

Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação

Elza Mesquita

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

Bragança, Portugal

CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Braga, Portugal

elza@ipb.pt

João Formosinho

CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Braga, Portugal

formosinho@ie.uminho.pt

Joaquim Machado

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Porto, Portugal

CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Braga, Portugal

jomachado@porto.ucp.pt

Resumo

Numa organização social como a escola, formar em contexto de trabalho implica a produção de mudanças, não apenas na ação individual, mas também na ação coletiva e no modo de pensar essa ação. Implica, sobretudo, mudar o modo como as ações individuais se articulam entre si num quadro de interdependência cooperada entre os atores. A uma lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista, contrapõe-se uma cultura participada e colaborativa. As culturas de colaboração são dificultadas num sistema escolar onde o currículo se situa numa lógica centralizada e a docência se baseia, quase somente na relação dos professores com os seus alunos, não promovendo interações dos professores entre si. A promoção do trabalho colaborativo requer a passagem de uma *cultura da homogeneidade* para uma *cultura da diversidade*, de uma *cultura da subordinação* para uma *cultura de autonomia* e de uma *cultura do isolamento* para uma *cultura da colaboração*.

Nesta comunicação destacamos as relações que se estabelecem entre professores de terreno, os seus formadores e coordenadores no âmbito de Programas Nacionais de Formação Contínua, procurando compreender o significado do trabalho docente e da formação numa perspetiva de colaboração.

Palavras-chave: formação, trabalho docente, cultura profissional, individualismo, colaboração

Introdução

Entroncando-se principalmente com a formação e a ação docente, sustentado num ensino colaborativo, este estudo contribui a seu modo para a perceção de uma cultura profissional coletiva, problematizando as práticas de profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fortemente determinadas por crenças e pelas relações de trabalho entre professor/aluno (que também constituem a cultura escolar e as tradições do sistema educativo), contrastando-as com a visão de pessoas ligadas a Programas de Formação Contínua, portanto formadores e coordenadores. Considerando que as práticas transmissivas não facilitam a apropriação do conhecimento de uma forma holística, não estimulam o desenvolvimento epistémico e, muito menos, permitem uma visão de educação ligada à cultura, onde a ação dos atores seja complexa e colaborativa (Pinazza & Kishimoto, 2008), definimos a pergunta de partida: *em que medida os Programas Nacionais de Formação Contínua promovem a colaboração entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Pretendeu-se atingir alguns objetivos dos quais assinalamos, no âmbito deste trabalho: reconhecer os significados da formação e os seus contributos para a mudança das práticas e para a (re)criação de uma cultura de colaboração.

No que concerne à parte empírica, o estudo centra-se na realização de entrevistas qualitativas que se enquadram nas características de uma entrevista *semi-estruturada*. A sua conceção compreendeu a elaboração de dois guiões, o registo gravado e o pós-escrito (protocolos das entrevistas) (Flick, 2005). Um objetivo que tivemos em conta na realização das entrevistas era procurar dissonâncias, consonâncias e ressonâncias entre a cultura da colaboração e a cultura do isolamento. Constituído o *corpus* das entrevistas, realizamos uma análise de conteúdo independente, em função das especificidades próprias dos colaboradores, isto porque, por um lado, interessava-nos perceber as conceções de quem forma (formadores e coordenadores) e, por outro, as de quem se forma (professores). No transcorrer da análise do *corpus* das entrevistas fez-se uma abordagem suportada pela descrição e pela interpretação uma vez que se pretendeu um entendimento mais profundo sobre as culturas veiculadas pelos grupos profissionais que se analisaram. A análise realizada mostra que as relações de colaboração entre os professores são entendidas pelos colaboradores formadores e coordenadores de formas distintas. Ao persistir uma prática tendencialmente isolada, os professores preferem manter o controlo da sua própria ação e alimentar uma autonomia forjada para se

manterem à distância. Os colaboradores referem que os Programas, pela sua estrutura organizativa, permitiram operacionalizar um trabalho colaborativo.

Desenvolvimento

Em democracia não podemos ignorar a dialética sociedade-indivíduo. O culto do individualismo coloca-nos perante relatos que tentam dissimular os seus limites. Relatos estes que se situam na ordem do “isolamento”, do “estranhamento” e da “solidão” como “autonomia”, “independência e capacidade de se basear nos próprios recursos” (Andrews, cit. por Goodson, 2008, pp.57-58). No caso dos professores, Perrenoud refere a resistência ao trabalho colaborativo e a cultura do individualismo: “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas” (2002, p.96). Assistimos, de facto, a realidades experienciais que nos conduzem para uma sociedade onde prevalece a máxima de “cada um por si” e “a cada um a sua verdade” (2002, p.96), o que não favorece as comunidade(s) de aprendizagem, embora se reconheça que a “relação com o saber, principalmente com o saber dos *outros*, com a aprendizagem e o ensino, pode evoluir ao sabor de iniciativas de projeto e de trabalhos de equipa, portanto de diversas formas de cooperação profissional” (2002, p.97). Antes de mais, o trabalho escolar assenta no isolamento e no individualismo docente, o que é “compreendido como resultado de uma construção social, histórica e política” (Dias, 2008, p.73). A herança do “isolamento físico e psicológico do professor do ensino primário” perpetuou-se no tempo sendo motivo de “insegurança e individualismo” (J. Pacheco, 1998, p.161). Para este isolamento contribui o exercício de uma monodocência, onde se entendeu (e ainda entende) uma prática alicerçada no refúgio da *sua* sala, dos *seus* alunos, dos *seus* próprios métodos, dos *seus* manuais e da “*sua* falta de competência multidisciplinar” (J. Pacheco, 1998, p.161). Também a compartimentação da escola em classes teve duas consequências, anotadas por Hassenforder: “dá a cada professor uma aparente independência e limita ao mínimo a cooperação entre eles” (1974, p.82). Contudo, e no sentido de ultrapassar estes obstáculos, pede-se aos professores que “observem, analisem a realidade educativa (a escola, a sala de aula, as crianças) e

partilhem essa análise”, permitindo este processo dual que “a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação” (Machado & Formosinho, 2009, p.295). Temos ainda que considerar que a relação que o professorado mantém com a cooperação não surtirá os efeitos esperados se estes se continuarem, então, a “abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas” (Perrenoud, 2002, p.98).

O valor da participação do grupo profissional dos professores esbarra com a valorização do isolamento profissional, o desenvolvimento de uma prática pedagógica decretada e, sobretudo, a mobilidade docente (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2000). Entretanto, a “introdução de um conjunto de alterações curriculares mostrou, por um lado, a impotência de a escola se transformar por decreto e, por outro, a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista” (Formosinho & Machado, 2008, p.6). As interações que emergem, no trabalho em equipa, “carecem de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho & Machado, 2008, p.6), para que ocorram mudanças significativas nas práticas pedagógicas em sala de aula. Do exercício solitário da docência sobressai a “dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho” (Formosinho & Machado, 2009, p.105), enquanto que do trabalho colaborativo podem emergir comunidades de prática (Wenger, 2006) diferentes. Formosinho e Machado estudam uma proposta de estrutura organizacional que visa descentralizar a gestão pedagógica e curricular do centro para as bases, que potencie o estabelecimento de “comunidades de aprendizagem (seja de alunos, seja de professores) e comunidades de prática docente comprometidas com o desenvolvimento organizacional e profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (2009, p.118). Grosso modo, a gestão burocrática, e a “quase sacralização” do lema – ensinar tudo a todos como de um só se tratasse –, ajudaram o professorado a perpetuar iguais modos de fazer pedagogia, nomeadamente a “homogeneizar” as crianças e a uniformizar as suas práticas, num trabalho individual e solitário. Em termos da estrutura organizativa o ensino caminhou para a centralização da gestão escolar

(Barroso, 1998), exercendo “um duplo constrangimento sobre os docentes: isola-os uns dos outros, não favorece a colaboração entre eles e outros atores” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.41) e persiste a “existência de uma cultura profissional principalmente centrada na valorização das práticas e das tarefas quotidianas”, tornando-se a experiência e a personalidade do professor os fundamentos da “sua competência profissional” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.43). Com efeito, “embora isolados nas suas turmas os docentes realizam uma tarefa coletiva: formar uma grande massa de alunos ao longo de um grande período de tempo segundo *standards* gerais e programas comuns”. É necessário “pensar em reorganizar a estrutura celular do trabalho, oferecendo aos docentes lugares de colaboração, de trocas, de discussões com os seus pares e com outros agentes” (n.d., p.41). Barroso (1998) sugere que a solução para o problema da homogeneização escolar terá de passar por uma “alteração radical das estruturas” e que ela deve ser “construída nas escolas pelos próprios professores e alunos”. O autor anota ainda a questão da formação, atribuindo-lhe o lugar central para a desconstrução das práticas do professorado e para o reconhecimento do peso de determinadas estruturas no desenvolvimento da sua ação pedagógica. A formação deverá ainda ser empreendedora relativamente à sugestão de “práticas alternativas” e, acima de tudo, “dar segurança às pessoas que encetem o processo de mudança” e que se criem formas de sustentação das inovações que esse processo implica (1998, p.19).

A formação deve abandonar o formato escolar, que familiariza os professores com o “primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender” e assumir uma perspectiva de formação em contexto, onde exista uma clara articulação entre as situações de trabalho e o quotidiano profissional (Ferreira, 2009) e promover uma cultura de participação e colaboração. No entanto, as culturas de colaboração são dificultadas num sistema escolar onde o currículo se situa numa lógica centralizada e, embora a docência, enquanto profissão de relações humanas, se baseie principalmente na relação dos professores com os seus alunos, sendo esta a relação que cora toda a profissão e que ocupa o seu tempo, também ele burocraticamente estabelecido. Na verdade, os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre

os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho. Estes “constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causais inevitáveis dos padrões de interação colegial” (Lima, 2002, p.182). Neste sentido, há que “fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades” para que a interação aconteça quando os “professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional” (2002, p.183), considerado mais do que o mero trabalho em conjunto que desenvolvem com os seus parceiros favoritos.

Hargreaves (2001) salienta que, nas culturas de colaboração, as relações de trabalho em colaboração, exercidas pelos professores, podem ser classificadas como *espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*. Quando *espontâneas* as relações são sustentadas nas interações entre os próprios profissionais e evoluem espontaneamente, partindo da “própria comunidade docente e são sustentadas por ela” (2001, p.216). As relações de trabalho em colaboração são *voluntárias* quando resultam da própria percepção que os professores têm do seu valor, que é consequência da sua experiência profissional, e sentem o trabalho em conjunto como agradável e produtivo. Portanto, este tipo de colaboração não resulta de “constrangimentos administrativos ou de coação” (2001, p.216). Nas relações de trabalho *orientadas para o desenvolvimento* os professores decidem as finalidades e as tarefas do seu trabalho em conjunto, deixando de parte os propósitos dos elementos externos. Quando estes têm de dar resposta a “ordens externas fazem-no seletivamente, baseando-se, enquanto comunidade, na sua confiança profissional e no seu juízo discricionário” (2001, p.216). As relações *difundidas no tempo e no espaço* dependem de uma entidade que regula de forma clara essa cultura de colaboração, resumindo-se à marcação de “reuniões” e a “sessões de planificação” que “consistem em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes”. Estes encontros podem “assumir a forma de palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões ou encontros conjuntos com pais” (2001, p.216). Assim, este tipo de relação de colaboração constitui-se na forma como os professores vivenciam o dia-a-dia na escola. Por fim, temos as relações classificadas como *imprevisíveis*. Nestas os

professores atuam com discrição, mas exercem controlo sobre o que desenvolvem, transformando-se as suas ações em resultados incertos e imprevisíveis.

De uma forma geral, Hargreaves considera que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados” (2001, p.217). Em Portugal são evidentes os perigos da “balcanização” que a tradicional divisão dos professores “em grupos separados e isolados” favorece, ao mesmo tempo que coloca em causa a identidade profissional (Hargreaves, 2001, p.217) e mesmo a identidade oficial, que pretende os professores regulamentados e eficientes (Lawn, 2000). Por um lado, as culturas de colaboração podem “degenerar em culturas confortáveis e complacentes”, se forem “politicamente aquiescentes”, mas, por outro, podem “introduzir força e confiança coletiva em comunidades de professores” que tenham competência para agir e interagir de uma forma assertiva com os “promotores da inovação e das reformas”. Estes professores constituir-se-ão em “comunidades capazes e desejosas de selecionar as inovações que irão adotar, as que adaptarão e as que resistirão e ignorarão, conforme isso melhor sirva os seus propósitos e circunstâncias” (Hargreaves, 2001, p.219). É também neste sentido que se deve pensar que a formação *serve* a mudança, uma vez que esta acontece sempre que um professor “se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga”, e esta reflexão intra e interpessoal permitirá reduzir o “desfasamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele” (J. Pacheco, 2008, p.32).

Análise de resultados

Uma cultura pedagógica sustentada na colaboração constrói-se quando nos predispomos para a mudança. Após essa predisposição, segue-se um longo caminho de superação de uma cultura de ensino individualista, privatista e isolada. Esta transformação não é fácil, pois as concepções dos professores são suficientemente duradoiras para serem alteradas e os processos de mudança são lentos. Também temos de atender ao facto de que a cultura do individualismo, do isolamento e do privatismo resistir devido à consolidação sócio-histórica do ensino dito tradicional.

Neste estudo, entre outras situações, analisamos as percepções dos formadores e coordenadores de três Programas Nacionais de Formação Contínua (PFCM; PNEP; e

PFEEC). Para eles, na fase inicial, os Programas de Formação Contínua apresentavam-se como inovadores, uma vez que partiam das necessidades dos professores e centravam-se nas práticas em contexto, sendo certo que, por um lado, o modelo de formação previsto pretendia romper com o que tradicionalmente se fazia em termos de formação contínua e, por outro, o Ministério da Educação pretendia com eles alargar as competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na implementação prática dos Programas, surgiram alguns constrangimentos, sobretudo na desconstrução da imagem de que este tipo de formação traria a “solução milagrosa” para os problemas reais que cada professor vivenciava na sua sala de aula. Os professores teriam, antes, de entender os Programas como um instrumento que os iria ajudar a ser mais competentes, pois o aspeto reflexivo que lhe imprimiram e o tipo de sessões que os mesmos previam iria permitir a mudança das práticas. A formação proporcionada pelos Programas traria, para estes colaboradores, implicações no modo dos professores atuarem e de se posicionarem face ao ensino, levando, nalguns casos, a uma mudança de atitudes profissionais. Salvaguarda-se que a mudança tem de ser desejada pelos professores, pois cada um na sua individualidade terá de perceber as vantagens que lhe estão inerentes. No entanto, anotam-se determinadas preocupações para que os Programas ajudassem os professores a tomarem consciência da necessidade de mudar as práticas, porquanto apontavam soluções, caminhos e estratégias que permitiriam um melhor desempenho. Embora se fale em diferenciação pedagógica e participação da criança, a verdade é que o ensino frontal está longe de ter desaparecido das aulas. A própria instituição privilegia a relação professor-saber em todo o seu funcionamento e em toda a sua organização e, sendo detentora de uma cultura transmissiva, dá primazia à relação “ensinar”.

Existem, no entanto, professoras disponíveis a deixar de parte essa cultura organizativa, para redefinirem o trabalho pedagógico. Redefinir o trabalho do professor é pensar mais nos processos do que nos produtos de aprendizagem. Importa que a sala de aula deixe de ser um território de decisões do professor que sujeita as crianças aos mesmos conteúdos escolares durante o mesmo período de tempo, independentemente dos seus interesses pessoais e das suas necessidades. Para além de uma *pedagogia burocrática*, social e politicamente institucionalizada, o cenário que se vive na organização do ensino pelos professores parece ser uma ressonância do passado, apesar de sucessivas

tentativas de mudança. O ato de ensinar continua a desenvolver-se entre as professoras e os alunos, numa sala de aula, segundo determinadas organizações, espacial e temporal, tidas como corretas, em função do método do professor e não da criança. Comprova-se assim o enraizamento de uma *pedagogia ótima*, suportada e concretizada pela permanência de um programa ótimo para todos os professores e alunos, com uma duração de aula ótima, bem como por um tamanho de classe ótimo e por uma estrutura da escola ótima (Formosinho, 1999).

A identificação de consonâncias, dissonâncias e ressonâncias da pedagogia transmissiva e da pedagogia da participação permite perceber a(s) influência(s) nas práticas dos professores e, subsequentemente, os seus impactos na integração curricular e na colaboração entre eles. No ensino existem muitas vozes que falam diferentes linguagens. A consonância relativamente às práticas verifica-se em grupos restritos de professores, unidos, de certa forma, por determinadas lógicas afinitárias que assentam em dinâmicas pedagógicas mas que não deixam de ser influenciadas por jogos de poder que se instalam sempre entre os grupos minoritários e os majoritários. Nos casos relatados pelas professoras deste estudo a diversidade de atuação existe, mas é efetivada com algumas reservas. A partilha de experiências pedagógicas realiza-se em trabalho de par e os produtos que resultam dessas experiências, quando divulgados, acabam por ser motivo de apropriação pelos outros e também não são bem aceites pela corrente uniformizadora. Uma professora menciona que as práticas que implementava resultavam muito das longas reflexões com profissionais que gostavam muito daquilo que faziam e que entendiam o ensino de uma forma integrada, mas que a sua ingenuidade fê-la acreditar que a colaboração com os colegas e com as turmas das quais não era docente fosse bem aceite pelos outros professores da comunidade educativa, uma vez que considerava a escola como um espaço democrático e de partilha. Também pensava que na sua situação de professora de apoio lhe seria dada a possibilidade de se integrar nos projetos e nas dinâmicas de toda a escola, podendo organizar-se em função das necessidades das crianças, em qualquer sala. Contudo os seus ideais de escola democrática foram depauperados no confronto com a professora titular da turma onde estava colocada de apoio e onde, mais tarde, também viria a ser a sua “classe de aluguer” para realizar as sessões práticas ao nível do Programa de Formação do Ensino Experimental das Ciências (PFEEC). A partilha e a colaboração com essa professora

foram inexistentes, mas as relações de trabalho que manteve com outras colegas levaram-na a alguns dissabores. A professora acrescenta que estes conflitos e a sua condição de colocada administrativamente, contribuem para criar reservas pessoais relativamente aos valores e às conceções que defende e as fecha nas “páginas” do seu “inconsciente”, porque “infelizmente” está numa “situação desfavorável”, não tem uma turma que seja dela.

Esta situação que evidenciamos de entre um *corpus* mais alargado ilustra a problemática da colaboração entre os professores e como ela é vista pela globalidade do professorado. A colaboração ou a sua parca existência poderá ser classificada, por um lado, e tendo em conta o pensamento de algumas destas professoras, como *voluntária*, uma vez que se denota que as suas relações de trabalho resultam da perceção do valor que possuem e sentem o trabalho, pelo menos quando é realizado por afinidades, como agradável e produtivo, mas, por outro, são levadas a desistir devido aos constrangimentos e coações que vivenciam na escola. A colaboração que existe resume-se, de facto, ao estabelecimento de relações que Hargreaves (2001) classificou como *difundidas no tempo e no espaço*, mas que se restringem às vivências do dia-a-dia na escola. Contudo, existe também a constatação de que os professores, no esforço que fazem pela renovação das práticas, revelam alguma colaboração ativa em projetos e que esta permite a emergência de um “profissionalismo interativo” que se distancia da “lógica do decreto” (Formosinho & Machado, 2008, p.6).

Conclusão

O estudo realizado problematiza paradigmas pedagógicos e metodológicos que se têm vindo a implementar. Como processos de melhoria do desempenho dos profissionais e das organizações, enfatiza a comunidade de prática, comunidades educativas, equipas educativas e/ou culturas colaborativas. Estas, ao estabelecerem um modelo de trabalho baseado na perspetiva colaborativa com fins e interesses comuns, implicam momentos de partilha de experiências e entreajuda entre pessoas, permitindo refletir sobre a experiência de cada um e a experiência de todos, sobre modelos convencionais, sobre o que os outros pensam e fazem, sobre opiniões e interpretações de conceitos, permitindo, ainda, criar mudanças através do espírito de equipa e aceitando outras formas e outros métodos de abordagem dos problemas. Acentua também que, apesar de eventuais

contradições, a relação entre o saber solitário e o saber coletivo exige trabalho colaborativo em torno de projetos curriculares integradores que, por sua vez, permitam desenvolver diferenciadas formas de cooperação profissional e superar as certezas solitárias. Enfatiza, por fim, a cooperação docente como parte integrante da mudança em educação, porquanto que esta, por mais pequena que seja, pressupõe a soma de um conjunto alargado de esforços individuais mas sustentados em muitos mais esforços coletivos.

Referências Bibliográficas

- BARROSO, João (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIAS, Mariana (2008). *Participação e poder na escola pública (1986 – 2004)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- FERREIRA, F. Ilídio (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.329-344). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Manuel Jacinto Sarmiento & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica* (pp.11-23). Braga: Livraria Minho.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2008). “Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica”, *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, Jan/Jun 2008, 5-16.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Colecção Infância 15. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João & OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (coord.) (2000). *Estudos sobre a mobilidade docente. Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GOODSON, Ivor F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

- HARGREAVES, Andy (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- HASSENFORDER, Jean (1974). *A inovação do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LAWN, Martin (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola* (pp.69-84). Lisboa: Educa.
- LIMA, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 15. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (1998). Fazer a Ponte. In José A. Franco *et al.* (orgs.), *Experiências inovadoras no ensino: inovação pedagógica* (pp.159-180). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PACHECO, José (2008). *Escola da Ponte. Formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- PINAZZA, Mônica & KISHIMOTO, Tizuko (2008). Prefácio. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.7-10). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- TARDIF, Maurice , LESSARD, Claude & GAUTHIER, Clermont (Dirs.) (n.d.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉ S – Editora.
- WENGER, Etienne (2006). “Communities of practice. A brief introduction”. Consultado em [Fevereiro, 2010] em <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>.
- YUS, Rafael (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.