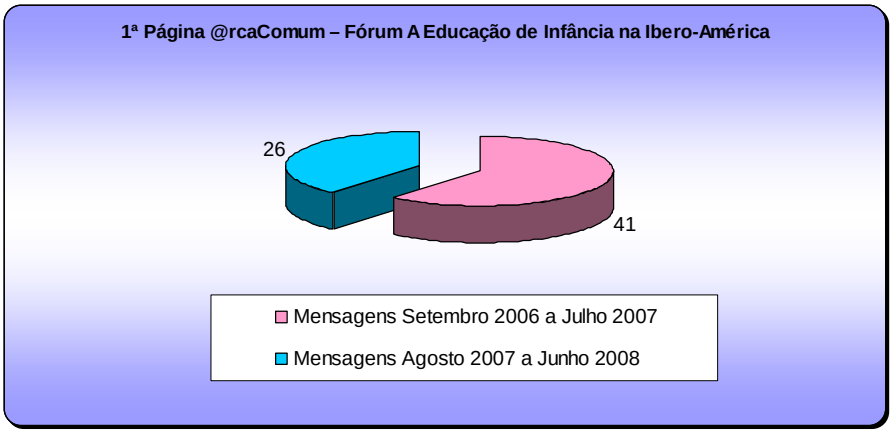


Gráfico 12 - 1ª Página @rcaComum – Fórum "A Educação de Infância na Ibero América"

Na estrutura interna da Comunidade encontramos diversos fóruns temáticos, num total de vinte e três. De seguida, apresentamos cada um dos fóruns, as suas características e o número de mensagens que foram disponibilizadas em cada um dos dois anos lectivos previstos para recolha de dados, nomeadamente 2006/2007 e 2007/2008.

O aspecto geral da disposição das mensagens nos fóruns é visível na Figura 13. Cada participante pode iniciar um debate, apesar de a maior parte dos fóruns possuir moderadores temáticos.

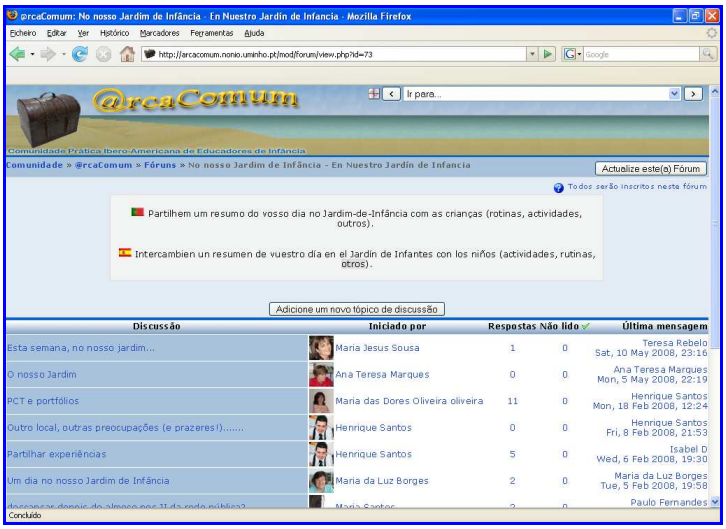


Figura 13 - Aspecto Gráfico da disposição das Mensagens nos Fóruns

A comunidade integra um fórum designado **"Apresentação Profissionais de Educação – Presentación Profesionales de Educación".** Este fórum serve para a apresentação dos participantes da comunidade, dos diversos países ibero-americanos.

Como investigador deste projecto e inicialmente como dinamizador desta comunidade, se optou por sugerir aos participantes, que integravam a comunidade pela primeira vez, que fizessem a sua apresentação neste fórum das apresentações, colocando uma pequena descrição pessoal, profissional e, também, a sua fotografia no perfil. É importante a participação neste fórum, como forma de integração na comunidade, valorizando a dimensão social das relações interpessoais entre os participantes e de reconhecimento por toda a comunidade.

Este fórum revelou ser um dos mais dinâmicos, mas reconhecemos que alguns participantes preferiram editar o perfil colocando uma foto e uma breve descrição a realizarem a sua apresentação neste espaço. De uma forma ou outra esta apresentação, por parte dos participantes, foi importante para o desenvolvimento de uma ambiente social favorável na comunidade.

Durante os dois anos analisados, este fórum registou um total de 607 mensagens, sendo que o último ano revelou ser aquele em que se deram mais participações (ver Gráfico 13). Este fórum teve início a 18 de Setembro de 2006.

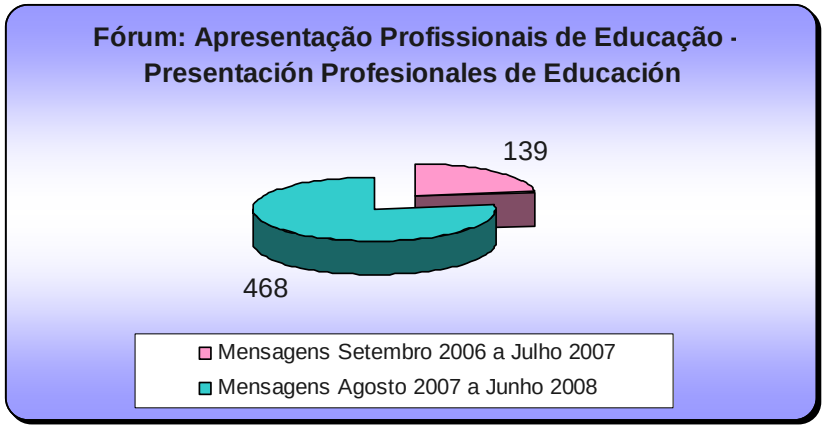


Gráfico 13 - Fórum: "Apresentação Profissionais de Educação – Presentación Profesionales de Educación"

Um outro fórum denomina-se "**No nosso Jardim-de-infância – En Nuestro Jardín de Infância"**. Neste espaço pretende-se realizar uma partilha de como é vivenciado um dia em contexto de jardim-de-infância com as crianças (rotinas, actividades, entre outros). Tal como no fórum anterior este espaço registou mais participações no segundo ano de interacções da comunidade, sendo que no total dos dois anos em análise contou com 63 mensagens (ver Gráfico 14). Este fórum teve o seu início a 19 de Outubro de 2006.

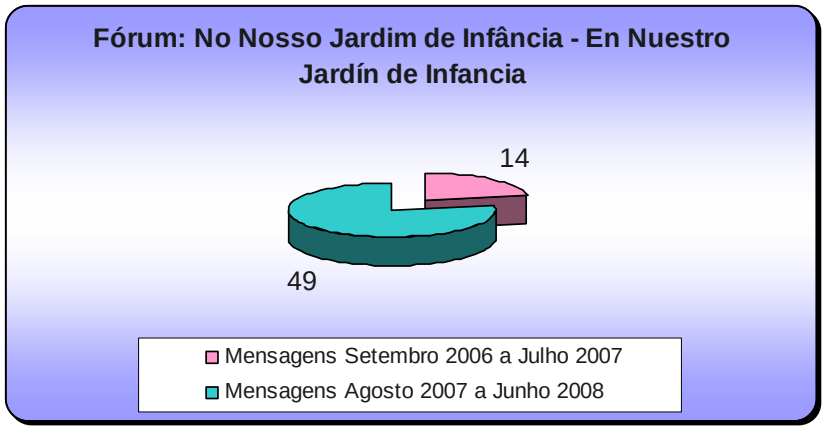


Gráfico 14 - Fórum: "No Nosso Jardim-de-infância – En Nuestro Jardín de Infancia"

Nesta comunidade encontramos, também, um fórum de "**Notícias**", onde esporadicamente se coloca informação pertinente e que poderá ser de interesse aos participantes, tal como, a criação de um determinado espaço na comunidade, a disponibilização de novos recursos, avisos para interrupções técnicas na comunidade, entre outros. No total este fórum contou com 21 mensagens publicadas durante os dois anos, sendo que no primeiro ano se divulgaram mais notícias (ver Gráfico 15). Este fórum teve o seu início a 9 de Setembro de 2006.

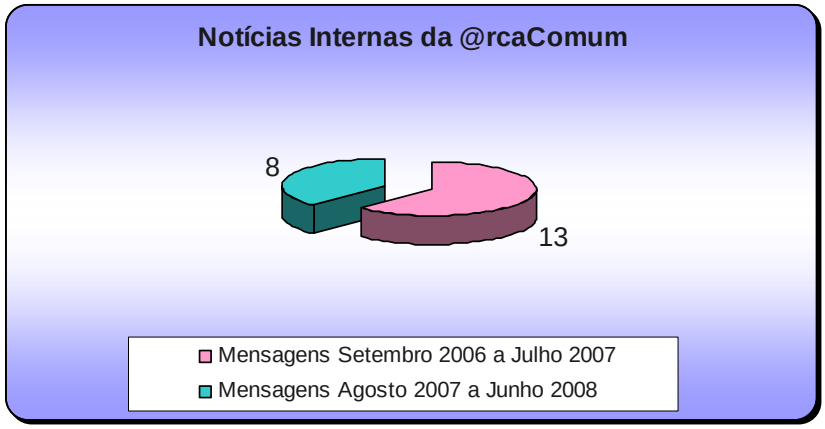


Gráfico 15 - Fórum: "Notícias Internas da @rcaComum"

A comunidade conta, também, com um fórum exclusivo de apoio às entrevistas realizadas a alguns profissionais de Educação de Infância, denominado "**Entrevistas Realizadas a Educadores, Docentes e Investigadores"**. Este é um espaço de debate sobre as entrevistas realizadas a Educadores, Docentes e Investigadores no âmbito da Educação de Infância. Cada participante da comunidade pode iniciar o diálogo, partilhar e questionar o Entrevistado, sobre algum assunto que não tenha ficado claro na entrevista ou algum pormenor que gostaria de saber. Durante os dois anos estabelecidos para efeitos de análise este fórum teve um total de 15 mensagens (ver Gráfico 16). Este fórum teve início a 3 de Dezembro de 2006.



Gráfico 16 - Fórum: "Entrevistas Realizadas a Educadores, Docentes e Investigadores"

Um outro fórum denomina-se **"@rca das Histórias Infantis – @rca de los Cuentos Infantiles"**. Neste espaço pretende-se a partilha de histórias, o debate reflectido sobre os seus conteúdos e narrações em contextos de Educação de Infância. Várias histórias foram partilhadas e até reconstruídas por alguns participantes, que depois disponibilizaram a sua versão actualizada. Este espaço revelou-se como um dos que mais gerou participações pela relevância que as histórias assumem no contexto de jardim-de-infância. Durante estes dois anos registou-se um

total de 225 mensagens (ver Gráfico 17). As actividades deste fórum tiveram início a 24 de Dezembro de 2006.

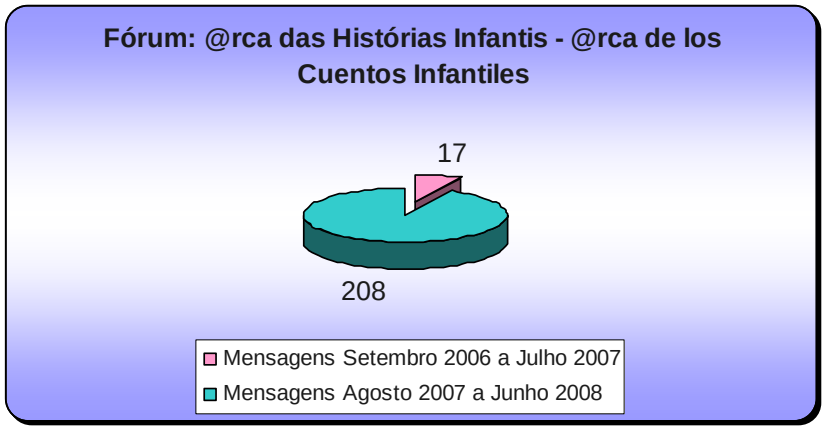


Gráfico 17 - Fórum: "@rca das Histórias Infantis – @rca de los Cuentos Infantiles"

Um dos fóruns mais recentes da comunidade denomina-se **"@rca da Creche – @rca de Maternal",** que iniciou actividades a 8 de Maio de 2008, a pedido de vários participantes que trabalham em contexto de Creche e que se depararam com a dificuldade de partilhar materiais e experiências sobre actividades, relacionadas exclusivamente com este contexto. Este fórum teve um total de 22 mensagens (ver Gráfico 18).

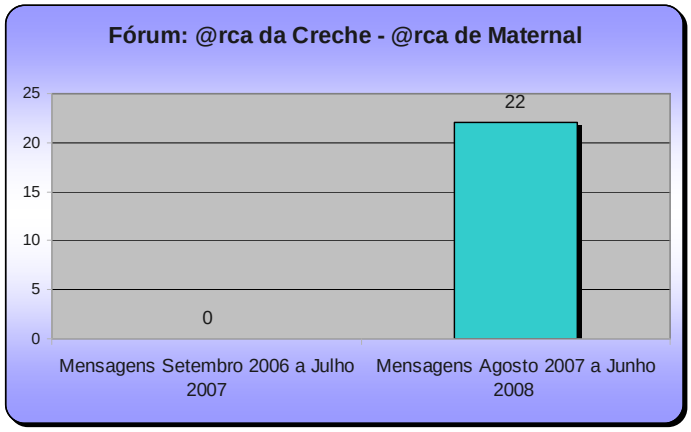


Gráfico 18 - Fórum: "@rca da Creche – @rca de Maternal"

É possível encontrar na comunidade um outro fórum temático denominado **"@rca do Meio Ambiente e das Ciências – @rca del Medio Ambiente y de las Ciências"**. As partilhas neste fórum passaram pela troca de experiências, na área da sensibilização junto das crianças sobre o meio ambiente, da reciclagem do papel, do magnetismo, debates sobre a vida animal, sobre a poluição da água, estações do ano, entre outros. Estes debates apresentam um pouco as actividades realizadas em contexto de jardim-de-infância na área do meio ambiente e das ciências, mas também realizam uma reflexão sobre estas temáticas mais elaboradas. Este fórum teve um

total de 112 mensagens (ver Gráfico 19). As actividades neste espaço iniciaram a 27 de Setembro de 2006.

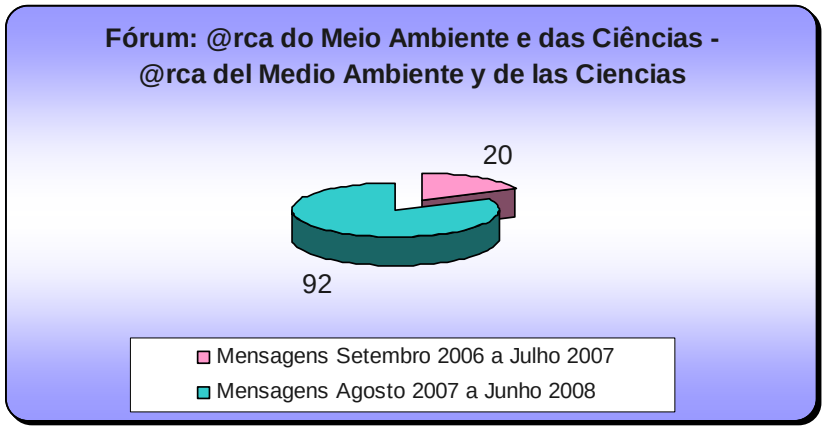


Gráfico 19 - Fórum: "@rca do Meio Ambiente e das Ciências – @rca del Medio Ambiente y de las Ciências"

O fórum **"@rca da Matemática – @rca de la Matemática"** comparativamente com outros fóruns da comunidade não revelou muitas interacções. Apesar do interesse de alguns dos participantes este não foi suficiente para despertar o interesse dos restantes membros da comunidade. Teve um total de 50 mensagens e os debates centraram-se em torno de temas como: o LOGO, da Geometria, das sequências temporais e em diálogos sobre a matemática no jardim-de-infância (ver Gráfico 20). As actividades deste fórum iniciaram no dia 29 de Setembro de 2006.

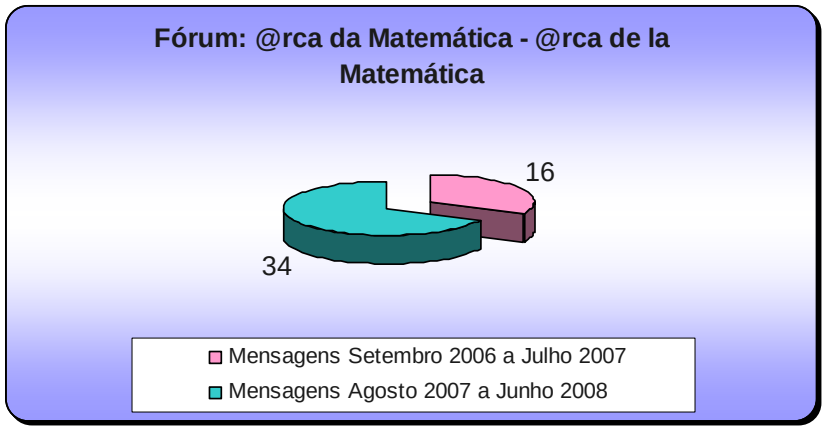


Gráfico 20 - Fórum: "@rca da Matemática – @rca de la Matemática"

No fórum denominado **"@rca da Música – @rca de la Música"** os principais debates passaram pela área de expressão musical na primeira infância e pela partilha de canções tradicionais, bem como de músicas de autoria de alguns participantes que tinham sido realizadas

em conjunto com as suas crianças, em contexto de jardim-de-infância. Este fórum teve um total de 50 mensagens (ver Gráfico 21). A sua actividade iniciou a 23 de Novembro de 2006.

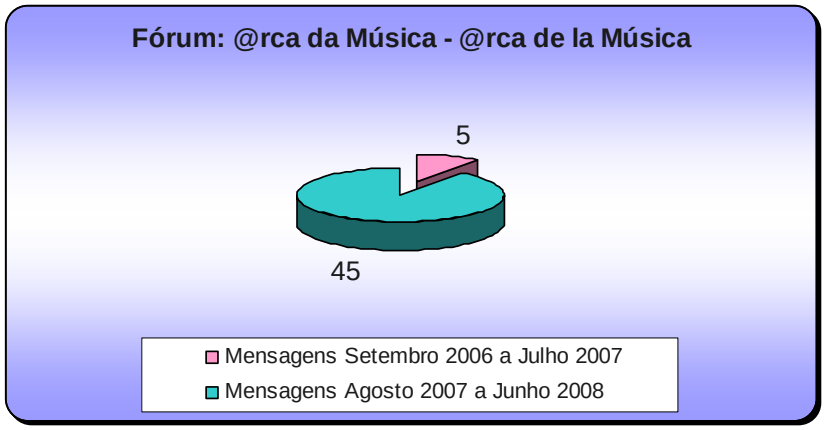


Gráfico 21 - Fórum: "@rca da Música – @rca de la Música"

No fórum **"@rca das Expressões Artísticas – @rca de las Expresiones Artísticas"** os principais debates centraram-se na utilização de *software* específico para desenho, na partilha em diversos formatos da própria produção gráfica das crianças, e em materiais e técnicas a utilizar para a produção de "obras de arte", em contexto de jardim-de-infância. Foram registadas neste espaço 89 mensagens (ver Gráfico 22). Este fórum iniciou actividade a 29 de Setembro de 2006.



Gráfico 22 - Fórum: "@rca das Expressões Artísticas – @rca de las Expresiones Artísticas"

No fórum **"@rca da Saúde/Alimentação – @rca de la Salud/Alimentación"** os debates desenvolveram-se em torno de cuidados da alimentação na primeira infância, da partilha de receitas para realizar em contexto de jardim-de-infância e, também, da importância da higiene, cuidados de saúde, prevenção, entre outros temas. Este fórum teve um total de 101 mensagens (ver Gráfico 23). Este fórum iniciou actividades a 20 de Setembro de 2006.

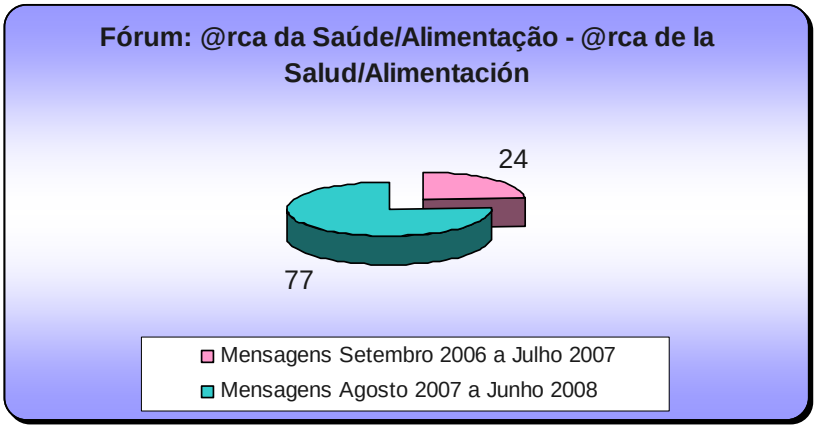


Gráfico 23 - Fórum: "@rca da Saúde/Alimentação – @rca de la Salud/Alimentación"

No fórum **"@rca das Actividades Motoras e Jogos – @rca del Deporte/Psicomotricidad y Juegos"** registou-se uma reduzida participação, com um total de 12 mensagens e o debate centrou-se, principalmente, nos jogos tradicionais e na psicomotricidade em contexto de jardim-de-infância (ver Gráfico 24). Este fórum iniciou actividade a 20 de Setembro de 2006.

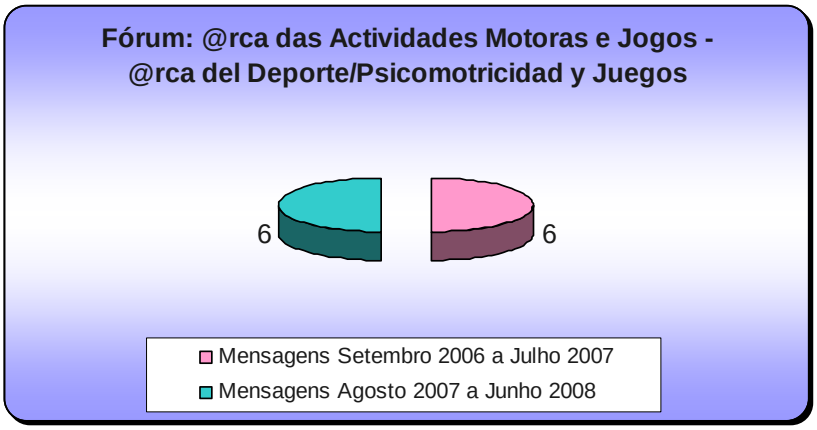


Gráfico 24 - Fórum: "@rca das Actividades Motoras e Jogos – @rca del Deporte/Psicomotricidad y Juegos"

O fórum **"@rca das NEE – @rca de las NEE"** teve um maior realce no segundo ano de interacções da comunidade apresentando nos dois anos um total de 55 mensagens (ver Gráfico 25). As temáticas abordadas neste espaço passaram pelo debate das características de algumas síndromes, da intervenção precoce, pela discussão acerca das necessidades educativas especiais, em geral. Este fórum teve o seu início a 3 de Dezembro de 2006.

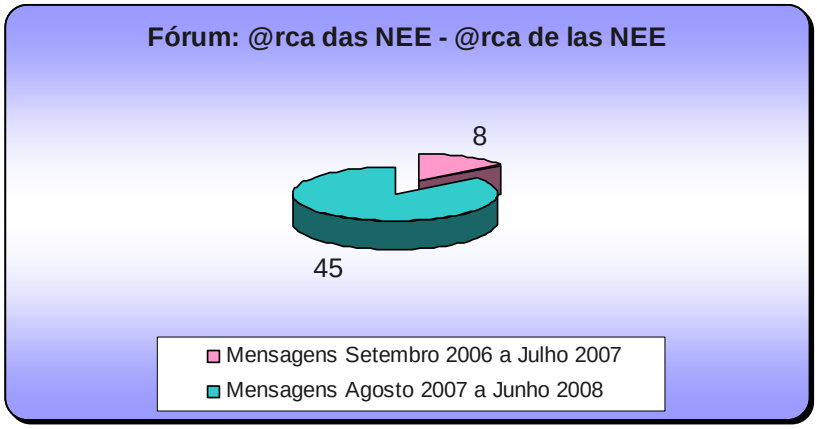


Gráfico 25 - Fórum: "@rca das NEE – @rca de las NEE"

Na **"@rca da Leitura/Escrita no J.I. – @rca de la Lectura/Escrita en Preescolar"** o debate centrou-se no plano nacional de leitura em Portugal e países da América Latina (onde existem programas equivalentes), na discussão sobre a consciência fonológica, reflexões acerca da utilização de manuais e, ainda, debate sobre experiências de aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância através, por exemplo, de lengalengas e adivinhas. O segundo ano revelou uma participação mais acentuada e nos dois anos em análise registou um total de 98 mensagens (ver Gráfico 26). Este fórum iniciou actividade a 2 de Outubro de 2006.

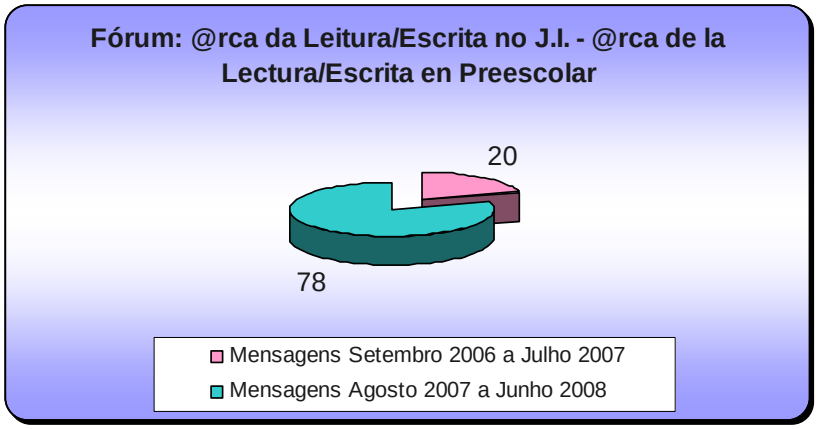


Gráfico 26 - Fórum: "@rca da Leitura/Escrita no J.I. – @rca de la Lectura/Escrita en Preescolar"

A "**@rca das TIC na Educação – @rca de las TIC en la Educación"** contou com um total de 171 mensagens, tendo registado mais participações no primeiro ano de existência da comunidade (ver Gráfico 27). Os debates foram bastante diversificados, incluindo temáticas como a relevância das TIC no jardim-de-infância; a exposição das crianças na Internet, a fotografia em contexto de jardim-de-infância, a dinamização e reflexão sobre actividades de vídeo-conferência entre membros da comunidade de diversos lugares; a formação em TIC, entre outros temas. Este fórum iniciou a sua actividade em 19 de Outubro de 2006.

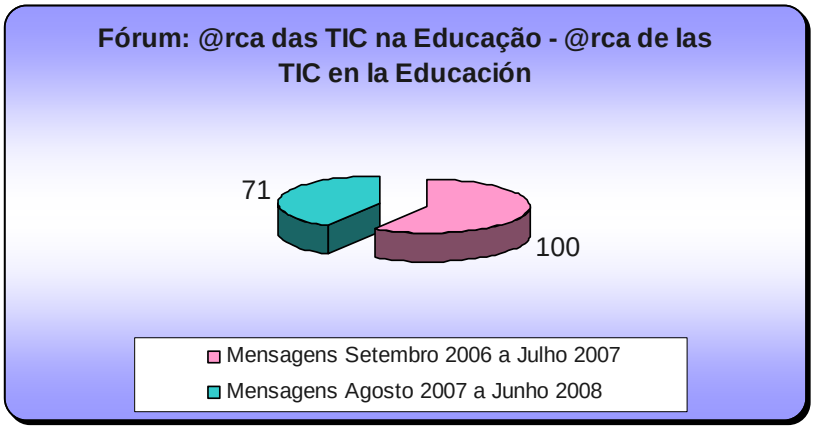


Gráfico 27 - Fórum: "@rca das TIC na Educação – @rca de las TIC en la Educación"

O fórum **"@rca Avaliação em Contexto de J.I. – @rca Evaluación en Contexto de Preescolar"** revelou-se bastante dinâmico em relação aos restantes fóruns, particularmente no último ano, tendo nos dois anos em análise contado com 168 mensagens (ver Gráfico 28). Os principais temas de debate centraram-se nos portefólios; na avaliação em contexto de jardim-de-infância; nas grelhas de observação e registo e, também, na proposta de avaliação de desempenho de docentes que entrou em vigor em Portugal no ano lectivo 2007/2008. Este último tema proporcionou momentos de elevado empenhamento mútuo e colaboração, através da partilha e construção de documentos conjuntos sobre a avaliação de desempenho docente. Este fórum iniciou actividade a 5 de Outubro de 2006.

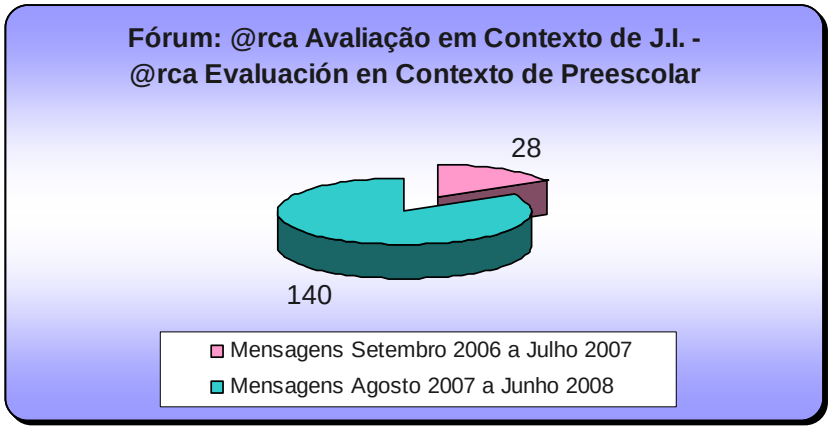


Gráfico 28 - Fórum: "@rca Avaliação em Contexto de J.I. – @rca Evaluación en Contexto de Preescolar"

No fórum **"@rca da Diversidade no J.I. – @rca de la Diversidad en Educación Preescolar/Inicial"** registou-se um total de 104 mensagens, contando com uma maior participação no segundo ano lectivo, mas é necessário ter em conta que este fórum iniciou a sua actividade em 24 de Abril de 2007 (ver Gráfico 29). O debate neste fórum centrou-se em torno

de partilha de histórias para trabalhar a diferença, da diversidade cultural e, também, da relevância de se constituírem grupos heterogéneos em contexto de jardim-de-infância, entre outros temas.

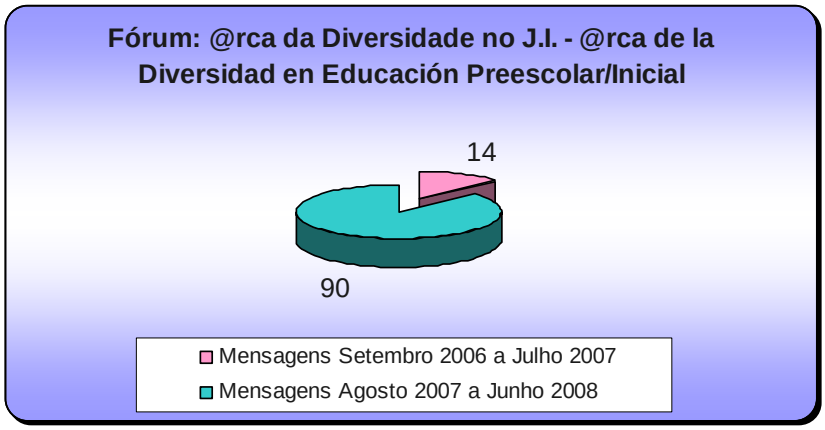


Gráfico 29 - Fórum: "@rca da Diversidade no J.I. – @rca de la Diversidad en Educación Preescolar/Inicial"

O fórum **"@rca das Festividades – @rca de las Festividades"** teve um total de 200 mensagens (ver Gráfico 30). Neste espaço foram partilhadas actividades realizadas em contexto de jardim-de-infância e reflexões referentes a comemorações festivas (no calendário) internacionais e nacionais dos diversos países ibero-americanos, em vários momentos do ano. Este fórum teve início a 12 de Outubro de 2006.



Gráfico 30 - Fórum: @rca das Festividades – @rca de las Festividades

O fórum **"@rca dos Seminários/Congressos – @rca de los Congresos/Simpósios"** destinou-se à divulgação de encontros e formação no âmbito da Educação de Infância em geral, mas também seminários e congressos da área das TIC na educação. Teve início a 19 de Setembro de 2006 e teve um total de 152 mensagens (ver Gráfico 31).

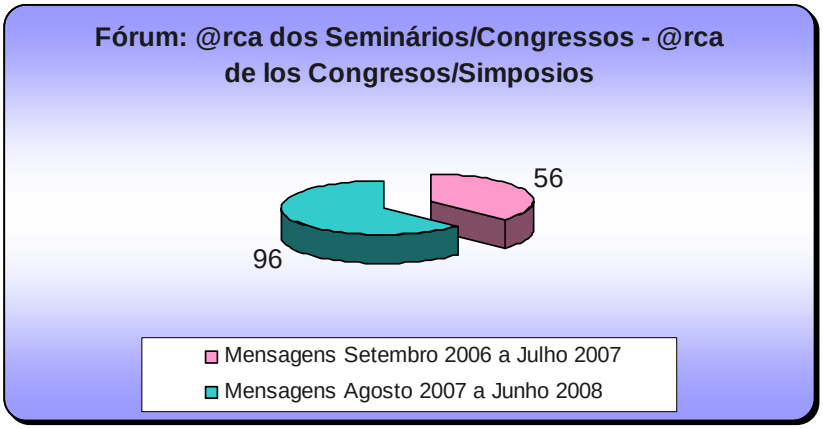


Gráfico 31 - Fórum: "@rca dos Seminários/Congressos – @rca de los Congresos/Simpósios"

O fórum **"Expectativas face à @rcaComum – Que esperas de la @rcaComum"** foi um espaço criado para a partilha de sugestões a fim de melhorar a estrutura da comunidade @rcaComum e enriquecer a sua dinâmica, segundo os interesses dos seus participantes. Este espaço teve início a 24 de Setembro de 2006 e contou com um total de 40 mensagens (ver Gráfico 32).



Gráfico 32 - Fórum: "Expectativas face à @rcaComum – Que esperas de la @rcaComum"

O fórum **"@rca Diversa e de Lazer – @rca Variada y de Recreación"** revelou-se como um espaço de interacções livres sobre temas diversos relacionados com a Educação de Infância. É um espaço de relaxamento e convívio entre participantes da comunidade. Não se insere em nenhuma temática em particular e aqui tudo pode ser partilhado e discutido. Este fórum teve o seu início a 24 de Novembro de 2006 e acumulou um total de 83 mensagens.

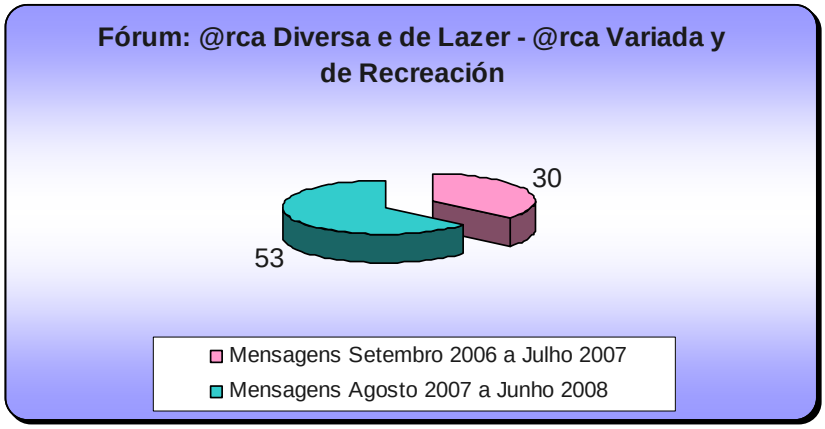


Gráfico 33 - Fórum: "@rca Diversa e de Lazer – @rca Variada y de Recreación"

No fórum **"@rca Bolsa de Emprego – @rca Anuncios de Trabajos"** iniciado em 13 de Dezembro de 2007 as participações foram pouco significativas. Este fórum surgiu por sugestão de alguns participantes da comunidade, mas as suas interacções ficaram aquém do que se pretendia com este espaço, ou seja, a divulgação de ofertas de emprego no âmbito da Educação de Infância. Este fórum teve um total de 4 mensagens (ver Gráfico 34).

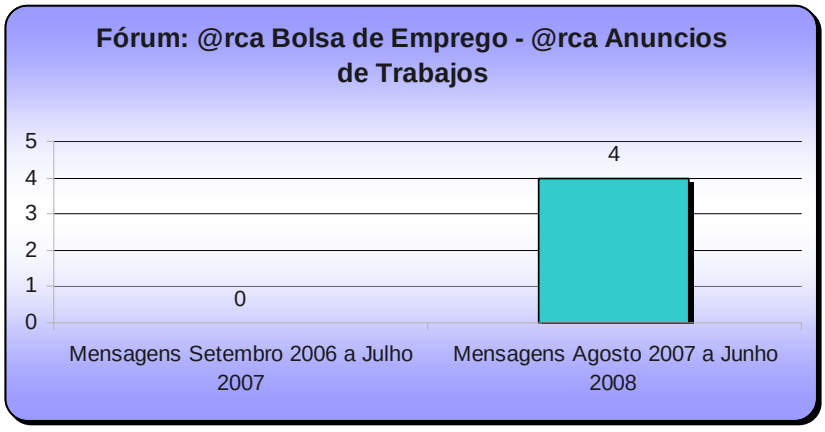


Gráfico 34 - Fórum: "@rca Bolsa de Emprego – @rca Anuncios de Trabajos"

O fórum **"@rca das Dúvidas – @rca de las Dudas"** teve o seu início em 16 de Outubro de 2006 e contou com um total de 33 mensagens (ver Gráfico 35). Este espaço serviu de apoio para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com a utilização dos recursos da plataforma, bem como, de outros assuntos propostos pelos participantes tais como, utilização de aplicações externas à plataforma para apoio de actividades a desenvolver (como criar histórias em PowerPoint, em MovieMaker, criação de *blogs*, entre outros assuntos).

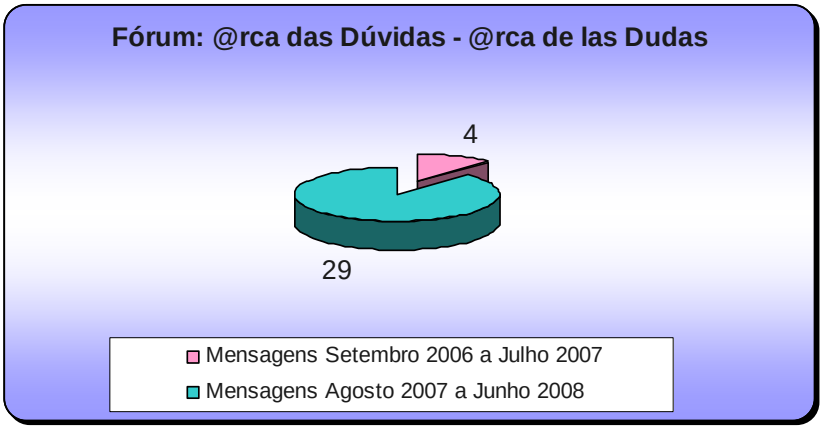


Gráfico 35 - Fórum: "@rca das Dúvidas – @rca de las Dudas"

Apenas como mais um elemento que evidencia a sustentabilidade da comunidade actualmente e para mostrar o seu crescimento, apresentamos um gráfico com as participações relativas ao trimestre seguinte (Julho a Setembro de 2008), após concluída a recolha de dados para efeitos de investigação. Neste trimestre foi contabilizado um total de 1787 mensagens nos fóruns de discussão que quase ultrapassou o total de mensagens publicadas durante todo o ano lectivo anterior (Agosto de 2007 a Junho de 2008 – três períodos lectivos) que registou 1893 mensagens (ver Gráfico 36).

É de salientar que o mês de Agosto é um período de férias para os profissionais de Educação em Portugal, Espanha e alguns países da América Latina, o que não se revelou como entrave para a contínua dinâmica da comunidade. Estes últimos dados são apenas para conhecimento geral, do que aconteceu após o período estabelecido para recolha de dados, porque as participações resultantes destas interacções não são tidas em conta no tratamento de dados desta investigação, nem fazem parte do que apresentaremos no capítulo 7 (descrição tratamento de dados).

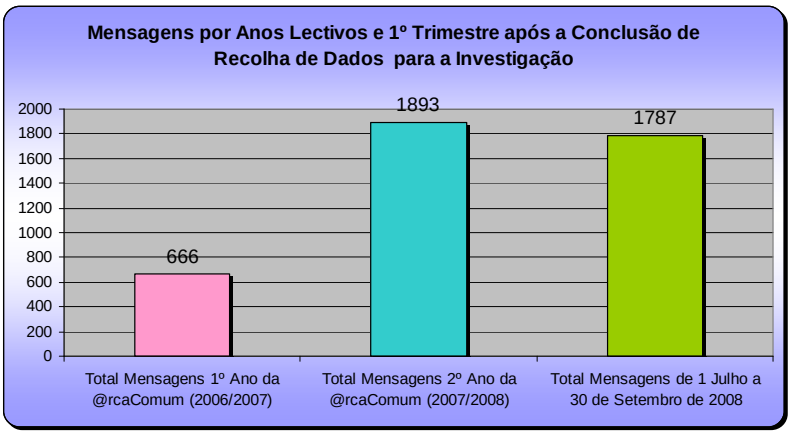


Gráfico 36 - Mensagens por anos lectivos e 1º trimestre após a conclusão de recolha de dados

A comunicação na comunidade decorreu principalmente através dos fóruns, no entanto, a troca de *e-mails* entre cada um dos participantes e o investigador do projecto esteve sempre presente, ao longo de todo o período em análise.

O investigador esteve sempre disponível a esclarecer dúvidas através de outras ferramentas de comunicação (*Messenger* e *e-mail*) que não os fóruns da comunidade. Esta situação foi mais evidente quando, por exemplo, os participantes esquecem os seus dados de acesso, quando não sabem onde colocar um tópico de discussão, quando pretendem pedir colaboração em determinada área e não sabem como fazer ou para agradecerem alguma informação disponibilizada na comunidade.

Neste sentido, é de notar que o número total de mensagens de *e-mail* que o investigador recebeu dos participantes da comunidade, durante dois anos lectivos, foi 1276 (ver Gráfico 37).

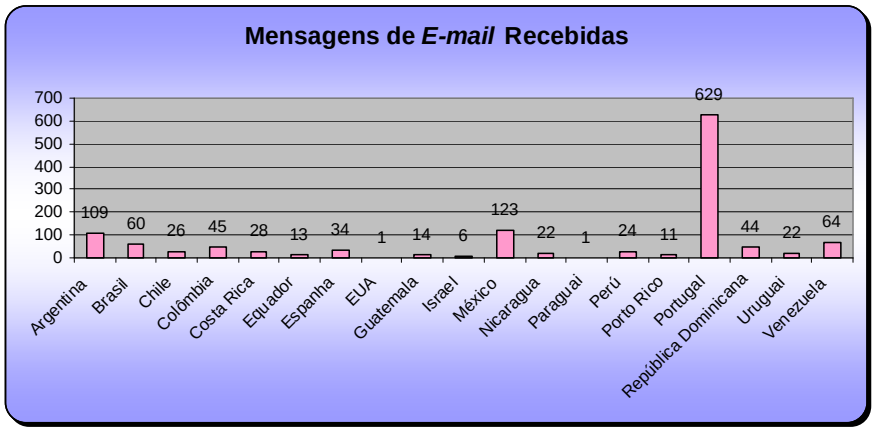


Gráfico 37 - Mensagens de *e-mail* Recebidas

3.2.2 - Secção: Para Partilh@r... – Para Intercambi@r...

Uma outra secção disponível na estrutura interna da comunidade denomina-se "Para Partilh@r... – Para Intercambi@r..." e tal como o nome sugere, neste espaço encontramos diversas ferramentas que podem ajudar a promover a partilha e interacção entre os membros da comunidade, na procura de uma prática mais colaborativa (ver Figura 14).

No entanto, algumas das dinâmicas implementadas através de ferramentas de partilha, não foram tão bem sucedidas porque implicava um conhecimento mais específico na área das tecnologias (editar bases de dados – álbuns de fotos, portefólio, etc. –, adicionar ficheiros, colocar comentários, entre outros). Para recorrer a estas ferramentas como meio de partilha tivemos uma preocupação redobrada e constante, a fim de prestar apoio individual, aos participantes com mais dificuldades em utilizar estas ferramentas. Este apoio individual e personalizado foi determinante, porque permitiu o estabelecimento de uma relação entre participantes e investigador, que

promoveu a autoconfiança em cada participante e que este se sentisse capaz de interagir nas actividades da comunidade.

Pensámos que este tipo de ferramentas disponibilizadas nesta secção podia ser uma mais-valia para a comunidade. No entanto, considerámos que é necessária motivação e interesse dos participantes para dedicar tempo à aprendizagem e utilização destas ferramentas (processo autoformativo) e usufruir de todas as suas potencialidades. O papel do investigador passou por disponibilizar na comunidade um leque de recursos e actividades, que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos profissionais que nela participam, mas também que fossem de fácil utilização.

De seguida, apresentamos cada recurso, actividade ou ferramenta que foi disponibilizada, quais os seus objectivos e de que forma foram utilizados pelos participantes da comunidade.

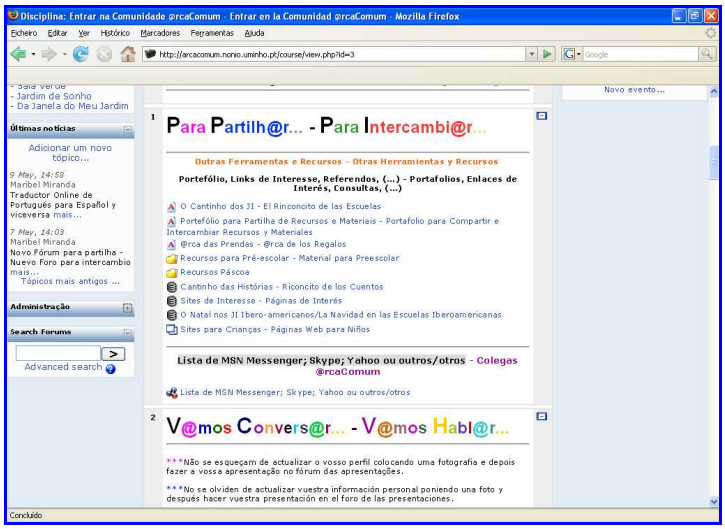


Figura 14 - Secção "Para Partilh@r... - Para Intercambi@r..."

3.2.2.1 - Recurso: "Recursos para Pré-escolar – Material para Preescolar"

A pasta de **"Recursos para Pré-escolar – Material para Preescolar"** foi disponibilizada inicialmente pelo investigador com conteúdos diversificados (ver Figura 15) por diversas áreas temáticas (matemática, actividades motoras, histórias, ciências, ambiente, entre outras). Nesta pasta não é permitida a introdução de ficheiros por parte de qualquer participante, mas apenas por quem tem privilégio de administrador. Inicialmente pareceu-nos que este recurso poderia servir de apoio à partilha se os ficheiros fossem enviados ao investigador através de *e-mail*, mas desta forma a interacção dos participantes com esta ferramenta apenas seria de "consumidor" para descarregar os diversos conteúdos, revelando-se assim bastante limitada.

Optámos por recorrer a este recurso porque no início de actividade da comunidade, alguns participantes sentiram dificuldade em anexar documentos aos fóruns e, na maior parte das vezes, optaram por enviar os conteúdos através de *e-mail*.

Por considerar que os receios de "arriscar" poderiam ser um entrave à integração e participação na comunidade disponibilizamo-nos para ajudar na partilha de conteúdos. Com o decorrer do tempo surgiram as outras áreas de que falaremos de seguida, que têm o objectivo de promover uma interacção mais participativa e autónoma, colocando o papel de autor nos participantes da comunidade.

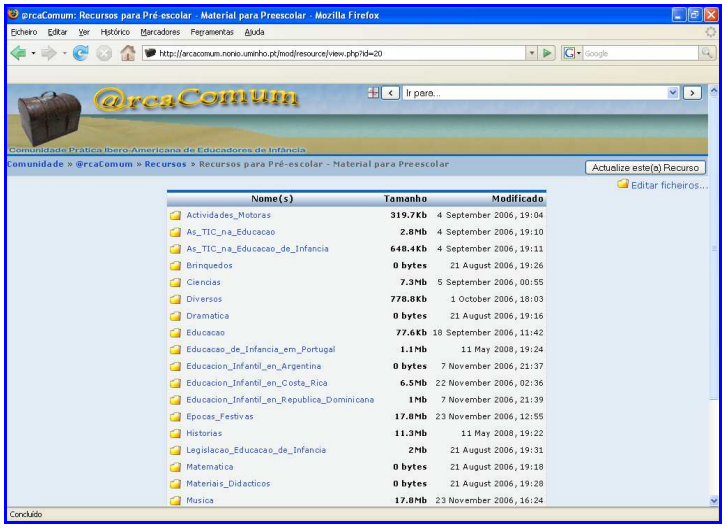


Figura 15 - Pasta de "Recursos para Pré-escolar – Material para Preescolar"

3.2.2.2 - Glossário: "Portefólio para Partilha de Recursos e Materiais – Portafolio para Compartir e Intercambiar Recursos y Materiales"

Recorremos à ferramenta de Glossário (assim designada pela plataforma Moodle) para criar um **"Portefólio para Partilha de Recursos e Materiais – Portafolio para Compartir e Intercambiar Recursos y Materiales"** (ver Figura 16).

A intenção era que cada participante pudesse introduzir documentos, apresentações, vídeos, imagens e todo o tipo de material que dissesse respeito à educação em geral e à Educação de Infância, em particular, em qualquer tipo de formato digital. Os materiais que se encontram neste portefólio são ordenados alfabeticamente podendo ser catalogados por palavras-chave e facilmente consultados pelos participantes. Este portefólio iniciou actividade a 9 de Dezembro de 2006 e até ao final do segundo ano foram disponibilizados 39 ficheiros diversos.

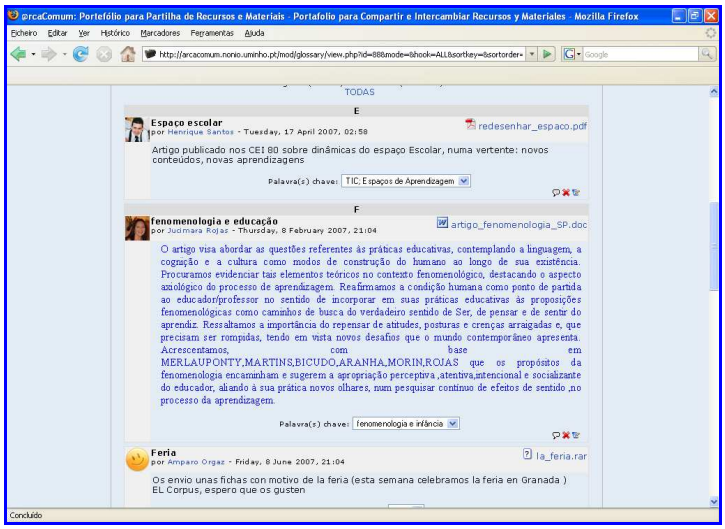


Figura 16 - Glossário: "Portefólio para Partilha de Recursos e Materiais – Portafolio para Compartir e Intercambiar Recursos y Materiales"

Realçamos que a maior parte das vezes os participantes preferiram anexar os conteúdos a partilhar nas mensagens dos fóruns onde decorria a discussão de determinado tema. Isto aconteceu principalmente no fórum "@rca das histórias" e no fórum "@rca da diversidade", pois encontrámos aqui um elevado número de ficheiros anexados às mensagens, que poderiam estar incluídas neste portefólio e não no fórum temático.

3.2.2.3 - Base de Dados: "Sites de Interesse para Educadores – Páginas de Interés para Educadores"

Recorremos à ferramenta de base de dados (assim designada pela plataforma Moodle) para permitir que cada participante pudesse integrar páginas de Internet de que tivessem conhecimento, que fossem úteis para os profissionais de Educação de Infância.

Este espaço permite, para além de adicionar um endereço de página de Internet, incluir uma descrição da mesma. A autonomia desta ferramenta permitiu que fosse realizado um total de 52 entradas e que estas estivessem sempre disponíveis para consulta por parte dos participantes (ver Figura 17).



Figura 17 - Base de Dados: "Sites de Interesse para Educadores – Páginas de Interés para Educadores"

3.2.2.4 - Recurso: "Sites para Crianças – Páginas *Web* para Niños"

Este recurso, assim designado pela plataforma Moodle, denominou-se **"Sites para Crianças – Páginas *Web* para Niños"** foi pensado e concretizado para usufruto das crianças em contexto de jardim-de-infância, para que explorassem, com a ajuda dos profissionais de Educação de Infância, outras páginas de Internet do seu interesse a partir da comunidade (ver Figura 18).

Aquando da criação deste recurso decidimos colocar uma imagem (logótipo de cada página da Internet) que descrevesse a página de Internet a ser visitada pelas crianças, para a tornar apelativa. Optámos por manter esta estratégia à medida que a comunidade se desenvolvia e verificámos que este espaço foi bastante visitado e até referenciado nos fóruns de discussão. Este espaço teve sempre a possibilidade de integrar mais referências de páginas de Internet, apesar de os participantes da comunidade terem recorrido aos fóruns de discussão quando pretendiam partilhar este tipo de informação.

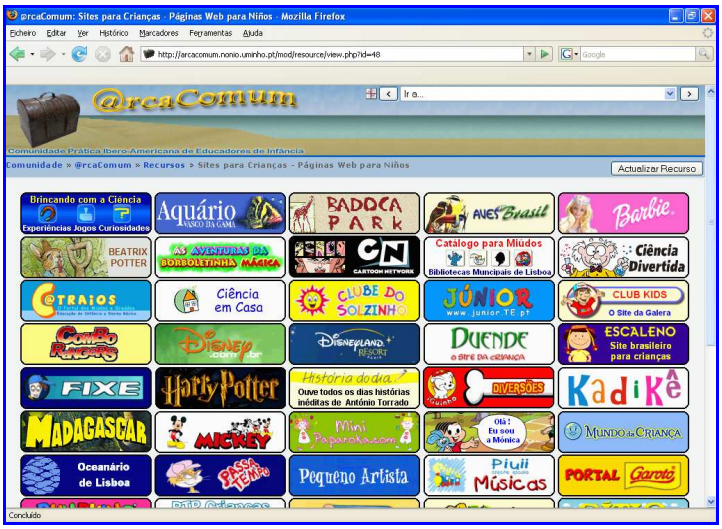


Figura 18 - Recurso: "Sites para Crianças – Páginas *Web* para Niños"

3.2.2.5 - Base de Dados: "Cantinho das Histórias – Riconcito de los Cuentos

Esta base de dados, "**Cantinho das Histórias – Riconcito de los Cuentos"**, para a integração de histórias em diversos formatos, é um espaço mais recente na comunidade, disponível desde 20 de Abril de 2008 (ver Figura 19). Surgiu da vontade que os participantes expressaram em reunir num único lugar a variedade de histórias que foi sendo partilhada no fórum "@rca das Histórias". A vantagem desta base de dados é que para além de cada participante poder introduzir uma história também pode deixar um pequeno comentário acerca desta. E quem visualiza a história pode acrescentar, da mesma forma, a sua opinião. Uma outra vantagem é que cada participante que adiciona uma história tem a possibilidade de actualizar o ficheiro com alterações que possa efectuar. Este espaço reuniu um total de 47 histórias até ao fim do tempo estabelecido para recolha de dados.

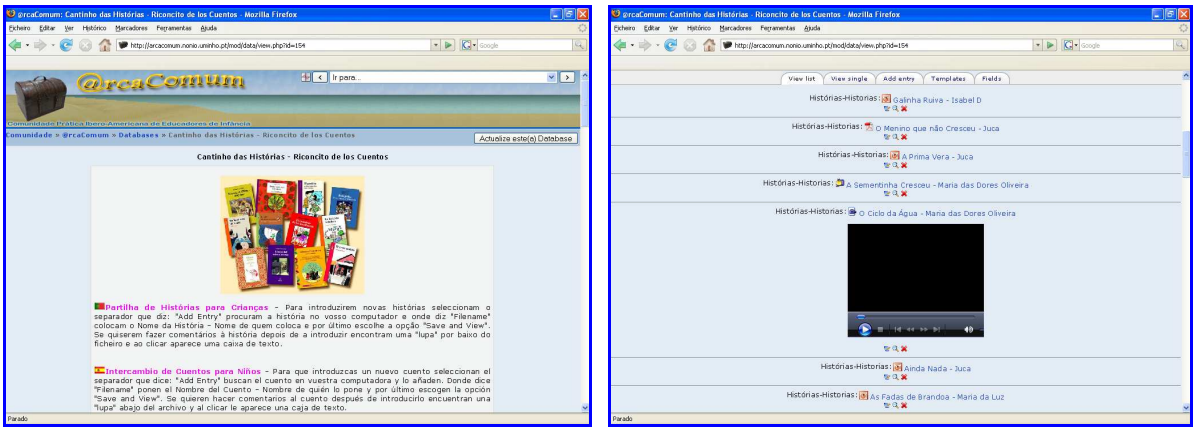


Figura 19 - Base de Dados: "Cantinho das Histórias – Riconcito de los Cuentos"

3.2.2.6 - Glossário: "O Cantinho dos JI – El Rinconcito de las Escuelas"

Recorremos à ferramenta de Glossário para a implementação do espaço denominado **"O Cantinho dos JI – El Rinconcito de las Escuelas"** porque permite que cada participante adicione um registo e este fique automaticamente associado ao utilizador, e, também, permite incluir uma pequena descrição, anexar ficheiros e introduzir palavras-chave para uma pesquisa mais eficaz da informação pretendida (ver Figura 20). Este espaço surgiu a 19 de Março de 2008 como forma de agrupar e ordenar num único lugar os endereços de *blogs* e apresentações em PowerPoint que muitos participantes foram partilhando nos fóruns sobre os seus contextos educativos.

Demos conta que os *blogs* eram um recurso muito utilizado pelos educadores de infância como apoio à prática educativa, mas também como um espaço de interacção com as famílias e comunidade educativa. Chegámos a esta conclusão por causa das apresentações realizadas pelos participantes na comunidade, porque depois de fazer a sua apresentação referenciavam sempre o endereço do seu *blog*. Este endereço, em diversas ocasiões, era repetido noutros fóruns pelos mesmos participantes, para reforço da existência do *blog* pessoal. Como tal, pareceu-nos importante a concretização deste espaço.



Figura 20 - Glossário: "O Cantinho dos JI – El Rinconcito de las Escuelas"

3.2.2.7 - *Wiki* – "Lista de *MSN Messenger*, *Skype*, Yahoo ou outros/otros – Colegas @rcaComum"

A ferramenta *Wiki* é um dos recursos integrados na plataforma Moodle que permite evidenciar a construção conjunta de "algo". No entanto, recorremos a esta ferramenta não para construir conteúdos, mas para criar uma tabela onde pudessem ser introduzidos dados tais como: nome, instituição, endereço do *Messenger*, *Skype* ou outros e formar assim, uma "**Lista de *MSN***

***Messenger*; *Skype*; Yahoo ou outros/otros – Colegas @rcaComum"** (ver Figura 21). Cada participante pode editar o *Wiki*, adicionar os seus dados e guardar as alterações realizadas.

Este espaço surgiu em 27 de Abril de 2007 numa fase em que vários participantes da comunidade realizaram intercâmbios através de vídeo-conferência nos seus contextos educativos com as crianças. Esta lista criada a partir da ferramenta *Wiki* funciona para quem está interessado em realizar vídeo-conferências e para isso, deixa os seus contactos dos respectivos serviços/ferramentas de comunicação instantânea que utiliza, externos à plataforma. Salientamos que as sessões de vídeo-conferência realizadas foram sempre planificadas e posteriormente discutidas no fórum "@rca das TIC" desta comunidade.

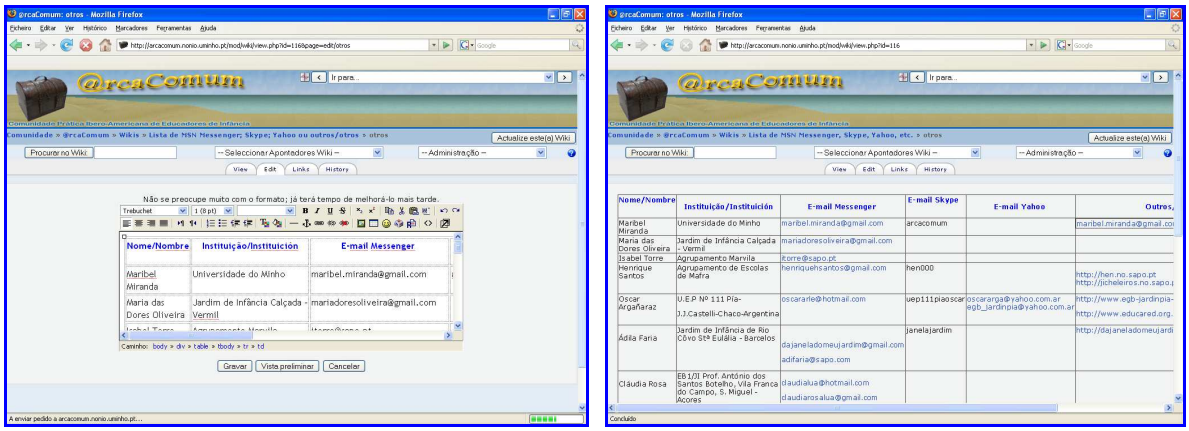


Figura 21 - *Wiki* – "Lista de *MSN Messenger*; *Skype*; Yahoo ou outros/otros – Colegas @rcaComum"

3.2.3 - Secção: Entrevist@s

A secção de "Entrevist@s" (ver Figura 22) foi criada tendo em conta alguns objectivos relacionados, quer com a investigação em si quer com o proporcionar de novas dinâmicas na comunidade.

As entrevistas constituíram-se como instrumento de recolha de dados para o nosso estudo, mas também são de interesse para quem participa na comunidade, no sentido de dar a conhecer um pouco do trabalho desenvolvido em cada país ibero-americano, no âmbito da Educação de Infância.

Desta forma, as entrevistas realizadas a diversos intervenientes da comunidade de vários países ibero-americanos, durante estes dois anos, foram publicadas na comunidade, com a autorização dos entrevistados. Previa-se que as entrevistas fossem realizadas mensalmente, mas devido a alguns imprevistos nem sempre foi possível apresentar uma entrevista por mês.

Estas entrevistas são estruturadas e seguem o mesmo fio condutor, o que permite estabelecer comparações nas práticas desenvolvidas em cada país. No entanto, porque cada participante possui características individuais que o tornam diferente, algumas questões foram

parcialmente ajustadas a cada caso. Definimos como perfil dos participantes a serem entrevistados os seguintes: exercerem uma actividade profissional no âmbito da Educação de Infância (investigadores, docentes do ensino superior, educadores de infância, directores de instituições educativas ou pedagogos) ou serem licenciados em Educação de Infância ou pedagogia.

No decorrer destes dois anos lectivos de dinamização da comunidade realizámos um total de 13 entrevistas. Todas as entrevistas passaram por um processo de análise e tratamento de dados para extrair resultados por categorias, que são apresentados no capítulo 7. O guião da entrevista e as entrevistas integrais podem ser consultados no Anexo 7, que se encontra no CD.

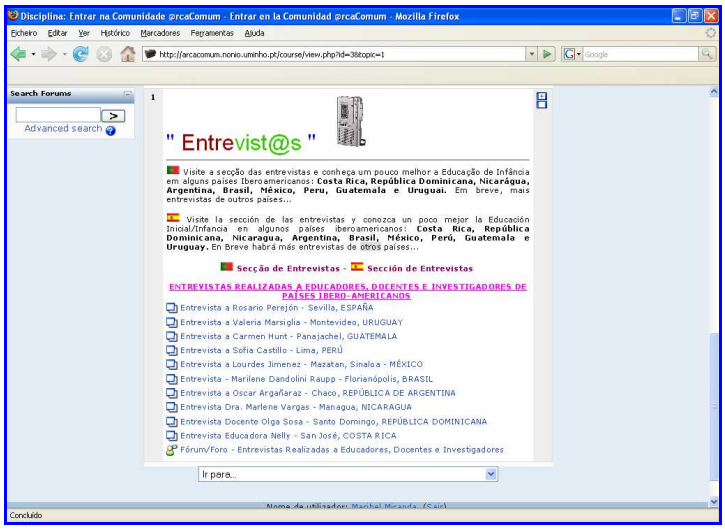


Figura 22 - Secção "Entrevist@s"

3.2.3.1 - Entrevista a uma Educadora de Infância – San José, COSTA RICA – EI291 (Costa Rica)

A escolha de um primeiro participante a ser entrevistado foi relativamente fácil porque tivemos que deslocar-nos à Costa Rica, para o congresso da RIBIE (Red Iberoamericana de Informática Educativa) em Novembro de 2006 e seria uma oportunidade única de marcar uma entrevista presencialmente com um participante da comunidade. Tendo em conta que a comunidade iniciou a sua actividade em 18 de Setembro de 2006 o leque de escolha revelou-se reduzido, apenas três participantes da Costa Rica.

Estabelecemos contacto com os três participantes informando-os da nossa ida ao seu país e qual a possibilidade de nos encontrarmos presencialmente, para a realização da entrevista. Apenas dois dos três participantes se disponibilizaram para o encontro e entre eles seleccionámos uma Educadora de Infância com formação pós-graduada que tinha leccionado em universidades e actualmente trabalha como educadora de infância. A nosso ver a diversidade de experiências

poderia enriquecer a nossa entrevista e ajudar-nos a obter um conhecimento mais alargado das questões que pretendíamos ver respondidas.

A entrevistada faz parte da comunidade desde o dia 1 de Novembro de 2006 e continua a ser uma participante regular.

Esta primeira entrevista foi realizada presencialmente na cidade de San José, Costa Rica a 16 de Novembro de 2006. À chegada a este país, o primeiro contacto com a educadora foi por telefone, tendo sido marcada a entrevista para quinta-feira dia 16.

A entrevista teve início no hotel onde o investigador esteve hospedado e esta teve continuação na residência da entrevistada, por convite da mesma. A disponibilidade para receber o investigador e ser entrevistada foi um gesto de elevada confiança quer para a entrevistada, quer para o investigador que visitava o país pela primeira vez. Na sua residência estavam os dois filhos da entrevistada, de 1 e 3 anos de idade, que simpaticamente estabeleceram de imediato interacção com o investigador, o que permitiu uma maior aproximação entre entrevistado e entrevistador criando um ambiente agradável e propício para a entrevista. A primeira hora foi de descontracção entre entrevistador e entrevistado, no sentido de nos colocar à vontade e conhecer um pouco da nossa vida e experiência profissional. Este primeiro momento foi muito importante e permitiu que a entrevista decorresse com naturalidade.

A experiência foi bastante enriquecedora e permitiu que a entrevista fosse gravada em áudio e disponibilizada neste mesmo formato na comunidade. A entrevista foi realizada em espanhol, língua materna da entrevistada e dominada pelo entrevistador. Tivemos oportunidade de registar alguns momentos da entrevista através de imagem e, para além deste registo, a entrevistada ofereceu algum material relacionado com a Educação de Infância na Costa Rica, que tinha preparado previamente. A entrevista foi transcrita para facilmente ser tratada e analisada para efeitos de estudo. Foi também disponibilizada neste formato na comunidade.

A entrevistada é licenciada em Educação de Infância pela Universidad Nacional de Costa Rica e tem uma especialização em Educação Especial. Iniciou a sua carreira como educadora de infância no "Centro Infantil da Universidade de Costa Rica" durante um ano. De seguida, trabalhou no estado da Carolina do Norte nos Estados Unidos onde foi docente de espanhol para crianças, também, durante um ano. Ao voltar para a Costa Rica teve de imediato a oportunidade de ir, desta vez, para a Jamaica onde trabalhou durante um ano como educadora de infância. Ao voltar foi trabalhar como Docente da Formação de Educadores e Supervisora de Práticas Pedagógicas na Universidade Latina na zona "El Limon", uma área rural no litoral atlântico, onde trabalhou durante sete anos.

Posteriormente, voltou para a Universidade Nacional de Costa Rica onde trabalhou como docente da formação de educadores. Actualmente (2006) está colocada como educadora de infância no "Jardín de Niños Juan Enrique Pestalozzi" na zona de "Los Cuadros" em San José. A entrevistada referiu que no concurso deste ano (2006) ficou colocada como efectiva na zona de residência "Heredia no "Jardín de Infantes de Heredia". Ao todo tem dezoito anos de experiência divididos pelos vários cargos mencionados.

3.2.3.2 - Entrevista a uma Docente do Ensino Superior – Santo Domingo, REPÚBLICA DOMINICANA – DES32 (República Dominicana)

A segunda entrevista foi realizada a uma Docente do Ensino Superior na República Dominicana. Esta participante está na comunidade desde o seu início e apesar da sua participação se ter iniciado a 21 de Setembro de 2006, a comunicação com esta participante teve início em Março de 2006. Este contacto resultou das várias pesquisas realizadas inicialmente antes da concepção da estrutura da comunidade. Esta participante faz parte do grupo que se juntou à comunidade antes de ela existir, resultado do nosso objectivo de estabelecermos contactos com profissionais da América Latina. Pesquisámos as Páginas de Internet de instituições educativas e entre elas visitámos a da Universidade Autónoma de Santo Domingo (http://www.uasd.edu.do). Como esta participante assumia um cargo de docente na formação de educadores de infância fizemos-lhe um convite, através de *e-mail*, para participar na comunidade, o qual foi aceite de imediato.

Dada a impossibilidade de realizar a entrevista presencialmente recorremos ao *e-mail* e a algumas sessões de *Messenger* para ir complementando as questões que pretendíamos colocar e ver respondidas. A estrutura da entrevista é semelhante à da entrevistada anteriormente. Tal como referimos, utilizámos o mesmo fio condutor para todas as entrevistas, e realizámos alguns ajustes em cada entrevista de acordo com as características de cada entrevistado. A entrevista decorreu entre os dias 9 de Dezembro de 2006 e 7 de Janeiro de 2007. A entrevistada deu autorização para publicar a entrevista na comunidade.

Apesar de a comunidade integrar alguns intervenientes da República Dominicana, o relacionamento com esta participante, em particular, surgiu antes da implementação da @rcaComum. Sendo esta uma relação de maior confiança sentimos que a entrevista poderia ser um processo natural e não constrangedor para ambos os intervenientes. Um outro factor foi a visibilidade que esta entrevistada tem no seu país, com o papel que desempenha na área de formação de educadores de infância, o que implicaria a recolha de informações mais completas e fundamentadas. No entanto, a realidade das práticas em contexto de jardim-de-infância não foi

muito discutida por esta participante, dado que não exercia este tipo de funções há quase dez anos, dimensão que gostaríamos de ter explorado mais.

A entrevistada é Licenciada em Educação Inicial e Primária pela Universidade Autónoma de Santo Domingo (1990-1994), onde também realizou uma pós-graduação em Administração e Supervisão (1996) e o Mestrado em Ensino Superior (2004). A sua experiência profissional passou por desempenhar funções de docente desde 1984 (quando ainda não tinha realizado a sua licenciatura) em diversas escolas primárias públicas e em colégios privados até ao ano 2000. Desde o ano 2000 e até ao momento, passou a desempenhar funções de Docente de Ensino Superior na "Escuela de Pedagogia de la Universidad Autónoma de Santo Domingo" na República Dominicana. Trabalha na área de formação de educadores de infância e de professores de primeiro ciclo do ensino básico.

Dedica-se, também, a escrever livros curriculares de apoio à prática de Educação de Infância, entre estes destacam-se "Libro Caracola # 3. Editorial Santillana. 2000"; "La Magia de las Letras. Libro de Prelectura. Editorial Santillana. 2000"; "Cuaderno de Trabajo de Ciencias Naturales 1er. Grado. Editorial Santillana. 2000"; "Cuaderno de Trabajo de Ciencias Naturales 2do. Grado. Editorial Santillana. 2000". Actualmente (2006) encontra-se a desenvolver uma outra publicação "Proyecto editorial para el Nivel Inicial (Libros de textos para todo el Nivel Inicial)". É, também, desde 1996 "Asesora Técnica Pedagógica del Nivel Inicial" na Editora Santillana, onde tem realizado as suas publicações.

3.2.3.3 - Entrevista a uma Educadora de Infância destacada no Departamento de Educação do Ministério de Educação – Managua, NICARÁGUA – PP8 (Nicarágua)

A terceira entrevista foi realizada a uma participante da Nicarágua, que faz parte da comunidade @rcaComum desde o seu início, mais precisamente a partir do dia 22 de Setembro de 2006. Esta participante é, até ao momento (fim do processo de recolha de dados), a única participante do seu país, apesar de termos estabelecido outros contactos. O objectivo desta entrevista, como das restantes, foi no sentido de conhecer a realidade educativa da Educação de Infância no seu país. A entrevistada da Nicarágua aceitou com o maior agrado e se disponibilizou de imediato para dar e publicar a entrevista na comunidade.

A entrevistada foi contactada a 10 de Maio de 2006, antes do início de actividade da comunidade, nas pesquisas realizadas acerca de possíveis participantes para integrar a @rcaComum. Através da Página de Internet do Ministério de Educação da Nicarágua (http://www.mecd.gob.ni) obtivemos o contacto da entrevistada e estabelecemos o convite para a participação na comunidade que estava a ser estruturada. A entrevistada respondeu ao convite e

manteve o interesse nesta partilha de informação, revelando-se ainda hoje, um membro activo na comunidade.

Pareceu-nos que devido ao interesse da participante em integrar a comunidade e por ser a única do seu país a integrar este espaço, seria uma boa opção para uma entrevista, pelas funções que a participante desempenhou e desempenha actualmente.

A entrevista foi realizada por *e-mail* e através de algumas sessões de *chat* entre os dias 11 de Dezembro de 2006 e 6 de Fevereiro de 2007. Posteriormente, fizemos a compilação da entrevista que foi validada pela entrevistada e publicámo-la na comunidade, tal como fizemos com as restantes entrevistas, que podem ser consultadas livremente na comunidade.

A entrevistada é Licenciada em Ciências da Educação com especialidade em Pedagogia e encontrava-se em 2006 a desempenhar há seis anos o cargo de "Técnica Supervisora a Nivel Nacional" no "Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Dirección de educación Preescolar (Educación Inicial)". O trabalho que desempenha divide-se em duas áreas: por um lado, trabalha com educadores de infância voluntários de centros comunitários e com docentes de pré-escolar com formação em "Centros de Educación Formal". E, por outro lado, coordena um projecto designado por "Fortalecimiento a procesos de alfabetización de madres de escasos recursos para un mejor desempeño con sus hijas e hijos menores de 6 años".

Anteriormente a este cargo, desempenhou funções durante três anos de "Técnica Supervisora a Nivel Municipal" com funções similares às actuais mas mais específicas à região em que as desempenhava. Trabalhou os outros seis anos anteriores a estes como docente do nível inicial e básico.

3.2.3.4 - Entrevista ao Director de um Colégio – Chaco, ARGENTINA – P2º3ºCEBS17 (Argentina)

A quarta entrevista foi realizada a um participante da Argentina da instituição "UEP Nº 111, J.J.Castelli – Provincia del Chaco. R.A", que à semelhança dos dois participantes anteriores foi contactado muito antes do início da comunidade, através da página de Internet (www.egb-jardinpia-chaco.com.ar) à qual tivemos acesso mediante as pesquisas efectuadas, e de quem obtivemos a primeira resposta a 21 de Maio de 2006. O participante entrevistado participa activamente na comunidade desde o seu início, 18 de Setembro de 2006 e é, também, moderador de dois fóruns de discussão: "@rca das Actividades Motoras" e "@rca das TIC".

Por considerar que este participante se enquadrava no perfil que até ao momento temos vindo a descrever, como preferência nas nossas escolhas de possíveis entrevistados, decidimos fazer-lhe um convite neste sentido, o qual foi aceite de imediato. Apesar deste profissional de educação não ser licenciado na área de Educação de Infância, desenvolve actividades na área das

TIC e das actividades motoras com crianças dos níveis pré-escolar e primário. A sua função profissional, o seu papel educativo junto das crianças, bem como o seu cargo de Director de uma instituição educativa, seria interessante de aprofundar através da entrevista. Da sua parte obtivemos resposta afirmativa para publicar a entrevista na comunidade @rca. A entrevista, dada a impossibilidade de realizar-se presencialmente, decorreu entre 1 de Fevereiro e 10 de Março de 2007, através de *e-mail*, *chat* da plataforma da comunidade e *Messenger*.

O entrevistado fez estudos correspondentes ao Bacharelato de Técnico de Jornalismo na "Escuela de Ciencias de la Información – Universidad Nacional Córdoba – República de Argentina". Posteriormente, realizou a Licenciatura em Educação Física pela "Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional Catamarca – República de Argentina".

A nível profissional e paralelamente ao seu trabalho como docente e director de uma instituição, colabora frequentemente com jornais, revistas e rádios da região de Chaco. Actualmente (2007) é Representante Legal a cargo da Direcção da "Unidad Educativa Privada Nº 111 Pía", onde exerce também funções de "Profesor de Educación Física (nivel preescolar y primario) y Profesor de Tecnología de la Información y de la Comunicación en UEP Nº 111 Pía". Anteriormente, trabalhou como professor de educação física no "Colegio Polimodal Nº 71 (nivel secundario)".

A entrevista foi disponibilizada na comunidade, onde pode ser visualizada. Juntamente com a entrevista foram cedidas pelo entrevistado algumas fotos da instituição educativa onde exerce funções e de actividades realizadas pelas crianças, em particular com as TIC.

Salientamos, mais uma vez, a dinâmica que este participante desenvolveu na comunidade @rcaComum, tendo sido o primeiro colega a tentar quebrar as diferenças linguísticas entre o português e o espanhol. Para este efeito recorreu a tradutores *online* para realizar as suas participações na comunidade em ambas as línguas, tal como o investigador o faz. Começou a ter este tipo de interacção quando iniciou o seu papel de moderador nos fóruns já mencionados, na tentativa empenhada de promover um diálogo mais participativo, com os restantes participantes da comunidade. Actualmente continua a participar na comunidade colocando a mensagem em ambas as línguas.

3.2.3.5 - Entrevista a uma Educadora de Infância e Investigadora no Ensino Superior – Florianopolis, BRASIL – EI393 (Brasil)

A quinta entrevista foi realizada a uma participante do Brasil que durante o ano 2006 se encontrou a desenvolver parte do seu trabalho de doutoramento no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Tivemos conhecimento desta profissional de educação em Abril de 2006 e dada a sua formação inicial ser em Educação de Infância foi uma das convidadas

do *Focus Group,* que realizámos em Maio de 2006 a fim de debater a possível estrutura da comunidade a implementar. Esta participante ajudou-nos, também, a estabelecer alguns contactos com educadoras e instituições no Brasil. A entrevistada participa na comunidade desde 2 de Outubro de 2006.

No entanto, a ideia da entrevista surgiu posteriormente, mais precisamente em Dezembro de 2006, durante uma conversa informal na Universidade do Minho. Por questões profissionais a entrevistada teria de regressar ao Brasil nesta altura e como não estava previsto o seu regresso decidimos que a entrevista seria realizada independentemente do local onde esta se encontrasse. Após o seu regresso ao Brasil mantivemos o contacto através de *e-mail* e *Messenger*, meios de comunicação que também utilizámos para fazer a entrevista. Estivemos em contacto entre 19 de Fevereiro e 10 de Março de 2007. Tivemos autorização da entrevistada para publicar a entrevista na comunidade.

A entrevistada tem uma "Graduação em Pedagogia" (1980/1983) e realizou uma "Especialização em Educação Especial para Pré-escolar" (1983/1984). A entrevistada fez Mestrado no "Programa de Pós Graduação em Educação" na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil, intitulada "Educação Infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas" concluída em 2002. E, desde 2004 encontra-se a desenvolver trabalhos de "Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação" na mesma Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

No que diz respeito à sua experiência profissional, tem desenvolvido o seu trabalho como educadora de infância no Núcleo de Desenvolvimento infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do qual também já exerceu um cargo de direcção. Está vinculada ao Centro de Investigação de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem alguns trabalhos publicados em revistas, capítulos de livros e livros, e entre os mais destacados encontram-se, "A Trajetória do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC: 20 anos de história" e "Características Evolutivas do Desenvolvimento Infantil: faixa etária de 0 a 6 anos". A entrevista pode ser consultada na comunidade.

3.2.3.6 - Entrevista a uma Coordenadora e Supervisora de Educação de Infância – Mazatlan, MÉXICO – PP6 (México)

Para a sexta entrevista pedimos a colaboração de uma participante do México que integra a comunidade desde 20 de Outubro de 2006. O primeiro contacto estabelecido com esta participante foi a 2 de Junho de 2006, da qual obtivemos resposta positiva sobre o interesse em participar na comunidade que estava a ser desenvolvida. Após vários contactos via *e-mail* pareceu-

nos que, entre as várias participantes na comunidade residentes no México, esta profissional de educação se enquadrava no perfil que pretendíamos.

É uma pessoa muito dinâmica e disponível para responder ou partilhar experiências. É até ao momento um membro activo na comunidade e, quando o tempo lhe falta para realizar a suas participações, costuma pedir apoio ao investigador através de *e-mail*, enviando a informação e material a divulgar sobre actividades realizadas.

A entrevista realizou-se por *e-mail* e por *Messenger* de 11 de Março e 17 de Maio de 2007 e tivemos autorização para publicar a entrevista na comunidade. A entrevistada é Licenciada em "Psicologia Educacional" pelo Centro de Actualización del Magistério, possui uma especialização em "Nivelación Pedagógica" (Pedagogia) pela mesma instituição e uma outra especialização em "Trabalho Social" pela Universidad Autónoma de Sinaloa – México.

O seu trabalho foi sempre na área da Educação de Infância. No início de carreira (1985-1986) trabalhou como professora no "Albergue Escolar Estado de Michoacan". Entre 1987 e 1989 trabalhou também como professora no "DIF (Desarrollo Integral de la Familia en el Municipio de Concordia)". Desde então e, até ao momento (2007), desempenha funções de "Supervisora de Educación Inicial em Mazatlán – Sinaloa", no México. É, também formadora e realiza frequentemente acções de formação e "Talleres de Capacitación" para educadoras e mães em áreas diversificadas, por exemplo: "Talleres de Escuela para Padres en Guarderías participativas del IMSS, DIF Colegio OWEN"; "Talleres de Violencia Intrafamiliar en el Consejo de Participación Ciudadana, en Colonias marginadas" e "Talleres de Educación Inicial". Esta participante recebeu em Dezembro de 2003 o Prémio "Reconocimiento a la Excelencia Educativa por el Gobierno del Estado de Sinaloa y la Secretaria de Educación Pública y Cultura" no México.

A entrevistada teve a gentileza de oferecer algumas fotografias do trabalho que realiza, quer com as crianças, quer com as educadoras e mães e em cada fotografia podemos ler a descrição da actividade. A entrevista encontra-se na comunidade e está acessível aos participantes.

Realçamos, que durante a nossa investigação tivemos a oportunidade de participar num congresso realizado em Mérida, no México, em Novembro de 2007. Apesar de termos contactado vários participantes da comunidade residentes neste país, entre eles a nossa entrevistada a fim de prolongar a entrevista realizada (desta vez presencialmente), este encontro foi impossível dada a distância que teriam de percorrer. No caso da entrevistada, esta referiu-nos que a viagem de Mazatlan até Mérida em autocarro demoraria aproximadamente 24 horas. No caso de outra participante que se encontrava mais próxima a viagem para Mérida duraria aproximadamente 6 horas. Esta situação ilustra bem, não só a área geográfica do país como,

também, os entraves que muitas vezes se encontram para ultrapassar certos obstáculos para quem vive em zonas rurais afastadas dos grandes centros urbanos, situação evidenciada na entrevista.

3.2.3.7 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Lima, PERÚ – I514 (Peru)

A nossa sétima entrevistada é da capital do Peru, Lima e participa na comunidade @rcaComum desde 4 de Julho de 2007. Para a realização desta entrevista contactámos uma participante que desenvolvido trabalho com crianças, na formação de educadores e na área de investigação.

Dada a impossibilidade de fazermos a entrevista presencialmente optámos por realizá-la através de *e-mail*, o que ocorreu do dia 21 de Novembro a 30 de Dezembro de 2007. A entrevistada é Licenciada em Educação de Infância pela "Pontíficia Universidad Católica del Peru".

A sua experiência profissional passa por 4 anos de serviço como educadora de infância no "Jardín en Cajamarca" de uma Organização Não Governamental (ONG) numa zona rural "La comunidad La Shicuana – Chamis". A entrevistada disponibilizou algumas fotografias de práticas realizadas durante estes anos.

Posteriormente, entre 2004 e 2006 exerceu funções na Equipa de Educação de Infância da "Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – Ministério de Educación de Perú". Nesta função desenvolveu um trabalho de investigação intitulado "Para desenredar la gestión: constitución y formación de Redes Regionales – Una Experiência por la Promoción de la Primera Infância" cujo relatório final se encontra publicado pelo Ministério de Educação e que apesar de estar disponível na Internet preferimos não referenciar a sua localização, para salvaguardar a identidade da entrevistada.

Actualmente (2007) trabalha num departamento da Pontíficia Universidad Católica del Peru (http://www.pucp.edu.pe), onde desenvolve trabalho de investigação sobre a infância e acompanhamento de docentes.

3.2.3.8 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Panajachel, GUATEMALA – EI93 (Guatemala)

A oitava entrevista foi realizada a uma participante da comunidade proveniente da Guatemala. Apesar de a comunidade integrar alguns participantes deste país, esta foi a seleccionada para a entrevista porque pertence à @rcaComum desde o dia 1 de Novembro de 2006, sendo uma participante assídua e com o perfil para fazer parte do grupo de entrevistados. O diálogo com esta participante tem tido lugar maioritariamente através de *e-mail*, sendo este o meio de comunicação também utilizado para a realização da entrevista, dada a impossibilidade de a realizar presencialmente devido à distância geográfica.

A entrevista realizou-se entre o dia 21 de Novembro de 2007 e o dia 4 de Janeiro de 2008, tendo sido autorizada a sua publicação na comunidade. Para além da entrevista, a entrevistada teve a gentileza de enviar algumas fotografias, com uma breve descrição de actividades realizadas no contexto educativo onde desenvolve a sua prática profissional.

A disponibilidade da participante para dar a conhecer um pouco da realidade da Educação de Infância na Guatemala foi uma das razões que nos levou a entrevistá-la, mas também o facto de possuir uma longa experiência profissional. A entrevistada realizou estudos de "Maestra de Educación Preprimaria – Liceo Frances – Guatemala" entre (1977 e 1979). Realizou um curso de "Arte Plástica y Artesanía y Educación Artística del Niño – Instituto Femenino de Estudios Superiores" entre (1984 e 1986). Frequentou e concluiu os "Estudios de Idioma Frances Centro de Aprendizaje de Lenguas – Universidad San Carlos de Guatemala" entre (1989 e 1991).

A sua experiência como Educadora de Infância ("Maestra de Preprimaria") teve início em 1980-1982, como coordenadora de jardim-de-infância no "Colégio Chuti Bey de Panajachel". No ano lectivo 1983/1984 foi coordenadora de pré-escolar (crianças com 6 anos) no "Colégio Bilingüe Los Árboles". Posteriormente (1985), trabalhou também como coordenadora de pré-escolar no "Colégio Von Humboldt". Entre 1986 e 2004 foi coordenadora de pré-escolar no "Colegio El Caminito de Panajachel" e responsável pela disciplina de Artes Plásticas neste mesmo colégio entre 1987-2003. Paralelamente, dada à possibilidade de acumular funções, em 1997 passou a exercer o cargo de directora e de educadora de infância na "Escuela Oficial de Párvulos Jornada Vespertina de Panajachel", funções que exerce até ao momento (2008), sendo que desde 2004 é a única instituição onde trabalha.

A entrevistada dedica-se também a elaboração de manuais que foram publicados, direccionados para a educação pré-escolar (crianças com 6 anos), entre os quais se destacam: "Mi Primer Libro de Lectura" (1997); "Mis Primeras Historias" (1997); "Guía de Estrategias Para Desarrollar Habilidades de Pensamiento Crítico desde edades Tempranas" (2003) e "Aprendiendo a Leer y a Escribir de una Forma Divertida" (2007). A entrevista pode ser visualizada na comunidade.

3.2.3.9 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Montevideo, URUGUAY – EI545 (Uruguai)

Para a nona entrevista seleccionámos uma participante do Uruguai que faz parte da comunidade @rcaComum desde o seu início a 18 de Setembro de 2006 (na altura era aluna-estagiária da Licenciatura em Educação de Infância, curso que concluiu em Outubro de 2007). Até há bem pouco tempo era a única participante na comunidade do seu país, razão pela qual seria a única "porta aberta" para uma entrevista com uma participante do Uruguai. Consideramos

que o facto de ser recém-licenciada, também, teria todo o interesse para uma entrevista. Seria uma oportunidade de conhecer como se caracteriza a formação de educadores actualmente neste país e as suas práticas (Outubro de 2007).

A entrevistada estudou na "Universidad Católica del Uruguay" e durante o curso teve a oportunidade de deslocar-se a Salamanca (Espanha) num intercâmbio entre alunos durante um semestre (Setembro de 2003 a Maço de 2004) onde frequentou a mesma licenciatura, na Faculdade de Ciências de Educação da "Universidad de Salamanca" e também na "Escuela de Magisterio Luis Vives". Para além de estudar teve a oportunidade de estagiar num colégio privado e numa escola pública de Salamanca.

Ao nível profissional trabalhou durante quatro anos no Colégio Nacional José Pedro Varela (http://www.varela.edu.uy) de Montevideo, como auxiliar docente especializada na valência de jardim-de-infância e, simultaneamente, frequentou a licenciatura, tendo realizado a sua prática pedagógica no referido colégio. Actualmente 2008 encontra-se a homologar a sua licenciatura no "Instituto Magisterial de Montevideo" para poder concorrer a educadora de infância no sector público.

A entrevista realizou-se por *e-mail* e por *Messenger* entre o dia 21 de Novembro de 2007 e 16 de Fevereiro de 2008. A entrevistada facultou algumas fotografias do colégio enquanto exerceu a sua prática pedagógica como estagiária. Esta participante continua a pertencer à comunidade e a sua entrevista está disponível neste espaço.

3.2.3.10 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Sevilla, ESPAÑA – EI482 (Espanha)

A nossa décima entrevistada é de Sevilha, Espanha e é participante da comunidade desde 31 de Outubro de 2006. A entrevistada faz parte do grupo de moderadores e é moderadora de dois fóruns da comunidade: "@rca da Música" e "@rca da Leitura/Escrita no JI". É uma participante muito participativa e empenhada no seu papel.

A entrevistada é licenciada em Educação de Infância com especialidade em Educação Musical na "Escuela do Magistério", tendo concluído esta especialização em 2005. Iniciou a sua vida profissional como educadora de infância, trabalhando durante dois anos lectivos, 2005/2006 e 2006/2007, como educadora de Infância num colégio privado.

Actualmente (2007/2008) ingressou na carreira docente do sistema público de ensino, não tendo um jardim-de-infância ainda atribuído, mas realizando substituições temporárias como educadora de infância, no programa denominado "CUPO 14". A entrevistada teve a gentileza de enviar algumas fotografias referentes às práticas realizadas no ano lectivo anterior.

A entrevista realizou-se entre 24 de Março e 1 de Maio de 2008 por *e-mail*. Esta foi disponibilizada com autorização na comunidade.

3.2.3.11 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Anzoategui, VENEZUELA – EI259 (Venezuela)

A décima primeira entrevistada vive na Venezuela e é também uma das participantes que integrou o grupo que iniciou actividades na comunidade em Setembro de 2006. O primeiro contacto com esta profissional de educação foi a 18 de Maio de 2006. A entrevistada é também moderadora de um dos fóruns da comunidade: "@rca do Meio Ambiente".

A entrevistada é "Especialista en Educación Inicial y Coordinadora del Municipio Francisco de Miranda de los Centros de Ciencias, Tecnología y Educación Ambiental – Anzoátegui, Venezuela". É licenciada em "Biología Experimental de la Universidad de Oriente" (1992) e licenciada em "Educación Preescolar de la Universidad Nacional Abierta" (1996). Neste momento (2008) prepara-se para defender a sua tese de "Maestría en la línea de Investigación de las TIC's" e está inscrita na "Maestría en Educación Robinsoniana".

Trabalha como docente desde 1995 e actualmente está colocada na "Escuela Nacional Rural Combinada 82-87, San Mauricio de Pariaguán, Anzoátegui". É desde 2006 "Directora Encargada del Mega Centro Informático Efrén". No ano 2007 passou a ser Directora da "Unidad Educación Preescolar Erasmo Rafael Guerra Guevara". Actualmente é "Facilitadora Estadal de Currículo, y Coordinadora Municipal de Centros de Ciencia, Tecnología y Educación Ambiental". A entrevistada participa activamente em jornadas de preservação e conservação do meio ambiente e pertence a uma fundação ambientalista sem fins lucrativos.

À semelhança das entrevistas anteriores as perguntas seguiram um mesmo fio condutor, tendo algumas questões sido adaptadas de acordo com as características específicas da entrevistada. Dada a possibilidade de nos deslocarmos à Venezuela para o congresso da RIBIE (Red Iberoamericana de Informática Educativa) em Março de 2008 decidimos contactar esta profissional de educação, porque a relação profissional e de amizade com a entrevistada perdura desde 2006. Por outro lado, esta se enquadra no perfil dos participantes entrevistados e esta seria mais uma oportunidade única de realizar a entrevista presencialmente.

A entrevista realizou-se parcialmente no dia 6 de Março de 2008. Apesar da entrevistada não viver na cidade onde decorreu o congresso, por coincidência tinha uma reunião agendada no Ministério de Educação (em Caracas) no dia da nossa chegada à Venezuela. A entrevistada deslocou-se ao final do dia ao hotel onde nos encontrávamos e durante algumas horas tivemos a oportunidade de nos conhecermos melhor e de realizar parte da entrevista. Dada a impossibilidade de termos mais dias para a concretização presencial da entrevista decidimos que a

finalizaríamos através de *e-mail* e por *Messenger*. A entrevista foi validada pela entrevistada e autorizou a sua publicação na comunidade.

3.2.3.12 - Entrevista a uma Educadora de Infância – Barcelos, PORTUGAL – EI6 (Portugal)

A décima segunda entrevistada é de Portugal. A participante escolhida para esta entrevista seguiu alguns dos critérios que definimos em entrevistas anteriores, e devido à antiguidade como participante da comunidade. O primeiro contacto com a entrevistada foi em Maio de 2006 por fazer parte da equipa de profissionais que participou no *Focus Group,* realizado no âmbito desta investigação para a concepção da comunidade. Pareceu-nos que esta participante se enquadrava no perfil do grupo dos entrevistados, com a mais-valia de conhecer vários momentos de grande importância deste projecto. Outra razão foi a possibilidade de realizar a entrevista presencialmente.

A entrevistada é licenciada em Educação de Infância desde 1988 e tem Mestrado em Estudos da Criança na área de Conhecimento de Tecnologias de Informação e Comunicação, pelo Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho (2007). Actualmente é educadora coordenadora no jardim-de-infância de Rio Côvo St.ª Eulália – Agrupamento de Escolas Vale D'Este, Barcelos. É uma profissional muito dinâmica e desenvolve vários trabalhos na área das TIC, de que é um exemplo a Página do JI: http://janelajardim.ning.com. Tem algumas publicações nesta área das TIC, nomeadamente no que diz respeito aos "contributos do blogue para emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância". A entrevistada disponibilizou gentilmente algumas fotografias de actividades realizadas em contexto educativo e algumas da realização da entrevista.

A entrevista realizou-se a 21 de Maio de 2008 na sede onde a entrevistada exerce funções, nomeadamente, no jardim-de-infância de Rio Côvo St.ª Eulália – Agrupamento de Escolas Vale D'Este, Barcelos. Esta não foi a primeira visita do investigador ao jardim-de-infância, pois no ano anterior tinham-se realizado sessões de vídeo-conferência[30] cuja responsável foi a entrevistada com outros participantes da comunidade e que decidimos acompanhar em directo e presencialmente. O à vontade entre o investigador e entrevistada permitiu que a entrevista decorresse naturalmente durante uma hora, apesar de não ter sido possível concluir a entrevista neste dia, pois a entrevistada encontrava-se a trabalhar e não poderia despender mais tempo. No entanto o que faltou foi acertar alguns pormenores, o que foi posteriormente feito por *e-mail* e por *Messenger*. A entrevistada validou a entrevista e autorizou a sua publicação na comunidade.

[30] Ver ponto 3.4.1.2, deste capítulo.

3.2.3.13 - Entrevista a uma Docente do Ensino Superior, Cundinamarca – COLOMBIA – DES24 (Colômbia)

Para a décima terceira e última entrevista procurámos uma participante da Colômbia. A entrevistada é das mais recentes participantes da comunidade, datando o início da sua participação de Maio de 2008. Ao trocar algumas impressões com a participante desde o seu registo na comunidade, sentimos alguma curiosidade em conhecer melhor o seu trabalho pelo à vontade e dinâmica que demonstrou possuir, para partilhar e pertencer à comunidade. Apesar de ser uma participante pouco conhecida na comunidade decidimos realizar a entrevista e depois avaliar o resultado, o qual se revelou muito positivo.

A entrevistada é Licenciada em "Filosofía y Letras" pela "Universidad Nacional de Colômbia", possui um Mestrado em "Desarrollo Educativo y Social" pela "Universidad Pedagógica" e um Doutoramento em "Historia" pela "Pontificia Universidad Javeriana". Iniciou a sua carreira como educadora num colégio privado, onde trabalhou durante cinco anos, e depois passou a exercer funções na "Universidad Javeriana" onde iniciou o seu trabalho como docente universitária. Desde então e durante sensivelmente 25 anos trabalhou em universidades públicas e privadas sendo que actualmente é docente na "Universidad de la Salle" (privada) na formação de educadores e também dirigente na Organização Não Governamental (ONG) Kayros (Fundación para el desarrollo humano - www.kayroscolombia.org). É, ainda, dirigente da Organização Samai (Fundación para el Desarrollo Educativo - http://www.samai.org).

A entrevista, à semelhança do que aconteceu a maior parte das vezes, foi realizada através de *e-mail* e por *Messenger* entre os dias 25 de Junho e 19 de Julho de 2008. A entrevistada validou a entrevista e autorizou a sua publicação na comunidade.

3.2.4 - Secção: No Nosso Jardim-de-infância… – En Nuestro Jardin Infantil… – Álbum de Fotos

A secção "**No Nosso Jardim-de-infância… – En Nuestro Jardin Infantil…"** (ver Figura 23) é composta por várias bases de dados de imagens, onde cada participante pode introduzir fotos das práticas realizadas em contexto de jardim-de-infância, bem como uma pequena descrição que as caracterize.

Neste espaço encontramos diversas bases de dados, entre elas duas com características mais específicas: uma intitulada "Exposição de Fotos de Carnaval" e outra "O Natal nos JI ibero-americanos", que foram pensadas para duas épocas do ano em que os participantes da comunidade demonstraram vontade em partilhar os seus trabalhos através de fotos. Temos também um Álbum de Fotos por país (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Espanha, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana,

Uruguai e Venezuela), onde cada participante partilha fotos relativas às práticas educativas em geral no álbum respectivo do seu país.



Figura 23 - Secção – "No Nosso Jardim-de-infância… – En Nuestro Jardin Infantil…" – Álbum de Fotos

3.2.5 - Secção: Referendos

A plataforma Moodle permite que utilizemos a ferramenta de Referendos (ver Figura 24) para "sondagens" simples e de resposta rápida e fácil. Ao longo destes dois anos realizámos três referendos, no entanto o número de respostas não são suficientemente demonstrativas, pelo que optamos por não recorrer a estes dados para efeitos de análise, mas apenas como referência do que fizemos.

O primeiro referendo questionava os participantes sobre "Quando é que começa o Ano Lectivo no seu jardim-de-infância?" no sentido de percebermos as diferenças entre países. Este referendo obteve 32 respostas de um total de 751 participantes activos, este foi disponibilizado aquando o início da comunidade e esteve permanentemente aberto. No entanto, como era do nosso interesse salientar e obter resposta a esta questão como forma de enquadramento do nosso estudo, temos referências teóricas que sustentam a resposta a esta questão, no capítulo 1 da revisão da literatura.

O segundo referendo questionava os participantes sobre "Como conheceu esta comunidade?", esta questão tinha fins meramente informativos e não foi considerada para efeitos de tratamento e análise de dados. Num total de 751 participantes activos obtivemos um total de 59 respostas, este foi disponibilizado igualmente aquando o início da comunidade e esteve permanentemente aberto.

Mais recentemente, em Março de 2008, realizámos um outro referendo que questiona os participantes sobre se "Consideram a Comunidade @rcaComum um espaço Seguro para Partilhar Informações Relacionadas com Contextos de JI?". Este referendo tinha também um

objectivo meramente informativo e, tal como os anteriores, não é demonstrativo para efeitos de tratamento e análise de dados. De um total de 751 participantes activos obtivemos 10 respostas.

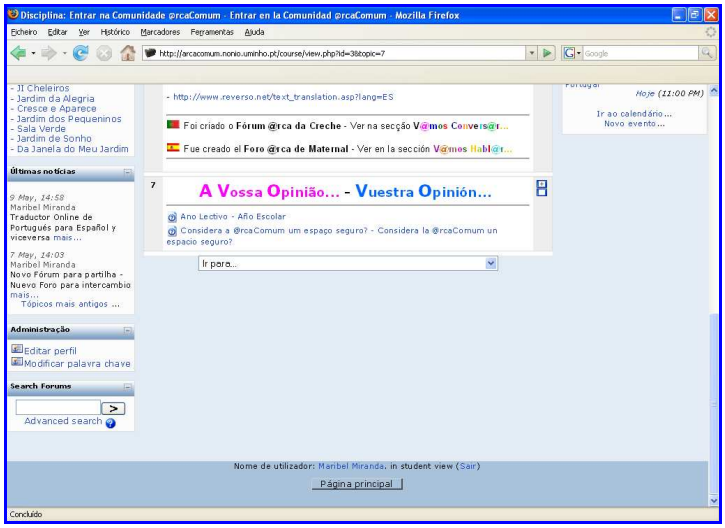


Figura 24 - Secção de Referendos

3.2.6 - Secção: Os Nossos Moder@dores... – Nuestros Moder@dores...

Esta secção "**Os Nossos Moder@dores... – Nuestros Moder@dores...**" (ver Figura 25) da comunidade funciona como um espaço informativo para os participantes. Desta forma, é possível visualizar quem são os moderadores em cada fórum de discussão e a que países pertencem.

Esta secção tem interesse porque, apesar de cada fórum incluir a foto e nome do seu moderador, qualquer participante reconhece antes de entrar em cada fórum quem são os moderadores e a interacção torna-se mais próxima. Nesta secção falta a foto de alguns moderadores. No segundo ano lectivo esta secção foi reestruturada, incluindo mais moderadores.



Figura 25 - Secção – "Os Nossos Moder@dores... – Nuestros Moder@dores..."

3.3 - Como se desenvolvem as interacções na @rcaComum

As interacções na comunidade decorreram de forma natural, sem influência do investigador, nem obrigatoriedade de participação. Tivemos em atenção que se trata de uma comunidade prática, em que os participantes que a integraram o fizeram de livre vontade, participaram quando tiveram disponibilidade e não decorreu nenhum processo de avaliação das contribuições partilhadas ou das aprendizagens que implicitamente foram proporcionadas.

O que diferencia comunidades de prática, das comunidades de aprendizagem é que esta última prevê a reunião de um grupo de indivíduos com vista a frequentar um determinado curso e a avaliação destes indivíduos em relação ao que aprenderam. A aprendizagem é uma dimensão que acontece neste dois tipos de comunidade, mas com objectivos e por percursos diferentes, próprio das dinâmicas que se estabelecem em cada um destes espaços, tal como o referenciado no capítulo 4.

Este facto de, nas CoP, não haver um grupo predefinido, de os indivíduos se reunirem por possuírem interesses semelhantes, a participação não ser obrigatória, não existirem contrapartidas concretas em resultado da participação nestas comunidades, levou a que o processo de integração, adaptação, confiança e partilha se desse lentamente, mas, na nossa opinião, naturalmente.

O facto desta comunidade se constituir no Ciberespaço foi assumido como uma vantagem, pela possibilidade de se estabelecerem interacções quando os indivíduos se encontram disponíveis para isso, participando de acordo com os seus horários pessoais e não obrigando à permanência em determinado espaço físico para participar.

Como em é natural nas comunidades, esta também iniciou a sua actividade com um número reduzido de participantes e com o passar do tempo foi crescendo, tendo a ela aderido mais indivíduos com interesses semelhantes.

Reconhecemos que para se definir uma comunidade como sendo de prática, cuja identidade seja reconhecida no meio de outras comunidades e que nesta ocorram momentos de partilha, de cooperação, colaboração e construção de conhecimento não se pode, apenas, juntar um grupo de indivíduos com interesses semelhantes. É necessária dedicação, motivação, inovação e principalmente liderança. A liderança pode ser neste caso em particular reconhecida através do empenho inicial do investigador, em ajudar a estabelecer a ponte entre os participantes que foram integrando a comunidade. Por outro lado, a moderação dos fóruns de discussão temática por parte de alguns participantes, permitiu que a liderança da comunidade fosse partilhada[31].

[31] Ver ponto 4, do Capítulo 4.

A comunicação nesta comunidade em particular, decorreu maioritariamente através dos fóruns de discussão, ou seja, de forma assíncrona[32]. Este tipo de comunicação é muito importante numa CoP, porque pode ser estabelecida em qualquer altura, sem necessidade de todos os participantes estarem presentes. Este tipo de comunicação é mais espaçada no tempo e permite, ainda, ser consultada a qualquer momento, o número de vezes que se pretenda e pode-se responder ou não às intervenções colocadas. Por exemplo, na comunidade, alguns tópicos, só começaram a gerar discussão passado mais de um ano da sua abertura. Esta situação pode acontecer quando a informação apenas é necessária para os participantes em determinada altura e, por isso, a demora de um tema suscitar debate na comunidade ou porque os novos participantes encontraram neste tópico algo do seu interesse. Deste modo, o factor temporal não se torna um obstáculo para a partilha e troca de informação.

O aspecto gráfico, a estrutura desenhada e implementada nesta comunidade, bem como o nome escolhido (@rcaComum) revelaram-se propícios para a constituição de uma efectiva CoP *online*. Integrámos ícones que permitissem facilmente a identificação das ferramentas de comunicação como é o caso dos fóruns e *Chat* e também dos recursos disponibilizados (bases de dados, glossários, *wikis*, entre outros), que fossem esclarecedores através da imagem, do que estas secções oferecem.

Cada um destes espaços inclui sempre um pequeno texto descritivo, quer em português quer em espanhol, do que poderia ser encontrado e realizado em cada área. A intenção passou por criar um ambiente agradável, convidativo a ser explorado por parte dos utilizadores. E também, que estes se identificassem com as práticas desenvolvidas na comunidade, para promover autonomamente e com os restantes participantes processos de colaboração e liderança, aqui entendida como promotora do desenvolvimento e sustentabilidade desta comunidade.

3.4 - Plano de acção da CoP e calendarização

As dinâmicas da comunidade tiveram início em 18 de Setembro de 2006 e estabelecemos um plano de acção para o primeiro ano lectivo de 2006/2007. No entanto, tivemos também em conta para efeitos de recolha, tratamento e análise de dados o segundo ano lectivo (2007/2008) de interacções na comunidade, para o qual não estabelecermos qualquer plano de intervenção.

O plano de acção da comunidade @rcaComum e respectiva calendarização corresponde, neste caso, ao ano lectivo em Portugal de Setembro de 2006 a Julho de 2007. Ao estruturar as diferentes actividades tivemos em conta algumas datas com significado especial para as práticas de Educação de Infância e previstas no calendário, mas também, as respectivas paragens lectivas

[32] Para este efeito utilizámos os fóruns que foram descritos no ponto 3.2.1.2 deste capítulo.

intercalares e o fim de cada período lectivo. Para este efeito, desenvolvemos actividades em cada época do ano segundo o interesse dos participantes, os quais foram constantemente questionados neste sentido.

Esta recolha de dados por período tem a intenção de fazer uma análise que revele os diversos momentos vividos na comunidade e uma análise global, que nos permita visualizar o ciclo de vida da comunidade.

Pretendemos, neste ponto, apresentar algumas das actividades centrais desenvolvidas na comunidade resultado da motivação e interesse dos participantes.

3.4.1 - 1ª Fase de recolha de dados: Setembro de 2006 a Julho de 2007

Pensámos, então, que seria interessante fazer uma análise repartida por três períodos: 18 Setembro a 31 de Dezembro de 2006; 1 de Janeiro a 31 de Março de 2007 e 1 de Abril a 31 de Julho de 2007.

3.4.1.1 - 1º Período: Setembro a Dezembro de 2006

O início e adaptação à comunidade foram processos que consideramos lento, mas muito produtivo nas conquistas que fomos realizando. A primeira imagem que apareceu da @rcaComum no Ciberespaço deixava transparecer a vontade de concretizar grandes aprendizagens (ver Figura 26). Estava lançada a base para a promoção do trabalho colaborativo numa rede que pretendia constituir-se com profissionais de Educação de Infância de Portugal, Espanha e América Latina. As expectativas eram muitas, quer por parte do investigador quer também, por parte dos 38 participantes que assumiram o compromisso de iniciar as actividades comunidade.



Figura 26 - Comunidade @rcaComum (Setembro 2006)

De Setembro a Dezembro desenvolveu-se todo um processo de adaptação às potencialidades que as diversas ferramentas da comunidade ofereciam. Deram-se os primeiros momentos de partilhas, de socialização, de reconhecimento de interesses comuns, de discussão de iniciativas a desenvolver no decorrer do ano lectivo, em ambas as línguas, espanhol e português.

Tivemos momentos de grande entreajuda entre investigador e participantes, a fim de utilizar melhor as potencialidades tecnológicas e as diversas áreas da comunidade. Foi uma fase muito marcada por contactos entre investigador e participante. As participações na comunidade deste período dirigiam-se ao grande grupo, eram pouco personalizadas, sem se dirigir a um participante em especial. A intenção era sim partilhar qualquer coisa e ser reconhecido como um elemento importante para a comunidade. Diríamos mais que foi de facto um momento de afirmação de cada participante, situação que acontece sempre que um novo participante entra na comunidade.

Neste período valorizámos muito a apresentação realizada pelos participantes no fórum das apresentações onde, também, manifestaram os seus interesses educativos e pedagógicos, bem como expectativas a concretizar com a participação nesta comunidade.

Assim começaram a surgir temas de interesse, quer para os profissionais de educação de Portugal, quer para os participantes de Espanha e América Latina. Para além da discussão temática de alguns temas que suscitam dúvidas e preocupações para os profissionais de Educação de Infância, resultaram na comunidade actividades mais práticas e relativas a comemorações festivas de calendário.

Evidenciaram-se os debates sobre a alimentação e o dia da alimentação (ver Figura 27) e sobre algumas festividades que fazem parte das actividades em contexto de jardim-de-infância, tais como, *Halloween* (ver Figura 28), o dia de São Martinho em Portugal (ver Figura 29) e o Natal (ver Figura 30).

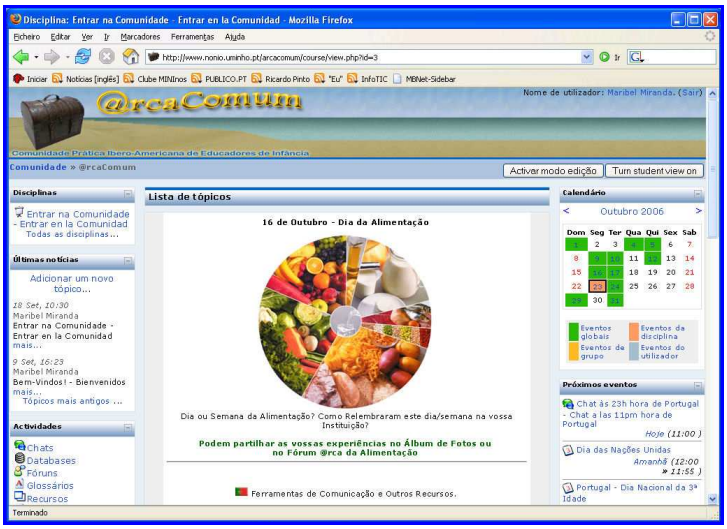


Figura 27 - Dia da Alimentação (Outubro 2006)



Figura 28 - *Halloween* (Outubro 2006)



Figura 29 - Dia de São Martinho em Portugal (Novembro 2006)



Figura 30 - Natal (Dezembro 2006)

3.4.1.2 - 2º Período: Janeiro a Março de 2007

Neste segundo período decorreram momentos de maior consolidação das práticas entre os participantes, com presenças mais regulares na comunidade, maior empenhamento, mais respostas às solicitações e tentativa de concretização de projectos comuns. Foram-se juntando mais intervenientes à comunidade e as partilhas começaram a diversificar-se.

Tal como no período anterior e em paralelo aos debates mais temáticos, surge neste período uma festividade vivida em simultâneo nos diversos países dos participantes da comunidade, o Carnaval (ver Figura 31), do qual se estabeleceu um desafio e partilha comum. Esta iniciativa surgiu por motivação evidente em algumas interacções dos participantes e não podíamos deixar de acompanhar esta actividade.



Figura 31 - Carnaval (Fevereiro 2007)

Assim realizou-se na comunidade, uma exposição de fotos com descrição das actividades realizadas no Carnaval em cada país (ver Figura 32). Esta actividade funcionou como meio para conhecer culturas e aproximar os participantes. Na nossa opinião esta iniciativa obteve resultados bastante positivos e muitos foram os participantes que aderiram, comentaram e mostraram um pouco de si e dos seus contextos educativos, através da imagem.



Figura 32 - Álbum para Exposição de Fotos de Carnaval (Fevereiro 2007)

Neste mesmo período decorreu o dia do Pai em Portugal (ver Figura 33), sendo que esta data é celebrada em dias diferentes nos restantes países. Devido ao interesse dos participantes em partilhar e debater actividade a realizar para o dia do Pai, acompanhámos esta dinâmica. Na comunidade surgiu o desafio, de construir colaborativamente ideias para a preparação de actividades a realizar no dia do Pai, em contextos de jardim-de-infância. A intenção foi envolver educadores e crianças que depois deram a conhecer as diversas experiências, na comunidade.



Figura 33 - Dia do Pai em Portugal (Março 2007)

Em Março deste período decorreu no fórum de discussão "@rca do Meio Ambiente" um debate sobre o dia da Floresta (21 de Março) e sobre a Primavera em Portugal (ver Figura 34). A temática envolveu estratégias de sensibilização às crianças em contexto de Educação de Infância, sobre a preservação do meio ambiente, sobre a reciclagem e actividades afins.



Figura 34 - Dia da Floresta e Início da Primavera em Portugal (Março 2007)

Foi, também, neste período que se desenvolveram as primeiras sessões de vídeo-conferência entre jardins-de-infância de Portugal e da Argentina (ver Figura 35). A organização, a preparação, os acontecimentos do dia e os resultados encontram-se descritos no fórum "@rca das TIC". Foram momentos de grande implicação por parte do investigador e participantes da comunidade, que podem ser relembrados consultando este fórum, mas também através de pequenos excertos apresentados no próximo capítulo 7.



Figura 35 - Sessões de Vídeo-conferência entre jardins-de-infância de Portugal (Gafanha da Nazaré e Barcelos) e, também, com jardins-de-infância da Argentina (Fevereiro e Março de 2007)

Nesta mesma altura surgiram as primeiras manifestações de interesse por parte de alguns participantes de se tornarem moderadores temáticos. E, efectivamente nas últimas semanas de

Março já se tinha constituído a equipa de moderadores que começariam a exercer esta função a partir de Abril de 2007[33].

3.4.1.3 - 3º Período: Abril a Julho de 2007

De Abril a Julho de 2007 a dinâmica da comunidade revelou momentos de elevada partilha, de cooperação, de empenhamento mútuo em actividades comuns, de efectiva colaboração e, ainda, de momentos de reflexão e construção de conhecimento, em torno de temáticas actuais e de interesse para os profissionais de Educação de Infância, temas estes que foram propostos pelos diversos moderadores (ver Figura 36).

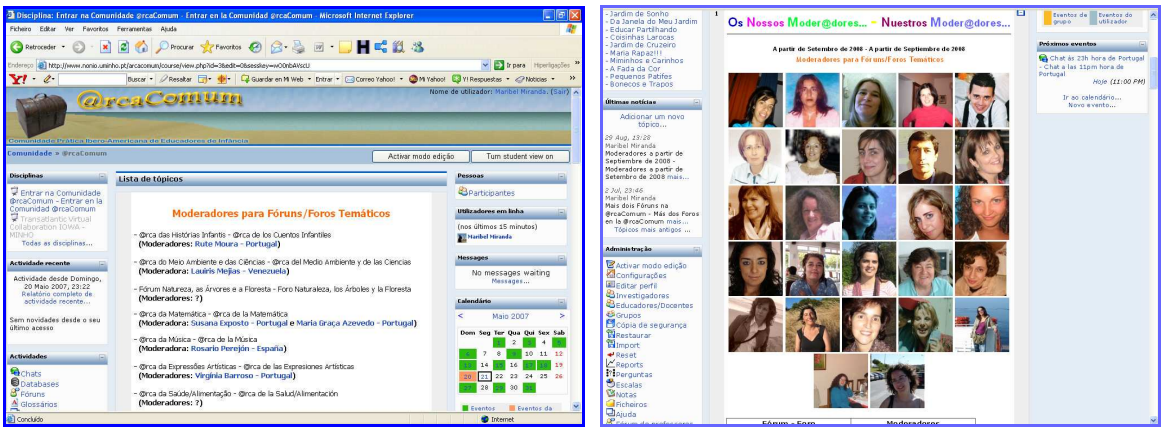


Figura 36 - Moderadores @rcaComum

No entanto, surgiram actividades paralelas aos debates dos moderadores, nomeadamente, actividades que implicavam a partilha de informação e construção conjunta de ideias a desenvolver em contextos educativos presenciais para diversas festividades: Páscoa (ver Figura 37), Dia da Mãe (ver Figura 38) e Dia da Criança (ver Figura 39).

[33] Ver ponto 3.2.1.2, deste capítulo.



Figura 37 - Páscoa (Abril 2007)



Figura 38 - Dia da Mãe (Maio 2007)



Figura 39 - Dia da Criança (Junho 2007)

Simultaneamente, decorreram neste período outros acontecimentos na comunidade. Foram realizadas visitas presenciais entre jardins-de-infância após as sessões de vídeo-conferências. Os educadores e crianças de Barcelos deslocaram-se à Gafanha da Nazaré (em Aveiro) e vice-versa (ver Figura 40 e Figura 41). A preparação destes encontros, bem como a descrição destes momentos encontram-se no fórum "@rca das TIC". O investigador responsável deste estudo fez questão de acompanhar estes encontros presencialmente.



Figura 40 - Visita do JI de Barcelos à Gafanha da Nazaré (Maio 2007)



Figura 41 - Visita do JI de Gafanha da Nazaré a Barcelos (Maio 2007)

Em Junho de 2007 decorreram mais sessões de vídeo-conferência, desta vez organizadas entre um jardim-de-infância de Cheleiros (Lisboa) e o de Barcelos (ver Figura 42). Tal como as outras sessões, partes da descrição da preparação, desenrolar e conclusões da actividade encontra-se no fórum "@rca das TIC". Alguns destes momentos são mencionados no próximo capítulo 7.



Figura 42 - Sessões de Vídeo-conferência entre jardins-de-infância de Portugal (Cheleiros e Barcelos)

Depois de todas as iniciativas que decorreram durante este ano lectivo, cujas descrições estão ainda disponíveis na comunidade, foi tempo de reflectir e convidar os participantes da @rcaComum a preencher um questionário em Julho e Agosto de 2007. Este instrumento de recolha de dados permitiu-nos identificar interesses, necessidades dos participantes, dificuldades na participação na comunidade, conhecer experiências do tipo de utilização das TIC em contexto de Educação de Infância, expectativas para um novo ano da comunidade e, também, obter uma avaliação global do funcionamento da comunidade. Parte do tratamento de dados deste questionário encontra-se no próximo capítulo 7.

3.4.2 - 2ª Fase de recolha de dados: Agosto de 2007 a Julho de 2008

Devido ao interesse manifestado pelos participantes em continuar a pertencer à comunidade @rcaComum demos continuidade às interacções neste espaço. No entanto, para este segundo ano lectivo (2007/2008), não estabelecemos nenhum tipo de intervenção, propositadamente. Nesta altura contávamos com uma equipa de moderadores disponíveis e com vontade de continuar a desempenhar esta função.

Em Setembro a comunidade registou um aumento de participantes e esta situação foi cada vez mais evidente ao longo deste ano lectivo. Neste mesmo mês a comunidade comemorou o seu primeiro aniversário e foi a altura ideal para fazer um balanço e colocar algumas questões aos participantes, nomeadamente, expectativas para o novo ano que se estava a iniciar (ver Figura 43).



Figura 43 - 1º Aniversário da @rcaComum (18 de Setembro 2007)

De Setembro a Dezembro as dinâmicas da comunidade aumentaram significativamente, quer em quantidade quer em qualidade, quer dizer, mais conteúdos foram discutidos e foram expressas opiniões mais fundamentadas acerca das temáticas abordadas. Durante estes meses foram relembradas as épocas festivas à semelhança do ano anterior. Em Dezembro verificámos

um aumento significativo de participantes que davam os seus primeiros passos como "observadores", mas que se envolveram rapidamente nas actividades da comunidade (ver Figura 44).

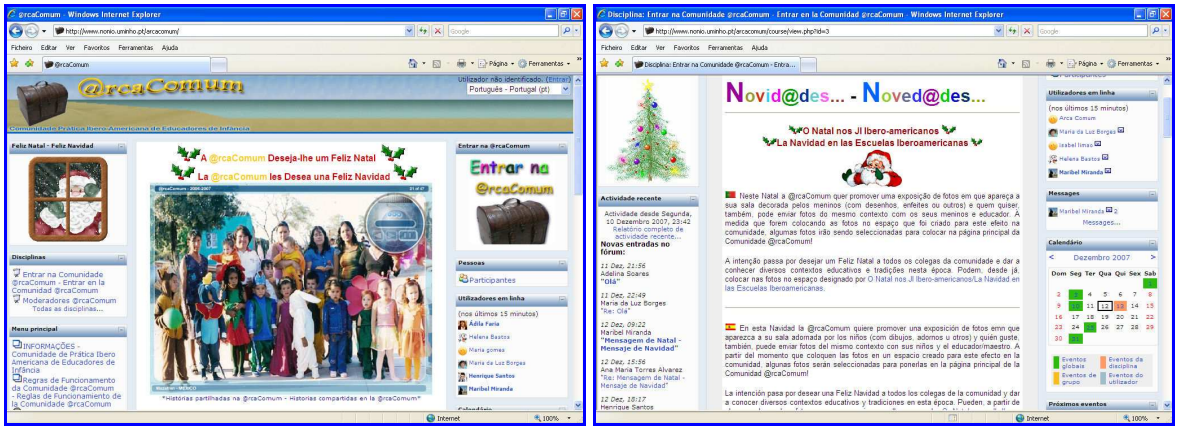


Figura 44 - Natal (Dezembro 2007)

Esta situação foi bastante diferente do que tinha ocorrido durante o ano anterior, pois este processo de adaptação dos novos participantes, neste ano, foi mais rápido. Estes foram muitas vezes apoiado pelo investigador, mas também pelos moderadores e restantes membros da comunidade, que já reconheciam os diversos espaços, utilizavam as diversas ferramentas de comunicação e partilha, e se disponibilizaram a apoiar quem precisava de ajuda.

Por outro lado, este à vontade na utilização das ferramentas da plataforma foi mais evidente neste segundo ano, pelo menos por parte dos participantes em Portugal. Esta situação ocorreu porque a maior parte das escolas, em Portugal, começaram a utilizar e a realizar formações sobre a utilização da plataforma Moodle (as quais se destinavam, também, a educadores de infância). Assim, esta plataforma passou a ser mais facilmente "percebida" e utilizada pelos educadores de infância.

A actuação dos moderadores em muito contribuiu para as interacções na comunidade e permitiu que o investigador se afastasse parcialmente, para permitir que os moderadores se evidenciassem ainda mais. Por esta razão não estabelecemos nenhum plano de acção, apenas pensámos em algumas estratégias para provocar mudanças na comunidade e dar lugar a uma efectiva liderança partilhada, assumida pelos participantes da comunidade, sem interferência directa do investigador.

Devido a este afastamento, que implicava da nossa parte não dinamizar nem propor actividades como aconteceu no ano anterior, deixámos em aberto a possibilidade de os moderadores consultarem sempre o investigador caso necessitassem de ajuda. Para este efeito foi

criado um espaço na comunidade exclusivo para os moderadores, com fóruns de discussão, *chats* e a possibilidade de experimentar a plataforma no papel de administradores.

Esta estratégia foi pensada para dar liberdade ao grupo de moderadores para se sentirem gestores da plataforma, antes de passarem à concretização das suas actividades na comunidade. Por outro lado, este espaço de reflexão entre moderadores permitiu partilharem dúvidas e ideias a desenvolver como moderadores da comunidade. Este espaço continua em funcionamento para apoio mútuo entre os moderadores.

As dinâmicas deste segundo ano traduziram-se em momentos de efectiva colaboração na comunidade. Entre Janeiro e Março de 2008, aquando do aparecimento e implementação da legislação da avaliação de desempenho docente em Portugal, começou na comunidade uma entreajuda na reflexão e construção conjunta das grelhas de avaliação. Outro exemplo de evidente colaboração entre os docentes partiu da iniciativa de vários participantes, dos diversos países, de construírem histórias para crianças sobre determinados temas e para diferentes épocas do ano. Esta última actividade envolveu os participantes da América Latina, de Portugal e Espanha.

Esta fase (Janeiro a Março de 2008) ficou marcada pelo volume de partilhas nestas áreas, mas também de outras como o Carnaval e o Dia do Pai à semelhança do ano anterior. Para a actividade do Carnaval foi novamente elaborado um álbum de fotos, desta vez utilizando o programa *Macromedia Flash*, para exposição na 1ª página da comunidade (ver Figura 45).



Figura 45 - Carnaval (Fevereiro 2008)

Em Março de 2008 deu-se a mudança de servidor da instância Moodle que suporta a comunidade, situação que implicou a interrupção de actividades durante cinco dias. Apesar de, os participantes terem sido avisados com antecedência desta situação, geraram-se momentos de grande impaciência, sendo o investigador questionado repetidamente através de *e-mail*, acerca da

reabertura da comunidade. A maior parte dos participantes recearam pelo desaparecimento deste espaço, bem como das partilhas efectuadas até ao momento.

O último período deste ano lectivo (2007/2008) incluiu também um crescimento inigualável para a comunidade, quer a nível de participantes inscritos, quer nas participações efectuadas (ver Figura 46).



Figura 46 - @rcaComum (Julho 2008)

Neste período registaram-se na comunidade o equivalente ao número de participantes registados em todo o primeiro ano e as participações nos fóruns duplicaram. Reconhecemos que as dinâmicas superaram as expectativas quer do investigador quer dos participantes, que se sentiram mais motivados e continuaram a desempenhar um papel activo na comunidade.

Nem todas as participações desta fase se constituíram como efectivas reflexões e práticas colaborativas, apenas uma parte destas tiveram este significado. Salientamos que esta situação se deu porque o aumento de participantes levou a que os novos membros começassem a explorar a comunidade, percorrendo as diferentes fases de adaptação, reconhecimento por parte dos outros através das partilhas efectuadas, socialização e afirmação. Desta maneira, este tipo de interacções com práticas mais construtivas, de negociação, de empenhamento mútuo e de colaboração ficou a cargo de um grupo mais restrito de participantes (a maior parte com maior antiguidade na comunidade).

Em Setembro de 2006 nada previa o que de facto hoje se apresenta ao nível de interacções na comunidade. Por esta razão decidimos manter a comunidade para além do tempo previsto para efeitos de investigação e como projecto que merece continuar a ser desenvolvido pela variedade de oportunidades, que oferece aos profissionais de Educação de Infância ibero-americanos.

4 - Sessões de formação – workshops @rcaComum

Realizámos algumas sessões de Formação sobre a Moodle com recurso à comunidade @rcaComum, que se constituíram como uma forma de divulgação, demonstração e ao mesmo tempo sessões formativas, destinadas a potenciais participantes, profissionais de Educação de Infância (educadores, alunos do ensino superior, investigadores e docentes universitários). A apresentação e documentação utilizada nestes workshops, podem ser consultadas no Anexo 8 que se encontra no CD.

4.1 - 1º Workshop @rcaComum: Braga (Portugal)

A primeira sessão de formação na modalidade de workshop realizou-se em Braga, nas instalações da Universidade do Minho, em Janeiro de 2007, com a duração de uma 1h30m. Realizou-se numa sala de computadores com acesso à Internet e projector. Contou com a participação de sete profissionais de Educação de Infância do distrito de Braga convidados para este efeito.

Estes profissionais não conheciam a comunidade @rcaComum, nem o projecto que esteve na sua origem. Deste modo, elaborámos uma apresentação geral antes de partirmos para a parte prática do workshop, cada um destes participantes teve a oportunidade de criar um registo na comunidade e inicialmente exploraram livremente as diversas áreas. Para esta sessão preparámos algumas actividades que implicavam a utilização de diversas ferramentas na comunidade a fim de se familiarizarem com este espaço.

No fim do workshop tivemos oportunidade de reflectir acerca de algumas dúvidas sentidas pelos participantes, bem como acerca das suas impressões sobre o decorrer desta sessão. O balanço final foi bastante positivo e as participantes ainda hoje fazem parte da comunidade.

4.2 - 2º Workshop @rcaComum: Aveiro (Portugal)

Em Fevereiro de 2007, realizámos a segunda sessão em Aveiro nas instalações da Universidade de Aveiro, com a mesma duração da sessão anterior 1h30m. Esta instituição e alguns docentes do Departamento de Ciências da Educação disponibilizaram-se para a concretização desta sessão.

Esta contou com a participação de um total de seis profissionais de Educação de Infância (quatro educadoras e duas docentes do ensino superior – Universidade de Aveiro).

A dinâmica deste workshop foi semelhante ao anterior ao nível de planificação e estratégias implementadas. Para esta sessão tivemos à nossa disposição uma sala de computadores com ligação à Internet e projector.

O balanço final foi, também, muito positivo e inclusivamente discutiram-se nesta sessão ideias para a concretização de novos espaços na comunidade, que tivemos em consideração e que foram implementados após um período de negociação entre os participantes da comunidade.

4.3 - 3º Workshop @rcaComum: Santiago de Compostela (Espanha)

No sentido de alargar a formação a profissionais de outros países, estabelecemos alguns contactos que nos permitiram realizar em Abril de 2007 uma sessão de formação no Colégio la Salle em Santiago de Compostela – Espanha, durante 1h30m.

Desta vez, contámos com um total de dez participantes, todas educadoras de infância da mesma instituição. A recepção nesta instituição esteve a cargo de um professor com quem estabelecemos o contacto, que gentilmente nos recebeu e acompanhou durante toda a sessão de apresentação e formação. Tivemos à nossa disposição uma sala de computadores com ligação à Internet.

Este workshop empregou a mesma estrutura das sessões anteriores e o processo de exploração e realização das actividades na comunidade resultou muito produtivo com estes participantes. No final tivemos tempo para a resposta a dúvidas e para fazer um balanço geral desta sessão.

4.4 - 4º Workshop: Porto (Portugal)

Uma outra sessão na modalidade de workshop proporcionou-se através de uma proposta que fizemos para o congresso CIANEI (Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância) realizado em Novembro de 2006 na cidade do Porto.

Para esta sessão o tempo previsto era de duas horas e contámos com a participação de dez profissionais de educação. Esta sessão foi realizada com as mesmas condições das anteriores, uma sala de computadores, acesso à Internet e projector.

A dinâmica da sessão foi, também, semelhante à das anteriores tendo sido o seu resultado positivo, pois os participantes gostaram, aderiram à comunidade e foram realizadas diversas actividades. O nosso objectivo ao participar neste congresso foi, também, de divulgar a comunidade a um número mais elevado de profissionais.

5 - Difusão da @rcaComum

Ao longo dos dois anos de interacções na comunidade @rcaComum, considerados para efeitos de recolha de dados, vários foram os meios de comunicação e difusão que divulgaram o projecto que estava a ser desenvolvido.

Desta forma, a comunidade teve visibilidade junto dos profissionais de Educação de Infância, quer em Portugal, quer em Espanha, quer nos países da América Latina. Algumas das notícias publicadas partiram de *e-mails* que enviámos para diversas associações AMEI/WAECE, APEI, como iremos apresentar neste ponto. Outras notícias surgiram sem o nosso conhecimento/*input* e foram encontradas em pesquisas que realizámos na Internet. Esta difusão inclui, por exemplo, a divulgação da comunidade em diversos *blogs* de profissionais de infância, notícias publicadas pela Texto Editores e no Portal do fafeeduca.net, entre outros. As notícias integrais podem ser consultadas no Anexo 9, que se encontra no CD.

5.1 - AMEI – WAECE

A AMEI (Asociación Mundial de Educadores Infantiles) (ver Figura 47) – WAECE (World Association of Early Childhood Educators) publicou no "Boletin nº 307" em 30 de Outubro de 2006, uma breve notícia informativa sobre a comunidade @rcaComum e o respectivo endereço de Internet. Este "Boletin" é publicado em formato digital e os principais leitores são educadores de infância de Espanha (sede da associação), Portugal e países da América Latina, tendo sido um excelente meio de divulgação aquando do início da comunidade. O endereço da Página de Internet do "Boletin" é http://www.waece.org/boletin/ultimo_boletin.php, sendo que neste momento não se encontra disponível o "Boletin nº 307".

Figura 47 - AMEI: Asociación Mundial de Educadores Infantiles

5.2 - APEI: InformAPEI e Cadernos de Educação de Infância

A APEI (Associação Portuguesa de Educadores de Infância) (ver Figura 48) publicou uma breve notícia informativa sobre a comunidade @rcaComum no "InformAPEI nº 28" em 17 de Outubro de 2007 em suporte informático (ver Figura 49). Esta notícia ainda se encontra *online* e pode ser consultada em: http://informapei.no.sapo.pt/informapei28.htm.



Figura 48 - APEI: Associação Portuguesa de Educadores de Infância



Figura 49 - APEI: Notícia informativa sobre a @rcaComum

Esta mesma associação (APEI) tem uma publicação trimestral intitulada "Cadernos de Educação de Infância" (ver Figura 50) onde são publicadas reflexões e se divulgam investigações sobre Educação de Infância, realizadas em Portugal. Estes cadernos são impressos e distribuídos aos seus associados em Portugal. Tivemos a oportunidade de integrar uma notícia mais extensa e explicativa do projecto da comunidade @rcaComum, na Edição nº 80 de Janeiro a Abril de 2007. O índice desta edição pode ser consultado em http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2007/80.htm, e a notícia presente nesta publicação pode ser consultada no Anexo 9 que se encontra no CD.



Figura 50 - APEI: Cadernos de Educação de Infância

5.3 - Texto Editores

Uma outra notícia sobre a comunidade @rcaComum foi publicada na Página de Internet da Texto Editores, a 10 de Abril de 2007. Esta breve notícia informativa (ver Texto 6) está disponível na secção de Professores, na área de Notícias/Educação e pode ser, ainda, visualizada através de: http://pt.textoeditores.com/index.jsp?p=211&idNoticia=5681. Esta notícia descreve o projecto de uma forma breve e disponibiliza o endereço da Página de Internet da @rcaComum.

Projecto @rcaComum dinamiza uma comunidade on-line (2007-04-10)

Texto Editores
www.textoeditores.com

Todos os educadores de infância interessados são convidados a participar nesta rede ibero-americana que visa a dinamização de uma comunidade on-line.
O projecto da @rcaComum lança um convite a todos os educadores de infância interessados em conhecer esta rede ibero-americana que tem como objectivo a concepção, desenvolvimento e dinamização de uma comunidade on-line. Este projecto decorre no âmbito de um estudo de doutoramento no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, é financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia e tem como área de investigação os Estudos da Criança, com principal incidência nas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.
A Comunidade de Prática On-line Ibero Americana de Educadores de Infância conta com participantes de diversos países Ibero-Americanos, como Portugal, Espanha, Uruguai, Venezuela, Perú, Chile, Brasil, Costa Rica, República Dominicana, Nicarágua, Chile, Guatemala, Colômbia, México, Argentina e Porto Rico, entre educadores, docentes e investigadores.
As actividades na @rcaComum decorrem no âmbito das áreas curriculares da Educação Pré-Escolar e interesses de formação dos educadores, com a preocupação constante em valorizar os diversos contextos educativos e culturais de cada participante. Pretendem-se promover situações de trabalho colaborativo entre os membros da comunidade. Este ambiente virtual, considera a organização, permite a comunicação, o debate, a partilha de ideias, a cooperação, a colaboração, a reflexão e convívio, dando lugar a práticas diversificadas em contexto de sala de jardim de infância e na formação de educadores.
Neste âmbito o projecto convida os educadores interessados em participar nesta iniciativa a conhecer, registar-se e participar através do seu endereço da Internet: http://www.nonio.uminho.pt/arcacomum.
Todas as dúvidas deverão ser direccionadas para a investigadora responsável (Maribel Miranda), através do e-mail: arcacomum@iec.uminho.pt ou maribel.miranda@gmail.com.

Texto 6 - Notícia Texto Editores

5.4 - Educared

Os Portais de "Educared" são desenvolvidos em alguns países da América Latina e, também, em Espanha. Nestas páginas de Internet é possível encontrar notícias, artigos e fóruns de discussão, sem necessidade de criação de um registo e para profissionais de todos os níveis educativos. Encontrámos breves referências à comunidade @rcaComum em dois portais de Educared, no Chile (ver Figura 51) (através do endereço http://www.educared.cl/mchile_comunidad/home_30_231_esp_4__.html) e na Argentina (ver Figura 52) (através do endereço http://www.educared.org.ar/infanciaenred/links_internos/agenda/agenda_detalle.asp?agenda=364).



Figura 51 - "Educared Chile"



Figura 52 - "Educared Argentina"

5.5 - REDEM

A Red Educativa Mundial (REDEM) com sede no Peru publicou uma breve notícia sobre a comunidade @rcaComum no "Boletín REDEM" (ver Figura 53) em suporte digital (através do endereço http://www.redem.org/boletin/boletin310308.html), no dia 31 de Março de 2008, que foi distribuído aos subscritores deste boletim. Esta divulgação foi possível depois de termos entrado em contacto com esta rede através de *e-mail*, para este mesmo efeito.



Figura 53 - REDEM: "Red Educativa Mundial"

5.6 - Outras referências na Internet

Encontrámos várias referências à comunidade @rcaComum como forma de divulgação deste espaço:

- O Portal de fafeeduca.net (ver Figura 54) (através do endereço http://www.fafeeduca.net/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=1):



Figura 54 - Portal fafeeduca.net

- Num trabalho de alunos do CFE/Mestrado em Multimédia em Educação do ano lectivo: 2006/2007 da Universidade de Aveiro (ver Figura 55) (através do endereço http://wikimmed.blogs.ca.ua.pt/index.php/Grupo_Dot.Com_-_CD_PDIM_-_Ensino_Pr%C3%A9-Escolar):

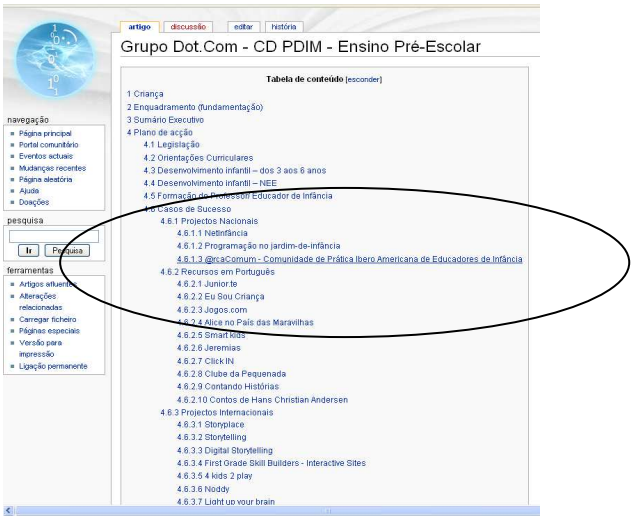


Figura 55 - *Wiki* Mestrado/CFE em Multimédia em Educação

- Página de Internet da instituição educativa U.E.P Nº 111 PIA-Jardín PIA Chaco, na Argentina (http://www.egb-jardinpia-chaco.com.ar) (ver Figura 56), e mais especificamente no seguinte endereço http://www.egb-jardinpia-chaco.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=90&Itemid=1:



Figura 56 - EGB y Jardín Pia - Chaco

- Página de Internet da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (através do endereço http://www.esepf.pt/p_bibl/pref111.php) – (ver Figura 57).

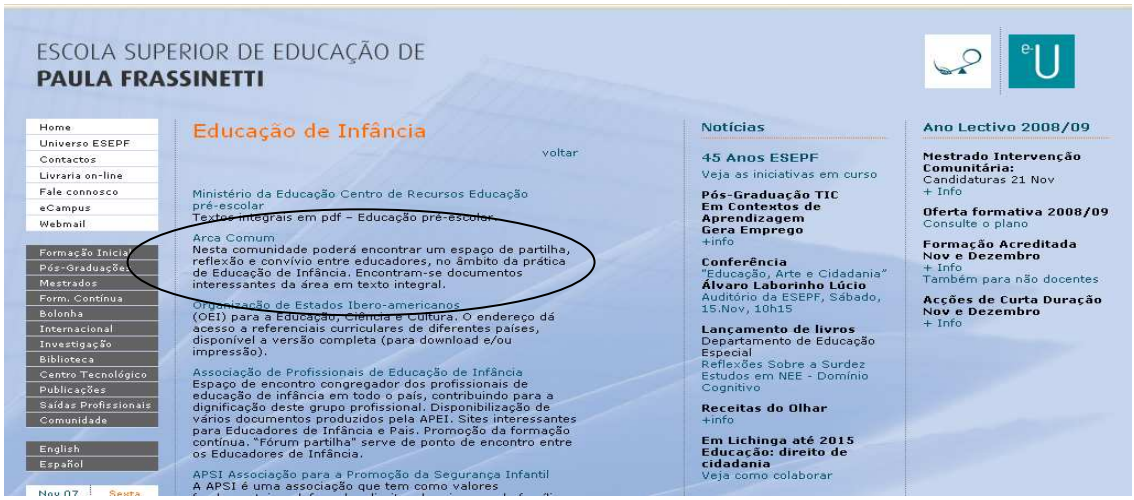


Figura 57 - ESEPF: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

- Página de Internet: Aprender Com Tecnologias (ver Figura 58) (através do endereço http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/c/default.asp?ACT=5&content=1039&id=94&mnu=94):



Figura 58 - "Portal Aprender Com Tecnologias"

- No Moodle do CRIE no espaço: "TIC nos Jardins-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico" – http://moodle.crie.min-edu.pt
- Página de Internet (criada no Google Pages) Educa na *Web*: http://educanaweb.googlepages.com/home
- *Blog* Jardim do Muro: http://jardimdomuro.blog.com
- *Blog* Jardim das Cores: http://jardimdascores.blogspot.com
- *Blog* Da Janela do Meu Jardim: http://dajaneladomeujardim.blog.com/1638410

- *Blog* Jardim dos Pequeninos: http://jardimdospequeninos.blogspot.com/2007/02/interessante-no-deixes-de-visitar.html
- *Blog* Cresce e Aparece: http://cresceeaparece.blog.com
- *Blog* Jardim das Cores: http://jardimdascores.blogspot.com
- *Blog* Creche e Aparece: http://crecheeaparece.blogspot.com
- *Blog* A minha vida com o doutoramento: http://meudoutoramento.blogspot.com/2007_01_01_archive.html
- *Blog* Sonhos & Companhia: http://sonhoscompanhia.blogspot.com
- *Blog* O Meu Mundo Mágico: http://sonhoscompanhia.blogspot.com
- *Blog* Jardim de Cruzeiro: http://jardimdecruzeiro.blogspot.com
- *Blog* A Fada de Cor: http://afadadacor.blogspot.com
- *Blog* Jardim dos Pequeninos: http://jardimdospequeninos.blogspot.com/2007/02/interessante-no-deixes-de-visitar.html?showComment=1172447580000

Capítulo 7 - Tratamento, descrição e interpretação dos resultados

O tratamento, descrição e interpretação dos resultados decorreu a dois níveis pelo que este capítulo se encontra dividido em duas partes.

Na primeira parte apresentámos as categorias inerentes ao estudo de caso, que correspondem e possibilitam as respostas às questões de investigação. Cada categoria encontra-se dividida em subcategorias que ajudam a descrever e fundamentar a categoria principal.

Na segunda parte apresentámos os dados emergentes da aplicação do modelo que adaptámos para a análise qualitativa das interacções em CoP *online*, referenciado no capítulo 4. A intenção desta análise foi aplicar e testar o modelo, a partir da comunidade, para determinar algumas dimensões que podem ser verificadas em CoP *online*. Esta análise demonstrou que a @rcaComum satisfaz as dimensões previstas neste tipo de comunidades, podendo ser definida como tal.

No decorrer deste capítulo, os excertos das interacções aparecem exactamente como foram escritos pelos participantes. A totalidade dos relatórios por categoria resultantes do tratamento de dados e os textos das interacções dos participantes, podem ser consultados no CD no Anexo 4.

I Parte – Análise qualitativa do desenvolvimento e dinâmicas da @rcaComum

Nesta primeira parte do capítulo de tratamento, descrição e interpretação dos resultados fazemos uma análise qualitativa das interacções da @rcaComum, apresentando as categorias que correspondem às questões de investigação que nos propusemos investigar e que foram referidas no capítulo 5.

Encontramos nesta parte quatro categorias principais (Formação e Práticas com as TIC, Educação de Infância e Formação de Educadores de Infância, Integração e Participação em Ambientes *online* e, por último, Liderança e Moderação em CoP *online*) que por sua vez estão divididas em subcategorias, de forma a aprofundar a temática principal.

1 - Formação e prática com as TIC

A primeira categoria do nosso estudo centra-se na dimensão que as TIC assumem na vida e formação dos profissionais da Educação de Infância. Com esta categoria pretendemos responder

à seguinte questão: como se caracteriza a formação em TIC e a sua integração nas práticas profissionais dos membros da comunidade?

Esta categoria principal integra quatro subcategorias que se complementam e definem o domínio das tecnologias, da sua utilização e implicação na integração e desenvolvimento de práticas docentes apoiadas pelas TIC.

Os dados ajudam-nos a corroborar a relevância da participação dos profissionais de Educação de Infância na comunidade, como meio de autoformação e consequente integração das tecnologias nos contextos educativos.

1.1 - Competências e utilização das TIC

Podemos constatar que as competências ao nível das TIC evidenciadas através do discurso dos participantes situam-se ao nível de utilizador, quer no âmbito pessoal como profissional. Assim, o discurso dos participantes não indicou que estes possuíssem competências técnicas especializadas no uso das TIC. Os conhecimentos adquiridos e a utilização que os participantes fazem das tecnologias, determinam o tipo de relação que estabelecem com estas. Para uns é uma relação mais estreita e ocorre no seu dia-a-dia. Para outros revela-se uma interacção mais forçada e pouco frequente.

Encontrámos maioritariamente participantes motivados, que utilizam as TIC em contexto educativo e as consideram indispensáveis, apesar de não se considerarem especialistas nesta área de conhecimento. Utilizam as tecnologias para benefício pessoal e profissional, numa perspectiva autodidacta e de "aprender fazendo". Os participantes indicam que o processo de aprendizagem da utilização das tecnologias se revela lento, mas muito gratificante e enriquecedor ao nível de potencialidades que podem ser exploradas. Temos também participantes que acrescentam que a comunidade é uma motivação e um meio para aprender com as tecnologias.

> "Si las utilizo pero alternando con otras estrategias didácticas. Me gusta la tecnología para motivar en un primer momento. Si tengo una clase de ambiente es interesante ver como puedes bajar un video (…) o con una presentación de power point que permita preguntas alrededor del tema para que los estudiantes se apropien de algunos aspectos E-DES24(Colombia)".

> "Las tecnologías cambiaron mi vida, mi manera de comunicarme y la forma de trabajar. (…) Actualmente vengo trabajando en la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación en las escuela multigrado y apoyando iniciativas de grupos de docentes en la incorporación del uso de las TI en el currículo P-DES17(Peru)".

> "En mí día a día utilizo mucho el ordenador enfocado principalmente a la búsqueda de recursos y contenidos centrados en mi profesión. Cuando tengo dudas, cuando tengo una necesidad recurro a esa gran enciclopedia que es Internet, por otro lado, también intento iniciarme en programas como power point o programas de dibujo para crear fichas o presentaciones, modificar dibujos, etc" E-EI482(Espanha).

"Sou Educadora, mas por vezes além de não ter muito tempo, também não percebo algumas coisas de informática. Vou aprendendo com o tempo lá chegarei P-EI71(Portugal)".

"En mi casa sí las utilizo, desde Internet para hacer búsquedas, correo electrónico, power point, etc. En el colegio los niños tienen como actividad ir a la sala de informática desde los 4 años. Allí se les lee cuentos de Internet, juegan, dibujan. Yo los acompaño, pero tienen una profesora específicamente para esta actividad. En la clase no contamos con computadora E-EI545(Uruguai)".

"Descobri as novas tecnologias através de duas colegas e desde que «o bichinho ferrou» tenho aprendido imenso P-EI135(Portugal)".

"Comecei recentemente a usar as TIC com o meu grupo. Estou ainda a dar os primeiros passos. Inscrevi-me, essencialmente, para melhorar as minhas competências e alargar os meus horizontes com as experiências aqui partilhadas. Espero, brevemente, conseguir partilhar também as minhas experiências especialmente as mais directamente ligadas às TIC P-EI479(Portugal)".

Por outro lado, encontrámos participantes que apesar de estarem motivados para integrar e utilizar as tecnologias se deparam com alguns obstáculos, relacionados principalmente com os recursos tecnológicos nos contextos educativos, (falta de computadores e de acesso à Internet ou existência de ligações instáveis. Em alguns casos a ligação à Internet não é de banda larga devido a carências económicas das instituições educativas, o que dificulta uma utilização mais proveitosa desta tecnologia. Esta situação é mais evidente nos países da América Latina, revelando-se um entrave à efectiva utilização e integração das TIC em contextos educativos.

Outras razões mencionadas como obstáculos para a utilização das tecnologias são a falta de tempo, quer para a sua integração, quer para a auto-aprendizagem e formação. Alguns participantes revelaram-se entusiastas, mas críticos no tipo de utilização que se faz das tecnologias, expressando preocupação em relação aos profissionais que continuam a utilizar metodologias tradicionais transpondo apenas os conteúdos para formato digital. Por outro lado, também os inquietava o facto de as tecnologias serem apenas consideradas como um meio de entretenimento, o que deixa outras potencialidades por explorar.

"En mi vida personal: siempre, porque cuento con los equipos necesarios. (…) Sin embargo hay muchas limitaciones en al ámbito áulico, pues no tengo las condiciones necesarias para impartir docencia. Si te cuento que en pleno siglo XXI, imparto docencia debajo un árbol con una superpoblación de estudiante y nada de recursos disponibles. En este sentido me siento incapaz de poder aplicar con los estudiantes los conocimientos tecnológicos. Esto no significa que no lo intento, por ejemplo pido trabajos a computadoras, doy bibliografías para búsquedas avanzadas y envío a los muchachos/as a la Internet, pero tengo la dificultad. (…) Por eso veo positivo el avance de la tecnología que ha podido llegar hasta los lugares más recónditos del planeta. Considero lento el proceso de avance, pero ya lo lograremos E-DES32(RepúblicaDominicana)".

"Utilizo principalmente la computadora con acceso a Internet, la limitante que tenemos en el Municipio es que todavía no se cuenta con Banda Ancha, por lo que la recepción en la navegación de los elementos enviados es lenta... E-EI259(Venezuela)".

> "Actualmente no estoy a cargo de un aula donde pueda incorporar las TICs con mis alumnos. Sin embargo, me preocupa que su utilización se quede en entretenimiento (juegos) y manejo de destrezas básicas. Aunque, lo peor es que reemplace al cuaderno y se utilice para copiar lo que ha escrito el profesor en la pizarra o párrafos de un texto. Esto último me preocupa mucho porque lo he visto al visitar instituciones educativas del nivel de educación primaria E-EI514(Peru)".

A falta de utilización das tecnologias em contextos educativos parece resumir-se aos factores mencionados (apresentações PowerPoint, pesquisa na Internet, apresentação de vídeos, entre outros). Percebemos que um dos maiores entraves à participação na comunidade por parte dos participantes da América Latina foi especificamente a falta de recursos disponíveis e o baixo nível de qualidade dos existentes, quer nos contextos educativos, quer nos seus contextos familiares. Os participantes mencionaram que, por vezes, têm que recorrer a serviços externos, como centros de Internet e cibercafés, para estabelecerem a ligação com a @rcaComum.

1.2 - Formação de educadores na área das TIC

Neste ponto pretendemos analisar, através do discurso dos participantes da comunidade, a relevância da formação na área das TIC para a sua integração em contextos educativos e participação em ambientes colaborativos *online*, nomeadamente, a @rcaComum.

A evidência discursiva dos participantes da comunidade aponta para uma necessidade a colmatar no que concerne a área das TIC, quer na formação inicial de professores quer na formação contínua. É evidente no discurso dos participantes que quem utiliza as tecnologias e faz formação nesta área recomenda aos outros a mesma formação, o que opera como incentivo.

Por outro lado, alguns participantes referiram que quando as infra-estruturas são de boa qualidade e os materiais tecnológicos abundam, os profissionais de educação sentem-se mais motivados para a formação e utilização das TIC, em contexto educativo, com os seus alunos.

Os participantes reconhecem que a formação na área das TIC é fundamental para compreender e conhecer melhor os interesses dos seus alunos, pois estes vivem a cultura tecnológica profundamente e com uma destreza que actualmente os docentes não conseguem acompanhar sem formação. A maior fragilidade para a não utilização e formação na área das TIC volta a recair na falta de recursos nas instituições educativas, para acompanhar adequadamente o desenvolvimento tecnológico.

> "Las nuevas tecnologías no las encuentro necesarias, sino más bien imprescindibles. Un docente debe de adecuarse a estos cambios que la sociedad impone, y actualmente el uso de los medios tecnológicos son una prioridad. Desde mi propia experiencia siempre he animado a todos mis compañeros a formarse en el uso del ordenador y de otros medios porque te facilitan el trabajo, encuentras una fuente inagotable de recursos, experiencias, de conocimiento; y, porque su aplicación en el aula cobra mucho significado… E-EI482(Espanha)".

> "Paulatinamente, la utilización de nuevas tecnologías esta entrando con fuerza en la formación docente. Existe apertura de parte de los docentes sobre todo entre los más jóvenes, quienes desean incorporar el uso de las nuevas tecnologías. También existe el factor económico pues generalmente las instituciones educativas privadas cuentan con una amplia infraestructura en materia de tecnología: televisores, grabadoras vídeo beam, cámaras, DVD, programas de juegos, y sala de Informática con acceso a Internet. En este sentido, los profesores tienen mayor apretura y motivación por incorporar aprendizajes en este sentido. En cambio estas comodidades no son posibles en la mayoría de las instituciones públicas del nivel inicial. La formación docente debe conducir a que en el trabajo pedagógico los alumnos descubran las Tics como medio o instrumento de aprendizaje en diferentes áreas… E-EI514(Peru)".

> "Las tecnologías cambian todo el tiempo, la sociedad es parte de este cambio, los docentes también deberían integrarse. De este modo la escuela "acompaña" de una mejor manera a la sociedad. Las tecnologías deberían ser más utilizadas en la carrera con los estudiantes, de manera que se vayan familiarizando E-EI545(Uruguai)".

Ao nível dos recursos, a maior parte dos participantes reconhece que actualmente existem incentivos governamentais no sentido de apoiar a aquisição de equipamento informático, bem como do acesso à Internet a um custo relativamente baixo. Estas iniciativas são vistas como importantes e consideram que estas podem ser mais um estímulo à formação na área das TIC. Como alguns participantes expõem, o apetrechamento tecnológico é um processo recente e ainda há um longo caminho a percorrer até se atingir uma efectiva e total integração das TIC nos contextos educativos.

Certos participantes referiram que não se pretende formar crianças e jovens como especialistas na área das TIC, mas que estes façam uso das tecnologias de forma crítica e reflectida, podendo ser aplicadas para o desenvolvimento de outras áreas curriculares e competências. Deste modo a formação dos profissionais de educação é percebida como uma aprendizagem que vai permitir que se desenvolva, em ambientes educativos junto das crianças e jovens, uma cultura de atitudes críticas, reflexiva sobre os processos, os produtos e as consequências de utilização das tecnologias.

No entanto, para o desenvolvimento desta formação na área das TIC alguns participantes referiram que é necessário que outras dimensões sejam concretizadas, por exemplo, com o criar de condições para a formação, com o adequado fornecimento de electricidade em zonas mais rurais, com o desenvolvimento de infra-estruturas adequadas, com a disponibilização de equipamentos, e com o desenvolvimento de vias de comunicação para se ter acesso aos centros de formação. Esta situação de precariedade é mais evidente em alguns países da América Latina e é mencionada por alguns participantes da Argentina, Guatemala, República Dominicana e Venezuela.

> "Mejorando, este año el Ministerio de Educación de Guatemala, dió la facilidad a los maestros y maestras de obtener una computadora a un precio módico; lo que ha venido a crear interés en los docentes de saber y aprovechar más la tecnología E-EI93(Guatemala)".

"En estos últimos años, el Ministerio de Educación Nacional está dando un nuevo impulso a la inclusión de las TIC en las escuelas argentinas. Sin embargo considero que el Estado tiene una cuenta pendiente, referida a que no se concretaron los mecanismos necesarios con respecto a la formación de los docentes en las áreas de las ciencias y tecnología. (…) Pero no se ha diseñado y/o aplicado un programa de capacitación docente, el cual debió y debe ser un proceso de construcción, accesible, de crecimiento formativo y no una sumatoria de capacitaciones aisladas y de poca coherencia (…). Dificultades: cuestiones socio-económicas (existen situaciones en ese campo aún no resueltas que deben priorizarse); la citada falta de capacitación docente que haga efectiva la aplicación de los recursos tecnológicos disponibles; la falta de una infraestructura adecuada para que los recursos puedan ser utilizados (caminos, electricidad, instalaciones, mobiliario, selección de software adecuado, etc.). Facilidades: la enorme voluntad de muchos docentes dispuestos a capacitarse, la avidez de las nuevas generaciones por dominar y utilizar las nuevas tecnologías, la comprensión paulatina de que estas herramientas llegaron para quedarse en un mundo nuevo e interactuante donde ya no se trata de un esnobismo sino de una necesidad su dominio y conocimiento E-P2º3ºCEBS17(Argentina).

"Ese es un aspecto al cual dentro de las políticas educativas que rigen el país se le está dando mucho valor. Inclusive ya existe un decreto con rango de ley que estipula la incorporación de la red de Internet en todos los entornos de aprendizaje; claro todavía eso está lejos de cumplirse en su totalidad pero hay que reconocer que se están dando los esfuerzos, se han creado los CEBIT, Centros Bolivarianos de Informática y Telemática, también los Infocentros, dotación de paneles solares en los sectores rurales, equipamiento tecnológico con el uso del software libre, en fin, vamos bien encaminados en ese sentido E-EI259(Venezuela)".

Quanto à formação, alguns participantes da comunidade consideram-se autodidactas nesta área e reconhecem que a sua aprendizagem é mais demorada, mas muito gratificante e tem como incentivo a vontade de aprender cada vez mais. Esta aprendizagem é impulsionada pela curiosidade e está isenta de receios perante o que se pode encontrar nesta interacção com as tecnologias, passa a ser um processo de auto-aprendizagem que é enriquecido a cada obstáculo que se consegue ultrapassar. Por outro lado, certos participantes referiram que procuram formação na área das TIC e que esta lhes serve como iniciação à descoberta, porque a formação não abrange a totalidade das potencialidades das tecnologias.

"Tenho feito alguma formação na área das TIC, além de que sou um pouco autodidacta pois gosto muito desta área. A última formação que fiz foi sobre a plataforma Moodle e aprendi coisas muito interessantes. F-EI174(Portugal)".

"A próxima etapa, no próximo ano lectivo, é conseguir fazer estes ppt com o som das vozes deles. A (…) já me explicou como se faz, mas eu, como ainda sou «muito maçarica» nestas andanças das TIC, vou treinar nas férias e no próximo ano lectivo, deito mãos à obra. Vai ser o meu trabalho de férias... (…) Quanto ao tempo pra fazer estas coisas, é o tempo que eu dedicava ao ponto cruz e que agora dedico ao power point. Começa tudo por P... (…) Como estou farta de apregoar aos quatro ventos, sou muito nova nestas andanças das TIC, pois há uns meses atrás, um computador para mim era um bicho de sete cabeças. Depois fiz umas acções de formação (abençoadas formadoras!!!), e agora não só estou fascinada, como também estou viciada. Não consigo mesmo largar o computador! F-EI326(Portugal)".

"Não sou nenhuma especialista nas novas tecnologias, falta-me aprofundar formação neste sentido mas sou suficientemente curiosa para ir brincando e pesquisando. Sei que estarão desse lado para me ajudar em alguma dificuldade M-EI456(Portugal)".

> "Não percebo muito de informática mas sou muito curiosa sempre à procura de coisas novas. Fiz uma acção há pouco tempo na área das TIC tendo aprendido a trabalhar no moodle da Escola Superior de Educação de Viseu e adorei P-EI117(Portugal)".

> "(…) só no início deste ano lectivo com a formação do KidSmart descobri o maravilhoso mundo que as tecnologias de informação nos proporcionam. Aqui estou eu cheia de vontade de novas aprendizagens P-EI52(Portugal)".

Actualmente, é visível a proliferação de *blogs* no Ciberespaço e o discurso dos participantes faz referência a esta ferramenta tecnológica. Por um lado, verificámos que alguns participantes iniciaram um *blog* como processo autoformativo com as TIC e a partir daí começaram a estender a sua procura e aprendizagem a outras ramificações das tecnologias. Por outro lado, o *blog* é mais uma forma de desenvolver práticas e convidar os pais e encarregados de educação a participar na educação da criança.

Encontrámos também quem referisse que os *blogs* podem cair no exagero de exposição de actividades ou servir apenas como repositório de informação, perdendo assim as funcionalidades para as quais foram desenvolvidos no âmbito da Educação de Infância (principalmente para partilhar e reflectir conjuntamente, entre profissionais de educação, crianças, pais e comunidade educativa em geral).

> "Iniciei um blog, um pouco por curiosidade, em Abril de 2007. Após uma formação que fiz na Área das TIC, comecei a levar um pouco mais a sério este projecto que entretanto também dei a conhecer aos Pais/Encarregados de Educação. Aqui fica o endereço para quem quiser espreitar (…) F-EI443(Portugal)".

> "Quantos aos Blogs... não sou muito frequentadora. Também me falta muita formação nesta área...Sem dúvida que poderão ser um excelente espaço de divulgação da Educação de Infância se tivermos o cuidado de não os transformarmos em meros receituários de actividades e expressões artísticas...Pessoalmente ainda não senti o apelo para criar um, mas como digo deve ser porque não tenho formação na área F-EI456(Portugal)".

Se por um lado os profissionais de educação se deparam com obstáculos ao nível de equipamentos tecnológicos, também é um facto que em certos países, como Espanha ou Portugal, se têm vindo a desenvolver medidas que visam colmatar as necessidades sentidas. Nos países da América Latina também se começam a desenvolver iniciativas neste sentido, mas o processo de apetrechamento revela-se ainda lento e não uniforme em todas as regiões. Apesar destas dificuldades, parece haver uma crescente preocupação por parte de entidades ministeriais para o atingir de uma efectiva integração e formação na área das TIC de forma equitativa.

Sendo os profissionais de Educação de Infância os que não têm usufruído na totalidade destas regalias ao nível de incentivos governamentais, institucionais e formativos no que diz respeito às TIC, actualmente vivem um processo de reestruturação favorável neste sentido pois começam a receber mais atenção por parte destes quadrantes. Estes profissionais não usufruem

de igual forma destes programas de integração de recursos tecnológicos, pois a Educação de Infância não é abrangida pelo regime de frequência obrigatória na maior parte dos países ibero-americanos. Em alguns países esta frequência obrigatória é apenas no último ano da Educação de Infância.

A comunidade @rcaComum tem acompanhado este desenvolvimento de integração tecnológica e formação de educadores na área das TIC, através dos diversos debates promovidos na comunidade, onde os participantes expõem a sua realidade educativa.

É de realçar que os participantes da comunidade referem que este espaço é um prolongamento das formações que frequentaram, porque ao participar na comunidade continuam a sentir-se motivados para a aprendizagem, podem trocar dúvidas e sabem que encontram sempre alguém que os pode ajudar a ultrapassar possíveis problemas com a utilização das TIC.

1.3 - Desenvolvimento de práticas e integração das TIC no jardim-de-infância

Esta subcategoria está intimamente relacionada com as anteriores. As práticas com as TIC são influenciadas pelo que foi enunciado anteriormente. As limitações ao nível da integração, formação e utilização ainda são elevadas, mas as medidas e apoios têm aumentado e, actualmente, é possível reconhecer boas práticas com as tecnologias desenvolvidas em contextos educativos de Educação de Infância.

Por um lado, alguns participantes indicaram que optam por colocar o computador num canto da sala e utilizar este espaço isoladamente com uma ou duas crianças de cada vez. Este tipo de utilização limita as potencialidades que podem ser desenvolvidas, para além de não integrar outros recursos tecnológicos. Este tipo de utilização é o reflexo das necessidades sentidas pelos profissionais de Educação de Infância, como a falta de formação para uma efectiva integração das tecnologias em proveito de todas as áreas curriculares deste nível educativo.

No entanto, encontrámos participantes que afirmaram utilizar as tecnologias como aliadas nas práticas que desenvolvem nas diversas áreas curriculares de uma forma transversal e não como área isolada. Assim, alguns participantes indicaram que recorrem a diversas tecnologias, como computador, Internet, câmaras digitais, gravadores de áudio entre outros, e desenvolvem os seus próprios recursos, para apoio às actividades. Estes participantes afirmaram que as tecnologias devem estar ao alcance das crianças numa perspectiva transversal, permitindo que estas auxiliem o seu desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento.

> "En el subsistema de Educación Inicial la incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños todavía se encuentra en una etapa iniciada de implementación, pues todos los esfuerzos se están enfocando y concentrando en la educación primaria, como experiencia piloto, y por ser el de mayor demanda de cobertura en atención. Inclusive hay estudios de

> investigación avalados por varias Universidades del país, entre ellas la Metropolitana, que revelan posiciones encontradas en la línea de estudio, unos a favor de integrar las TIC's en la educación inicial y otros en contra, con argumentos muy sólidos, en ambos casos E-EI259(Venezuela)".

> "Já tive oportunidade de referir ao longo desta entrevista que as tecnologias assumem um lugar central na minha prática enquanto educadora. Esta questão de integrar as TIC em contexto de jardim-de-infância, como já referi, surge da necessidade de dar resposta aos desafios sociedade da informação; mas, acima de tudo, percepcionar as apetências naturais que as crianças trazem já consigo mesmas. É, portanto, um recurso natural e que não tem nada de artificial como à primeira vista se poderia supor. Neste momento dinamizo uma comunidade virtual de aprendizagem que funciona simultaneamente como portefólio como meio privilegiado de desenvolvimento de relações comunicacionais, não só com o meio envolvente, mas também com outros membros que partilham ambientes educativos afins. (…) Se neste ponto já não subsiste qualquer dúvida acerca da minha posição, acerca da integração das TIC em contexto de jardim-de-infância, não posso deixar de referir que as tecnologias nunca podem ser entendidas como um fim em si mesmo; diria mesmo que não se trata de ensinar as crianças a usar as diversas ferramentas digitais que cada vez mais temos ao nosso alcance, mas colocá-las ao serviço do seu desenvolvimento educacional E-EI6(Portugal)".

> "Creo que no hemos llegado hasta allí por falta de fondos pero claro que se apoyaría. En los centros educativos privados ya hay pero el MECD no tiene mucha incidencia ya que son autónomos E-PP8(Nicarágua)".

> "Trabalho nessa direção. Em 2002, quando tinha sob minha regência, um grupo de crianças de 4 anos de idade, lembro que esforcei-me o máximo e obtive a doação de um computador para a sala de actividades das crianças. Algumas destas não tinham tido, até então, acesso a um computador e foi uma experiência muito interessante. Aquelas que já conheciam a máquina, passavam a utilizar novas possibilidades, sob a mediação do adulto. Mas, um dos problemas encontrados nesta experiência foi o fato de não haver acesso a rede/Internet e ausência de profissionais (longa espera) para resolver problemas técnicos. Foi um início. Há outras tecnologias que vêem sendo utilizadas há mais tempo: Vídeo Cassete ou DVD, Televisão, Máquina Fotográfica. Estas estão mais consolidadas no cotidiano das creches e pré-escolas. (…) Certamente. Mas é importante ressaltar a importância do "para que usar estas tecnologias?". É necessário planejar (planear) o uso das mesmas tendo-se a clareza de qual ou quais conhecimentos estarão sendo apresentados as crianças. No Brasil, por exemplo, ainda há o uso da televisão/vídeo cassete/DVD em creches e pré-escolas como passa-tempo, sem a preocupação daquilo que está sendo veiculado às crianças. Há muitos vídeos, DVDs interessantíssimos para serem apresentados as crianças, mas há muito lixo cultural, "enlatados norte-americanos", etc… Com relação ao uso do computador na educação infantil pública ainda é pequeno. Por exemplo, falta recursos para a alimentação E-EI393(Brasil)".

> "Es fundamental, de hecho en la escuela donde trabajo, contamos con conexión a Internet y tres computadoras, que nos permiten apoyar en mínima parte nuestro trabajo. Estamos realizando gestiones con ONGs (Organizaciones no Governamentales) para que se pueda equipar el Centro de Cómputo del establecimiento y poder así iniciar a nuestros niños y niñas en este campo, que es fundamental para su desarrollo E-EI93(Guatemala)".

Uma outra preocupação dos profissionais de Educação de Infância que participam na comunidade foi a de reflectir acerca dos benefícios e problemas da integração das TIC nos seus contextos educativos. Certos participantes reconheceram que o envolvimento tecnológico em que vivemos actualmente pode implicar certos perigos, pois não se trata de utilizar as tecnologias por uma questão de "moda", mas estas podem apoiar diversas áreas de conhecimento.

Para assumir um papel de mediadores entre as tecnologias e as crianças, alguns participantes referiram a formação docente na área das TIC como essencial. As tecnologias

podem ser benéficas se os educadores e as crianças souberem retirar desta interacção contributos importantes para o seu desenvolvimento.

Encontrámos participantes que referiram que não se pode educar e ignorar a realidade social em que a criança está inserida, nem ignorar as suas motivações perante as tecnologias, porque estas fazem parte da sua vida familiar e em sociedade. Para que as tecnologias tenham um impacto benéfico e permita o desenvolvimento normal das competências das crianças a vários níveis (linguístico, lógico-matemático, motor, entre outras) é necessário que o profissional de educação reconheça as potencialidades e limitações das tecnologias, para orientar as crianças num percurso equilibrado, sem exageros nem restrições.

O equilíbrio surge para encarar eventuais problemas que podem resultar da utilização excessiva das tecnologias. Temos participantes que referem que as tecnologias não podem suprimir outros momentos, também importantes para o desenvolvimento da criança, tais como o brincar social entre pares, as actividades motoras, de leitura, entre outros.

> "Depende… son benéficas si las sabes aprovechar, OK... son benéficas si utilizas lo que te sirve, por ejemplo, de Internet, voy saco las paginas que necesito para apoyar mi clase, o llevo un DVD o el video que apoye el tema que estoy viendo y eso se aprovecha… pero si abusas, ya no son tan benéficas… (…) ¡Claro! Porque si todos los días le pones un video cuando haces tu trabajo…si todos los días tienes un niño dos horas frente a la computadora, cuando el niño va a aprender a socializar, verdad! Pues yo creo que es como todo, los extremos son pésimos, la ausencia total o el abuso total no pueden existir. Pero, si tienes el punto medio y aprovechas lo que te sirven… son la octava maravilla… E-EI291(CostaRica)".

> "Desde mi posición como maestra de educación infantil considero que debemos dar respuesta a las inquietudes de los alumnos/as, atender a sus motivaciones, no podemos ofrecer una enseñanza alejada de la realidad en la que viven, y las nuevas tecnologías forman parte de su día a día. Igualmente debemos dar una respuesta adecuada sobre el correcto uso de estos medios en su ámbito familiar, es necesario ofrecer pautas a los alumnos/as y sus familias que, por otro lado, están demandando algunas orientaciones sobre aspectos como ¿qué programas pueden utilizar? ¿cuales son buenos para su desarrollo y cuales les perjudican? ¿cuanto tiempo les pueden dejar con el ordenador? etc.... Estos son motivos suficientes para declararme totalmente a favor de incluir el ordenador como medio de enseñanza dentro del aula de infantil. La escuela no puede estar alejada de los nuevos retos que a nivel educativo le plantea la sociedad y el niño/a de infantil ya domina este medio, así que hay que guiarles por el camino adecuado del uso del mismo. Sin embargo no estoy de acuerdo en que el uso del ordenador pueda llegar a anular otras actividades necesarias en el colegio: el contacto entre iguales, el juego como fuente de aprendizaje, el desarrollo de actividades de movimientos, psicomotricidad, etc... F-EI482(Espanha)".

> "La relación niños-nuevas tecnologías, se da como la consecuencia de una "familiaridad generacional", es decir, que a estos alumnos del tercer milenio, aun pertenecientes a zonas geográficas periféricas, les resulta sencillo integrarse a nuevas herramientas tecnológicas cuyo dominio es cuestión de tiempo con una adecuada guía y orientación. (…) Es una sensación especial y emocionante y particularmente en lugares como el nuestro, pequeños enclaves en el interior de una vasta geografía despoblada. Representan la imagen de un mundo y una edad nueva. (…) Como un recurso al servicio de los aprendizajes fundamentales. Como un elemento disparador de nuevos y mayores estímulos. (…) Estoy decididamente a favor del uso de las nuevas tecnologías en la cotidianidad escolar. No hablo solo de las computadoras y todos sus accesorios, sino también de la fotografía y el video, de los equipos de audio, de los elementos de comunicación telefónica, etc. La cuestión es el tipo de aplicación que se da a los elementos, dentro de la escuela. Son útiles y nos benefician cuando sabemos

como y para que aplicar, con correspondencia a proyectos, y a programas de enseñanza, con finalidad práctica y con sistematicidad E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

"Sem dúvida que a sua integração tem que ser perspectivada como uma oportunidade educacional e não por ser moda, ou por sedução do seu potencial técnico. Creio que temos uma oportunidade única de repensar processos e os grandes objectivos da escola, sem nunca esquecer o que é essencial, para transformarmos as nossas práticas ajustadas a novos desafios a um nível pessoal e profissional. Começa também a ser uma questão incontornável, toda a problemática relacionada com a segurança. A este respeito sabemos que temos que estar preparados para os novos perigos que esconde o mundo da Web, assim como todos já conhecíamos os problemas que a televisão poderia causar nas crianças. Há sem dúvida riscos inerentes à inovação, mas cabe-nos a nós adultos conhecer os perigos e estar sempre alertas para evitar situações indesejáveis E-EI6(Portugal)".

Esta questão da integração, dos seus benefícios e problemas, em países em desenvolvimento ou em zonas mais distantes das grandes cidades, levanta outras questões que devem ser ponderadas. Temos participantes que mencionaram a falta de condições económicas para necessidades básicas (alimentação, higiene e saúde, principalmente), bem como para a frequência da Educação de Infância. Estas limitações dificultam o acesso das crianças à educação e, consequentemente, aos *frutos* desta.

"Sobre o uso da Informática com crianças pequenas tenho a seguinte posição: Do ponto de vista brasileiro, em que a maioria das famílias (pobres e são muitas) não dispõem de computadores, a tentativa de sensibilização na família torna-se um tanto complicada. E, considerando que a nossa luta, no Brasil, é por uma educação infantil para todas as crianças (é realidade apenas do ponto de vista legal), prioritariamente para aquelas crianças oriundas de famílias pobres. As crianças pobres brasileiras têm, como uma das poucas possibilidades de acesso ao conhecimento, o espaço da escola de educação infantil F-EI393(Brasil)".

"As novas tecnologias de comunicação ainda não chegam de forma igualitária a todos os jardins. Pessoalmente entendo que esta é uma forma de trabalho quase incontornável nos dias de hoje...era das comunicações instantâneas...mas por exemplo o «meu» jardim que funciona desde 2001 apenas em 2006 teve direito a um computador! E internet nem vê-la. Até costumo dizer por brincadeira que ainda não chegou porque lhe deve custar a «subir o monte». O jardim fica mesmo a meio da encosta da serra da Nó...Talvez para o ano lá consiga chegar, pois é ano de eleições! F-EI456(Portugal)".

"Sou uma profissional permanentemente insatisfeita e tento investir ao máximo para melhorar as estratégias a usar com os meus grupos de crianças. Fico muito triste por a Educação Pré-escolar não ter sido prioritária na implementação das TIC e lamento ainda não dispormos de Internet nas nossas salas P-EI479(Portugal)".

A intenção e motivação dos participantes em desenvolverem actividades com as tecnologias são evidentes nos seus diálogos, apesar dos obstáculos que mencionámos para a sua concretização. Encontrámos participantes que estabeleceram contactos e procuraram na comunidade @rcaComum um apoio para esta integração das tecnologias.

"Obrigado! Terei todo o gosto (que é quem diz "teremos") em partilhar e em manter um "diálogo" on-line. Os miúdos estão sempre à espera de mensagens novas, para fazer novos amigos F-EI205(Portugal)".

"Olha, não me esqueci da vídeo-conferência. Já fiz o pedido para o coordenador de TIC, mas ainda não recebi resposta. Assim que souber de alguma coisa entro em contacto contigo. (…) Gostei imenso da ideia e do álbum, mas como sou muito novata nestas lides das TIC, não sei se sou capaz de fazer uma coisa assim tão bonita. Prometo, no entanto, que vou tentar F-EI326(Portugal)".

"Já agora, venho agradecer, pois foi graças à @rcaComum que me levou a «encher de coragem» e criar o meu blogspot… Vamos lá ver se não para por aqui, e volto aos bons velhos tempos F-EI388(Portugal)".

"Olá! Podem contar connosco - duas salas de jardim de Infância - para embarcar nesta aventura da comunicação! Finalmente temos a net (yessss!!!) só desde a semana passada numa das salas e ainda estamos a explorar o inicial mas brevemente queremos passar a esta fase da comunicação. Brevemente estaremos em condições para tal, ainda não temos o Messenger instalado nem as câmaras de Web, mas podem contar connosco, se não logo que o projecto arrancar, logo que nos for possível. Obrigada pela dinâmica F-EI412(Portugal)".

"Aceito o desafio, mas tens de me ajudar primeiro com todo o material que é necessário para poder realizar a vídeo-conferência, para além com computador e da Internet F-EI471(Portugal)".

"De facto, as tecnologias da informação e comunicação também têm esta vantagem e importância: dar visibilidade ao trabalho que se vai fazendo em contexto de Jardim de Infância. O Blogue é pois uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino, incluindo o pré-escolar. Reconheço que se desenvolvem excelentes trabalhos em Jardins de Infância, mas que infelizmente não podem ser partilhados por falta de Internet nas escolas. (…) Aos colegas que estejam interessados nesta ferramenta, estarei sempre disponível para ajudar dentro do que me for possível Se derem uma espreitadela pela Janela do blogue, deixem o vosso comentário e possíveis sugestões. Obrigada F-EI6(Portugal)".

"O que te queria perguntar tem a ver com a possibilidade de fazer uma videoconferência com um dos JI que já estão imbuídos nessa prática. Antes de, através da Arca fazer esse convite, preciso saber uma ou duas coisas que penso que podes responder: Que aplicação é que normalmente têm usado nas videoconferências (MSN Messenger, NetMeeting, Skype, outro)? Presumo que, normalmente, as videoconferências acontecem em horário lectivo, mas seria possível "testar" canais em horário não lectivo (por exemplo, só com educadores)? Tendo em conta que no meu JI não tenho largura de banda suficiente para uma coisa melhor, recorrerei à Biblioteca Municipal (que é ao lado do JI) e dessa forma envolveria não só os meus alunos, como também outros parceiros locais, achas que haveria objecções? Por último, quem (…) é que estaria em condições e com vontade de alargar este tipo de estratégias a um espaço mais coordenado de actividades? Sei que, possivelmente não terás todas as respostas, e também que o melhor será "falar" directamente com os possíveis envolvidos, mas penso que serias uma boa "coordenadora" de esforços e, além do mais, penso que poderá valorizar a Arca se partir dela, não achas? Nesta fase apenas tenho interesse em desenvolver actividades on-line com Portugal e só depois experimentarei o estrangeiro, até porque, no âmbito do e-twinning, já tenho alguns contactos que poderão ser desenvolvidos e dinamizados na Arca. Agradecendo a tua atenção e disponibilidade, com os melhores cumprimentos M-EI205(Portugal)".

É visível a entreajuda dos participantes, quer para a criação de *blogs*, quer para marcarem sessões de vídeo-conferência e também para darem a conhecer os seus trabalhos na área das TIC. Pensamos que a comunidade suscita a aprendizagem, a cooperação e consequente colaboração para experiências com as TIC, como teremos oportunidade de ver na próxima subcategoria.

1.4 - Experiências das crianças com as TIC

No que se refere a actividades ou práticas mais específicas em que seja possível identificar experiências concretas de utilização das TIC por parte das crianças, temos participantes que mencionaram fazer uso das tecnologias em diversas áreas e em diferentes momentos da sua prática.

Alguns participantes indicaram frequentar ambientes colaborativos na Internet, quer na sua instituição, como também na comunidade @rcaComum, com intuito de encontrar estratégias para a integração das TIC nas suas práticas. Relativamente a experiências individuais, as preferências dos participantes passam pelos *blogs*, pelo desenvolvimento de páginas de Internet e pelo jornalismo digital como actividade central durante todo o ano, como foi o caso de actividades desenvolvidas por alguns participantes da Argentina, como referimos na subcategoria anterior.

Quanto à efectiva utilização das tecnologias por parte das crianças, o seu papel activo nesta interacção foi pouco evidenciado no discurso dos participantes. No entanto, alguns participantes referiram que as crianças utilizam as tecnologias, mediadas pelos educadores, na realização de histórias, na realização de desenhos em programas informáticos para este efeito, e na realização de actividades e jogos quer através de diversos programas ou da Internet. Quando um educador e as suas crianças têm um *blog* é frequente que estas visitem com regularidade este espaço, para visualizar os seus trabalhos e os dos outros.

Encontrámos participantes que referiram que as crianças é que decidem o que colocar no *blog* e, assim, a manutenção/construção deste espaço revela-se como um momento de negociação e construção colaborativa entre crianças e educador. Para as crianças que têm a oportunidade de dispor de Internet em casa, elas acabam por exercer o papel de intermediárias junto dos pais na descrição dos conteúdos e actividades que se encontram no *blog*. Este processo permite desenvolver um conjunto de competências (linguísticas, tecnológicas, de raciocínio, entre outras) importantes para a criança.

> "El proyecto sobre Periodismo Escolar en Internet comienza a gestarse a partir de la apertura de un Taller Escolar de Periodismo, donde los chicos se inician en el abc del conocimiento de los medios, los códigos y las herramientas que utiliza el periodismo como medio de comunicación social. Con la incorporación de Internet en la escuela comenzamos a trabajar sobre el aprendizaje de los recursos comunicacionales de la red, diseñamos una página Web institucional y posteriormente ingresamos a un proyecto de Periodismo Escolar en Internet por EducaRed Argentina y la Cátedra de Periodismo Digital de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Con este proyecto utilizamos la red para producir una publicación periodística digital con el trabajo de docentes y alumnos (…) Debo aclarar que la participación de los niños se da en el nivel de sus posibilidades, dado que nuestra escuela es una pequeña y novel institución que trabaja con niños cuyas edades oscilan entre los 3 y los 8 años. (…) Los niños de preescolar intervienen guiados por sus maestras en la realización de cuentos, historietas, murales, que sirven de ambientación a la tarea de comunicar. Algunas de esas producciones son mostradas luego en el periódico. (…) Como señalo, si bien la participación de los niños, dada su corta

edad es incipiente, van tomando conciencia que su trabajo y aprendizajes están orientado a la construcción de un medio de comunicación escolar. (…) E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

"Normalmente estas conversas são tidas em grande grupo. Eu uso um gravador muito velhinho, que era da minha filha, e também vou escrevendo o que eles vão dizendo F-EI326(Portugal)".

"O que posso dizer mais deste trabalho que tenho desenvolvido... Os blogs do ano passado surgiram no seguimento de um projecto de informática COM as crianças, e este "com" é com letra grande porque eram eles próprios que dinamizavam os blogs, escolhendo o que postar, seleccionando os trabalhos apresentados e vieram na sequência de todo um trabalho com computadores que se iniciou sem nenhuma máquina e acabou com o trabalho apresentado nos blogs, com a dinamização de sessões de comunicação on-line e com uma ponderação e responsabilidade relativamente aos computadores e internet que posso considerar como notável em crianças de 5 anos F-EI412(Portugal)".

Através da comunidade @rcaComum surgiram actividades de vídeo-conferências entre jardins-de-infância de Portugal, mas também com países da América Latina. Esta iniciativa integrou durante um ano lectivo (2006/2007) crianças e educadores, que desenvolveram diferentes projectos em diversas áreas de conhecimento recorrendo às tecnologias. Os participantes que vivenciaram esta experiência neste ano tiveram a preocupação constante de envolver as crianças em todas as suas fases.

Os primeiros contactos, no que diz respeito a esta iniciativa, surgiram dentro da comunidade @rcaComum e em simultâneo através de *e-mails* entre vários participantes. Depois de definirem quem pretendia concretizar este projecto, os participantes iniciaram um diálogo com as crianças sobre esta experiência. Daqui resultou a curiosidade das crianças em conhecer o lugar onde estavam as outras crianças, de conhecer as suas semelhanças e diferenças.

Consequentemente, esta vontade de conhecer as "outras crianças" foi o ponto de partida para um trabalho em contexto educativo entre educador e crianças, que partiram para uma pesquisa na Internet sobre a localização física dos contextos educativos aos quais pertencem educadores e crianças que assumiram este desafio comum. Para este efeito recorreram ao GoogleEarth[34] (os *blogs* dos jardins-de-infância participantes passaram também a incluir um link directo para este *software*, para ser facilmente acedido pelo educador e pelas crianças). Deste modo, as crianças poderiam visualizar no "Globo" a sua localização em relação "às outras" crianças.

Por outro lado, os participantes começaram a desenvolver uma interiorização de regras, tais como, falar um de cada vez frente à câmara, não falar em voz alta para ouvir as crianças dos outros jardins-de-infância, entre outras, que podem ser visualizadas em alguns dos excertos aqui apresentados e que em muito ajudaram a organização das sessões de vídeo-conferências. Esta

[34] O Google Earth é um programa que foi desenvolvido e distribuído pela Google, que pode ser descarregado e instalado no cumputador gratuitamente e tendo ligação à Internet podemos ver imagens de satélite, mapas, terrenos, edifícios em 3D, entre outros, de qualquer ponto do Globo.

situação é evidente em mensagens publicadas na comunidade @rcaComum, já que os participantes foram deixando o seu testemunho à medida que avançavam no projecto. Uma outra preocupação dos participantes foi a de preparar actividades para o dia da vídeo-conferência, o que também é visível no seu discurso. Posteriormente, cada educador elaborou uma reflexão final, apresentada na comunidade, sobre todo o trabalho desenvolvido e onde cada educador descreve as reacções das crianças e as aprendizagens resultantes desta experiência.

> "Lamego (3 jardins-de-infância) e Fratel (1 creche) experimentaram, com sucessos diferenciados mas sempre muito empenho por parte das crianças, videoconferenciar... as nossas experiências vão sendo registadas neste blogue e neste site F-DES22(Portugal)".

> "No âmbito de um trabalho de projecto em desenvolvimento, através da correspondência (tradicional) com um JI da zona de Oeiras, os alunos da Sala Amarela produziram (fotografaram, legendaram, editaram em powerpoint e enviaram por correio) um livro que depois sofreu uma adaptação para a web (bendito Slide.com), da qual vos dou conhecimento. (…) desenvolvemos, no passado dia 13 de Junho (e nem todos os santos ajudaram ;)) uma videoconferência entre os Jardins de Infância de Cheleiros (Mafra) e o de Rio Côvo (Barcelos). Nesta iniciativa, cuja preparação anterior (entre educadores) previu apenas a partilha de práticas e experiências, e que não tinha (dado a altura do ano lectivo e algumas actividades extraescolares em que estávamos envolvidos) objectivos inalcançáveis, foi, muito positiva, a dinâmica de valorização do meio e também o espaço de experimentação/utilização dos instrumentos tecnológicos, numa perspectiva de integração das TIC no espaço da Educação de Infância… F-EI205(Portugal)".

> "Dajaneladomeujardim para todas as janelas… No passado dia vinte, as crianças do jardim de infância de Rio Covo Stª Eulália registaram dois acontecimentos muitos especiais: a visita da amiga virtual (…) e a videoconferência com o nosso amigo (…) da Argentina. (…) Sobre a videoconferência, com (…) Argentina, queria também mencionar que o (…) é um amigo virtual da @rca muito empenhado, de um relacionamento muito afectuoso e com grande profissionalismo desde os primeiros passos na @rca. (…) Nos dias que antecederam este nosso intercâmbio, os esforços do (…) foram inesgotáveis. Foram vários os contactos estabelecidos no sentido de testarmos o Skype, o MSN e a Webcam. Era grande a sua preocupação, para que chegado o dia tudo corresse com normalidade. Mas, e conforme já referiu a (…), a baixa largura de banda não foi suficiente para que a recepção do som e imagem chegassem em boas condições. No entanto, era notória por parte das crianças a tentativa de interacção que este poderoso meio nos possibilita: comunicar em tempo real com a província de Chaco-Argentina. Muito antes deste dia, as crianças espontaneamente recorriam ao Google earth vezes sem conta, numa tentativa de descoberta, "queremos ver onde ficam os meninos da Argentina", até porque já nos conhecíamos do MSN. Guardámos todos uma experiência única de estarmos constantemente com a janela do computador aberta para o mundo, pois isto de estabelecer contactos tem repercussões muito positivas. Esta abertura ao Mundo estimula sobremaneira a comunicação, o diálogo, o respeito pela diferença, numa aproximação tendencialmente próxima da experiência face-a-face. A partir daqui, podem nascer projectos de grande riqueza sócio-cultural, de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional, no respeito por outras culturas. (…). De facto, esta interacção não se fica apenas pelas crianças pois, a nós adultos é também dada a possibilidade de colaborar, numa partilha de experiências e saberes onde todos sairão seguramente mais enriquecidos. Obrigada Óscar. (…) F-EI6(Portugal)".

> "O Jardim de Infância de Rio Côvo, realizou no passado dia 23 de Fevereiro, a primeira videoconferência com o Jardim de Infância de Cale da Vila, da cidade de Águeda. Tudo foi programado com antecedência, desde pormenores técnicos, até ao acerto das datas. Naturalmente que isto gerou um frenesim diário em todas as crianças, de modo que era diária a corrida para o calendário, riscando dia após dia, numa verdadeira contagem decrescente. Nos dias que antecederam a videoconferência, a fim de optimizar as condições técnicas, fizemos algumas experiências com o som e a imagem, para que o factor novidade fosse ultrapassado e não interferisse ou desviasse a atenção das crianças. Familiarizados com esta nova tecnologia e inteirados das suas funcionalidades, achámos por bem delinear um plano e estabelecer entre todos algumas regras, de que se destacam as seguintes: -

Falar uma pessoa de cada vez e de forma audível; - Dialogar de forma intercalada; - Falar pausadamente e com boa dicção; - Escutar com atenção o que nos têm para dizer; - Não aproximar demasiado da webcam… Eram cerca das 10:30 quando iniciámos o contacto com Aveiro. Do outro lado estavam as educadoras (…) e respectivas crianças. Do lado de cá, nós, o Jardim de Infância de Rio Covo, desejosos por conhecer outros meninos e meninas, trocar ideias e falar sobre nós e sobre a nossa terra. Quase todos já sabiam o que queriam dizer! "Quero falar de mim, quantos anos tenho e o que mais gosto no jardim-de-infância"; "Queremos cantar a canção dos abraços e dizer a poesia da escritora Luísa Ducla Soares; "Quero dizer que já me caíram dois dentes"… " Tenho uma prima na sala e as avós são as mesmas"…"O meu melhor amigo é..."; "Vivemos numa aldeia perto de Barcelos"; … Iniciámos a conversação e a agitação era por demais evidente… Esqueceram-se por momentos das principais regras, como já havíamos acordado. As reacções eram as mais diversas: ora riam, ora estavam silenciosos e expectantes, ora vibravam a querer aparecer no ecrã! Porém, no decorrer da videoconferência tivemos algumas dificuldades na recepção e envio simultâneo da imagem e som, pelo que, no final optámos apenas pelo contacto através do som. Terminada a videoconferência, e no final do dia era a vez da avaliação reflectida pelas crianças: Nós gostamos….Nós não gostamos tanto….O que podemos fazer melhor…O que desejamos… Quais os objectivos com a videoconferência? - Estabelecer contacto com outros ambientes educativos; - Fomentar o intercâmbio e estreitar relações de amizade com outras culturas; - Permitir o contacto com as Novas Tecnologias e explorar as suas funcionalidades; - Proporcionar a comunicação, partilha de ideias com possibilidade de novos projectos (bilaterais); (…). Estamos receptivos a estabelecer contactos com a comunidade Ibero-Americana F-EI6(Portugal)".

"Esperamos ansiosos el día de la videconferencia. Los chicos están entusiasmados y sólo tememos que las "cuestiones técnicas" nos limiten en los mensajes de voz y de imagen. De todos modos, nos comunicaremos. En nuestra pequeña ciudad, una emisora de radio divulgó los preparativos que nuestra escuela realiza para comunicarnos con chicos de tu país, y de hecho tu Arca ha sido nombrada para conocimiento de otros docentes. Estamos atentos a tus mensajes. Saludos. (…) Espero que el 20 de marzo podamos establecer contacto entre los chicos portugueses y mis alumnos de la UEP 111 Pía de Juan José Castelli, Chaco, Argentina. Estamos trabajando para resolver algunos problemas técnicos que tienen que ver con la transferencia de audio e imágenes. Compartimos plenamente la idea de utilizar la videoconferencia como una herramienta para permitir la comunicación entre personas de distintas culturas, para posibilitar nuevos aprendizajes y para introducir a los niños en el manejo de las nuevas TIC como recurso educativo. (…) Te aclaro que aquí serán las 8 de la mañana, hora en la cual nuestros niños izan la bandera nacional al ingreso. (…) Algunas veces todo está bien, y otras el proceso parece imposible. Estamos revisando la configuración de video y sonido, pero creo que el problema está en la velocidad de transferencia de datos de mi servidor. De todas maneras, (si no se corta la electricidad, cosa que aquí es común), por lo menos tendremos el canal de chat concetado y escribiremos y mandaremos imágenes fijas (fotografías). Si tienes alguna información que me sirva para configurar el tema videoconferencia te agradeceré me la envíes rápido. NOTA: el tema de mi "dominio del portugués" no es tan bueno. Sólo hago el intento de aprenderlo como un homenaje a tu amistad (así que por las dudas sigue escribiendo en español... F-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

"La videoconferencia realizada el pasado 20 de marzo con una escuela y educadores portugueses, fue para nuestra pequeña unidad educativa, una experiencia que tuvo matices y connotaciones especiales. (…) Para los docentes del Pía de Castelli, provincia Argentina del Chaco, la actividad sirvió de motivación para integrar áreas de conocimiento como Ciencias Sociales, Lengua y Nuevas Tecnologías (TIC), proponiendo a sus alumnos la realización de tareas vinculadas al conocimiento de aspectos geográficos mediante la utilización del programa Google Earth, con el cual los niños partieron de una cosmovisión del planeta, avanzaron por la ubicación de los países comunicados dentro de su respectivo espacio continental y de esta forma comprender también las distancias que separan a Castelli de la ciudad portuguesa de Barceló. Desde el área de Lengua se propició el uso del lenguaje y la producción de textos mediante programas de Chat, usando programas como el Messenger y el Skipe, a la vez se experimentó con la transmisión de imágenes a través de las web cam. (…) Si bien es cierto que limitaciones técnicas producidas por el ancho de banda, reducido en el caso del servidor local, no permitieron subir sonidos desde la escuela chaqueña, los pequeños argentinos si lograron escuchar las voces y saludos de los niños portugueses, como así también las de (…). La transferencia y recepción de imágenes, y el diálogo textual mediante las ventanas de chat, sirvió para iniciar en los niños argentinos presentes, de entre 5 y 8 años, la comprensión de una perspectiva ampliada respecto a las comunicaciones y a la interacción con otras personas que "hablan diferente" y viven, estudian y trabajan en lugares distantes. (…) Este es el verdadero resultado que ya debe celebrar @rca Común, es decir la concreción de una interacción práctica entre educadores, por lo cual invito a todos los colegas

> participantes en la Comunidad a intentar el esfuerzo de concretar estas y otras actividades similares, que son a no dudarlo, una fuerte motivación para disparar enseñanzas y aprendizajes en la escuela. (…) así que desde ya estamos esperando poder establecer nuevas videoconferencias con todas las escuelas y colegas que quisieran concedernos el privilegio de contactarse con nosotros M-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

Estas actividades que foram realizadas aconteceram com um grupo restrito de participantes da comunidade que demonstrou interesse em concretizar esta experiência. Ou seja, a utilização das tecnologias ou realização de práticas com as TIC e as crianças, não podem ser generalizadas a todos os jardins-de-infância, nem a todos os participantes da comunidade @rcaComum. No entanto, é possível que, em contextos de Educação de Infância, se utilizem as tecnologias e até se concretizem experiências semelhantes, mas que depois não se partilhem na comunidade.

Através desta iniciativa podemos reconhecer um pequeno grupo de participantes interessado em desenvolver este tipo de actividades, que funcionam como projectos ao longo do ano ou como complemento às actividades que já desenvolvem nos seus contextos educativos. Estas iniciativas, bem como a participação na comunidade, são uma opção dos participantes e requerem, para além de competências básicas em TIC, disponibilidade e motivação.

Após os primeiros relatos dos participantes da comunidade sobre as sessões de vídeo-conferência e inclusive após a partilha de espaços individuais (*blogs* e páginas de Internet) foi possível identificar outros participantes interessados em participar neste tipo de experiências, bem como em construir um *blog*.

A nosso ver, estas experiências que têm decorrido em contextos educativos físicos, resultam da participação dos profissionais de Educação de Infância na comunidade @rcaComum, pois passam a integrar as TIC nos seus contextos educativos e, consequentemente, são utilizadas pelas crianças. Assim, pode ser considerada uma oportunidade para as crianças integrarem as tecnologias, mediadas pelos educadores em diversas actividades, ou apenas em momentos de lazer. Resultando implicitamente em aprendizagens muito significativas, de forma consciente, reflexiva e crítica.

2 - Educação de infância e formação de educadores de infância

Da premissa do nosso estudo, que pretende identificar características inerentes à Educação de Infância e Formação de Educadores na Ibero-América, resulta esta segunda categoria, que contém por sua vez, nove subcategorias. Esta categoria e todas as subcategorias ajudam a compreender, em diversas vertentes, elementos que nos parecem essenciais nas práticas desenvolvidas em ambientes de Educação de Infância.

Esta categoria enquadra-se na nossa segunda questão de investigação que passa por perceber como se define a Educação de Infância nos países ibero-americanos.

Nas interacções dos participantes foi bastante visível a preocupação com a formação profissional quer inicial quer contínua. A qualidade na formação e nas práticas em contexto de Educação de Infância, é sem dúvida uma das dimensões mais valorizadas e evidentes no discurso dos participantes da comunidade. Cada uma das subcategorias revela traços do que fomos encontrando como principais preocupações e interesses dos participantes da comunidade. Entre estas temos as que descrevem características inerentes à formação inicial de educadores, relação docente-aluno na formação inicial, formação ao longo da vida, a investigação em Educação de Infância, as práticas educativas nos diversos contextos ibero-americanos, os modelos curriculares, a relação educador-criança, a relação família-educador-criança e, também, aspectos relacionados com a legislação para este nível educativo.

2.1 - Formação inicial de educadores de infância na Ibero-América

Neste ponto apresentamos características da formação de educadores na Ibero-América, na perspectiva dos profissionais de Educação de Infância que participaram no nosso estudo. É assumido pela maior parte dos participantes da comunidade que a formação de educadores se encontra actualmente em desenvolvimento quer em países da América Latina, quer em Espanha e em Portugal.

Para a maior parte dos participantes da comunidade, a Educação de Infância tem pouca visibilidade ao nível das medidas educativas governamentais, pois este nível educativo não é abrangido pelos programas e recursos tecnológicos dos quais os níveis educativos subsequentes usufruem, o que provoca um desfasamento quando comparado com estes. Na perspectiva dos participantes da comunidade esta situação afecta, consequentemente, a formação inicial de educadores. Esta formação passou a ser ministrada em instituições de ensino superior, sendo que no caso de Portugal esta mudança ocorreu com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (como referido no capítulo 1). Esta situação é ainda evidente em alguns países da América Latina, mas nos últimos dez anos esta situação tem vindo a alterar-se significativamente. A formação em grande parte destes países passou a ser ministrada por instituições de ensino superior que conferem o grau de bacharel ou a licenciatura. Esta preocupação relativa à formação está também evidente no discurso dos participantes da comunidade, que consideram importante uma formação de qualidade para as práticas de Educação de Infância.

"En Colombia creo que ha mejorado, pero aún debe avanzar mucho más. En las facultades de educación aún no se ha tomado conciencia de la importancia de la formación de educadores para primera infancia que es cuando mejores docentes se requieren. (…) Actualmente con la Ley de infancia, creo que hemos avanzado y eso posibilitará ajustes a todos los niveles. (…) Por la infancia creo que trabajan más las ONGs que están dedicadas a crear conciencia sobre la responsabilidad que tiene la sociedad con la niñez, y son las que han exigido la construcción de unas políticas de infancia que resignifiquen la construcción del compromiso y fortalezcan los procesos… E-DES24(Colombia)".

"La carrera en Educación Inicial es relativamente joven, si tomamos como referencia a partir del año 94, que se separa de la carrera de Educación Básica. Me gradué en el 94 y aún era Licenciatura en Educación Preescolar y Básica. Después de la reforma de los 90, en todo el sistema educativo, toma auge la carrera y se nombra Educación Inicial. De ahí que se realizan planes y programas de estudio referentes a la característica de la población a la que va dirigida la formación de docentes: 0 a 6 años. Actualmente estamos obteniendo los resultados de la última reforma realizada a los programas del Nivel Inicial y Muy pronto estaremos trabajando con nuevas asignaturas y áreas que permitan una formación de calidad y en coherencia con otras experiencias de otros países hermanos. La formación del grado es un hecho, pero además tenemos post-grado y la maestría, instituidas como parte de los programas de especialización en la carrera. (…) Cambiaría los rasgos que quedan de la formación tradicional basada en al aprendizaje memorísticos, una práctica pedagógica reflexiva que permita la formación de un profesional competente y crítico capaz de modificar su entorno y poner en práctica lo aprendido. Agregaría más práctica docente, para que las/los profesionales apliquen con coherencia el conjunto de conocimiento adquirido en la carrera. Agregaria más asignaturas relacionadas con la tecnología y los idiomas, de manera que la formación no se quede en someros aprendizajes de áreas que son imprescindibles en el mundo global E-DES32(RepúblicaDominicana)".

"¡Claro! Y aquí hemos tenido muy serios problemas con las diferencias en las universidades. Las universidades estatales tienen programas más largos, de muy largo plazo y muy diversificados tienes que aprender muchas cosas: ética, filosofía, historia, verdad… No solo la formación pedagógica… las universidades privadas reducen todo a solo la formación pedagógica… entonces estamos teniendo universidades que gradúan una persona para ser educador, en 2 años. (…) Aja… Y entonces se ven muchas las diferencias en la atención de los niños… Yo creo que la educación es vital. Yo he trabajado como profesora en universidades estatales y en universidades privadas y yo creo más en la formación de la universidad estatal aunque te tenga más tiempo. Yo creo que entre más te exigen y más amplio se tu horizonte y más tenga que leer y más tengas que estudiar y más tengas que crear y más tengas que producir… mejor maestro vas ser E-EI291(CostaRica)".

Um certo número de participantes referiram que o facto da formação de educadores ter vindo a desenvolver-se e estes passarem a frequentar o ensino superior para a obtenção do grau de licenciatura, provoca uma mudança significativa nas concepções da sociedade em geral, que até há bem pouco tempo não compreendia a necessidade de educação de qualidade desde a primeira infância. Esta situação é semelhante nos países ibero-americanos e é, também, referida pelos participantes da comunidade.

"Se está revalorizando cada día más, tradicionalmente se pensaba en nuestro país que el docente de preescolar era el menos capacitado entre todos los niveles educativos, sólo se asociaba nuestro trabajo con el de cuidadora de niños, en detrimento de la labor pedagógica que se realiza por y para los niños. Gracias a Dios, esa mentalidad está cambiando en muchas personas. (…) Que muchas Universidades comprendan que no se le debe dar tanto peso a los aspectos formales de la carrera, y promover realmente desde las casas de estudio una vinculación más efectiva con el contexto de aprendizaje E-EI259(Venezuela)".

"La formación de maestros en España arrastra un lastre de base desde hace muchos años, es muy dudosa la calidad que un maestro/a recibe en la universidad, este es el sentimiento compartido por muchos de mis compañeros y por mi misma. Sin embargo, he de reconocer que parece existir una

evolución favorable de esta condición, así actualmente estamos en proceso de cambios en el mundo universitario, adecuando los planes a lo pactado en el tratado de Bolonia, donde se busca adecuar los estudios universitarios a nivel europeo. De este modo la carrera de Magisterio, que siempre ha sido una diplomatura (tres cursos lectivos), pasaría a ser un "título de grado" añadiéndosele un curso más, el cual estaba muy reivindicado desde muchos años antes de mi ingreso en la facultad. También cobrará importancia el proceso investigador dentro de la carrera docente… E-EI482(Espanha)".

"En general, la formación de educadores de educación inicial se ha caracterizado por tener presente el tema lúdico, el cuidado del ambiente físico pero sobre todo del clima emocional donde están los niños aprendiendo. También durante de la formación nos vamos concientizando de la importancia de trabajar con material concreto y desarrollar la función simbólica de nuestros niños. Sin embargo desde mi percepción, todavía falta articular mejor la formación de educadores en los Institutos Superiores Pedagógicos y Facultades de Educación de las Universidades a los cambios curriculares e institucionales promovidos desde el Ministerio de Educación a partir de la Reforma Curricular (en los 90´) y el Diseño Curricular Nacional (2005)… E-EI514(Peru)".

"En nuestro país tenemos buenas propuestas académicas para la formación en nuestra área. Existen varios centros privados y uno público. La Universidad Católica es por ahora el único centro que otorga el título de Licenciado. Llegar a poder otorgar este título me parece muy positivo, porque le da un aspecto de profesional a nuestro trabajo, que muchas veces la sociedad no es consciente. (…) La formación de los educadores es cada vez más completa. Poco a poco aumentan la cantidad de cursos, postgrados, maestrías, etc., que nos permiten seguir avanzando en nuestra profesión, y la reflexión de nuestro trabajo, además del intercambio que se genera en esas instancias que son muy valiosas. Si pudiera, agregaría más prácticas para los alumnos, más materias en el área artística y de expresiones (expresión corporal, plástica, etc.) que siempre son relegadas o se les brinda poco espacio en lo teórico, siendo tan importante en los niños de estas edades. Agregaría otra materia que incluyera pautas de prevención para que aprendan los futuros docentes sobre la salud. (…) Facilitaría también el intercambio con otros países. Creo que esto es una oportunidad grandiosa de aprender e intercambiar modos de trabajo, puntos de vista… Es muy positivo tanto a nivel profesional como personal E-EI545(Uruguai)".

"Mejorando a PASO LENTO, pero avanzando, ya que por lo menos hemos logrado que se nos tome en cuenta como nivel y que tanto las autoridades como la Sociedad vean lo importante que es este nivel para la vida futura de sus hijos e hijas E-EI93(Guatemala)".

"Un educador preescolar (de lo que aquí se denomina Nivel Inicial) puede recibir formación docente en establecimientos de tipo terciario y universitarios. Hay institutos que otorgan título de Profesor para la enseñanza preescolar (maestras jardineras) con sólo dos años de estudio. Otras instituciones ofrecen profesorados de tres años y hasta licenciaturas en nivel inicial (algunas de ellas con regímenes de estudio semi presénciales de un año más un trabajo final de tesis o seminario). Vale aclarar que la formación de educadores preescolares, como la formación docente de otros niveles tiene matices diferenciados en la Argentina. En algunos estados provinciales importantes, los estándares de calidad académica son superiores a los de otras zonas geográficas interiores E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

"Existen escuelas privadas y publicas de educadoras las alumnas egresan con nivel de licenciatura. En el nivel inicial se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional con Especialidad de Intervención Educativa. (…) El nivel de egreso de las educadoras es apto para desempeñarse en centros educativos tanto privados como públicos cuentan con un currículo donde se les forma para poner en práctica sus habilidades y conocimientos E-PP6(México)".

"Muy buena porque se está profesionalizando y especializando a las educadoras voluntarias o comunitarias, así mismo la especialización a las docentes que trabajan en preescolar ya que aquí los docentes salen como Maestras/os de educación primaria, pero los que están asignados a una aula de preescolar se les da la especialización… E-PP8(Nicarágua)".

Outra preocupação dos participantes recai sobre o currículo de formação inicial docente e verificámos algumas diferenças nos discursos dos participantes. Por um lado referem que a

formação em instituições privadas e públicas difere em termos de qualidade e de duração no tempo. Estes participantes privilegiam o ensino superior público como local onde se formam profissionais de Educação de Infância de qualidade. Por outro lado, foram apresentadas algumas conjecturas acerca dos currículos de formação por considerarem que se encontram desadequados à realidade que se vive nos contextos educativos, quer os do ensino público como privado.

Os participantes da comunidade defendem uma formação com maior incidência na reflexão crítica e com uma componente de investigação mais sólida. Alguns participantes destacaram a relevância da integração no currículo de formação a área das TIC, línguas e necessidades educativas especiais.

De acordo com alguns participantes a prática pedagógica em contextos de Educação de Infância na América Latina tem uma vertente muito escolarizada, ou seja, as práticas passam por conteúdos programáticos ao nível da aprendizagem da escrita e da leitura. Consequentemente, apelam a um maior desenvolvimento de actividades de expressão plástica, corporal e musical, que consideram essenciais para esta faixa etária, em detrimento de conteúdos expressamente teóricos.

2.2 - Relação docente-aluno na formação de educadores de infância

Para a consolidação de práticas educativas de qualidade resulta uma categoria, que nos permitiu averiguar as perspectivas dos profissionais de Educação de Infância quanto à relação docente-aluno na formação de educadores.

No discurso dos participantes é possível reconhecer que a relação entre docente-aluno ao nível do ensino superior foi uma experiência significativa e deixou as suas marcas, através do estabelecimento de uma relação autêntica e sincera. É referido pelos participantes que os docentes do ensino superior na formação de educadores de infância reconhecem os seus alunos como pessoa de valores e sentimentos, o que permite o desenvolvimento da qualidade educativa, que se vai reflectir nas práticas como futuro profissional de educação.

Os participantes da comunidade reconhecem que a relação entre docente-aluno no ensino superior e a própria formação se desenvolvem num ambiente de confiança, perante as capacidades do aluno como futuro educador e da sua relevante tarefa a desenvolver em contexto de Educação de Infância. Também foi mencionado pelos participantes que o docente neste nível educativo, por ver os seus alunos como futuros profissionais, estabelece com estes uma relação mais próxima e mais duradoura, que se prolonga, por vezes, para além do período de formação inicial. Encontrámos participantes que descrevem que a relação entre docente e aluno é hierárquica ao nível de conhecimentos, mas que de forma alguma impede o docente de aprender com o aluno.

"La relación entre profesor-alumno en la formación de educadores es una relación no sólo de carácter pedagógico, mediada por el conocimiento, entre el maestro y el estudiante; sino que es también una relación donde el sentido del reconocimiento del otro, de esa persona con la que se interactúa determina sentidos de ética y de formación en valores. No sólo se accede al territorio del saber, a lograr una apropiación del conocimiento, sino que posibilita educabilidad, potenciar lo mejor de ese ser humano que se forma, comprometerlo con su profesión, lograr que asuma posiciones ante la educación, saber que de su labor depende la formación y la construcción de una nueva sociedad, que ello le exige saber que tipo de persona quiere formar y para qué sociedad E-DES24(Colombia)".

"En lo personal hago de mis clases un espacio para el diálogo, la comunicación y la reflexión. Mis estudiantes son mis amigos y amigas, me respetan, pero no me temen. La relación que establecemos es de compartir ideas, socializar conocimientos, por lo que establecemos metas al inicio de la asignatura, conocemos los propósitos y discutimos estrategias para levar a cabo. Sin embargo ese no mi metodología no es de todos y todas. Eso explica mi preocupación por la parte afectiva del estudiante y mi tesis. Trato inculcar en ellos, primero el compromiso asumido al iniciar la carrera, el valor del respeto, la responsabilidad, el amor, la libertad bien entendida y aplicada, la colaboración, el compañerismo, la empatía, la honestidad y el amor a los demás. Es así como siento la satisfacción del deber cumplido y el premio lo recibo al terminar cada semestre y el poder ayudar a investir docentes del Nivel Inicial E-DES32(RepúblicaDominicana)".

"La relación se desenvuelve en términos generales como se desarrolla en muchas partes, en un clima de normalidad, con momentos eficaces de interacción, pero que en algunos casos pueden tener dificultades. Los valores, son los mismos que se fomentan universalmente: La Tolerancia, la Paz, el Respeto, la Responsabilidad, la Solidaridad, la Lealtad, el Amor, la Equidad E-EI259(Venezuela)".

"Es una relación más cercana de la que en otros tiempos se practicaba, hay más comunicación recíproca entre alumno-profesor. Los docentes a nivel universitarios van trasmitiendo valores más cercanos al alumno, valores de comprensión, cooperación y respeto E-EI482(Espanha)".

"La relación entre profesor-alumno es buena en general. Pienso que se habla más de docente a docente, o futuro docente. (…). Mi experiencia es muy buena, incluso uno sigue teniendo relación con profesores luego de egresar de la carrera… E-EI545(Uruguai)".

"A crítica não é exclusiva do universo dos educadores de infância, quando se faz referência a uma formação marcadamente teórica. Nas diversas áreas de ensino, mesmo nos cursos com grande experiência em práticas pedagógicas, se critica que não há uma relação coerente na preparação teórico-prática na universidade. Pelo que tenho acompanhado, ainda que sem dados concludentes, temos assistido nos últimos tempos a práticas de elevado interesse na formação inicial dos educadores. Falo, por exemplo, da relação que os alunos dos cursos de educação de infância têm com círculos de investigação, que ainda há bem pouco tempo estavam praticamente vedados aos investigadores. Esta concepção formativa contribuirá para que os futuros educadores participem e discutam as suas aprendizagens de forma sustentada e reflectida. Este modelo de formação, estará seguramente a contribuir para que a formação inicial dos educadores seja mais significativa e acima de tudo estará a dotá-los de uma maior capacidade de prever situações-problema que vão encontrar no dia-a-dia E-EI6(Portugal)".

E, também, quem descreva uma relação com pouco estabelecimento de laços afectivos, contrariamente ao que foi exposto por outros participantes.

"Minha concepção dessa relação é hierárquica, ou seja, o docente como "aquele mais experiente" que deve ensinar, e essa é a sua função, possibilitando ao educando a apropriação de conhecimentos emancipatórios. Conhecimentos que não se limitem ao cotidiano das creches e pré-escolas (sem desconsiderar estes), mas aqueles que vão além das creches e pré-escolas: conhecimentos da Filosofia, História, Psicologia, Pedagogia, etc… aqueles conhecimentos historicamente construídos que contribuem na emancipação do educando. Essa concepção não nega a possibilidade do professor aprender com o educando, mas é distinta da concepção corrente de uma relação dialógica onde um

> aprende com o outro. Evidentemente que também aprendemos uns com os outros: conversando numa roda de amigos, enviando e recebendo mensagens por meio da Internet, etc E-EI393(Brasil)".

> "La mayoría de docentes que forman docentes carecen de Vocación Profesional, esto se refleja en la relación maestro-alumno, quienes ven en ellos y ellas contenidos y números de materias que cubrir E-EI93(Guatemala)".

Os participantes da comunidade revelam que na relação entre docente-aluno no ensino superior se valoriza a reflexão e a comunicação num clima onde impera o respeito, mas não a prepotência. A maior parte dos participantes mencionam a dimensão afectiva e a boa relação, entre docentes do ensino superior e alunos, como elemento fundamental a ser desenvolvida na formação de educadores.

2.3 - Formação de educadores de infância ao longo da vida

A intenção de investirem em formação ao longo da vida é evidente nas interacções dos participantes. Os vários argumentos apresentados convergem no mesmo sentido e vão ao encontro do que se pretende do profissional que vive na Sociedade da Informação e do Conhecimento, em que a informação e aprendizagem emergem em diferentes sentidos (diversos meios de comunicação, entre estes a Internet).

É possível reconhecer participantes que acreditam que se deve investir em formação ao nível das tecnologias, devido às pretensões que a sociedade actual exige aos profissionais de educação. Esta formação vai incidir, também, para que as tecnologias sejam integradas e exploradas adequadamente em contextos de Educação de Infância.

Encontrámos participantes que salientam a importância da autoformação, da necessidade de reflectir constantemente sobre as práticas e relativamente à informação que se tem acesso através de diversas fontes, no sentido de avaliar e consumir criticamente para crescer profissionalmente.

A formação ao longo da vida é encarada por alguns participantes como uma prioridade a desenvolver em todas as áreas de conhecimentos. Os participantes reconhecem que quem assume o compromisso de intermediário no acesso ao conhecimento, necessita de estar em aprendizagem contínua, no sentido de promover a qualidade educativa.

Entre os diversos diálogos analisados encontrámos participantes que sugerem abandonar a nomenclatura usada comummente de formação contínua, em prol da denominação de formação ao longo da vida. Desta forma expressa-se a concepção da formação como um percurso de vida, que se realiza por motivos pessoais e profissionais.

"Si Creo que en la vida de cualquier profesional es fundamental la formación permanente. Y mucho más en la vida de un educador, ya que el mundo va de prisa, los avances científicos y tecnológicos van en un avance vertiginoso y la información cotidiana es desbordante. Cambios en todas las esferas de la vida humana pero también profundas crisis que exigen reflexión, conocimiento y apropiación permanente. Es formación ética, formación en valores, formación profesional….Y ello debe hacerse en forma continua, sin perder el ritmo. Sólo que esa formación permanente debe hacerse bien planeada y pensada. Muchas universidades programan en forma constante la formación permanente, pero sin evaluar el impacto de la misma y si no se avalan los procesos, se pierde el sentido de los mismos E-DES24(Colombia)".

"Definitivamente sí. En un mundo tan cambiante como el que habitamos, donde lo que ahora es, ahorita ya no es; implica una reflexión permanente de mis conocimientos, competencias, habilidades, destrezas y actitudes. Una visión de cambio, adaptación y constantes autocrítica profesional, hacen mi vida. Creo definitivamente que si me enquisto en una situación, no voy a crecer y esto me quitará la oportunidad de dar lo mejor de mí. Lecturas, las que desees, formación profesional y conocimiento de lo que pasa en el mundo, permiten al docente ser mediador entre los nuevos aprendizajes de los estudiantes y el medio en que aprenden E-DES32(RepúblicaDominicana)".

"Absolutamente. Creo que nunca dejamos de formarnos como seres humanos y como personas integrantes de una sociedad E-EI259(Venezuela)".

"Pues yo creo que tenemos que…y tienes que hacer algo importantísimo que es ser autodidacta. Terminaste tu formación universitaria pero no importa. Tienes que seguir leyendo, tienes que seguir aprendiendo… (…) Claro, pues eso es lo que nunca termina… (…). Hay que formarse todos los días si quieres ser un buen profesional E-EI291(CostaRica)".

"Valorizo todos os âmbitos de formação, tanto inicial quanto especializada, pós-graduada e contínua. Mas, o mais importante (para além do lócus da formação), o essencial é pensarmos qual concepção de formação. (…) Considero que o professor ou educador de infância (…) é o mediador entre a criança e o mundo E-EI393(Brasil)".

"Estoy conciente que para un educador la investigación – acción es una estrategia de aprendizaje. Así mismo es una necesidad para conocer e intervenir en una realidad concreta de la comunidad educativa donde trabajamos. Además, considero que quien ayuda y orienta a otros a aprender debe estar en continuo aprendizaje. Y este es mi caso por eso de mis inquietudes por participar en comunidades de interaprendizaje con otros E-EI514(Peru)".

"De certa forma, já deixei a entender o que penso acerca da formação contínua. Mas vamos lá parar um pouco para pensar. A expressão "formação contínua" gastou-se pelo uso indevido e por circunstâncias sobejamente conhecidas; adquiriu mesmo uma conotação e o apego a uma realidade que nada tem a ver a com o alcance do que o conceito verdadeiramente radica em si mesmo. (…) Daí que hoje também se insista cada vez mais na ideia da formação ao longo da vida, como caminho conducente ao êxito pessoal e profissional E-EI6(Portugal)".

"Definitivamente SÍ, ya que sin ello no crecemos como profesionales y como seres humanos E-EI93(Guatemala)".

"Sin ninguna duda. Nacimos seres perfectibles y la misión es perfeccionarnos para cumplir nuestro destino profesional E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

"Si es parte de mí como madre, esposa, amiga, etc., como profesionista y como formador de niños E-PP6(México)".

"Sempre valorizei a minha formação pessoal e profissional... F-EI111(Portugal)".

Alguns dos diálogos dos participantes sobre formação pós-graduada, contínua ou ao longo da vida revelam algumas preocupações. Por um lado, pela falta de oferta para profissionais de Educação de Infância, limitando-se na maior parte das vezes a zonas urbanas, onde se localizam os centros de formação. Por outro lado, factores económicos que estão subjacentes ao desenvolvimento de formações, devido ao investimento que estas exigem (custos com recursos, instalações e formadores), sendo que estas são realizadas esporadicamente, porque estão sujeitas a financiamentos do Ministério de Educação.

> "A questão da formação é, como podes imaginar, muito complexa. Por um lado, o CF da APEI é um dos poucos Centros de Formação de carácter nacional. Isso implica, por exemplo, que para cada plano de formação anual tenha de haver uma candidatura a cada Zona do País (são cinco, equivalentes às áreas de Coordenação Regional). Por outro lado, ao longo do tempo, têm havido muitas acções recusadas, pois as áreas de coordenação acabam por recusar formação específica com a "desculpa" de que deverão ser os Centros de Formação locais (de Escolas) a desenvolverem-nas... Há ainda a questão de que as acções implicam custos (de formadores, de logística, etc.) que, como sabes, a partir de agora, são suportadas pelos formandos, e, no fim de tudo, os formadores que se "apresentam" aos CFs são, normalmente, "locais", o que significa um encarecimento de custos (claro que há alguns formadores que quase pagam para dar formação, como é o meu caso, mas não há muitos). Posto isto, a questão da formação se centrar, quase exclusivamente nas áreas onde a APEI está, está relacionada com todas estas coisas. Contudo, tem sido política da APEI descentralizar acções, a "pedido" dos interessados, ou seja, se um grupo de educadores (o mínimo para cada acção) se organizar e solicitar à APEI, tem havido a possibilidade de realizar essas acções nos locais de onde é solicitada (claro que isso implica a existência de espaços adequados, a baixo custo - ou nenhum - e "verdadeiros" inscritos...). De qualquer forma, podemos ir falando sobre isto, pois, como podes imaginar, é do interesse da APEI fazer mais e mais adequada formação para educadores... F-EI205(Portugal)".

Apesar da reduzida oferta formativa ou de outros entraves serem entendidos como impeditivos à formação, nomeadamente os económicos, encontrámos participantes que contornam esta situação. Estes profissionais de educação assumem que a maior parte da formação passa pela autoformação, particularmente, na área das TIC.

> "Durante este ano tenho frequentado acções de formação do Mem (Movimento da Escola Moderna), que têm sido bastante dinâmicas e esclarecedoras P-EI486(Portugal)".

> "Durante estes quatro anos, continuei a procurar formação complementar, assim frequentei acções de formação, seminários, oficinas de trabalho, grupos cooperativos do MEM e também estou na APEI (ligada aos Cadernos de Educação de Infância). Assim, neste caminho de procura, encontrei a Arca Comum que sei que será um espaço que me irá permitir continuar a crescer profissionalmente e pessoalmente. Desta forma, também estarei disponível para ajudar a construir outros caminhos na educação de infância P-EI471(Portugal)".

> "Sempre valorizei a minha formação pessoal e profissional e esta oportunidade considero-a única e um sonho! P-I1(Portugal)".

> "A comunidade tem desenvolvido uma importante função de partilha de experiências e de saber entre os profissionais de educação dos diferentes países, promovendo a articulação do saber e contribuindo para a formação ao longo da vida destes profissionais QA51(Portugal)".

A maior parte dos participantes indica que a comunidade se revela como espaço autoformativo com as tecnologias, mas também em todas as áreas de conhecimento da Educação de Infância. A comunidade integra fóruns temáticos direccionados para este nível educativo e moderadores que incentivam à prática reflexiva em todas as áreas.

2.4 - Investigação em Educação de Infância

A investigação na área de Educação de Infância é reconhecida pelos participantes como essencial para os profissionais de educação. É também perceptível maior abertura à concretização de linhas de investigação diversificadas e projectos direccionados à melhoria deste nível educativo.

> "Bem, esta é daquelas questões que tenho sempre muitas dúvidas em responder de uma forma objectiva. A razão é simples: quando estamos em acção, no contacto diário com as crianças, surgem-nos problemáticas que exigem uma resposta; cada criança é um mundo, transportando consigo especificidades que exigem do educador a capacidade imediata para lidar o mais convenientemente possível com aquele ser único e irrepetível. Isso implica que se investigue continuamente, ainda que na maior parte dos casos de forma superficial. Nos últimos tempos tenho conduzido a minha investigação para a integração das TIC em contexto de jardim-de-infância, por estar convicta que esta é uma área para o qual confluem todos os saberes, todas as formas de desenvolver as competências, de criar novas formas de ensinar e aprender, de aperfeiçoamento, de habilitação e uso destes instrumentos, inovar numa busca constante na selecção de conteúdos, de novos modelos e paradigmas, partindo da realidade vivencial das crianças. (…) Propus-me estudar os contributos das TIC, mais concretamente averiguar de que forma o blogue contribuía para a emergência da leitura e da escrita em contexto pré-escolar E-EI6(Portugal)".

> "Encontro-me também a fazer mestrado na área das Ciências da Educação, não podemos ficar paradas F-EI157(Portugal)".

> "Pero aún así se desarrolla procesos de investigación tomando tu tiempo personal e invirtiéndolo en el profesional, se convierte así la investigación en una vocación que solo unos pocos pueden desarrollar. Desde mi punto de vista la investigación debería contemplarse dentro de las funciones de un docente y ser extensible a todos/as, para ello hay que facilitar recursos: económicos, reestructuración de jornadas… E-EI482(Espanha)".

No discurso dos participantes é bastante perceptível o trabalho que é desenvolvido na área de investigação, por parte destes profissionais de educação. É de salientar que a maior parte dos participantes se deparam com algumas dificuldades, principalmente, de ordem económica, o que não se revela impeditivo à investigação, mas não permite grandes desenvolvimentos, ou seja, estudos aplicados a um grande grupo que implicam um tempo prolongado de investigação.

Há quem refira que conta com apoios governamentais para realizar estudos de pós-graduação, nomeadamente, mestrados e doutoramentos através de fundações como a Fundação Calouste Gulbenkian ou Fundação para a Ciência e Tecnologia (em Portugal), a CAPES (no Brasil), Misión Ciencia y Fundacite (na Venezuela), entre outras.

> "Las mayores dificultades de investigación en Guatemala son los recursos, la falta de interés y la burocracia gubernamental, las mayores facilidades que aun hay guatemaltecos que creemos en un cambio y que ese cambio lo hacemos próprio E-EI93(Guatemala)".

> "A oportunidade que tive (por meio de financiamento de uma agência brasileira pública federal/CAPES e por meio da aprovação do NDI da Universidade na qual trabalho) de estudar fora do país foi de grande valia: tanto do ponto de vista dos conhecimentos na área da educação de infância quanto da ampliação do meu universo cultural. Com relação a educação de infância, investiguei profundamente as produções científicas dos pesquisadores portugueses de maior influência na formação de educadoras de infância em Portugal (foram 12 pesquisadores e 70 produções científicas sobre o tema formação de educadoras de infância), passando a conhecer as concepções de formação no campo da infância predominante nesse país. Esse estudo faz parte da minha pesquisa (ou investigação) de doutorado, devido a influência que esses pesquisadores têm exercido na produção científica dessa área no Brasil. Além de analisar essas produções portuguesas também entrevistei os respectivos pesquisadores, autores dessas produções E-EI393(Brasil)".

> "Sin embargo, poco a poco algunos profesionales y equipos técnicos de los Gobiernos Regionales y Locales están dándose cuenta de esta necesidad para poder sustentar la ampliación de la cobertura y elevar la calidad educativa en el nivel inicial E-EI514(Peru)".

Por outro lado, os participantes reconhecem que a investigação sobre a integração das tecnologias na Educação de Infância se encontra em desenvolvimento. Alguns participantes referem que têm realizado formação nesta área, outros indicam que conhecem alguém que está a desenvolver investigação neste âmbito.

No entanto, a investigação em Educação de Infância decorre em diversas áreas de conhecimento e não apenas na área das TIC. Assim, é possível identificar interesses de investigação, entre os participantes, de elevada relevância para este nível educativo. Alguns dos temas que foram enunciados pelos participantes como área em que desenvolvem investigação são os seguintes: representações sociais dos docentes e dos pais sobre a infância; o docente como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos; factores institucionais que favorecem o desenvolvimento de boas práticas do docente; qualidade educativa e novas tecnologias; o jogo e a sua relação com a Educação de Infância; psicologia da infância e da adolescência; administração escolar; desenvolvimento pré-moral e moral das crianças; desenvolvimento da criatividade; pedagogia da infância e a pedagogia da diversidade; leitura e a escrita na infância; avaliação da aprendizagem; educação matemática no contexto do jardim-de-infância, entre outros temas.

> "En la perspectiva del trabajo de la fundación nos interesa el tema de niñez en el marco de los derechos humanos. Es una línea que estamos iniciando y estamos indagando sobre las representaciones sociales de los docentes y padres de familia en torno a la niñez, el conocimiento de la realidad situacional de nuestros niños, niñas y jóvenes en situación vulnerable y la incidencia de las presiones del contexto cultural en esta población. (…) Mi percepción sobre la investigación en Colombia es que se han venido abriendo espacios que han generado nuevas miradas y proyección en esta función. Uno de los factores que ha enriquecido la investigación está dado por las nuevas directrices internacionales y sus efectos en la política educativa. (…) Adicionalmente todo el discurso sobre investigación y desarrollo en el marco de un contexto globalizado con nuevas tecnologías y

acelerados cambios exige una resignificación de la investigación. Ahora bien, seguimos teniendo limitantes. Una de ellas los recursos financieros… E-DES24(Colombia)".

"Te cuento que tengo una línea de investigación: Las Tecnologías de la Información y Comunicación, en sintonía con la Maestría en Educación a Distancia a la que estoy esperando sólo por fecha pública de defensa de tesis. El trabajo que desarrollé se enfocó en el diseño de un programa para incorporar en el uso de las TIC's a los docentes de Educación Primaria de la Escuela San Mauricio. (…) En el campo educativo las mayores facilidades que se presentan son la gran cantidad de oportunidades para la realización de postgrados, cursos de actualización profesional, becas, financiamiento, que se dan hoy en día, todo patrocinado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, en enlace con la Misión Ciencia y Fundacite. Con respecto a las mayores dificultades, desde mi punto de vista provienen o son de índole motivacional, en la educación es muy poco lo que los docentes dedican a realizar trabajos de investigación, las facilidades se encuentran pero no se están aprovechando debidamente E-EI259(Venezuela)".

"Actualmente me encuentro preparando la tesis de la maestría en educación con el tema de calidad educativa y nuevas tecnologías. Considero que como docentes debemos estar actualizando nuestros conocimientos y experiencias para apoyar a nuestros estudiantes y mi compromiso es mayor en mi país México F-DES23(México)".

"Como investigadora, mi tema de trabajo es el juego y su relación con la enseñanza en la escuela infantil. Actualmente, comencé un pequeño proyecto sobre el modo en que el juego facilita la interacción entre los niños con necesidades educativas especiales centradas en la discapacidad en el marco del aula de clase F-DES33(Argentina)".

"Mi interes es el desarrollo pre-moral y moral de niños. Sobre esto (sobre todo para educadores de la edad escolar), escribi el libro (traducido de un libro mío en hebreo redactado con colaboración de educadores del país) "Programa de Formación Ética: Hacia el Desarrollo de una Cultura del Cuidado", que se ocupa de la formación docentes en este tema y que espero salga dentro de poco a trabes de Novedades Educativas, de Buenos Aires M-DES36(Israel)".

"Estoy preparando una mini tesis de investigación de: Desarrollo de la creatividad para motivar y tener un aprovechamiento académico en las escuela elemental. Gracias por tu contestación y espero que puedas entender mi lenguaje M-EI237(PortoRico)".

"Te comento que estoy muy bien, estoy trabajando en mi proyecto de creatividad, y es por ello que no he estado en linea, ya casi termino la Maestria en Educacion Parvularia y como tu comprenderás no hay mucho tiempo M-EI336(Equador)".

"Los estudios doctorales comenzarán ahora en enero 2007. Quería hacer una especialización en Lectoescritura pero en Puerto Rico hay bastantes limitaciones en el campo de la educación, ya que no existen muchas divisiones en el que el educador pueda elegir. Así que decidí hacer la especialización en Currículo y Enseñanza. (…) Me especializo en la Lectoescritura, y en el desarrollo integral del niño (a), además me llama mucho la atención el sistema de educación de Reggio Emilia. P-EI142(PortoRico)".

"Para além da área da Educação em Ciência no Pré-escolar, mantenho particular interesse na pesquisa e profundamento de conhecimentos acerca da Avaliação da Aprendizagem e Educação Matemática no contexto do Jardim de Infância P-EI26(Portugal)".

Se é verdade que as dificuldades para concretizar investigação são mencionadas pelos participantes, também, é referido por estes que a investigação é uma acção constante dos profissionais de Educação de Infância, no seu dia-a-dia com as crianças. Os participantes da comunidade assumem este processo de investigação na acção, que por vezes se torna num

projecto com maiores dimensões. Esta situação acontece quando é desenvolvida através de uma instituição de ensino superior, para a obtenção de graus académicos, tais como, mestrado ou doutoramento.

2.5 - Características da Educação de Infância na Ibero-América

Nesta categoria analisamos as características das práticas desenvolvidas em contextos de Educação de Infância na Ibero-América.

A apresentação realizada por cada um dos participantes, aquando a sua chegada à comunidade, permite-nos concluir que a maior parte destes profissionais possui como grau académico a licenciatura e trabalham instituições educativas públicas ou privadas.

No que diz respeito ao tipo de designação do nível educativo e da própria instituição, esta difere de país para país, sendo possível encontrar expressões tais como: "Jardim-de-Infância"; "Kinder"; "Jardín Infantil"; "Maternal"; "Sala Cuna"; "Creche", entre outras.

Os participantes provenientes dos países da América Latina descrevem que as instituições educativas de Educação de Infância do sector público só abrangem uma parte do dia e um número reduzido de horas, isto é, em média duas a quatro horas por dia, o que "obriga" algumas famílias a recorrerem a instituições privadas para integrar as crianças na outra parte do dia e completar esta acção educativa. Quanto aos participantes de Portugal e Espanha, estes referem que o sector público também funciona apenas durante uma parte do dia, mas compreende em média seis horas. Em Portugal, actualmente, este nível conta com a opção de prolongamento com actividades desenvolvidas por outros profissionais que não educadores de infância, tais como, professores de música, de educação física, de línguas, animadores socioculturais.

Quanto às instituições privadas, o seu funcionamento é semelhante nos países ibero-americanos e estas realizam o acompanhamento desde que a criança é bebé, o que se reconhece em Portugal e no Brasil como Creche e em Espanha e restantes países da América Latina como "Maternal" ou "Sala-Cuna". Depois desta primeira etapa as crianças integram o que se reconhece como "Pré-escolar" (Portugal e Brasil) e "Preescolar" ou "Kinder" (Espanha e países da América Latina). O horário de funcionamento destas instituições é em média 7 a 8 horas por dia.

> "Las educadoras de educación inicial, que profesionalmente salen como Licenciadas en Preescolar o Pedagogía Infantil, desarrollan su labor principalmente en los jardines infantiles donde permanecen los niños hasta los 4 ó 5 años, antes de ingresar a los colegios a la básica primaria. En estos jardines, los niños son clasificados de acuerdo a grupos: sala-cuna, párvulos, prekinder, kinder y algunos hasta preparatorio o transición. Allí, las educadoras, centran su trabajo en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños y las niñas E-DES24(Colombia)".

"Es bueno saber que el sistema educativo dominicano tiene dos sectores: público y privado. Que la educación Inicial debe su auge y desarrollo al sector privado y que, es en estos momentos cuando está en repunte con programas que vienen del sector oficial (público) para alcanzar su desarrollo. Tanto es así, que en el sector oficial se trabaja solamente el último grado del Nivel Inicial (Pre-primario) sin que se tomen en cuenta los ciclos anteriores. El sector privado toma en cuenta los tres ciclos del nivel, abarcando los grados: nido, maternal, kinder y pre-primario E-DES32(RepúblicaDominicana)".

"A Educação de infância em Portugal está dividida nas valências de Creche (dos o meses aos 3 anos) e de Jardim-de-Infância(dos 3 aos seis anos), sendo apenas a última pertencente à Rede Pública, a Creche pertence a Instituições Particulares ou de Solidariedade Social. O ciclo que comtempla as idades dos 3 aos 6 anos denomina-se de Pré-escolar, sendo de carácter facultativo e apoiado pelas Orientações Curriculares, elaboradas pelo Departamento da Educação Básica, em 1997. A Educação de Infância é a primeira Etapa da Educação Básica F-EI530(Portugal)".

"Bueno solo atendemos 2 edades. 4 años y medio que van al materno-infantil, que equivale a pré-kinder y 5 años y medio que son los que van al nivel de transición que es con el que yo trabajo. Ellos van el siguiente año a la escuela. Son estos los dos niveles que tenemos. En el privado si hay desde los 2 años hasta los 6 años. (…) Yo creo que hay muchas cosas que se pueden mejorar… sobretodo al nivel de infraestructuras. Las escuelas en este país necesitan mucha ayuda. Tenemos muchos horarios distintos que a veces no son adaptados para los niños… EI291(CostaRica)".

"Na esfera das Políticas: No Brasil, a educação infantil obteve avanços, principalmente, a partir da década de 1990, porém, do ponto de vista legal, ou seja, a legislação brasileira define que a educação infantil é um direito das crianças, dever do Estado e opção das famílias. Mas… na realidade apenas 11% das crianças de 0 a 3 anos e 65% de 4 a 6 anos recebem algum tipo de atendimento na esfera da educação infantil. Talvez alguns poderão achar que estes dados não são tão ruins. O problema é que a maioria dessas crianças não são aquelas oriundas das famílias mais pobres brasileiras. O maior problema da educação infantil brasileira, entre outros, é a ausência de verbas específicas. Esse assunto está em definição nas instâncias governamentais e o Movimento Organizado em prol da Educação Infantil no Brasil tem acompanhado e reivindicado a garantia dessa verba. Sem dúvidas, a resistência, com base nas produções científicas da área é que tem impedido que a educação infantil brasileira "vire completamente mercadoria". Uma das conquistas do Movimento Organizado é a inclusão das crianças de 0 a 3 anos na educação. Recentemente, houve tentativas, no âmbito da legislação brasileira, de excluir as crianças de 0 a 3 anos da verba específica para a educação infantil. O Movimento Organizado da área "gritou" em prol dessas crianças pequenininhas e espera-se, em tempos próximos, a definição dessa verba para todas crianças, tanto de 4 a 6 anos quanto para as de 0 a 3 anos… E-EI393(Brasil)".

"Nosotros acá me imagino llevamos el trabajo como se hace en otros países, se parte de una jornada o rutina diaria, dividida por momentos, esos momentos o períodos de la jornada se denominan: Bienvenida, Planificación, Trabajo Libre en los Espacios de Aprendizaje, Orden y Limpieza de los Espacios de Aprendizaje, Merienda, Recuento, y Trabajos Colectivos en los Espacios de Aprendizaje. Tenemos los siguientes espacios de aprendizaje en el aula: Descubrir el Ambiente, Expresar y Crear, Construir Armar y Desarmar e Imitación de Roles. Y se cuenta como parte del Currículo con 2 Áreas de Aprendizaje: Formación Personal, Social y Comunicación y Relación entre los componentes del Ambiente. Apoyado todo ese aprendizaje que se genera en los Pilares del Aprendizaje: Aprender a Crear, Aprender a Valorar, Aprender a Reflexionar y Aprender a Convivir y Participar, en conjunto con los Ejes Integradores: Trabajo Liberador, Las TIC's, Ambiente y Salud Integral e Interculturalidad E-EI259(Venezuela)".

"Un día normal de clases comienza a las 9 de la mañana dando a los niños/as la bienvenida a las clases y con su llegada comenzamos con la "rutina" marcada por cada maestro/a, en ella habitualmente hay unos puntos que mantenemos todos los maestros: La asamblea, el momento de rincones y diferentes actividades a nivel de gran grupo: psicomotricidad, hora del cuento o biblioteca...etc,.Considero que la etapa de educación infantil esta caracterizada por su dinamismo y su actitud de innovación, por eso es típico observar como se incluyen en las programaciones de los docentes de esta etapa actividades o proyectos que rompen con la rutina de aula y, por tanto, ofrecen otra visión de la enseñanza, hablamos de proyectos constructivistas, la creación de talleres internivelares y la inclusión e implicación en gran parte de los proyectos de innovación a nivel de centro. Llegada las 14, finalizamos

la jornada y nos despedimos de nuestros alumnos/as; he de reseñar que este horario de trabajo no se comparte en todo el territorio español, quedando aún centros donde se lleva a cabo el horario de jornada partida, sin embargo en la Comunidad Autónoma Andaluza prácticamente todos los maestros trabajamos de 9 a 14 de la tarde. Sin embargo ante la dificultad de conjugar la vida familiar y profesional de las familias, la Junta de Andalucía está llevando a cabo un plan de apertura de centros docentes de manera que los alumnos/as que lo necesiten pueden asistir al colegio a partir de las 7.30 de la mañana (es el llamado aula matinal) y posteriormente de las clases tienen los servicios de comedor y de actividades extraescolares. El personal que trabaja en esta ampliación de jornada son monitores y no los docentes. Finalmente los docentes dedicamos cinco horas más de trabajo, que se reparten en la semana según decisión del claustro, estás están destinadas a funciones de: tutoría (atención individualizada a las familias, realización de informes…), reuniones de ciclo y nivel, reuniones de proyectos de centro, reunión de claustro, etc E-EI482(Espanha)".

"Es difícil definir como "es el trabajo de una educadora en el Perú"; muchas veces depende del ciclo donde se encuentran es diferente la cuna al jardín de infantes. También es diferente la rutina de una profesora de área rural y urbana. Así como también hay diferencia entre profesoras de instituciones públicas como privadas. Además existen diferentes estilos, unos más o menos tradicionales y otros más innovadores. Sin embargo, siempre seguimos una rutina: saludo, asistencia, calendario, asamblea en circulo, entre otros; hacemos diferentes actividades según las áreas (Comunicación integral, Lógico - matemática, Personal - social, Ciencia y ambiente) del Diseño Curricular Nacional. Aunque existe mucha presión de padres de familia y directivos para que los niños aprendan a leer y escribir, no dejamos de integrar actividades plásticas, psicomotricidad y la música E-EI514(Peru)".

"Es una Profesión que requiere VOCACIÓN y te lo escribo con mayúscula, ya que más que eso pide de tí, pide Respeto y Tolerancia, Paciencia y Amor; pero sobre todo pide Humildad para aprender enseñando; ya que las actividades de un día normal de Clase (Cuatro Horas con los niños y niñas) te dejan al final de la jornada la Reflección que "Necesitas Aprender más" E-EI93(Guatemala)".

"El año escolar en España, concretamente en el sur: Sevilla (Andalucia). En mi tierra el curso escolar da comienzo el l1 de Septiembre (para los alumnos/as es el 15 del mismo mes) y finaliza al acabar el mes de Junio (para los alumnos/as es un par de semanas antes, a mediados de Junio aproximadamente). De esta manera comenzamos el curso cuando esta terminando el Verano y lo terminaremos de nuevo al empezar el verano. (…) La educación preescolar/inicial en España toma el nombre de EDUCACIÓN INFANTIL, comprendiendo dos ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo de 3 a 6 años; esta nueva organización de la etapa surge a partir de la LOGSE; por tanto existen escuelas infantiles que dan respuestas al primer ciclo (antes llamadas guarderías) que poseen carácter no solo asistencial sino también educativo; el segundo ciclo de educación infantil se imparten en los colegios de infantil y primaria, o solo específicos de infantil F-EI482(Espanha)".

"Con respecto a la educación aquí en Uruguay, comienzan las clases en el mes de marzo, generalmente los primeros días. Hay dos semanas de vacaciones en julio (vacaciones de invierno) y una en Setiembre (vacaciones de primavera). Los cursos finalizan a mediados de Diciembre. Justo esta semana comienzan las vacaciones de primavera (¡hay que aprovechar estos días que están siendo cada vez más lindos y más largos!) Me parece importante aportar que es obligatorio en Uruguay que los niños de 5 años asistan al jardín de infantes, como le llamamos nosotros; en estos momentos se está tratando de implementar la obligatoriedad de 4. Supongo que dentro de un año o dos va a ser obligatorio que los niños de 4 años también asistan, ya que fue aprobado por la cámara de senadores este año F-EI545(Uruguai)".

"En nuestra escuela el día a día es más o menos así, al llegar los niños generalmente hablamos de lo que hicieron, luego les leo un cuento o cantamos, después cada niño escoge el espacio al cual se trasladará a jugar, toman la merienda, nos reunimos colectivamente para hacer ejercicios de preescritura y preelectura en la pizarra acrílica, cuadernos o libros, también el lunes realizan educación física con una profesora, en un día de cada semana nos reunimos y los estoy enseñando a jugar ajedrez, dos veces por semana realizan un experimento de ciencias, en fin me gusta mucho lo que hago, a veces me da rabia con la compañera con quien comparto el salón pues ella trabaja en la mañana, y yo de 12,15 pm a 5 pm, hay veces que llego y consigo el aula vuelta un desastre, con los materiales rotos, y te confieso que me da coraje, pues mucho del material existente lo consigo pidiendo a los representantes lo que van a botar, y creo que una de las funciones del maestro de

> preescolar, además de iniciarlo en la socialización, y de facilitarle diferentes herramientas para la adquisición de la lectura y escritura, también debe ser el inculcarle hábitos de aseo, orden, solidaridad, compañerismo y trabajo en equipo. Y da cierta tristeza como algunos colegas pierden el amor por su carrera y se dedican simplemente a cumplir con un horario, dejando atrás todo lo hermoso que envuelve al docente M-EI259(Venezuela)".

> "Ser docente en la Argentina actual es algo bien difícil. Es muy difícil la situación laboral y llevar adelante esta profesión en forma digna a veces es una dura empresa. Mayoritariamente los docentes argentinos viven con magros salarios, corren de escuela en escuela cuando tienes la "suerte" de poseer dos cargos para lograr un nivel de ingresos que permita la supervivencia, o la sacrificada acción de buscar el progreso económico E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

Os participantes revelam que o currículo da Educação de Infância se centra nas orientações curriculares com ênfase no desenvolvimento cognitivo, social e afectivo, e é semelhante em nos países ibero-americanos. A maior parte dos países na América Latina neste nível educativo desenvolve actividades escolarizadas, que integram a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, alguns participantes referem que esta situação está a ser discutida actualmente a nível ministerial, para tornar este ciclo com características específicas e diferentes dos ciclos posteriores.

É reconhecido pelos participantes, principalmente por aqueles provenientes da América Latina, que as rotinas são consideradas essenciais para o adequado desenvolvimento da criança. Por vezes, estas rotinas são difíceis de gerir quando o tempo de frequência das crianças nas instituições de Educação de Infância é curto. No entanto, é descrito pelos participantes quer da América Latina quer de Espanha e Portugal, que o dia-a-dia de uma criança no jardim-de-infância inclui sempre o momento do acolhimento, do contar uma história, da realização de actividades diversas, da realização de jogos, da preparação ao nível da higiene, da alimentação, momentos de descanso, de lazer e de despedida.

Alguns participantes oriundos da América Latina indicam que, para além da sua actividade como profissionais de Educação de Infância desempenham, também, outras funções profissionais devido às escassas condições económicas. Esta situação deve-se a salários baixos e às poucas regalias que usufruem profissionalmente. Esta realidade foi evidenciada por participantes da Costa Rica, do Brasil, da Argentina e da Venezuela.

2.6 - Modelos curriculares da Educação de Infância: formação e práticas

Os modelos curriculares para a Educação de Infância fazem parte da formação e práticas dos profissionais que participam na comunidade. É evidente a referência a estes modelos, em alguns dos debates dos fóruns de discussão e nas entrevistas realizadas.

Na formação docente e nas práticas desenvolvidas pelos educadores os modelos curriculares não divergem entre os países da América Latina. Estes baseiam-se principalmente nas

teorias construtivistas de Piaget, Vigotsky, Bruner, Aussubel e nos modelos curriculares de Montesori, Froebel e Pestalozzi. Alguns participantes também referiram Reggio Emília e High/Scoope. Uma das participantes referiu que no seu país, Costa Rica, a formação e as práticas têm vindo a sofrer a influência da pedagogia Israelita e a das Hermanas Agazzi de Itália.

Em Portugal e Espanha, o discurso dos participantes indica que a formação e práticas se baseiam principalmente no Movimento da Escola Moderna (inspirado na Pedagogia de Freinet - França), High/Scoope (David Weikart - Estados Unidos) e Reggio Emília (Itália).

É referido por alguns participantes que apesar de se sentirem mais influenciados por um determinado modelo, as suas práticas não são exclusivas desse modelo, optando por adoptar metodologias que tentam agrupar o melhor de cada um.

> "Pienso que hoy en las universidades no prima un solo modelo curricular. Confluyen varios modelos pero la tendencia está muy centrada en la resignificación del eje pedagógico. En forma permanente se hacen reflexiones, debates y discusiones sobre la pedagogía y los distintos factores que constituyen el acto pedagógico. Se redefinen nuevos planes de estudio que proyecten ámbitos precisos en el campo profesional de la Pedagogía y ofrezcan taxonomías agrupadas por competencias y ámbitos de actuación. Se enfatiza en los procesos de aprendizaje significativo, en el marco de una pedagogía crítica, lo cual abre nuevos horizontes pedagógicos e investigativos de transformación desde lo educativo, histórico y cultural. Se trabaja mucho en formar docentes reflexivos, siguiendo el esquema de Schön, docentes que desde su propio ejercicio pedagógico reflexionen en su quehacer, en lo que implica un acto educativo, en comprender como confluyen el saber educativo y el saber pedagógico E-DES24(Colombia)".

> "Dentro de los cambios generados en todo el sistema educativo se encuentra especialmente aquel que tiene que ver con la fundamentación teórica, filosófica y psicológica. Para ello se toma como referencia el tipo de currículo que se ha de establecer en todo el sistema educativo. El modelo constructivista toma preferencia, pero quedan residuos del conductismo y alguno que otro tratamiento tradicional en las prácticas pedagógicas. Sin embargo desde el punto de vista constructivista, podemos decir que se favorece un currículo abierto, participativo y flexible. Piaget, Vigotsky, Bruner, Aussubel, entre otros, sirven de bases para fundamentar el currículo que se aplica en mi país E-DES32(RepúblicaDominicana)".

> "Piaget…, Piaget. Digamos Piaget es el más importante. Todo se trata de fundamentar en la metodología piagetiana, pero hemos tenido una influencia enorme de la pedagogía israelita con todo lo que es la metodología de juego y trabajo…(…) No sé con que trabajan allá, pero aquí hemos tenido muchas influencias de Israel, por todo lo que es del trabajo por áreas de conocimiento con los niños y ahora lo que son las inteligencias múltiplas, la inteligencia emocional, verdad! El autor más importante, el que sigue siendo, digamos más central, es Piaget. Algunos siguen un poco la metodología Montesori, que… muchos al nivel privado. Algunos…, algunos siguen ciertas cosas de Frobel, verdad…, de Pestalozzi que es muy importante, pero digamos que son como los más…, como las Hermanas Agazzi, verdad… Que es aun pedagogía muy tradicional, que todavía se le y se adapta… (…) De Paulo Freire, algunas cosas… un poco de la educación individualizada, verdad…atender las necesidades de los niños como individuos, con sus necesidades individuales, pero creo que lo más referente, lo más central es Piaget. Casi en todas las universidades te encuentras un curso que es sólo teoría de Piaget, que es el más referente… E-EI291(CostaRica)".

> "Como todos sabem, o Brasil é imenso, com uma variedade de universidades, grande quantidade de cursos que formam professores de educação infantil. Assim, vou afirmar sobre uma forte influência nas discussões da formação desses professores: Reggio Emília por meio de projetos. A pesquisadora Ana Goulart de Farias, professora da UNICAMP, realizou seu doutoramento na cidade de Reggio Emília e tomou frente, no Brasil, numa série de traduções de livros sobre o trabalho em Reggio. A

professora Eloisa Rocha, que foi orientanda da professora Farias, produziu sua tese de doutorado afirmando "estar em construção no Brasil uma Pedagogia da Infância" sendo que as bases dessa pedagogia são similares aquelas de Reggio Emília. São pesquisadoras que tem exercido influência na educação infantil brasileira. Mas, há outros modelos, como o High-Scope (em São Paulo); o PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar com bases piagetinas, sob coordenação da professora Orly Mantovani de Assis da Universidade Estadual de Campinas) entre outros E-EI393(Brasil)".

"Genericamente posso dizer que não fundamento a estruturação da minha prática pedagógica única e exclusivamente num só modelo curricular, porque há aspectos transversais e outros exclusivos dos diversos modelos com os quais me identifico e fundamento a minha prática enquanto educadora. Devo, no entanto, destacar o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, por ter constituído ao longo da minha formação uma influência decisiva na forma como planifico e concebo o meu projecto educativo, no sentido mais abrangente. Gostava ainda de fazer uma referência ao construtivismo, na medida em que "educar" e o uso das tecnologias só podem ser encaradas num quadro de efectiva participação de todos os intervenientes – é a perspectiva de conceder gradualmente protagonismo à criança, não só pela experimentação, mas sobretudo pela tomada de consciência crítica, pelo desenvolvimento de uma autonomia crescente. Acrescento ainda os contributos, ainda que de forma telegráfica, do Currículo High Scope, pela relevância das teorias ao nível organizacional, sobretudo no que diz respeito à relação do espaço e dos materiais na sala, cujas orientações neste domínio são muito funcionais. (…) Com o aparecimento de muitos cursos no ensino privado e público na área da educação de infância, existem uma pluralidade de modelos que, quanto a mim, só vieram enriquecer as práticas desenvolvidas no jardim-de-infância. Por isso, não conheço se existe um modelo que predomine no contexto nacional. A este propósito, penso que houve uma consciencialização por parte dos educadores acerca da importância de optar por um modelo ou vários e não ficar refém de práticas tradicionalistas E-EI6(Portugal)".

"Esta es una presentación de este gran trabajo que se realiza en Reggio Emília que importante es pensar en un lugar para los niños y niñas que sea acogedor y educativo en tanto sea seguro y confiable para ellos...así son las escuelas para los niños y niñas en reggio… F-EEI20(Colômbia)".

"Trabalho com 3, 4 e 5 anos. A metodologia que uso tem uma grande influência do MEM e tento caminhar no sentido de a aperfeiçoar cada vez mais P-EI479(Portugal)".

A preocupação principal na área de formação de educadores de infância é, segundo o discurso dos participantes, formar educadores reflexivos com saberes pedagógicos abrangentes. Importa que os profissionais sejam conhecedores das pedagogias existentes e sejam capazes de analisar criticamente cada uma delas, adaptando o que melhor se adequa ao contexto onde desenvolve a sua actividade e às especificidades das crianças.

2.7 - Relação educador-criança em contexto de Educação de Infância

Os aspectos que pretendemos destacar nesta subcategoria passam por esclarecer as perspectivas dos profissionais de Educação de Infância quanto à relação educador-criança.

Segundo os participantes, a relação entre educador-criança assenta em valores que passam principalmente pelo respeito da diversidade, pois cada criança é um ser único com necessidades e competências específicas a desenvolver. A dimensão afectiva é sem dúvida outro dos factores mais mencionados, pois nas relações entre educador-criança é salientada a necessidade de estabelecimento de laços afectivos, empatia, respeito mútuo, e confiança, que permitam criar ambientes propícios para promover aprendizagens significativas para a criança.

Encontrámos participantes que referem que a relação é de igual para igual entre educador-criança, devendo o educador ser um exemplo a seguir ao nível dos valores que promove na educação da criança. É referido, ainda, que se deve valorizar a autenticidade na relação com a criança, para que esta se sinta confiante e protegida favorecendo deste modo o desenvolvimento da sua autonomia.

> "Desde mi punto de vista, los profesores y alumnos del nivel de educación inicial viven en un contexto más democrático y horizontal; a diferencia de otros niveles educativos. Los valores que se trasmiten son: el valor del juego, la integralidad de la persona y centralidad del niño E-EI514(Peru)".

> "Es una relación de apego, como docente te conviertes en ese "modelo" a imitar, a querer, a respetar y, del cual, recibes no solo aprendizajes concretos sobre el currículo establecido, sino todo un sinfín de aprendizaje para la vida E-EI482(Espanha)".

> "Considero que se llevan a cabo resaltando la parte lúdica en combinación con la parte afectiva, para llegar a la construcción de la parte intelectual. Se parte de esa concepción en Venezuela. Los maestros de preescolar que verdaderamente tienen vocación por esta carrera se entregan con mucha mística y compromiso a su trabajo, en nuestro país esos son los casos que abundan. La interacción docente - niño se valoriza concibiendo al niño como un sujeto pleno de derechos, años atrás no era así E-EI259(Venezuela)".

> "Bueno…, (…) si mis alumnos tienen que disculparse porque se equivocaron, yo también me disculpo porque me equivoque... Si mis alumnos tienen que pedir perdón y con permiso, yo pido también mí con permiso. No puedes pedir lo que no das, es verdad… Y yo no soy más importante que nadie por ser la maestra… (…) Yo simplemente facilito un proceso, pero todos somos importantes en el proceso. Todos somos necesarios en el proceso verdad? (…) Si…porque muchas veces los ve como el que manda, yo soy una persona… el otro día un alumno me pregunto: "¿Las hormigas tienen corazón?". Le dije: "¡Mi vida no lo sé! La niña no sabe todo, tienes que darme tiempo que yo investigue. Cuando yo sepa la verdad te la diré... me das unos días". Yo vine y busque la información y se la lleve. "(…) las hormigas no tienen corazón, simplemente la sangre fluye por su cuerpo". Yo no lo sabia tuve que preguntárselo a una persona que me lo enseñara… cuando eres maestro no sabes todo… E-EI291(CostaRica)".

> "Esta é daquelas questões com um grau de complexidade muito grande. Sabemos que o processo educativo envolve variáveis que são difíceis de definir em poucas linhas. Depois, a relação com crianças esta faixa etária exige atributos muito específicos da parte do educador e simultaneamente uma capacidade de observação e de atenção. Pondo de parte o estereótipo que define o perfil do educador como uma pessoa que "gosta muito de crianças", temos, como profissionais do ensino uma concepção diferente. Naturalmente que o pressuposto é importante. Todavia, a relação que se estabelece desde o primeiro dia com a entrada da criança para o jardim-de-infância exige que, numa primeira análise, se respeite as aprendizagens que a criança já transporta consigo mesma. E neste princípio, o papel do educador penso que deve passar por ser um mediador que desenvolverá a sua capacidade de ver o mundo, que o a levará a descobrir coisas novas, devidamente contextualizadas com o seu meio social e cultural. Paralelamente e tendo em conta que estamos na presença de seres ainda com um desenvolvimento psico-afectivo muito frágil, obriga-nos a que jamais possamos descurar o desenvolvimento afectivo estável, de confiança e saudável. (…) Possivelmente o valor que mais desenvolvi na minha vida, talvez fruto da minha educação e do contexto social em que cresci, se prenda com o respeito pela diferença da pessoa humana. Quando falo na diferença, obviamente que não estou a referir-me exclusivamente a diferenças étnicas, raciais e religiosa; quando falo de diferença refiro-me ao respeito pela observância do ser humano enquanto único e irreptível, com características que têm de ser preservadas, sob pena de estarmos a massificar o acto de educar e a retirar a maior capacidade do ser humano – pensar. É, partindo sempre deste ponto que penso que poderemos contribuir para uma formação que respeite realmente a diversidade e defenda a pluralidade de interesses, de gostos, de crenças, de opiniões, no fundo a defesa da sua própria autenticidade enquanto seres humanos E-EI6(Portugal)".

> "Entre el educador y educadora del nivel infantil y el alumno y alumna del mismo existe una relación de apego, ya que la mayoría de profesionales, si bien no tienen una formación completa, tratan que el ambiente de aula sea agradable, ameno y familiar, para hacer la transición hogar-escuela más fácil E-EI93(Guatemala)".

No entanto, alguns participantes salientaram a relevância de uma relação hierárquica que não exclui a dimensão afectiva, mas que se torna necessária para o adequado desenvolvimento intelectual e da personalidade da criança. Deste modo, a criança tem acesso ao conhecimento porque frequenta o jardim-de-infância e aqui devem ser promovidas práticas significativas para a aquisição de novas competências e aprendizagens.

> "Ressaltando que numa relação hierárquica não estão excluídas as relações afetivas, mas a prioridade, nas relações escolares é a presença da intencionalidade educativa onde o conhecimento é o principal. Esta é a função essencial da escola e se pensarmos na maioria das nossas crianças, que são oriundas de famílias pobres, é na escola que elas têm a possibilidade de acesso ao conhecimento que emancipa. Certamente não encontrarão este tipo de conhecimento na mídia, computadores, propagandas, músicas, que têm a influência predominante da lógica do mercado e nesse sentido requer a presença de um mediador experiente E-EI393(Brasil)".

A maior parte dos participantes referem que na relação entre educador-criança é promovida a conquista da autonomia por parte da criança, através das actividades que desenvolve, bem como a liberdade de expressão. A confiança é outro dos aspectos também realçados, sendo que esta promove o desenvolvimento de boas relações interpessoais entre a criança e o educador, mas também com os seus pares.

2.8 - Relação família-educador-criança em contexto de Educação de Infância

Nesta categoria analisámos as perspectivas dos profissionais de Educação de Infância quanto à relação família-educador-criança.

Ao longo do processo de recolha de dados, os elementos que pudessem integrar esta subcategoria não foram facilmente encontrados. Esta temática não esteve muito presente nos debates dos participantes.

No entanto alguns participantes mencionam nas suas intervenções a relevância da relação família-educador-criança. Os participantes descrevem que certas famílias são muito empenhadas e participativas, mas que também é possível encontrar famílias que não o são. Esta realidade é muito semelhante nos países ibero-americanos.

No discurso dos participantes é visível a intenção de desenvolver uma comunicação constante entre família-educador-criança, porque a família se torna mediadora na relação entre o educador e a criança, no processo de conhecimento desta. Por outro lado, o educador é considerado como um alicerce para a criança, ou seja, um indivíduo promotor de contextos

educativos ricos que desenvolvem novas aprendizagens, revelando-se esta relação importante em todo o processo educativo.

Os participantes referem, também, que para o bom desenvolvimento desta relação os profissionais de educação devem estar receptivos a receberem as famílias nos seus contextos educativos, mas que os pais também devem dedicar-se a esta relação com os educadores das crianças.

> "¡Depende! Hay familias muy preocupadas, se acercan muchísimo a la escuela, te ayudan, están cerca del proceso, aprenden contigo, participan…, taller, hacen cosas… Hay familias que tienen los niños en abandono y tienes que reportarlas, pues te los dejan… termino el Kinder de las 10h y todavía es 1h de la tarde y todavía está el niño ahí y nadie a dado por eso… Hay familias que traen al niño una vez cada mes al Kinder… Porque se les olvida, verdad… pues yo creo que eso depende mucho de la familia y depende como educador te acercas a la familia… ¡Por supuestos! Como hagas que los padres vengan a la escuela…, como hagan que una reunión de padres se convierta no solo en el dar y en el pedir… si no hay espacio para reflexionar… Por eso tenemos un tema por mes y todo lo que quieras traer en ese mes vamos a compartirlo. Este mes vamos hablar de la familia, pues todo lo que hemos conseguido sobre familia al empezar la reunión vamos a compartir las experiencias… aprendimos, bueno… y después la información del Kinder… E-EI291(CostaRica)".

> "Que seja uma relação em que os adultos caracterizem-se como mediadores mais experientes no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, que as famílias em plena interação nas creches e pré-escolas tenham a possibilidade, na medida do possível, de contribuir com seus conhecimentos na ampliação do universo infantil. Além disso, que a interlocução seja uma constante visando a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Infelizmente, do meu ponto de vista, há distorções, nessa questão, quando os profissionais da educação infantil destinam esforços na educação das famílias, assumindo uma função árdua e ao mesmo tempo ilusória de que resolverão problemas familiares. Outra distorção é envolver as famílias na busca de recursos para a melhoria das condições de trabalho na educação infantil, desobrigando, no caso da educação infantil pública, o Estado da sua função de manter a educação infantil pública e gratuita. Uma das consequências desses esforços, entre outras, é sobrecarregar os profissionais da educação infantil com atividades extras, retirando um tempo dos mesmos que poderia e deveria ser de formação sólida, teórica que possibilite-lhes enxergar os problemas da prática com as crianças E-EI393(Brasil)".

> "Además añadiría una buena relación con la familia, ya que con ella nuestra tarea resulta más fácil y más productiva para los tres (familia, niño y docente). Creo que se debe tener claro que conjunto a todo esto, la Educación Inicial tiene determinados objetivos que muchas veces padres, institución y por ende la sociedad nos "obliga" a concentrarnos en actividades, que en esta etapa se sientan las bases para que los niños puedan aprender con posterioridad. Por ejemplo: la lectura y la escritura E-EI545(Uruguai)".

> "Esta é uma das questões que tenho explorado muito nos últimos tempos. A família tem sido chamada a tomar parte nas decisões, quer ao nível dos projectos curriculares, quer também na construção de uma escola em que a família ganha um estatuto de actor educativo. Já não se trata só de chamar a família para participar nas acções mais lúdicas e pontuais que a escola tem definidas por lei; a família é parte integrante de um processo, que cada vez ganha maior amplitude, porque participa e dinamiza actividades, coopera, opina acerca dos projectos de forma verdadeiramente interventiva. Neste ponto refiro-me particularmente ao acompanhamento e desenvolvimento de competências que só serão realmente interiorizadas pela criança quando se dá continuidade em casa; no fundo existe uma cumplicidade entre dois mundos que interagem de forma dinâmica. A título de exemplo: quando procuramos tarefas que desenvolvam literacias relacionadas com a leitura e a escrita, obter-se-á uma aprendizagem mais significativa e por consequência mais rica, quando os pais são também agentes do processo educativo. Neste ponto, as tecnologias proporcionam à família uma aproximação praticamente em tempo real daquilo que a escola oferece; depois, aproveito para salientar o papel interventivo e crítico que os pais têm dada oportunidade de se manifestarem através de comentários, sugestões, opiniões, etc. como facilmente se pode constatar pelos registos da nossa comunidade

virtual de aprendizagem. Quanto à função do educador, diríamos que a sua acção prolonga-se para além do tempo lectivo estipulado, na medida em que tem de se mostrar disponível para fazer uma gestão das tarefas exigidas por um espaço virtual E-EI6(Portugal)".

Os participantes referem que o trabalho como profissional torna-se mais completo e conhecem melhor as necessidades das crianças, se o educador sentir apoio e acompanhamento da família. Por outro lado, os participantes da comunidade salientam também que as famílias são cada vez mais solicitadas a tomar decisões, a participar nas dinâmicas e actividades do contexto educativo, deixando de serem apenas espectadoras em situações pontuais, tais como, as diversas festividades que ocorrem durante o ano lectivo.

2.9 - Legislação na formação e prática de Educação de Infância

A legislação nos âmbitos da formação quer da prática dos educadores de infância, é uma das preocupações manifestada por parte dos participantes.

Alguns participantes apontam como uma necessidade a construção de um perfil adequado que seja legislado, para seleccionar os candidatos que desejam aceder ao curso de Educação de Infância no ensino superior. Estes consideram este nível como primordial na vida da criança e argumentam, que por esta razão deverá ser apoiado por profissionais de excelência para promover a qualidade em todas as dimensões do desenvolvimento da criança.

Por outro lado encontrámos participantes que vêem o nível de licenciatura como o grau mínimo para desempenhar o papel de educador de infância. Esta situação é mais mencionada por participantes da América Latina, onde a licenciatura como nível obrigatório para o exercício de funções docentes não está regulamentada em todos os países. Estes participantes consideram que a falta de qualidade educativa em contextos de Educação de Infância se deve principalmente a este factor.

Em alguns discursos de participantes da América Latina encontrámos quem defenda, que os docentes devem ser avaliados no decorrer do seu percurso profissional e que esta avaliação poderia ser regulamentada. Actualmente, em Portugal, o processo de avaliação de desempenho docente tem sido alvo de alterações o que provoca algumas controvérsias e insatisfação nos profissionais de educação. Estes profissionais acreditam que o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação não é um modelo claro e justo. Esta temática tem provocado diversos debates na comunidade @rcaComum, entre os participantes deste país.

"Haría exigencias de carácter legal con relación a los puntajes y perfiles de quienes ingresan a esta profesión. Serían los mejores educadores ya que es en las edades tempranas cuando se forjan caracteres y se sientan las bases de procesos de formación integral desde el sentido de la educabilidad. Creo que los mejores docentes deben estar en las edades tempranas, en los ciclos de formación básica inicial E-DES24(Colombia)".

"Bueno, yo haría un examen de actitud, para contratar a los maestros. No contrataría a todos los que se gradúan, pero como en todas las carreras hay unos muy buenos y otros no tan buenos… E-EI291(CostaRica)".

"Cambiaría algunas Leyes que han dificultado el Proceso Educativo, Decretaría la Obligatoriedad de ser Docente Universitario en Educación Infantil para poder ejercer en este nivel. En Guatemala hasta hace muy poco tiempo se creo la Carrera Universitaria de Licenciatura en Educación Infantil E-EI93(Guatemala)".

"Particularmente pienso que la legislación es adecuada. Pero a veces la fuerza de la costumbre es más fuerte. Bueno los cambios no ocurren de la noche a la mañana. La Ley de la Carrera Pública Magisterial era necesaria. Y espero que pronto su reglamente este listo. Todo maestro debe ser evaluado a lo largo de su camino profesional, por supuesto de manera trasparente y justa; y además estar abierto a la formación continua E-EI514(Peru)".

"Embora esta disciplina não esteja dirigida para a avaliação de desempenho dos educadores (neste caso concreto), gostaria de abrir a discussão sobre este assunto (que nos preocupa a todos). Hoje tivemos uma reunião de coordenadores de estabelecimento em que o presidente do conselho executivo explanou todo o processo de avaliação. Discutimos e reflectimos em conjunto o que nos diz a legislação. Muitas das perguntas ficaram sem resposta, pois ninguém nos sabe explicar muito bem como vai decorrer este processo, nem mesmo a DGRE. Um dos problemas levantados foi a definição dos objectivos para auto-avaliação; outro, como decorrerá a observação feita pelo coordenador. Concerteza, neste momento quente, este tema será um óptimo motivo para trocarmos ideias e opiniões F-EI327(Portugal)".

"En primer lugar que sea a nivel universitario para una mejor calidad en la enseñanza, una mejor remuneración, actualización del currículo. No hay concordancia entre lo que se hace en el aula, y lo que en la vida laboral desempeñas. Lo ideal que se debería de hacer es reunirse todas las instancias educativas y ponerse de acuerdo para que la educación no tenga cortes, ni divorcios que sea secuencial y que el alumno/a no sienta el golpe de pasar del nivel primario a la educación media, por consiguiente a la educación superior. La repitencia en las universidades es porque los alumnos sienten como que si se fueron a otro planeta cuando llegan a la universidad. En cuanto a las normales te enseñan metodologías que ya están caducas y en las aulas se están utilizando otras estrategias, entonces de que te sirve llegar graduado al aula si te encuentras con otra realidad E-PP8(Nicarágua)".

Um dos aspectos também realçados pelos participantes é a constante alteração de normativos, que se faz sentir um pouco por todos os países ibero-americanos e que provoca instabilidade e insegurança profissional. No entanto, alguns participantes consideram o quadro legislativo completo e sem necessidade de alteração.

"Sobre el marco legislativo tengo muy claro que cambiaría la situación de inestabilidad legislativa. Esto es provocado por el continuo cambio de leyes educativas que hemos sufrido en pocos años. Así recuerdo iniciar mi carrera cuando estaba en vigor la L.O.G.S.E. (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y todos aquellos decretos que la desarrollaban, cuando termine mi carrera se planteo la implantación de la llamada L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad en Educación) que ante un nuevo cambio político se paralizó y volvió a resurgir la ley anterior, finalmente se implanta la L.O.E. (Ley Orgánica de Educación); todo este cambio legislativo provoca una sensación de inestabilidad que se refleja en los docentes y, por supuesto, en nuestro trabajo E-EI482(Espanha)".

"En estos momentos va iniciando una mujer al cargo por lo que esperamos gran resultado en actuar en las necesidades del sector educativo. Yo en estos momentos le solicitaría formalizar la Educación Inicial No Escolarizada en México. Lamentablemente en la actualidad algunos se encuentran más preocupados por las políticas públicas e incrementar su salario y se olvidan de su verdadera vocación el educar, constantemente se observan marchas mítines protestas en las calles de la ciudad de México.

> La imagen de ellos se opaca se deteriora por lo bajos sueldos que perciben, en ocasiones tienen que tener otro trabajo por las tardes para cubrir sus necesidades básicas. Otros maestros culminan sus licenciaturas, maestrías, doctorado y con esto es una oportunidad de ascender a una carrera magisterial. Los sueldos a los maestros son muy bajos, no recategorizan los puestos ejemplo mi labor es de supervisora desde hace 20 años y mi sueldo y base es de especialista técnico. Hay mucha inconformidad de maestros por sus sueldos ascensos de oportunidades. (…) Hace unos pocos años el nivel preescolar se hizo obligatorio. En México hace falta una verdadera reforma educativa a la educación principalmente al mapa curricular de cada uno de los niveles de la educación siento que hay mucha carga académica y se le puede dar otra opción a los muchachos, menos carga académica y así distribuirán mejor su tiempo y sean las materias fundamentales las que tengan que estudiar E-PP6(México)".

> "No quitaría nada, me parece que las leyes que rigen el ejercicio profesional de los docentes de preescolar en Venezuela están muy completas. Actualmente luego de un amplio debate y ser sometida a discusión se espera la pronta Promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación E-EI259(Venezuela)".

Vários participantes provenientes de Portugal, Espanha ou da América Latina defenderam uma reestruturação da carreira universitária dos educadores de infância, com o intuito de aproximar o currículo à realidade educativa com a qual se deparam no fim do curso. Esta situação em Espanha e Portugal alcança actualmente algum destaque com o Processo de Bolonha, que inclui a reestruturação desta licenciatura, como tivemos oportunidade de salientar no capítulo 3.

3 - Integração e participação em ambientes *online*

Esta categoria refere-se à integração e participação em ambientes *online* que incluem, principalmente, três níveis de práticas que são os seguintes: momentos de socialização, momentos de cooperação e momentos de colaboração.

Num primeiro momento de socialização, os participantes interagem na procura de conhecerem o espaço, de se ser reconhecido pelos outros participantes, de se identificarem com as práticas partilhadas e com a identidade da comunidade. Com o tempo, para além da socialização começam a desenvolver-se práticas cooperativas na tentativa de prestar um apoio em actividades pontuais a determinado participante. Por último, as efectivas práticas colaborativas surgem na comunidade quando a temática e o interesse de um determinado assunto diz respeito às práticas do grupo, tornando-se um tema comum, partilhado, reflectido e construído em conjunto.

A passagem por estes três níveis de participação (socialização, cooperação e colaboração) está subjacente ao factor tempo, que vai permitir o fortalecimento da confiança que se estabelece entre os participantes, a credibilidade do próprio espaço (entenda-se comunidade) e das informações partilhadas. Este processo é desenvolvido continuamente na comunidade através do reconhecimento de interesses comuns.

O grande objectivo desta categoria e suas subcategorias é compreender como se desenvolvem os processos de cooperação e colaboração na comunidade.

3.1 - Dinâmicas de integração e participação em ambientes colaborativos *online*

A integração e participação em ambientes *online* são processos que para serem consolidados implicam dedicação e interacção contínua, por parte dos participantes. Nesta subcategoria apresentamos discursos que expressam motivação, para construir novos desafios em comum. É possível identificar na comunidade momentos de satisfação na participação, de apoio mútuo em actividades diversas, de expressão de diversos tipos de sentimentos e emoções e, consequentemente, evidência de consolidação de laços de amizade entre os participantes.

Existe uma tendência natural por parte dos participantes em revelar como encontrou a comunidade e, também, em expressar a sua reacção perante este espaço. Este diálogo é uma das formas de iniciar o debate na comunidade, em torno de algo que parece comum a todos. Esta descrição decorre, normalmente, quando os participantes fazem a sua apresentação para o grande grupo num dos fóruns concebidos para este efeito.

> "Sou brasileira da cidade de São Paulo, já estou na comunidade desde Maio, mas ainda não me apresentei, faço-o agora. Não sou uma educadora formada, embora pense que desde que estamos nesse mundo e interagimos com as pessoas, somos todos educadores uns dos outros. Tenho 48 anos, depois de 26 anos apenas como dona de casa, voltei a estudar, estou terminando a graduação em Pedagogia. Meu tema de conclusão do curso discorrerá sobre o ensino e aprendizagem através da internet. E foi nessa procura que encontrei a Arca Comum. Com certeza a partir de hoje participarei mais ativamente nos debates do fórum e da comunidade F-PP4(Brasil)".

> "Hola (…) yo también soy educadora, maestra de educación infantil. Trabajo en un pueblo muy pequeño que se llama Cózar, y como hay poquitos niños tengo niños de 3 y 4 años en la misma clase. En total son 11 niños. Con las clases mixtas hay que trabajar de manera diferente al tener dos niveles juntos, al principio es un poco lío, pero luego enseguida te acostumbras. Este es mi 5º año trabajando, así que realmente no es demasiada la experiencia que tengo. Por esto me gusta escuchar y leer experiencias de otras compañeras y compañeros, de los que se pueden aprender muchas cosas M-EI431(Espanha)".

> "Conocí la Comunidad @rcaComun en búsqueda por Internet de redes de infancia y fue muy interesante. Llegar a su portal me mostró no solo información valiosa sino muchos enlaces que van abriendo otros horizontes alrededor del tema. Creo que las redes permiten conocimiento de otras organizaciones que desarrollan actividades similares con las que puedes interactuar, trabajar conjuntamente, hacer alianzas en investigaciones que sean de mutuo interés, dar y recibir apoyo en los temas que trabajas, ofrecer colaboración en lo que tu haces… en fin… E-DES24(Colombia)".

> "Creo que conocí la Comunidad @rcaComun en sus inicios, aún no llevaba ni un año, y fue a través de otra página, creo recordar que vi un comentario acerca de esta comunidad en el boletín de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles o en alguna parecida. Lo que si recuerdo es que me pareció una propuesta muy interesante y rápidamente me inscribí aunque tarde en participar. Actualmente sigo pensando igual, este proyecto que desarrolláis tiene mucha relevancia para mi, me siento implicada aunque no pueda participar tan activamente como quisiera. (…) Como Comunidad de aprendizaje docente me gusta mucho todo su diseño, la facilidad de llegar a la información con rapidez y sus enormes posibilidades. Para mi su gran limitación es el idioma E-EI482(Espanha)".

"Soy profesora en una universidad en Santiago de Chile en la carrera de Educación de Párvulos (o de criancas). Me interesa saber lo que realizan otras educadoras para compartirlo con las alumnas que están en su proceso de formación como futuras educadoras. Me parece muy interesante e importante este encuentro para compartir ideas F-DES35(Chile)".

Salientamos alguns diálogos dos participantes que descrevem e caracterizam a comunidade. Um dos elementos que se destaca é a comparação que estabelecem entre este espaço e uma família, onde "todos se conhecem" e tendem a desenvolver práticas comuns para a sua união e contínuo desenvolvimento, num ambiente agradável.

"Una comunidad es algo así como algo que te queda cerca, familiar, que te conoce y conocer a @rcacomun ha sido como llegar a un lugar donde te esperan y te conocen. Me da mucho gusto pertenecer a la comunidad y compartir ideas, sentimientos y creencias que son comunes, es muy importante para mí. Siento que hablamos el mismo idioma, que no hay barreras, ni espacios que separen las ideas y la fundamentación en al que se cimenta la comunidad. Una vez te di las gracias por la invitación. Hoy las reitero e invito a otros amigos y amigas a participar en la comunidad y buscar juntos estrategias que favorezcan el desarrollo de la Educación Inicial en los diferentes países E-DES32(RepúblicaDominicana)".

"La Comunidad @rcaComum es un espacio virtual que representa hoy en día un punto de encuentro entre docentes de toda Ibero-América, te felicito pues originalmente de confluir a algunos países, ha expandido sus horizontes y ámbito de acción, hasta lograr romper barreras de idioma entre los colegas que comparten y se nutren de la interacción armónica y enriquecedora que caracteriza a la comunidad E-EI259(Venezuela)".

A comunidade é reconhecida pelos participantes como um espaço que abre horizontes a outros espaços, a diversas culturas, a práticas e ideias que diferem, mas que se cruzam em certos pontos. É, conforme a opinião dos participantes, um lugar de encontro entre "colegas" ibero-americanos. Participar na comunidade, expor a experiência pessoal e conhecer a experiência dos outros participantes, permite que esta seja considerada um espaço de suporte às práticas em contextos físicos.

"Hola!!! (…) Es un verdadero placer formar parte de esta comunidad, aparte de compartir experiencias y apoyarnos, me gustaría poder tener una linda amistad. Me agrada conocer gente y poder aprender todo lo que se pueda, espero poder contar con el apoyo de todos ustedes, porque realmente les voy a estar preguntando constantemente. Una gran felicitación por este excelente proyecto, y por lograr reunir a educadores interesados en mejorar la calidad de la educación. Estamos en contacto. F-EI264(México)".

"Gostei muito das novidades! Novas estratégias para uma @rca mais dinâmica... podem contar comigo! Debates, entrevistas, formação à distância... parecem-me propostas aliciantes para todos aprendermos mais. (…)Não foi preciso procurar muito para encontrar aqui alguns colegas e amigos que me falavam da @rca e que insistiam para que me juntasse a eles e a todos os que constituem esta comunidade. Finalmente tive oportunidade de o fazer! F-DES39(Portugal)".

"Me gustaría ver más las vivencias personales de los compañeros, donde haya un enlace que sea específico para ello, también documentos, lecturas y folletos, sobre las últimas novedades en el campo de la educación inicial F-EI259(Venezuela)".

> "Muito obrigado pela partilha, e principalmente, pela disponibilidade. (…)Com votos de que tenham passado umas óptimas férias, e de que o ano lectivo corra ainda melhor do que o(s) último(s), cá estou novamente para aprender, partilhar, ouvir e ver o que de melhor se faz na Educação de infância pelo Mundo. Espero poder continuar a contribuir (e a receber) como até agora, e que este segundo ano da @rca seja ainda mais produtivo (o que é difícil!). Para quem continua no JI onde esteve colocado, que tenham tempo de continuar o magnífico trabalho, e, para quem (como eu) teve de mudar de poiso, que os novos desafios sejam gratificantes. Por cá estarei F-EI205(Portugal)".

Apesar das diferenças linguísticas e da distância que separam os participantes, alguns destes referiram que a comunidade é um meio de ultrapassar barreiras geográficas e linguísticas, enriquecendo assim a experiência profissional de quem integra este espaço. Os participantes sentem que pertencessem a uma verdadeira comunidade tal como o seu significado a descreve. Este sentimento de pertença é mais evidente após um período prolongado de interacções na comunidade.

> "@rcaComum ha sido para mi un hallazgo de notable significación. Probablemente porque me identifico plenamente con aquellas personas que son capaces de idealizar empresas, hacer proyectos y llevarlos a la práctica con la tenacidad y la porfía necesarias para ir construyendo día a día, ladrillo tras ladrillo, un hábitat nuevo en un mundo que fue matando utopías y que tratándose de construir nuevas formas de educación, es a veces escéptico. En ese punto fui testigo de la primera hora, como dicen por aquí, de los esbozos de tu proyecto de Arca e imagino que puedo dar testimonio de su crecimiento y de la concreción de una idea, cual es la de reunir en una comunidad cibernética a educadores separados por tanta distancia, más quizás muy próximos en sus ideales de superación, perfeccionamiento y comunicación E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

> "La conocí mediante un correo electrónico enviado a una red de Internet. Realmente mi participación no ha sido destacada, espero este año integrarme más. La Comunidad es un espacio de interacción, integración de profesionales que trabajamos en la misma área, con objetivos en común, y abiertos a conocer y dejar conocer el trabajo de cada uno. Es una instancia muy importante y fácil para relacionarnos y comunicarnos (a pesar de que me cuesta leer el portugués :)). E-EI545(Uruguai)".

A convivência, a aproximação de ideias, os laços de amizade que se vão consolidando, as práticas partilhadas, a credibilidade das informações, a identificação dos participantes, o seu carácter restrito, a protecção de dados pessoais e o seu aspecto visual agradável e harmonioso, torna a comunidade um espaço de relevância para os profissionais de Educação de Infância.

Temos participantes que descrevem também a comunidade como um espaço de interacção e aprendizagem da qual esperam contributos que permitam o seu crescimento profissional e, consequentemente, que permita melhorar a qualidade da Educação de Infância e das suas práticas.

> "Sim, desde o início no Focus Group realizado em Maio de 2006 no IEC na Universidade do Minho, em Braga, tive o grande privilégio de conhecer este ambicioso projecto. Desde o primeiro momento que acreditei estar perante um projecto inovador e de invulgar importância para a educação de Infância. Posso acrescentar, agora numa visão retrospectiva, que a @rcaComum constituiu um marco na educação de infância em Portugal. Digo isto sem qualquer sentido de lisonjeio, mas se atendermos ao elevado número de educadores, aos assuntos objectos de análise, à partilha e discussão de projectos, à reflexão sobre práticas educativas, compreendemos que este é um verdadeiro espaço de aprendizagem, se quisermos de formação contínua. Outro aspecto que merece ser salientado está

relacionado naturalmente com a diversidade e proveniência dos seus membros; e é aqui naturalmente um ponto de enriquecimento colectivo o facto de contarmos com educadores sul-americanos. Por outro lado, a @rcaComum é um espaço que, pela sua multiplicidade de ferramentas, oferece a possibilidade dos seus membros partilharem práticas em contexto escolar, e para além disso proporciona um conhecimento mais profundo dos sistemas educativos de diversos países presentes, das contingências que cada escola e de cada educador em particular enfrenta no dia-a-dia E-EI6(Portugal)".

"É com muito prazer que participo deste espaço de interação e aprendizagem... F-DES31(Brasil)".

"Sou finalista do curso de Educação de Infância. Estou muito contente por pertencer a este espaço de partilha. Espero aprender e partilhar com todos vocês F-EEI23(Portugal)".

"Também por aqui? Não sei se se lembra de mim nestas andanças :p Espero que possamos partilhar bastante informação todos juntos pois é para isso que cá estamos: aprender uns com os outros acerca daquilo que mais gostamos: a educação de Infância ;) F-EI125(Portugal)".

"Sou uma participante assidua da @rcaComum já que a minha curiosidade em saber todas as novidades que por lá vão aparecendo me levam a visitá-la diariamente. Esta comunidade faz-me pensar sobre as minhas funções actuais, que me absorvem de tal forma com mil e uma tarefas tão distantes do que se passa nos Jardins de Infância. Este facto leva-me a não poder participar activamente na @rcaComum, partilhando com vocês o muito que fazem as crianças dos Jardins do meu Agrupamento. O que eu espero da comunidade é precisamente que sirva de elo de divulgação de experiencias, de actividades, de sabedoria... Para tal só tenho que ir à @rca da imaginação para buscar a forma certa de motivar as colegas a participarem neste meio tão aliciante e facil de comunicar F-EI175(Portugal)".

Os fragmentos dos textos apresentados nesta subcategoria reflectem a interacção, socialização e a implicação dos participantes na comunidade. Estes sentem vontade de continuarem a pertencer à comunidade como, também, de aprender cada vez mais uns com os outros, num espaço comum.

3.2 - Entraves à participação

Ao apurarmos quais os entraves à participação assídua na comunidade, verificámos que se destacaram maioritariamente factores como: a falta de tempo (disponibilidade diária); as dificuldades linguísticas (compreensão do português ou espanhol, tendo sido esta dificuldade mais referida por alguns participantes da América Latina); problemas de ordem técnica (falhas de energia eléctrica, acesso à Internet limitado e, por vezes, sobrecarga do servidor que suporta a plataforma da comunidade). O acesso limitado à Internet foi mais mencionado pelos participantes da América Latina que, por vezes, tiveram de recorrer a cibercafés ou centros de informática, para participarem na comunidade. Esta situação foi também referida na subcategoria 1.1, quando se referiu a falta de utilização das tecnologias por causa do acesso à Internet.

"No início tive dificuldades técnicas, mas atualmente, nenhuma. Vamos aprendendo E-EI393(Brasil)".

> "Una abrazo cordial, desde Pariaguán, sabes todavía estoy sin Internet, es horrible porque me hace mucha falta, tengo que estar metiéndome en cyber, ahorita voy a mandar a quitar el servicio de Internet por cantv, en vista de lo malo que está, y voy a hacer diligencias para meterme por movistar, por eso amiga no he visitado la página del arca común con la frecuencia que quisiera M-EI259(Venezuela)".

> "Por el momento nada; mis limitantes en algunos casos son acceso ha Internet y el idioma, pero lo estoy superando E-EI93(Guatemala)".

> "Cómo ya he mencionado sólo encuentro una gran dificultad, este es el idioma. Encuentro una gran dificultad en comprender y hacerme comprender en el idioma portugués; y, aunque España y Portugal están al lado y comparten grandes parecidos lingüísticos, no llego a comprender con exactitud la mayoría de los mensajes, algo que me provoca gran inseguridad E-EI482(Espanha)".

> "Me confunde a veces los mensajes de diferentes idiomas. Aunque pensándolo bien esto también es una riqueza. Pero me cuesta leer y comprender portugués cuando escriben otros miembros al recibir sus mensajes. También una dificultad es mi falta de tiempo para interactuar con ustedes dentro de la comunidad virtual E-EI514(Peru)".

> "Mis limitaciones son el tiempo, el horario de trabajo, que es extenso, y la diferencia de horario. (…) Creo que la dificultad que le encuentro es el idioma, quizás más en los foros cuando no logro entender la idea central por el idioma portugués E-EI545(Uruguai)".

Outra dificuldade, mas menos mencionada pelos participantes, resulta da falta de competências tecnológicas que impede uma participação eficaz no que diz respeito à utilização das diversas ferramentas que a plataforma oferece, a fim de promover práticas colaborativas. No entanto, os participantes encararam estas dificuldades como um processo autoformativo e revelaram persistência até conhecerem as ferramentas, as dinâmicas e participarem activamente, na comunidade.

> "Probablemente las dificultades se plantean por una falta de tiempo libre mayor para mejorar la participación en los foros de debate, o en las áreas especializadas. También la falta de experiencia y práctica para manejarnos con las herramientas del entorno, que para algunos resulta diferente a los diseños conocidos E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

> "Bom, o comentário já vai longo e depois, como eu ainda sou um bocado azelha nestas andanças das TIC, passa o tempo e aqui a máquina não me deixa editar isto... F-EI326(Portugal)".

> "CIERTAMENTE HE TENIDO DIFICULTAD PARA LA COMUNICACION YA QUE NO TENGO EL SISTEMA EN CASA Y SE ME HACE UN POCO DIFICIL, ADEMAS NO SOY MUY DIESTRA UTILIZANDO EL SISTEMA P1ºCEB24(Venezuela)".

> "Pensava que tinha que mandar o mail para noreply@nonio.uminho.pt, mas dá erro de envio. Como faço para mandar mails para o grupo? (…) Afinal as pessoas da arcacomum não receberam o meu mail, pois não? Fiz alguma coisa de errado? M-EI106(Portugal)".

Um problema, que foi mencionado pelos participantes e do qual demos conta desde o início do funcionamento da comunidade, diz respeito a falhas de envio das mensagens dos fóruns para os *e-mails* dos participantes. Estava previsto que cópias de todas as mensagens colocadas nos

fóruns da comunidade fossem enviadas automaticamente pelo servidor ao fim do dia, de forma a terem conhecimento das actividades que estavam a decorrer. No entanto, mas esta funcionalidade não decorreu como se esperava. Este problema foi mais evidente no primeiro ano, sendo que isto se deveu principalmente a uma sobrecarga do servidor, onde estava localizada a instância Moodle da comunidade. A meio do segundo ano de funcionamento, esta instância foi transferida para outro servidor e o envio de mensagens passou a ser em maior número, embora ainda não na sua totalidade.

> "En algunos casos, no poder acceder a ciertas informaciones por problemas en la recepción de los mensajes (…). Lamento realmente que mis ocupaciones no me permitan estar más presente en los diferentes espacios de la comunidad. Pero me pienso integrar en este período de Navidad y ver todas las innovaciones E-DES32(RepúblicaDominicana)".

> "Estimados Colegas, Estamos com problemas no Envio de Mensagens dos fóruns da comunidade @rcaComum, desde o passado dia 14 de Maio de 2008. Esperamos logo que possível resolver esta situação. Podem continuar a participar nos fóruns, mas para visualizarem as mensagens colocadas nos fóruns têm que entrar na comunidade para consultar. O problema é só a nível de distribuição das mensagens para os -mails. Obrigada pela compreensão! F-I1(Portugal)".

No fim deste segundo ano e para dar continuidade a um terceiro ano lectivo da comunidade (que não se insere na recolha de dados) decidimos actualizar a versão da Moodle e passar da versão 1.6.1 (instalada em Agosto de 2006, sendo esta a mais actual na altura) para a versão 1.9.2 (a mais recente em Setembro de 2008). Apesar do terceiro ano lectivo de funcionamento da comunidade não fazer parte do período em estudo, gostaríamos de referir que foi com esta actualização e mudança de servidor que o problema ficou definitivamente resolvido. Actualmente, as cópias das mensagens são enviadas na sua totalidade para os *e-mails* dos participantes.

Um outro problema com o qual os participantes da comunidade se deparam logo após o registo na comunidade é o impedimento de entrar na parte interna, pois necessita de ter a chave de acesso e esta só é enviada após a resposta de algumas questões de carácter obrigatório, como referimos no capítulo 6 no ponto 2.1.

> "Disculpa pero he entrado y no encuentro el foro de la pagina y en el enlace que me mandaste al entrar en la comunidad me pide una contraseña que según comenta me mandastes por favor ayudame estoy interesada en formar parte de vuestro grupo. Perdona las molestias y gracias M-EI25(Espanha)".

Uma outra dificuldade que surgiu e que foi mencionada pelos participantes deve-se ao esquecimento dos dados pessoais, de acesso à comunidade. Apesar de, a plataforma permitir a recuperação dos dados (login e palavra-chave), por validação via *e-mail*, a maior parte dos

participantes preferiu sempre enviar uma mensagem ao investigador a pedir ajuda na resolução deste problema.

> "SOY COLOMBIANA E NÃO TENHO PROBLEMAS O DIFICULTADES COM AS TRADUCÇÕES. AGORA TENHO DIFICULDADE COM A PALAVRA CLAVE PARA ENTRAR NA ARCA COMUN.ALGUMS MESES ATRÁS ME ENVIARAM UM NÚMERO MAS DEVE TER ALGÚM PROBLEMA. AGRADEÇO SE FOR POSSIVEL TROCAR-LO. MUITO OBRIGADA M-EI154(Colômbia)".

> "Agradecida de que me los pueda usted enviar los datos de acceso. Estaré al pendiente. Gracias M-DES38(PortoRico)".

> "Obrigada pelo envio da password, ja tinha tentado algumas vezes e ja não me recordava M-EEI10(Portugal)".

> "Si estoy interesada, solo soy un poco tímida. Por favor envie mis datos de acceso y una pequeñas instrucciones para hacer uso de este espacio M-EI192(México)".

> "Un gusto recibir tu correo, te comento que no pude registrar mi contraseña porque mi correo no abrió, no se si puedes ayudarme nuevamente para poder ingresar a la comunidad M-EI336(Equador)".

> "Assunto: no se como entrar porque nombre del utilizador es mi nombre ¿cierto) y¿ cual es mi palabra clave? M-EI340(Chile)".

Do conjunto de entraves mencionados parece-nos que as limitações maiores se prendem com a falta de tempo e, também, com a falta de compreensão linguística, apesar do português e o espanhol serem línguas semelhantes.

Os participantes que fazem parte da comunidade reconhecem que o processo de integração é lento, mas dada a identidade que este próprio espaço foi construindo e às práticas que lhe estão associadas, a participação foi-se tornando cada vez mais activa. A motivação que os participantes sentem ajuda a ultrapassar os entraves que encontram.

Para diminuir as dificuldades provocadas pela língua foram disponibilizadas, no segundo ano da comunidade, algumas ferramentas de tradução *online* gratuitas, que permitiram uma comunicação mais fluente entre os participantes dos diversos países e a compreensão da informação partilhada.

3.3 - Benefícios da participação

Os benefícios subjacentes à participação na comunidade dizem respeito à relevância que este espaço tem na vida pessoal e profissional dos participantes. A comunidade é reconhecida como um meio de comunicação eficaz, que ultrapassa fronteiras, aproxima culturas e ideias, que apesar das diferenças linguísticas, alguns participantes reconhecem como uma mais-valia.

"Los beneficios son muchos, a través de la comunidad se están generando conocimientos, amistades y un compartir lleno de mucha camaradería, entre docentes de países con culturas y costumbres en muchos casos, diametralmente opuestas, de allí que verdaderamente es un espacio de intercambio que rompió la brecha impuesta por el lenguaje E-EI259(Venezuela)".

"Pela partilha de experiências e pelo grande enriquecimento pessoal considero esta ARCA, um verdadeiro tesouro! M-EI287(Portugal)".

"Sin embargo actualmente estoy intentando probar alguna solución, así que estoy utilizando un traductor on-line para poder participar más. (…) En particular esta @rcaComum tiene un aliciente mayor para mi, es la opción de traspasar las fronteras de países, es el conocer a educadores a nivel internacional y saber de su práctica diária E-EI482(Espanha)".

"Alto-Minho. Estou a adorar a @rca, é um espaço de partilha e de aprendizagem enriquecedor. Para mim é algo novo, e tenho a certeza que vou aprender muito P-EI188(Portugal)".

"Deseo que esta comunidad cada día crezca más, pues ha trascendido fronteras lingüísticas que era lo más difícil, y se ha convertido en un medio útil para compartir saberes y experiencias de aprendizaje en nuestros diferentes países. (…) Estoy convencida sin temor a dudas que la creación de la comunidad virtual (Arca Común) ha llenado un espacio que faltaba para los maestros de inicial que están familiarizados con las TIC's. No puedo sino animarte a que sigas con tu entusiasmo que nos hás podido transmitir, y que esto sea un vehículo para romper fronteras y enlazar ideas. (…) Con respecto al diseño de la página es agradable a la vista, y ofrece muchos canales de comunicación F-EI259(Venezuela)".

"Muy buen apoyo y de enriquecimiento profesional QA82(CostaRica)".

"Parabéns por esta iniciativa! É muito bom poder fechar um jornal, ligar a Internet e ver que afinal existem excelentes profissionais de educação F-EI248(Portugal)".

"Considero o projecto da @rcaComum muito interessante e enquadrado no novo paradigma emergente sócio-cognitivo. É um bom exemplo de formação cooperada de docentes e de aproximação de culturas QA3(Portugal)".

"Potencialmente rica para proyectar experiencias, comparar acciones, establecer acuerdos, relacionar culturas, etc (…) Personalmente resultó una experiencia enriquecedora, como foro de debate y encuentro me parece una herramienta que puede lograr alcances y proyecciones mayores. Es un un medio motivador para quien se interesa en la comunicación QA78(Argentina)".

A comunidade resulta como um meio para conhecer novas práticas e explorar a diversidade em contextos presenciais de Educação de Infância. Os participantes referem que a comunidade tem sido um espaço de partilha e de reflexão que permite a aprendizagem e o crescimento profissional. É um apoio às práticas por causa dos conteúdos, materiais e saberes partilhados.

"Creo que es una red muy valiosa, interesante y enriquecedora en torno al tema de infancia y creo que enriquecerá muchísimo nuestra organización E-DES24(Colombia)".

"Claro que como educadora e também como investigadora, tenho recolhido ensinamentos muito importantes, sobretudo ao nível do conhecimento de práticas educativas muito diferentes daquelas com as quais estou mais familiarizada. Poderia mencionar vários casos, mas para não tornar esta entrevista demasiado extensa, tive o privilégio de fazer um intercâmbio com um colégio da Argentina. Tivemos a oportunidade, através de videoconferências, e-mails, Messenger, e outras ferramentas

> conhecer o contexto educativo de uma realidade totalmente nova, para mim e para as crianças que sempre me acompanharam ao longo desta iniciativa. Também não posso deixar de referir os laços de amizade que se vão formando, não só com o caso de intercâmbio com este colégio argentino, mas mesmo no contexto nacional, neste caso com o Jardim de Infância de Cheleiros e da Gafanha da Nazaré. Neste último caso, os intercâmbios virtuais deram lugar a visitas aos respectivos jardins-de-infância, decorrente dessa necessidade de estreitar laços e aprofundar o conhecimento iniciado de forma virtual E-EI6(Portugal)".

> "Claro que si es una oportunidad de comunicarnos de intercambio de ideas y crear nuevas líneas de acción para mejorar nuestra formación y servicio a la niñez E-PP6(México)".

> "A @rca tem sido uma experiência muito agradável, pois com ela tenho aprendido muito. Os colegas são muito profissionais e muito simpáticos. Eu é que ainda não me sinto uma verdadeira "profissional" pois ainda tenho muito que aprender, mas estou adorar participar nos fóruns, embora a minha participação não seja muito significativa M-EI9(Portugal)".

> "Espero poder partilhar tudo aquilo que tenho. Acho que a @rca é um excelente recurso como já pude verificar F-EI125(Portugal)".

> "Me parece un verdadero enriquecimiento para todos los maestros de preescolar, poder intercambiar opiniones, formas de trabajo, experiencias y sobre todo que el fin que tenemos es el mismo, sacar adelante a nuestros niños para que su desarrollo sea integral. Y que mejor que apoyarnos y aprender juntos. M-EI264(México)".

> "Penso que a @rca é uma estrutura excelente para o apoio ao trabalho de educadores e professores QA16(Portugal)".

> "Es una iniciativa positiva porque de esta forma podemos adentrarnos a diversas practicas educativas mundialmente QA75(PortoRico)".

Encontrámos participantes que acrescentam que esta rede gera conhecimentos e se revela como um processo formativo com as TIC e com cada uma das áreas curriculares para a Educação de Infância.

> "Acho pertinente haver um espaço destes, não só para as partilhas de actividades e material pedagógico, mas também (e essencialmente) um espaço dedicado a este tipo de reflexões! Todos nós precisamos crescer Profissionalmente e a boa reflexão é meio caminho andado! (…) Ainda estou a descobrir este espaço, mas estou já encantada pela partilha que aqui acontece! F-EI224(Portugal)".

> "Ressalto a relevância desta Comunidade para os educadores de infância devido a possíbilidade que ela oferece de intercâmbio de conhecimentos. Caracteriza-se, certamente, num espaço de formação importante para esses profissionais. Além das trocas de atividades da prática, é possível a ampliação de conhecimentos sobre aspectos da especificidade da educação de infância de cada país QA13(Brasil)".

> "Confesso que desde que frequento a @rca tenho aprendido muito e esclarecido muitas dúvidas F-EI504(Portugal)".

É também reconhecida pelos participantes a relevância do envolvimento social e dos laços de amizade que se constroem na comunidade, como consolidação da relação que os une e que para alguns participantes já existe há mais de dois anos. Temos participantes que referem que se

sentem em família, apresentando inclusive a analogia da comunidade como um grupo de profissionais sentados em torno de uma grande mesa redonda, onde partilham as suas preocupações, ideais e constroem em conjunto novos conhecimentos. É referido pelos participantes que este espaço é importante porque aqui encontram indivíduos com um perfil semelhante ao seu e, por isso, sentem-se entre iguais, revelando desta forma uma identidade associada à comunidade.

> "Absolutamente importante. Porque es fácil encontrar un perfil parecido en los participantes de la comunidad. Todos o la mayoría manifiestan su interés por proyectar sus conocimientos y sus deseos de aprender más, más allá de sus propios escenarios geográficos. Además me parece encontrar también en muchos de los profesionales un cierto alivio por hallar en Arca una ventana por donde mirar al mundo de la educación, y por donde mostrar sus ansias y sus logros, que quizás en sus propias comunidades no son valoradas a pesar de su importância E-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

> "Es muy motivador para los educadores que quieren mas conocimientos QA94(Venezuela)".

> "Es un medio que logra enlazar docentes de l nivel inicial como una familia grande QA95(RepúblicaDominicana)".

> "É da maxima importância encontrarmos um ponto de encontro com investigadores, onde nos sentimos como sentados a volta de uma mesa a partilhar e a receber novos conhecimentos QA41(Portugal)".

> "Mais uma vez (e estes comentários são prova disso!) a @rca está (MESMO!) no centro das nossas atenções. E porque será? 1º, porque é um espaço fantástico, de partilha, de reflexão e, acima de tudo, de iguais! 2ª porque tem sido um espaço de crescimento, de aprofundamento e de clarificação. Mas, sobretudo, de Aprendizagem; 3º porque é composto por pessoas magníficas (e não estou a falar de mim!). A todos e todas o meu obrigado por nos ajudarem a sermos melhores. (…) Não tenho a pretensão de fazer mais do que reflectir, em conjunto (neste "conjunto" fenomenal que é a @rca) algumas questões que considero pertinentes sobre modelos de avaliação na educação de infância. (...) Tenho andado por aqui, e como alguns de vós devem ter já reparado, sinto este espaço (e OBRIGADO Maribel!) como um excelente espaço de partilha e reflexão F-EI205(Portugal)".

> "Agradeço pela amizade (que começou e ainda contínua) virtual; agradeço por este espaço que criaste e desenvolveste, pois abriu-me as portas para mais conhecimento, maior troca de experiências , levando à reflexão no sentido de construir práticas educativas de qualidade. Agradeço a todos os que participam na arca partilhando o vosso conhecimento comigo F-EI471(Portugal)".

Alguns participantes também reflectiram sobre a continuidade da comunidade e acreditam que se esta continuar, para além do tempo estabelecido para efeitos de estudo, as interacções e reflexões serão cada vez mais fundamentadas e participadas, o que aumenta a probabilidade de crescimento da comunidade.

> "Que esta @rca continue a encher-nos de momentos de partilha, de reflexão e estreite cada vez mais os laços criados. E porque o momento é de reflexão, relembro o dia em que aderi a esta @rca, logo no seu início e recordo vivamente o primeiro dia no Foccus Group, em Braga! Logo ali criei fortes expectativas… hoje já somos uns quantos! Sinal de que este espaço faz sentido e é uma mais-valia para a Educação de Infância… hoje a @rca já é parte do nosso dia-a-dia F-EI6(Portugal)".

"Que no final do doutoramento a comunidade continue é um dos sitios da internet que se encontra bastante ligado à Educação de infância. Seria uma mais valia para todos os profissionais da área QA14(Portugal)".

"Que es algo que si se mantiene se podrá consolidar como una manera útil para mas personas con el tiempo QA84(México)".

"Un vehículo de unión que debe aprovecharse más QA93(Venezuela)".

"Considero que é um espaço que pode ter um papel crucial no desenvolvimento de processos reflexivos de suporte a boas práticas em Educação de Infância (…) "Excelente, é a avaliação que faço desta ferramenta; considero ser deveras importante na capacitação e empowerment dos profissionais de Educação de Infância. " (…) Será muito importante que esta via de reflexão, partilha, formação, se mantenha em aberto, mesmo após o término do projecto de doutoramento que esteve na sua origem. A Educação de Infância em geral e os participantes mais directos em particular ficarão mais pobres, se deixarem de poder contar com a Arca Comum! QA6(Portugal)".

A comunidade pode ser beneficiada ao longo do tempo, pois é este o factor que determina em grande parte a sua consolidação. O tipo de interacções que cada participante estabelece está intrinsecamente ligado ao tempo e frequência na comunidade, que representam o ciclo de vida de cada um.

3.4 - Partilha de experiências, ideias e informação

Quando os participantes da comunidade iniciavam a sua interacção dedicavam-se, em geral, a uma partilha de experiências, ideias e informações sem um fim específico.

Este tipo de interacções deve-se, a nosso ver e com base na revisão da literatura efectuada para o estudo, como forma de integração na comunidade. Quem é "novo" e quer ser reconhecido como participante activo e integrar debates mais complexos começa a participação com a sua apresentação. Posteriormente, procura partilhar nos diversos fóruns "alguma coisa" sobre a temática com a qual mais se identifica.

Estas participações permitem-nos conhecer a personalidade e interesses dos participantes da comunidade. Pode também ser uma maneira de potencializar a participação, valorizando o contributo individual e incentivando o participante a aprofundar a temática partilhada, sobre a qual possui conhecimentos e da qual ainda não apresentou todas as suas concepções/opiniões.

"Já conhecem o Scratch? http://scratch.mit.edu/ (…) Podem inscrever-se ou entrar como convidados (Guest). Existe um espaço dedicado a este software. Boa exploração ! F-DES15(Portugal)".

"Actualmente estoy organizando el I Congreso Internacional de Educación Inicial y el I Seminario de Políticas de atención a la primera infancia "Responsabilidad Social: empencemos por la primera infancia". Hemos invitado a un colega de Brasil el profesor Vital Didonet para que sea uno de los conferencistas. Ni bien esté listo el material de difusión se los remitiré F-DES19(Peru)".

"Partilho uma das actividades de Inverno...Muito simples. Foi realizada com crianças de 3 anos logo no início do ano lectivo F-EI224(Portugal)".

"Olá a todos. Divulgamos, em anexo, a informação relativa às I Jornadas Online sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem , no âmbito do projecto "@prende.com". Será um prazer contar com a vossa presença e participação F-EI249(Portugal)".

"Aproveito para dar a conhecer o meu blog espero que gostem de passear por lá F-EI267(Portugal)".

"Hola, quiero compartir un fascículo de maternal de ediba F-EI391(Argentina)".

"Olá Colegas, Mais uma história para partilhar F-EI44(Portugal)".

"Colega, coloquei nos recursos, uma ideia de diploma F-EI541(Portugal)".

"Olá colegas, Deixo-vos com este link http://artpad.art.com/artpad/painter/ para adultos e crianças darem asas à imaginação! Eu divirto-me imenso. Um dia destes deixo-me os resultados das nossas crianças F-EI6(Portugal)".

"(…) envío algunas fotos de nuestra sede principal, del sitio donde esta ubicada que es cerca a la montaña y de parte de nuestro equipo de trabajo. Buena parte de nuestras actividades las realizamos fuera de la sede ya que por lo general las instituciones solicitan los seminarios en sus propios espacios y en salones especiales que se alquilan para los eventos M-DES24(Colombia)".

"Ya que te escribo, te cuento que acaba de salir en Buenos Aires (publicado por Novedades Educativas) mi libro "Programa de formación ética: el desarrollo de una cultura del cuidado" que se ocupa del desarrollo moral en la enseñanza en todos los niveles, según líneas éticas fundadas en parte en el pensamiento de Nel Noddings y de Levinas M-DES36(Israel)".

Podemos acrescentar que foi através desta identificação de interesses individuais, pelas partilhas inicialmente efectuadas que começou a "desenhar-se" quem poderia vir a ser moderador em cada fórum. Esta valorização do contributo pessoal de cada participante foi, também, uma estratégia importante para a sua integração e continuação na comunidade.

3.5 - Dinâmicas cooperativas

As dinâmicas cooperativas na comunidade traduzem-se por propostas que expressam práticas cooperativas e entreajuda entre os participantes.

Nesta subcategoria analisamos a vontade expressa pelos participantes em cooperar em actividades que dizem respeito a outros participantes, que por simpatia e colegialidade disponibilizam materiais, conteúdos, reflexões e ideias. Esta cooperação implica a ajuda a uma outra pessoa para benefício desta e quem partilha não obtém benefícios evidentes, nem tem como pretensão receber algo em troca. Por vezes, após o termo desta cooperação, a pessoa que solicita a ajuda disponibiliza o material que construiu com base nas informações partilhadas. Este

acto é considerado pelos participantes como uma forma de agradecimento e permite-lhes conhecer o resultado da contribuição efectuada.

> "Queridas/os compañeras/os Yo también trabajé el cuerpo por dentro en 5 años y en esta dirección de mi Web podéis ver cómo coincidimos en metodologías y prácticas F-EI559(Espanha)".

> "Se fosse possível disponibilizar aqui o artigo que a Marlene refere no livro, certamente ajudaria a dar mais sentido ao que estamos agora a "tactear"! F-DES22(Portugal)".

> "Se tiverem documentos que possam contribuir para melhorar a nossa partilha não hesitem em enviar que os colocarei no blog F-DES28(Portugal)".

> "A videoconferência pode ser potencializada com o Festoon (http://www.festooninc.com/) para o Skype e para o Google Talk. Espero ter contribuído. (…) Se conhecer mais pessoas interessadas em produzir material para apresentação em eventos, livros, ... pode indicar o grupo... Ainda é um projeto embrionário o grupo Call for Paper, mas em breve, ainda este mês, quero deixá-lo em ordem... F-DES31(Brasil)".

> "¿Tu trabajas en un colegio que tiene esta metodología?? F-DES35(Chile)".

> "Em virtude do curso que estou a frequentar, foi-me pedido um trabalho com crianças muito pequenas e com as quais não estou familiarizada. Seria possível facultar-me contactos de pessoas que trabalhem na área de Creches ou Jardim de Infância, para pedir algumas sugestões? F-EEI16(Portugal)".

> "No âmbito da disciplina de Educação de infância e perspectiva comparada estamos a realizar um trabalho de pesquisa acerca da educação de infância no Chile... agradeço desde já a disponibilidade de documentos relativos ao currículo do curso de educação de infância, a organização do sistema educativo, a formação dos educadores...entre outros... muito obrigada pela disponibilidades F-EEI26(Portugal)".

> "Eu tenho algumas experiencias sobre o magnetismo para fazer em jardim de infância. tenho só que passar em scanner. Amanhã ponho aqui F-EEI27(Portugal)".

> "Bom dia eu preciso de algumas sugestões de um projeto de cantigas de roda para educação infantil alguém pode me ajudar? F-EEI40(Brasil)".

> "Muito obrigada, (…)! De certeza que já me vai ajudar. Bjs F-EEI53(Portugal)".

> "Eles adoraram a história dos ovos misteriosos. Na sexta feira, o grupo que estava no computador, passou-a pelo menos sete vezes. Adoraram!!! Como é que fazes para conseguir gravar as vozes deles na história? É muito complicado explicar? Desculpa a pergunta, mas gostava mesmo de aprender F-EI326(Portugal)".

É do interesse dos participantes que existam partilhas de materiais diversificados, para apoio a actividades em contextos presenciais. Esta dinâmica existe na comunidade e é apoiada através de diversas bases de dados configuradas, cada uma para um tema ou área específica.

"Talvez fosse interessante que houvesse disponível, artigos científicos (que focalizam os temas que vão surgindo nos intercâmbios da comunidade), para auxiliar no esclarecimento das dúvidas. Seria uma maneira de aprofundar a formação dos participantes dessa comunidade E-EI393(Brasil)".

"Me parece interesante si pudiéramos compartir y socializar experiencias sobre cómo hacer para integrar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Cómo ayudar a los padres a comprender el proceso de desarrollo de los pequeños y pequeñas. Cómo beneficia el hecho que los padres sigan los aprendizajes y acompañen y ayuden a sus hijos e hijas a aprender. .Definir o más bien redefinir el papel de la familia en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Qué tipos de proyectos se pueden desarrollar para favorecer la integración de los padres al trabajo escolar F-DES32(RepúblicaDominicana)".

As práticas cooperativas que decorrem na comunidade visam também a divulgação de informação, sobre temáticas que parecem ser do interesse de todos e que por vezes não é solicitada por nenhum participante. Trata-se de contribuir para a comunidade e para os seus participantes com "algo" que pode vir a ser útil para qualquer um, num futuro próximo.

"Para mi es sumamente importante la creación de espacios de comunicación docente que lleguen a traspasar los limites que el espacio te crea. El poder intercambiar opiniones, experiencias y recursos a través del uso de las tecnologías se convierte en un proceso de aprendizaje con muchas posibilidades y muy cómodo. De esta manera solventas los problemas que surgen al disponer de poco tiempo o la imposibilidad de viajar E-EI482(Espanha)".

"Informo que acaba de ser lançada uma revista electrónica especialmente dedicada às questões da utilização das tecnologias de comunicação e informação em contexto educativo e no contexto da formação profissional. (…) Se trabalha ou investiga nesta área, será também uma óptima oportunidade de dar a conhecer os seus projectos, propondo a publicação de artigos para a revista! (…) Uma vez que participa nesta Comunidade, gostávamos de poder contar com a sua colaboração numa investigação exploratória sobre a temática das comunidades de aprendizagem F-DES11(Portugal)".

"Para invitar a todos los docentes a visitar la página http://www.pedagogia2007.rimed.cu/, estoy segura que será de interés F-DES23(México)".

"Olá! Queria ainda partilhar convosco um texto (2 páginas e 1/2, não se assustem!) que apresenta algumas ideias que me são caras, e que estão na base da minha opção por IP...Fico à espera das vossas perspectivas... F-DES34(Portugal)".

"Hola, quiero compartir el proyecto de lectura, "La mochila mágica... la aventura de leer" , que llevamos a cabo este año en la Institución donde me desempeño como docente de sala de 5 años. Espero comentarios!! Saludos a todos F-EI391(Argentina)".

"Me gustaría que mi experiencia sirva de algo y quisiera leer más experiencias para así poder incluirlas en mi programación F-EI475(Espanha)".

"Aqui fica uns documentos que encontrei na net que achei bastante interessante F-EEI9(Portugal)".

"Me interesan mucho los métodos más innovadores en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura se trata. También me interesa mucho conocer más acerca de las escuelas de Reggio Emillia en Italia, creo que es una forma de ver la educación desde otro punto de vista. Aqui estoy para cualquier información que quieran conocer, y otra vez gracias por hacerme párticipe de este gran grupo de educadores F-EI142(PortoRico)".

> "Me interesa bastante lo que tu estas haciendo, puesto que en la institución que trabajo acá en Chile aún no se incorporan elementos tecnológicos a los niños de educación inicial, (…) M-EI418(Chile)".

Os participantes reconhecem e agradecem publicamente as partilhas efectuadas, revelando-se estas acções como factor de motivação e de promoção do bom ambiente que se gera na comunidade. É uma forma de perceber que alguém leu, viu, ouviu, experimentou e/ou reflectiu sobre o que foi partilhado. É a valorização pelo trabalho dos participantes e funciona como incentivo a futuras partilhas. Este *feedback* faz parte de práticas que emergem na comunidade e que se revelam importantes para a sua sustentabilidade.

> "Desearía saber si estas actividades las realizan con niños pequeños de dos o tres años o solo con niños más grandes de cinco o seis. (…) Acabo de leer las actividades y me han parecido geniales, las tendré en cuenta al celebrar el día de la paz con los niños y niñas. El cuento de los niños es lindísimo, aunque no se portugués si lo pude entender, -bueno- algunas palabras no. Desearía poder contarlo en ese idioma, porque suena muy lindo F-EI483(CostaRica)".

> "Parabéns! Gostei muito. Ainda não me tinha ocorrido esta ideia de gravar as crianças, mas um CD com este tipo de gravação, é certamente um presente que os pais vão apreciar. Vou pensar nisso para o ano! Boa Páscoa e continuação de bom trabalho! F-EI227(Portugal)".

> "Te felicito de verdad, a tu equipo de niños, docentes colaboradores, y toda la escuela, por ese logro tan significativo, que demuestra cómo con empeño se pueden cristalizar muchas metas. Me siento identificada contigo, porque también me encuentro en la periferia, pero eso no nos amilana el ánimo para demostrar que podemos hacer muchas cosas. Me gustaría de ser posible me facilitaras la dirección de su página o proyecto por Internet, pues me interesa el tema del periodismo escolar y soy la coordinadora en mi escuela. Saludos, y que sigan los éxitos!!!! F-EI259(Venezuela)".

> "Pela parte que me toca, muito obrigada pelas palavras elogiosas e de incentivo. Ainda bem que as crianças estão a gostar também das "minhas" histórias, pois é com essa intencionalidade que as faço, para lhes servirem de ponto de partida para outros voos, para colocarem questões e partirem dali para tudo aquilo que quiserem. Obrigada, pois, por estares a utilizá-las e a partilhá-las com os teus meninos e meninas. Fico à espera das tuas partilhas, do feed-back das crianças F-EI357(Portugal)".

> "Obrigado por contribuíres para a divulgação do Squeak. Temos uma versão "madura" disponível para fazer download em www.squeaklandia.pt/aprender mas estamos a testar uma mais recente que só não está publicamente disponível porque ainda vamos alterar algumas coisas, ainda que muito poucas. Contudo, se alguém estiver interessado em experimentar esta versão nova, que permite utilizar os projectos na Web, pode usar este endereço que aqui deixo. Logo que esteja mais "apresentável" será colocada no espaço de acesso público. Dúvidas, conselhos, sugestões, reclamações, voluntários... aceitamos toda a espécie de colaboração F-I2(Portugal)".

> "Les agradezco la publicación del enlace a Educared Chile desde la portada del portal "Comunidad @rcaComum". En la medida que podamos recopilar experiencias de uso de las tecnologias con fines educativos en Chile, vamos a difundir sus características a través del foro de la comunidad. Saludos y estamos en contacto M-O11(Chile)".

O tipo de cooperação analisado nesta subcategoria foi muito evidente nas participações iniciais dos membros da comunidade. A maior parte dos intervenientes da comunidade contribuíram cooperativamente em determinado momento, em actividades de outros participantes com a intenção de integração e aceitação no grupo. Consideramos esta cooperação

importante porque implica um dar-se a conhecer, um revelar de gostos, ideias, de dar sugestões e um compreender da dinâmica da comunidade. Este processo, na nossa perspectiva, é o primeiro passo para a construção de práticas mais colaborativas.

3.6 - Dinâmicas colaborativas e construção de conhecimento

O estabelecimento de consensos, a reflexão crítica e as práticas colaborativas, que resultam de debates que têm como objectivo construírem novos conhecimentos, começaram a ser mais evidentes a partir do terceiro trimestre do primeiro ano de funcionamento da comunidade.

Foi necessário percorrer determinadas etapas que incluem uma fase de socialização, uma fase de partilha de informação, uma fase de cooperação em actividades para outros participantes, para posteriormente, se passar a debates e actividades que implicavam de uma forma ou outra a colaboração dos participantes da comunidade. Este processo lento de reconhecimento da comunidade como um espaço propício para um debate reflectido e ponderado decorreu dentro dos parâmetros considerados normais. É necessário ter em conta as reacções dos indivíduos perante um ambiente desconhecido, onde é necessário criar laços, desenvolver confiança nas relações a constituir e nas partilhas a efectuar.

> "Votos de sucesso para todos e um obrigado especial às colegas que responderam ao questionário sobre comunidades de aprendizagem que fiz há umas semanas atrás. Aproveito para deixar aqui o pdf com os resultados desse estudo, apresentado no 1º encontro Moodle, nas Caldas da Rainha F-DES11(Portugal)".

> "Hola: en "crear Jugando", entidad que yo coordino estamos trabajando un programa de "nutrición y desarrollo"; los ejes son: sabores, aromas y colores. Tenemos, con lo padres y madres un "club del buen comer" lo que nos permite ir evaluando la construcción de hábitos alimenticios y la transformación en cuanto la preparación de los alimentos en los hogares. Hacemos mediciones antropométricas, evaluaciones de aceptabilidad del consumo. Sería interesante iniciar un diálogo sobre los conceptos de alimentación, nutrición y cultura alimenticia. Salud!! F-EI14(Colombia)".

> "Pienso que si se debe iniciar a los niños en el uso de las tecnologías ya que son herramientas necesarias y útiles a las cuales se le puede sacar mucho provecho en beneficio de los mismos. El docente debe capacitarse para su empleo y uso adecuado, por supuesto no dejando de lado otras actividades que son también importantes para el desarrollo integral de los niños y niñas F-EI405(Venezuela)".

> "Trabajo en Madrid como tutora del aula de1-2, la semana pasada llegó una fotógrafa a nuestra escuela para hacer fotos navideñas a todos los niños, eran unas fotos muy bonitas, el equipo educativo les pedimos permiso a los padres para fotografiar a sus hijos, todos los padres aceptaron gustosos. Yo pienso que si las fotografías son voluntarias, está muy bien que los padres que quieran tengan un recuerdo del paso de sus hijos por la escuela infantil, pero es imprescindible pedir permiso a los padres, porque en España la imagen del menor está protegida por ley y la escuela puede incurrir en un delito si fotografía sin permiso a los alumnos, me refiero a todo tipo de fotografías, tanto las realizadas por profesionales, como las que hacen los propios padres durante las fiestas del colegio F-EI475(Espanha)".

> "Estoy utilizando unos traductores on-line para intentar comprender mejor el significado de gran numero de los mensajes. La traducción no es totalmente correcta pero pienso que es muy util. Aqui os dejo algunos enlaces a diferentes traductores, por si teneis necesidad de utilizarlos. F-EI482(Espanha)".

Assistimos na comunidade a uma mudança do tipo de diálogo estabelecido entre os participantes. Inicialmente é percebido que a interacção decorre de um para todos, sem qualquer objectivo predeterminado e apenas com a intenção de cooperar. Este tipo de diálogo foi-se alterando significativamente tendo-se tornado um diálogo mais direccionado, ou seja, de um para um, com vista a contrapor argumentos, a apresentar factos, a ampliar a informação partilhada e debatida e a reflectir, para o estabelecimento de um acordo que fosse ao encontro dos objectivos dos participantes.

Este processo de construção de novos conhecimentos, a partir da experiência pessoal e de investigações de especialistas que foram apresentadas nos debates, deu à comunidade a possibilidade de se reconhecer como um espaço de construção colaborativa de saberes.

No segundo ano de interacções esta prática colaborativa foi mais evidente por parte de alguns participantes, tendo-se desenvolvido com um grupo mais ou menos definido, coeso e constante. Ao analisar as interacções na comunidade é perceptível a existência de um determinado grupo de participantes, que se dedica a debates mais extensos, pensados, ponderados e com posições mais críticas.

> "En la Republica Dominicana, igual que en los demás países, las reformas educativas se están realizando con la fundamentación del constructivismo, es como si fuera una moda. Sin embargo, igual que tú, comparto lo que significa realmente constructivismo y lo confundido que estamos con la aplicación. En la parte teórica se entiende perfectamente, sin embargo la práctica está dando mucho trabajo, primero por las implicaciones y segundo porque no es fácil cambiar la práctica tradicional y las actitudes de los docentes, quienes se resisten al cambio de estrategias . En nuestro país, se ha malinterpretado el término y su fundamentación, y se ha manifestado en un "Dejar hacer" al estudiante, esto con todo lo que deriva el significado de la palabra. Un constructivismo mal aplicado genera, libertinaje, irresponsabilidad docente y fracaso de los programas educativos. (…). Creo que no se han aclarado bien las aplicaciones y no se han tomado en cuenta que esto conlleva cambios en la parte metodológica para dirigir los procesos , los recursos, la evaluación, propósito y contenidos curriculares F-DES32(RepúblicaDominicana)".

> "Considero que os grupos (etários) heterogéneos, embora possam ser mais trabalhosos, no que respeita à planificação, avaliação/reflexão e acompanhamento dentro da sala de aula, poderão ser grupos mais ricos/positivos para o desenvolvimento global das crianças que os compõem. O mais importante, na minha opinião, é não esquecermos, nunca, a especificidade e ritmo de cada um. Já trabalhei com ambos, (heterogéneos e homogéneos) e penso que, para as crianças mais novas, a maioria das vezes, é uma mais valia estarem integradas num grupo heterogéneo. O número de crianças do grupo, poderá ter alguma influência nesta decisão, dado que, em grupos maiores, será mais difícil chegar à especificidade e ritmo de cada um. Saudações. F-EI127(Portugal)".

> "Penso que é um assunto ainda pouco debatido, na medida em que sinto da parte das colegas muitas dúvidas em como se faz, qual o melhor caminho, será que deveria ser uniformizado para todos, será que não há falta de documentos chave que nos indiquem o melhor caminho. O alargamento do calendário escolar para o pré escolar também trouxe muitas dúvidas a este respeito. Como vamos

fazer a avaliação se nos tiraram o tempo dedicado para esse efeito. Penso que talvez seja porque a avaliação no pré escolar tenha que ser feita noutros moldes. Ninguém nos diz é como? Fica à mercê de cada um? Não será um risco? Gostaria que me ajudassem a encontrar ferramentas para o efeito. às vezes com a partilha de conhecimentos chegamos a consensos mais lógicos. Obrigado desde já pela vossa colaboração F-EI175(Portugal)".

"Esperando que esta discussão (que, para quem anda aqui há mais tempo, não é, de todo, nova) seja para continuar, gostaria de elencar, às afirmações (correctas e coerentes da Juca) uma outra "ideia" que me parece (sempre pareceu) pertinente: independentemente do(s) fin(s) a que se destina a avaliação (num modelo muito concreto e de "análise de resultados", de teor mais quantitativo e imediato), é fundamental que os profissionais da área (técnicos, educadores, professores, etc.) tenham a capacidade de "ver fora do quadrado", ou seja, que configurem um espaço de avaliação que seja, ao mesmo tempo, de carácter global e evolutivo. Por outras palavras, mais do que pensar a avaliação num espaço de paradigma "ajustativo" (ou seja, avaliar o que fazemos, agora, para fazer melhor, amanhã) é imperioso que consigamos "AVALIAR" a nossa função e actividade numa perspectiva de análise holística da educação, que é como quem diz: "O que é que queremos ser quando formos grandes?". Acho que está na hora de deixarmos de pensar apenas nos efeitos e consequências dos processos educativos num horizonte de três ou cinco anos (e evidência disto são as constantes "reformas" educativas) e conceber a Educação (toda ela) num espaço de promoção social e global, para que, como referia na minha comunicação em Joane, possamos evitar construir mais prisões daqui a vinte cinco anos... E esta é que é a grande dificuldade, pois, como em outros exemplos (consumo desenfreado, consumo petrolífero, desperdício, etc.) não temos sido capazes de inverter a situação. E nem nos convencemos que estamos aqui só de passagem e que era tão bom conseguirmos deixar "isto" para os que vêm depois de nós, como os que cá estiveram nos deixaram a nós... Mas concordo inteiramente que, independentemente do espaço de "avaliação" possível, é sempre necessário "mudar de rumo" quando algo não nos serve (o que é difícil é conseguirmos ver que "algo já não nos serve"). F-EI205(Portugal)".

"Me parece y estoy de acuerdo contigo que nosotros como maestros, debemos tener claro que la diversidad en el niño es un aspecto que muchas veces no se trata con la importancia que amerita, y pasamos por debajo de la mesa aspectos que hacen único y diferente a cada niño. En mi país, Venezuela, donde predominan dos tipos de climas, lo que llaman por acá verano e invierno, pero no cómo se le conoce tradicionalmente, pues acá no tenemos las estaciones por ser un país tropical. Pasan seis o siete meses de intenso calor, y luego vienen alrededor de seis meses más de intensas lluvias, y sólo este aspecto climatológico ya diferencia muchas regiones de otras. En mi caso yo vivo en una zona de paisaje llanero, donde las costumbres son bien características en cuanto a comidas típicas (se come mucho grano, carne, y cereales); vestimenta (uso de camisas de cuadros, sombreros, botas, como vaqueros); formas de recreación (Juego de peleas de gallos, toros coleados, piques de carros rústicos, aunque no los comparto son típicos por acá); formas de sustento (la actividad petrolera o la agricultura), todo estos aspectos caracterizan y describen a los niños de esta zona, que son completamente diferentes a los que viven en la costa, con playas, el mar, ropa cómoda para vestirse; utilización del pescado como fuente primaria de alimentos, etc, o a los que viven en Los Andes, donde tenemos nieve, y los niños, comen otras comidas, se visten diferente con ruanas y mantas, o de los que viven en la Selva y en Guayana. Te puedo decir que si un país es muestra de diversidad cultural dentro de sus mismas regiones ese es Venezuela, cada niño está influido notablemente por la localidad donde vive y reside. Cada contexto presenta características diferentes, hasta en el acento para hablar. Bueno saludos, y me encantó tu intervención F-EI259(Venezuela)".

"La narración oral y escrita tiene mucho enfasis en el trabajo que podamos desarrollar, brindando cada una de sus puntos de vistas grandes aportes a nuestro trabajo como docentes, ambas te permiten motivar a nuestros niños y niñas en la creación de imagines contribuyendo al desarrollo de habilidades de pensamiento. Por lo general en mi trabajo utilizo ambas formas...cuentos narrados sin apoyo de ningún tipo de material solo mi voz...mis gestos y mi cuerpo y es increíble poder ver sus rostros y la expresiones que cada uno va manifestando conforme se desarrolla la historia. (…) esta es mi opinión...nuevamente las saludo y espero seguir compartiendo con ustedes nuestras experiencias...que de algún amanera nos hacen crecer como persona y profesional... F-EI279(Peru)".

"Confesso-me um pouco surpreendida com esta discussão em torno de um assunto que me parecia menos polémico! Talvez porque nunca tive de preencher um livro de sumários pois, apesar das

> tentativas de alguns agrupamentos por onde tenho passado, tal nunca veio a ser implementado para o pré-escolar, por isso nunca me tinha ocorrido que pudesse ser um assunto tão controverso... No entanto, como em tudo o que diz respeito à nossa intervenção profissional, penso que o mais importante será saber fundamentar devidamente as nossas opções (sejam elas quais forem) de uma forma segura e sustentada e não apenas ser sempre do contra "porque sim", porque não nos apetece mudar, porque dá trabalho, porque não temos que fazer como os outros ciclos...na verdade, quantas vezes temos querido ser como os outros ciclos noutros aspectos? Lembro, por exemplo, o calendário escolar... Ora se há pessoas que até se dão bem com este "novo sistema", porque não? E se há outras que preferem aquele a que estão mais familiarizadas, que mal tem? Na verdade, não me parece que este pequeno pormenor tenha qualquer influência (positiva ou negativa) na qualidade da prática pedagógica que desenvolvemos...e, se assim é, porque tanta argumentação? Não é isso o mais importante? Ou será que estamos já mais preocupados com os "registos" por causa da avaliação docente que aí vem? Será que se tivermos tudo muito bem planeado, descrito e explicado no livro de sumários sentir-nos-emos mais seguros daquilo que fizemos com as crianças? Porquê? Novamente a importância da fundamentação daquilo que fazemos emerge e parece-me bem mais importante reflectir e sustentar as nossas práticas em leituras consistentes, em teorias alicerçadas na experiência, na abertura à mudança e à inovação, do que nessas questões semi-burocráticas e mesquinhas. Desculpem-me a franqueza... F-EI357(Portugal)".

E, por sua vez, também se distinguem participantes que se mantém à margem como espectadores, que por vezes, participam com afirmações curtas demonstrando a sua concordância ou não, mas não acrescentam argumentos ou impressões pessoais. Estes últimos são mais activos em participações curtas, que exigem menos tempo. As partilhas são mais simples e imediatas com vista a dar resposta a uma necessidade, a pedidos de outros participantes, a pedir autorização para utilizar informação partilhada e/ou agradecer porque dada informação também é do seu interesse.

> "Obrigada! Estava a ter alguma dificuldade em conseguir encontrar informação sobre esta área, mas com a tua ajuda e a da Andreia está a ser mais fácil. Obrigada! F-EEI53(Portugal)".

> "Parabéns! A vossa caixinha está linda! No meu jardim de infância optamos por pintar um lencinho de seda para as mães usarem ao pescoço. O processo é muito simples e rápido: as crianças molham o lenço e torcem para retirar o excesso de água; depois dão um nó no centro do lenço e abrem-no o mais que puderem (dentro de um prato de vidro); salpicam o lenço com com tinta (própria para microondas) e por último leva-se ao microondas durante 4 minutos. Depois é preciso passar a ferro F-EI227(Portugal)".

> "Olá colega, gostei muito da história que acabei de ler. Tenciono contá-la ao meu grupo de crianças. Em anexo envio a história do "Patinho feio" em Power Point que já conhece, mas que é sempre uma história que as crianças gostam de ouvir F-EI250(Portugal)".

> "Tinha prometido que te fazia chegar o feed back da «Tita» e não disse mais nada. A história foi um sucesso, e todos gostaram muito. A Filipa, a menina que tem paralisia cerebral, e que no power point da sala aparece logo no segundo slide, está sempre a pedir para eu lha contar e até já desenhou a Tita, que foi o seu primeiro animal desenhado (só que ainda não tirei fotografias). Eles também gostam muito dos «Meninos de todas as cores», sobretudo o Amadu, que é um dos meninos da Guiné Conacry,já a vai «ler» sozinho, como ele diz, e já a sabe contar aos amigos. Estas histórias têm sido mesmo uma grande ajuda... Obrigado.
> (…) Obrigado pela sua partilha e pelas sugestões. Também aqui se festeja o carnaval mas não tão intensamente como aí no Brazil. A primeira grande diferença é que aí é verão e aqui estamos no pino do inverno. Às vezes até conseguimos desfilar com as crianças, mas outras vezes, como aconteceu no ano passado, choveu, caíu granizo e trovejou tanto que não conseguimos sair do Jardim de Infância. De qualquer forma, e mesmo com condições diferentes, também nós ouvimos música e cantamos

> canções alusivas à época, fazemos máscaras e elaboramos murais, enfeitamos os espaços, fazemos desfiles e revivemos tradições. Também para nós o carnaval é uma festa... Por isso e para todos votos de bom CARNAVAL!!!" F-EI326(Portugal)".

> "Qué interesante esta propuesta! Me gustaría agragarle algunos datos como ser: - En nuestro país es obligatorio que todos los niños de 5 años asistan al jardín de infantes (ya sea público o privado) - Se está gestionando la obligatoriedad de los 4 años, ya es universal. - Existen centros privados y una Universidad que tienen carreras (aparte de la estatal) para formarse como docente de este nivel educativo. Incluso, en la Universidad Católica existe la carrera de Licenciatura en Educación Inicial, que tiene nivel terciario y universitario. - Hace poco tiempo se lanzó el programa para las edades de 0 a 3 años, ya que todavía no existía en el país, sí el de 3 a 5 años F-EI545(Uruguai)".

Os participantes que se dedicam a debates mais aprofundados tiveram uma participação constante ao longo do segundo ano. À medida que outros participantes se sentiram mais integrados passaram também a fazer parte deste grupo. Devido ao factor tempo (mencionado como impedimento a uma participação diária e regular) e sendo esta uma CoP sem obrigatoriedade de participação, muitas vezes as participações mais ponderadas são esporádicas, porque surgem em períodos de descanso e de lazer dos participantes (fins-de-semana, interrupções lectivas e férias).

No discurso dos participantes que tendem a reflectir ou construir "algo" colaborativamente é evidente a reciprocidade da resposta aos conteúdos partilhados com um acréscimo que reconhecemos de valor, ou seja, a sua opinião pessoal, uma crítica, a reconstrução da partilha efectuada, a argumentação sustentada com teorias já defendidas, entre outros.

Quem inicia um debate com vista a promover um diálogo colaborativo utiliza no seu discurso interrogações às quais tenta responder ou que deixa em aberto para provocar a resposta por parte dos restantes participantes. Por outro lado, alguns participantes acrescentam informação para efeitos comparativos, com vista a promover outras partilhas e até reunir conteúdo suficiente para construir uma resposta completa.

Certos participantes, a partir de informações partilhadas, tais como, documentos e histórias, pediam autorização ao autor para as utilizar e alterar segundo as suas necessidades, assumiram o compromisso de disponibilizar a nova versão reconstruída. Esta dinâmica não é muito visível, na comunidade, restringindo-se apenas um grupo de participantes.

Encontrámos, também, práticas que implicavam a construção conjunta de um documento, e destas é exemplo a grelha de avaliação de professores (decorrente do processo de avaliação de desempenho). Na comunidade foi disponibilizado um documento-base, que os participantes que assim o desejassem poderiam alterar, acrescentar informação, aperfeiçoar e depois voltar a disponibilizar. Esta actividade movimentou muitos dos participantes da comunidade, que se sentiam motivados e a quem esta temática interessava. Este debate contou com a participação de

profissionais de educação de Portugal, sendo esta uma preocupação partilhada por docentes integrados em instituições da rede pública de educação.

Para além desta actividade conjunta, tiveram lugar outras situações semelhantes que evidenciaram práticas colaborativas e construção de conhecimento. É de reconhecer a dinâmica que decorreu nos fóruns em torno da preparação das sessões de vídeo-conferências entre jardins-de-infância de Portugal e da América Latina. Alguns membros da comunidade, que não iriam participar nestas sessões, ofereceram o seu apoio e sugestões para ajudar a definir o tipo de material a utilizar, as regras e actividades a realizar nas sessões de vídeo-conferência.

Nesta subcategoria apresentámos evidências de um processo de construção de práticas colaborativas que ocorreu nesta CoP. É verdade que a colaboração efectiva não pode ser generalizada a todos os participantes. Na comunidade desenvolveu-se um grupo de participantes que sempre se destacou nestas práticas e que se manteve (e mantém) coeso e constante, sempre impulsionador e aberto a integrar novos intervenientes, neste diálogo e partilha colaborativa.

3.7 - Interacção dos participantes da comunidade para além do *online*

No decorrer dos dois anos de interacções na comunidade, alguns participantes referiram-se a momentos de encontro pessoal com outros membros da comunidade. De facto, vários participantes apesar de não se conhecerem presencialmente, mas devido às afinidades que os unem, expressaram a vontade de um dia se encontrarem para partilharem experiências e práticas pessoalmente.

Esta vontade levou alguns participantes a encontrarem-se em eventos de carácter científico, tais como, congressos, simpósios, reuniões, entre outros.

Estes momentos que prolongam as actividades desenvolvidas *online*, constituem-se como uma força que solidifica a união dos participantes da comunidade e amplia as interacções iniciadas em contextos não presenciais.

A maior parte dos encontros presenciais, entre os participantes, foi combinada através dos fóruns da comunidade, tendo sido planeadas idas a eventos de carácter científico na área de Educação de Infância.

> "Acabei de trocar mails sobre a participação no encontro. Lá estarei, com alguns dos alunos da formação inicial para quem espero seja uma experiência particularmente formativa! F-DES22(Portugal)".

> "Com imensa pena minha, não vou, mas alguém leva um Poster por mim... De qualquer forma, força para as duas (até agora). (…)Em relação à Dores e ao Fórum, e pedindo desculpa à Dores desde já, apesar de o Fórum ter sido MUITO BOM em termos de reflexão e de análise (e por isso o meu especial obrigado!) sinto que vai ser o início de um processo ainda mais definitivo: será lembrado como o "1ª grande momento, presencial, da @rca", e não tanto pela excelência da iniciativa em si (e

parabéns à ATC pelas excelentes condições e pelo óptimo trabalho que desenvolve!) F-EI205(Portugal)".

"Hola Amiga: Claro que nos vamos a ver, yo también llego a Caracas el Miércoles, voy a estar ese día en el Teatro Teresa Carreño en un evento con el Presidente de la República Hugo Chávez y con su hermano el Ministro de Educación, Adán Chávez, lo que pasa es que yo fui una de las seleccionadas por el edo. Anzoátegui para ser Facilitadora Regional de los Talleres de Formación en el Currículo, y ahora vamos para allá para que nos hagan la evaluación de la jornada; además también voy a la Universidad a arreglar un problema que tengo con la maestría. Pienso que pudiéramos cuadrar para visitarte a tu hotel el jueves en algún momento. Mira mis números de teléfono son 0424-8020462 y 0424-8022924. Bueno amiga, entonces estaré esperando tu llamada para poder ubicarte, recuerda que el miércoles no, porque voy a estar todo el día en ese evento, sería entonces el jueves. Saludos y Nos vemos pronto.... M-EI259(Venezuela)".

"Será un placer poder encontrarnos acá en Costa Rica, me encantaría que nos reuniéramos para poder conocernos y hablar un poco más del foro que compartimos en arca común. Ahora recién me cambié de casa y no tengo teléfono residencial, solamente el móvil y el del kinder, mi móvil es 391-06-72 y el kinder es 245-74-24 Si puedes cuéntame dónde te hospedarás y por cuanto tiempo, quizá algún día puedas visitar mi casa y hospedarte en ella aunque sea una noche, así podrás ver mi material, planes, proyectos y reproducir archivos que te interese llevar a Portugal. Muchos saludos. (…) Me encanta que ya estés acá, llámame al 3910672, si te sale la contestadora deja el mensaje porque en casa no tengo buena señal, estoy feliz de que llegaras bien M-EI291(CostaRica)".

"Hola k gusto m da que vengas a Mexico pues yo vivo en el estado de veracruz esta un poco lejos y pues tal vez y hubiera sabido antes hubiera visto ahora trabajo en una zona rural cerca de un volcán que se llama "El pico de Orizaba" y pues subo los lunes y bajo hasta el viernes porque no hay camión que llegue ahí, con mucho gusto te doy mi telefono y si quisieras visitarme o quedarte unos dias mas en Mexico estaria padrisimo para conocernos. De todos modos veré la posibilidad de ir, de que es el curso o congreso? luego me dirás y claro te doy mi teléfono es 012721032880 Cuídate mucho y espero tu respuesta saludos!!!!!!!!!!!!! M-EI537(México)".

"TENGO UN CD CON LAS CONFERIENCIAS GRABADAS DE TODOS LOS EVENTOS DESDE EL PRIMERO INTENTE ENVIARTELOS PERO ES MUY PESADO SON MUCHOS MEGABITES , LA UNICA OPCION ES MADARTELO A TU CASA O A MERIDA AL HOTEL EN DONDE TE HOSPEDARAS POR PAQUETERIA, MERIDA ESTA UN POCO LEJOS DE MAZATLAN 24 HORAS LAMENTO NO PODER IR saludos M-PP6(México)".

A ligação que se desenvolveu entre os participantes encontra-se expressa nas reflexões anteriores e posteriores aos encontros presenciais. Estas reflexões indicam que no encontro presencial os participantes da comunidade "pareciam conhecer os colegas desde sempre". Esta sensação é possível dada a convivência entre os participantes e porque cada participante se foi dando a conhecer através da sua participação, da sua opinião, das ideias que deixa transparecer, entre outros factores.

"Também estive no CIEC e foi bom dar rosto a algumas "vozes" já conhecidas dos livros, artigos e blogs que leio. Gostei particularmente de ouvir a conferência do Peter Moss (que não tinha tido oportunidade de ouvir quando veio ao Porto pela APEI), de assistir a algumas comunicações que demonstram que se realizam estudos bem interessantes em Portugal e não só, de conhecer pessoas que só conhecia virtualmente e de encontrar alunas minhas a assistir a um Congresso Internacional. Por tudo isto, e muito mais, claro que o saldo só podia ser: positivo! F-DES39(Portugal)".

> "Olá, depois do nosso encontro no Teatro Tivoli é bom continuar a ter notícias vossas. Adorei conhecer o vosso projecto, continuem a partilhar, pois é esta partilha que nos aproxima e nos enriquece. Beijinhos F-EI196(Portugal)".

> "Foi um fórum muito interessante, em que aprendi muitas coisas. Senti-me em casa e foi muito bom encontrar-vos. Não digo conhecer-vos, porque tive a certeza que já vos conhecia... Quanto à ideia de organizar um encontro com todos aqueles que participam nesta comunidade, acho uma ideia fantástica. podem contar comigo para o que for preciso. (…) com esta @rca, nos ter tornado cidadãos do mundo, e nos ter dado o infinito como limite, obrigado!! F-EI326(Portugal)".

> "Adorei conhecer os colegas da @rcacomum, a Maribel, a Dores, o Henrique, a Luz, a Bibiana…Como diz a Luz, foi como se nos conhecêssemos desde sempre, pois logo estávamos familiarizados e a conversar, cheios de assuntos comuns, não como meros estranhos que se encontram pela primeira vez e trocam palavras de ocasião F-EI357(Portugal)".

> "Olá a todos os Colegas da @rcaComum... E, especialmente, um Olá... aos colegas que tive oportunidade de conhecer e voltar a encontrar no Simpósio do GEDEI (…) Aqui deixo ficar algumas fotos e o meu agradecimento pela amizade e carinho de todos! É sempre bom encontrar colegas e partilhar para além do ciberespaço! Parabéns a todos pelos vossos posters! Se quiserem podem também partilhar fotos e comentários sobre o simpósio! Fico à espera! F-I1(Portugal)".

Com o desenvolvimento da comunidade começou a discutir-se a possibilidade de se realizar num futuro próximo um encontro presencial entre os participantes da comunidade @rcaComum.

> "Un día no muy lejano podremos intercambiar personalmente nuestras experiencias, cuídate mucho M-PP8(Nicarágua)".

> "Sugiero: Un encuentro de todos los participantes de la comunidad para tiempos venideros E-DES32(RepúblicaDominicana)".

A intenção dos participantes não é só conhecerem-se pessoalmente, mas também organizar um encontro de troca de experiências e projectos que integre também especialistas da área da Educação de Infância.

4 - Liderança e moderação em CoP *online*

Esta categoria diz respeito à liderança e moderação como factores de desenvolvimento, durabilidade e sustentabilidade da comunidade. Para este efeito pretendemos identificar indícios de liderança e moderação nos discursos dos participantes, mas também situações mais evidentes destas.

Importa aqui dar a conhecer os processos que se desenvolveram nas interacções da comunidade e que impulsionaram novas formas de comunicação mais dinâmicas, mais empenhadas, fundamentadas e comprometidas nas actividades propostas durante estes dois anos

lectivos. É de realçar que toda esta informação nos permite também, reconhecer o ciclo de vida da comunidade e as suas perspectivas futuras.

4.1 - Indícios de liderança na comunidade

À medida que os laços interpessoais entre participantes se consolidaram e a integração e comunicação se tornaram mais fluidas, começaram a revelar-se na comunidade indícios de estratégias de liderança, conceito que foi analisado no capítulo 4.

É visível no discurso de alguns participantes a preocupação pela gestão do próprio espaço (comunidade) e as novas propostas para se criar ou simplesmente reajustar determinada actividade, conteúdo, secção, entre outras áreas.

Encontrámos diálogos de alguns participantes que se preocupam com problemas que não os afectam directamente, ou seja, sugerem formas de organização da comunidade que consideram mais propícias/adequadas para o investigador recolher e, posteriormente, tratar os dados.

Alguns participantes demonstraram uma vontade de liderar e um desejo de assumir o papel de líder. Desta situação é exemplo a actuação de membros da comunidade que são moderadores e que se disponibilizaram junto dos restantes participantes para serem intermediários na resolução de alguns problemas (acesso à comunidade, configuração do perfil, pedido da chave de acesso). Esta intenção de cooperar na resolução de problemas do foro organizacional e de gestão, atribui credibilidade aos moderadores e facilita a integração dos restantes participantes.

> "Acho uma óptima ideia que se reúnam num só local todas as histórias que forem aparecendo distribuídas pelas diversas @rcas e sobre diversas temáticas. Ficamos à espera do novo "cantinho das histórias" F-EI357(Portugal)".

> "Olha, estou a escrever-te porque quando fui a abrir o Outlook, recebi umas mensagens da @rca e lembrei-me de uma coisa…Eu não sei como pretendes fazer a análise de participações e intervenções na Plataforma, mas pensei no seguinte: nós podemos escolher, no nosso perfil, se queremos receber as mensagens dos Fóruns por e-mail, certo? Imagina o seguinte cenário: uma pessoa pode ter isto activado, ou seja, recebe toda as mensagens dos Fóruns – está a par do que se está a acontecer, sem nunca ter "posto os pés" na plataforma. Como é que avalias essas participações? Desculpa estar com estas interrogações, sei que com certeza deves ter tudo já pensado, mas foi uma coisa que me ocorreu porque eu sou uma das pessoas que tem essa funcionalidade. Ou seja, às vezes, recebo as mensagens dos Fóruns por mail e posso entrar na @rca para as ver em contexto, mas outras não… M-EI249(Portugal)".

> "Desculpa incomodar-te de novo, mas mais duas colegas me pediram ajuda, pois não conseguem aceder aos conteúdos da @rca, apenas recebem os e-mails. Os registos foram feitos com os seguintes endereços electrónicos: (…) Se não te importares de fazer o mesmo que fizeste com a Isabel, elas agradeciam e eu também! Já agora, espero que não te tenhas importado com as sugestões que dei acerca da possível reformulação da @rca. Foram feitas com a melhor das intenções e apenas como contributo para melhorar ainda mais um instrumento que já é muito bom! Por isso espero que não interpretes mal a minha atitude... M-EI357(Portugal)".

Estes contributos foram por vezes realizados por alguns membros menos dinâmicos da comunidade, em termos de participação nos fóruns e restantes actividades. Esta situação leva-nos a considerar que os participantes menos activos, apenas se evidenciam quando têm algo de importante a referir, mas acompanham sempre as interacções da comunidade.

Estes indícios de liderança, vindos quer dos moderadores quer de outros intervenientes, fizeram com que fossem tomadas algumas decisões consideradas importantes e de grande impacto na comunidade.

4.2 - Estratégias de liderança

Nesta subcategoria analisámos práticas organizativas, discursos e interacções que se revelam como estratégias de efectiva liderança por parte de alguns participantes.

A liderança organizacional esteve desde o início do funcionamento da comunidade a cargo do investigador responsável pelo projecto. Estes trataram de questões de instalação, configuração, edição, implementação e gestão da estrutura, bem como todo o processo de registo, activação e integração dos participantes. No entanto, é de salientar que todo este processo de liderança se desenvolveu, em parte, devido ao interesse de constituir e dinamizar uma CoP *online* para efeitos de estudo.

Após o processo de implementação da comunidade, o investigador assumiu o papel de líder a nível organizacional e de intermediário para integração na comunidade, papel este que continua a desempenhar.

Assim, o investigador desejou sempre as boas vindas aos novos participantes no fórum das apresentações, com o objectivo de acolher cada participante com uma resposta personalizada. É de salientar que a mensagem de boas-vindas neste fórum, contou também, esporadicamente, com a participação de alguns participantes da comunidade que, por afinidade ou vontade de integrar os novos intervenientes, respondiam mesmo antes do investigador. Nestes dois anos de interacções é bem visível que este fórum conquistou outros líderes, que assumiram o papel de integrar e socializar os participantes que se vão juntando à comunidade. À medida que isto foi acontecendo, o investigador tentou não interferir a fim de promover a liberdade e ver emergir participantes que assumissem este papel de líder, tentando "devolver a liderança à comunidade" (P. Dias, 2008), tal como referida no capítulo 4.

O papel do investigador como organizador e dinamizador passou, também, por dar conta de eventuais problemas técnicos da plataforma, de auxiliar em pequenos procedimentos relativos à participação, de orientar os participantes na forma como se podiam movimentar na comunidade e utilizar cada um dos recursos disponíveis.

Nas interacções estão presentes propostas quer dos moderadores, quer dos participantes para integrar novas ferramentas e novas actividades, a fim de melhorar a dinâmica da comunidade. No entanto, o investigador apelou sempre ao debate para se estabelecer um consenso e não criar determinado espaço por indicação de apenas um participante, sendo que a negociação foi um elemento chave em todo este processo.

À semelhança do que a concepção da liderança nos diz, segundo vários autores e que está presente no capítulo 4, o investigador manteve sempre um papel interessado, participativo, atento, disponível e provocador de interacções, com conteúdos actuais e de interesse aos intervenientes da comunidade. Esta reflexão acerca do papel do investigador está presente nos diálogos dos participantes e no tipo de discurso e acções por parte do investigador.

> "(…) Olá, Mais uma vez, bem-vinda à @rcaComum! De certo que vai encontrar colegas que têm interesses já "desenvolvidos" na área da leitura/escrita e as TIC, por exemplo a colega (…) que fez mestrado no IEC-UM, em TIC e explorou os blogs para este efeito! De certo que, muitos outros colegas aqui da comunidade, também, partilham estes mesmos interesses. Da minha parte, as TIC são do meu interesse, mas de uma forma mais abrangente e o resultado é esta comunidade, como parte do meu doutoramento em TIC, também do IEC-UM. Convido-a a entrar no fórum @rca das TIC, onde encontra alguns debates sobre a sua temática e onde pode colocar as suas dúvidas! Boa sorte neste caminho que é sempre difícil, mas muito gratificante! @pareça Sempre.
> (…)Olá Colegas, Decidi passar à prática algumas sugestões que foram apresentadas. Não foi criado nenhum fórum, apenas criei algumas secções, orientadas pelas sugestões da Juca e restantes colegas. Tomei a liberdade de fazer mais alguns ajustes e o resultado é o que está à vista. Esta pode ser a primeira de muitas outras reestruturações. Quanto à @rca das metodologias, quando entrarem em consenso prometo voltar a ajudar. Quanto aos restantes espaços, são sempre bem-vindas novas sugestões! Continuação de boas partilhas e obrigada! Até breve!
> (…) Hola, Gracias por hacer parte de esta comunidad @rcaComum! Te invito a que conozcas todos los foros donde encuentras un poco de lo que se hace en los países Iberoamericanos en Educación de Párvulos. Encontrarás también información interesante en la sección de las " Entrevist@s " de esta comunidad, pues las preguntas y respuestas refieren un poco de la experiencia de vida de educadoras de diferentes países. Cualquier duda estamos a tus órdenes y si tus alumnas gustan en participar o visitar la comunidad también lo podrán hacer. Te esperamos más veces y cuenta con nosotros. Que tal alteras tu imagen por una foto personal, para que seas más fácilmente reconocida en la comunidad! Hasta pronto. F-I1(Portugal)".

Apesar de uma evidente liderança por parte do investigador empenhados no desenvolvimento da comunidade foi possível identificar, como referimos anteriormente, alguns participantes que começaram a actuar como líderes, quanto à organização e dinamização do próprio espaço. Esta actuação resultou de um processo lento e percebemos o cuidado dos participantes, por exemplo, ao nível da linguagem no sentido de não se tornarem autoritários e impor apenas as suas vontades e sugestões.

Esta liderança surge com o intuito de levar avante propostas para uma futura estrutura da comunidade, para a criação de um determinado espaço ou para reflectir sobre as mudanças que vão acontecendo, analisando factores positivos e negativos, de forma a avaliar as dinâmicas. Estes líderes, avaliadores, proponentes, dinamizadores e integradores dos novos intervenientes, são

reconhecidos como eixos fundamentais nas actividades que desenvolvem. A sua opinião é muito valorizada, reconhecida como credível e eficaz na mudança que se tenciona concretizar.

> "Apesar do receio de se poderem vir a perder algumas discussões mais localizadas, aceito como muito útil a proposta da Juca. Conhecendo a plataforma Moodle, posso, no entanto, sugerir a criação de outros módulos para "aproveitar" algumas dinâmicas entretanto conseguidas e que passam, por exemplo, por uma melhor adequação dos utilizadores às potencialidades da plataforma. Esta proposta, no entanto, vai de encontro a algumas reformulações entretanto feitas (com a criação dos "cantinhos" das histórias e outros similares). Ou seja, "deixar" os fóruns para "discussões" e aproveitar outros módulos para "produtos e conteúdos". Mas isso implica uma disciplina nossa, ou seja, dos utilizadores. O que se pode tornar difícil. Mas nada como tentar...
> (…) Caros colegas, Alguma da discussão em outros fóruns acaba por "tocar" na questão das TIC, por isso, seria interessante que os Moderadores, de tempos a tempos, fizessem um "ponto de situação" relativo a outros "assuntos" do seu (deles) fóruns e que os recolocassem no respectivo. Por mim, iniciarei desde já! O que acham da ideia?
> (…) Olá Ana, e bem vinda à discussão. Sem querer monopolizar a discussão, esse é um dos temas que seria de todo o interesse abordar especificamente no Fórum das TIC. Que tal abrir um Comentário lá?
> (…) Gostei da reestruturação que fizeste. Parece-me que ficou tudo muito mais organizado, visualmente simples de utilizar e por isso mais funcional. Parabéns! Só daria uma pequena sugestão, se me permites: Parece-me que na designação dada à @rca do conhecimento do mundo não deveria existir a parte da multiculturalidade. Porquê? Por um lado, o conhecimento do mundo abarca não só os aspectos ligados às áreas do conhecimento científico, como ainda a vertente social e essa integra muito mais de que apenas a questão multiculturalidade... (…) Não sei se me fiz compreender, mas agradecia que outros colegas se pronunciassem acerca da questão, pois pode parecer-lhes mais correcta a escolha feita e então seria de deixar como está. Aguardo... F-EI357(Portugal)".

> "(…) Olá a todos, Estive a pensar um bocadinho acerca da dinâmica de alguns fóruns da @rcacomum e parece-me que a Maribel tem toda a razão. Por isso mesmo, não seria de considerar a reformulação desses espaços com o acordo e os contributos de todos os participantes, com o intuito de melhorar a dinâmica global da @rca? F-EI205(Portugal)".

> "Acabei de ler a tua resposta e penso que esta questão das metodologias poderia integrar-se perfeitamente na @rca da Avaliação numa primeira fase. No fundo pensar metodologia não será uma forma de avaliar? Como estou por aqui há pouco tempo, posso estar enganada, mas parece-me que a @rcaComum existe não só pela partilha de materiais mas também pela reflexão cooperativa e discussão colectiva que se possa fazer. E assim chegar ao objectivo final que a meu ver é pensar a Educação de Infância na diversidade de cada um F-EI456(Portugal)".

> "Que tal como estas, te agradezco tu paciencia para enseñarme como ingresar la verdad es que no me resultaba, pero ahora creo que estoy lista. De aquí en adelante podremos estar más en contacto (…) Agradeciendo una vez más tu paciencia y ayuda M-EI418(Chile)".

> "Boa noite Conceição, Obrigada pela resposta e vou tentar ajudar. Para entrar na comunidade tem que visitar a página de Internet: http://arcacomum.nonio.uminho.pt O seu nome de utilizador é: (…) A sua palavra-chave é: 123456 (que terá de alterar por uma palavra chave que lhe seja fácil para si). Qualquer dúvida é só dizer. Pode entrar na comunidade e conhecer todos os cantinhos, bem como participar nos diversos debates! (…) Hola Estimada Ximena! Que gusto tener noticias tuyas pues hasta ahora había tenido algunos problemas pues todos los e-mails que te mandaba me venían devolvimos, pero era para otro e-mail y no este que tienes ahora M-I1(Portugal)".

Apesar da imagem da liderança estar muito associada ao investigador do projecto é evidente um outro tipo de liderança, a que emerge entre o grupo de moderadores especialistas de cada fórum. Assim, encontrámos participantes que se destacaram e se assumiram como líderes

dentro do próprio grupo de moderadores, disponibilizando-se para ajudar a resolver dificuldades ou para encontrar estratégias de moderação comuns a este grupo.

Esta liderança pode ser considerada como emergente do processo de integração e interacção na comunidade entre os participantes. A partir de Setembro de 2008 (que não foi contabilizado para efeitos de estudo) e contando com o mesmo grupo de moderadores foi concedido o acesso de administrador a um dos moderadores mais activo, empenhado e com conhecimentos especializados da plataforma Moodle. Após dois anos de efectiva moderação e estratégias de liderança reconhecidas no grande grupo, decidimos dar oportunidade a este moderador de se tornar ele próprio organizador da estrutura da comunidade, tendo em conta de que todo este processo implica a opinião do investigador, restantes moderadores e participantes da comunidade.

4.3 - Indícios de moderação na comunidade

Nesta subcategoria apresentamos dados que revelam alguns indícios de moderação ao nível dos fóruns de discussão, por parte de alguns participantes, antes de estes serem reconhecidos ou designados como moderadores na comunidade.

Os indícios de moderação na comunidade surgiram no segundo trimestre de funcionamento da comunidade (Janeiro a Março de 2007). Em Fevereiro de 2007, começaram a evidenciar-se as preferências temáticas dos participantes e a forma como estes se movimentavam nos respectivos fóruns, levando os restantes intervenientes a participar e reflectir sobre as propostas e questões suscitadas.

Alguns participantes da comunidade começaram a revelar interesse por determinada área de conhecimento, através de participações mais elaboradas e dinâmicas no respectivo fórum de discussão. Um grupo de participantes, por iniciativa própria, contactou o investigador e se ofereceram para dinamizar o fórum de discussão, do seu interesse e especialidade. Também foi proposto, pelo investigador, reunir participantes interessados em dinamizar os diversos fóruns temáticos. Esta iniciativa surgiu por temos verificado dinâmicas e propostas interessantes, por parte de alguns participantes, de actividades a desenvolver na comunidade. Foi desta forma que entre o grupo de participantes emergiram os moderadores e oficialmente as suas actividades tiveram início em Abril de 2007.

> "Seria interessantes discutir estratégias. Quais as estratégias que podemos utilizar para falar dos números? (…) Há mais coisas. Que tal discuti-las? F-DES15(Portugal)".

"Amigos da Infância: como educadora brasileira trabalhamos a cultura do brincar, levando em conta todos os momentos da criança. Portanto abrimos discussão sobre o fazer do professor que se utiliza do lúdico como metodologia em sala de aula. Porque brincar é coisa séria? F-DES16(Brasil)".

"Deixo o desafio da partilha... um ilustrador que gostem, uma ilustração que recordem, um livro especial... Partilho também alguns url de ilustradores ou sobre ilustração e convido-vos a incluir outros, para que todos possamos usufruir deles F-DES39(Portugal)".

"Muito pertinente e adequado este teu "post". (…) Caras colegas, mais uma vez, uma discussão "sumarenta". É das análises, reflexões, contradições e opiniões que se produzem as grandes "visões"... (…) Oi... E o dia aproxima-se! Como vão celebrar na vossa escola? Que actividades vão realizar? F-EI205(Portugal)".

"Finalmente, uma palavra para a Carmen, pois focou um aspecto absolutamente crítico na actualidade – a Formação Inicial dos novos educadores de infância, com fragilidades e lacunas no que concerne aos pressupostos científicos e pedagógicos, fraca valorização de novas vertentes de investigação … (mas não podemos generalizar). Provavelmente poderá conduzir a um novo tópico, favorável a uma abordagem independente, não acham? Para todos bom fim-de-semana F-EI26(Portugal)".

"Muito muito bonita. Adorei mesmo. Parabéns colega pelo Excelente trabalho que se pode ver e por todo o outro de "bastidores". Lindo!!!... F-EI443(Portugal)".

"Trabajo en Madrid con niños de 1-2 años. Sería muy bueno intercambiar opiniones y recursos. Bienvenida. Es cierto que Tavira es una ciudad muy linda, tuve ocasión de visitarla y quisiera volver. Saludos desde Madrid F-EI475(Espanha)".

"Colega "girafa" bem-vinda ao nosso sítio! Espero que partilhes com todos nós o teu óptimo trabalho. Beijinhos F-EI52(Portugal)".

"Parabéns pela história, está fabulosa F-EI534(Portugal)".

Os participantes que publicaram mensagens em que eram visíveis traços de moderação nos respectivos fóruns destacaram-se por: motivar à participação; responder atempadamente a solicitações e problemas; socializar e dar as boas vindas a quem foi integrando a comunidade; agradecer as partilhas efectuadas pelos restantes intervenientes; valorizar cada mensagem e cada contributo dos restantes participantes.

Depois desta fase em que emergiram moderadores passámos à fase da efectiva moderação dos fóruns temáticos, com a diferença de que os participantes-moderadores passaram a ser reconhecidos neste papel pelos participantes da comunidade.

4.4 - Estratégias de moderação

As estratégias de moderação foram identificadas através da mediação comunicativa que os moderadores estabeleceram com os restantes participantes, caracterizado pelo discurso reflexivo e construtivo.

Reconhecemos no grupo dos moderadores aspectos que lhes são comuns e que lhes permitem serem identificados como tal. O estilo discursivo dos moderadores não revelou autoritarismo, nem presunção, o que mostrou ser um factor importante para a criação de um ambiente propício às interacções. Os moderadores podem ser caracterizados como indivíduos agradáveis, respeitosos, cordiais e na sua maioria atentos aos pormenores da dinâmica do fórum que moderam.

É de salientar que nem todos os moderadores tiveram a mesma dedicação e empenho para moderar o seu fórum, o que evidência menos participação nestes espaços pelos participantes da comunidade.

Alguns moderadores destacaram-se pela dedicação que demonstraram no desempenho das suas funções. Para além das características anteriormente expostas, revelaram-se pessoas dinâmicas, capazes de elogiar as participações relevantes dos intervenientes, com competência para lidar com situações menos adequadas a ambientes colaborativos, com a capacidade de fazerem resumos dos debates e sobretudo conhecer os participantes e os seus interesses.

Estes moderadores incentivaram os restantes participantes a apresentarem as suas opiniões em relação às temáticas em discussão nos fóruns. Quantos às suas funções, estas prendem-se, principalmente, com a gestão do seu fórum, sempre atentos e com sugestões importantes.

> "Quanto às novas estratégias para dinamizar mais os fóruns de que somos moderadores, parece-me muito bem trocarmos ideias, debatermos as questões e definir estratégias mais específicas em conjunto. É sem dúvida mais enriquecedor e uma questão com que tenho andado preocupada. Como dinamizar activamente o fórum de que estou responsável pela moderação?! Hummm... Ideias precisam-se!!! Vou pensar melhor nestes assuntos todos e depois dou notícias. (…) Parabéns pelas histórias e obrigada pela partilha. Parece que ambas as histórias estão a fazer as delícias dos mais crescidos e dos mais pequenos aqui da @rca! F-DES39(Portugal)".

> "Por isso (e muito mais!) concordo contigo e, desde aqui, lanço um desafio para que criemos um movimento além-fronteiras que defenda o DIREITO DE BRINCAR (que até está consagrado na Convenção Sobre os Direitos da Criança, Artº 31ª), de forma a que nós, adultos, supostamente responsáveis, tenhamos consciência da importância do Brincar no desenvolvimento integral e harmonioso da criança...
> (…) Das muitas (e muito interessantes) participações e com estas últimas de fundamental importância (a formação inicial) parece-me que o enfoque que escolhi foi bem "aceite" como contributo de reflexão. Tal como disse no primeiro "post", eu próprio me debato com a questão do armazenamento das produções, e, apesar de não ser pai, a Leonor refere uma questão muito importante que é a da "arrumação" (e portanto, valorização), em casa, dos trabalhos que aí chegam. Foi nesse "espaço" que propus a "discussão" Não foi (e não é!) minha intenção tecer qualquer juízo de valor ou comentar as práticas de cada um. É sim, minha intenção, em conjunto, reflectir propostas, caminhos, descobertas, dúvidas e sugestões. É nesse espaço que me situo e que sinto a @rca como uma muito importante mais-valia. Se eu fosse "o melhor do mundo", o mais provável era não estar aqui... Espero que, depois deste breve esclarecimento, me perdoe se, por algum momento fui inconveniente ou desajustado. Não era essa a minha intenção. Mas para mim é de extrema importância que, em conjunto, possamos reflectir as nossas práticas e, dessa forma, melhorá-las! É o que pretendo.
> (…)Olá (…) (e restantes colegas), Serve esta mensagem para assinalar, apenas (e já é muito!) o espaço cada vez mais "dialogante" que vamos conseguindo nesta @rca (do tesouro!). À boleia da Ana (a quem, desde já, teço um elogio pela clareza da exposição), e porque, de certa forma permitiu "ancorar" a reflexão, deixo mais duas sugestões para análise: Que articulação? e Que intencionalidade educativa?.

Apesar de parecer pouco, espero que, no âmbito desta (e de outras) "análise" que temos vindo a fazer, estes dois singelos "temas" possam também "dizer" alguma coisa...
(…) Olá a todos(as), Mais uma vez se observa, aqui neste magnífico espaço (a @rca, "what else?"), uma discussão desinibida e muito interessante. Tal como referiu a Juca, não há dúvida que, apesar de sabermos todos "muito bem", o que é a Avaliação e, neste excelente "input" da Ana, o que é o "Método Científico", acabamos sempre por ser surpreendidos a cada momento. Este sentido da discussão, que potencia uma análise mais detalhada ao processo e não tanto ao procedimento é, no meu entender, digno de registo e, quiça, digno de um outro espaço de "reflexão". Sobre avaliação, seria interessante uma "tertúlia", presencial e participada. Que dizem da ideia? Se não for possível um local "físico", podíamos usar o "Chat" da @rca... Fico à espera. F-EI205(Portugal)".

"Hola Amigos de la Comunidad, Espero que todos se encuentren muy bien, y los animo a que compartamos por este medio sus experiencias para así aprender de ellas, sobre como Cada uno de Ustedes enfoca el estudio de las ciencias en el aula. Estoy segura que con sus aportes, si desean divulgarlos todos aprenderemos mucho y mejoraremos nuestra visión y práctica pedagógica. Las estrategias pueden ser tan enriquecedoras, pero es necesario darlas a conocer, solo de esta forma pondremos en implementación el trabajo colaborativo, y cooperativo, tan importante en estos días donde observamos como la sociedad nos lleva a ser cada día más individualistas y competitivos unos con otros... Saludos desde Venezuela.
(…) Hola Colegas de la Comunidad, Les propongo iniciar el debate, reflexionando sobre el rol que juega el docente en nuestras escuelas, acaso es simple transmisor de conocimientos, o va más allá y asume una posición de MEDIADOR tal como lo explica Vigotsky. F-EI259(Venezuela)".

"Olá, Bem-vinda à @rca. Já percebi que está a gostar. É realmente um espaço de partilha fantástico... Esperamos ansiosamente a sua participação nos fóruns. Vai ver que vai gostar de participar. Isto é viciante!!! Tudo bom para si.
(…) Penso que poderia ser muito interessante um fórum sobre creches pois, infelizmente, parece-me que muitas vezes não é reconhecida a sua importância e o papel que representa na vida das nossas crianças. F-EI326(Portugal)".

"Olá a todos, O ano está quase a terminar e estamos, certamente, todos bastante cansados e ainda com muitas tarefas para cumprir. No entanto, e passeando pelas diversas @rcas, deparei-me com a da matemática, que me parece tem estado um pouco parada... (…)Gostaria também de conhecer as vossas ideias/experiências/opiniões neste âmbito que, para muitos, pode parecer uma "escolarização" precoce mas, a esses, diria para experimentarem antes de comentarem: depende muito da forma como se fazem as coisas... (…) Bom trabalho para todos neste restinho de ano escolar.
(…) Olá (…), Na arca das expressões artísticas está a desenvolver-se uma discussão muito interessante sobre estas questões que, no ponto em que vai, já pouco tem a ver com esse fórum, antes se enquadraria nas questões metodológicas ou de prática pedagógica. Espreita lá e poderás ler as opiniões de colegas sobre a problemática pertinente que levantas. Cumprimentos. F-EI357(Portugal)".

"Os invito a colocar recursos sobre grafomotricidad útiles para utilizar en el aula. Aquí os dejo unos enlaces a diferentes espacios del Picasa google donde están colgadas revistas educativas. Espero os sean de utilidad. Saludos
(…) Bienvenida Teresa, Esperamos tu participación con mucho interés. Saludos.
(…) En los inicios de la lectoescritura cobra importancia el trabajo en torno al Nombre Propio de cada alumno/a, por eso os invito a exponer las actividades que conozcáis o aquellas que desarrolléis con vuestros alumnos en el aula. PD: Para intentar solucionar la dificultad del idioma he decidido utilizar un traductor on-line. Disculpad las incorrecciones linguísticas que se produzcan. ----------
Texto traducido:
Nos inícios da lectoescritura cobra importância o trabalho em torno ao Nome Próprio de cada aluno/a, por isso lhes convido a expor as atividades que conozcais ou aquelas que desarrolleis com vossos alunos na sala. PD: Para tentar solucionar a dificuldade do idioma decidi utilizar um tradutor on-line. Desculpem as incorreções linguisticas que se produzam. F-EI482(Espanha)".

"Hola, Rocío! Felicidades para tu bebé! Yo no lo sei escribir en español, pero si no intendes me dijes que Maribel traduce mejor, vale? Tus juegos son mui importantes por la discobierta de lo espacio que rodeia lo niño, para que descubra e se relacione con los objectos e la exploracion corporal, tan importante nesta idad. Me encanta que te tengas interessado por este forum, qui és un interesse

comum de todos os educadores. Puedes, si quieres, mirar en el album de fotos de Portugal de la @rca común, algunas actividades qui hecho con los niños, en regular e en educación especial. Hasta pronto e participa más e a menudo conosotros! Perdón como escribo...
(…) Bem vindos a este fórum! A @rcacomum é um espaço onde podemos e devemos expandir as nossas convicções profissionais, trocar opiniões, experiências, no sentido de adequar mais e melhor as nossas acções com as crianças com quem interagimos. Deste modo, como experiência de dinamização deste fórum, poderíamos iniciar pela troca de opiniões, acerca das estratégias/actividades que devem ser usadas no Pré-escolar, para fomentar o ensino/aprendizagem da Matemática, minimizando no futuro, as hipóteses desta vir a ser o "bicho papão" que actualmente representa para muitas crianças/jovens e em todos os níveis de ensino. Partilhemos experiências no sentido de enriquecermos as nossas crianças neste domínio. ;) Agradeço a vossa colaboração F-EI530(Portugal)".

"Olá Ana, muito bem-vinda a este nosso e agora teu cantinho. O lema é partilhar, por isso, puxa uma cadeira e fica na nossa companhia. Boas partilhas! F-EI9(Portugal)".

"É um prazer e um desafio ser moderadora da @rca das histórias. Espero corresponder às expectativas e poder contribuir para a partilha de experiências e saberes da @rcacomum. Sempre que for necessário já sabes que basta enviares-me um e-mail! ;) M-DES39(Portugal)".

A participação dos moderadores surgiu na medida das suas possibilidades e subjacente às características pessoais que lhe são intrínsecas, que apesar da vontade de moderar, nem sempre se revelaram como estratégias eficazes. A análise das intervenções mostra-nos que as características individuais de cada moderador provocam diferenças na moderação, que decorre nos diversos fóruns e no trabalho colaborativo que surgiu em cada um destes espaços.

Temos de realçar, para compreender melhor a descrição dos dados apresentados, que este papel de moderador foi assumido de livre vontade, sem contrapartidas (económicas ou outras), e em regime de voluntariado.

O ambiente social, cooperativo e colaborativo que se gerou na comunidade foi, a nosso ver, bastante positivo e enriquecedor. A moderação temática evidenciou-se como um factor conducente à sustentabilidade e prolongamento do ciclo de vida da comunidade.

4.5 - Reconhecimento da liderança e moderação na comunidade pelos participantes

Nesta categoria analisamos os elementos que foram reconhecidos pelos participantes como factores de liderança e moderação em ambientes colaborativos, como é o caso da comunidade.

O estudo das entrevistas, fóruns, *e-mails* e questionários permitiu-nos auscultar as percepções dos participantes relativamente à liderança e moderação na comunidade. A maior parte dos participantes, considerou a liderança e a moderação, como motivação para se sentirem implicados nas actividades desenvolvidas.

É, assim, reconhecido o trabalho realizado pelos líderes/moderadores. Os participantes consideram que estes tiveram impacto nas interacções que se deram na comunidade, nas

actividades profissionais realizadas em contextos presenciais e no desenvolvimento de um ambiente de reflexão conjunta, sobre temáticas no âmbito da Educação de Infância.

"Seria injusto não mencionar que o sucesso de uma comunidade vive inequivocamente da capacidade dinamizadora e empreendedora do seu criador. Por alguma experiência que tenho neste âmbito, não é suficiente ter a intenção e possuir ferramentas muito capazes; em minha opinião, é necessário aliar a um perfil com capacidade de protagonizar novos desafios e estratégias de acção, ter sempre presente um ponto de equilíbrio entre aquilo que pode ou não deve ser feito num espaço que se pretende plural e respeitador das diferenças E-EI6(Portugal)".

"Viva (…)! Colocaste questões bastante pertinentes e que, muitas vezes, também fazem parte das minhas reflexões diárias! F-EI224(Portugal)".

"Parabéns pelos teus textos. Bem escritos, objectivos e fundamentados. Espero que continues a contribuir com as tuas reflexões, pois agitam as águas "mornas" que muitas vezes andam por aqui. Continua a enriquecer este espaço. Os teus escritos tem grande qualidade F-EI232(Portugal)".

"Fico muito feliz, porque temos colegas que têm a coragem de lançar temas de debate, que nos ajudam a parar e a reflectir sobre as nossas atitudes e o modo como, sendo nós o modelo, nos mostramos às crianças (…) F-EI326(Portugal)".

"Aproveito para te dar os parabéns pelo trabalho desenvolvido e sobretudo pela tua disponibilidade e dinâmica F-EI327(Portugal)".

"Em relação ao desafio da Juca, penso que quando a Maribel ler estes comentários vai, sem dúvida, aceder…
(…) Obrigado Maribel, por nos teres dado algo que fazer e em que pensar. E obrigado a todos os que partilharam e nos levaram a partilhar.
(…)Pedindo, desde já, desculpa por "abusar" desta área, que tem produzido algumas reflexões muito interessantes, e sem querer retirar à (…) o seu activo e dedicado papel (muito bem desempenhado), gostaria de lançar aqui um desafio sobre Avaliação F-EI205(Portugal)".

"Obrigado pela entrevista a (…) e pela continuação do excelente trabalho de suporte da @rca M-EI326(Portugal)".

"(…) Parabéns por tudo, sobretudo por conseguires mobilizar tantas pessoas que lutam pelo mesmo objectivo M-EI69(Portugal)".

"Las tecnologías, por lo que auguro que este medio que nos ha facilitado Maribel, nos permitirá comunicarnos y compartir experiencias nutritivas y enriquecedoras. Desde ahora estamos en contacto P-EI259(Venezuela)".

"A atenção permanente da responsável pelo projecto, que soube dinamizar e quebrar barreiras ao incentivar e auxiliar a participação dos membros da comunidade QA11(Portugal)".

"O papel atento e a disponibilidade dos colaboradores. (…) Realiza um bom trabalho, deve continuar, amadurecer e crescer para chegar até mais profissionais e investigadores QA16(Portugal)".

"Parabéns a todos os que colaboraram. Que a @rcaComum continue QA34(Portugal)".

"[Foi bastante positivo] a insistência com que alguns moderadores persuadiam a ler e a responder as mensagens e os fóruns QA45(Portugal)".

"Desde o início acreditei nas potencialidades desta plataforma pelo sentido de responsabilidade, valores de liberdade, espírito crítico e responsabilidade da moderadora/investigadora. Na minha perspectiva a participação neste espaço foi um momento de enriquecimento não só ao nível tecnológico e pedagógico , mas sobretudo humano e cultural QA61(Portugal)".

"La comunicación con la representante del equipo investigador QA78(Argentina)".

"Las relaciones e interacción entre los participante, pero especialmente con el moderador QA95(RepúblicaDominicana).

Este ambiente de aprendizagem em rede, de socialização e construção de conhecimento, permitiu criar o que hoje se reconhece como a identidade da própria comunidade e que a diferencia de qualquer outro espaço na Internet.

II Parte – Análise qualitativa das interacções na @rcaComum

Na segunda parte deste capítulo apresentamos a descrição de dados resultantes de um modelo construído com base nos trabalhos de Henri (1992), Gunawardena et al. (1997), Garrison et al. (2000), Wenger (1998) e P. Dias (2008) e designado por análise qualitativa das interacções específico para CoP online. Decidimos efectuar esta análise, cujo enquadramento e objectivos foram analisados no ponto 2.2 do capítulo 4, porque nos permitiu identificar características que definem as CoP *online*.

Consideramos que existem dimensões que devem fazer parte integrante das dinâmicas de uma CoP online e são estas que compõem o modelo desenvolvido. Na análise dos diálogos dos participantes encontrámos elementos que nos levam a afirmar que a @rcaComum se pode caracterizar como uma CoP online porque integra uma efectiva dimensão social e de partilha; uma dimensão de cooperação, negociação e empenhamento mútuo; uma dimensão de colaboração e construção de conhecimento; uma dimensão de liderança e moderação em ambientes online e uma dimensão de construção de identidade em ambientes online.

Seguidamente apresentamos a descrição dos dados resultantes do discurso dos participantes da comunidade, que validam cada uma das dimensões apresentadas.

1 - Dimensão social e de partilha (integrar, partilhar e comparar informação)

Esta primeira categoria do modelo que estabelecemos para a análise de interacções em CoP online revela-se um elemento comum a todas as comunidades. A dimensão social e de partilha inclui o estabelecimento de relações interpessoais, que se pode observar, por exemplo, nas interacções de um participante principiante. Inicialmente, a maioria dos participantes apenas age

como observador, dando-se a conhecer através de um perfil que os próprios configuram e onde apresentam algumas características pessoais. O perfil pode ser complementado com uma apresentação formal para a comunidade através de um dos fóruns.

É notório que as suas partilhas são inicialmente um meio de integração e uma forma de revelar que estão disponíveis para a comunidade. Quando a sua participação começa a ser "aceite", é possível encontrar respostas às suas participações e eles próprios começam a questionar os restantes participantes. Este processo revela-se lento mas consideramos que a maior parte dos participantes o vivencia desta forma.

1.1 - Presença como observador-participante e como explorador

Ao longo destes dois anos de recolha de dados tivemos evidências de participantes que assumiram a sua participação inicial como observadores, o que nos permitiu incluir esta categoria no modelo de análise de interacções em CoP *online*.

Os participantes assumem-se inicialmente como observadores e sentem necessidade, numa fase posterior, de justificar este tipo de participação perante a comunidade. Deste modo, agradecem os contributos de que têm usufruído sem se ter apresentado à comunidade, passando assim a ter um papel mais activo.

> "Sou uma frequentadora assídua deste espaço fantástico! Confesso que infelizmente tenho sido apenas espectadora, mas tenho "Aproveitado" e utilizado bastantes das ideias aqui partilhadas. F-EI137(Portugal)".

> "Como ainda sou caloira aqui na arca, começo como observadora e depois logo se vê... F-EI15(Portugal)".

> "A experiência tem sido muito positiva, embora o meu contributo tenha sido limitado, para já. F-EI323(Portugal)".

> "Já frequento a @rcaComum há algum tempo mas na realidade nunca me apresentei F-EI504(Portugal)".

> "Já pertenço à @rca há algum tempo, mas ainda não me apresentei. Tenho apenas consultado alguns fóruns, o que me tem dado muita satisfação, pois gosto muito de aprender e conhecer coisas diferentes. Sou educadora. F-EI94(Portugal)"

> "Un poco fuera en contra de mi voluntad, pero reviso siempre y aunque no participe trato de estar al día con los acontecimiento de arca. M-DES32(RepúblicaDominicana)".

> "En esta época ha sido un poco difícil integrarme a la comunidad. Me gusta recibir las notificaciones de los sucesos que anteceden en la comunidad, pero realmente no he tenido el tiempo que quisiera para dedicárselo. M-EI142(PortoRico)".

"[Necesito de] pequeñas instrucciones para hacer uso de este espacio. Me gusta mucho ver las participaciones de los dem@s. Solo que estoy aprendiendo a relacionarme por este medio recientemente. Muchas gracias por su comprensión. M-EI192(México)".

"Até agora acompanhei o projecto da arca comum apenas como espectadora, uma vez que estive um ano sem trabalhar. Porém, este ano, felizmente já trabalho e, naturalmente, o meu interesse em ter uma participação mais activa é muito maior. M-EI69(Portugal)".

"Os meus conhecimentos a nível das tecnologias são ainda algo reduzidos o que me impede de partilhar, por enquanto, algumas das minhas actividades, que eventualmente teria interesse divulgar. Apesar disso, vou continuar a tentar adquirir conhecimentos que me permitam fazê-lo M-EI110(Portugal)".

"Como é a primeira vez que "me meto numa coisa destas" e como a disponibilidade de tempo não é muita (temos imensos trabalhos do mestrado para fazer), vou primeiro passear um bocadinho pela @rca para me ambientar e logo que tenha um bocadinho de tempo faço a minha apresentação e ponho a minha "cara laroca" para todos verem, tá? M-EI162(Portugal)".

"La razón por la cual no me he podido comunicar con ustedes no es porque no exista interes sobre la comunidadsino porque (la demora de mis actividades no me lo ha permitido, sin embargo he revisado información que gracias a su apoyo ha llegado a mi mail por medio de la comunidad. Agradezco infinitamente su atención y reitero mi compromiso por seguir siendo parte de esta hermosa comunidad. M-EI191(México)".

Este tipo de participação, apenas como observador, é justificada pela falta de tempo para dedicar à comunidade, falta de competências ao nível de informática e manuseamento da plataforma, ou porque os participantes preferiram conhecer como decorria a dinâmica da comunidade antes de iniciarem uma participação activa.

1.2 - Caracterização pessoal do perfil

A caracterização pessoal do perfil pode ser considerada como um segundo momento de participação, após um período de observação. Neste espaço são apresentadas breves descrições individuais realizadas por cada participante, que podem ser consultadas pelos membros da comunidade. O tipo de descrição que encontrámos em cada perfil centra-se mais num elencar de características pessoais do que numa apresentação da actividade profissional.

"Sou uma jovem dinâmica, com espírito empreendedor, vontade de vencer, grande noção de responsabilidade e gosto pelo trabalho em equipa... F-EEI7(Portugal)".

"Soy maestra en infantil. Mi gran pasión es la música. Soy cantautora, toco la guitarra y un poco el órgano, autodidacta. Me encanta bailar y también leer en mis tiempos libres. P-EI133(Espanha)".

"Gosto muito de conversar com colegas, partilhar experiências, dúvidas, ideias, "crescer" sempre mais.... P-EI281(Portugal)".

"Soy alegre, responsable y tengo todas las ganas de aprender cada día mas. P-EI460(Peru)".

"Sinto que tenho tanto para aprender... Adoro perguntas difíceis e de encontrar respostas com os meninos, na verdade fartamo-nos de pesquisar. P-EI248(Portugal)".

Esta breve descrição leva à criação de uma imagem visual do participante e revela à comunidade interesses que se podem revelar comuns. Por outro lado, existe a possibilidade de adicionar uma fotografia, que complementa a informação anterior. No entanto, nem todos os participantes fazem este tipo de apresentação no seu perfil.

1.3 - Apresentação na comunidade

Quando um participante faz a sua apresentação perante a comunidade dá-se início ao que consideramos ser uma participação mais activa neste espaço. É possível encontrar nas apresentações dos participantes uma descrição do trabalho que realizam, da sua experiência profissional ao longo da vida, dos seus interesses de investigação, do contexto educativo em que trabalham e, também, do que consideram ser a comunidade e o que esperam desta.

"Soy Luzmila Mendívil, y desde hace algún tiempo formo parte de esta de Arca Común. Soy Coordinadora de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (lo siento así de largo es el nombre de mi universidad). Formo a las futuras educadoras del nivel en mi universidad y también realizo acciones de capacitación docente. F-DES19(Peru)".

"Me llamo Patricia y agradezco a Maribel la oportunidad de presentarme. Durante muchos años fui educadora de niños de 5 años y llevo ya 20 años trabajando en la formación docente para ese nivel en los Institutos superiores y en investigación didáctica en la Universidad de Buenos Aires. F-DES33(Argentina)".

"Mi nombre es Priscila Puentes. Soy profesora en una universidad en Santiago de Chile en la carrera de Educación de Párvulos (o de criancas). Me interesa saber lo que realizan otras educadoras para compartirlo con las alumnas que están en su proceso de formación como futuras educadoras. Me parece muy interesante e importante este encuentro para compartir ideas. F-DES35(Chile)".

"Soy Raul Weis, un uruguayo que vive en un kibbutz de Israel. Soy profesor de educacion y es la primera vez que participo en este foro. F-DES36(Israel)".

"Não foi preciso procurar muito para encontrar aqui alguns colegas e amigos que me falavam da @rca e que insistiam para que me juntasse a eles e a todos os que constituem esta comunidade. Finalmente tive oportunidade de o fazer! A minha formação inicial é em Educação de Infância (ESE Jean Piaget - Almada) e terminei recentemente o mestrado em Sociologia (ISCSP). Durante 8 anos trabalhei numa IPSS em Almada, tendo desempenhado funções de educadora de infância (em creche e jardim-de-infância) e também de coordenadora pedagógica. Neste momento sou Supervisora de Prática Pedagógica na ESE de Viseu - Pólo de Lamego. F-DES39(Portugal)".

"Chamo-me Ana Catarina e estou a frequentar o último ano do curso de Educação de Infância na Universidade de Évora. Neste momento encontro-me a realizar o estágio pedagógico numa instituição desta localidade com um grupo de 23 crianças com idades entre os 3 os 6 anos. F-EEI1(Portugal)".

"Olá, sou Fátima Moura Professora de Educação Especial na EB1 da Ribeira Viseu. Exerço a minha profissão há 26 anos e espero partilhar com todos vós experiências interessantes. F-PEE3(Portugal)".

"Oi (…) , no ensino há 12 anos, neste momento a leccionar na EB1/JI Maria Lamas em Odivelas, e apesar de todas as provações e agruras não há nada que mais goste de fazer...no ensino por prazer! Tive conhecimento deste sítio delicioso através das educadoras da minha escola e apesar de eu ser professora do 1º ciclo...não resisti a registar-me. Espero também partilhar, pois todas as experiências de partilha são enriquecedoras... Até breve F-P1ºCEB36(Portugal)".

Nestas apresentações é referida, por vezes, a forma como os participantes tiveram conhecimento deste espaço. Por outro lado, encontrámos participantes que para além da sua apresentação partilham imediatamente alguma coisa que tenham produzido e que pensem ser de utilidade para a comunidade. Esta iniciativa é descrita pelos participantes como o seu primeiro contributo e assumem que a partir deste momento vão ser mais participativos.

Para além desta partilha, é evidente que os participantes identificam práticas e experiências semelhantes e referem este facto com grande emotividade, por sentirem que estão entre um grupo que se identifica pelos seus interesses comuns.

1.4 - Partilha de experiências

As primeiras partilhas de experiências são, na sua maioria, breves e apresentam apenas uma indicação do conteúdo, ou seja, não contêm uma descrição ou justificação que revele a opinião explícita do participante. Este tipo de intervenção revela-se como um primeiro passo no desenvolvimento de partilhas mais aprofundadas e que envolvem o debate e construção de conhecimento. Se a temática partilhada for do interesse de algum dos participantes, esta poderá tornar-se tema de debate e terá, consequentemente, uma ou várias respostas.

"Aproveito para colocar aqui o link para um post de um blog colaborativo que está a servir de porta de entrada para uma experiência de utilização de blogs no âmbito da prática pedagógica de uma licenciatura em educação de infância. Neste post listam-se blogs de educadoras, uns mais centrados nas práticas, outros na vivência da própria educadora. F-DES22(Portugal)".

"Participei de um Congresso On-line, com o tema Países em Desenvolvimento e o uso de Publicações Científicas de Acesso Aberto disponibilizadas na Internet. Disponível em: http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/gt.php?llengua=po&id=87 Espero ter contribuído com a @rca... F-DES31(Brasil)".

"Apesar de, na sequência do que disse a Juca, estar disponível no site da ATC, aqui fica também uma ligação para o meu "espaço" pessoal, onde está a minha apresentação e estão também outros textos que possam interessar. (...) Cumprimentos. F-EI205(Portugal)".

"Os dejo unas series de dibujos de cuadros famosos. Todas estas imágenes las podeis encontrar: http://picasaweb.google.com/mirellashelligan F-EI482(Espanha)".

"Olá Colegas, trabalho em contexto hospitalar desde 2004. Vou juntar alguns artigos sobre a criança hospitalizada F-EI246(Portugal)".

"Te envio la página siguiente para que la revises y tal vez compartirla en la plataforma. Es una buena opción por que esta dirigida a todos los ámbitos de la educación y me es interesante por que incluye

> visitas a centros educativos, además de ser un congreso de renombre por los contenidos. http://www.pedagogia2007.rimed.cu/ M-DES23(México)".

> "Para todos os participantes desta @rca maravilha, votos de um Feliz Ano Novo. Que ele vos traga saúde, paz, serenidade e milhares de coisas boas, todas as que mais desejarem!!! E... ...Aqui vai um miminho, o nosso anjo de Natal (JI brandoa nº 2 - Sala 4) F-EI326(Portugal)".

> "Ya que te escribo, te cuento que acaba de salir en Buenos Aires (publicado por Novedades Educativas) mi libro "Programa de formación ética: el desarrollo de una cultura del cuidado" que se ocupa del desarrollo moral en la enseñanza en todos los niveles, según líneas éticas fundadas en parte en el pensamiento de Nel Noddings y de Levinas. Bueno (…), te envio un abrazo. M-DES36(Israel)".

Na partilha de experiências encontrámos, maioritariamente, informação relativa a eventos de carácter científico. Por outro lado, alguns participantes partilham artigos ou publicações da sua área temática de interesse, a fim de identificarem outros participantes interessados em desenvolver um debate em torno da temática. Encontrámos, também, quem disponibiliza os seus espaços pessoais (página Web e, em maior número, os seus blogs), nos quais mostram o seu trabalho em contexto educativo.

Este tipo de participação permite reconhecer interesses pessoais, que ajudam os moderadores e líderes a organizar actividades e debates na comunidade.

1.5 - Corroborar comentários de um ou mais participantes

Depois de alguns momentos de partilha de experiências não direccionados e apenas com o intuito de deixar um contributo para a comunidade, verificámos um outro momento em que os participantes sentem necessidade de demonstrar o seu reconhecimento em relação a algumas das partilhas efectuadas pelos outros. É uma forma de agradecimento e de reconhecimento d sua utilidade.

> "Parabéns pelas histórias e obrigada pela partilha. Parece que ambas as histórias estão a fazer as delícias dos mais crescidos e dos mais pequenos aqui da @rca! F-DES39(Portugal)".

> "Sem dúvida, esta um trabalho muito bom. Gostei imenso! F-EEI27(Portugal)".

> "Olá (…)! De facto, o livro é fascinante, aliás considero a colecção do Sapo muito interessante. F-EEI9(Portugal)".

> "Colegas concordo com todas e partilho da vossa indignação pois também eu, das 14 crianças que normalmente tenho, desde dia 14 que têm ido apenas 4 e, nos dois últimos dias, apenas 2 ; entretanto nos dias 17, 18 e 19 participei em três reuniões de avaliação que duraram das 14h às 20, 21h; isto depois de um dia de trabalho com as crianças que, embora poucas, continuam a necessitar da nossa atenção constante. Para terminar ainda tive outra reunião na sexta-feira dia 21. E as avaliações das minhas crianças ficarão para a semana do Natal. Bom Natal. F-EI174(Portugal)".

> "Também sinto isso....à medida que vou descobrindo esta arca de tesouros....muito alegres! Eu gosto imenso do que faço e sei que tenho de crescer ainda muito a nível profissional, daí que dou muita

importância à partilha na nossa profissão. Por isso criei o meu blog e recebo notícias e partilhas de muitas colegas, até do Brasil...Isto faz-nos felizes! Um Bem-Haja a todos os que a tornam possível! F-EI224(Portugal)".

"Realmente me da gusto poder formar parte de tu proyecto que me parece un verdadero enriquecimiento para todos los maestros de preescolar, poder intercambiara opiniones, formas de trabajo, experiencias y sobre todo que el fin que tenemos es el mismo, sacar adelante a nuestros niños para que su desarrollo sea integral. Y que mejor que apoyarnos y aprender juntos. Recibe un gran saludo. M-EI264(México)".

O corroborar de intervenções é uma forma de integração e aceitação dos participantes na comunidade, que através deste tipo de interacção manifestam o seu interesse perante um determinado assunto. É possível encontrar a opinião dos participantes em relação às partilhas efectuadas e também ao que sentem e esperam em relação à comunidade.

1.6 - Questionar e responder para clarificar detalhes de alguma participação

O questionamento e resposta revela que os participantes sentem necessidade de ir para além do contributo efectuado e procuram um debate sobre o mesmo. Este tipo de atitude é mais evidente em participantes que já percorreram as etapas anteriores e, por esta razão, sentem confiança para tomar uma posição de questionamento e reflexão em torno de um determinado assunto.

"será que os miúdos num Jardim de Infância aprendem a contar só até 5? Aos cinco anos eles querem saber como se escreve um milhão! F-DES15(Portugal)".

"¿Tu trabajas en un colegio que tiene esta metodología? F-DES35(Chile)".

"Acabo de ver tu carta y la hermosa presentación que la acompaña sobre la que me gustaría hacer algunas preguntas y también algunas observaciones. F-DES36(Israel)".

"Achei muito interessante este registo. No mesmo quadro englobam 3 itens diferentes. Por norma vê-se um quadro do tempo, um quadro de tarefas... Assim é muito mais prático. Já agora que idade tem o grupo? 4/5 anos? F-EI132(Portugal)".

"Na medida do possível tenho procurado ser uma participante activa na @rca, apesar de ter aderido muito recentemente. Por isso, tenho-me apercebido que fazem falta determinados "separadores" para partilha de artigos ou textos de natureza científico-pedagógica, em torno dos quais possam desenvolver-se debates e reflexões entre os educadores. Por exemplo, tenho encontrado alguns artigos de interesse relativos à prática em educação de infância e não sei muito bem onde encaixá-los ... na @rca dos Seminários e da Formação? F-EI26(Portugal)".

"Onde você acha conveniente divulgar: Descripción y ficha de candidatura al puesto de "Coordinación de Actividades y de Red OCS" [Observatorio para la CiberSociedad, Marzo 2007] http://www.cibersociedad.net/mar2007_coordinador.pdf Grata... M-DES31(Brasil)".

Para além de questões e respostas sobre uma determinada temática existe, também, a necessidade de esclarecimento acerca de como participar na comunidade. Alguns participantes deparam-se com a dificuldade de não saber onde colocar um determinado assunto ou informação e recorrem aos moderadores ou administradores, para esclarecer dúvidas ou encontrar o espaço adequado.

Este tipo de questionamento ou de resposta que aqui encontrámos revela pouco conteúdo, porque os participantes contrapõem de forma breve e curta. Estas temáticas só passam a ser mais desenvolvidas se despertarem o interesse dos participantes da comunidade. Isto conduz-nos às categorias seguintes do modelo de análise de interacções.

2 - Dimensão de negociação, empenhamento mútuo e cooperação (interactividade)

A segunda categoria do modelo pretende revelar que numa CoP online existe uma dimensão de negociação, empenhamento mútuo e cooperação, num determinado momento das interacções de um participante. Tal como na dimensão anterior, esta fase é vivenciada pelos participantes em diferentes momentos e isso está dependente da sua integração e interacção na comunidade.

É possível encontrar na comunidade evidências de identificação de áreas de interesse comuns, momentos de negociação ou esclarecimento de significados, propostas e negociação sobre novas áreas de debate, cooperação na realização de actividades e, também, empenhamento mútuo em práticas diversificadas.

2.1 - Identificação de áreas de interesse entre os participantes

Foi possível identificar na comunidade alguns interesses temáticos que resultam da necessidade de encontrar soluções para um problema ou necessidade. É visível como os participantes partilham experiências ou problemas específicos que ocorrem em contexto educativo e para os quais pretendem um debate partilhado, com o intuito de encontrarem soluções ou justificarem as suas decisões.

> "Actualmente me encuentro preparando la tesis de la maestría en educación con el tema de calidad educativa y nuevas tecnologías. Considero que como docentes debemos estar actualizando nuestros conocimientos y experiencias para apoyar a nuestros estudiantes y mi compromiso es mayor en mi país México. F-DES23(México)".

> "E o nosso objectivo é que seja o mais participado possível e que seja um local de consulta para quem quiser trabalhar a Expressão Motora e precise de um apoio. Se tiverem documentos que possam

contribuir para melhorar a nossa partilha não hesitem em enviar que os colocarei no blog. F-DES28(Portugal)".

"Entrei nesta comunidade devido a um pedido URGENTE de ajuda para um trabalho acerca da Educação de Infância no Chile ou Uruguai. Preciso de contactar com Educadores de Infância de um destes países, mas também estou receptiva a contactos com educadores de outros países, visto que a escolha ainda está em "standby". F-EEI2(Portugal)".

"Achei a ideia muito interessante. Uma vez que tenho bastante tempo para fazer algo do género do teu powerpoint (pois estou sem colocação), hei-de colocar um dia destes algumas fotos do meu estágio também. F-EI125(Portugal)".

"Me interesan mucho los métodos más innovadores en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura se trata. También me interesa mucho conocer más acerca de las escuelas de Reggio Emillia en Italia, creo que es una forma de ver la educación desde otro punto de vista. Aqui estoy para cualquier información que quieran conocer, y otra vez gracias por hacerme párticipe de este gran grupo de educadores. F-EI142(PortoRico)".

"Gostei de todas as histórias, são ideias muito engraçadas e criativas. Adorei o pormenor da palavrinha mágica na história da Bruxa. Obrigada pela partilha F-EI174(Portugal)".

"Gostava muito de ter o CD mas como sou de Braga preciso da vossa ajuda. Eu pago, se for necessário mando cheque ou faço transferência bancária. Também gostava de saber a história, até mesmo contada pelas crianças. É que o tema abordado está no âmbito do "Projecto para a Saúde" em prática em todos os agrupamentos e qualquer deixa é sempre uma mais valia para crianças e profissionais. Obrigado F-EI175(Portugal)".

"Antes de mais, obrigado pela presença e partilha(s). Este tema, o das bibliotecas e dos espaços promotores de leitura é, sem dúvida, uma das áreas sobre as quais passo mais tempo a pensar. F-EI205(Portugal)".

Esta identificação de interesses foi muito útil para a gestão e moderação dos fóruns temáticos, porque permitiu o acompanhamento das necessidades específicas e reais de cada participante, em diversos momentos.

2.2 - Negociação ou esclarecimento dos significados dos diversos termos utilizados

A negociação ou esclarecimento de significados é uma fase que se entende como posterior à identificação de áreas de interesse, pois permite estabelecer um consenso sobre os debates na comunidade e ajustar a estes a opinião dos participantes. Reconhecemos, assim, momentos que revelam negociação para a criação de novos espaços de partilha (fórum, bases de dados, entre outros) ou reestruturação de outros espaços existentes.

Encontrámos, também, momentos em que alguns participantes solicitaram o esclarecimento de significados de termos utilizados, o que revela interesse na temática e motivação para se prolongar o diálogo iniciado.

"Gostei muito da tua proposta da Juca, mas concordo contigo Maribel em relação ao tempo. Não precisa de ser já, pode ser feito daqui a algum tempo ou até no inicio do próximo ano. F-EI326(Portugal)".

"Concordo contigo quando falas da importância da matemática, mas eu entendo que devemos pensar nela como aprendizagem também presente e não só futura (ela deve ser útil no presente e não pensar que vai servir apenas para o futuro). Acho que ela pode ser explicitamente trabalhada e eventualmente preparada (não estou a falar em usar manuais!). F-DES15(Portugal)".

"Gostei imenso das actividades realizadas para celebrar o Dia da Paz. Parabéns colega e crianças. No entanto fiquei curiosa em conhecer a história "Un mundo de colores". Obrigado. F-EI175(Portugal)".

"Hola Alicia, un placer conocerte, me encantaría que explicaras un poco mas en que consiste una "BEBETECA", actividades que incluyes, como se organiza.... lo encuentro muy interesante y nunca escuche nada sobre este tema. F-EI482(Espanha)".

"Muito, muito obrigada Juca! Foste muito prestável e deste-me óptimas ideias! Só não percebi muito bem, como se realiza o jogo sobre a higiene oral. Será que me poderias explicar? Obrigada por todo o material disponibilizado e se precisar de mais alguma coisa, depois aviso... Obrigada uma vez mais, a sério! F-EEI8(Portugal)".

"Apesar de, na maior parte das vezes se poder utilizar a mesma palavra para definir o âmbito do envolvimento, quis referir-me ao Processo (de avaliação) como um método conjuntural, onde coexistem diversos Procedimentos. Neste sentido, é minha intenção reflectir que os procedimentos (observação e modelos (fichas de observação), metodologias de análise, amostras, etc.) contribuem para a construção de um Processo de Avaliação mais holístico e global, que definirá uma resposta estrutural e não apenas parcelar. F-EI205(Portugal)".

"Olá (…) Tal como a (…), não sei mesmo nada acerco do ambiente LOGO, pelo que gostaria que me enviasses algumas informações. Fico à espera F-EI325(Portugal)".

"Olá (…) acabo de ler sua entrevista e pude conhece-lo um pouco mais, fiquei encantada porque sou apaixonada por crianças e me encanta e educação infantil, portanto gostaria que colocasse em ordem de prioridade o que seria necessário para que a Argentina despontasse com uma educação publica de qualidade: 1. Formação do Docente 2. Investimentos por parte do governo 3. documento oficial do pais que possar ser um Parâmetro Curricular Nacional. F-EI352(Brasil)".

"Tb gostei desta nova apresentação [da @rcaComum], visualmente e funcionalmente melhorou... concordo com a (…) qdo diz q bastaria referir @rca do conhecimento do mundo; qto à @rca das metodologias, penso q se insere na da avaliação...um bom trabalho,bjs F-EI541(Portugal)".

Esta categoria revela que os participantes de uma CoP *online* se encontram integrados e procuram melhorar este espaço de debates, razão pela qual estabelecem momentos de negociação e de esclarecimento de dúvidas. A negociação é parte integrante da dimensão de empreendimento partilhado proposta por Wenger (1998), como mecanismo de concretização de uma efectiva CoP.

2.3 - Proposta e negociação sobre novas áreas de debate

As propostas e negociação sobre novas áreas de debate são uma consequência da concretização das fases anteriores, em que houve identificação dos interesses dos participantes, mas também a argumentação e discussão de ideias sobre diversas temáticas. No entanto, nesta

categoria é mais evidente o apelo e as propostas dos participantes para dar início a debates sobre a Educação de Infância em geral, sobre as necessidades dos participantes e dos seus contextos educativos em particular.

> "Me parece interesante si pudiéramos compartir y socializar experiencias sobre cómo hacer para integrar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Como ayudar a los padres a comprender el proceso de desarrollo de los pequeños y pequeñas. Cómo beneficia el hecho que los padres sigan los aprendizajes y acompañen y ayuden a sus hijos e hijas a aprender. Definir o más bien redefinir el papel de la familia en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Qué tipos de proyectos se pueden desarrollar para favorecer la integración de los padres al trabajo escolar. F-DES32(RepúblicaDominicana)".

> "Hoy, al menos en Colombia, luego de un periodo reformista (década final del siglo XX), asistimos a una "contra reforma educativa" que va mostrando un afán por despedagozar la educación, por restringir el trabajo docente a la "inducción de competencias" sin posibilidad de innovar, de investigar... Creo que es importante abir la discusión sobre este asunto de la "despedagogización de la educación" F-EI14(Colombia)".

> "Oi a todos...Este é um tema que me preocupa! Tenho vindo a pensar na organização dos espaços das nossas salas de actividades. Acho que devemos reflectir sobre a diversidade que as crianças têm ao seu dispor. Sinto que todos os anos as salas se repetem...Assim sugiro que partilhemos aqui: - que espaços/áreas/cantinhos temos ou já tivemos, nas nossas salas de actividades ? F-EI224(Portugal)".

> "Me gustaría ver más las vivencias personales de los compañeros, donde haya un enlace que sea específico para ello, también documentos, lecturas y folletos, sobre las últimas novedades en el campo de la educación inicial. F-EI259(Venezuela)".

> "Olá colegas! Um bom ano para todos Gostaria de trocar impressões com todos acerca da avaliação interna; não é sobre isto que temos estado a discutir, contudo é algo que comecei a contactar apenas há cerca de 3anos e com o qual tenho estado ligada através dum Observatório de Qualidade existente no meu agrupamento; o que fazemos é avaliar a execução do projecto educativo do agrupamento, a orgânica do agrup. bem como o grau de satisfação de toda a comunidade educativa. • Os vossos agrupamentos tb. procedem a este tipo de avaliação? • Como fazem? • Também têm um grupo interdisciplinar responsável? Peço desculpa por estar a fazer todas estas questões mas dentro dos meus contactos profissionais, fora do meu agrupamento, quase ninguém sabe do que estou a falar(por vezes sinto-me noutro mundo). até sempre F-EI267(Portugal)".

> "Obrigada por partilhares esta adaptação bem feita de um livro que não conhecia, poderia perfeitamente integrar-se na "@rca da diversidade", tema que me é muito particular. Reparei que algumas colegas se mostraram interessadas nele também, por isso aqui vos lanço o desafio de consultarem o fórum da diversidade... quem sabe aparece por lá mais uma história neste âmbito??? F-EI357(Portugal)".

> "Me interesaría saber con respecto a este tema, ¿Cómo lo trabajan en otros países? me gustaría saber si tienen un horario en el cual nos podemos comunicar online, a la espera de sus comentarios y a vuestra disposición los saludo afectuosamente P-EI311(Argentina)".

Muitas das propostas de temas dizem respeito a interesses individuais, mas as discussões resultantes desta reflexão conjunta podem ser de interesse para o resto da comunidade. Reflectir sobre a organização da sala em contextos de jardim-de-infância, a avaliação docente, a integração

das tecnologias, ou como integrar as famílias no processo educativo das crianças são alguns exemplos de assuntos comuns.

2.4 - Cooperação na realização de actividades entre os participantes

Para a concretização de momentos de cooperação na realização de actividades solicitadas por um determinado participante, é necessário que exista envolvimento entre os membros da comunidade. Para que a cooperação resulte, partimos do princípio que as dimensões e fases anteriores foram vivenciadas por um determinado número de participantes e que estes se sentem motivados para iniciarem um processo cooperativo com os outros.

Quando uma comunidade evidencia interacções ao nível da cooperação é possível identificar no discurso dos participantes pedidos de ajuda para fins individuais e que dizem respeito à concretização de um objectivo específico, para o seu contexto educativo ou vida profissional.

> "Em virtude do curso que estou a frequentar, foi-me pedido um trabalho com crianças muito pequenas e com as quais não estou familiarizada. Seria possível facultar-me contactos de pessoas que trabalhem na área de Creches ou Jardim de Infância, para pedir algumas sugestões? Agradeço toda a disponibilidade e também a informação que tenho recebido. F-EEI16(Portugal)".

> "Muito obrigada pela história, Juca! Está espectacular! Eu gostava de obter a maior diversidade de material possível sobre o tema da higiene. Se não te importares, envia-me "um pouquinho" de cada exemplo de actividade que tenhas... Desde histórias, canções, jogos, actividades e até registos... Envia-me o que achares mais pertinente! Muito obrigada uma vez mais pela tua ajuda! F-EEI8(Portugal)".

> "Olá, Eu conheço esta canção sobre a higiene oral. Espero que ajude. F-EI132(Portugal)".

> "En esta dirección está un vídeo con contenidos sobre los dinosaurios, está realizado por una maestra de educación infantil. http://www.youtube.com/watch?v=sCZ6DMAbDr0 Recopilación de imágenes de dinosaurios para su uso en Educación Infantil F-EI482(Espanha)".

> "Agradeço o teu apoio é de muita utilidade. Obrigado e fico à espera de mais ajudas, pois isto é realmente muito importante. F-P1ºCEB23(Portugal)".

> "Tienes posibilidad de enviarme algún documento o archivo respecto al abordaje de los juegos en el área de los medios y la comunicación? Gracias. F-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

> "Me pongo en contacto contigo para solicitarte información sobre el proyecto "Margarita" a nivel latinoamericano y si fuera posible la incorporación en un futuro. Igualmente quisiera establecer lazos de colaboración, tanto docente como investigadora, con universidades portuguesas. Sin más y quedando a tu disposición, recibe un cordial saludo desde la ciudad de la Alhambra. M-DES12(Espanha)".

> "Venho por este meio pedir-lhe ajuda na @rcaComum. É que actualmente encontro-me a acabar o Mestrado em Educação Ambiental e, após ter passado um inquérito a todas as educadoras dos Açores, surgiram agora algumas dúvidas, as quais pretendo esclarecê-las através de um novo questionário, desta vez on-line. (…) Embora o questionário destine-se à educadores de infância que trabalham ou já

trabalharam nos Açores, gostaria de saber, se poderia colocá-lo na @rcaComum pois, aqui, passam muitas(os) colegas e quem sabe, alguma que por aqui já tivesse trabalhado.....ou mesmo esteja a trabalhar. Aguardo resposta M-EI115(Portugal)".

Verificámos na comunidade, ao longo destes dois anos lectivos, um aumento de pedidos de ajudas e de cooperação para a concretização de objectivos individuais. As práticas cooperativas são bastante evidentes e, por vezes, dificultam a passagem para dimensões subsequentes, ou seja, práticas mais reflectidas que envolvam o trabalho colaborativo e construção de conhecimentos entre os participantes da comunidade.

2.5 - Empenhamento mútuo de práticas diversificadas

O empenhamento mútuo surge como resultado da cooperação entre os participantes. Nesta comunidade foi evidente a partilha de ideias, materiais, actividades, conteúdos, entre outros, com o objectivo de dar resposta a problemas individuais e que fazem parte das experiências de cada participante no seu contexto educativo.

Este empenhamento mútuo em actividades que preocupam um participante num determinado momento podem vir a revelar-se úteis mais tarde para outros participantes e, por isso, a discussão e entreajuda revela-se vantajosa para toda a comunidade.

"Definitivamente, prefiero la narración oral, siempre he pensado que esta es la mejor manera de llevarles los cuentos a los niños, para dejar que su imaginación vuele y puedan recrear en su mente los personajes con sus características particulares. Pienso que el libro muchas veces corta la imaginación y evita lo fascinante de una buena narración oral. F-EI483(CostaRica)".

"No Jardim de Infância onde trabalho, é uma tradição já com alguns anos visitar o Zoomarine no Dia da Criança. Este ano vamos voltar a fazê-lo. É um passeio que dura o dia inteiro e pelo qual crianças e adultos esperam sempre com muita ansiedade e emoção. Infelizmente, só conseguimos ir no dia 11 (está lotado até lá!). É também tradição oferecer uma pequena lembrança a cada criança. Este ano será um frasquinho para fazer bolinhas de sabão. No dia 2, já que dia 1 é Domingo, vamos assistir a uma peça de teatro na Biblioteca Municipal de Faro. Feliz Dia da Criança para todas as vossas crianças!!! F-EI176(Portugal)".

"Lo más importante es desarrollar la creatividad y mostrarles una visión más amplia del arte. Para mi no tiene gran relevancia "hacer una copia" de un cuadro famoso, pero si realizar las interpretaciones libres que nuestros alumnos inventen. F-EI482(Espanha)".

"Obrigado pela partilha. Só uma pequena "nota": a "nossa" iniciativa é a iniciativa de todos nós (…) Aguardamos. (…)Apesar das dificuldades aparentes, o processo é simples: como dizes, basta um computador com ligação à Internet (de preferência rápida –ADSL ou equivalente- e uma câmara de vídeo (web) com áudio ou câmara e áudio. Depois de instalar tudo (e de estar devidamente utilizável) apenas teremos de nos inscrever num qualquer prestador de serviços de contacto (Messenger, Skype, IOLTalk, etc.). Por defeito, o prestador de serviços detectará a câmara e, automaticamente, fará a ligação. Em relação à câmara, se tiver de ser comprada, aconselho uma barata, mas relembro que muitas máquinas fotográficas digitais permitem uma utilização como webcam. P:S com este material estamos a falar de um processo "informal" de videoconferência (tipo chamadas de telemóvel em 3G ou videochamada). Para um processo mais "profissional" haverá outras coisas a fazer, mas penso que não será, para já, o espírito! Se houver dúvidas, diz-me! F-EI205(Portugal)".

> "Es incuestionable los beneficios que pueden ofrecer la incorporación de experiencias científicas en las aulas de educación inicial. Desafortunadamente en la localidad donde vivo, dichas experiencias no son promovidas por la casi totalidad de compañeras que trabajan con niños de esta edad; sólo se hacen a principios de cada año para llenar un requisito obligatorio a los maestros que consiste en participar en una Jornada de Ambiente, Ciencia y Tecnología patrocinada por el Ministério de Educación, donde cada maestro debe llevar máximo 4 niños que hagan o demuestren un experimento. F-EI259(Venezuela)".

> "Achei interessante a adaptação das imagens e a história criada. No meu grupo vem a calhar, pois alguns meninos têm ido à praia e partilham no JI as conchinhas e búzios que apanham. Hoje decidimos formar uma Colecção com elementos da natureza, aproveitando uma caixa vazia destinada a esse efeito. Irei contar-lhes a tua história e ver que novos desenvolvimentos poderão ocorrer. F-EI26(Portugal)"

> "En mi escuela infantil lo que hacemos es celebrar el otoño. Los niños tienen que traer hojas recogidas del suelo en el parque y si quieren también castañas, bellotas, nueces..., vamos, frutos secos típicos de esta época del año, para luego hacer un mural y adornar la clase. Tu historia me parece muy bonita. Intentaré contarla F-EI475(Espanha)".

> "De ser así quisiera hacer la siguiente pregunta, como trabajan con los niños con discapacidad , me refiero exclusivamente a ellos ya que en mi jardín hay dos niños uno con P.C.I. y una alumna con hidrocefalia, el maestro de educación física los integra a la actividad, aunque aun tenemos dudas en cuanto a cuales son los ejercicios adecuados para ellos, si tengo respuesta, obviamente estará activo, y podré darle comentarios acerca de los planes de estudio que llevamos en preescolar México saludos desde este bello puerto de la paz, b.c.s. México F-EI488(México)".

Os intervenientes da comunidade revelaram empenhamento mútuo em práticas diversificadas e em debates iniciados por outros participantes, mas do qual já possuíam uma opinião fundamentada ou uma experiência semelhante, contribuindo com a sua participação para ajudar os outros. Esta descrição de como desenvolveram uma determinada actividade e quais os seus resultados permite, aos participantes que procuram a cooperação, antecipar dificuldades e prever resultados com base nas experiências relatadas.

3 - Dimensão de colaboração e construção de conhecimento (interactividade metacognitiva)

Esta dimensão só é concretizável por participantes que desenvolvem uma interacção contínua e de maior envolvimento nas práticas da comunidade, o que pode ser reconhecido como interactividade metacognitiva. Para que a dimensão de colaboração e construção de conhecimento se desenvolva numa CoP *online* é necessária a consolidação de uma dimensão social e de uma dimensão cooperativa entre a maior parte dos participantes, ao longo do ciclo de vida da comunidade.

Encontrámos práticas e interacções dos participantes que se situam ao nível da partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos. Deste modo, surgem os debates, a reflexão crítica sobre a informação partilhada e estabelecimento de um consenso.

3.1 - Partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos

A este nível, a partilha de informação implicou sempre um processo de reflexão sobre a própria informação e, também, a integração de novos contributos. Para sustentar esta categoria tivemos o cuidado de seleccionar diálogos que não causassem confusão com fases anteriores, em que a partilha era a única evidência.

"Seria interessantes discutir estratégias. Quais as estratégias que podemos utilizar para falar dos números? - Os livros têm números; quantas páginas? Qual o livro da sala que tem maior número de páginas? - As matrículas dos carros têm números. Onde há mais ? Nas idades. No JI seria interessante trabalhar já o "prédio dos números", ir colocando os números de 1 a 100, convidando os meninos a identificarem aqueles que já viram. No prédio dos números o 10 fica por baixo do 1 e o 20 fica por baixo do 10, etc, de forma a mostrar o padrão dos números de base 10, que é os que utilizamos para contar! F-DES15(Portugal)".

"Portugal vive actualmente um momento de (suposta) viragem na área da Intervenção Precoce (IP); aguardamos ansiosamente a publicação de nova legislação sobre a IP - não porque desejemos nova, porque gostamos muito da que temos, desde 1999, mas porque sabemos que está para sair nova... Só esperamos que respeite os bons resultados que tivemos com a aplicação da que temos (embora a escala parcial, não no país inteiro - não porque não resulte, mas porque não foi feito o mesmo trabalho de aplicação em todas as regiões...), e que se baseia em articulação de serviços dos Ministérios da Educação, Saúde e Segurança Social, e das instituições locais, para, intervindo com base nas comunidades, e em equipa transdisciplinar, se desenvolver uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva... F-DES34(Portugal)"

"Este ano de estágio percebi que haviam duas coisas que as crianças adoravam...Lenga-lengas e adivinhas... Uma vez levei e elas sempre a pedirem mais... Agora que já estou de férias, decidi preparar para o próximo ano um conjunto de adivinhas e lenga-lengas. Então, vou construir duas caixinhas, uma para as lenga-lengas outra para as adivinhas, e depois irei colocá-las em cartão, de modo a ficarem mais resistentes, e irei plastificá-las... Penso que será um bom instrumento de trabalho e que as crianças irão adorar. Podem ser realizadas em qualquer altura do dia, de manhã, pode-se ler uma ou duas, à tarde...quando elas quiserem e estivermos todos juntos! Aqui está as das lenga-lengas...São apenas as primeiras da minha recolha... F-EEI42(Portugal)".

"Hola: en "crear Jugando", entidad que yo coordino estamos trabajando un programa de "nutrición y desarrollo"; los ejes son: sabores, aromas y colores. Tenemos, con lo padres y madres un "club del buen comer" lo que nos permite ir evaluando la construcción de hábitos alimenticios y la transformación en cuanto la preparación de los alimentos en los hogares. Hacemos mediciones antropométricas, evaluaciones de aceptabilidad del consumo. Sería interesante iniciar un diálogo sobre los conceptos de alimentación, nutrición y cultura alimenticia. F-EI14(Colômbia)".

"Olá Colega, Esta questão dos grupos homogéneos é sempre uma questão muito pertinente do ponto de vista pedagógico. Por sorte a minha, tenho, desde que iniciei a minha actividade profissional, trabalhado com grupos (etários) heterogéneos e posso dizer, pela experiência (também já organizei actividades em grupos homogéneos), que me é muito mais útil e salutar desenvolver actividades em (e para) grupos heterogéneos. É claro que, após avaliação, se conclui que é muito mais trabalhoso, exige a organização e a planificação de actividades com muito maior rigor, obriga os profissionais a possuir uma maior acuidade e uma maior disponibilidade (para aqueles que atendem o telemóvel na sala de aula, é melhor nem pensar!) e os resultados são muito mais diversificados e globais. F-EI205(Portugal)".

"La narración oral y escrita tiene mucho enfase en el trabajo que podamos desarrollar, brindando cada una de sus puntos de vistas grandes aportes a nuestro trabajo como docentes, ambas te permiten motivar a nuestros niños y niñas en la cración de imagines contribuyendo al desarrollo de habilidades de pensamiento. Por lo general enmi trabajo utilizo ambas formas...cuentos narrados sin apoyo de

ningún tipo de material solo mi voz...mis gestos y mi cuerpo y es increíble poder ver sus rostros y la expresiones que cada uno va manifestando conforme se desarrolla la historia. F-EI279(Peru)".

"Infelizmente no es sólo en Colombia que se está asistiendo a un despedagozar de la Educación y a una reducción del trabajo docente a una inducción de competencias. Aquí están intentando hacer el aún con nosotros. Tal vez sea más fácil lidar con masas competentes y que piensan poco. A quien interesa este tipo de Educación? Ya pasaste por el arca de las expresiones artísticas? Pasa. Merece la pena. (Y muchas gracias a Maribel por el traductor. Hasta parece que sé Español…Se calhar hasta es esta vez que aprendo!!!) Buen fin de semana. F-EI326(Portugal)".

"Achei muito interessante você enviar o currículo de educação da infância venezuelano. Interessante também perceber que a base teórica dele é o construtivismo social, aspecto que tenho observado, que está presente em muitos países. O construcionismo social tem sua raíz na Inglaterra, não é mesmo? Peter Moss é um dos seus mentores não é mesmo? Se puder esclarecer, gostaria muito. Para retribuir e contribuir na direção dessa sua iniciativa, estou enviando "Os Referenciais Curriculares Nacionais Brasileiros para a Educação Infantil". No Brasil, educação infantil refere-se a creches e pré-escolas, ou seja, atendimento para crianças de zero a seis anos. Vale destacar, que esses Referenciais Brasileiros, são de 1998, ainda em vigência e foram, por uma maioria da comunidade científica, duramente criticado. F-EI393(Brasil)".

A evidência discursiva dos participantes que conseguem concretizar momentos de partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos, revelam a intenção de desenvolver um debate mais fundamentado, próprio de práticas colaborativas em CoP *online*. Destacamos que este tipo de interacções se restringe a um determinado número de participantes, com intervenções mais constantes, que desenvolvem práticas mais reflectidas e que demonstram maior disponibilidade.

3.2 - Debate sobre a informação partilhada e estabelecimento de um consenso

Para a concretização desta fase foi necessário encontrarmos evidências de debate sobre a informação partilhada e estabelecimento de consenso.

Deste modo, a partir de uma participação argumentada e integração de novos contributos (concretização da fase anterior), os participantes da comunidade promoveram o debate e o consenso em torno da informação partilhada. É notória a concordância ou não dos participantes, relativamente a uma temática, a qual é sempre justificada pelas suas opiniões ou segundo a revisão da literatura.

"Concordo contigo quando falas da importância da matemática, mas eu entendo que devemos pensar nela como aprendizagem também presente e não só futura (ela deve ser útil no presente e não pensar que vai servir apenas para o futuro). Acho que ela pode ser explicitamente trabalhada e eventualmente preparada (não estou a falar em usar manuais!). Por exemplo, as brincadeiras das crianças livres e espontâneas são boas oportunidades para as por a reflectir sobre a matemática. E eu ia mais longe. Devemos proporcionar o espaço estimulante e rico e por vezes proporcionamos esse espaço precisamente para trabalhar a matemática. F-DES15(Portugal)".

"Solo quisiera aquí apuntar dos o tres pensamientos: (…) dice: "Si mis alumnos tienen que pedir perdón..." y agrega "yo pido también....". Aqui por supuesto se manifiesta esa posición de "igualdad ante la 'ley' " que (…) defiende y que va acompañada de su humildad, que la lleva a no querer

aprovecharse - también en este caso - de alguna posible autoridad que pueda ser conferida a su posición. Lo que me pregunto, sin embargo, es si realmente lo niños "tienen" que pedir perdón. O quizás nuestro ejemplo sea suficiente para llevarlos a pedirlo cuando corresponda? No Serra mejor no utilizar nuestra autoridad para lograr que el niño cumpla con un código social importante sin duda para cada uno de nosotros, pero ... cuando es autentico, cuando expresa un verdadero sentimiento de arrepentimiento. Creo que es un tema que vale la pena pensarlo, y no solo con respecto a la palabra "perdón", por supuesto. F-DES36(Israel)".

"Que história...Arrepiante (no bom sentido) e que comove qualquer um... Eu há pouco tempo li um livro, que aconselho a todos os que estejam na área do ensino, "A criança que não queria falar", de Torey Hayden, esta história da Filipa parecia-me de certa forma um resumo do livro! É uma história de grande coragem, muita força e luta... Eu desde sempre que sonhei ser educadora, ser uma espécie de "salvadora" do mundo, salvar e proteger todos, que seria capaz de o tornar num lugar melhor...hoje sei que não é bem assim... Gostava imenso de ir para o ensino especial...Agora, não como "Salvadora" do mundo, mas a pensar que tal como a Luz, podemos mudar e marcar a vida de alguém e no final sentir que a nossa missão foi cumprida... Quando o nosso "tempo" acabar é pensar que a pessoa que tanto nos marcou, e que tentámos marcar, vai ter alguém, depois de nós, que lhe dê toda a ajuda e que continue o nosso trabalho... Parabéns pelo trabalho, fantástico. F-EEI42(Portugal)".

"Oi. td bem? tb queria agradecer o documento e dizer k concordo com a criação de um espaço especifico para falarmos e debatermos sobre questões relacionadas com creche o que acham os outros membros? F-EI143(Portugal)".

"Parece-me uma bela ideia mas esclarece-me só isto, pelo que percebi, funciona como um registo diário, em que as crianças assinalam o que ingeriram ao pequeno almoço. É isso? Nós fazemos uma coisa "semelhante" embora não tanto de índole matemática: no quadro semanal, um quadro de dupla entrada onde assinalamos diariamente o dia da semana em que estamos, o tempo que faz e a actividade principal do dia (relativa à rotina semanal), colocamos também a ementa da cantina e a criança responsável, depois de almoçar, manipula as imagens disponíveis (do programa boardmaker-spss) à procura da carne, do peixe, do arroz ou da batata... F-EI357(Portugal)".

"Concordo com tudo o que foi dito aqui, no entanto considero que tem de partir do educador fazer chegar aos pais e á comunidade educativa as actividades que abrangem as outras áreas e que não são tão visíveis quanto a plástica. F-EI501(Portugal)".

É visível que os participantes referem a sua opinião sobre a informação partilhada, mas, por outro lado, questionam ou debatem entre eles a fim de estabelecerem elementos comuns que melhor definam a temática discutida. O questionamento permite encontrar o equilíbrio, o consenso e o estabelecimento de um objectivo comum, sendo este o resultado de uma prática colaborativa em comunidade.

3.3 - Reflexão crítica dos participantes e construção partilhada do conhecimento

Se a partilha, a argumentação, os novos contributos e o questionamento fazem parte das práticas colaborativas numa CoP online, também a reflexão crítica que os participantes fazem acerca de todo este processo e das diversas temáticas permitem o desenvolvimento da construção partilhada do conhecimento.

O conhecimento é resultado de um processo vivido na comunidade por um determinado grupo de participantes que se empenham em construir "algo" em comum e que vão

disponibilizando os resultados deste processo. É também evidente que este tipo de práticas promove a interacção entre vários participantes e permite que seja integrado por outros a qualquer momento.

> "Percebes o meu ponto de vista? Agora como? O que é trabalhar a matemática? Contar apenas ? O que é reflectir matematicamente ? Por exemplo, as crianças registam todos os dias a sua presença num quadro de presenças. Como podemos "reflectir matematicamente" sobre esses dados? F-DES15(Portugal)".

> "Há muita gente que não trabalha muito esta área das ciências pois vê-a como um bicho de sete cabeças, pois começam a colocar questões do género "Como é que eu vou explicar à criança que determinada coisa acontece porque a água tem esta e esta e esta propriedade?" Eu discordo com essas opiniões, existem coisas tão simples que se podem fazer que as crianças adoram e elas percebem... F-EEI42(Portugal)".

> "No entiendo todo pero la idea sí en concreto. Es realmente importante lo que están haciendo en sus países de diagnosticar antes de los 6 años de tal manera que el niño o la niña llegue a la educación primaria con todas sus capacidades y las dificultades ya resueltas con anterioridad. Acá en Chile en la educación del estado o municipal cuando el niño o la niña llegan al segundo primario y ven que no puede aprender a leer recién lo atiende la Psicopedagoga. Felicitaciones s Uds. que reparan antes de. F-EI149(Chile)".

> "A manera de reflexión puedo afirmar que todavía en el mundo, estamos muy lejos de haber adquirido una conciencia conservacionista a nivel de las diferentes sociedades, sobre todo las que llevan la hegemonía en cuanto a desarrollo y calidad de vida, y que vienen a ser los mayores contaminadores del planeta, como en el caso de los Estados Unidos. Todo ello con miras a permitir a futuro el desarrollo sustentable de las generaciones venideras. En nosotros los docentes recae una gran responsabilidad, pues somos formadores de ciudadanos, y una de esas misiones sería promover en los niños el amor y conservación por los recursos naturales desde temprana edad. F-EI259(Venezuela)".

> "Colegas, Mais uma vez afirmo que, felizmente, somos todos diferentes e é precisamente nessa diferença que reside a grande beleza e a grande riqueza da Humanidade. Penso que o facto de, as pessoas preencherem ou não um livro de ponto, não as faz andarem a reboque do 1º ciclo. Também não sinto que se tenha passado de um tempo em que nada se escrevia, para um tempo em que tudo se regista... F-EI326(Portugal)".

> "Olá a todos. Parece que de há uns tempos para cá vivemos um pouco preocupados com as evidências! É pertinente a pergunta do Henrique «onde arrumar» outros produtos que não são visíveis a olho nú, não são palpáveis...não se «arrumam» numa pasta, num portfólio... As fotos podem registar aquela sessão de motricidade que correu tão bem...até podemos filmar e o registo ser partilhado com quem queremos avaliar - a criança - os pais - a auxiliar - mas, e os sentimentos, os afectos, a cooperação, a partilha do brinquedo, as zangas, que nos ajudaram a crescer? Que lhes fazemos? Penso que muito do trabalho realizado pelas crianças hoje, e que concerteza tivemos a intenção de que esse trabalho trouxesse divertimento, enriquecimento pessoal, fosse aprendizagem, conferisse competências para um crescimento e desenvolvimento harmonioso, para um seguinte percurso escolar, eu sei lá... para a vida futura... esses só os poderemos guardar na nossa memória, na nossa reflexão e avaliação do trabalho. F-EI456(Portugal)".

A evidência deste tipo de participações na comunidade revela, por parte de cada participante, o seu próprio processo de integração na comunidade, uma compreensão do verdadeiro sentido de pertença e a relevância do seu contributo para enriquecer o conhecimento construído.

4 - Dimensão de liderança e moderação em ambientes *online* (factores de sustentabilidade)

Esta dimensão pode ser considerada das mais relevantes, por se constituir como factor de sustentabilidade de CoP online. Para encontrar elementos relevantes para esta categoria tivemos em conta os discursos de participantes que revelaram indícios, estratégias e evidência discursiva de liderança e de moderação na comunidade.

4.1 - Identificação de líderes e moderadores

Nas interacções da comunidade encontrámos evidência discursiva dos participantes que revelam características de liderança e moderação, sustentado pela revisão de literatura apresentada no capítulo 4.

A maior parte dos participantes identifica e reconhece nas suas interacções os intervenientes mais dinâmicos na comunidade, que se enquadram no perfil de líderes e moderadores. Por outro lado, encontrámos alguns participantes que revelaram a vontade explícita de se assumirem como moderadores temáticos na comunidade e outros que aceitaram o desafio de se tornarem moderadores.

> "Obrigado (…), por nos teres dado algo que fazer e em que pensar. E obrigado a todos os que partilharam e nos levaram a partilhar. (…)Pedindo, desde já, desculpa por "abusar" desta área, que tem produzido algumas reflexões muito interessantes, e sem querer retirar à (…) o seu activo e dedicado papel (muito bem desempenhado), gostaria de lançar aqui um desafio sobre Avaliação: F-EI205(Portugal)".

> "Parabéns pelos teus textos. Bem escritos, objectivos e fundamentados. Espero que continues a contribuir com as tuas reflexões, pois agitam as águas "mornas" que muitas vezes andam por aqui. Continua a enriquecer este espaço. Os teus escritos tem grande qualidade. Um abraço F-EI232(Portugal)".

> "Fico muito feliz, porque temos colegas que têm a coragem de lançar temas de debate, que nos ajudam a parar e a reflectir sobre as nossas atitudes e o modo como, sendo nós o modelo, nos mostramos às crianças… (…)Podes continuar« a provocar...».As tuas «provocações são-nos muito úteis. F-EI326(Portugal)".

> "Ya veo que está funcionando muy bien el foro! Felicitaciones!! Me encantó la idea de participar de esta manera en el foro, y me halaga que pensaras en mí para ello. Podrías explicarme un poco más como funcionaría? Tendría que entrar en algún horario especial al foro? Yo podría conectarme solo de mañana por ahora, o sino a partir de las 10 de la noche (de Uruguay, creo que estamos a 5 horas de diferencia). Prefiero en unas semanas, si se pudiera, porque en este momento no podría dedicarle el tiempo que me gustaría. M-EI545(Uruguai)".

> "Obrigada pelas suas palavras de conforto e entusiasmo! E muito obrigada pelas sua sugestão M-EI471(Portugal)".

"Te informo que SI ACEPTO, y que para mi será un gran honor y responsabilidad ser la moderadora del foro. Cuenta conmigo desde mañana mismo si quieres. M-EI259(Venezuela)".

"Obrigada, por teres sido tão rápida a responder. E continua, vais no bom caminho, valorizando e respeitando todas as opiniões. F-EI469(Portugal)".

"Queria lhe perguntar quais são as funções do moderador, a minha pergunta tem relação por que o de saúde e alimentação é o único sem moderador e como eu sou formada em Nutrição, tal vez poderia lhe ajudar, não sei... M-P2º3ºCEBS13(Argentina)".

"O empenho indiscutível dos investigadores e a organização que me pareceu bem estruturada, de acesso muito intuitivo. QA3(Portugal)".

"A interacção atenta e perspicaz da investigadora com os participantes QA30(Portugal)".

"O papel atento e a disponibilidade dos colaboradores QA16(Portugal)".

O nível da liderança organizacional, esteve sempre mais associado ao investigador, tendo sido reconhecido no discurso dos participantes da comunidade. No entanto, quer o investigador quer os participantes moderadores são descritos como elementos responsáveis e disponíveis, capazes de gerir, organizar, motivar e dinamizar.

4.2 - Estratégias de liderança e moderação

As estratégias de liderança e moderação dos fóruns temáticos incluem o questionamento, o apelo à participação, o reconhecimento das partilhas efectuadas pelos participantes e dinâmicas que envolvem os interesses de todos. Deste modo, quer a organização da comunidade quer as diversas áreas de debate vão ao encontro dos interesses dos participantes.

"Há mais coisas. Que tal discuti-las? F-DES15(Portugal)".

"Quanto às novas estratégias para dinamizar mais os fóruns de que somos moderadores, parece-me muito bem trocarmos ideias, debatermos as questões e definir estratégias mais específicas em conjunto. É sem dúvida mais enriquecedor e uma questão com que tenho andado preocupada. Como dinamizar activamente o fórum de que estou responsável pela moderação?! Hummm... Ideias precisam-se!!! Vou pensar melhor nestes assuntos todos e depois dou notícias. F-DES39(Portugal)".

"Hola Amigos de la Comunidad: Espero que todos se encuentren muy bien, y los animo a que compartamos por este medio sus experiencias para así aprender de ellas, sobre como Cada uno de Ustedes enfoca el estudio de las ciencias en el aula. Estoy segura que con sus aportes, si desean divulgarlos todos aprenderemos mucho y mejoraremos nuestra visión y práctica pedagógica. Las estrategias pueden ser tan enriquecedoras, pero es necesario darlas a conocer, solo de esta forma pondremos en implementación el trabajo colaborativo, y cooperativo, tan importante en estos días donde observamos como la sociedad nos lleva a ser cada día más individualistas y competitivos unos con otros... Saludos desde Venezuela. F-EI259(Venezuela)".

"Por isso (e muito mais!) concordo contigo e, desde aqui, lanço um desafio para que criemos um movimento além-fronteiras que defenda o DIREITO DE BRINCAR (que até está consagrado na Convenção Sobre os Direitos da Criança, Artº 31ª), de forma a que nós, adultos, supostamente

responsáveis, tenhamos consciência da importância do Brincar no desenvolvimento integral e harmonioso da criança... F-EI205(Portugal)".

"Olá a todos O ano está quase a terminar e estamos, certamente, todos bastante cansados e ainda com muitas tarefas para cumprir. No entanto, e passeando pelas diversas @rcas, deparei-me com a da matemática, que me parece tem estado um pouco parada... or isso resolvi partilhar convosco parte do trabalho que desenvolvi há uns anos atrás, sobre metodologia de resolução de problemas na educação de infância. F-EI357(Portugal)".

"Bienvenida Teresa, Esperamos tu participación con mucho interés. Saludos. (…) Os invito a realizarnos muchas preguntas, una vez formuladas será más fácil encontrar las respuestas que entre todos/as nos lleven a una mejor formación en torno a la lectoescritura. Muchas gracias. F-EI482(Espanha)".

"Bem-vinda à @rcaComum! É sempre bom receber colegas da América Latina e claro, do Brasil... Ainda bem que gosta de partilhar aqui na comunidade e esperamos contar cada vez mais consigo! Boa sorte nesta etapa final do seu curso de pedagogia! Apareça Sempre que quiser!. (…) Hola Gracias por tu participación. Te invito a que comiences este debate sobre "despedagogización de la educación" en el Foro @rca da Diversidade no J.I. - @rca de la Diversidad en Educación Preescolar/Inicial. Que tal también nos haces tu presentación aquí en este foro de las presentaciones. Cuál es tu Profesión en Colombia? Como ves la Educación Inicial en tu país? Te esperamos en la comunidad @rcaComum! Saludos. F-I1(Portugal)".

"¿Que les parece si juntos, cada uno desde su realidad, intentamos intercambiar información sobre lo que se ha hecho en sus respectivos territorios, sobre las necesidades de planeamiento referidos al tema, o sobre las ideas preliminares que podamos ir desarrollando en forma de planes? Entiendo que en algunas regiones se hicieron avances y realizaciones importantes, pero sé también que en otras todavía la cuestión de planificar para el uso y aplicación educativa de las TICs, aún es materia pendiente. Entonces, ¿lo intentamos?. Pronto publicaré aquí mis "bocetos" y aguardo con expectativa vuestros aportes e ideas. Hasta siempre F-P2º3ºCEBS17(Argentina)".

"Que tal como estas, te agradezco tu paciencia para enseñarme como ingresar la verdad es que no me resultaba, pero ahora creo que estoy lista. (…) Agradeciendo una vez más tu paciencia y ayuda. M-EI418(Chile)".

É perceptível, no discurso dos moderadores, líderes e dos participantes, que a interacção é recíproca e evidencia momentos de práticas cooperativas, colaborativas e a construção de novos conhecimentos. Os moderadores caracterizam-se por serem acessíveis e por valorizarem os contributos dos restantes participantes promovendo um ambiente agradável à interacção. Por outro lado, os moderadores apresentaram continuamente resumos dos debates, para que estes voltassem a ser discutidos, sendo esta uma estratégia que permitiu renovar as interacções na comunidade.

Os moderadores contam sempre com o apoio do investigador, para encontrarem soluções a determinadas questões de ordem técnica e de funcionamento da comunidade.

4.3 - Evidência discursiva de orientação explícita

Quer a identificação de líderes e moderadores quer as próprias estratégias utilizadas para a dinâmica da comunidade, revelam-se através da evidência discursiva dos participantes da

comunidade. Esta evidência dos líderes e moderadores dá-se através de uma atenção individualizada aos outros, que oferece aos participantes uma resposta aos seus problemas, preocupações, ideias.

A comunicação destes participantes (que pretendem ser líderes e moderadores) passa por dar as boas-vindas aos novos membros, explicar o funcionamento das actividades que aqui se desenvolvem e disponibilizarem-se para ajudar na integração na comunidade. Por outro lado, estes participantes que assumem esta liderança ou moderação estão sempre atentos às participações para estabelecer elementos comuns no debate, fazer conclusões dos tópicos de discussão e questionar outros participantes acerca do tema, com o intuito de construir um conhecimento comum.

Tivemos em conta diálogos que consideramos serem claros e que não deixassem dúvidas da função de líder ou de moderador, assumidos pelos participantes.

> "Partilho também alguns url de ilustradores ou sobre ilustração e convido-vos a incluir outros, para que todos possamos usufruir deles. F-DES39(Portugal)".

> "Caras colegas, Mais uma vez, uma discussão "sumarenta". É das análises, reflexões, contradições e opiniões que se produzem as grandes "visões"... F-EI205(Portugal)".

> "Finalmente, uma palavra para a Carmen, pois focou um aspecto absolutamente crítico na actualidade – a Formação Inicial dos novos educadores de infância, com fragilidades e lacunas no que concerne aos pressupostos científicos e pedagógicos, fraca valorização de novas vertentes de investigação … (mas não podemos generalizar). Provavelmente poderá conduzir a um novo tópico, favorável a uma abordagem independente, não acham? Para todos bom fim-de-semana. F-EI26(Portugal)".

> "Sería muy bueno intercambiar opiniones y quisiera volver. Saludos desde Madrid. F-EI475(Espanha)".

> "É aqui que, de facto, se situa o meu interesse mais premente, mas ainda não vi este tema num fórum da @rca comum. Já estive para o sugerir, não o fiz apenas por falta de oportunidade, pois acho que tem imenso a ver com toda a filosofia que levou à criação desta interessante comunidade, a partilha entre profissionais diferentes, que são pessoas diferentes e educam crianças diferentes também. O que te parece? M-EI357(Portugal)".

Os moderadores revelaram-se capazes de envolver os participantes da comunidade nas discussões realizadas através do discurso que utilizaram, o que por um lado reflectiu o questionamento, a provocação, a motivação para partilhar, e por outro lado incluiu o reconhecimento dos contributos, o respeito pelos participantes, a cordialidade e disponibilidade.

5 - Dimensão de construção de identidade em ambientes *online* (diferenciação entre CoP)

Neste ambiente propício para as interacções em comunidade, promovidas pela concretização das dimensões anteriores, surge uma última dimensão de construção de identidade de CoP *online*. Esta identidade é reconhecida pelos participantes que efectivamente acompanham todo este processo de integração, uma vez que ao avaliarem a sua acção conseguem identificar-se como parte integrante da comunidade.

Para evidenciar esta dimensão tivemos em atenção a descrição que os participantes fazem sobre o factor presença, ou seja, as interacções que ocorrem ao nível cognitivo e social na comunidade.

5.1 - Percepção da presença cognitiva

Através das afirmações dos participantes, identificámos as suas contribuições para o debate e o reconhecimento como membros efectivos da comunidade. Nestas participações é salientada a comunidade como um espaço promotor de novos conhecimentos. Alguns intervenientes referem que a participação na comunidade proporciona crescimento a nível profissional, por promover o debate sobre temáticas no âmbito da Educação de Infância.

> "Que a @rcacomum continue crescendo e sendo o ponto de referência para crescimento profissional e pessoal de todos que participam dela. F-DES3(Brasil)".

> "En Arcacomùn espero un espacio para compartir ideas, y experiencias que me permitan enriquecer conocimientos. Poder conocer sobre el trabajo que se hace en otros países con relación a la educación inicial, así como las innovaciones que me ayuden a renovar mi práctica docente. F-DES32(RepúblicaDominicana)".

> "Esta comunidade faz-me pensar sobre as minhas funções actuais, que me absorvem de tal forma com mil e uma tarefas tão distantes do que se passa nos Jardins de Infância. Este facto leva-me a não poder participar activamente na @rcaComum, partilhando com vocês o muito que fazem as crianças dos Jardins do meu Agrupamento. O que eu espero da comunidade é precisamente que sirva de elo de divulgação de experiencias, de actividades, de sabedoria... F-EI175(Portugal)".

> "Acho pertinente haver um espaço destes, não só para as partilhas de actividades e material pedagógico, mas também (e essencialmente) um espaço dedicado a este tipo de reflexões! Todos nós precisamos crescer Profissionalmente e a boa reflexão é meio caminho andado! F-EI224(Portugal)".

> "se ha convertido en un medio útil para compartir saberes y experiencias de aprendizaje en nuestros diferentes países. F-EI259(Venezuela)".

> "Nos bocadinhos que temos livres, a @rca é sempre tema de conversa, e normalmente provoca discussões e reflexões construtivas. F-EI326(Portugal)".

"Junta-te a nós, nesta comunidade virtual onde aprendemos a partilhar as nossas formas diferentes de ser e de estar na profissão, com o objectivo maior de "não educar a todos como se fossem um só"! F-EI357(Portugal)".

"Colegas, é com imenso prazer que assisto a esta discussão reflectida. Ao longo do meu percurso profissional, que já vai longo, questionei-me várias vezes sobre estas temáticas. Afinal não fui a única! Que bom existir esta @rca fantástica que nos faz pensar, questionar, reflectir, reformular e sobretudo PARTILHAR! F-EI52(Portugal)".

"Te felicito porque tu proyecto sigue creciendo día a día, al incorporarse nuevos colegas. Esto te dará la pauta de los deseos que tenemos de intercambiar ideas y experiencias innovadoras que eleven la calidad educativas a la que apostamos. M-EI20(Argentina)".

"No inicio desta minha breve apresentação saudei todos os participantes desta maravilhosa "@rca"! E maravilhosa porquê? Maravilhosa parque é um óptimo espaço de partilha! Aqui podemos partilhar tudo o que queremos e tudo o que nos interessa (muito ou pouco)! E partilhar é importantíssimo nos dias que correm... Partilhar ajuda-nos no nosso desenvolvimento profissional e pessoal! Por tudo isto quero agradecer a simples existência desta MARAVILHOSA "@rca"! P-EI60(Portugal)".

"Ressalto a relevância desta Comunidade para os educadores de infância devido a possibilidade que ela oferece de intercâmbio de conhecimentos. Caracteriza-se, certamente, num espaço de formação importante para esses profissionais. Além das trocas de atividades da prática, é possível a ampliação de conhecimentos sobre aspectos da especificidade da educação de infância de cada país. (…)Uma iniciativa de grande valia que oferece a possibilidade de intercâmbio entre profissionais de vários países. Isso significa uma condição de ampliação de repertório cultural fantástico. Oportuniza compreender aspectos da especificidade da educação de infância de cada país assim como, perceber que há muitos pontos em comum. QA13(Brasil)".

"Es la mejor comunidad de intercambio intercultural QA79(México)".

"muy buen apoyo y de enriquecimiento profesional QA82(CostaRica)".

"Excelente, aunque sea en otro idioma y contexto, nos sirve para nuestro trabajo diario, sin importar nacionalidades ni costumbres. QA92(México)".

Os participantes da comunidade salientam que o facto de esta comunidade integrar profissionais de diversos países é ainda uma mais-valia, porque permite comparar práticas, e estabelecer projectos com participantes cuja cultura, costumes e inclusive a língua são diferentes. A comunidade permite uma análise sobre a Educação de Infância a uma escala alargada, permitindo o contínuo desenvolvimento de práticas colaborativas, a partilha de experiências e o enriquecimento pessoal e profissional, que se traduz em aprendizagens de qualidade para as crianças e para os profissionais de educação.

5.2 - Percepção da presença social

O reconhecimento da presença social surge através da dimensão afectiva, da comunicação aberta e recíproca e da coesão do grupo que é partilhada pelos participantes da comunidade. Encontrámos no diálogo entre os participantes palavras como "amizade", "grande família",

"pessoas magníficas", entre outras que se associam a esta dimensão social e afectiva que resulta da união dos participantes. As interacções mais sociais, que passam por desejar boas férias, bom Natal, bom Carnaval, por dar os parabéns e acolher novos participantes, são alguns dos exemplos de práticas diárias na comunidade, que a enriquecem.

> "A todos os @rcaCidadãos... 2007 com mais pesquisa nas nossas realidades, reflexão das nossas ações e das práticas cotidianas e gestão baseada no conhecimento nas nossas escolas... com análise e interpretação das nossas realidades!!! F-DES31(Brasil)".

> "Mais uma vez (e estes comentários são prova disso!) a @rca está (MESMO!) no centro das nossas atenções. E porque será? (…) porque é composto por pessoas magníficas (e não estou a falar de mim!). A todos e todas o meu obrigado por nos ajudarem a sermos melhores. F-EI205(Portugal)".

> "Parabéns por esta iniciativa! É muito bom poder fechar um jornal, ligar a internet e ver que afinal existem excelentes profissionais de educação. F-EI248(Portugal)".

> "Hola a todos; Feliz Navidad / Feliz Natal Os deseo a todos un próspero Año Nuevo lleno de felicidad, de deseos, sueños, metas, esperanza..... Con la entrada del año 2008 espero tener una participación más activa, va a ser muy difícil, aún así lo intentaré... Un gran abrazo a todos. F-EI482(Espanha)".

> "GRACIAS POR LA OPORTUNIDAD DE FORMAR PARTE DE ESTA HERMOSA COMUNIDAD!!!!! F-EI58(Argentina)".

> "De a poquito nos vamos presentando todos, van teniendo cada nombre un rostro y experiencias de vida tan distintas pero complementarias y enfocadas a un tema en común... que lindo eso! Estamos en contacto, espero que coincidamos en otra oportunidad para poder conversar! M-EI545(Uruguai)".

> "Estou feliz porque, cada vez que abro esta @rca maravilhosa, me apercebo que somos mais e muito interessadas em partilhar. Começamos a ser uma força!!! Estou mesmo orgulhosa e... Mais uma vez obrigado à Maribel e a toda a comunidade!!! Obrigado pelos votos de Bom Ano, e obrigado sobretudo por esta @rca maravilhosa que deu um novo impulso ao meu ser Educadora, pois criou o espaço de partilha que lhe faltava. Um bom Ano 2008. F-EI326(Portugal)".

> "Um óptimo Natal a todos que participam nesta comunidade. F-EI327(Portugal)".

> "Es una casa grande que recibe a los hijos sin distinción de credos, razas y unifica en una meta común; la infancia. QA95(RepúblicaDominicana)".

> "Apesar de não nos conhecermos pessoalmente (pelo menos a maioria de nós) somos todos colegas por isso o tratamento habitual aqui na @rca tem sido por "tu"... não te importas, pois não? F-EI357(Portugal)".

> "Encuentro un espacio muy dinámico, que ayuda a muchos agentes de la educación. QA81(Chile)".

> "Não sei bem onde colocar estes votos, por isso vai aqui mesmo! Para a @rca Comum, e todos nós que a fazemos, Parabéns por este ano de existência. É caso para dizer: "que tenha muitos anos de vida!" F-EI412(Portugal)".

> "Hoje começo (finalmente) as merecidas férias. Agradeço pela amizade (que começou e ainda contínua) virtual. F-EI471(Portugal)".

> "Estou a começar a dar os meus primeiros "passos" no meio desta grande família!... M-EI339(Portugal)".

O próprio discurso dos participantes revela esta dimensão social vivida na comunidade que, em conjunto com a dimensão cognitiva, lhe permite corroborar a construção de uma identidade associada à Educação de Infância.

Esta análise, apoiada no modelo que adaptámos, apresenta dimensões até aqui pouco consideradas noutros modelos, nomeadamente a da liderança e a de construção de identidade. Este modelo revela-se ainda pouco consistente, pelo escasso desenvolvimento que teve e por ter sido unicamente aplicado a uma CoP online. No entanto, pensamos que esta é a base para dar início à validação deste modelo, que esperamos continuar a desenvolver em estudos futuros.

Considerações finais

Nestas considerações finais[35] identificamos algumas das limitações e dificuldades sentidas ao longo do estudo. Identificamos, também, temáticas e questões que não foi possível estudar em maior profundidade e/ou que justificariam mais investigação. Finalmente, apresentamos as conclusões deste estudo, conscientes de que esta reflexão final não se constitui como o desfecho do trabalho de investigação realizado. Esta é apenas a conclusão de uma fase e o ponto de partida para estudos posteriores que pretendemos desenvolver.

1 - Limitações do estudo

As limitações do estudo podem ser divididas em dois grandes grupos, o primeiro relacionado com todo o processo de investigação ao nível geral e o segundo com a parte empírica do presente trabalho.

No que diz respeito ao primeiro grupo de limitações é de ressaltar a falta de experiência do investigador na área de formação de professores, o que dificultou o desenvolvimento do capítulo dedicado a esta temática. Consideramos que a discussão/compreensão desta temática beneficiaria da experiência do investigador para contextualizar a revisão da literatura, numa linguagem mais natural e adequada.

Uma outra limitação resultou da dificuldade em acompanhar a constante evolução que influenciava as diversas áreas temáticas incluídas na concepção do enquadramento teórico, nomeadamente na área das TIC que, durante o período de investigação, passou a integrar conceitos como *Web* 2.0, redes sociais e ferramentas colaborativas da *Web* 2.0.

Quanto ao segundo grande grupo de limitações que se relaciona com a fase empírica deste trabalho, temos como primeira dificuldade o curto espaço de tempo para implementação da comunidade. Para a instalação da instância Moodle contámos com a ajuda do Centro de Competência da Universidade do Minho. No entanto, a configuração da plataforma utilizada foi da nossa inteira responsabilidade. Esta tarefa de configuração da plataforma não foi a que colocou mais dificuldades, dados os conhecimentos que adquirimos através da configuração de outras plataformas semelhantes. O maior entrave foi o tempo que tivemos (apenas um mês: Agosto de 2006) para implementação da comunidade e organização dos espaços previstos na estrutura predefinida.

[35] A versão em Espanhol das Considerações Finais encontra-se no CD no Anexo 10.

Outra limitação foi que o servidor, onde se encontrava inicialmente a instalação da plataforma da comunidade, apresentou alguns problemas, numa altura de grande desenvolvimento na comunidade. A sobrecarga do sistema limitou muitas vezes o envio das mensagens que eram colocadas na comunidade para os *e-mails* dos participantes e, a nosso ver, isto poderá ter contribuído para que em algumas situações os participantes se esquecessem dos debates que estavam a decorrer. Estes problemas com o servidor verificaram-se principalmente durante o primeiro ano (2006/2007) da comunidade e duraram até ao momento (ano 2007/2008) de transferência da instância Moodle para outro servidor.

Uma outra limitação com que nos deparámos teve a ver com os diferentes níveis de competência técnica, dos participantes, na área das TIC. Encontrámos participantes que lidavam bem com os espaços da comunidade e outros aos quais tivemos de prestar um apoio individual e especializado, a fim de ultrapassarem as dificuldades sentidas.

Ao longo das interacções na comunidade percebemos que as dificuldades linguísticas (devido à diferença entre o português e o espanhol) foram também um entrave à comunicação, entre participantes que falavam diferentes línguas. Desde o início das actividades na comunidade, esforçamo-nos por disponibilizar todos os conteúdos nas duas línguas, mas as interacções de cada participante decorreram na sua língua materna. E, para facilitar a comunicação entre os falantes das duas línguas, fomos chamados algumas vezes a ajudar neste processo de compreensão. Estas dificuldades linguísticas levaram à decisão de disponibilizar na comunidade alguns endereços de tradutores *online*, que em muito auxiliaram na interacção entre participantes.

As limitações apresentadas podem ser úteis no processo de desenvolvimento de linhas posteriores de investigação, a fim de evitar situações semelhantes e que condicionam em parte o trabalho de investigação.

2 - Sugestões para investigação posterior

No decorrer deste trabalho surgiram algumas questões, nomeadamente aquando da recolha e tratamento de dados, que não foram abordadas, mas que nos levaram a anotar algumas sugestões para investigação futura.

Assim, futuras investigações poderiam estudar a formação específica, na área das TIC, efectivamente detida pelos profissionais de Educação de Infância, a fim de lhes proporcionar conhecimentos de acordo com as suas necessidades, ajustadas à realidade do seu contexto educativo. Esta preocupação resulta de alguma evidência de falta de competências básicas em TIC e da sua reduzida utilização, que não foi possível investigar pormenorizadamente. Consequentemente, pensamos que se poderia estudar qual o apetrechamento tecnológico em

contextos de jardim-de-infância e analisar quais as diversas formas de integração e utilização das TIC nas actividades que aí são desenvolvidas, bem como a relevância das tecnologias para o desenvolvimento da criança.

Consideramos também importante estudar pormenorizadamente o papel dos e-moderadores em CoP *online* e, mais especificamente, as dificuldades sentidas e o impacto resultante do desempenho deste papel.

Parece-nos ainda importante estudar a relação que os participantes de uma comunidade estabelecem fora do espaço da comunidade, ou seja, a comunicação que realizam no *Messenger* ou por *e-mail* entre eles e nos seus espaços pessoais, incluindo as ferramentas colaborativas da *Web* 2.0 (*Wikis*, *Google Docs*, *Google Page Creator*, *Podcast*, *Videocast*, *Blogs*, entre outras). O estudo destas relações extra-comunidade pode ajudar a compreender melhor os processos de colaboração. Seria, talvez, importante que estas ferramentas da *Web* 2.0 se encontrassem integradas na plataforma Moodle para estabelecer um único ambiente de interacção, que contribuísse para processos de colaboração mais consolidados.

Tendo em conta que não abordámos neste trabalho todas as questões de investigação possíveis, é nossa intenção desenvolver em trabalhos subsequentes algumas das investigações apresentadas neste ponto.

3 - Conclusões do estudo

3.1 - A @rcaComum entendida como uma efectiva comunidade de prática *online*

Resulta desta investigação que a @rcaComum se afirmou como uma efectiva CoP *online*. Para compreender como se desenvolveu esse processo, analisámos alguns modelos de análise de interacções em comunidades de aprendizagem *online*. Estes serviram de inspiração para a concretização de um modelo de análise qualitativa das interacções, específico para CoP *online*.

Este modelo, tal como foi apresentado no capítulo 4, integra dimensões que permitem analisar as interacções de uma CoP *online* e, por sua vez, definir a @rcaComum. Aplicado às dinâmicas da @rcaComum, este modelo permite compreender que para além do ciclo de vida da própria comunidade (em que algumas das dimensões inerentes às CoP foram definidas por Wenger *et al*., 2002), também a interacção dos seus membros pode ser analisada de acordo com um ciclo, cujas dimensões são apresentadas no Esquema 7, que se encontra no capítulo 4.

Salientamos que o ciclo de vida das interacções dos participantes varia segundo a antiguidade de cada um. Num mesmo nível de antiguidade de participação na comunidade encontrámos, ainda, intervenientes mais e menos activos. Deste modo, o ciclo de vida da

comunidade está directamente dependente da passagem dos participantes por parte ou por todas as suas dimensões, tal como mencionámos nos capítulos 4 e 7.

Concluímos que foi visível nas interacções dos participantes da @rcaComum, que existiu um primeiro momento de socialização e partilha, seguido de um momento de cooperação, negociação e empenhamento mútuo. Quando estas fases, se concretizam efectivamente pode seguir-se a consolidação de um momento de colaboração e construção de conhecimento entre os participantes, directamente influenciado pela existência de uma mediação dos debates e da liderança.

A comunidade @rcaComum, nas suas diversas fases e através das interacções dos participantes, evidenciou as dimensões acima descritas. Assim, revelou a construção de uma identidade própria, que lhe permite ser reconhecida actualmente como um espaço propício para a reflexão e partilha de práticas de Educação de Infância.

Entendemos que esta CoP *online* possui uma dinâmica que promove o trabalho colaborativo, através dos diversos debates e propostas de actividades. É uma comunidade que integra uma diversidade de culturas e contextos, promove a integração e participação dos seus intervenientes de forma autónoma e fomenta a livre iniciativa. Dá ainda aos seus participantes a oportunidade de se assumirem como líderes e moderadores, permitindo momentos de gestão, de aprendizagem, de troca de experiências conjunta, reflectida e partilhada.

Acreditamos que é possível concretizar uma CoP *online* formada por profissionais de educação de diversos países, capaz de se estabelecer no Ciberespaço e perdurar no tempo, apesar dos diversos entraves que se colocam. Estas comunidades resultam em ambientes autoformativos informais, em diversas áreas, para os profissionais que as integram. E, ainda, favorecem o desenvolvimento de competências na área das TIC, de integração e utilização destas em contextos educativos "reais".

3.2 - Os participantes: a formação em TIC e a sua integração na prática profissional

A formação em TIC e a integração na acção pedagógica dos profissionais de Educação de Infância tiveram evidência no discurso dos participantes da comunidade. Através das interacções, que foram decorrendo durante os dois anos lectivos, verificámos que a comunidade revelou-se um espaço autoformativo com as tecnologias. A comunidade @rcaComum pode ser considerada um espaço de prática, partilha e reflexão de Educação de Infância, que proporcionou aos seus profissionais o contacto directo com as tecnologias e com a Internet. A participação na comunidade integrou uma dimensão autoformativa com as TIC, em que cada participante

aprendeu a lidar com as diferentes tecnologias através de uma interacção directa com estas. Por outro lado, esta aprendizagem com as tecnologias também foi partilhada e proporcionou momentos de entreajuda entre pares.

Também houve a preocupação, por parte dos participantes da comunidade, de conduzir debates em torno da integração curricular das TIC em contextos de jardim-de-infância, tendo em conta as próprias experiências individuais. As sessões de vídeo-conferência foram, neste aspecto, bastante relevantes e referenciadas nos capítulos 6 e 7. A variedade de áreas curriculares implícitas nestas experiências com as tecnologias é a evidência de que a sua integração não se limita apenas a uma área. A multiplicidade de conhecimento que se ampliam neste tipo de actividades (desenvolvimento pessoal e social, do conhecimento do mundo, do raciocínio e pensamento, da comunicação e expressão, entre outras), são importantes para o completo desenvolvimento da criança. No entanto, não foi possível concretizar este tipo de actividades com a maior parte dos participantes da comunidade. Esta situação não aconteceu por falta de vontade, mas principalmente pela escassez de recursos ou de competências na área das TIC, referenciados por parte dos profissionais de educação.

Na comunidade deparámo-nos com participantes que se defrontam com problemas de oportunidade de acesso às tecnologias, mas também ao nível da formação inicial, como ao nível da formação ao longo da vida, situação mais evidente nos contextos educativos da América Latina. Estas dificuldades de acesso, que têm um impacto na utilização pessoal das tecnologias, na formação e consequente integração curricular, têm sido alvo de atenção por parte dos governos latino-americanos. Estes têm vindo a implementar medidas para facilitar o acesso às tecnologias, por exemplo, aquisição de portáteis a um custo reduzido e com acesso à Internet. Esta situação foi descrita por alguns profissionais de educação destes países, relatos estes que podem ser consultados no capítulo 7. Os participantes de Portugal e Espanha também descrevem as actuais medidas ministeriais, que promovem cada vez mais o acesso igualitário às tecnologias. Estes desenvolvimentos revelam a existência de medidas favoráveis a uma concretização da integração adequada das TIC na vida pessoal e profissional, dos participantes da comunidade.

Partimos do princípio de que as tecnologias fazem parte do dia-a-dia dos profissionais de Educação de Infância, gerando necessidade de conhecimento e, consequentemente, de formação especializada para uma efectiva integração em contexto educativo. Acreditamos que, o conhecimento produzido através da formação com as tecnologias vai impulsionar o desenvolvimento e mudança em contextos educativos, que por sua vez favorecem a construção de novos saberes por parte dos profissionais de educação e dos alunos.

3.3 - O contexto: a Educação de Infância na Ibero-América

A Educação de Infância na Ibero-América foi o tema central das práticas e interacções que decorreram no contexto de estudo, isto é, na @rcaComum. É possível verificar em cada uma das áreas de debates e de partilha da comunidade, que os assuntos debatidos são comuns aos participantes. Deste modo, temos evidência de discursos que dizem respeito à formação inicial de educadores, às instituições educativas de ensino superior e currículo de formação, ao funcionamento das instituições ao nível da Educação de Infância, à partilha sobre as práticas em contexto educativos, funcionamento e dependências administrativas. A diversidade temática existente na @rcaComum possibilitou a interacção entre os seus intervenientes, independentemente, da sua cultura ou localização geográfica.

Como resultado dos diálogos dos participantes da comunidade, oriundos da América Latina como também de Espanha e Portugal, estes expuseram que a formação inicial de educadores de infância, para ser de qualidade, se deve realizar ao nível de uma licenciatura. Certos participantes referiram inclusive, medidas que estão a ser implementadas nos seus países, para que os profissionais de educação deste nível educativo frequentem instituições de nível superior e obtenham o grau de licenciatura.

Esta mudança ao nível da formação inicial dos educadores de infância começa, na nossa opinião, a originar um discurso diferente na sociedade actual, que apela à compreensão e ao reconhecimento da Educação de Infância como importante para o desenvolvimento da criança. A relevância da educação na primeira infância é descrita como essencial, para a valorização da infância e para o desenvolvimento das capacidades das crianças desde que estas nascem (Gomes (1986); Vilarinho (2000), Dahlberg *et al.* (2003) e Vasconcelos (2005)). É de realçar que esta valorização da formação dos educadores é reconhecida de forma semelhante na América Latina, em Espanha e Portugal, pois o desenvolvimento da Educação de Infância decorre simultaneamente nestes países, embora com as diferenças que fomos descrevendo no capítulo 7.

Nos debates que emergiram na comunidade, também foi visível a preocupação ao nível dos currículos de formação inicial de educadores de infância. Os participantes realçaram que se verificam algumas diferenças entre instituições de ensino superior públicas e privadas e estas passam, entre outras, pela duração do curso e pela qualidade dos recursos disponíveis. Foi também referido pelos participantes que, em ambas as instituições (públicas ou privadas), os currículos se encontram desadequados ou possuem uma reduzida dimensão prática, para formar profissionais capazes de exercer a sua acção num contexto educativo real e actual. Parece então existir um desfasamento entre a formação e a prática, sendo esta preocupação mencionada por participantes de vários países. Salientamos que Perrenoud (2002) refere como necessário

"conhecer as práticas desde o interior" de maneira a formar profissionais de qualidade e ir ao encontro das suas reais necessidades pedagógicas, referência esta que pode ser complementada com a leitura do ponto 1.1 do capítulo 1.

Os participantes da comunidade sugerem uma formação inicial direccionada para uma maior reflexão crítica, que também valorize a dimensão de investigação. Por outro lado, referem que a formação inicial deverá integrar ainda mais unidades curriculares na área das TIC, línguas e necessidades educativas especiais. Por outro lado, os participantes referem que a formação contínua ou ao longo da vida é necessária para todo o profissional de educação. Esta formação pós-graduada ou ao longo da vida torna-se necessária, para acompanhar o desenvolvimento da sociedade actual e melhorar as práticas pedagógicas.

É também notório no discurso dos participantes, a valorização das práticas e dos contextos de qualidade de jardim-de-infância, com o intuito de promover aprendizagens significativas para as crianças, sendo esta dimensão de qualidade enunciada e defendida na revisão da literatura (capítulo 1) por vários autores, de que são exemplos Zabalza (1996); Portugal (1997), (2000); Espinoza & Gómez (1998); Gálvez (2000); OEI (2000); Moss (2002a); Parente (2004).

As práticas em contextos de Educação de Infância na América Latina são entendidas, por alguns participantes da comunidade, como contextos que apoiam principalmente um acompanhamento da criança para satisfazer carências ao nível de cuidados primários (higiene, saúde, alimentação). Estas surgem devido às dificuldades económicas experienciadas por muitas famílias tendo sido esta questão referida por Ortiz (2000), apresentado no capítulo 1 deste trabalho.

Por outro lado, a Educação de Infância nestes países da América Latina integra uma componente muito escolarizada e os participantes da comunidade salientam que tem que haver uma maior ênfase nas actividades de expressão plástica, corporal, linguística e musical. Estas áreas integram os objectivos preconizados e salientadas pelas Orientações Curriculares (DEB, 1997) em Portugal e que estão também contempladas na maior parte dos países da América Latina, embora nestes países se desenvolvem de forma escolarizada. Esta temática foi salientada no capítulo 1 e no quadro de referência sobre a Educação de Infância Ibero-americana, construído com base nos relatórios realizados por Armendano *et al.* (2001) e que se encontra na Tabela 1 e no Anexo 1 do CD.

À semelhança do que referimos na revisão da literatura, os participantes da comunidade, principalmente os da América Latina, indicaram que a Educação de Infância ainda se encontra pouco desenvolvida ao nível do sector público. Deste modo, os serviços privados possuem uma maior oferta, situação comum a qualquer um destes países. A Educação de Infância em

instituições públicas da América Latina ocupa apenas um número reduzido de horas por dia (duas a três), o que se revela pouco produtivo para o desenvolvimento adequado das crianças. Por outro lado, leva a que estas crianças tenham de frequentar outra instituição (privada), para além da primeira, de forma a completar o dia.

Esta é uma situação diferente em Espanha e Portugal, onde as instituições educativas para a Educação de Infância, no sector público, têm um horário mais prolongado oferecendo em média seis horas por dia. A única semelhança entre estes países é o facto de a educação ao nível do sector público se iniciar a partir dos três anos prolongando-se até aos seis ou sete. Os serviços educativos para crianças com menos de três anos são, ainda, maioritariamente de cariz privado ou subsidiados por ministérios que não o da educação, tais como o da segurança social. Esta última situação é semelhante nos países ibero-americanos. Realçamos que a Educação de Infância na Ibero-América vive períodos coincidentes, mas consideramos que Portugal e Espanha desencadeiam o desenvolvimento desta.

O conhecimento deste contexto, a Educação de Infância nos seus diversos países, se difundiu e debateu na comunidade @rcaComum. Esta interacção multicultural constitui uma riqueza para o debate das diversas temáticas, pois permitiu a partilha e aprofundamento de experiências, saberes e práticas profissionais numa dimensão alargada.

3.4 - A colaboração: a @rcaComum como ambiente de práticas colaborativas

A comunidade @rcaComum ao longo destes dois anos lectivos (2006/2007 e 2007/2008) de interacções revelou elementos, que nos levaram a considerar este espaço como promotor de práticas colaborativas. As dinâmicas na comunidade funcionaram de um modo flexível, sendo direccionadas aos interesses dos participantes implicando a cooperação, personalização, e interactividade que conduziram à concretização de uma efectiva colaboração.

Quando se faz parte de uma comunidade com objectivos que dizem respeito a todos os participantes, o espírito que se pretende que prevaleça neste espaço é o de que todos têm algo a beneficiar ao participar. Por outro lado, a experiência de cada um pode ser útil para os restantes participantes em determinados momentos profissionais. Este é o fundamento de toda a prática colaborativa, pois enfatiza e valoriza os contributos de cada participante e revela como estes são importantes para a aprendizagem colectiva. Por esta razão, apelámos continuamente para que se desenvolvessem práticas partilhadas, realçando o sentido de comunidade. Incentivámos ao estabelecimento de relações sociais informais entre os participantes, que permitissem promover as condições propícias (um ambiente agradável), para práticas mais reflectidas e que conduzissem à construção de novos conhecimentos.

O empenho em realizar trabalho colaborativo implicou novas formas de aprender e "estar" em comunidade. Os ritmos de colaboração variaram segundo a disponibilidade de cada participante, a sua especialidade e interesse individual. Encontrámos participantes que se mostraram disponíveis frequentemente e enriqueceram os debates da comunidade com reflexões que originaram um renovar dos debates, contribuindo para a participação de outros intervenientes. No entanto, nem todos os momentos de interacção na comunidade podem ser considerados de efectiva colaboração, pois também nos deparámos com participantes que não estabeleceram um diálogo e reflexão conjunta.

Para que o ciclo de vida de uma CoP *online* se desenvolva e as suas práticas tenham real significado para os seus participantes determinámos algumas condicionantes, que podem influenciar a dinâmica e a colaboração numa comunidade. Partindo da experiência dos dois anos lectivos na @rcaComum conseguimos perspectivar que, para o contínuo crescimento de uma comunidade, é indispensável que:

- O contexto e o ambiente onde se desenvolve a comunidade se revelem agradáveis e sejam facilmente compreendidos pelos seus membros;
- Exista apoio técnico e acompanhamento extra, até se adquirirem as competências mínimas de utilização das ferramentas de comunicação;
- Haja novidade e motivação constantes, através de frequentes iniciativas, propostas e sugestões de trabalhos e actividades futuros;
- A língua utilizada na comunidade não se revele um entrave à participação. Quando as comunidades pretendem desenvolver-se em mais do que uma língua será necessário recorrer à tradução dos conteúdos;
- Exista valorização das partilhas efectuadas e o reconhecimento do trabalho elaborado, como incentivo para os restantes participantes e que contribui para um ambiente propício à partilha e entreajuda;
- Seja reconhecida e promovida a liderança. A presença de um líder é importante numa comunidade para desenvolver a sua estrutura, organização, estabelecimento de regras e dinâmica próprias. Esta liderança pode ser partilhada entre vários membros da comunidade. Estes, por sua vez, dão origem ao aparecimento de moderadores temáticos, especialistas em determinada área e impulsionadores de um debate contínuo, reflectido e construtivo.

As CoP *online* envolvem múltiplos níveis de participação e é de valorizar o contributo de dos participantes, quando se pretende desenvolver uma prática colaborativa. A @rcaComum

revelou ser um ambiente propício para a colaboração, no entanto, considerámos que não podem ser descuradas as evidências que referenciámos, pois pode comprometer a sua sustentabilidade.

3.5 - A liderança: factor de desenvolvimento, durabilidade e sustentabilidade da comunidade

A importância da liderança, como factor de desenvolvimento, durabilidade e sustentabilidade da comunidade, foi bem evidente nesta investigação. Através das dinâmicas da @rcaComum identificámos participantes que corresponderam ao perfil de líder ou de moderador e estes tiveram oportunidade de evidenciar o seu papel na comunidade.

A experiência que vivemos na CoP *online* @rcaComum revela-nos que, quer os processos de colaboração, quer os de "liderança partilhada" (P. Dias, 2008) estão intimamente ligados e que o desenvolvimento de um destes é o reflexo do adequado desenvolvimento do outro. Uma comunidade que promove práticas colaborativas permite, como resultado desta interacção, que se revelem entre os participantes efectivos líderes e moderadores.

A liderança na @rcaComum surgiu condicionada pelo contexto temporal e situacional ("liderança situacional", conceito referido por J. A. Costa, 2000), em que os participantes da comunidade se inseriam, adaptando-se a cada fase e respondendo assim da melhor forma às necessidades e interesses comuns dos participantes. Este tipo de liderança prevê que um líder que se mostra eficaz num determinado contexto, pode não exercer o mesmo papel noutro contexto, devido às condições e factores que o rodeiam. Este tipo de liderança existiu na comunidade, na medida em que cada líder esteve associado a uma área temática específica, de acordo com os seus interesses.

Relativamente aos indivíduos que assumem os papéis de líder e moderador e com base na experiência que tivemos na @rcaComum, também podemos afirmar que as estratégias de liderança e moderação em ambientes *online* que se pretendem colaborativos, passam principalmente por:

- Conhecer os participantes da comunidade para ir ao encontro dos seus interesses;
- Utilizar boas estratégias de comunicação, algumas das quais apresentámos no capítulo 4 como características e funções dos moderadores sugeridas por Cabero-Almenara (2006);
- Possuir alguma experiência e conhecimento acerca das temáticas em debate, factores essenciais de credibilidade;
- Motivar através de conteúdos actuais e temas que digam respeito às práticas em contextos reais;

- Apoiar as partilhas e as práticas cooperativas para permitir o desenvolvimento de futuras práticas colaborativas;
- Facilitar a interacção através de um ambiente agradável e intuitivo;
- Disponibilizar tempo à comunidade para organizar e estruturar a informação adequadamente;
- Dedicar tempo à socialização com os participantes, para estreitar laços e consolidar a identidade da comunidade;
- Ajudar os participantes em todos os momentos, diante de pequenos e grandes obstáculos;
- Incentivar continuamente à participação valorizando os contributos e reconhecendo a importância de cada um, para a construção do conhecimento colectivo e sustentabilidade da comunidade.

Em suma, considerámos que a liderança foi uma dimensão muito importante para a afirmação da @rcaComum e para a sua difusão no ciberespaço. Reconhecemos e valorizámos os contributos e disponibilidade dos participantes, que se sentiram motivados a desempenhar este papel de líder ou moderador, no sentido de desenvolver uma construção conjunta da comunidade.

3.6 - Processos de colaboração e liderança na comunidade de prática *online* @rcaComum

A @rcaComum é um exemplo de uma CoP *online* que evidenciou colaboração e liderança, através do desenvolvimento de práticas colaborativas e dos participantes que assumiram a responsabilidade de liderar e moderar na comunidade. Ambas as dimensões, colaboração e liderança, estão intrinsecamente interligadas e verificámos que na @rcaComum a colaboração é sempre mais evidente quando existe uma estratégia de liderança e moderação eficaz, capaz de envolver os participantes numa reflexão conjunta.

No decorrer do nosso estudo analisámos como se desenvolvem os processos de colaboração e liderança em CoP *online* e na comunidade @rcaComum. Entendemos que, para que uma comunidade funcione efectivamente e nesta surjam momentos de colaboração e liderança, outras dimensões têm de ser previamente concretizadas. Estas dimensões passam por momentos de socialização, de partilha, de negociação, de empenhamento mútuo e de cooperação, que consequentemente permitem a concretização da liderança, da colaboração e construção de conhecimento. Ao concretizar estas dimensões é possível consolidar a identidade de uma CoP

online, assim como prolongar o que considerámos o ciclo de vida da comunidade para evitar a sua ruptura.

Para se concretizar na comunidade @rcaComum uma efectiva prática colaborativa e esta evoluir continuamente, é de acordo com Wenger *et al.* (2002) que sejam observados cinco estádios de desenvolvimento da comunidade: "potential, coalescing, maturing, stewardship and transformation" (p.68), apresentadas no capítulo 4. Os dois primeiros momentos são considerados por este autor como de prematuros, apontando os três seguintes como fases de maturidade. Quando se atinge a fase de maturidade é possível verificar o crescimento da comunidade e a sua auto-sustentabilidade. Posteriormente, é visível que após se atingir esta fase de maturidade, a comunidade pode entrar num ciclo vicioso e até de estagnação das interacções, o que vai revelar se a comunidade tem condições para ser reestruturada e continuar ou se esta encerra ao atingir esta etapa.

Consideramos que perante estes estádios de desenvolvimento apresentados por Wenger *et al.* (2002) pode ser considerado um ciclo de vida das CoP *online*. Por outro lado, consideramos que este ciclo de vida pode também ser analisado através do modelo de análise de interacções, que apresentámos para CoP *online*, no capítulo 4. Este modelo reflecte as acções que ocorrem em diversos momentos na comunidade e que podem ser integrados coincidentemente, nos estádios apresentados por Wenger *et al.* (2002). Isto é, nos estádios prematuros apresentados por este autor poderíamos integrar os momentos de socialização e partilha que são dão inicialmente. De seguida, nos estádios de maturidades seria possível incluir momentos de cooperação, entreajuda, colaboração, construção de conhecimento e construção de identidade (tendo sido estas fases consideradas no modelo que construímos, apresentamos e aplicámos à @rcaComum – ver capítulo 4 e capítulo 7).

Estes estádios e fases que apresentámos são necessárias de concretizar para estabilidade de uma comunidade, mas implicam que o processo para atingir uma prática colaborativa seja lento. São de apontar algumas limitações que se revelaram um entrave à participação continuada, mas que podem ser ultrapassadas com o tempo e convivência entre participantes. Estas limitações passam pela falta de conhecimentos na área das tecnologias, dificuldades na utilização da plataforma, dificuldades de compreensão linguística e ainda dificuldades no relacionamento com um grupo de indivíduos desconhecidos e de vários partes do globo. Este processo de adaptação é vivido por cada participante, independentemente da altura em que este entra para a comunidade.

Pareceu-nos que as dificuldades nas participações foram mais evidentes no início de funcionamento da @rcaComum. Na nossa opinião, esta situação deveu-se ao facto deste projecto ainda se encontrar na sua fase inicial, quando os seus objectivos, credibilidade e a própria

identidade da comunidade ainda não estavam bem definidos, não fornecendo uma visão clara desta. O processo de maturação da comunidade foi vivido ao mesmo tempo pelos participantes que faziam parte do grupo inicial. Posteriormente, cada novo participante viveu este processo de forma semelhante, mas individualmente.

Para descrever este processo, que passa pelas fases anteriormente mencionadas, considerámos que os participantes da @rcaComum vivenciaram a sua integração na comunidade através de: um momento de conhecimento do espaço (diversas ferramentas de comunicação e conteúdos); um momento de reconhecimento dos outros participantes; uma fase de socialização através do diálogo informal e um momento de reconhecimento de interesses, capaz de promover a coesão do grupo, a cooperação, a colaboração em projectos comuns e a construção de conhecimento.

Aliado a este processo de maturação identificámos na @rcaComum uma liderança na comunidade, que foi mais evidente nos processos de renovação dos debates, que geraram sempre novas motivações entre os participantes. É possível identificar entre os participantes, no início de debates, o aparecimento de novos líderes e moderadores que a partir de um novo desafio se identificam com a temática a explorar. Assim, surge o desenvolvimento de uma discussão continuada e partilhada na comunidade, resultado de uma liderança "situada" entre um determinado grupo de participantes. Reconhecemos também que na @rcaComum, a liderança foi, ainda, "emergente ou atribuída" tal como definido por Wenger (s.d.). A liderança emergente resulta da iniciativa de um participante (situação que verificámos na comunidade) e a liderança atribuída resultou aquando do convite do investigador a alguns participantes, que se enquadravam no perfil de líderes, mas que sentiam receio em se assumirem como tal.

A nosso ver, a liderança na comunidade foi também uma "liderança partilhada" (P. Dias, 2008), porque apesar da organização do espaço ter estado a cargo do investigador, a moderação e a dinâmica das interacções foram desenvolvidas pelos participantes, "devolvendo desta forma a liderança à comunidade", tal como descreve P. Dias (2008). No segundo ano lectivo (2007/2008) as interacções e dinâmicas da comunidade desenvolveram-se, em grande parte, através dos debates promovidos pelos moderadores e pelas próprias iniciativas dos participantes, não sendo gerados por qualquer intervenção da parte do investigador.

Para que se desenvolvessem processos de colaboração e liderança pensámos que o factor tempo teve um papel determinante, porque à medida que se concretizavam cada uma das fases enunciadas no início deste ponto a comunidade foi consolidando a sua "identidade". Esta é um elemento e condição necessária para que se diferencie de outras comunidades e construa significado, tal como indicado por Wenger, McDermott *et al* (2002). Os indivíduos, que fazem

parte de uma CoP *online* com uma identidade bem visível e bem definida, estabelecem elos de ligação e sentimentos de responsabilidade mútua, que têm um impacto positivo para a sustentabilidade da própria comunidade.

As concepções teóricas sobre CoP *online* pressupõem, igualmente, uma transformação na forma como encaramos a aprendizagem. Este tipo de comunidades transcendem o enfoque das comunidades de aprendizagem *online*, porque promovem contextos de aprendizagem fora das instituições educativas formais. A aprendizagem e o enriquecimento pessoal e profissional foram uma constante nas dinâmicas da comunidade @rcaComum, indicado pelos participantes e descrito no capítulo 7.

No entanto, a comunidade @rcaComum não desenvolveu nenhum modelo estruturado para promover aprendizagens e construção de novos conhecimentos, apenas recorreu a diversos fóruns temáticos em que decorreram debates, com diferentes graus de especificidade/especialização, em torno de uma determinada problemática. A colaboração e a construção de conhecimento foram um processo de difícil concretização e visualização, nas interacções da comunidade, mas não inatingível. Consideramos que estas implicam um debate partilhado e reflectido pelos participantes empenhados e que interagem regularmente, situação que se verificou na comunidade e que se encontra descrita no capítulo 7. Porém, apesar deste debate partilhado e reflectido estar associado aos participantes da comunidade mais activos, pode também ser concretizado pelos participantes menos activos. Esta situação está intimamente ligada à continuidade das participações e à maturidade que cada participante vai conquistando, que pode dar lugar a este tipo de interacções.

As práticas colaborativas estão dependentes do "empenhamento mútuo" entre os participantes da comunidade, que de acordo com Wenger (1998) é fundamental para a consolidação de uma CoP, tal como verificámos na @rcaComum. A construção de conhecimento que pode resultar da colaboração só tem lugar quando reflectida e construída em grupo. Como também se evidenciou na @rcaComum, a sustentabilidade e o ciclo de vida de uma CoP *online* estão dependentes das interacções que se desenvolvem, sobre as quais a "liderança partilhada" pode ter um impacto favorável. A actividade e dinâmica que se pode experimentar nas várias partes da comunidade @rcaComum fornecem muitos elementos ricos e valiosos, para compreender a relevância de espaços colaborativos, incluindo os virtuais.

Através da experiência e consolidação da @rcaComum, podemos afirmar que as CoP *online* oferecem à sociedade a possibilidade de desenvolver comunidades em áreas diversificadas. Para além da educação nos seus diversos níveis educativos, podemos imaginar que as CoP também podem apoiar práticas no âmbito económico e empresarial, na área da saúde e ainda na área

recreativa e social (associações, grupos recreativos). Entre outras vantagens, podem contribuir para o usufruto das potencialidades das TIC e autoformação para benefício pessoal e profissional.

A realização deste trabalho permitiu a concretização dos diversos objectivos enunciados. Para mim, como investigadora implicada em todo o processo de concepção e dinamização, o valioso contributo deste projecto foi e continua a ser: a promoção de um espaço de prática, reflexão e aprendizagem entre profissionais ibero-americanos de Educação de Infância, em que as diversas tecnologias de informação e comunicação funcionam como mediadoras neste processo. A @rcaComum permitiu e permite reunir e "entrelaçar" ideias num único espaço, que projectou e projecta dia-a-dia novas concepções de educação… pensando nas crianças.

Referências bibliográficas

(D.R.), D. d. R. s.-N. (18 de Setembro de 2007). Plano tecnológico da educação. Retrieved 2 de Abril de 2008, Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, from http://dre.pt/pdf2sdip/2008/09/180000000/3955539555.pdf

(FCG), F. C. G. (1990). *Projecto alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.

(ME), M. d. E. (1986). Lei de bases do sistema educativo (Vol. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro): Ministério da Educação.

(ME), M. d. E. (1989). Aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Vol. Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro de 1989): Ministério da Educação.

(ME), M. d. E. (1996). Programa nónio - século xxi.

(ME), M. d. E. (1997). Lei nº 115/97 (Vol. Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro): Ministério da Educação.

A.Wartella, E., & Jennings, N. (2000). Children and computers: New technology-old concerns. *THE FUTURE OF CHILDREN* Vol. 10.Nº2. Retrieved 6 de Outubro de 2007, from http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art2.pdf

AERA. (1992). Ethical standards of the american educational research association. Retrieved 12 de Junho de 2007, from http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf

Afonso, C. (1993). *Professores e computadores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Alarcão, I., Freitas, C. V. d., Ponte, J. P. d., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no portugal de hoje (pp. 20): Documento de Trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed Editora.

Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no pré-escolar: Um estudo de caso*. Universidade Aberta.

Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de escrita. *Análise Psicológica, 1 (XXII),* 139-154.

Amante, L. (2007). As tic na escola e no jardim de infância: Motivos e factores para a sua integração, *Revista de ciências da educação* (Vol. n.º3, pp. 51-64): Sísifo.

Anderson, P. (2007, Feb. 2007). What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. Retrieved 9 de Maio de 2008, from http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf

Armendano, C., Hernández, R. B., Juárez, M., & Mereñuk(Org.), A. (2001). Educación inicial: Organización y perspectivas del nivel inicial en iberoamérica. Retrieved Fevereiro de 2007, from http://www.oei.es/observatorio2/organizacion.htm

Arnal, J., Rincón, D. d., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: EDITORIAL LABOR.

Bareme.Internet. (2008). 1,4 milhões acedem a comunidades virtuais. Retrieved 21 de Outubro de 2008, from http://www.marktest.com/wap/a/n/id~11b5.aspx

Barra, S. M. M. (2003). *Infância e internet - interacções na rede*. Universidade do Minho, Braga.

Barra, S. M. M. (2004). *Infância e internet - interacções na rede*. Azeitão: Autonomia 27.

Becker, H. J. (2000). Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *THE FUTURE OF CHILDREN* Vol. 10.Nº2. Retrieved 6 de Outubro de 2007, from http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art3.pdf

Behrman, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *THE FUTURE OF CHILDREN* Vol. 10. Nº2. Retrieved 6 de Outubro de 2007, from http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art1.pdf

Blanchard, A. (s.d). Blogs as virtual communities: Identifying a sense of community in the julie/julia project. Retrieved 15 de Março de 2007, from http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogs_as_virtual.html

Bodgan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brown, J. S., & Duguid, P. (2002). *The social life of information*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Buckingham, D. (2008). Introducing identity in *civic life online: Learning how digital media can engage youth*. *The MIT Press Journal,* pp. 1–24.

Bueno, L. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Identidad y participación*. Paper presented at the Virtual Educa 2006, Bilbao.

Bustamante, J. (1993). *Sociedad informatizada, ¿sociedad deshumanizada?* Madrid: GAIA Ediciones.

Butler, T., & Coleman, D. (2003). Models of collaboration. *Newsletter Collaborative Strategies,* 6.

Cabero-Almenara, J. (2000). La aplicación de las tic: ¿esnobismo o necesidad educativa? *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas, Nº. 1.*

Cabero-Almenara, J. (2006, Enero). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 20,* 34.

Cabero-Almenara, J., Salinas, J., Duarte, A. M., & Domingo, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Cardoso, G. (1998). *Para uma sociologia do ciberespaço: Comunidades virtuais em português*. Oeiras: Celta Editores.

Carioca, V., Siraj-Blatchford, J., Samuelsson, I. P., Sheridan, S., Esparteiro, B., Saúde, S., et al. (2005). *As tic na primeira-infância: Manual para formadores*. Badajoz: Print Impresso.

Carvalho, A. D. d. (2005). A formação de professores e os desafios da declaração de bolonha. In J. P. Serralheiro (Ed.), *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (1ª Edição ed.). Porto: Editora Profedições.

Castells, M. (2004). *A galáxia internet - reflexões sobre internet, negócios e sociedade* (R. Espanha, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cebrián, J. L. (1998). *La red*. Madrid: Tauros.

Chagas, I. (2001). Trabalho colaborativo: Condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem. In E. C. N. d. E.-M. d. Educação (Ed.), *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento* (1ª Edição: Maio de 2002 ed.). Lisboa.

Charlier, É. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 85-102). Porto Alegre: Artmed Editora.

Christoupolos, T. (s.d.). Estado da arte em comunidades de prática, *Conexões Científicas*.

Connaughton, S. L., & Daly, J. A. (2004). Chapter iv - leading from afar: Strategies for effectively leading virtual teams. In S. H. Godar & S. P. Ferris (Eds.), *Virtual and collaborative teams: Process, technologies, and practice* (pp. 49-75). Hershey: Idea Group Inc.

Costa, C. (2007a). O currículo numa comunidade de prática. *Revista de ciências da educação*(n.º3), 87-100.

Costa, F. A. (2003). *Ensinar e aprender com tecnologias na formação inicial de professores*. Paper presented at the XII Colóquio da AFIRSE, Lisboa.

Costa, F. A. (2007b). Tecnologias em educação - um século à procura de uma identidade. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As tic na educação em portugal: Concepções e práticas* (pp. 14-30). Porto: Porto Editora.

Costa, F. A., & Pereira, C. (2003). *Formação inicial de professores na área das tic: Um curso de formação de formadores*. Paper presented at the XII Colóquio da AFIRSE, Lisboa.

Costa, F. A., & Viseu, S. (2007). Formação-acção. Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das tic. In F. A. Costa, H. Peralta & S. V. (Orgs.) (Eds.), *As tic na educação em portugal: Concepções e práticas* (pp. 238-259). Porto: Porto Editora.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Crook, C. (1998). Childrens as computer users: The case of collaborative learning. *Computers & Education, 30 (3/4)*, 237-247.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Davies, B. L. (2005). Comunities of practice: Legitimacy, membership and choice. Retrieved Acedido em 3 de Novembro de 2005, from www.leeds.ac.uk/linguistics/WPL/WP2005/Davies.pdf

Day, C. (2003). The changing learning needs of heads: Building and sustaining effectiveness. In A. Harris & C. Day (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 27-52). London: Routledge Falmer.

Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

DEB. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

DEB. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Decreto-Lei. (nº240/2001, de 30 de Agosto). Perfil geral de desempenho profissional dos docentes: Ministério da Educação.

Decreto-Lei. (nº 15/2007 de 19 de Janeiro). Estatuto da carreira docente (Vol. Diário da República, 1ª série Nº 14, pp. 501-547): Ministério da Educação.

Delors(Coord.), J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Despacho n.º 1532/2007 do Diário da República, s.-N. D. R. (12 de Julho de 2007). Retrieved 22 de Novembro de 2007, from http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1217328865_ERTE_PTE_Despacho.pdf

Despacho n.º 18871/2008 do Diário da República, s.-N. D. R. (15 de Julho de 2008). Retrieved 9 de Outubro de 2008, from http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1217328865_ERTE_PTE_Despacho.pdf

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Dias, B. (2007). A nova sociedade e as ferramentas do sistema. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o persurso português* (pp. 72-84). Lisboa: Edições Sílabo.

Dias, P. (1999). As tecnologias interactivas e o desenvolvimento das comunidades virtuais de aprendizagem. Retrieved Acedido em 21 de Novembro de 2007, from http://www.vector21.com/?id_categoria=55&id_item=5149

Dias, P. (2001a). *Collaborative learning in virtual learning communities: The ttvlc project.* Paper presented at the Challenges2001/Desafios 2001 - II Conferência Internacional - TIC na Educação, Braga - Portugal.

Dias, P. (2001b). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. In E. C. N. d. E.-M. d. Educação (Ed.), *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento*. Lisboa.

Dias, P. (2007). Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As tic na educação em portugal: Concepções e práticas* (pp. 31-36). Porto: Porto Editora.

Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias, Vol. 1,* pp.4-10.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaboratlve learning - cognitive and computational approaches*. Oxford: PERGAMON - Elsevier Science.

Downes, S. (2005). E-learning 2.0. Retrieved Acedido em 11 de Abril de 2008, from http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1

Druin, A. (1999). *Cooperative inquiry: Developing new technologies for children with children.* Paper presented at the CHI'99.

Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and Information Technology* Retrieved 6 de Outubro de 2007, from ftp://ftp.cs.umd.edu/pub/hcil/Reports-Abstracts-Bibliography/99-23html/99-23.html

Druin, A., & Fast, C. (2002). The child as learner, critic, inventor, and technology design partner: An analysis of three years of swedish student journals. *The International Journal for Technology and Design Education* Retrieved 6 de Outubro de 2007, from http://hcil.cs.umd.edu/trs/2001-14/2001-14.pdf

Druin, A., & Inkpen, K. (2001). When are personal tecnhologies for children? *Personal and Ubiquitous Computing*, 191-193.

Durkheim, E. (1982). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.

Educação, E. C. N. d. (2001). *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento*. Lisboa: Ministério de Educação.

Espinoza, M. V. P., & Gómez, G. F. (1998). *La atención integral de la primera infancia en américa latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo xxi*. Santiago de Chile: ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (O.E.A).

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa - la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Faria, Á. F. L. d. (2007). *As tic no jardim-de-infância: Contributos do blogue para a emergência da leitura e da escrita.* Universidade do Minho, Braga.

Figueiredo, A. D. d. (2001). Redes de educação: A surpreendente riqueza de um conceito. In *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento* (1ª Edição: Maio de 2002 ed.). Lisboa: Edição Conselho Nacional de Educação - Ministério de Educação.

Figueiredo, A. D. d. (2007). A dimensão crítica da sociedade da informação em portugal. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o persurso português* (pp. 139-147). Lisboa: Edições Sílabo.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Formosinho, J., Ferreira, F. Í., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Frabboni, F. (1996). La escuela infantil - entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. In M. A. Zabalza (Ed.), *Calidad en la educación infantil* (pp. 63-94). Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.

Gálvez, I. E. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en iberoamérica y en europa. *Revista Ibero Americana de Educación, Nº 22,* 119-154.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*(2(2-3)), 87-105.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização* (1ª edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicos de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Gomes, J. F. (1986). *A educação infantil em portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica - Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gordon, T. (1998). *Eficácia na liderança*. Lisboa: Encontro - Colecção Psicologia e Existência.

Gradim, A. (2006). Nós partilhamos um só corpo: Identidade e role-playing numa comunidade virtual portuguesa. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação - BOCC*.

Gronn, P. (2003). Leadership's place in a community of practice. In M. Brundrett (Ed.), *Leadership in education* (pp. 23-35). London: GBR: Sage Publications.

Gros-Salvat, B. (2004a). *De lo excepcional a lo cotidiano*. Paper presented at the EDUTEC, Barcelona.

Gros-Salvat, B. (2004b). *El aprendizaje colaborativo a través de la red: Limites y possibilidades*. Paper presented at the I Congreso Internacional de Educación Mediada por Tecnologías, Colômbia.

Gros-Salvat, B., & Quiroz, J. S. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, Número 36/1,* 12 pág.

Guha, M. L., Druin, A., Chipman, G., Fails, J. A., Simms, S., & Farber, A. (2004). *Mixing ideas: A new technique for working with young children as design partners.* Paper presented at the Proceedings of Interaction Design and Children (IDC'2004), College Park, MD.

Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*(17(4)), 395-429.

Hamido, G. (2007). A escola, ecologia viva e reflexiva: O poder de mudar. *INTERACÇÕES, Nº 7,* 141-178.

Hamido, G., & César, M. (2003). *Formar professores para o pensamento estratégico: Um contributo reflexivo.* Paper presented at the Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, La Coruña.

Hanna, Risden, & Alexander. (1997, september + october). Guidelines for usability testing with children - methods & tools. Retrieved 6 de Outubro de 2006, from http://www.microsoft.com/usability/UEPostings/p9-hanna.pdf

Hansen, T., Dirckinck-Holmfeld, L., Lewis, R., & Rugelj, J. (1999). Using telematics for collaborative knowledge construction. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning - cognitive and computational approaches* (pp. 169-196). Oxford: PERGAMON - Elsevier Science.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança.* Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

Haugland, S. W. (2000, March). Young children and technology - a world of discovery. *ERIC DIGEST,* 2.

Haugland, S. W., & Wright, J. L. (1997). Young children and technology - a world of discovery. New York: Allyn & Bacon.

Henri, F. (1992). *Computer conferencing and content analysis.* Paper presented at the Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers, New York.

Hernandez, P. (2007). Tendencias de web 2.0 aplicadas a la educación en línea. *No Solo Usabilidad: Revista Multidisciplinar sobre Diseño de Interacción.*

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Illera, J. L. R. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Revista de ciências da educação, n.º3,* 117-124.

Jessen, C. (1997). *Girls, boys and the computer in the kindergarten.* Paper presented at the Forum on Children's Culture. European Conference, Copenhagen.

Jessen, C. (2003). The changing face of children's play culture children's play, learning and communication in a technology driven world. Retrieved 6 Outubro de 2007, from http://www.carsten-jessen.dk/Play_Culture.pdf.

Jesuíno, J. C. (1999). *Processos de liderança.* Lisboa: Livros Horizonte.

Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice, *Internet and Higher Education* (pp. 45-60): Pergamon - Elsevier Science Inc.

Junqueiro, R. (2002). *A idade do conhecimento - a nova era digital*. Lisboa: Editorial Notícias.

Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho(Org.) (Ed.), *Educação pré-escolar - a construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editora.

Kimble, C., Hildreth, P., & Wright, P. (2001). Communities of practice: Going virtual. In *Knowledge management and business model innovation*. Hershey: Idea Group Publishing.

Kimble, C., Li, F., & Barlow, A. (2000). Effective virtual teams through communities of practice. *Strathclyde Business School Management Science Working, Paper No. 2000/9*.

Kimieck, J. L. (2002). *Consolidação de comunidades de prática: Um estudo de caso no proinfo*. Universidade de Curitiba, Curitiba.

Kirkpatrick, H., & Cuban, L. (1998). Computers make kids smarter - right? Retrieved 19 de Maio de 2006, from http://www.ait.net/technos/tq_07/2cuban.php

Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In *Developing focus group research*. London: SAGE Publications.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation (learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lesser, E. L., & Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM SYSTEMS JOURNAL, 40*(Nº4), 831-841.

Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Libório, O. A. O. D. (2000). *Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do jardim de infância*. Unpublished Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *E-learning e e-conteúdos*: Centro Atlântico.

Livingstone, S. (2007). *Mapping the possibilities for beneficial online resources for children: Issues of trust, risk and media literacy*. Paper presented at the EU Media Expert Seminar: More trust in contents – the potential of co- and self-regulation in digital media, Leipzig.

Lund, H. H., & Jessen, C. (2005). *Playware - intelligent technology for children's play*. Denmark: The Maersk Mc-Kinney Moller - Institute for Production Technology - University of Southern Denmark.

Machado, R. G., & Mendes, A. J. (2005). *Construção de palcos virtuais para a comunidades educativa - um estudo de caso no ensino secundário*. Paper presented at the Challenges 2005 — IV Conferência

Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga - Portugal.

Machado(Coord.), J. P. (1990). *Grande dicionário da língua portuguesa* (Vol. Vol.VI). Alfragide: EDICLUBE.

Matos, J. F. (2005). *Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas tic.* Paper presented at the Challenges 2005 — IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga - Portugal.

Meirinhos, M. F. A. (2000). A informática em idade infantil. *Toques Formativos - Revista da Escola Superior de Educação de Bragança, nº 4,* 1-8.

Meirinhos, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento pessoal docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua.* Unpublished PhD, Universidade do Minho, Braga.

Meirinhos, M. F. A. (s/d). A utilização da informática em idade infantil. Retrieved 12 de Outubro de 2005, from http://www.ipb.pt/~meirinhos/Inf_infantil.doc

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications.

Miranda, L., Morais, C., Dias, P., & Almeida, C. (2002). *Comunidades de aprendizagem na web: Uma experiência com alunos do ensino superior.* Paper presented at the VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - RIBIE, Vigo - Espanha.

Miranda, M. S., & Osório, A. J. (2006). Verso e reverso da adopção das tic na educação de infância. Reflexões a propósito da apresentação de uma comunidade de prática ibero americana de educadores de infância, *VIII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa.* San José - Costa Rica: RIBIE.

Miranda, M. S., Valente, L., Machado, M. J., Vallescar, D. d., Monteiro, A. F., & Osório, A. J. (2008). *Comunidades na moodle: Projectos, dinâmicas e intencionalidades.* Paper presented at the II Encontro Nacional Comunidades de Aprendizagem Moodle - CaldasMoodle'08, Caldas da Rainha - Portugal.

Montgomery, K. C. (2000). Children's media culture in the new millennium: Mapping the digital landscape. *THE FUTURE OF CHILDREN, Vol. 10*(Nº2), 145-167.

Moss, P. (2002a). Para além do problema com qualidade. In M. L. d. A. Machado(Org) (Ed.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 17-26). São Paulo: CORTEZ EDITORA.

Moss, P. (2002b). Reconceitualizando a infância: Crianças, instituições e profissionais. In M. L. d. A. Machado(Org) (Ed.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 235-248). São Paulo: CORTEZ EDITORA.

MSI. (1997). Livro verde para a sociedade da informação em portugal. Retrieved 25 de Setembro de 2006, from http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. In *Educational management administration leadership* (pp. 437-448). London: SAGE Publications.

Myers, R. G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en latinoamérica y el caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Ibero Americana de Educación, nº22,* 17-39.

Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Neves, A. C. (2007). Como definir a sociedade da informação? In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o persurso português* (pp. 58-69). Lisboa: Edições Sílabo.

Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. O. Formosinho(Org.) (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 124-142). Porto: Porto Editora.

Noël, E., & Zartarian, V. (2002). *Cibermundos - para onde nos levas, big brother?* Porto: Ambar.

O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0 - design patterns and business models for the next generation of software. Retrieved 9 de Junho de 2008, from http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html

Octavio, N. C. (2006). Gerente de instituciones educativas y la incorporación de las tic, *VIII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. San José - Costa Rica: RIBIE.

OEI. (2000). Panorama y perspectivas de la educación inicial en iberoamérica - documento de referencia. In http://www.oei.es/xciedoc.htm (Ed.), *X Conferencia Iberoamericana de Educación*. Ciudad de Panamá, Panamá.

Ortiz, L. G. (2000). Educación inicial: A la búsqueda del tesoro escondido - ¿cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? *Revista Ibero Americana de Educación, nº22,* 75-92.

Osório, A. J. (1997). *Telematics for the education and professional development of teachers*. Unpublished PhD, University of Exeter, Exeter.

Osório, A. J., & Dias, P. (2008). Introdução. In P. Dias & A. J. Osório (Eds.), *Ambientes educativos emergentes*. Braga: Universidade do Minho
Centro de Competência.

Osório, A. J., & Machado, M. J. (2005, 2005). *Formação pós-graduada em tecnologias de informação e comunicação na educação infantil e básica: O caso dos estudos da criança na universidade do minho.* Paper presented at the Challenges 2005 — IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga - Portugal.

Paiva, J. P., João C. e Fiolhais, Carlos. (2002). *Uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores portugueses*. Paper presented at the VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - RIBIE, Vigo - Espanha.

Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense.

Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós Contextos.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem.* Universidade do Minho, Braga.

Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - nove estudos de caso.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). Entrevista com philippe perrenoud, universidade de genebra - construindo competências. *Nova Escola,* pp. 19-31.

Perrenoud, P. (2002). A formação de professores no século xxi. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini (Eds.), *As competências para ensinar no século xxi - a formação dos professores e o desafio da avaliação.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinto, M. L. d. S. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global.* Porto: Edições ASA.

Pinto, R., & Cabrita, I. (2005). *Tic: Produto, produtoras e provocadoras de mudanças no contexto educativo.* Paper presented at the Challenges 2005 — IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga - Portugal.

Piozzi, P. (2002). Natureza e artifício: Uma breve nota sobre a proposta pedagógica de jean-jacques rousseau. In M. L. d. A. Machado(Org) (Ed.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 249-256). São Paulo: CORTEZ EDITORA.

Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A "benign addition"? Research on ict and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*, 149-164.

Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction in pre-school settings. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*, 14–26.

Ponte, C., & Vieira, N. (2007). *Crianças e internet, riscos e oportunidades: Um desafio para a agenda de pesquisa nacional.* Paper presented at the V Congresso da SOPCOM, Braga.

Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2001). *Comunidades virtuais no ensino, na aprendizagem e na formação.* Paper presented at the XI Encontro de Investigação em Educação Matemática da SPCE, Lisboa.

Ponte, J. P., Oliveira, H., & Varandas, J. M. (2002). *As novas tecnologias na formação inicial de professores: Análise de uma experiência.* Paper presented at the O particular e o global no virar do milénio:V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa.

Ponte, J. P. d. (1994). *O projecto minerva introduzindo as nti na educação em portugal depgef, 1994*.

Ponte, J. P. d. (1997). *As novas tecnologias e a educação* (1ª Edição ed.). Lisboa.

Ponte, J. P. d. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN., Nº 24*, pp. 63-90.

Ponte, J. P. d. (2002). As tic no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte(Org) (Ed.), *A formação para a integração das tic na educação pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico* (Vol. Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. d., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade (pp. 21): Documento de um grupo de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Ponte, J. P. d., Sebastião, L., & Miguéns, M. (2004). *A formação de professores e o processo de bolonha - parecer*.

Ponte, J. P. e. O., Hélia. (s.d.). Comunidades virtuais no ensino, na aprendizagem e na formação.

Portugal, G. (1997, Abril-Maio-Junho). Qualidade de contextos pré-escolares: Cinco perspectivas segundo l. Katz. *Cadernos da Infância - APEI, Nº47,* 15-17.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Qualidade em educação de infância (pp. 5-10). Bragança: Toques Formativos - Contributos do C.E.S.E em Educação Infantil.

Postman, N. (1994a). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.

Postman, N. (1994b). *Tecnopolia - quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.

Postman, N. (1995). *O fim da educação - redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio de Água Editores.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon. Vol. 9. No. 5* Retrieved 9 Outubro 2007, from http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Ramos, M. A. d. S. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: Contributos para uma teoria substantiva.* Universidade do Minho, Braga.

Recuero, R. d. C. (2003). Comunidades virtuais - uma abordagem teórica. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*.

Rego, A., & Cunha, M. P. e. (2004). *A essência da liderança*. Lisboa: Editora RH.

Rheingold, H. (1996). *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva.

Rheingold, H. (2008). Using participatory media and public voice to encourage civic engagement in *civic life online: Learning how digital media can engage youth. The MIT Press Journal,* pp. 97–118.

Roldão, M. d. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. d. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. d. C. Roldão & R. Marques (Eds.), *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. d. C. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente - perder ou ganhar uma oportunidade histórica? *Revista de Educação, XIV,* 37-56.

Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En Foco, nº 76,* 16.

Romaní, C. C., & Kuklinski, H. P. (2007). Planeta web 2.0 inteligencia colectiva o medios fast food: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.

Santos, M. E. B. (2000). @, bits e cibercafés: A inovação entre o projecto e a utopia. In M. d. C. Roldão & R. Marques (Eds.), *Inovação, currículo e formação.* Porto: Porto Editora.

Santos, M. P. (s.d.). Um olhar sobre o conceito de "comunidades de prática". Retrieved 12 de Maio de 2005, from www.educ.fc.ul.pt/dcentes/jfmatos/areas_tematicas/aprendizagem%20situada/artigos.htm

Santos, P. C., & Portugal, G. (2002). *Avaliação processual da qualidade em educação: Um contributo experiencial para uma escola inclusiva.* Paper presented at the Avaliação de Organizações Educativas - II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Aveiro.

Sanz, S. (2005, Noviembre). Comunidades de práctica virtuales: Acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 2- N.º 2,* 26-35.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara(Org) (Eds.), *Criança e miúdos - perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA, Editores.

Serralheiro, J. P. (2005). *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (1ª Edição ed.). Porto: Editora Profedições.

Silva, A. M. P. d. (2004). Ciberantropologia. O estudo das comunidades virtuais. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação - BOCC,* 1-22.

Silva, A. S. d. (2002). Casa-escola: Contribuições da proposta montessoriana para a educação infantil. In M. L. d. A. Machado(Org) (Ed.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 257-267). São Paulo: CORTEZ EDITORA.

Silva, E. A. d. (2008). Brasil, cuba e reggio emilia: O brincar na educação infantil, *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais.* Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Silva, I. L. (s.d.). Perspectivas de educação pré-escolar: Da socialização à educação para a cidadania. In. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Portugal.

Silvio, J. (2006). El liderazgo en la gestión de la calidad de la educación a distancia. *Tecnologia y Comunicación Educativa,* 4-22.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação.* Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Stewart, T. A. (1996). What is a communities of practice. Retrieved 20 de Junho de 2006, from http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/definitions.shtml

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill (http://www.growingupdigital.com).

Tavares, C. F. (2000). Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer - um percurso. In M. d. C. Roldão & R. Marques (Eds.), *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.

Terceiro, J. B. (1997). *Socied@de digit@l - do homo sapiens ao homo digitalis*. Lisboa: Relógio D'Água.

Tönnies, F. (1989). Comunidade e sociedade. In M. B. Cruz(Org) (Ed.), *Teorias sociológicas* (pp. pp. 511-517 (EC).). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã - a identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio D'Água.

Vanscoter, J., Ellis, D., & Railsback, J. (2001). *Technology in early childhood education: Finding the balance*. Portland, ORLANDO: Northwest Regional Educational Laboratory.

Vargas-Barón, E. (2006). *Planeación de políticas para el desarrollo de la primera infancia: Guías para la acción*. Colombia: UNICEF; ADEA; CINDE.

Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania - políticas de expansão da educação de infância em portugal*. Porto: ASA Editores.

Vasconcelos, T., d'Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2003). *Educação de infância em portugal: Situações e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vieira, R. (1999). Ser professor: Ensino ou aprendizagem da profissão? *Educação & Comunicação,* 9-27.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil:Características e implicaciones educativas. *Revista Ibero Americana de Educación, nº22,* 41-60.

Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em portugal (1977 - 1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice - learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization, Vol. 7, Nº 2, Vol. 7, Nº2*, 225-256.

Wenger, E. (2001a). Entrevista. In P. KMOL (Ed.): http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev_1.html.

Wenger, E. (2001b). *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies* (Version 1.3). North San Juan.

Wenger, E. (s.d.). Communities of practice: A brief introduction.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Massachusetts.

Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.

Yin, R. K. (1994). *Case study research - design and methods*. California: Sage Publications.

Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.

Zhang, W., & Storck, J. (2001). *Peripheral members in online communities*. Paper presented at the AMCIS 2001, Boston, MA. - USA.

Anexos CD

Anexo 1 - Quadro Comparativo da Educação de Infância entre Portugal, Espanha e Países da América Latina

Anexo 2 - Focus Group

Anexo 3 - Questionário - Tratamento SPSS – Excel

Anexo 4 - Resultados do Tratamento de dados

Anexo 5 - Registo Comercial @rcaComum

Anexo 6 - Participantes @rcaComum

Anexo 7 - Entrevistas

Anexo 8 - Workshops

Anexo 9 - Notícias sobre a @rcaComum

Anexo 10 - Introducción y Consideraciones finales