



## Desenvolvimento Curricular e Didática

### **Comunidades profissionais enquanto espaços formativos: olhares sobre o (e a partir do) Projeto Creche**

### **Professional communities as educational spaces: insights into *Projeto Creche***

**Sónia Correia**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)  
Instituto Politécnico de Leiria (IPL)  
Universidade de Aveiro  
sonia.correia@ipleiria.pt

**Luciana Mesquita**

CIDTFF - Universidade de Aveiro  
FCT (SFRH/BD/72518/2010)  
luciana.mesquita@ua.pt

#### **Resumo:**

O presente estudo objetiva caracterizar o contexto formativo estabelecido pelo Projeto Creche nos seus primeiros três anos de existência, um grupo que reúne educadoras e académicos em torno de questões relacionadas com a educação para a infância. Para tal, parte-se de um enquadramento teórico construído em torno de questões relacionadas com as comunidades profissionais, mais particularmente sobre as suas dinâmicas de construção e funcionamento, para uma análise do caso específico constituído pelo Projeto. A leitura realizada do contexto a partir de atas de reunião do grupo e de reflexões escritas pelos seus participantes, procura especificamente identificar e caracterizar as atividades desenvolvidas no Projeto Creche, os papéis criados e assumidos pelos seus integrantes, as relações interpessoais estabelecidas e as conceções individuais demonstradas sobre a experiência proporcionada pelo grupo. Por fim, relacionam-se as dinâmicas identificadas no grupo com características atribuídas às comunidades profissionais.

**Palavras-chave:** Comunidades profissionais; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional; educação para a infância.

#### **Abstract:**

This study aims to characterize the learning context of the Projeto Creche during the first three years. This project brings together childhood educators and academics around issues related to childhood education. To accomplish this central objective, first it is outlined a theoretical framework about professional communities and, later, it is analyzed the specific case of the project. Through the reports written about the meetings of the group and participants' written reflections, it is possible to identify and characterize activities, member's roles, interpersonal relationships established in the group, and individual views on the experience provided by the Projeto Creche. Finally, all the identified dynamics (activities, roles and interpersonal relationships) are discussed in the light of what scientific literature informs about professional communities.

**Key words:** Professional communities; teacher collaboration; professional development; childhood education.



## Resumen:

Este estudio tiene como objetivo caracterizar el contexto educativo establecido por el Projeto Creche en sus primeros tres años de existencia. Projeto Creche es un grupo que reúne maestros de Educación Infantil y académicos sobre temas relacionados con la educación infantil. Para este estudio, partimos de un punto teórico en torno de las comunidades profesionales, muy en particular sobre su dinámica de construcción y operación, para después hacer un análisis del caso realizado por el Projeto Creche. Se analizaron las actas de las reuniones y reflexiones escritas por sus participantes, buscando específicamente identificar y caracterizar las actividades desarrolladas en el Proyecto Creche, los roles creados y realizados por sus miembros, las relaciones interpersonales establecidas y concepciones individuales demostradas en la experiencia proporcionada por el grupo. Por último, se tentó relacionar la dinámica identificada en el grupo con las características atribuidas a las comunidades profesionales.

**Palabras clave:** Comunidades profesionales; colaboración docente; desarrollo profesional; educación infantil.

## Introdução

A necessidade de um espaço de reflexão e investigação partilhada sobre a Educação de Infância em contexto de creche levou a que, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, nascesse o Projeto Creche (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010). Este projeto, integrado no Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) é, neste momento, um espaço e tempo de encontro entre diferentes profissionais ligados à infância e educação, para reflexão e investigação sobre as práticas educativas específicas deste contexto. Trata-se de um grupo constituído maioritariamente por educadoras de infância, que se reúne de forma regular desde Dezembro de 2008 para refletir sobre o seu quotidiano profissional.

Partindo do conhecimento que a comunidade científica expressa sobre os grupos/comunidades profissionais e as potencialidades destes para o desenvolvimento profissional, este estudo centrar-se-á nas dinâmicas de trabalho que foram desenvolvidas no Projeto Creche nos seus primeiros anos de existência, procurando analisar o contexto formativo que este tem constituído para os seus participantes. Trata-se de um estudo piloto, pois antecipa uma investigação mais aprofundada que se encontra a ser realizada por uma das autoras<sup>1</sup> que é, também, um elemento participante desse grupo. A experiência de participação no Projeto Creche despoletou o interesse por um outro olhar, de cunho mais investigativo, sobre a experiência. Neste estudo em particular, esse olhar será orientado pelas seguintes questões:

- Que dinâmicas de trabalho são desenvolvidas no Projeto Creche?
- Que conceções têm os seus participantes sobre a vivência neste grupo?
- Será esta experiência um contexto de formação de uma comunidade profissional? De que forma?

Neste sentido, este estudo, numa parte inicial, apresenta o enquadramento teórico centrado nos

<sup>1</sup> Projeto de investigação intitulado: "Comunidades de Aprendizagem – um estudo de caso com o Projeto Creche".



espaços formativos constituídos pelas comunidades profissionais, explicitando, posteriormente a metodologia que foi desenvolvida para a compreensão destas questões no âmbito do Projeto Creche. Seguem-se a apresentação e a discussão dos dados recolhidos, bem como as considerações finais advindas.

## Contextualização teórica

Entre uma vasta literatura produzida sobre experiências profissionais em ambientes tidos como colaborativos, especialmente os constituídos no campo da educação, é consensual a ideia de que construir uma comunidade de profissionais requer mais que reunir um grupo de pessoas num mesmo espaço e criar para esse grupo um calendário de eventos. Etienne Wenger e colaboradores (1998; 2002), na abordagem que realizam ao que denominam comunidades de prática, por exemplo, delimitam-nas conceitualmente como “[...] groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger et al., 2002, p. 4). Embora tais comunidades sejam, para os autores, associações frequentes no quotidiano dos indivíduos, elas não se podem confundir com qualquer espécie de grupo formado por pessoas. Para Wenger e seus colaboradores, três elementos estruturais estão presentes em todas as comunidades de prática, elementos esses, que observados em conjunto, distinguem-nas de outros tipos de associação: um domínio, que diz respeito a uma área de interesse que congrega as pessoas na comunidade e lhes confere um senso de identidade partilhada; uma teia de relações interpessoais que sustenta a comunidade; e a prática, caracterizada pelo conhecimento mobilizado e construído em grupo, “[...] a set of frameworks, ideas, tools, information, styles, language, stories and documents that community members share” (Wenger et al., 2002, p. 29).

O mesmo cuidado em contornar conceitualmente o que se denomina comunidade de aprendizagem está presente nos estudos de Collay et al. (1998), mais especificamente nas condições essenciais que identificam para o cultivo de tais espaços e tempos que se pretendem promotores de desenvolvimento profissional para os seus participantes. Dentre estas condições são destacadas: (a) o conhecimento mútuo dos participantes e o desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo; (b) a construção de conhecimento; (c) o apoio às aprendizagens; (d) a documentação de reflexões; (e) uma avaliação do alcance de expectativas; e (f) uma orientação da comunidade para a mudança de culturas organizacionais.

Sem perder de vista as abordagens teóricas anteriormente citadas, estudos empíricos, que lançam olhares sobre dinâmicas de construção e manutenção de comunidades profissionais, especialmente aquelas constituídas no campo educativo, como parece ser o caso do Projeto Creche, avançam com uma análise mais contextualizada do que acontece nestes espaços e tempos de colaboração profissional. Deste modo, uma análise cruzada das conclusões de tais estudos pode permitir a observação de pontos comuns nas dinâmicas de construção e funcionamento de comunidades constituídas por profissionais.

Recorremos, deste modo, aos trabalhos de Tudball (2007), que estudaram uma comunidade profissional constituída num contexto escolar australiano, Aubusson et al. (2007), que estenderam a análise a um contexto mais amplo, examinando as dinâmicas que sustentaram a constituição de



comunidades de professores na Austrália, Allard et al. (2007), que estudaram parcerias estabelecidas entre professores e formadores de professores em comunidades de aprendizagem criadas no contexto educativo canadiano. No âmbito português, serviram de suporte os trabalhos de Vieira (2009) sobre o Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) e de Andrade e Pinho (2009) a respeito das fundações de uma comunidade de desenvolvimento profissional constituída por professores, formadores e investigadores da área de educação em línguas.

Não obstante estes diferentes âmbitos de parceria, é possível observar diversos pontos de contacto nos retratos traçados pelos estudos, desde as metodologias de trabalho nas comunidades estudadas até as descobertas reportadas nas análises feitas a posteriori. Nesse sentido e numa leitura cruzada destes estudos empíricos pesquisados sobre comunidades profissionais, podemos agrupar em cinco ideias-chave as descobertas a propósito das dinâmicas das comunidades estudadas:

- Características pessoais e relações interpessoais como base das dinâmicas. No nível pessoal, são destacadas a abertura ao feedback dos colegas e a disposição pessoal para investir-se em projetos conjuntos (Allard et al., 2007; Tudball, 2007). A respeito das relações interpessoais, é dado relevo ao conhecimento mútuo entre participantes (Allard et al., 2007), que favorece e é favorecido pelo desenvolvimento de um clima de confiança ou de segurança no seio da comunidade (Tudball et al., 2007; Vieira, 2009).

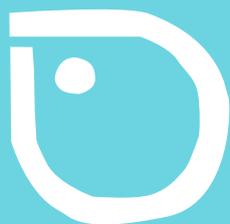
- Desenvolvimento de atividades significativas para os seus membros, que respondam a necessidades identificadas pelos próprios nos seus contextos profissionais (Aubusson, 2007; Tudball, 2007);

- Construção e utilização de espaços reais e/ou simbólicos. A esse respeito, ressalta-se a importância de serem criados espaços privados de interação (correio eletrónico e fóruns on-line, por exemplo) nos intervalos dos espaços públicos, representados pelas reuniões do grupo (Allard et al., 2007). A reflexão sobre os espaços encaminha igualmente uma compreensão dos espaços e tempos que são criados pelas comunidades profissionais para além dos momentos em que os seus membros estão na presença uns dos outros;

- Gestão flexível da liderança (Aubusson et al., 2007; Tudball, 2007, Vieira, 2009), entendida como a faculdade de ter iniciativa pelas ações que têm lugar no âmbito da comunidade;

- Tempo como recurso relevante para o desenvolvimento de uma rotina para a comunidade, que se concretiza no estabelecimento de uma regularidade para as atividades e aflui para o reforço de uma noção de familiaridade entre as pessoas (Andrade & Pinho, 2009, Aubusson et al., 2007; Tudball, 2007).

Um debate destas dinâmicas de construção e manutenção de comunidades profissionais do ponto de vista da constituição de espaços formativos para os sujeitos que nelas participam demanda uma análise da potencialidade destes espaços e tempos de trabalho conjunto enquanto contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Convocamos, nesse sentido, uma leitura bioecológica do desenvolvimento humano com base na obra de Bronfenbrenner (1979; 2005) e concebemos as comunidades profissionais como microsistemas, contextos em que um determinado sujeito participa, desempenhando atividades, assumindo papéis e estabelecendo relações interpessoais (Bronfenbrenner, 1979). Ainda que se trate de uma teoria abrangente a todos os contextos em que um sujeito pode participar (casa, trabalho, grupos de amigos, associações comuns, entre outros), neste momento dedicamo-nos a uma leitura apenas das comunidades



profissionais. Trata-se de uma leitura semelhante a que realizaram Alarcão e Sá-Chaves (2007) e Oliveira-Formosinho (2002) no âmbito da supervisão na formação inicial de professores. Contudo, nesta abordagem construímos um olhar sobre as dinâmicas que têm lugar em comunidades profissionais, alargando a perspetiva para a formação colaborativa entre profissionais da área da educação.

Nesse sentido, tomamos as dinâmicas de fundação e cultivo das comunidades discutidas anteriormente como um ponto de partida para uma leitura do ambiente formativo de que se podem revestir as comunidades profissionais. Utilizamos os conceitos bronfenbrenneanos de micro-, meso-, exo- e macrosistema (Bronfenbrenner, 1979), com observação à dinâmica Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (Bronfenbrenner, 2005), e os lugares comuns dos estudos que referimos anteriormente, para apresentar um quadro sistemático (Quadro 1). Tal sistematização propõe um cruzamento destes diferentes estudos na construção de uma proposta de análise dos espaços formativos constituídos por comunidades profissionais.



Quadro 1. Proposta de análise de espaços formativos constituídos por comunidades profissionais.

Pessoa	Contexto	Processo		Algumas condições propícias ao desenvolvimento profissional dos indivíduos na comunidade
<input type="checkbox"/> Disposta a investir-se; <input type="checkbox"/> Aberta a feedback; <input type="checkbox"/> Flexível.	Microsistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desempenho de atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Natureza molar ou molecular.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Desenvolvimento de atividades significativas para os sujeitos (atividades molares).
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Assunção de papéis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papéis criados;</li> <li>Papéis negociados;</li> <li>Equilíbrio de poder.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Experimentação de papéis variados; <input type="checkbox"/> Distribuição das possibilidades de iniciativa pelas atividades (poder distribuído).
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecimento de relações interpessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reciprocidade;</li> <li>Domínio afetivo;</li> <li>Conhecimento mútuo;</li> <li>Confiança.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Troca de feedback progressivamente intensa; <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de sentimentos mutuamente positivos e de uma cultura de conhecimento mútuo e de confiança.
	Mesosistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ligação com outros microsistemas em que o sujeito participa.</li> </ul>		<input type="checkbox"/> Envolvimento de outros microsistemas nos quais o sujeito participa. No caso de comunidades educativas voltadas para práticas de ensino, a percepção clara da ligação das atividades da comunidade com a sala de aula, por exemplo.
	Ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação com organizações externas (Conselhos de Classe, Instituições Governamentais relacionadas com a área de interesse do grupo formado no microsistema, ...)</li> </ul>		<input type="checkbox"/> Diálogo aberto sobre potencialidades e constrangimentos a que está exposta a comunidade estabelecida no microsistema.
Macrosistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação com o domínio da comunidade;</li> <li>Construção de concepções sobre trabalho colaborativo.</li> </ul>		<input type="checkbox"/> Construção de referenciais comuns sobre o domínio da comunidade e sobre o trabalho que é desenvolvido conjuntamente.	
				<b>Tempo</b> <input type="checkbox"/> Congruência entre agendas individuais e agenda do grupo.



## Metodologia

### a) Contexto e objetivos do estudo

O Projeto Creche foi um grupo criado em Dezembro de 2008 a partir da iniciativa de uma docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, que lançou um convite a outras colegas. Como motivação estava a necessidade de um espaço de reflexão sobre questões ligadas à primeira infância (0-3 anos) e ao atendimento em contexto creche. Desde então, vários profissionais ligados à educação reúnem-se mensalmente para refletir e desenvolver trabalhos neste âmbito. O Projeto Creche, segundo uma das suas publicações (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010), centra-se no contexto de creche, procurando despoletar dinâmicas de reflexão sobre o trabalho do educador de infância desenvolvido neste contexto, com crianças dos zero aos três anos.

No decorrer dos três primeiros anos de existência, o grupo foi documentando, num dossier, atas, reflexões individuais escritas sobre as reuniões, artigos selecionados pelos participantes para reflexão conjunta, e outros documentos considerados relevantes pelo grupo.

No ano letivo de realização deste estudo, 2010-2011, o grupo era constituído por dez elementos, todos do sexo feminino, a maioria licenciada em educação de infância, existindo um participante da área das Ciências de Educação e outro da Psicologia. Dois desses participantes do projeto eram docentes na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais em Leiria a trabalhar na formação inicial de professores, um já havia exercido funções na mesma escola, um estava a exercer funções como bolseiro de investigação do Projeto, e os restantes participantes eram educadores de infância a exercer a sua atividade em instituições públicas ou em Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), nos distritos de Leiria e Lisboa (para mais informações, consultar o Quadro 2, que contém a descrição dos participantes deste estudo).

Perante este contexto e face às questões inicialmente colocadas, pretendemos, com este estudo:

- Identificar as atividades que são desenvolvidas no âmbito do Projeto Creche;
- Analisar os papéis criados e assumidos pelos participantes deste Projeto;
- Caracterizar as relações interpessoais estabelecidas entre os profissionais que participam na constituição deste grupo;
- Identificar conceções dos participantes sobre a experiência proporcionada pela participação no Projeto; e,
- Relacionar as dinâmicas identificadas no grupo com características atribuídas às comunidades profissionais.

De um modo geral, estes objetivos entrelaçam-se no propósito geral de caracterizar o contexto formativo estabelecido pelo Projeto Creche, por meio da análise das dinâmicas que nele têm lugar.

### b) Métodos, técnicas e passos

Tendo em conta que este estudo se debruça num grupo particular de profissionais, a investigação realizada enquadra-se como um estudo de caso (Oliveira-Formosinho, 2002; Pardal & Lopes, 2011; Stake, 1995; Yin, 2005) de orientação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt,



2008). Partimos, neste sentido, do pressuposto de que o caso é um sistema cujo estudo tem como real escopo a particularização (e não a generalização), uma vez que, segundo Stake (1995, p. 8), “[...] we take a particular case and come to know it well, not primarily as to how it is different from others but what it is, what it does”.

Dessa forma, assumimos as dinâmicas de trabalho estabelecidas no âmbito do Projeto Creche como caso de estudo e procuramos abordá-las do ponto de vista de alguns dos documentos produzidos nas reuniões e, também, do ponto de vista dos seus participantes. Consideramos, então, como dados, as atas das reuniões do grupo desde a sua constituição, em Dezembro de 2008, até a reunião de Fevereiro de 2011, sendo um total de vinte e três documentos organizados conforme a data da reunião a que se referem (Anexo 1 – Organização das atas de reunião do grupo).

Entendendo que os registos contidos nas atas não seriam suficientes para dar resposta às questões lançadas, especialmente à indagação relacionada com as conceções que os participantes tinham sobre as dinâmicas do grupo em que participavam, solicitámos ao grupo uma reflexão por escrito de extensão livre, mas orientada por referentes (Anexo 2 – Guião de reflexão sugerida aos participantes). A proposta de reflexão seguiu por e-mail a todos os participantes a 02 de Abril de 2011 e a participação neste estudo foi apresentada como voluntária. Os documentos individuais deveriam ser devolvidos a uma das autoras deste estudo no prazo de quinze dias.

Foram recebidos documentos de reflexão de sete dos dez integrantes do Projeto Creche, sendo que, um dos três elementos que decidiram por não participar é uma das autoras deste estudo. Diante deste contexto, o Quadro 2, a seguir, procura demonstrar um perfil resumido das participantes deste estudo:

Quadro 2. Perfil dos participantes do estudo.

Código	Idade	Tempo de serviço	Contexto de trabalho	Tempo de participação no Projeto Creche (até Fevereiro/2011)
P1	46	8 anos	Educadora de Infância - IPSS	5 meses
P2	43	21 anos	Educadora de Infância - IPSS	2 anos e 2 meses
P3	40	12 anos	Docente – IPL	2 anos e 2 meses
P4	27	3 anos	Investigadora (bolseira) - IPL	1 ano e 3 meses
P5	26	4 anos	Educadora de Infância - IPSS	3 meses
P6	25	3 anos	Educadora de Infância - IPSS	2 anos e 2 meses
P7	24	6 meses	Educadora de Infância - IPSS	5 meses



Por fim, importa referir que todo o processo de recolha de dados foi precedido de uma comunicação informal ao grupo Projeto Creche, em que foi exposto o interesse em encetar este estudo. Foram tomados procedimentos mais formais junto à coordenação do Projeto, oficializando-se um pedido, por escrito, para acesso às atas de reunião do grupo e para contactar os seus participantes.

### **c) Dos dados às interpretações: um quadro de referência na busca de sentidos**

Face aos dados recolhidos, essencialmente documentos portadores de sentido e história – entendendo documento como “[q]ualquer base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudo, prova, etc.” (Nova Fronteira, 1999, p.488) – a técnica da análise de conteúdo (Krippendorff, 1980; Vala, 1994) surgiu como uma opção natural.

Segundo Krippendorff (1980, p. 21), a análise de conteúdo permite a construção de “[...] replicable and valid inferences from data to their context”. Compreendemos, assim como Vala (1989), que a construção dessas inferências deve basear-se numa lógica comunicável (e, por isso mesmo, explicitada). Tal implica dizer que a validade das interpretações feitas a partir dos dados passa pela exposição das condições de produção do discurso da análise. Neste sentido, remetemo-nos ao Quadro 1, que sintetiza os aportes teóricos que nos serviram de base para esta investigação, para expor as principais categorias que norteiam a leitura do corpus deste estudo.

No que diz respeito ao contexto formativo, importou-nos analisar as atividades do grupo, os papéis que assumem os seus participantes e a natureza das relações interpessoais estabelecidas entre eles. Também nos importou observar estas dinâmicas do ponto de vista do seu processo, ou seja, da forma como elas se desenvolvem, e dos espaços e dos tempos – reais e virtuais – que criam na sustentação do grupo.

Por ser um estudo inicial, optámos por limitar a análise apenas ao contexto micro-sistémico do Projeto Creche e estabelecer bases para uma investigação exploratória mais abrangente dos contextos mais latos com os quais o grupo se relaciona.

Para esta análise, foram considerados os registos em ata das reuniões do grupo e também as reflexões escritas pelos seus participantes. Tais reflexões também serviram de base para a investigação das motivações que sustentam a participação no grupo, traduzidas no valor que os seus profissionais encontram na pertença ao Projeto Creche.

A partir de todos estes indicadores, discutimos, por fim, as dinâmicas do grupo, procurando identificar nas mesmas indícios de construção de uma comunidade profissional.

## **Apresentação e discussão dos dados**

### **a) Contexto formativo do Projeto Creche**

#### **a.1) Atividades**

Uma leitura geral dos registos das atas de reuniões do grupo revela que havia três principais tipos de atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Creche: (a) discussões / reflexões conjuntas, (b) conceção e desenvolvimento de projetos de intervenção e investigação e (c) gestão do grupo.



Os momentos de discussão / reflexão conjunta surgiam associados a (I) partilha de referências sobre metodologias de investigação ou textos de natureza teórica, sobretudo relacionados com a educação de infância (por exemplo, atas das reuniões 1, 2, 3, 5, 6, 11, 17 e 20); (II) produtos elaborados pelos integrantes do grupo, tais como textos de revisão da literatura (atas 4 e 5), planificações de experiências educativas e registos de avaliação (atas 21, 22, 23); e (III) ponto da situação dos trabalhos de investigação em curso (atas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19 e 20). Também eram matéria de partilha experiências formativas em outros âmbitos (formações, viagens a trabalho, alteração de situação profissional, entre outras – atas 6, 7, 8, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21) e, conforme as participantes, sentimentos de ordem mais pessoal (dúvidas, angústias, inquietações). A este respeito, é de se assinalar a existência de uma grande ênfase na dimensão da partilha nas reflexões das participantes:

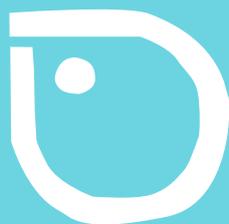
«Quem quiser participar neste projecto tem de vir com a disposição de partilhar os seus receios, as suas dúvidas, mas também as conquistas e as aprendizagens que fez e vai fazendo no exercício da sua profissão.» (P2)

«(...) é um momento que temos para partilhar as nossas inquietações, angústias, preocupações e ouvir as opiniões das colegas, reflectir com elas, (re)encontrar caminhos, ou tentar procurá-los, pelo menos.» (P7)

A conceção de projetos de intervenção e investigação diziam respeito aos momentos de análise e definição, geralmente em subgrupos (por exemplo, atas 16 e 21) ou em reuniões dedicadas apenas à investigação (que surgiram por necessidade no ano letivo 2010/2011), de cursos de ação para os planos de investigação desenvolvidos nos contextos profissionais em que os participantes do grupo exercem as suas funções. Salienta-se que a dimensão colaborativa dos diferentes projetos de investigação do grupo se aplicavam à conceção das hipóteses de investigação e ao acompanhamento dos mesmos durante as reuniões mensais, ficando o desenvolvimento no terreno educativo delegado a uma esfera individual.

No tocante às atividades de gestão do Projeto Creche, destaques são dados aos momentos em que os participantes do grupo discutiam e registavam em ata diretrizes para o seu funcionamento interno. Entre as atividades que se relacionam com a gestão do grupo estavam (I) decisões a respeito de cenários futuros para o Projeto, inclusive para o trabalho que ocupa os espaços e tempos extra-reuniões (atas 1, 8, 9, 19), (II) avaliação do trabalho realizado nos anos anteriores (atas 9 e 19), (III) a reflexão do grupo sobre si (ata 13) e sobre a sua denominação – Cruzar Olhares em Contexto de Creche: uma Janela Aberta para a Investigação (COCC-JAI) (ata 3) e Projeto Creche (ata 10) – e, finalmente, (IV) sistematizações / uniformizações da forma de apresentar informações dos estudos em andamento (atas 15, 16). Importante destacar a decisão do grupo de instaurar e sistematizar uma atividade de reflexão paralela, traduzida na escrita de reflexões a partir de cada reunião e posterior comentário de um amigo crítico a ser escolhido entre as colegas de grupo (ata 19). Tal atividade era citada pelas participantes como uma tarefa de destaque no Projeto, como ilustra o excerto a seguir:

«iniciámos a tarefa de escrita de reflexões individuais, que se revelou uma actividade com bastante destaque no projecto, uma vez que permite que tenhamos um conhecimento mais aprofundado das pessoas (...) [e] também a vivência do grupo, o que já se construiu em conjunto...» (P4)



A partir das atas, percebe-se uma ênfase maior nas atividades relacionadas com a investigação. Com efeito, a investigação-ação esteve presente na agenda do grupo desde a sua constituição (ata 1) e, sobretudo no primeiro ano de existência (2009/2010), a organização das ordens de trabalho das reuniões seguiram um ciclo que contemplava as fases de um processo investigativo: identificação do problema – exploração teórica do problema – recolha de dados – tratamento dos dados – redação do relatório de investigação. Também foi patente esta orientação investigativa do grupo em uma das suas denominações – COCC-JAI – e na reunião e partilha de documentos de apoio à atividade de investigação, já referidas anteriormente. No terceiro ano (2010/2011), os assuntos relacionados com a investigação passaram a ocupar reuniões paralelas às mensais, uma vez que as reuniões habituais passaram a focar, cada vez mais, atividades de partilha e discussão de recursos didáticos que suportavam a atuação dos participantes nos seus contextos de Creche ou Jardim de Infância. Curiosamente, e conforme já foi ressaltado, era esta dimensão da partilha a mais enfatizada pelas participantes nas suas reflexões.

## a.2) Relações interpessoais

No tocante às relações estabelecidas entre as participantes do Projeto Creche, condições essenciais para o desenvolvimento de uma comunidade segundo os diferentes estudos anteriormente referidos (Allard et al., 2007; Tudball et al., 2007; Vieira, 2009) e elementos críticos de desenvolvimento aprendizagem dos sujeitos (Bronfenbrenner, 1979), percebe-se, por meio das reflexões das participantes, que havia a constituição de laços afetivos de colegialidade no âmbito do grupo:

«As relações interpessoais estabelecidas entre as colegas é algo que na minha opinião nos ajuda a voltar todos os meses à reunião» (P1)

«Entre todos (e entre cada par) existem laços diferentes que se vão fortalecendo e diversificando ao longo do tempo» (P3)

«Quanto mais se vai partilhando, mais as pessoas que escutam as outras vão aprendendo algo sobre quem fala. E há o à vontade para dizer que não se concorda! E isso vai criando laços entre as pessoas porque se vão conhecendo umas às outras...» (P4)

Nestes excertos, sobressaem noções de que existiam, entre as pessoas, laços que progressivamente eram fortalecidos no estabelecimento de um clima de à-vontade entre as pessoas e de que a convivência era assumida como uma motivação para a participação no Projeto.

## a.3) Papéis

Tanto o conteúdo das atividades desempenhadas por um determinado sujeito quanto a natureza das relações interpessoais que estabelece derivam (do) e são afetadas pelo papel que ocupa (ou que lhe é atribuído) no contexto em que participa. No conceito de Bronfenbrenner (1979), papel corresponde a um conjunto de atividades e de relações esperadas para uma pessoa ocupante de determinada posição em uma ordem social estabelecida. Por extensão, também corresponde a um conjunto de atividades e de relações que se esperam que as demais pessoas tenham em relação a ela.

Uma análise dos papéis em criação e circulação num grupo, nesse sentido, pode permitir uma



compreensão dos estatutos que cada participante assume nas dinâmicas desenvolvidas nestes contextos. No caso do Projeto Creche, preexiste uma ordem de papéis advinda da iniciativa de uma docente do IPL para a constituição do grupo. Tal ordem preexistente traduz-se na constituição da equipa de coordenação, que contava, em 2011, com a participação de duas docentes do IPL (uma delas autora deste estudo) e de uma bolsista de investigação, que apoiava e participava nas atividades do projeto.

A coordenação do grupo ocupava-se, sobretudo, das funções de gestão. Na perspetiva das participantes deste estudo, a equipa coordenadora possuía uma postura liberal (segundo P2), de organização e planificação das atividades (conforme P2 e P7) e de ligação entre as educadoras participantes, facilitando o processo de comunicação dentro do grupo (no entendimento de P6). Não obstante os relatos das participantes dirigirem-se apenas às atividades de gestão, existem indícios nas atas de que as coordenadoras também tinham parte nas discussões e reflexões conjuntas (por exemplo, atas 7, 8, 11 e 14) e na conceção e desenvolvimento de projetos de investigação-ação (por exemplo, ata 7).

A par da equipa de coordenação, as demais participantes assumiam, num primeiro momento, o estatuto de convidadas, como se percebeu, por exemplo, na entrega de declarações comprovativas de participação no Projeto ao fim do primeiro ano (ata 8). Ressalta-se, no entanto, que a participação continuada de duas integrantes não pertencentes à coordenação (P2 e P6) deu origem ao convite para integrarem o Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), órgão em que o Projeto Creche está inserido (ata 21).

Na voz das participantes, as "educadoras-investigadoras", na denominação que receberam nas atas a partir do ano letivo 2009/2010, sobressaíam-se papéis que giravam em torno de funções ligadas ao que ensinavam e ao que aprendiam umas com as outras, ainda que não se reportassem diretamente a que papéis assumiam na dinâmica do grupo. Também era patente a persistência de imagens do estatuto anterior – o de aluna – que tiveram no IPL:

«existem elementos que são professores e outros que foram alunos (todos inseridos no mercado de trabalho)» (P5)

«Cada uma das Educadoras que está no activo, estando umas delas em contexto de Creche, outras de Jardim-de-Infância, são sem dúvida alguma fontes ricas de conhecimentos, de sabedoria... cada uma com a sua experiência tão particular, tão sua... mas que estão disponíveis o suficiente para as partilhar com todas nós» (P6).

O processo de elaboração das atas das reuniões revela alguns papéis que sustentavam as dinâmicas do Projeto. De se notar que a presidência das reuniões era ocupada sempre por uma das coordenadoras e que a secretaria do grupo, anteriormente uma função rotativa entre todas as participantes (atas 1 a 12), era então ocupada pela bolsista de investigação (P4) desde que foi integrada ao Projeto (atas 13 a 23). Ao refletir sobre o papel que possui no grupo, P4 afirma:

«Hoje, sinto-me parte do grupo de pessoas que integram o Projecto Creche. Sou membro da coordenação, mas também sou membro do grupo enquanto pessoa que olha para a educação em geral e que tenta direccionar-se para a educação de infância em contexto de creche...» (P4).

O excerto em destaque ilustra uma separação entre os papéis de coordenação e de participação



convidada, mais evidente na utilização da conjunção adversativa “mas” para separar o que significa participar na coordenação do que corresponde a participar enquanto membro do grupo sem papel de coordenação.

A partir destas considerações, percebe-se que existia no âmbito do grupo, a emergência de papéis “formais”, traduzidos nas funções que cada participante assumia nas dinâmicas – “coordenadora”, “secretária”, “educadora-investigadora” – e papéis informais, advindos das relações que eram estabelecidas no interior do grupo – “aprendizes”, “ensinantes”, “colegas”, assumidos por todos, indistintamente.

#### a.4) Um olhar sobre o todo

Após uma análise das atividades, da natureza das relações interpessoais e dos papéis existentes no grupo, importa, neste momento, observar aspetos mais processuais das dinâmicas, nomeadamente a forma como o tempo e os espaços eram geridos pelo e em grupo, assumindo como referência os trabalhos Andrade & Pinho (2009), Aubusson et al. (2007), Tudball (2007) e Allard et al. (2007).

O tempo pode ser perspetivado sobretudo sob dois prismas: o da agenda de grupo e enquanto recurso. No que diz respeito à agenda, percebe-se que, no Projeto Creche, a mesma se orientava sobretudo para a investigação e era constituída por um conjunto de eventos regulares balizados pelo ano letivo, demonstrando um ajustamento com as agendas profissionais das participantes. Esta observação manifesta-se na regularidade dos ciclos que o grupo registou em ata desde a sua criação, com as primeiras reuniões do ano sempre nos meses de Setembro ou Outubro e as últimas reuniões de cada etapa, no mês de Julho. A mesma regularidade se percebe na rotina dos encontros sempre serem marcados às segundas-feiras no início da noite. A agenda da investigação corporiza-se nas ordens de trabalho das reuniões, sobretudo no primeiro ano de existência do grupo (atas 1 a 8), e na necessidade de, neste último ano (2010/2011), ser criado um espaço e um tempo específicos, reuniões paralelas às que mensalmente eram realizadas, para a discussão de projetos de investigação. As reuniões mensais passaram a constituir-se como espaços exclusivamente para reflexão (atas 20 a 23).

Enquanto recurso do e para o grupo, o tempo demonstrava-se escasso nos relatos das participantes, tanto para cumprir a agenda que o grupo se propunha (por exemplo, P4 e P7), quanto para aquelas que dele se desligaram ao longo do percurso por razões sobretudo relacionadas com a incompatibilidade entre as agendas pessoais e a agenda do Projeto (por exemplo, atas 7, 12, 23).

No que diz respeito aos espaços criados pelas dinâmicas do Projeto Creche, era marcante, nas reflexões das participantes, a existência de um clima de bem-estar e de à-vontade, características imateriais que algumas participantes afirmam ser difíceis de descrever:

«Sinto que existe uma cumplicidade entre todas que é salutar.» (P2)

«O que podemos contar sobre as dinâmicas do Projecto Creche? Questão difícil ... Como operacionalizar algo que se sente vivendo? Como transformar em dado algo que se desfruta porque existe como existe, com quem existe, da forma que existe, no momento/espaço/tempo em que existe? (...) Este *presente* (presente!!) é apreciado num ambiente acolhedor, próximo, familiar...» (P3)

«Não existem as palavras certas ou exactas para descrever o que acontece no âmbito deste



projecto.» (P4)

«todos os elementos são sinceros na exposição de ideias e opiniões, tentando promover um ambiente de amizade e descontração.» (P5)

«É curioso perceber que nos sentimos em Família quando estamos todas juntas, sentimo-nos bem ao ponto de transformarmos cada reunião num momento informal, até carinhoso se assim posso dizer.» (P6)

«sinto que posso falar sem receios pois ninguém está ali com a intenção de fazer críticas negativas, mas sim de crescer com os contributos de cada elemento.» (P7)

Também era patente a existência de um alargamento do grupo a outros espaços e tempos, mais particulares, tornando a sua existência não restrita apenas aos momentos de reunião. Aliás, os próprios projetos de investigação-ação concebidos pelas participantes representavam uma extensão do grupo aos contextos profissionais.

«assim como os encontros durante o mês para troca de ideias ou e-mails ou telefonemas onde se fala sobre as reflexões feitas ou ideias a propor para próximas reuniões.» (P1)

«através destas relações outras situações paralelas ao Projecto Creche surgiram, como por exemplo, a ocorrência de encontros exteriores, a troca de e-mails e mensagens de telemóvel entre colegas, a troca e partilha de informações a outras colegas que não fazem parte deste grupo...» (P6)

Por fim, resta referir que as dinâmicas do Projeto Creche demonstravam que o seu percurso era, ele próprio, um processo de aprendizagem sobre si mesmo. Tal se reflete sobretudo na flexibilidade que caracterizava o agendamento dos ciclos de investigação, notável na sucessão de ordens de trabalho com pontos que procuravam ajustar-se ao andamento dos trabalhos em campo ou às necessidades de reflexão sobre assuntos importantes para as participantes (por exemplo, atas 2, 3, 21, 22).

«Ao longo destes 3 anos que o projecto creche existe as dinâmicas foram ligeiramente diferentes. Também estamos a aprender.» (P2)

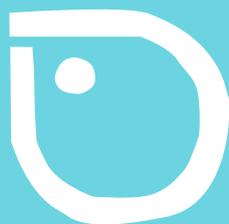
«o Projecto Creche (...) vai cambiando em função das nossas metamorfoses solicitando uma redefinição constante de actividades ... Este é (será!) o nosso segredo!» (P3)

«Tenho vindo a notar, desde o início da minha participação no Projecto Creche, uma evolução significativa ao nível das dinâmicas, tanto nas actividades realizadas como nas relações que se foram estabelecendo.» (P4)

«Desde o início do Projecto Creche que as dinâmicas deste nosso grupo se têm vindo a alterar, ou melhor dizendo, se têm vindo a ajustar ao grupo de pessoas que nele está inserido.» (P6)

## **b) Pertença ao Projeto Creche – o valor atribuído pelos participantes**

Através da análise das reflexões é possível fazer alguma interpretação relativamente ao sentido que cada elemento do grupo atribuía à sua experiência de participação e envolvimento neste Projeto. Os participantes traduziram as razões porque tomaram a decisão de integrar este grupo, bem como as razões porque ainda permaneciam. Apesar das idades e do tempo de participação no projeto ser diferente entre os participantes (ver Quadro 2), as motivações que são apresentadas evidenciam



uma consciência forte de que esta participação e envolvimento se traduziram numa valorização pessoal e profissional, em que a reflexão sobre a profissão e a aprendizagem eram considerados processos inerentes e essenciais. Ao retomarmos a nossa leitura da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979; 2005), podemos observar que, este microsistema que é o Projeto Creche, caracterizado pelas diferentes atividades, papéis e relações interpessoais, acaba por ser, na voz dos participantes, reforçado como um contexto formativo.

Este contexto formativo torna-se evidente quando os participantes referem que realizam aprendizagens tanto a nível profissional como pessoal, entendendo este processo de aprendizagem como algo em constante desenvolvimento e que provoca mudanças na pessoa e nos contextos onde ela interage:

«a cada reunião em que participo, sinto que cresço um bocadinho mais a nível profissional, mas não só, também a nível pessoal, pois vou desenvolvendo a capacidade de reflectir, de questionar, de partilhar... e isto são aprendizagens muito importantes.» (P7)

«Parece-me que depois de cada reunião, as pessoas mudam um bocadinho para melhor, mudam um bocadinho a sua forma de pensar, mudam um bocadinho a sua forma de estar com as crianças, mudam um bocadinho a sua forma de conviver com os seus pares, mudam um bocadinho a maneira como estão consigo próprias, mudam um bocadinho a forma como poderão pensar na reunião seguinte... mudam um bocadinho...» (P4)

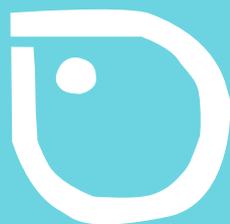
Este processo de mudança referido, e que traduz o reconhecimento do contexto formativo que o projeto proporciona, é valorizado pelos participantes. A motivação para estar e participar no projeto é apontada como pessoal, visto que apenas depende da cada participante, não havendo condições externas que o possam influenciar. O excerto que se segue ilustra o valor atribuído ao contexto formativo experienciado, revelando a natureza da motivação desta participante:

«participação no projecto não dá créditos nem sequer qualquer tipo de remuneração, mas é o saber, a partilha, o conhecimento e a obrigação de estarmos sempre à procura de melhorar enquanto pessoa e principalmente enquanto profissionais que são importantes» (P1)

Neste sentido, poderemos constatar que o valor atribuído pelos participantes a este Projeto partia de motivações pessoais, ancoradas no desejo de se ser melhor pessoa e profissional, reconhecendo o valor das aprendizagens realizadas no grupo.

## Conclusões

Este olhar sobre (e a partir do) Projeto Creche, que ao longo deste estudo tentámos lançar, permitiu-nos compreender um pouco melhor as singularidades e especificidades emergentes do contexto formativo deste Projeto. Ao longo de todo o estudo procurámos compreender de que forma este contexto formativo se aproximava ou distanciava das características que a literatura científica apresenta como características de uma comunidade profissional. É a partir da identificação realizada sobre as dinâmicas desenvolvidas por este grupo de profissionais (atividades, papéis e relações interpessoais), bem como das concepções dos participantes sobre as mesmas, que procuramos, agora, traçar um retrato deste microsistema (Bronfenbrenner, 1979) como uma



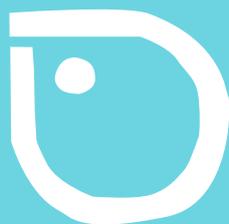
comunidade profissional.

Como dão conta vários estudos desenvolvidos (Wenger et al., 2002, e Collay et al., 1998), a construção e a manutenção de uma comunidade profissional como um espaço formativo para os seus intervenientes não converge simplesmente no ato de reunir um grupo pessoas num mesmo espaço e proporcionar-lhes atividades comuns. Há uma série de características existentes que caracterizam as suas dinâmicas. A análise que procurámos fazer centrou-se nas características pessoais e relações interpessoais estabelecidas no grupo, no desenvolvimento de atividades, na construção e utilização de espaços reais e/ou simbólicos, na gestão da liderança, bem como na dimensão tempo. Uma reflexão a partir dos dados encontrados e da discussão anteriormente realizada permite-nos dizer que, a dinâmica que foi sendo desenvolvida no projeto desde a sua génese se aproxima do que a literatura nos indica como sendo uma comunidade profissional. Apesar de neste estudo se ter partido desse pressuposto, é na própria voz dos participantes que este projeto se confirma como um espaço formativo, de aprendizagem, pautado e sustentado pelas relações pessoais estabelecidas e pelas atividades desenvolvidas.

As características pessoais e as relações interpessoais emergentes no grupo realçam um grupo de profissionais preocupado com o seu crescimento profissional mas também pessoal, associando as suas motivações de participação no projeto com as aprendizagens realizadas. Há dados que indicam a existência a uma abertura ao feedback (partilha) entre pares, reconhecendo-os como suportes importantes no processo pessoal de aprendizagem, e uma disposição pessoal para o envolvimento nas atividades do grupo. O ambiente estabelecido no grupo revela familiaridade, segurança e um clima de confiança existente entre os profissionais que resulta, também, das relações interpessoais que progressivamente se iam construindo. As relações eram reconhecidas pelos participantes como positivas, de apoio e de (re)conhecimento mútuo, revelando alguma colegialidade e sentido de pertença.

As discussões/reflexões conjuntas, identificadas pelas participantes como os momentos de partilha, eram uma das atividades desenvolvidas mais valorizadas. A par desta estavam as atividades de conceção e desenvolvimento de projetos de intervenção e investigação, bem como tarefas que se prendem com gestão de grupo. São estas atividades desenvolvidas que traduzem o domínio e a prática identificados por Wenger et al. (2002), sendo que se revelam flexíveis ao longo do tempo. Verifica-se que a incidência nas atividades ia mudando de acordo com as necessidades e interesses emergentes de forma a permitir que estas se traduzissem em atividades significativas. O desenvolvimento destas atividades ultrapassava o espaço público que era partilhado por todos os profissionais, sendo que existiam canais de comunicação paralelos e privados entre alguns dos participantes e que aconteciam num tempo entre as reuniões. O tempo do grupo acabava por ser apontado como insuficiente para toda a agenda definida, contudo, este apresentava-se de forma a criar rotinas no decorrer dos anos letivos. Finalmente, no que respeita à dimensão da liderança, havia claramente a identificação de um subconjunto de pessoas que assumia a iniciativa pelas ações do Projeto, ocupando-se desta forma da execução das tarefas de gestão, desde a organização das atividades ao apoio dos projetos de investigação desenvolvidos. Este papel de liderança cruzava-se e interagia com os restantes, entre eles o papel de “aprendiz” que todos assumiam ter.

Compreender que este grupo, já nos primeiros anos de existência, assumia características de uma

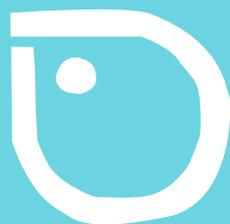


comunidade profissional permite-nos interpretar este contexto formativo como um microsistema em que os participantes encontravam algum «valor». Recorda-se que a génese e a continuidade deste grupo não dependiam, no momento de realização do presente estudo, de diretrizes exteriores mas sim das próprias pessoas que o constituem. Até o presente ano letivo, o quinto desde a constituição do grupo, esse traço mantém-se característico. Neste sentido, poderemos afirmar que as relações interpessoais estabelecidas, os papéis e as atividades existentes criaram uma espécie de identidade de grupo, conferiram-lhe vida e continuidade ao longo dos quase três anos letivos em abordagem neste texto. Este caso estudado (as dinâmicas de trabalho estabelecidas no Projeto Creche) anuncia a existência de uma comunidade profissional autêntica, na medida em que se apresenta um grupo espontâneo, sem diretrizes externas que o mantenham, e que procura apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus sujeitos.

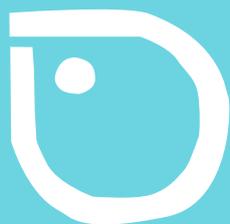
Para investigações futuras, apresenta-se a possibilidade de realizar um estudo de acompanhamento do grupo, de modo a traçar um retrato presente do mesmo, considerando as mesmas lentes de análise apresentadas neste texto. Além disso, podem ser aprofundadas, em estudos posteriores, as relações estabelecidas entre este microsistema formativo – comunidade profissional autêntica – e os restantes contextos com os quais o mesmo dialoga, especialmente os espaços profissionais em que os participantes atuam.

## Referências

- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2007). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais* (2ª ed., pp. 133-148). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Obra original publicada em 1994)
- Allard, C., Goldblatt, P., Kemball, J., Kendrick, S., Millen, K., & Smith, D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8 (3), 299-314.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2009). Construir e partilhar a formação em didáctica de línguas: propostas para projectos de desenvolvimento profissional. In J. Tavares & A. P. Cabral (orgs.), *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: Novos Contextos de Formação, Pesquisa e Mediação*. Gaia: Instituto Superior Politécnico de Gaia (CD-ROM).
- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative?, *Teacher Development*, 11 (2), 133-148.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 3-15). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University.



- Collay, M., Dunlap, D., Enloe, W., & Galgon Jr., G. W. (1998). *Learning Circles: Creating Conditions for Professional Development*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press Inc.
- Dias, I. S., Anastácio, R., Pinto, A., & Correia, S. (2010). Investigando prática (s) educativa (s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPL – ESECS/NIDE). *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 46-48.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Newbury Park (CA): Sage Publications.
- Mesquita, L. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo. Dissertação de Mestrado (Supervisão)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nova Fronteira (1999). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (15.ª impressão)*. São Paulo: Editora Nova Fronteira.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. A., & Lopes, A. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5.ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study*. Thousand Oaks (California): Sage Publications Inc.
- Tudball, L. (2007). 'Professional learning communities': exploring their power and influence in teacher professional learning. In A. Berry, A. Clemans, & A. Kostogriz (eds.), *Dimensions of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity* (pp. 121-135). Rotterdam: Sense publishers.
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais (3.ª ed., pp. 101-128)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 269-282.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos (3.ª ed.)*. Porto Alegre: Bookman.



## Anexo 1 – Organização das atas de reunião do grupo

### Ano letivo 2008-2009

Ata	Data
Ata n.º 1	03 de Dezembro de 2008
Ata n.º 2	07 de Janeiro de 2009
Ata n.º 3	03 de Fevereiro de 2009
Ata n.º 4	03 de Março de 2009
Ata n.º 5	31 de Março de 2009
Ata n.º 6	28 de Abril de 2009
Ata n.º 7	02 de Junho de 2009
Ata n.º 8	14 de Julho de 2009

### Ano letivo 2009-2010

Ata	Data
Ata n.º 9	26 de Outubro de 2009
Ata n.º 10	23 de Novembro de 2009
Ata n.º 11	16 de Dezembro de 2009
Ata n.º 12	18 de Janeiro de 2010
Ata n.º 13	09 de Fevereiro de 2010
Ata n.º 14	15 de Março de 2010
Ata n.º 15	09 de Abril de 2010
Ata n.º 16	19 de Maio de 2010
Ata n.º 17	14 de Junho de 2010
Ata n.º 18	12 de Julho de 2010

### Ano letivo 2010-2011

Ata	Data
Ata n.º 19	11 de Outubro de 2010
Ata n.º 20	08 de Novembro de 2010
Ata n.º 21	06 de Dezembro de 2010
Ata n.º 22	10 de Janeiro de 2011
Ata n.º 23	07 de Fevereiro de 2011