

## Trabalho colaborativo docente e educação plurilingue: que subversões a uma gramática da escola?

*Teacher collaboration and plurilingual education: which subversions to a grammar of schooling?*

**Luciana Mesquita**

*Doutoranda em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro; Bolseira pela FCT (SFRH/BD/72518/2010). LALE – CIDTFF / Departamento de Educação, Portugal*

**Ana Sofia Pinho**

*Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal*

**Ana Isabel Andrade**

*Professora Associada da Universidade de Aveiro, Portugal*

### Resumo

Assumindo-se que uma educação em línguas guiada pelos princípios do plurilinguismo se rege sob um signo de diluição de fronteiras linguísticas e disciplinares, torna-se necessário um maior diálogo entre as línguas do currículo escolar e a um trabalho mais coordenado entre os professores. Essas demandas carecem, contudo, de serem analisadas em função de um conjunto de regras e estruturas sedimentadas que caracterizam a escola e que oferecem resistências a iniciativas de mudança educativa.

Considerando esse enquadramento, este estudo assume como ponto de partida as seguintes questões: a) que conceções de colaboração docente surgem associadas às dinâmicas de trabalho que têm lugar em departamentos de línguas nas escolas? E, dentro desse quadro, b) que dinâmicas de interação didática entre as línguas podem ser consideradas transformadoras?

**Palavras-chave:** trabalho colaborativo docente; educação em línguas; educação plurilingue; gestão escolar intermédia; sistemas educativos.

### Abstract

*Taking into account the plurilingual education agenda, language education can be framed in a blurring-of-boundaries pattern in which is required a greater coordination between languages in curriculum and between language teachers. Nevertheless, this requirement needs to be reviewed in the light of an amount of rules and formal structures that characterize schooling and offer obstacles to change efforts.*

*Considering this framework, the main questions of this study are: a) which representations on teacher collaboration are associated with the organization of language departments in schools? Within this question, b) which dynamics of didactic interactions can be transformative?*

**Keywords:** teacher collaboration; language education; plurilingual education; school middle leaderships; educational systems.

## 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a diversidade linguística e cultural constitui uma norma historicamente presente nas sociedades (Hidalgo-Downing, 2013), no entanto mais visível e paradoxalmente mais ameaçada de desaparecimento nos dias de hoje (García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán, 2006), o plurilinguismo tem ganhado relevo enquanto valor, competência e orientação para políticas e planeamentos curriculares em diferentes contextos de influência, entre eles a escola. Com efeito, o ideal do plurilinguismo tem sido associado a políticas que reforçam a diversidade e, nesse sentido, é imbuído do potencial de contrariar processos sociais hegemônicos e de valorizar as línguas trazidas pelos alunos no seu repertório linguístico-comunicativo (Hornberger & Hult, 2008).

Sobretudo ao longo das três últimas décadas, esse ideal tem estado na base de diferentes recomendações e documentos de suporte a políticas linguísticas, entre outras iniciativas, emanados por entidades supranacionais como a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) e o Conselho da Europa. Trata-se de aspirações também presentes, ainda que de forma ténue, ao nível das formulações de política educativa portuguesa.

202

Em atenção a esse cenário, importa analisar de que forma a educação plurilingue pode encontrar lugar nas escolas, particularmente enquanto um projeto de educação em línguas assumido solidariamente por professores de diferentes línguas. Nesse sentido, colocamos como finalidade central deste estudo<sup>1</sup> discutir limites e possibilidades para o desenvolvimento de projetos colaborativos de educação plurilingue em contexto escolar português.

Em torno dessa finalidade, apresentamos, primeiramente, um quadro teórico de referência, demarcado por duas principais noções: em primeiro lugar, a de uma educação em línguas sob um signo de diluição de fronteiras e, em segundo, a noção de colaboração como uma possível agenda transformadora. Em seguida, expomos as linhas metodológicas do estudo e, por fim, conduzimos uma discussão a partir dos dados obtidos, procurando ressaltar, em última instância, contornos adaptativos e transformativos de projetos colaborativos de educação plurilingue nas escolas investigadas.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um estudo derivado de um projeto de doutoramento em curso sobre o trabalho colaborativo docente no âmbito da educação em línguas em Portugal, suportado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência SFRH/BD72518/2010).

## 2. A EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS SOB UM SIGNO DE DILUIÇÃO DE FRONTEIRAS

Patente nos discursos globais e situados sobre a diversidade linguístico-cultural está a importância política da aprendizagem de línguas. Em primeiro plano, verifica-se um apelo à comunicação a nível global de forma a construir-se pontes onde existem barreiras linguísticas e culturais. Também constituem este cenário as novas modalidades de interação humana, potenciada pelas novas tecnologias da informação e comunicação e a constituição de espaços transnacionais como o bloco europeu. O conjunto revela uma composição na qual as novas modalidades e contextos de comunicação e formação conferem uma decisiva centralidade ao papel das línguas (Alarcão, 2010) e da sua aprendizagem no panorama contemporâneo.

Com base nesse enquadramento, importa descortinar implicações trazidas para a didática e para o desenvolvimento curricular em línguas.

Uma primeira implicação recai na anteriormente reportada emergência do conceito de plurilinguismo como valor, competência e política. Tendo como base a formulação adotada por documentos do Conselho da Europa, particularmente o *Guide for the development and implementation of curricula and intercultural education* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier, 2010), o plurilinguismo pode ser conceituado como habilidade de um indivíduo para fazer uso de mais de uma língua a partir da mobilização do seu repertório linguístico-cultural em diferentes situações de comunicação. Trata-se de um atributo dos sujeitos e, neste ponto, distingue-se de multilinguismo, termo que designa a presença de uma variedade de línguas em determinado contexto (espaço geográfico, institucional ou outro).

Uma outra implicação decorrente da assunção do plurilinguismo como política orientadora do ensino de línguas recai no apelo a uma diversificação da oferta de línguas nos currículos prescritos aos sistemas de ensino. Observa-se que o resultado mais imediato de tal diversificação confirma-se na criação de espaços multilingues no currículo prescrito, de um modo mais abstrato, na organização das atividades letivas da escola, de um modo mais concreto, reflexo dos contextos independentes que cada língua tende a assumir sob uma lógica de justaposição. Em atenção a essa realidade, um salto entre o multilinguismo do currículo e uma educação plurilingue pode ser dado por meio da coordenação entre o ensino das diferentes línguas (Coste, Moore & Zarate, 2009; Beacco & Byram, 2007), na promoção de abordagens didáticas plurais (Candelier, Camilleri-

Grima, Casteloti, Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura, & Noguero, 2010). Estas abordagens referem-se a didáticas baseadas em atividades nas quais são convocadas diversas línguas / variedades linguísticas e culturas, em oposição a uma abordagem singular, compartimentada, em que cada língua / variedade ou cada cultura é tomada de forma isolada na aula de língua. Adota-se, dessa forma, uma visão menos marcada pela disciplinarização, restrita em matérias curriculares, e pela compartimentalização de competências comunicativas (Andrade, 2000) em prol de uma perspectiva mais *holística* e *global* da educação em línguas (Brotto, 2004). Dessa forma, caminha-se no sentido de promover uma espécie de *integrated management of language teaching* (Beacco & Byram, 2007), que rompe com uma lógica em que cada língua corresponde a um compartimento separado (Teruggi, 2013) na gestão curricular.

A partir dessas observações, a educação plurilingue como espaço de articulação didática na construção de um currículo de línguas coeso pode ser potenciada pela construção de projetos linguísticos de coordenação entre as diferentes línguas presentes no currículo, projetos esses que envolvam, igualmente, um trabalho coordenado entre os seus professores (Bernaus, 2004).

204

Em síntese, uma educação em línguas guiada pelos princípios do plurilinguismo caracteriza-se, sobretudo, pelo signo da diluição de fronteiras (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2008), desde a sua emergência até à lógica que imprime à Didática de Línguas. Em outras palavras, o plurilinguismo emerge como política de eleição para a constituição de espaços transnacionais e de contextos de interação marcados pela diversidade linguística. Como eixo orientador de uma educação em línguas, essa política introduz um pensamento sistémico à DL na sustentação de, pelo menos, três frentes: na proposta de uma visão curricular mais lata, na diluição de fronteiras entre o formal e o não-formal na aprendizagem, no reforço a um maior diálogo entre as línguas no âmbito das experiências de ensino e aprendizagem e, finalmente, no apelo a um trabalho mais coordenado entre os professores de línguas.

Essa terceira frente, de apelo a um trabalho coordenado entre professores, encontra-se em plano diferente das demais, figurando-se como dimensão transversal, implícita e, eventualmente, invisível na condução de uma educação plurilingue. Sendo o foco deste estudo, importa contudo evidenciar situações sob as quais esse tipo trabalho pode emergir e explorar significados e obstáculos que pode encontrar nas escolas, sem perder de vista dinâmicas demandadas pela educação plurilingue.

### 3. DO TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE E DE POSSÍVEIS SUBVERSÕES A UMA GRAMÁTICA ESCOLAR OMNIPRESENTE

O trabalho colaborativo docente tem vindo a receber, sobretudo nas três últimas décadas, uma grande atenção por parte de académicos e reformadores políticos, no sentido de reforçar os benefícios que pode trazer para os espaços educativos (Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 2004). Atravessando esses discursos, a colegialidade e a colaboração surgem como ideias centrais nas *ortodoxias* da mudança organizacional (Hargreaves, 1998). Essa observação, enquadrada no discurso construído sobre a educação plurilingue como projeto sustentado num trabalho articulado entre os professores, introduz a necessidade de um olhar mais atento para pressupostos desse discurso, que, tal como discutimos anteriormente, assenta na mudança de conceções e práticas em/sobre a educação em línguas.

Nesse sentido, ao perspetivarmos uma educação em línguas mais concertada do ponto de vista didático e profissional, introduzimo-nos num campo de discussão com história e sobre o qual já existe vasto pensamento construído, o que nos leva a realizar pelo menos duas ponderações. A primeira diz respeito à epistemologia do trabalho colaborativo docente e a segunda, a possíveis desafios que determinadas formas de colaboração podem enfrentar, tendo em conta a presente organização escolar portuguesa.

205

#### 3.1 A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES: EM TORNO DE UMA ABORDAGEM CONCEPTUAL

Em atenção ao primeiro ponto e tendo em vista as diversas formas que a interação entre os professores pode assumir, duas têm sido as tendências dos estudos que, de alguma forma, se debruçam sobre a epistemologia do trabalho colaborativo. Na base dessas correntes está, contudo, a ideia de realização de algum trabalho conjunto entre os professores.

Desta forma, há, por um lado, uma corrente que procura delimitar conceptualmente o que se entende por colaboração, estabelecendo limites do que pode ou não pode vir a ser uma relação colaborativa entre os atores. Alarcón e Canha (2013), por exemplo, defendem que, para que haja de facto colaboração em determinado processo, deve existir, entre os participantes: *convergência conceptual* (construção de entendimentos partilhados sobre o que implica colaborar),

*acordo na definição de objetivos, gestão partilhada* (isto é, responsabilidade sobre o trabalho realizado distribuída e assumida por todos os envolvidos) e *antecipação de ganhos individuais e comuns*.

Por outro lado, apresenta-se uma corrente que parte do pressuposto de que a colaboração pode manifestar-se sob diferentes formas, sendo que nem todas elas levam aos mesmos resultados ou se traduzem numa igual interdependência entre os pares. Pode ser enquadrada nessa corrente a distinção entre formas “fortes” e “fracas” de colaboração, realizada por Ávila de Lima (2002). Também pode ser perspectivada sob esse prisma a abordagem de Little (1990, citada por Ávila de Lima, 2002; Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; e Kelchtermans, 2006), que distingue quatro tipos de relações colegiais: a) narrativa de histórias; b) ajuda e apoio; c) partilha; e d) trabalho conjunto. Tal tipologia foi pensada como um *continuum* que liga formas de interação profissional que implicam menor interdependência até àquelas que demandam mais interdependência entre os pares.

206

Em atenção à natureza deste estudo, associamo-nos a esta segunda corrente epistemológica, que entende o trabalho colaborativo docente como um conceito plural. Essa abordagem permite uma exploração mais aberta do conceito, reconhecendo a sua raiz eminentemente contextual: “[a] proper evaluation of collaboration and collegiality [...] cannot but treat them as organisationally embedded phenomena that can take different forms and therefore different values” (Kelchtermans, 2006, p. 225).

Reconduzindo essa premissa de que a colaboração e a colegialidade são fenómenos contextualmente situados para as questões deste estudo, importa perceber que concepções de trabalho colaborativo surgem associadas às dinâmicas que têm lugar em departamentos curriculares de línguas. No sentido inverso, também podemos questionar de que forma relações colaborativas entre os professores de línguas podem florescer em torno de projetos coletivos de educação plurilingue.

Essas questões conduzem a uma abordagem conceptual que se sustenta na noção de que podem existir diferentes formas de colaboração, não persistindo apenas uma que seja *real* ou *verdadeira* (Hargreaves, 1998). No entanto, essa perspectiva também considera que nem todas essas formas de colaboração têm as mesmas consequências e/ou os mesmos propósitos. Como refere Ávila de Lima (2002), do ponto de vista da colegialidade, as diferentes formas de

interação profissional não devem ser tomadas como equivalentes. É nesse sentido que, nem todas as formas de colaboração podem ser tomadas como equivalentes no que diz respeito a transformação de pessoas e contextos, tal como discutiremos a seguir.

### 3.2 A COLABORAÇÃO COMO (POSSÍVEL) AGENDA SUBVERSIVA

Em atenção à abordagem aberta de colaboração apresentada anteriormente, cabe lançar a questão: em que moldes a mesma poderá ser subversiva?

Entendendo *subverter* no seu sentido de contrariar regras instituídas, o trabalho colaborativo como subversão entra em abordagem quando está em jogo a rutura com ordens preestabelecidas e cristalizadas em modos de pensar e de agir, *habitus* (emprestando o conceito de Bourdieu) construídos a partir de uma cultura escolar sedimentada ao longo da história.

Com efeito, a consolidação histórica de modos de organizar e pensar a escola enquanto instituição serve de base para a criação de disposições e esquemas de pensamento que, por sua vez, fornecem filtros a partir dos quais são pensadas estruturas e regras que fazem parte do sistema formal de instrução em determinados espaços e tempos. Esse conjunto de disposições implícitas na organização da escola é denominado por Tyack e Tobin (1994) de *grammar of schooling* (gramática da escola). Trata-se de um conjunto de estruturas sedimentadas que governam a instrução formal, que fornecem matrizes sobre as quais se (re)constrói o conhecimento e a identidade docentes e que, do mesmo modo, oferecem resistências a iniciativas de mudança (Lortie, 1975; Putnam & Borko, 2000; Tyack & Tobin, 1994). Como exemplos de tais estruturas e normas estão a divisão pedagógica do tempo e do espaço (sala de aula como centro da atividade letiva, atividade essa que, por sua vez, é dividida em unidades temporais rígidas); a alocação de alunos em turmas mais ou menos homogêneas, em graduação serial; a alocação de professores por turma (professor generalista no ensino primário e professor especialista nos demais níveis de ensino); e a divisão do conhecimento em matérias escolares (Formosinho & Machado, 2008; Tyack & Tobin, 1994).

Nesse panorama, o pensamento sobre subversão no campo educacional pode desenvolver-se a partir do questionamento a implícitos presentes na presente organização da escola e no pensamento sobre essa organização. É assim que também se pode encontrar na subversão aquilo que pode sugerir uma

antinaturalização de um estado de coisas e, assim, reconhecer a sua raiz desafiadora. Entre esse estado de coisas está a arquitetura dos espaços escolares e organização dos tempos letivos, a *egg crate school* de Lortie (1975) governada pelos imperativos de divisão e especialização, em que o currículo se constitui como um somatório de contribuições de diferentes professores, de diferentes matérias, em diferentes momentos e em diferentes níveis de instrução. Também compõe esse cenário a forte filiação disciplinar dos professores, presente na centralidade conferida ao conhecimento pedagógico de conteúdo como espinha dorsal da sua profissionalização (Shulman & Sherin, 2004). Gravitando em torno dessas asserções está a assimetria estatutária de algumas disciplinas em relação a outras e, por decorrência, dos professores que delas se ocupam, minando possibilidades de construção de um *common ground* (Talbert & McLaughlin, 2002) necessário à construção de relações colaborativas mais estreitas.

Em atenção a esse panorama e com base na abordagem concetual anteriormente explorada, algumas formas de colaboração entre professores podem acomodar-se a esse estado de coisas, ao passo que outras podem desafiá-las. A *subversão* ou a transformatividade, nessa linha de pensamento, desponta nestas últimas formas ao desconstruírem a sedimentada organização escolar; ao questionarem/transformarem relações de poder existentes no contexto das instituições, contornando diferenças estatutárias entre professores e entre disciplinas ensinadas, na instauração de dinâmicas sistêmicas de trabalho (e de currículo); ao desafiar concepções construídas e historicamente confirmadas sobre a escola e sobre a profissão docente.

208

Ao indiciar que determinadas formas de colaboração entre os professores podem desafiar tais concepções, a leitura aqui apresentada antecipa também a possibilidade de que a educação plurilingue, a ser encarada como um projeto baseado na colaboração entre professores, possa assumir contornos subversivos nos contextos em que emergem. No sentido de explorar mais profundamente essas duas valências, este estudo procurou analisar dois aspetos-chave: de que forma professores de línguas concebem as dinâmicas de interação profissional que têm lugar nos seus contextos de trabalho e de que forma pensam uma educação em línguas baseada em projetos partilhados de educação plurilingue. Mais detalhes sobre o estudo e os seus resultados são expostos a seguir.



#### 4. CARTOGRAFIA DO ESTUDO

Assumindo como referência o quadro teórico anteriormente exposto, este estudo procura explorar limites e possibilidades para o desenvolvimento de projetos coletivos de educação plurilingue em contexto escolar português. Para tal, levanta duas principais questões:

- Que conceções de colaboração surgem associadas às dinâmicas de trabalho que têm lugar nos departamentos de línguas das escolas?
- Que dinâmicas de interação didática entre as línguas podem ser consideradas transformadoras, no sentido de uma educação plurilingue assumida como projeto colaborativo?

Tal como se pode observar, elegemos os departamentos de línguas das escolas como unidade contextual de referência. A razão para tal escolha prende-se com o facto de tal estrutura figurar, no discurso político-normativo português, como contexto de coordenação e supervisão ao qual são atribuídos papéis de assegurar a articulação curricular e de promover o trabalho colaborativo entre os professores (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, consideradas alterações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, textos vigentes na altura da recolha dos dados). Trata-se do primeiro apontamento gramatical da escola portuguesa que tivemos como orientação.

De modo a tentar dar resposta às questões lançadas, consideramos um conjunto de 13 entrevistas realizadas a professoras de línguas que exerciam funções de coordenadoras de departamento no ano letivo 2011/2012 em diferentes escolas localizadas na região centro-litoral de Portugal. Tais entrevistas tinham como objetivo central conhecer significados atribuídos ao trabalho colaborativo docente e dinâmicas de interação profissional que tinham lugar nos departamentos de línguas das escolas. A condução das entrevistas seguiu um padrão semiestruturado, sendo que a audiogravação foi permitida por 10 coordenadoras.

Seguindo por uma linha fenomenológico-interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), importou-nos focalizar a análise nos significados que as entrevistadas atribuíam ao trabalho colaborativo, particularmente no que dizia respeito a: atividades relacionadas com a colaboração, finalidades colocadas e espaços e tempos ocupados no cotidiano dos professores de línguas.

Também por uma via interpretativa de análise, consideramos os cinco projetos de intervenção desenhados por professores que, no mesmo ano letivo, responderam a um desafio sintetizado na questão: “se tivesse(m) que repensar o departamento na perspetiva de colaboração em educação em línguas, o que faria(m)?”. Este desafio foi colocado no âmbito de uma oficina de formação creditada, *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (CCPFC/ACC 68778/2011), que assumia como objetivos: a) promover dinâmicas de reflexão sobre os departamentos de línguas das escolas; e b) apoiar o desenvolvimento de projetos centrados em uma educação em línguas, realizada de modo concertado por meio da colaboração entre os professores.

Os 13 professores-autores dos projetos organizaram-se em cinco grupos, sendo que cada grupo elaborou um projeto de intervenção a ser desenvolvido no ano letivo seguinte nos seus respetivos departamentos curriculares.

A análise de conteúdo aos textos dos projetos procurou focalizar os seguintes pontos: a) atores e contextos envolvidos; b) problemática(s) levantada(s); c) interesses/objetivos; e d) dinâmicas planeadas.

210

Com base na análise realizada aos dois conjuntos de dados, pretendemos traçar um quadro das dinâmicas de organização e gestão que ocupam o contexto de trabalho dos professores e perspetivar possibilidades de transformação desses contextos no sentido de uma educação em línguas mais plural.

## **5. O TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NO DISCURSO DE COORDENADORAS E EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS**

Tendo em vista o objetivo central de discutir limites e possibilidades para o desenvolvimento de projetos colaborativos de educação em línguas em contexto escolar português, consideramos pertinente iniciar a abordagem por conceções correntes nos contextos específicos em que este estudo se situa, os departamentos de línguas das escolas. Nesse sentido, iniciamos este capítulo com uma leitura sobre entendimentos que lideranças legalmente instituídas nesses contextos, coordenadoras de línguas, guardam sobre trabalho colaborativo docente e de que forma o mesmo se revela nas dinâmicas que têm lugar nessas estruturas de gestão intermédia das escolas. Em seguida, analisamos projetos de educação plurilingue que assumem os departamentos de línguas

como contextos de referência, no sentido de compreendermos como se constroem e como se enquadram (na) ou desafiam dinâmicas *gramaticais* presentes naqueles contextos.

### 5.1 A PERSPETIVA DE COORDENADORAS DE DEPARTAMENTO

Tal como pontuamos anteriormente, as entrevistas realizadas às coordenadoras de departamento tinham como principais objetivos conhecer concepções associadas ao trabalho colaborativo docente e a dinâmicas de interação profissional que tinham lugar nos departamentos de línguas que dirigiam. Como lideranças formalmente instituídas, torna-se necessário ponderar, antes de tudo, que o seu discurso representa um posicionamento político local, tendência expectável sobretudo face à interpelação de elementos externos, desconhecidos, ao contexto – as investigadoras.

Tendo esta ponderação em presença, registamos, na transversalidade das entrevistas, a construção de discurso favorável ao trabalho colaborativo entre os professores. Em muitas passagens, as evocações à colaboração surgem em referências a políticas ou a rotinas habituais das escolas inquiridas. Inscritas nessa observação estão passagens como “[a colaboração] é a política desta escola [...] é esse essencialmente o espírito que gere o nosso trabalho aqui na escola” (Coordenadora 3); e “[a]qui na escola é uma prática o trabalho cooperativo [...]. É uma mais-valia aqui na escola [risos].” (Coordenadora 7).

Algumas passagens evidenciam uma reflexão sobre o conceito em si, sendo mais frequentes a referência a atividades consideradas colaborativas. Antecipa-se, no entanto, a adoção da expressão *trabalho cooperativo* por, pelo menos, uma das coordenadoras (Coordenadora 7, acima citada), mesmo quando as questões eram formuladas com referência à expressão *trabalho colaborativo*. Pelo facto de a referência nas questões ter sempre sido esta, não é possível saber se as demais entrevistadas guardavam preferências por outras designações. Apenas uma delas é que, na reflexão sobre os conceitos, realiza uma distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo:

“[...] há diferença entre o colaborativo e o cooperativo, não é? No colaborativo creio que é à base do trabalho individual, mas que, depois tenderá para... ou resultar num projeto final, a nível de grupo, enquanto que o cooperativo [...] é mais todos trabalharmos em conjunto para, para um mesmo fim. O outro acaba por resultar... mais ou menos na mesma, mas é mais um individual, percebe, uma partilha individual que, que dá para o todo.” (Coordenadora 11).

Percebemos, na distinção realizada, uma preocupação em demarcar situações em que ocorre uma soma de contributos individuais para um fim, separando-as de outras em que se trabalha conjuntamente para uma finalidade, ressaltando um processo de construção conjunta. Essa mesma preocupação em distinguir tais situações está presente na reflexão de outra Coordenadora, para quem existe uma distinção entre o *trabalho partilhado*, designação dada na sua escola para tempos comuns atribuídos a professores do mesmo departamento, e o que considera trabalho colaborativo:

“Porque o trabalho partilhado, por exemplo, uma coisa [...] eu entendo assim, não sei [risos]: mas eu faço um teste, eu faço uma parte de um teste e partilho com outra pessoa e isso é trabalho partilhado, ela faz outra parte e partilha comigo. E talvez aí seja o trabalho partilhado. Mas o trabalho colaborativo eu acho que é mais do que isso. Eu acho que deve ser [risos]... imagino que, que possa ser... Portanto, acho que ainda há caminho a percorrer.” (Coordenadora 5)

Na base destas reflexões há uma preocupação em distinguir processos em que a participação de diferentes atores compete para realizações consideradas conjuntas. Ainda que nem sempre de uma forma questionadora, esta ideia está presente no conjunto de atividades que as coordenadoras inquiridas, de um modo geral, associaram ao trabalho colaborativo. Entre as ações mais citadas, estão:

212

- Partilha, *per se*, ou partilha de atividades, ideias, experiências, materiais, pontos de vista, dúvidas;
- Discussão/definição conjunta de estratégias de ação, no delineamento de planificações de atividades e de calendarizações e/ou na elaboração de materiais (fichas de trabalho para as aulas, testes, matrizes de avaliação, ...);
- Realização de balanços sobre trabalhos realizados;
- Organização de eventos, decorrentes dos planos anuais das escolas/dos departamentos (Dia europeu das línguas, Dia do patrono da escola, visitas de estudo, ...) ou de projetos externos (Comenius, Turma +);
- Dinamização de ações de formação ou de outras iniciativas baseadas na aprendizagem em conjunto.

Nota-se, nesse inventário de atividades, concepções de trabalho colaborativo docente enquadradas em narrativas de histórias e em dinâmicas de partilha, sobretudo, com indícios ténues da realização de trabalho conjunto, em que se verifica uma maior interdependência entre os pares, segundo a tipologia de Little (1990, citada, entre outros, por Ávila de Lima, 2002; e Kelchtermans, 2006).

Seguindo por uma linha de colegialidade crítica, reflexiva, mas ao mesmo tempo de apoio mútuo, a Coordenadora 13 assim define o que entende por trabalho colaborativo:

“É... estar com os colegas, é... questionar... problemas, é tentar uma resolução conjunta, é... levantar problemas... Ahm... é estarmos no mesmo registo, é [...] saber que temos alguém, que não estamos sozinhos, e que temos alguém... É apoio também. É aprender, é ensinar... [...]” (Coordenadora 13)

Ainda no âmbito das atividades, registamos também concepções de colaboração relacionadas com a procura de interações didáticas entre as diferentes línguas ensinadas. Trata-se de referências pontuais, que se prendem com a vontade de exploração de conteúdos comuns entre as diferentes línguas, ao nível do conselho de turma (Coordenadora 6) ou como desejo de realização de *um trabalho colaborativo que fosse transversal ao departamento* (Coordenadora 5).

213

Consideramos que a procura por intersecções entre as abordagens didáticas às diferentes línguas está no cerne de uma perspetiva holística e global da educação em línguas, tal como defende Brotto (2004). Sendo este um caminho para a coordenação das diferentes línguas do currículo em torno de uma didática orientada pelo plurilinguismo, nota-se aqui, nestas breves referências das duas coordenadoras, a base sobre a qual se constrói: um trabalho concertado entre os diferentes professores de línguas.

Observa-se, contudo, que tal concertação ainda se mostra de difícil concretização quando analisados os critérios de interação entre os professores no âmbito do departamento e os espaços e tempos em que estas têm lugar. Com base nos indícios a que pudemos ter acesso por meio das entrevistas, as interações entre os professores de línguas apontaram para uma lógica de adaptação a uma lógica fragmentária interna dos departamentos em questão.

Quando questionadas sobre com quem se costumava trabalhar colaborativamente, ou seja, que critérios identificavam para a interação entre os professores, as respostas foram consonantes no sentido de que se trabalha, sobretudo, com

colegas das mesmas línguas e, preferencialmente, que se ocupem dos mesmos níveis de ensino. Isso não impede que sejam apontados outros critérios como a afinidade em relação aos modos de trabalho, citada pelas Coordenadoras 9 e 13.

Essa forma de organização configura-se um reflexo da forma de organização dos departamentos de línguas nas escolas inquiridas, em que se verifica a constituição de subcoordenações separadas para a língua portuguesa e para as línguas estrangeiras, via de regra, ou para cada disciplina em representação no departamento (situação menos frequente). A par disso, observava-se, em pelo menos oito das instituições inquiridas, uma política de atribuição de horas extraletivas comuns aos professores que se ocupavam das mesmas disciplinas, especialmente para os professores de português envolvidos na implementação dos então recentes programas de português para o ensino básico.

Esses indícios, presentes nos discursos das coordenadoras, revelam características de um trabalho colaborativo institucionalizado, com espaços e tempos autorizados e precisos. Nesse contexto, não é incomum a constatação de que, na perspectiva das entrevistadas, a colaboração entre os professores ocorra sobretudo nos espaços de reuniões por disciplina e pontualmente em espaços e tempos não formais (como internet, intervalo de aulas, horário de almoço). Essa visão institucionalizada, que torna a colaboração docente objeto de regulamentação estrita, surge exemplificada na seguinte passagem da entrevista à Coordenadora 1:

214

“Portanto, o que é que nós fazemos a nível de trabalho colaborativo, ahm... dividimo-nos por grupos. [...] Portanto, há sempre um grande grupo que é o grupo do português. E nós, neste momento, ‘tamos a reunir por secções, reunimo-nos a secção do português e a secção das línguas estrangeiras. E isso tudo ficou definido num, numa grelha de trabalho que se delineou no início do ano, em que estão de, estão definidas as pessoas que trabalham, no que, como e quando. Portanto, há sempre, nessa grelha do trabalho colaborativo o que é que é importante pôr: quem é que se vai... portanto, implica pequenas reuniões de quem, ahm... quando, porque é preciso estabelecer um calendário, não é, e, depois, como é que vão decorrer essas reuniões.” (Coordenadora 1)

De um modo geral, observa-se, no discurso das coordenadoras entrevistadas, algumas tendências a serem tidas em conta quando se pensa em possibilidades para uma educação em línguas mais concertada do ponto de vista didático e profissional. A primeira diz respeito às conceções manifestas sobre atividades colaborativas, que conferem destaque a planificações conjuntas, à circulação de ideias, materiais e métodos e à organização de eventos extralectivos. A se-

gunda tendência revela-se nos espaços ocupados pelas dinâmicas consideradas colaborativas, sobretudo espaços formais de reuniões e outros, fora da sala de aula. A terceira recai sobre a baixa interdependência entre os professores das diferentes línguas, uma vez que as interações profissionais tendem a ocorrer entre docentes de uma mesma língua e de um mesmo nível de ensino. A última tendência, enquadradora das demais, revela a existência de um trabalho colaborativo institucionalizado, previamente decretado, que confirma uma visão fragmentada da educação em línguas nas escolas.

## 5.2 A PERSPETIVA DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS

Face à pergunta “se tivesse(m) que repensar o seu departamento na perspetiva da colaboração em educação em línguas, o que faria(m)?”, a treze professores, entre eles três das coordenadoras de departamento entrevistadas, foi colocado o desafio de pensarem projetos a serem dinamizados nos respetivos contextos de trabalho.

Os projetos correspondiam ao produto final da oficina, dinamizada no segundo semestre do ano letivo 2011/2012 em sete sessões mensais. O início previsto para o arranque dos planos era apontado para o ano letivo seguinte.

215

### QUADRO 1

#### Informações sobre os projetos analisados

Projetos	Autores	Instituições envolvidas
Projeto 1 – Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e intercultural	Prof. 1 – Inglês	Instituição A
	Prof. 2 – Inglês	
	Prof. 3 – Português	Instituição B
Projeto 2 – Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?	Prof.Coord. 1 – Francês	Instituição C
	Prof. 4 – Inglês	Instituição D
Projeto 3 – Línguas inclusivas	Prof. 5 – Ensino básico (Ed. Especial)	Instituição E
	Prof. 6 – Ensino básico (Ed. Especial)	Instituição F
Projeto 4 – Partilhar e descobrir	Prof.Coord 2 – Português	Instituição G
	Prof.Coord 3 – Inglês	Instituição H
	Prof. 7 – Francês	Instituição I
Projeto 5 – Plataforma Colaborativa	Prof. 8 – Inglês	Instituição J
	Prof. 9 – Espanhol e Francês	
	Prof. 10 – Inglês	

Para dar resposta ao desafio, os treze professores participantes constituíram cinco grupos disciplinarmente mistos, tal como se pode observar no quadro 1

Observa-se que o critério seguido para a formação dos grupos foi sobretudo o contexto de trabalho. Colegas da mesma instituição permaneceram nos mesmos grupos. Em um caso apenas a área de ensino mostrou-se decisiva para a associação dos participantes em torno de um projeto. Trata-se do Projeto 3, contextualizado na Educação Especial de duas escolas do Ensino Básico.

Os cinco projetos elaborados envolviam, na sua globalidade, os dez contextos de proveniência dos seus autores. Com exceção do Projeto 5, elaborado para um contexto único, todos os demais assumiram versões contextualizadas para mais de uma instituição.

Realizando uma análise ao texto das propostas, observa-se que as problemáticas levantadas prendiam-se, sobretudo, com:

- a falta de articulação entre as línguas ensinadas na escola (Projetos 1 e 2);
- o isolamento dos professores (Projeto 2);
- a existência de práticas corporativas que desincentivam a emergência de novas perspetivas (Projetos 2 e 4);
- a necessidade de oferecer formação em línguas (além do português funcional) para crianças com necessidades educativas especiais;
- a necessidade de evidenciar o papel da escola na (des)construção de representações sobre línguas/sujeitos/contextos (Projeto 4);
- a necessidade de diversificar as línguas ensinadas nas escolas (Projeto 4).

Tendo em vista essas problemáticas, os interesses/objetivos manifestos foram os que se seguem:

#### QUADRO 2

##### Interesses/objetivos colocados pelos projetos

<i>Projeto 1</i> – Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e intercultural	Desenvolver iniciativas de trabalho articulado entre as línguas através da exploração da leitura extensiva de obras literárias, assumindo como referência conteúdos existentes nos programas.
---	---



<i>Projeto 2</i> – Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?	Desenvolver atividades reflexão colaborativa e de cossupervisão no âmbito da rotina profissional dos professores de línguas.
<i>Projeto 3</i> – Línguas inclusivas	Criar e dinamizar uma nova disciplina, na qual professores de línguas e professores da educação especial desenvolvam atividades de sensibilização à diversidade linguística.
<i>Projeto 4</i> – Partilhar e descobrir	Promover um conjunto de atividades escolares relacionadas com a diversidade linguística.
<i>Projeto 5</i> – Plataforma Colaborativa	Dinamizar um blog de suporte a aulas de línguas estrangeiras, em que professores e alunos possam interagir (colocar questões, partilhar recursos, ...).

Os projetos, na sua generalidade, tinham interesses relacionados com dois focos de ação, um mais voltado para o ensino e os professores e outro mais orientado para a aprendizagem e os alunos.

No que diz respeito ao primeiro foco, os projetos procuravam:

- Promover práticas de ensino em âmbitos específicos (Projeto 1 – âmbito curricular, leitura extensiva; Projeto 5 – ambiente virtual; dinamização de blog); ou
- Sensibilizar os professores para temáticas específicas: profissionalismo, trabalho colaborativo, educação plurilingue, necessidades educativas especiais (Projetos 2, 3 e 4).

Quanto ao segundo enfoque, voltado para a aprendizagem e os alunos, eram colocadas as seguintes finalidades:

- melhorar/aperfeiçoar a educação linguística e cultural (Projetos 1, 3, 4 e 5);
- promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Projeto 3); e/ou
- promover a partilha e a colaboração (Projeto 5).

Nas dinâmicas que propunham, os diferentes projetos envolviam contextos variados, inclusive outros departamentos curriculares (Projetos 1, 3, 4 e 5) e a escola como um todo e a comunidade alargada (Projeto 4). Entretanto, ao observar as interações propostas entre as línguas, percebe-se uma tendência a dinâmicas que envolviam sobretudo as línguas estrangeiras:

### QUADRO 3

#### Línguas envolvidas nas dinâmicas dos projetos

Línguas presentes na escola		
No currículo escolar	Português	Proj1, Proj4
	PLNM	Proj2
	Inglês	Proj1, Proj2, Proj3, Proj4, Proj5
	Francês	Proj1, Proj2, Proj3, Proj4, Proj5
	Espanhol	Proj1, Proj2, Proj3, Proj4, Proj5
	Alemão	Proj1, Proj4
Outras línguas presentes na escola		Proj4
Línguas presentes em outras esferas sociais		
Línguas em extinção		Proj4

218

No tocante às dinâmicas colaborativas entre os professores e à interação proposta para as disciplinas de línguas, verifica-se que a projeção das mesmas concentrava-se sobretudo no planeamento de ações. A tendência, nesse sentido, era a de manter a autonomia de cada aula de língua, padrão quebrado apenas por um dos projetos (2), que planeava dinâmicas de colaboração entre professores de diferentes línguas em âmbito de sala de aula.

Em síntese, o panorama traçado pelos projetos demonstra tentativas de fomentar dinâmicas entre as diferentes línguas por meio de uma maior interação entre os professores dos departamentos de línguas e entre estes e outros docentes das escolas. Nesse particular, os planos desenhados, ainda que não coloquem em causa um trabalho colaborativo institucionalizado, tendem a utilizar os canais já criados para concretizar as suas finalidades – reuniões de departamento, reuniões de grupos disciplinares, por exemplo – daí a predominância de dinâmicas de planeamento e atividades que envolvem espaços e tempos não letivos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENTRE UMA GRAMÁTICA QUE PERSISTE E A PERMISSÃO PARA PEQUENAS SUBVERSÕES

Realizando uma leitura comparativa entre a análise das entrevistas exploratórias e a análise dos projetos desenhados, é possível observar algumas constâncias, regras *gramaticais* da escola que se confirmaram em ambos, e algumas tentativas de transformação, traduzidas em *subversões* que os professores-autores dos projetos se autorizaram a implementar.

Uma regra persistente se verificou na disciplina escolar como unidade de organização da educação em línguas. Tal como observamos, a organização interna dos departamentos de línguas em causa nas entrevistas iniciais seguia, via de regra, a disciplina ensinada como base de organização dos professores em subgrupos. Importa atentar para o facto de que cada subgrupo tendia a seguir dinâmicas próprias, independentes das demais, tendência que se refletia no desenvolvimento curricular das línguas.

Ainda que regidos pela disciplinarização, os projetos elaborados pelos professores no âmbito da oficina de formação procuraram, no entanto, demonstrar possibilidades de diferentes línguas serem abordadas em um mesmo espaço educativo (aula, blog, eventos da escola, por exemplo), mesmo que de forma pontual. Não é possível, contudo, analisar o alcance dessas atividades planeadas, no sentido de compreender se as mesmas reproduziam, ainda assim, a compartimentalização disciplinar da organização da escola ou se, de fato, procurariam realizar uma abordagem integrada das línguas (Beacco & Byram, 2007).

Uma outra regra materializou-se em torno da imagem da língua portuguesa como um campo disciplinar de organização pedagógica e de um estatuto próprios, na qual lhe é atribuído mais poder do que às outras disciplinas de línguas. Esta ideia vem reforçar a consagração de subcoordenações à parte aos professores de português, ao passo que todos os demais tendiam a ser agrupados sob a patente genérica de línguas estrangeiras.

Nas atividades planeadas por alguns dos projetos (dois dos cinco), por outro lado, verificou-se uma tentativa de aproximar o português às demais línguas também em situações pontuais. A regra, no entanto, foi confirmada pela ligeira maioria dos projetos, que encontraram mais facilmente sinergias entre

as línguas ditas estrangeiras. Isso revela ainda uma barreira a ser transposta no sentido de uma educação em línguas mais plural, no sentido de reconhecer estatutos e valores equivalentes a todas as línguas do currículo.

Outra regra observada nas entrevistas e que se manteve nas condições de produção dos projetos foi o contexto de emergência das dinâmicas colaborativas. No caso das entrevistas com as coordenadoras de departamento, identificamos a existência de uma espécie de trabalho colaborativo institucionalizado, com espaços e tempos decretados para acontecer. Nas condições de produção dos projetos, observamos o registo de dinâmicas colaborativas projetadas, igualmente com espaços e tempos determinados para se manifestarem. Consideramos, contudo, que se trata de questões emergentes do desenho de investigação adotado.

Em síntese, face à questão central, inquiridora das possibilidades para uma educação plural enquanto projeto de trabalho colaborativo entre professores, concluímos que, nos limites deste estudo, o caminho traçado passa pela adaptação de uma *gramática escolar* existente. Tal como fomos destacando ao longo deste estudo, esse conjunto de disposições implícitas na organização da escola (teorias, ideias, princípios, rituais, ...), sobretudo traduzidas na especialização disciplinar e na atribuição de estatutos diferenciados às diferentes línguas que são objeto de ensino, habilitaram um caminho restrito, contornado por duas vias principais: a) a concertação entre professores restrita à planificação, cabendo uma realização a cargo de cada professor de língua, nas suas aulas e com os seus alunos; e b) o desenvolvimento de projetos multi/plurilingues possível apenas em espaços e tempos extraletivos e/ou pontuais.

220

---

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento* – Coleção NOVA CIDInE (n.º 5). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. I. (2000). Da necessidade de preservar a diversidade linguística e cultural à construção de um projecto de formação de professores. Comunicação integrada no Painel “Acerca da complexidade da função docente: fundamentação e propostas de intervenção no âmbito da formação inicial de professores”, Eixo 2 – Os múltiplos saberes no ensinar e aprender. *Anais*

do 10.º ENDIPE – *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços* (CD-ROM). Rio de Janeiro, UERJ – Faculdade de Educação.

- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 1 (1-2), 149-168.
- Araújo e Sá, M. H. (2008). Percursos em Didáctica de Línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras. In I. Bonin, C. Traversieni, E. Eggert, & E. Péres (Org.), *Atas do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas (s/p)*. Porto Alegre: PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). ISBN: 978-85-7430-734-3.
- Ávila de Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Beacco, J-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education – Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Conselho da Europa, Language Policy Division. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_Main\\_Beacco2007\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc), consultado a 23 de novembro de 2013.
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Conselho da Europa, Language Policy Division. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.doc), consultado a 23 de novembro de 2013.
- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en didactica de la lengua. *Glosas didácticas – Revista Electrónica Internacional: Didáctica de las Lenguas y sus Culturas*, 11, 3-13. Disponível em <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/11COMPLETO.pdf>, consultado a 17 de novembro de 2013.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brotto, F. (2004). *Facilitare il plurilinguismo per costruire la cittadinanza europea*. Contributo para a “Giornata Europea delle Lingue” (Potenza, 27-28 de setembro de 2004). Disponível em <http://www.proteoprato.org/5c6%20d%20plur-x-eur.pdf>, consultado a 17 de novembro de 2013.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Casteloti, V., Pietro, J-F., Lörincz, I., Meissner, F-J., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2010). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (FREPA) (Version 3). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburgo: Conselho da Europa, Language Policy Division. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf), consultado a 23 de novembro de 2013.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Oxfordshire: Open University Press.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. (2006). Weaving spaces and (de)constructing ways for multilingual schools: the actual and the imagined. In O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. Torres-Guzmán (Ed.), *Imagining multilingual schools: language in education and glocalization* (pp. 3-47). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hidalgo Downing, R. (2013). De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. In M. Barrio (Ed.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp.173-193). Madrid: Editorial Complutense.
- Hornberger, N., & Hult, F. (2008). Ecological language education policy. In B. Spolsky, & F. Hult (Ed.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 280-296). Oxford: Blackwell Publishing.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- 222 Little, J., & McLaughlin, M. (1993). Introduction. In J. Little, & M. McLaughlin (Ed.), *Teachers' work: individual, colleagues, and contexts* (pp. 1-8). New York: Teachers College Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15.
- Shulman, L., & Sherin, M. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 135-140.
- Talbert, J., & McLaughlin, M. (2002). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 325-343.
- Teruggi, L. (2013). Lingua materna, lingua seconda e lingua straniera. In G. Langé (Org.), *Il curricolo verticale di lingua straniera – I Quadrenni della Ricerca* (pp. 19-24). Torino: Loescher Editore.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.