

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/377395550>

# O SENTIDO DE "RECULTURALIZAÇÃO" E AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL(CAP) NA ESCOLA- Revista de Divulgação Científica AICA Dezembro de 2023

Article · December 2023

CITATIONS

0

READS

105

1 author:



[Arnaldo Fonseca](#)

University of Madeira

5 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE

## O SENTIDO DE “RECURTURALIZAÇÃO” E AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL(CAP) NA ESCOLA

Arnaldo Fonseca \*

[arnaldo.fonseca@staff.uma.pt](mailto:arnaldo.fonseca@staff.uma.pt)

### Resumo

Este artigo consiste numa reflexão teórica que parte da existência, ainda relativamente comum, nas nossas escolas e instituições escolares, de uma cultura escolar com formas que se revelam obstaculizantes a processos de melhoria que envolvam os professores em discussões significativas e atitudes colaborativas ligadas às suas próprias práticas. Neste sentido, abordamos a necessidade de desenvolvimento de um processo de "reculturalização" em que os atores educativos participem ativamente, de forma colaborativa, na reconstrução dos ambientes educacionais e na reformulação das respetivas práticas pedagógicas, visando a melhoria da efetividade da aprendizagem dos alunos e da sua própria profissional idade docente. Defendemos as *comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)* como instrumentos essenciais neste processo, na circunstância de se constituírem como ambientes conceituais compostos por diferentes profissionais e agentes educativos orientados para práticas de partilha de ideias e reflexões sobre métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, desenvolvendo-se perspectivas e orientações de ação compartilhadas pelos diversos membros, sobre os desafios enfrentados. Nesta análise, destaca-se ainda, o papel fundamental da figura do líder do estabelecimento para a facilitação e apropriação pelos agentes educativos da instituição de um sentido de partilha, colaboração e envolvimento nos objetivos das CAP, ao mesmo tempo que alertamos para possíveis constrangimentos na sua efetivação.

**Palavras-Chave:** cultura-escolar, “reculturalização”, Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP); liderança, escola, agentes educativos, colaboração

### Summary

This article comprises a theoretical reflection that stems from the prevalent existence, still relatively common in our schools and educational institutions, of a school culture with forms that prove to be obstacles to improvement processes involving teachers in meaningful discussions and collaborative attitudes linked to their practices. In this context, we address the necessity to initiate a process of "reculturalization" in which educational actors actively participate, in a collaborate way, reconstructing educational environments and reformulating their pedagogical practices. The objective is to enhance the effectiveness of student learning and elevate their own teaching professionalism. We advocate for Professional Learning Communities (PLCs) as indispensable instruments in this process. They constitute conceptual environments comprising diverse professionals and educational agents oriented toward sharing ideas and reflections on teaching and learning methods and strategies, thereby developing perspectives and guidelines for action shared among the various members to address the challenges faced. In this analysis, it also underscores the pivotal role of the establishment's leader in facilitating and fostering the appropriation by educational agents of a sense of sharing, collaboration, and involvement in the objectives of the PLC. At the same time, we caution about possible constraints in their implementation.

**Key words:** school-culture, "reculturalization", professional learning communities (PLCs); Leadership, School, Educational Agents, Collaboration

\* Professor na Universidade da Madeira - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE - UMA).

## Introdução

A natureza da contemporaneidade tem-se revelado, entre outros aspetos, como sinónimo de constantes e múltiplas transformações nas mais diversas áreas distinguindo-se, entre outras, a alteração relativa à natureza do conhecimento, constituindo-se esta como um dos elementos que mais profundamente caracterizam a presente época, genericamente referenciada como pós-modernidade.

Neste contexto, o desafio de natureza epistemológica está a manifestar-se em forma de um conhecimento intrinsecamente cada vez mais complexo, caracterizando-se, entre outros aspetos, por fenómenos de imprevisibilidade, descontinuidade e interdisciplinaridade, para além de uma crescente ênfase na sua natureza intersubjetiva, promovendo-se, na diversidade, a busca por consensos. É neste sentido que se pretende caminhar para o desenvolvimento das chamadas competências do séc. XXI, promovendo aptidões relacionadas com conhecimento profundo, flexibilidade, capacidade de fazer conexões criativas ou mesmo capacidade de trabalho em equipa (Dumont & Instance, 2010).

Neste cenário, facilmente se depreende, que tais manifestações, inevitavelmente, desenvolvem um impacto significativo no cenário educativo, e mais especificamente no escolar, quer seja num panorama macro, de natureza global, ou em realidades mais restritas e localizadas, de natureza micro, como seja o caso da Região Autónoma da Madeira (RAM). É neste contexto que as escolas e os docentes encaram, desafios complexos na preparação dos estudantes para enfrentarem as perguntas do futuro.

### 1. A Cultura Escolar

Algo paradoxalmente, vai prevalecendo no dia a dia das instituições escolares, independentemente da sua dimensão e nível de ensino, uma certa cultura escolar, ou seja, aquilo que Tyack & Tobin (1994) consideram ser um conjunto de estruturas e regras estáveis que organizam o trabalho e as práticas de uma forma quase estandardizada e inquestionada.

Ao direcionarmos a nossa atenção para as crenças, atitudes e valores compartilhados pelos membros da instituição escolar, podemos entender que estamos nos referindo ao conteúdo dessa cultura escolar, ou seja, neste sentido, o conteúdo de uma cultura escolar, de acordo com Hargreaves et al. (1996) é formado pelos pensamentos, palavras e diálogos dos membros dessa cultura específica. A cultura escolar é, assim, um padrão complexo de comportamentos, crenças, valores e tradições que se encontram profundamente enraizados no núcleo de uma organização escolar específica. É, deste modo, um padrão de pensamento e ação, historicamente construído, e que exerce um poder decisivo na forma como os docentes pensam e como agem. Resumindo, no fundo, será "a forma como fazemos as coisas por aqui". E cada escola tem a sua própria cultura.

No entanto, para a presente reflexão, interessa focar a forma da cultura escolar, ou seja, e segundo o mesmo autor, quando a reflexão se foca nos padrões de relação e ação entre os membros dessa mesma cultura escolar. Michael Fullan (2007) alerta-nos para 3 grandes formas de cultura escolar, com efeitos relativamente obstaculizantes, para a capacidade da escola se projetar eficazmente como veículo promotor do desenvolvimento das referidas competências do Século XXI. Por um lado, uma *cultura balcanizada*, na qual a escola evidencia, mais ou menos abertamente, divisões internas, falta de colaboração efetiva entre as diversas equipas existentes, correspondendo, na prática, à existência de pequenos grupos de docentes, organizados a partir de diferentes lógicas, interesses ou valores, sendo o mais comum a lógica de grupo ou departamento disciplinar, e que só pontualmente, em ocasiões muito específicas, decidem colaborar, mas invariavelmente demonstrando uma certa indiferença entre si. Por outro lado, podem-se constatar, igualmente, manifestações de um outro tipo de cultura escolar, que o autor designa de *colegialidade artificial*, na qual as práticas cooperativas ou colaborativas, entre os docentes, são essencialmente de natureza imposta e extrínseca e, portanto, de forma forçada, muitas vezes, invariavelmente, no cumprimento de normativos, em que tal está estipulado, e que se concretizam em inúmeras reuniões que vão povoando o universo burocrático das escolas. No fundo é uma cultura superficial de trabalho em equipe que, não partindo de interesses ou preocupações intrínsecas dos docentes, e sem um verdadeiro comprometimento com processos de melhoria, resulta em parcerias frágeis, pontuais, e na falta de um comprometimento genuíno com objetivos educacionais compartilhados.

Por fim, a *cultura individualizada* a qual, manifestando-se numa conceção de trabalho isolado do docente, suportado num conjunto de "crenças" e "visões" próprias que, de acordo com Cabral & Alves (2018), encontrando-se sintonizada com uma certa fragmentação espaço-temporal e do conhecimento na atualidade pós-moderna, coloca significativas limitações na promoção das aprendizagens de todos os alunos. Temos, deste modo, de concordar que tais formas de cultura escolar, todas elas, acabam por resultar em obstáculos significativos para que se possam perspetivar a mudança e inovação nos processos de ensino-aprendizagem, tornando-os criativos, disruptivos, de forma a significativamente capacitar os alunos para os desafios que as referidas competências do século XXI implicam.

## 2. O processo de "reculturalização"

No contexto anteriormente descrito, justifica-se, assim, considerar a necessidade imperativa de incorporar um sentido de "reculturalização" no âmbito da instituição escolar, no sentido de uma gradual alteração da estabilidade de tais estruturas e regras que, atualmente, organizam o trabalho docente, por

vezes, de maneira quase padronizada. Tal "reculturalização" deverá contribuir, assim, para transformar o ecossistema de interações no qual se integram os diversos atores educativos - não se restringindo, portanto, só aos docentes -, e que assumam uma natureza realmente inovadora e disruptiva com a presente práxis. Tal intento de "reculturalização" implica, então, que diversos atores que atualmente intervêm diretamente no processo educativo nas escolas - desde os diretores, passando pelos docentes e pelos diversos técnicos- participem ativamente na reconstrução dos ambientes educacionais e na reformulação das respectivas práticas pedagógicas, possibilitando transformações significativas e um autêntico impulso à inovação educacional e, em particular pedagógica. Tal propósito implica a necessidade de quebrar a tendência para o autoisolamento dos atores educativos, em especial os professores, que se resguardando em "crenças" próprias, cimentadas no tempo, não permitem a disseminação de ideias, nem facilitam a aquisição e produção de conhecimento em relação às práticas de ensino e aprendizagem que, na realidade, formam o núcleo da atividade escolar.

Dada a ortodoxia predominante, a "empreitada" não se apresentará como tarefa fácil, eventualmente mesmo utópica. No entanto, valerá a pena o esforço se, verdadeiramente, aspiramos a que a inovação nas práticas pedagógicas possa evoluir de uma exceção para uma realidade cada vez mais presente, abrindo caminho para a aquisição das competências do Século XXI.

### **3. O papel das CAP nos processos de "reculturalização" escolar**

Uma possível via para a resolução deste desafio poderá consistir na associação do processo de "reculturalização" à formação de *Comunidades de Aprendizagem Profissional* (CAP). Jesus (2018) caracteriza estas comunidades de aprendizagem profissional como constituindo uns ambientes conceituais formados por educadores focados na pesquisa e inovação, onde são debatidas ideias sobre métodos de ensino e aprendizagem, e são desenvolvidas perspectivas compartilhadas sobre os desafios relacionados à formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Partindo do princípio que a noção de "reculturalização", tal como proposta por Fullan, parte da premissa de que as mudanças significativas na educação, e em especial na organização escolar, exigem uma transformação profunda na cultura organizacional, implicando não apenas ajustes superficiais nas políticas ou práticas, mas na construção de uma mentalidade coletiva que promova a aprendizagem contínua, a colaboração e o comprometimento com objetivos comuns; faz todo o sentido, neste contexto, considerarmos as CAP a emergirem como catalisadoras naturais desse processo de reculturalização.

Em primeiro lugar, as comunidades de aprendizagem profissional proporcionam um ambiente propício para a construção e desenvolvimento de uma cultura colaborativa. Ao reunir diversos atores

educativos com interesses comuns ou que atuam em áreas relacionadas, essas comunidades incentivam a troca de conhecimentos e a colaboração mútua. Esse espírito colaborativo é essencial para a referida reculturalização, uma vez que a transformação cultural requer a participação ativa e o envolvimento de todos os membros da comunidade educacional.

O sentido de reculturalização que temos vindo a defender, preconiza uma mudança nas crenças e valores fundamentais que orientam as práticas educacionais. As comunidades de aprendizagem profissional, ao propiciarem um espaço para a discussão aberta e reflexiva, permitem que os profissionais compartilhem e questionem as suas crenças pré-existentes. Esse diálogo crítico revela-se fundamental no sentido de suportar o desafio às práticas tradicionais, ao instigar uma reavaliação das abordagens pedagógicas. Desta forma podemos tirar proveito efetivo da diversidade, outra característica fundamental das comunidades de aprendizagem profissional. Profissionais de diferentes origens, níveis de experiência e áreas de atuação que se reúnem, criando um ambiente enriquecido por perspectivas variadas. Tal diversidade promove a inovação, uma vez que diferentes visões podem inspirar novas abordagens e soluções para os desafios enfrentados pelos profissionais nas suas práticas cotidianas. Quantas vezes novos colegas, chegados à escola, são integrados com uma certa indiferença. A sala de professores raramente serve para que a interação estabelecida se oriente para um debate envolvente entre colegas acerca das respetivas experiências, visões, aspirações e a forma como poderão colaborar. Aos recém-formados, o "carimbo da inexperiência" está, à partida, garantido, não se considerando que, muitas vezes, poderão contribuir com estratégias diferenciadas e criativas, fruto de uma formação recente. Contudo, poderão ser precisamente tais CAP, enquanto estruturas com caráter orgânico na escola, a poderem constituir oportunidades formais e informais de interação direta entre profissionais experientes e aqueles que estão começando as suas carreiras, o que seria, convenhamos, de valor inestimável. Essa relação mentor-aprendiz não apenas aceleraria o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também como ajuda na assimilação da cultura profissional e na compreensão das nuances do campo de atuação.

Chegamos, deste modo, a um outro possível ponto de conexão entre a reculturalização e as CAP, ao centrarmos a ênfase na aprendizagem contínua e no desenvolvimento profissional. Na realidade, a reculturalização ao requerer um compromisso coletivo com um processo de melhoria constante, pode encontrar nas CAP, dentro da escola, um ambiente que favorece essa mentalidade. A troca constante de experiências, a discussão de práticas inovadoras e a colaboração na resolução de desafios comuns que impulsionam os profissionais a procurarem, constantemente, aprimorar as suas habilidades e conhecimentos.

Tradicionalmente, as escolas foram muitas vezes percebidas como instituições isoladas, onde o ensino e a aprendizagem ocorrem estritamente dentro dos limites físicos do edifício. No entanto, como

vimos, as CAP desafiam essa visão ao criar redes de interação e colaboração que ultrapassam as fronteiras da sala de aula.

Funcionando como equipas educativas dentro das escolas, estas comunidades de aprendizagem profissional, estão, a uma cultura de aprendizagem contínua entre os educadores, desafiando a mentalidade estática que ainda é relativamente comum em algumas instituições. A colaboração entre professores, a troca de práticas eficazes e a reflexão coletiva sobre métodos pedagógicos contribuem para um ambiente mais dinâmico e adaptável. A aprendizagem entre pares, com educadores compartilhando experiências e conhecimentos, pode (e deve!) tornar-se uma prática comum, resultando num corpo docente mais fortalecido e resiliente.

Além disso, as CAP desempenham um papel crucial na construção de relações interpessoais sólidas entre os membros da escola. A promoção de uma cultura de respeito, confiança e colaboração não apenas melhora o ambiente de trabalho, mas também tem impacto direto no bem-estar emocional dos agentes educativos. Professores que se sentem apoiados e valorizados na sua comunidade escolar são mais propensos a permanecerem focados e motivados na sua prática profissional.

Essas CAP atuando, portanto, como grupos cooperativos de diálogo, promovendo a discussão de ideias, valores e interesses compartilhados, permitem materializar a ênfase destacada por Derouet (1991) da importância de os professores aprenderem a pensar à escala do estabelecimento em que estão integrados. Na visão de Thurler (1994), ao se cultivarem modalidades de colaboração, desmantela-se a barreira predominante de uma cultura isolada de práticas pedagógicas, impulsionando, assim, a transformação das escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional.

#### **4. O papel das Lideranças no apoio às CAP**

Devemos considerar, contudo, que um dos requisitos fundamentais para que as CAP, em qualquer nível de implementação, sejam viáveis na instituição escolar, envolvendo os agentes educativos num processo de desenvolvimento profissional de discussão, análise e planeamento das suas práticas pedagógicas implica, está dependente da integração e ação do líder escolar, neste caso o diretor da instituição, sem o qual todo este novo sentido de reculturalização corre o sério risco de nem sequer se iniciar.

De facto, e de acordo com Jones et al., (2013) os líderes escolares assumem um papel crucial na criação e manutenção de culturas em que a colaboração tenha lugar destacado, nomeadamente pela importância decisiva da sua ação como facilitadores dessa mesma colaboração. Diríamos até que, mais do que facilitar, são os líderes escolares da instituição especialmente responsáveis por proporcionar

oportunidades para um desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos, particularmente no âmbito das CAP. Ao associarmos as CAP a processos de melhoria e aperfeiçoamento no interior da escola, recuperamos a ideia de Bolívar (2012) o qual se revê na necessidade de uma “liderança determinada” a nível de escola para o despoletar e sustentar esses mesmos processos.

Neste contexto, revela-se interessante destacar uma meta-análise elaborada por Day (citado por Chaigar, 2012) na qual partindo de pesquisas desenvolvidas nos quatro continentes sobre a realidade vivenciada pelos docentes que se consideram “apaixonados pelo ensino”, se verifica que os mesmos partilham uma certa qualidade no domínio relativo às relações sociais no espaço escolar, mormente no sentido da comunidade de aprendizagem, na qual a papel da liderança desempenha uma função central na formação da confiança interpessoal, envolvendo elementos como respeito, consideração pessoal, competência nas responsabilidades fundamentais e integridade pessoal.

## 5. Obstáculos e desafios

Mas tudo isto é assim tão fácil de colocar em prática? Não contém perigos? Certamente que este sentido de reculturalização escolar a partir da promoção de comunidades de aprendizagem profissional encerra em si fortes desafios e, porventura, obstáculos.

Um dos riscos mais significativos decorre de as comunidades de aprendizagem colaborativa mais dinâmicas poderem inadvertidamente fortalecer práticas tradicionalistas, configurando, deste modo, um paradoxo preocupante, pois versões de comunidades aparentes de aprendizagem profissional podem ser, na realidade, bastante superficiais e limitadas, nas quais os professores interagem, na prática, para reforçar as práticas ineficazes uns dos outros, aumentando assim a disparidade entre os desempenhos elevados e baixos. Esta é a ideia defendida por Pacheco (2019) quando, centrando-se neste fenómeno no âmbito na inovação pedagógica, defende que a mesma não ocorre necessariamente numa cultura de compartilhamento, especialmente quando isso tem como objetivo, estabelecer uma cultura técnica comum no âmbito das ações dos professores. Por outro lado, podemos considerar, igualmente, os riscos relativos à falta de sustentabilidade a médio e longo prazo, particularmente, e tal com Stoll et al., (2006), destacam, que as iniciativas de melhoria escolar, incluindo comunidades de aprendizagem profissional, podem acabar por enfrentar desafios de sustentabilidade ao longo do tempo, quer devido a mudanças na liderança escolar - fundamentais, como vimos, para a manutenção das CAP -, falta de apoio, ou a resistência à mudança estar profundamente enraizada nas crenças e práticas de uma determinada cultura escolar.

## 6. Reflexões finais

As Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) emergem, deste modo, como poderosos instrumentos de reculturalização nas escolas, proporcionando e promovendo uma melhoria significativa na profissionalidade docente, alinhando a mesma, com a necessidade de corresponder à promoção do desenvolvimento, nos alunos, das competências deste século XXI. As CAP, enquanto espaços colaborativos, propiciam um ambiente propício para a partilha de ideias, reflexões e práticas inovadoras entre os educadores, numa dinâmica colegial, desafiando paradigmas tradicionais e promovendo uma cultura de aprendizagem contínua. Contudo, a eficácia das CAP está intrinsecamente ligada ao papel fundamental dos líderes das instituições escolares. Esses líderes desempenham um papel central na facilitação e promoção de uma cultura de colaboração, incentivando a participação ativa nas comunidades. Ao estimular o envolvimento dos educadores nas CAP, os líderes escolares contribuem diretamente para o desenvolvimento de competências do século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração. O sucesso das CAP depende da liderança visionária que reconhece a importância de transformar a cultura escolar. Líderes eficazes não apenas apoiam a implementação das CAP, mas também promovem uma mentalidade de inovação e aprendizagem constantes. Em última análise, a interseção entre as CAP e o papel dos líderes escolares cria um ambiente propício para a “reculturalização”, negando espaço vital às formas individualizadas, balcanizadas ou de colegialidade artificial se manifestarem, e capacitando os educadores a enfrentar os desafios contemporâneos da educação com uma abordagem proativa e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

## Referências bibliográficas

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. V. N.de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens, In I. Cabral & J.M. Alves (Orgs), *Inovação pedagógica e mudança educativa- da teoria às práticas* (pp. 5-30). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Chaigar, V.A (2012). Relações sociais entre equipas diretivas e professores: apontamentos para reflexões na formação inicial de professores. In C. Leite, & M. Zabalza, *Ensino Superior: Inovação e qualidade na Docência*. (pp.656-668) Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Derouet, J.-L. (1991). Lower Secondary Education in France: From Uniformity to Institutional Autonomy. *European Journal of Education*, 26(2), 119–132. <https://doi.org/10.2307/1502798>

- Dumont, H. & Istance, D. (2010), Analysing and designing learning environments for the 21st century, In Hanna Dumont, David Istance and Francisco Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, (pp.19-33), OECD Publishing. [doi:10.1787/9789264086487-3-en](https://doi.org/10.1787/9789264086487-3-en)
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4th ed.) New York: Teachers College-Columbia University.
- Hargreaves, A., Earl, L.; Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing Education for early adolescents*. London: The Falmer Press.
- Jesus, P. (2018). Aproximações ao conceito de inovação educativa. In I. Cabral & J.M. Alves (Orgs), *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria às práticas*, pp. 196-208. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Jones, L, Stall, G. & Yarbrough, D. (2013). A Importância das Comunidades de Aprendizagem Profissional para a Melhoria da Escola. *Educação Criativa*, 4, pp. 357-361. [Doi: 10.4236/ce.2013.45052](https://doi.org/10.4236/ce.2013.45052).
- Pacheco, J.A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*. 109 (1) pp. 19-39.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>