

Do isolamento docente aos diálogos colaborativos: espaços e tempos do Projeto *Línguas e Educação*

Luciana Mesquita Silva*

Resumo

Interação, relação, abertura, partilha. Se estas palavras são correntes no discurso educativo atual, importa deslindar os significados que são construídos na prática de experiências que se propõem colaborativas. Procurando compreender em que medida a manifestação concreta destas palavras relaciona-se com o desenvolvimento profissional daqueles que as utilizam, este estudo assume duas finalidades: (a) perspectivar o trabalho colaborativo como um espaço-tempo propício a diálogos (reais e virtuais) assentes na valorização do conhecimento construído nas diferentes esferas do campo educativo (escolas, universidades, centros de formação docente) e (b) apresentar uma proposta portuguesa para a operacionalização de tais diálogos, o Projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2006 / FCOMP-01-0124-FEDER-007106), recorrendo, para tal, à voz de duas de suas participantes.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Desenvolvimento profissional. Concepções docentes.

1 INTRODUÇÃO

É preciso combater o imediatismo, o individualismo e o conservadorismo em que vivem os professores, isolados dos seus pares, fechados nas suas salas de aula, como

* Doutoranda em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro; luciana.mesquita@ua.pt

se fossem conchas protegidas de olhares externos. (Relato de uma Professora participante do Projeto *Línguas e Educação*).

Em que se pese a constatação de que o trabalho essencial dos professores seja realizado isoladamente (CORREIA, 2001; ROLDÃO, 2007), nas suas turmas com os seus alunos, é notável que cada vez mais o trabalho colaborativo vem sendo pauta de discussão no campo educativo (CANÁRIO, 2008; FULLAN; HARGREAVES, 2000; HARGREAVES, 1998; LIMA, 2002; ROLDÃO, 2007).

Ainda que não sejam raros relatos como os da professora apresentada em epígrafe, parece haver, sobretudo nas duas últimas décadas, um movimento em favor da abertura das salas de aula a outros colegas e a pessoas que, embora não assumam o papel de professor, demonstram-se igualmente preocupados com a aprendizagem dos alunos. Instaure-se, nesse contexto, uma visão mais interativa da profissão docente (FULLAN; HARGREAVES, 2000) e das instituições que compõem o campo educativo.

Uma das mais marcantes imagens utilizadas na literatura é a noção de rede (FIGUEIREDO, 2001; LIMA, 2007). A imagem da escola como uma rede, por exemplo, apresenta-nos um contraponto à representação de uma linha de produção, em que um produto é processado por etapas isoladas e restritas: primeiro corte, depois montagem, depois acabamento e assim por diante. Aplicando essa visão às aprendizagens que são propostas na escola, não estamos muito longe de observar uma certa persistência desta visão em uma linearidade presente na organização dos horários (um momento para matemática, outro para língua portuguesa, outro para ciências), na identificação dos professores de cada matéria (e, eventualmente, no discurso de que determinados assuntos são de domínio único e específico de outro professor), na organização e apresentação dos alunos nas turmas (uniformizados e em filas) ou mesmo na filosofia, hoje fortemente combatida pelas correntes construtivistas, de ensino pautado por um perfil específico de aluno (*aluno-peça-de-máquina*).

A imagem das escolas como redes abertas sugere um pensamento sistêmico sobre o trabalho educativo e o atualiza à luz de correntes contemporâneas que discutem a perda da centralidade da sala de aula como modo legítimo e único de desenvolver a ação educativa (LIMA, 2007). No mesmo sentido, e propondo uma visão que vai além dos limites das esco-

las, esta imagem também pode introduzir uma discussão sobre o ambiente relacional desenvolvido entre instituições e entre pessoas, característica marcante do universo educativo atual.

Assumindo, portanto, como ponto de partida alguns espaços relacionais construídos sob a égide da colaboração educativa, este texto¹ procura atingir dois principais objetivos: (a) perspectivar o trabalho colaborativo como um espaço-tempo propício a diálogos (reais e virtuais) assentes na valorização do conhecimento construído nas diferentes esferas do campo educativo (escolas, universidades, centros de formação docente) e (b) apresentar uma proposta portuguesa para a operacionalização de tais diálogos, o *Projeto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*,² recorrendo, para isso, a relatos de duas professoras que nele participaram. Por fim, serão discutidas as potencialidades de desenvolvimento profissional que podem ser identificadas nas dinâmicas do projeto e delineadas expectativas para o futuro.

2 TRABALHO COLABORATIVO: UM ESPAÇO TANGÍVEL PARA DIÁLOGOS POSSÍVEIS

No livro *Teacher's Professional Knowledge Landscapes* (Paisagens do Conhecimento Profissional Docente), Jean Clandinin e Michael Connelly apresentam-nos uma série de metáforas que traduzem, ainda hoje (a primeira edição do livro é de 1995), a forma como vem sendo concebido o conhecimento educativo gerado nas escolas e em outras instâncias. Segundo os autores, as escolas, enquanto microcosmos, e os seus professores são suscetíveis à vivência de três tipos de histórias: histórias sagradas, histórias secretas e histórias de fachada.

As histórias sagradas são aquelas impostas por instâncias externas à escola – universidades, ministérios, secretarias de educação –, que descem por um *funil* diretamente para as suas salas de aula, sugerindo uma elevação explícita da “teoria” sobre a “prática”. As histórias secretas são aquelas vividas pelos professores nos *lugares seguros* das suas salas de aula em cumplicidade com os seus alunos ou pelos diretores em cumplicidade com a comunidade escolar dentro dos limites da instituição de ensino.

No cruzamento dos limites da sala de aula – ou da escola – para o mundo externo, onde o conhecimento valorizado é abstrato e menos narrativo que o expresso pelas histórias secretas (nos dilemas gerados entre as histórias secretas e as histórias sagradas), surgem as histórias de fachada. Tratam-se de narrativas que podem ser contadas pelos professores aos colegas ou aos investigadores e pelos diretores de escola às instâncias superiores da administração escolar (Secretaria de Educação, por exemplo).

Na base comum de todas essas histórias está a percepção de diferentes pesos atribuídos às instâncias, de onde supostamente partem o conhecimento produzido – e onde supostamente esse conhecimento precisa ser “aplicado”. Se prosseguirmos nessa ótica de conhecimento educativo como objeto, podemos pensar nos diálogos entre professores e investigadores pautados pela transmissividade de “receitas” – e, por isso, geradores da fragmentação entre aquilo que é “prescrito”, vivido e dito.

No sentido das correntes que advogam o rompimento desta fragmentação por meio da valorização das investigações realizadas pelos professores, Freeman (1996, p. 89, tradução nossa), partindo da máxima de que “é preciso conhecer a história de forma a poder contá-la”, sustenta que estão os professores em melhor posição para levantar questões a partir das suas formas de conhecimento e dar voz às suas descobertas. Embora não pontue o lugar dos investigadores, mas da investigação, o autor atribui a ela o *status* de sistematização da busca por uma interpretação viável e comunicável sobre uma determinada realidade e defende novos gêneros para expressar os resultados investigativos – formatos mais próximos das vivências dos professores. Para Freeman (1996, p. 106, tradução nossa):

[...] é irônico falar sobre a inclusão das vozes dos professores nas discussões sobre ensino e aprendizagem quando estas vozes precisam se submeter a formatos especializados para serem ouvidas ou ser consideradas como contribuições legítimas.

Consideramos legítimos os argumentos deste autor em favor da pesquisa conduzida por professores como uma alternativa de redefinição dos caminhos que ligam a investigação ao conhecimento dos professores. É de se ressaltar a reflexão que faz sobre a investigação “tradicional” como gênero cientificamente consagrado de contar a história, mas cujo impessoal-

lismo marcado pela linguagem acadêmica acaba por torná-la uma versão diferente da que os professores contariam.

Mais uma vez é ilustrada a falta de consenso dos diálogos entre professores e investigadores com base na concepção de uma dicotomia teoria *versus* prática. No entanto, é preciso também reconhecer que o surgimento de variadas formas de contar as histórias de ensino-aprendizagem das escolas pode conduzir a uma profusão de vozes sem diálogos ou ao que Goodson (2008) identifica como uma forma diferente de silenciamento do conhecimento que parte do terreno das práticas: a geração profusa de *estórias da ação* desligadas de *teorias do contexto* ou destituídas de recursos que permitam observar criticamente o terreno onde são geradas.

Concentrando-se mais naquilo que aproxima professores e investigadores e menos nas singularidades que os afastam, encontramos no Experiencialismo Crítico uma concepção e uma proposta mais consentâneas com a dinâmica de produção do conhecimento educativo. Alarcão (2001), ao identificar e caracterizar este *paradigma emergente* entre as tendências evolutivas dos paradigmas de investigação identificados por Guba e Lincoln (1994 apud ALARCÃO, 2001), observa como elementos marcantes nas relações dialógicas estabelecidas:

- a) entre investigadores e professores, a não estandarização do texto de investigação, admitindo a possibilidade de recurso a linguagens variadas para torná-lo comunicável e compreensível;
- b) entre professores e investigadores, a postura de interpelação e a coautoria no processo de construção do conhecimento.

Sublinhamos, nestes pontos, a abertura à flexibilidade e o reforço à criação de parcerias entre os diferentes atores educativos destacados, parcerias estas sustentadas na criação, entre eles, do que Vieira (1992) denomina “áreas de negociação intersubjectiva”, que permitem a construção conjunta de sentido para as situações educativas. Assume-se, portanto, o carácter experiencial da construção do conhecimento educacional ao mesmo tempo que se perspectiva esta construção como um processo colaborativo que envolve professores e investigadores.

No contexto dos diálogos possíveis entre estes dois intervenientes do processo de construção do conhecimento educativo, destacamos a criação

de redes, ou, antes, de comunidades de trabalho baseado na colaboração. Comunidades que, se utilizarmos a ótica bioecológica de Bronfenbrenner (2005), podem ser consideradas como microssistemas que mantêm relação direta com as salas de aula e a universidade, colocando-se, portanto, não apenas como espaços de convergência, diálogo e produção de conhecimento contextualizado com vista ao desenvolvimento dos alunos, mas também como espaços e tempos de desenvolvimento profissional de professores e investigadores acadêmicos.

3 O PROJETO LÍNGUAS E EDUCAÇÃO: CONSTRUIR E PARTILHAR A FORMAÇÃO

Em um momento em que se evocam ganhos trazidos pelo trabalho colaborativo que tem lugar nas escolas e nas universidades, o projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* surge como uma proposta de se pensar a construção de conhecimento educativo de forma colaborativa, conclamando aproximações entre diferentes instâncias em que este conhecimento é construído, especialmente salas de aula e laboratórios de investigação.

Essas aproximações, efetivamente planejadas como aproximações entre pessoas que se ocupam de diferentes funções dentro da educação de/em línguas (professores, investigadores, formadores), teve, neste projeto, o objetivo de buscar “[...] novas *linguagens* para falar e agir sobre a educação linguística.” (ANDRADE et al., 2008, p. 5, grifo do autor). Orientando-se para esse sentido, esta iniciativa teve como objectivo construir uma rede de colaboração entre estes diferentes profissionais; rede essa cuja aposta recaía na articulação – e na convergência – de saberes, experiências e práticas, o que permitiria, de acordo com a equipe proponente, criar condições de desenvolvimento de todos os implicados.

A partir dessas finalidades, despontaram como ideias-chave: a *promoção de culturas de colaboração* entre os diferentes profissionais que se ocupam da educação em línguas, objetivando a *melhoria das práticas* desses profissionais, que convencionalmente são concebidas no isolamento das denominações *ensino, formação e investigação*. Essa transformação de práticas, indiretamente relacionada com a transformação de concepções de ensino, foi observada como expressão do *desenvolvimento pessoal e pro-*

fissional dos sujeitos, um pilar na construção de “[...] cenários e trajetórias linguísticas, comunicativas e pedagógico-didáticos mais compensadores porque mais sucedidos” (ANDRADE et al., 2008, p. 5).

Por fim, a *investigação* dos processos implícitos na constituição e manutenção desta rede profissional despontou como uma atividade paralela. Como objeto de estudo eleito, destacou-se a construção partilhada de conhecimento no seio da Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP), como assim é denominada a rede construída no âmbito do projeto *Línguas e Educação*.

Como forma de concretizar as parcerias pretendidas, a equipe proponente do projeto, constituída por profissionais dos laboratórios de investigação do CIDTFF³ (Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores) da Universidade de Aveiro, lançou uma proposta à comunidade educativa para a constituição do que chamaram de “grupos de interesse auto-organizados” em torno de temáticas de relevância para a educação em línguas. Tratou-se das jornadas *Educação em Línguas: que parcerias entre professores e investigadores?*, realizadas em julho de 2008.

A princípio, as temáticas teriam de ser negociadas pelos grupos que então começariam a ser formados. Entretanto, o grupo de investigação, baseado na experiência adquirida em outros projetos, sugeriu quatro possíveis enfoques: sensibilização à diversidade linguística, competência intercultural, competências de leitura e competências de escrita.

Os grupos, formados a partir dali e das sugestões que, em plenária, foram colocadas, seriam submetidos à acreditação, em formato de Oficina de Formação, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Decreto-Lei n. 207/96, Decreto-Lei n. 155/99 e Decreto-Lei n. 15/2007). Com esta acreditação, pretendia-se oferecer aos participantes que optassem por se inscrever nas oficinas a possibilidade de obterem créditos de formação. Contudo, admitia-se também uma participação de tipo não formal, para a qual não seriam consideradas exigências colocadas para a computação dos créditos.

Formalizadas as inscrições nas oficinas, em um total de 81 participantes (incluindo a equipe proponente do projeto), os grupos de interesse formados mantiveram a proposta inicial da equipe de investigação, constituindo-se quatro Grupos de Trabalho (GTs) voltados para três diferentes temáticas: sensibilização à diversidade linguística e educação plurilingue e intercultural – GTA, a leitura – GTB e a escrita – GTC1 e GTC2.

Como linhas enquadradoras das atividades de cada Grupo de Trabalho constituído no âmbito da CDP foram aportadas as seguintes:

- a) A investigação e a ação educativas como *atividades dialogantes*: a investigação como um “espaço de reflexão sobre e para a ação” (ANDRADE et al., 2008, p. 7) e a ação educativa como “fonte de saber para a própria investigação em educação” (*idem, ibidem*);
- b) O desenvolvimento profissional como um processo contextualizado na prática, dependente da autoimplicação dos sujeitos e enriquecido pelo trabalho colaborativo;
- c) As culturas de colaboração e comunidades como expressões do conhecimento enquanto uma construção coletiva.

Entre as atividades previstas para todo o ano letivo de 2008/2009, foram planejadas e realizadas sete sessões plenárias (além de inúmeras reuniões dinamizadas por cada Grupo de Trabalho). Essas sessões, além de buscarem um reforço dos laços que uniam todos os grupos de trabalho por meio do encontro de todos eles, cumpriam, cada uma, objetivos específicos. Esses encontros, que obedeceram a uma regularidade quase mensal, geralmente propunham eixos temáticos de discussão e cumpriam com uma rotina de produção de documentos (entre eles, sumários de reunião e fichas de avaliação dos encontros em plenária).

Além das sessões plenárias, também foi colocada à disposição dos participantes uma plataforma eletrônica de ensino a distância – o *Moodle*. Nesse espaço virtual foi criada uma disciplina – *Educação & Línguas* – interligada a cinco outras, quatro correspondentes aos GTs constituídos e uma dedicada à equipa de investigação. Os espaços virtuais criados permitiam a interação a distância por meio dos fóruns e das partilhas de materiais (balanços, apresentações em *Powerpoint*, sínteses).

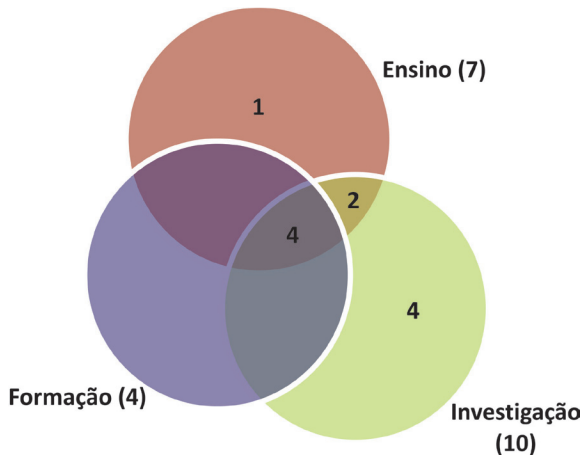
Os GTs encontraram unidade não apenas temática – todos versam assuntos derivados da educação em línguas –, mas também nas linhas enquadradoras colocadas para/pela Comunidade. O foco de atenção também foi o mesmo: o campo educativo, lugar onde se atua e se reflete sobre a sala de aula, a formação e a investigação.

Para os fins deste estudo, focamos a nossa atenção no Grupo de Trabalho B, o GTB (voltado para questões sobre o ensino da leitura) e, dentro dele, no percurso de duas professoras que nele se inscreveram.

4 FOCALIZANDO O OLHAR: UMA PASSAGEM SOBRE O GTB

Sete Plenárias e oito reuniões distribuídas por todo o ano letivo de 2008/2009 – totalizando cerca de 85 horas de trabalho presencial em grupo – e três projetos de investigação-ação dinamizados em salas de aula do Ensino Básico. Este é o resultado de uma leitura geral dos Sumários e Balanços do Grupo de Trabalho sobre a leitura.

O grupo, formado por 11 profissionais (sete deles professores), apresentava como característica marcante a experiência pós-graduada dos integrantes: à exceção de um participante, todos se encontravam envolvidos em trabalhos de investigação em nível de Pós-graduação – seis deles em simultâneo com a prática docente.



Esquema 1: Distribuição dos integrantes do grupo por atividade desempenhada

Fonte: o autor.

Apesar de ainda ser um aspecto a ser analisado a atratividade que este grupo teve para pessoas de um perfil acadêmico específico, o presente

estudo centrou-se na perspectiva de duas professoras de Língua Portuguesa, daqui em diante denominadas Professora A e Professora B, sobre as dinâmicas do grupo de trabalho em que participaram. Para operacionalizar a compreensão das perspectivas individuais, foram realizadas duas entrevistas com cada professora, uma no início e outra no fim do ano letivo de 2008/2009 e recolhidos documentos de reflexão. Entre os documentos analisados de cada professora estão duas caracterizações pessoais e profissionais escritas, respectivamente, no início e no fim da experiência no grupo e três reflexões escritas durante o período de atividade do GTB nas escolas.

Com base nesses dados, importou-se identificar as expectativas que as professoras demonstraram em relação à proposta de colaboração oferecida pelo projeto *Línguas & Educação*. No mesmo sentido, procurou-se perceber que contribuições elas imaginavam poder oferecer às atividades do grupo em que se integraram e, refletindo posteriormente sobre tais atividades, os papéis que desempenharam no processo e as aprendizagens construídas durante o trabalho em grupo.

Uma primeira análise pode ser observada no Quadro 1, elaborado com base nas informações disponibilizadas pelas professoras no documento de caracterização inicial.

Professora A	Professora B
<p>Formação inicial: História – habilitação posterior no ensino de Língua Portuguesa</p> <p>Tempo de exercício da profissão docente: 23 anos</p> <p>Atividades desempenhadas na altura em que integrou o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - docência em duas turmas do 6º ano - condução de um trabalho de investigação no âmbito do ensino do Português como Língua não materna para aprendentes de origem eslava (trabalho de conclusão de um Mestrado em Gestão Curricular). 	<p>Formação inicial: Português e Francês</p> <p>Tempo de exercício da profissão docente: 23 anos – os 10 últimos dedicados à Língua Portuguesa</p> <p>Atividades desempenhadas na altura em que integrou o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - docência em turmas do 3º ciclo (7º ao 9º ano) e Secundário (Ensino médio) - orientação da prática pedagógica (estágio) - condução de um trabalho investigativo no âmbito da formação de professores para o desenvolvimento de estratégias de inferência na compreensão da leitura (trabalho de conclusão de um Mestrado em Supervisão).

Quadro 1: Perfil das professoras A e B
Fonte: o autor.

Com justificações semelhantes para a adesão ao projeto *Línguas e Educação* e, particularmente, ao Grupo de trabalho B, as Professoras A e B citaram os trabalhos de investigação que, na altura, desenvolviam como pré-requisito para a conclusão de um curso de Mestrado e que, segundo elas, tocavam em questões relacionadas com o ensino da leitura. Esta motivação primeira poderia ser justificativa para abraçar qualquer outra proposta de formação creditada se não fosse a preocupação que ambas procuraram demonstrar em pontuar os ganhos da colaboração para o próprio desenvolvimento profissional.

Também as contribuições inicialmente cogitadas para o grupo demonstram uma convergência na fala das duas professoras. Quando questionadas sobre o principal recurso que imaginavam disponibilizar ao trabalho que seria desenvolvido no GTB, as Professoras A e B citaram a experiência profissional que julgavam possuir, de um modo geral, ou experiências que realizavam com os alunos e que raramente eram registradas.

A partir dessas observações sobre os perfis das Professoras A e B e da análise mais pormenorizada apresentada na sequência, será possível discutir algumas concepções que foram construídas em relação ao trabalho colaborativo, investigação e relações escola-universidade presentes nas parcerias construídas.

5 O GTB NAS VOZES DE DUAS DE SUAS INTERLOCUTORAS

5.1 PROFESSORA A

Fui aprendente, investigadora, também de colaboradora [...]. Observadora. Observei também o que se passava nos outros grupos para tirar sugestões. (Entrevista 2, julho de 2009)

De um tom exclusivamente conceitual (e conteudístico) da Reflexão 1, restrito a uma revisão de literatura sobre princípios formativos, a um discurso mais reflexivo demonstrado ao fim dos trabalhos do ano letivo de 2008/2009, a Professora A foi progressivamente marcando as suas impressões a respeito das dinâmicas do GTB.

O lugar que seleciona para falar sobre o grupo é, sobretudo, o de aprendente. Projetando esta linha, expressa, na Reflexão 2, uma clara expectativa de ajuizar a *validade pragmática da sua prática docente com esta formação* (Reflexão 2, maio de 2009). Nessa mesma ocasião, coloca a aprendizagem dos seus alunos como referência para registrar uma primeira mais-valia do trabalho de intervenção – na época nos passos iniciais de implementação: a motivação dos alunos e o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre as línguas e sobre os provérbios (Reflexão 2, maio de 2009).

Sendo a professora das turmas onde seriam desenvolvidas as atividades do projeto de investigação-ação elaborado pelo seu subgrupo (ocupado em estudar a exploração didática de provérbios em diferentes línguas), foi a responsável pelo desenvolvimento em campo do plano de intervenção planejado. Diante desse fato, é possível afirmar que a professora foi a única integrante do seu subgrupo a experienciar o projeto de investigação-ação sob o prisma prático.

Em torno deste trabalho de investigação-ação, emergem, na terceira reflexão escrita e na última entrevista, dois temas que oferecem as principais referências construídas por esta participante do GTB sobre as dinâmicas com ele relacionadas.

A primeira endereça-se ao subgrupo. Entre as frequentes referências a ele, a professora o estabelece como uma referência da colaboração sentida no GTB e o defende como a *pedra basilar* do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Reflexão 3, julho de 2009). A colaboração a que se refere prende-se à interajuda, à complementaridade de tarefas, ao trabalhar para um mesmo fim, sem haver a uma diferenciação das pessoas pelas tarefas que desempenha/desempenhou:

E o grupo ajudou-me, ajudou-me excepcionalmente porque foi aí que eu aprendi e que eu senti a colaboração, a interajuda, e foi [...] e acho que foi um grupo – ou subgrupo – em que ninguém se sentia superior aos outros porque “eu fiz, eu fiz mais” ou porque “eu é que sei mais” e acho que isso é bom para um profissional, é bom para as pessoas, porque nós sentimos à vontade, sentimos os nossos limites, mas também sentimos coisas que conseguimos fazer e isso dá-nos [...] ânimo para, para crescer e para fazer coisas novas! Eu acho que, pronto, com esta idade, olha, “tou sempre pronto a aprender”. (Entrevista final, julho de 2009) (informação verbal).

Uma “presença ausente” do subgrupo se faz sentir nos relatos sobre a implementação do projeto de investigação-ação nas suas turmas; um trabalho isolado no qual, entretanto, construiu um conhecimento prático manifestado na procura de outras formas de atuar diante dos imprevistos surgidos no plano da ação:

Ele [o projeto de investigação-ação] inicialmente não estava conforme o planeado. [...]. E eu não fiquei desiludida e [...] depois senti um peso e uma certa responsabilidade porque depois eu tinha responsabilidades perante o subgrupo e se não obtivesse os dados que eu gostaria e que toda a gente gostaria que tivesse, eu ficava [...] sentia muito mal! E fiquei muito angustiada. Na realidade, quando implementei na primeira etapa, fiquei muito angustiada na turma, no 6ºB. Entretanto, comecei a equacionar [...] outra forma de atuar na aula e foi aí que melhorou um bocadinho. (Entrevista final, julho de 2009) (informação verbal).

A segunda referência marcante nas concepções da professora sobre as dinâmicas relacionadas com o GTB está em um fator corrente já na primeira entrevista: (falta de) tempo.

As restrições temporais do projeto de investigação-ação são citadas em diferentes momentos. A professora conclui que o projeto planeado era um *bocadinho ambicioso* (Entrevista final, julho de 2009), pois precisaria de mais tempo para ser desenvolvido; um tempo inexistente por conta de outras atividades do ano letivo (especialmente a realização das provas finais por parte dos seus alunos).

O tempo é visto como um fator restritivo também para a operacionalização mais intensa de “ligações” que esta integrante do grupo observa com o exterior, especialmente com a sua escola e com os outros GTs. A relação entre o grupo e a sua escola é perspectivada pela professora como a comunicação que vai no sentido grupo-escola – pouco realizada, na sua concepção, porque acredita não ter divulgado muito entre os colegas o trabalho realizado nas suas turmas. A relação pouco intensa entre o grupo e os outros GTs, por sua vez, é justificada pelo fato de a maioria dos participantes ser de *professores da escola*, o que os caracterizaria também pela falta de tempo (Entrevista final, julho de 2009).

Quando aborda as ligações que encontra entre o GTB e a universidade, surge mais claramente no discurso desta participante uma divisão entre participantes da escola e participantes da universidade ao ressaltar o papel de coordenação destes últimos. Também o espaço dos trabalhos em grupo – a universidade – reforça a sua percepção de que a ligação entre o GTB e a universidade tenha sido estreita – ao contrário das abordadas anteriormente: “[...] a ligação [entre o GTB e a universidade] é aquilo que se chama ‘unha com carne’. A Universidade [...] era a casa. [...]” (Entrevista final, julho de 2009) (informação verbal).

Observando, por fim, as concepções expressas sobre o domínio temático do grupo representado nas imagens que acredita terem sido construídas quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a professora apostou na inovação e direcionou o seu olhar apenas para o subgrupo em que esteve integrada. Segundo ela, construiu-se uma imagem de ensino da leitura diferente da que considera tradicional – apoiada no ensino a partir de tipologias textuais. No seu entender, a proposta do subgrupo foi além, ao associar as competências de leitura com outras, nomeadamente a do *plurilinguismo* (Entrevista final, julho de 2009). Como resultado, conclui achar este trabalho diferente dos que estava habituada a fazer enquanto professora de Língua Portuguesa.

5.2 PROFESSORA B

Desempenhei o papel de colega, mesmo, mesmo em pé de igualdade. Às vezes fui supervisanda e supervisora; não só eu como as minhas colegas também. Acho que fomos, ao mesmo tempo, supervisandos e supervisores uns dos outros. (Entrevista final, julho de 2009) (informação verbal).

Convidada a refletir sobre os papéis desempenhados no grupo durante a última entrevista, a Professora B expressou, por trás das denominações citadas, os lugares a partir dos quais observou as dinâmicas do GTB – o *pequenino e simpático grupo* (Reflexão 1, Fevereiro de 2009), no seu dizer.

A partir do papel híbrido e horizontal de supervisora e supervisanda, observa e participa em um grupo *quase caseiro* em que se partilham expe-

riências, vivências, percursos, sugestões, referentes teóricos, um contexto, tal como retrata na Reflexão 1, em que assiste ao surgimento de uma cultura de colaboração que se opõe ao que considera *colegialidade artificial* (para isso, empresta a denominação de Hargreaves (1998), da qual muitas vezes se reveste o trabalho das escolas, no seu entender. Diante destas constatações, concebe que o trabalho colaborativo do GTB *tem pernas para andar* (Reflexão 1, fevereiro de 2009).

A perspectiva construída e exposta pela professora sobre as atividades do grupo tende a reforçar a dimensão formativa presente na reflexão sustentada na prática e elevada a níveis colaborativos. Com esta tônica, ressalta, na Reflexão 2, o valor do questionamento das práticas, da reflexão, da partilha de experiências e da busca de soluções conjuntas para problemas reais de sala da aula para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Paralelamente a estas observações, a professora percebe, na base da colaboração desenvolvida no âmbito do GTB, uma associação, ligação ou articulação entre teoria e prática. E é sob esta ótica, presente nas três reflexões escritas, que defende a importância de uma aprendizagem profissional a partir da prática e fundamentada na teoria. Dessa forma, encontra na relação cíclica ação-teoria-ação uma leitura para o processo de construção das suas aprendizagens no âmbito do grupo: “Esta relação bilateral entre teoria e prática possibilitou, a partir da reflexão sobre as práticas e do conhecimento teórico, partir para novas práticas, ou seja, aprender fazendo e pensando e desaprendendo para fazer de modo diferente.” (Reflexão 3, julho de 2009) (informação verbal).

A leitura baseada na dicotomia teoria-prática parece sugerir uma concepção de que ambas possuem limites vincados e manifestações distintas. No entanto, se reportarmos a uma outra concepção que reconhece um conhecimento presente na prática, a diluição (e não articulação) da dicotomia pontuada pela professora poderia advir do reconhecimento de que a *prática* também transporta teorias (ALARCÃO, 2006; SCHÖN, 1990; VIEIRA, 1992) – o que, entretanto, não é afirmado, nem negado no seu discurso –; teorias que se entrelaçam com memórias, vivências e intuições no caleidoscópio que representa a *praxis*. Esse reconhecimento poderia lançar uma luz diferente no processo dinâmico de desaprendizagem e nova aprendizagem a que se refere a professora para aludir as mudanças no modo de atuar: tratar-se-ia de um

processo cuja base estaria na interação entre teorias pessoais e os referentes teóricos e não puramente na interação teoria-prática.

Diante das três linhas de ação que se desenharam no GTB a partir dos espaços comuns surgidos nas discussões no grupo – motivação para a leitura de poesia, desenvolvimento de competências de inferência em leitura de poesia e dimensão plurilingue e intercultural na exploração didática de provérbios –, a professora afirma ter aderido à segunda por ser esta uma área em que tem sentido mais dificuldade por parte dos alunos e dos estagiários. Não por acaso, também esta linha é uma extensão concreta de um trabalho de investigação que ela estava a iniciar na época.

Responsável pelo desenvolvimento, em sala de aula, do projeto de investigação-ação do seu subgrupo, a professora vê nesta função um privilégio e um elemento importante para o seu desenvolvimento profissional. Entretanto, lamenta não ter contado com a presença da colega de escola, também integrante do subgrupo, no momento da implementação concreta do plano elaborado em conjunto e, assim, estabelecer o que, na entrevista final, defendeu ser o verdadeiro trabalho colaborativo: um trabalho conjunto, articulado e apoiado na presença física de todos os envolvidos (Entrevista final, julho de 2009).

Os constrangimentos identificados, quer nas atividades do GTB, quer nas atividades de desenvolvimento do projeto de investigação-ação em sala de aula, prendem-se, sobretudo, com as limitações de tempo e com exigências de foro burocrático. No caso específico do projeto de investigação-ação, a Professora B citou as formalidades necessárias para que pudesse ter uma colega a assistir as aulas destinadas ao plano de ação do projeto e o seu arranque tardio, que se estendeu até o fim do ano letivo, condicionante do envolvimento dos alunos e das próprias professoras – uma vez que se trata de um período de trabalho reconhecidamente intenso nas escolas.

No que diz respeito às atividades do grupo, são pontuados os balanços – demasiados, no entender da professora (Entrevista final, julho de 2009) – e o *tempo do relógio*. Quanto a este último aspecto restritivo observado no trabalho desenvolvido no âmbito do GTB, é citada, em primeiro lugar, a sua escassez enquanto recurso. Em segundo lugar, o tempo é associado à flexibilidade exigida para tornar diferentes agendas pessoais compatíveis: “Enfrentamos, por vezes, o tempo do relógio, o desencontro dos horários, mas aos poucos va-

mos avançando, nesta caminhada persistente e consistente, pois sabemos que não estamos sós!” (Reflexão 3, julho de 2009) (informação verbal).

Apesar destes percalços, a Professora B observa mais-valias em diferentes âmbitos do seu percurso nesses meses de trabalho.

Em relação aos seus alunos, observa que a implementação do plano de investigação-ação ofereceu resultados *bastante positivos*, especialmente nos alunos cujo aproveitamento considera de nível médio ou bom – fato que comprovou no trabalho investigativo que desenvolveu com o seu sub-grupo (Entrevista final, julho de 2009). Mesmo considerando não ter conseguido *chegar*, com as atividades do seu plano de investigação-ação, aos alunos *com mais dificuldades*, perspectiva um impacto diferente do que esperava (na perspectiva de superar expectativas). Entende, portanto, o resultado do trabalho desenvolvido, na sua generalidade, como muito bom (Entrevista final, julho de 2009).

Quanto às mais-valias pessoais, a professora cita a abertura a novas perspectivas por meio da partilha de experiências, enfatizando as aprendizagens construídas no âmbito da investigação por meio do trabalho conjunto com uma colega que julga mais experiente neste campo:

E, depois, eu acho que aprendi muito, aprendi muito com as minhas colegas, aprendi muito na análise de dados, a ter que organizar o trabalho, até porque tive o privilégio de trabalhar com alguém com mais experiência de investigação do que eu e isso foi muito, muito produtivo. Acho que aí aprendi muito. (Entrevista final, julho de 2009) (informação verbal).

A díade constituída com esta colega de GTB e de escola – uma díade intercontextual (BRONFENBRENNER, 1979), portanto –, oferece um contexto para compreender a forma como a Professora B concebeu as relações interpessoais no âmbito do grupo, um ambiente em que se desenvolveram relações também baseadas na confiança e amizade:

O mais importante foi a reflexão conjunta, a relação com o outro, que possibilitou a abertura, a diminuição do isolamento a que nos temos acomodado nos nossos contextos profissionais. Nessa interrelação foram-se criando laços, fomo-nos cativando e deixando cativar, à semelhança da raposa e do príncipezinho. Perdeu-se o medo, o receio de críticas, comentários, e estas pas-

saram a ser entendidas como forma de enriquecimento pessoal e profissional. (Reflexão 3, julho de 2009) (informação verbal).

As palavras da professora sugerem a emergência, no seio do grupo, do que Alarcão e Tavares (2003) denominam *atmosfera afectivo-relacional* de sinal positivo, em que as relações estabelecidas constroem-se a partir de características, como a reciprocidade, a abertura, a espontaneidade, a cordialidade, e permitem dinâmicas formativas mais significativas aos envolvidos.

Transpondo os limites internos do GTB, resta ainda observar como foi concebida pela Professora B a relação do grupo com instâncias direta ou indiretamente a ele relacionados (especialmente escolas, outros GTs e concepções de ensino da leitura).

É de se ressaltar que, quando consultada a respeito das ligações estabelecidas pelo grupo com a escola, com os outros GTs e com a universidade, a professora concebeu tais ligações baseadas tão somente no conhecimento que a um contexto foi permitido sobre o outro. Quando afirma, por exemplo, que houve ligações entre o GTB e a sua escola, mas que *poderia ter havido mais*, a alusão remete à espécie de divulgação que foi dada às atividades do grupo no âmbito da sua escola. Nesse sentido, a Professora B afirmou, na última entrevista, ter divulgado o seu projeto de investigação-ação na reunião de departamento e no plano anual de atividades. Registrou, ainda, a pretensão de divulgar o trabalho realizado com os colegas da escola no início do ano letivo seguinte. Em forma de sugestão, ainda defendeu: “[Seria interessante que os] Três grupos [subgrupos do GTB] apresentassem os seus trabalhos nas diferentes escolas. Era uma forma de trazer à escola. Senão parece que este trabalho que se perde, fica só lá, arquivado, não é?” (Entrevista final, julho de 2009) (informação verbal).

A mesma concepção de que *poderia ter havido mais* ligação é aplicada à relação idealizada entre o GTB e os demais Grupos de Trabalho. Essa ligação, na perspectiva da professora, poderia ter sido mais intensa se, no decorrer dos trabalhos desenvolvidos em cada GTB, houvesse apresentações gerais nas Plenárias do projeto *Línguas e Educação*.

Quanto à relação observada entre o grupo e a universidade, a manifestação de uma situação ideal não recai na maior intensidade das relações GTB-universidade, mas na abrangência dessa relação, que poderia ter sido estendida a outros departamentos da universidade – e não ter ficado restrito ao de Didáctica.

O macrossistema do Grupo de Trabalho B surge expresso no que diz respeito ao ensino da leitura quando, na perspectiva e na voz da Professora B, é traduzido no conceito de leitura que esboça em nome do grupo. Convidada a refletir sobre a imagem de leitura que pensa ter ajudado o grupo a construir, a professora conclui:

Ler implica, acima de tudo, gostar, gostar daquilo que se faz. E daí nós termos ido para a motivação para a leitura. Portanto, ler por prazer, ler, gostar de ler. E, depois, para além disso, compreender aquilo que se lê. E então, aí nós temos, fomos para outro lado, para a inferência na leitura e para [...] os provérbios. (Entrevista final, julho de 2009) (informação verbal).

6 EM JEITO DE CONCLUSÃO

6.1 O GTB E OS ESPAÇOS E TEMPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Co-laborar. Se entendermos a colaboração como um de trabalho que é pensado e articulado em conjunto, podemos afirmar que este tipo de trabalho esteve presente nas atividades do GTB. Isso é evidente nos seus registros, que procuraram demonstrar uma dimensão colaborativa – tônica de operacionalização do projeto *Línguas & Educação* –, seja no privilégio absoluto do uso da primeira pessoa do plural, seja na ênfase oferecida a atividades que contavam com a participação de todos os membros.

Nas seções anteriores, observamos como foi processada essa colaboração entre atividades, papéis e relações estabelecidas sob dois olhares individuais, lançados a partir de pessoas que se envolveram nas dinâmicas nele desenvolvidas. Neste momento final, cabe discutir que potencialidades de desenvolvimento profissional estiveram presentes no ambiente criado pelo GTB (tendo em vista que esta discussão também poderia incidir, conseqüentemente, sobre as potencialidades de o grupo continuar a se desenvolver como comunidade). Para isso, realizamos uma discussão em torno de cinco grandes aspectos relacionados com as dinâmicas do GTB

que sustentam a experiência colaborativa neste grupo como uma transição ecológica utilizando um conceito de Bronfenbrenner (2005).

1. As atividades de concepção, dinamização e análise desenvolvidas pelos membros do GTB procuravam inscrever-se em demandas que eles próprios identificaram nos seus espaços de atuação. Essa característica pode ser observada como um indicador de que essa espécie de atividade do grupo fosse significativa ao menos para aqueles que nela se engajaram com as suas turmas.

No caso das duas professoras cujo percurso foi acompanhado, a concepção dos projetos de intervenção teve como base interesses que traziam ao grupo – assumindo, portanto, relevância para elas – e tiveram como *locus* de desenvolvimento as suas salas de aula. Esse fato leva-nos a crer que as atividades relacionadas com a concepção e dinamização dos projetos colaborativos tenham reunido características molares, como a manifestada por uma das professoras que afirma a validade da experiência colaborativa na vontade de continuar a produzir materiais semelhantes aos que desenvolveu em grupo, porque gosta de aulas em que *os miúdos se sintam motivados* (Professora A, Entrevista final, julho de 2009).

Entretanto, uma investigação centrada na perspectiva de todos os participantes ainda seria necessária para compreender a forma como cada integrante do grupo concebeu as atividades – especialmente aqueles que não se envolveram presencialmente no desenvolvimento dos projetos em sala de aula.

2. Ainda que o modelo creditado de formação colocasse, à partida, uma divisão de papéis entre formadores e formandos, as entrevistas realizadas às professoras revelam papéis novos e variados, que não estiveram em negociação explícita no grupo, mas que foram desenvolvidos naturalmente, no decorrer das atividades que nele tinham lugar: investigadora, aprendente, observadora, colega, supervisanda, supervisora, uma peça no *puzzle* do GTB. Esse indicador revela não somente a emergência de uma organização paralela à colocada pelo formato de formação creditada, mas também – e sobretudo – o seu reconhecimento por parte das professoras, o que, a princípio, as expõe a um leque mais variado de papéis disponíveis. Em última análise, o reconhecimento da assunção de mais que um papel – o de formando da oficina de formação – desponta-se como a manifestação

de mais uma potencialidade de desenvolvimento profissional presente nas dinâmicas do grupo.

Mas ainda pode-se colocar uma questão: como o grupo se organizaria caso a todas as atividades fosse permitida a iniciativa de todos?

3. Nota-se, no dizer das professoras deste estudo, a expressão de que as relações interpessoais estabelecidas neste grupo ultrapassaram as formalidades de uma situação construída para sustentar apenas relações de trabalho. A emergência de um ambiente de abertura, de interajuda e confiança é aparente nas referências ao trabalho em grupo – sendo inclusive sugeridos contrastes com o das escolas –, especialmente quando é marcada a presença ausente dos colegas de subgrupo nas passagens a que se referem ao GTB.

4. A natureza da atuação do grupo no nível mesossistêmico (relacional) do ambiente ecológico dos seus sujeitos, sobretudo no que diz respeito à relação estabelecida com as escolas, sustentou-se na ponderação de alternativas para uma comunicação do trabalho que nele era desenvolvido a propósito das próprias escolas.

A propósito dos espaços criados pelo grupo na universidade e nas escolas, é de se refletir em que medida o desempenho das atividades reforçou ou enfraqueceu as divisões simbólicas que marcam estas duas instâncias de produção de conhecimento educativo. Quando uma das professoras enfatiza, em seu discurso, que a ligação do seu grupo com a universidade foi do tipo “unha e carne”, cabe ponderar em que medida essa concepção teve ligação com o papel de aprendente que atribuiu a si perante os colegas “da universidade”.

É de se ressaltar, no entanto, que a atuação mesossistêmica do grupo também se refletiu na descoberta reportada pelos membros sobre novas formas de atuar nos seus contextos de trabalho, fator evidente nos registros das professoras deste estudo.

Para ainda (não) concluir, resta abordar o tempo e os diferentes prismas sob os quais pode ser entendido no contexto do GTB.

Sob um primeiro prisma, o tempo revela-se como um dos constrangimentos que se colocaram ao trabalho desenvolvido – perspectiva expressa pelas professoras entrevistadas – ou, mais concretamente, manifestam-se os limites inicial e final para a realização dos trabalhos colaborativos do

Projeto *Línguas & Educação* em grupos auto-organizados (Outubro de 2008 a julho de 2009).

Uma segunda faceta demonstra um tempo que se procura flexibilizar – e controlar – através das seguidas agendas do grupo, que procuravam articular outras duas agendas: a dos seus membros e a das escolas, *locus* de desenvolvimento dos projetos de investigação-ação. Tratou-se de um tempo que permitiu a criação de uma rotina para um grupo que optou por interagir em presença, em reuniões que seguiam regularidade já conhecida pelos seus participantes (uma vez ao mês, às sextas-feiras).

Observando, finalmente, o tempo sob um prisma preditor, entra em questão a concretização e a continuidade das potencialidades de desenvolvimento profissional até aqui discutidas. Teriam estas potencialidades vias de concretização em uma perspectiva de continuidade? Ao responder tal questão talvez seja resolvida a encruzilhada com a qual, nos momentos finais do Projeto *Línguas e Educação*, o GTB se deparou: manter os laços que o torna um grupo ou colocar-se apenas como uma referência na biografia profissional dos seus membros.

6.2 DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO: PARA QUÊ?

Diante das sucessivas referências a diálogos educativos feitas no decorrer deste estudo, seja por meio dos pressupostos teóricos que o norteiam, seja pela abordagem que realiza à experiência particular do projeto *Línguas e Educação*, importa refletir, neste momento final, sobre uma questão que parece fundamental: por que colaborar?

Ainda que não se pretenda esgotar essa questão nessas linhas finais, uma síntese dos pontos-chave deste estudo permite-nos compreender iniciais como a do projeto *Línguas e Educação* como manifestações concretas de diálogos simbólicos, que vão além da simples quebra do isolamento profissional docente. Tais experiências são, fundamentalmente, propostas de diluição de fronteiras que isolam universidades e salas de aula, dois espaços de produção do conhecimento educativo, em favor da construção conjunta de um conhecimento menos marcado pelo divórcio entre teoria e prática.

Uma consequência destas propostas revela-se em novos modos de conceber e desenvolver a ação educativa no reconhecimento de que, nesta ação, professores, investigadores e formadores são convocados como coprotagonistas.

Outra implicação recai na construção de um olhar mais global sobre o processo de ensino-aprendizagem, resultado das aproximações entre os diferentes atores educativos. Reconstroí-se, portanto, uma visão holística do processo de aprendizagem que a lógica curricular tende a fragmentar. Esta implicação figura-nos mais fundamental, uma vez que converge para um importante foco da ação educativa, na contemporaneidade: a queda dos muros simbólicos que isolam as escolas da vida cotidiana dos alunos.

From teacher's isolation to the collaborative dialogs: spaces and times of project Línguas e Educação

Abstract

Interaction, relationship, openness, sharing. If these words are used in education today, we should assess their meanings in practical collaborative experiences. This study aims to understand in what ways these words are related with the professional development process of those who use them. Therefore, it addresses two main objectives: (a) to perspective collaborative work as a space and a time which promote (real and virtual) dialogs about the knowledge constructed in the different fields of education (schools, universities, teacher training institutions) and (b) to present a Portuguese research project (Línguas e Educação: construir e partilhar a formação) which aims at enacting these dialogs through the voices of two of its participants.

Keywords: Collaborative work. Professional development. Teachers conceptions.

Notas explicativas

¹ Este texto deriva da dissertação de mestrado da autora (não publicada).

² Projecto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação (Fundação para a Ciência e Tecnologia PTDC/CED/68813/2006/FCOMP-01-0124-FEDER-007106),

Coordenado pela Professora Ana Isabel de Oliveira Andrade (Universidade de Aveiro), que também orientou este estudo.

³ Os laboratórios diretamente engajados neste projeto são o Laboratório Aberto de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Lale) e o Laboratório de Investigação em Educação em Português (Leip), com a colaboração pontual do Laboratório de Courseware Didático (LCD).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Continuar a formar-se, renovar e inovar. In: SA-CHAVES, I., et al. (Org.). **Isabel Alarcão: Percursos e Pensamento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.

_____. Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ANDRADE, A. I. (Coord.). et al. **Línguas e Educação: Orientações para um Trabalho Colaborativo**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge: Harvard University, 1979.

BRONFENBRENNER, U. The bioecological theory of human development. In: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). **Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development**. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 2005.

CANÁRIO, R. Desenvolvimento profissional dos professores. **Noesis**, Lisboa, n. 72, p. 22-23, jan./mar. 2008.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Teacher's professional knowledge landscapes: sacred, sacred, and cover stories. In: CLANDININ, J. et al. (Org.). **Teacher's Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teacher's College Press, 1995.

CORREIA, J. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

FIGUEIREDO, A. Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.). **Seminário "Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento"**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2001.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Org.). **Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Classroom**. New York: Cambridge University Press, 1996.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendiz**: Buscando uma Educação de Qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional**: Estudos sobre Educação e Mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança**: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LIMA, J. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**: Estruturas, Processos e Conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, J. Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007.

ROLDÃO, M. Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, n. 71, p. 24-29, out./dez. 2007.

SCHÖN, D. **Educating the reflexive practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

VIEIRA, F. A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. In: TAVARES, J. (Dir.). **Cadernos CIDInE, nº 5, Supervisão e Formação de Professores**. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção educacional, 1992.

Recebido em 27 de dezembro de 2010
Aceito em 20 de abril de 2011