

O PNEP e a Pedagogia da Autonomia no Desenvolvimento Profissional de Professores

Íris Susana Pires Pereira

Instituto de Educação da Universidade do Minho¹
iris@ie.uminho.pt

Resumo – A pedagogia para a autonomia constituiu um dos pilares do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), uma formação oficial de professores do 1º ciclo. Neste texto, discuto o conjunto de factores que, em meu entender, favoreceu a apropriação dessa pedagogia e apresento algumas evidências do processo de mudança vivido pelos professores participantes a esse nível. Defendo a ideia de que esta experiência formativa pode 'informar' a programação de contextos de desenvolvimento profissional no âmbito da promoção da pedagogia da autonomia.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; investigação-ação; ensino e aprendizagem da língua

Introdução

O PNEP, Programa Nacional de Ensino do Português - 1º ciclo, foi uma iniciativa de formação de professores da responsabilidade do Ministério da Educação, cuja principal finalidade consistiu na *melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa* como meio de *melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo* (Despacho nº 546/2007, *Diário da República*, 2ª série—Nº 8—11 de Janeiro de 2007, p. 899).

Nos anos lectivos de 2008-2009 e 2009-2010, coordenei, no (Ex-Instituto de Estudos da Criança, actual) Instituto da Educação da Universidade do Minho o Núcleo Regional do PNEP no distrito de Braga (e algo mais além). Nessa qualidade, creio poder afirmar que, se o PNEP de facto atingiu aquelas finalidades ou se, pelo menos, contribuiu para o início desse processo, isso terá sido, entre outras possíveis razões, por causa da aposta feita no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia do aluno (e, conseqüentemente, do professor).

Neste texto, reflecto sobre essa dimensão do PNEP, ressaltando o seu contributo para o melhor entendimento dos processos de renovação profissional ao nível da promoção da pedagogia da autonomia. Na secção 2, apresento algumas pequenas evidências do desenvolvimento dessa pedagogia; começo, contudo, por discutir, na secção 1, aqueles que, para mim, foram os principais factores que permitiram esse desenvolvimento.

1. Informação, colaboração e reflexão num contexto de investigação-ação singular

O Programa Nacional de Ensino do Português foi um projecto de *investigação-ação* (Pereira, 2010a), e essa é, com efeito, uma das metodologias mais aclamadas de promoção de desenvolvimento profissional de professores (Elliot, 1991; McKernan, 1996; Kemmis & McTaggart,

1987; Latorre, 2003). Considero que essa foi uma das condições básicas que permitiu fazer do PNEP um contexto de formação para a autonomia no ensino e na aprendizagem da língua.

Tal como se espera de uma situação de investigação-ação, o PNEP foi um processo formativo no qual os professores estudaram a sua prática nos contextos de implementação dessa mesma actividade como forma assim edificarem conscientemente o seu desenvolvimento profissional. Quer dizer, os professores que frequentaram o PNEP procuraram melhorar a sua ação através da ampliação da sua compreensão sobre essa mesma actividade, gerando activamente outros saberes práticos relevantes (Lewin, 1946; Ebbutt & Elliott, 1985; Elliot, 1991; McKernan, 1996; Kemmis & MgTaggart, 1987; Winter 1993).

Atendendo ao quadro teórico de referência sobre a investigação-ação, o PNEP foi uma investigação-ação de tipo *técnico* (McKernan, 1996; Latorre, 2003) porque se tratou, de facto, de um processo da responsabilidade de uma entidade externa ao contexto (o Ministério da Educação), contexto esse em que identificou um problema prático que quis melhorar (o ensino da língua no 1º ciclo de escolaridade). Tal como nos casos clássicos de investigação-ação *técnica* (cf. Lewin, 1946), essa entidade também realizou o diagnóstico, identificando áreas prioritárias de intervenção, e produziu um plano de ação geral (constituído por 12 sessões tutoriais, cada qual estruturada numa oficina temática de 2 horas e numa tutória de 2 horas e 30 minutos a realizar em sala de aula de cada formando e supervisionada pelo formador).

Contudo, o PNEP foi um processo de investigação-ação *técnica* bastante peculiar dado o grau de descentralização na implementação do plano centralmente concebido, cuja 'chegada' à sala de aula foi *mediada* por instituições de ensino superior e, sobretudo, pelos próprios contextos de formação. No despacho que criou o PNEP, pode ler-se que *os estabelecimentos de ensino superior asseguram (...) o envio ao Ministério da Educação, para homologação, do plano das ações a realizar* (p. 899). Para além disso, a essas instituições foi também incumbida a formação de formadores (professores do 1º ciclo que foram dispensados da carga lectiva anual para se dedicar à formação, que implementaram nos respectivos Agrupamentos de Escolas), bem assim como o acompanhamento pedagógico da consecução desse processo formativo. Houve, portanto, agentes de 'mediação' do plano geral traçado pelo Ministério, gerando o espaço necessário para construir a interpretação e interiorização dos conteúdos veiculados com atenção aos contextos educativos. Nessa medida, nas salas de aula dos professores-formandos, o PNEP acabou por ser uma investigação-ação com um inegável carácter *prático* (McKernan, 1996; Latorre, 2003), situada na actividade quotidiana de cada professor, em última instância configurada por e emergindo dessa mesma prática (Elliott, 1983).

Como coordenadora do núcleo do PNEP na Universidade do Minho, foi minha preocupação potenciar, junto dos mais de 30 formadores que comigo trabalharam, as dimensões de uma formação desta natureza que, *a priori*, se reconhecem como facilitadores da difícil tarefa da *auto-inspecção* dos saberes profissionais (cf. Elliott, 1979). Foram três as dimensões da formação particularmente cuidadas com essa finalidade: a *informativa*, a *colaborativa* e a *reflexiva*. Em meu entender, foi da possibilidade de explorar estas dimensões de forma inter-relacionada e maximamente situada

(reconhecendo embora a centralidade e transversalidade da reflexão a este processo (Elliott, 1985; 1991; Day, 1993, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009), que decorreu a possibilidade de o PNEP mudar práticas pedagógicas e, em particular, de facilitar a construção de ideias profissionais acerca da promoção da autonomia no ensino e na aprendizagem na aula de língua.

Reflexão, tal como foi assumido neste contexto, consistiu na capacidade de tornar consciente o conjunto de ideias e assunções que conduziam as ações profissionais (as 'teorias práticas'), e de pensar nessas teorias (maioritariamente implícitas) para as modificar conscientemente em função dos resultados das ações levadas a cabo no terreno decorrentes da formação (Schön, 1983; Ebbutt & Elliott, 1985; Elliott, 1983, 1985). É a este movimento introspectivo e auto-avaliativo que se reconhece a força motora do desenvolvimento profissional (também) dos professores. Contudo, também se reconhece a necessidade de alimentar do exterior esse motor interior (Elliott, 1983; Day, 1993) para que um processo formativo seja, de facto, construtivo e ampliador do conhecimento profissional. A meu ver, a *informação* teórica, aliada a uma rede de *colaboração na prática* entre coordenadora, formadores e formandos, foram os principais alimentos e desafios externos da capacidade reflexiva dos professores.

No núcleo do PNEP da Universidade do Minho, exploraram-se três grandes dimensões do processo reflexivo: *reflexão problematizadora, reflexão na prática e reflexão sobre a prática* (Pereira, 2010a).

O processo *reflexivo problematizador* (cf. Day, 1993; Winter, 1998) foi conseguido com a exploração da 'informação ou conteúdos da formação'. Como facilitadora externa (Elliott, 1991), apostei fortemente na sistematização e na disponibilização de conhecimento que considerei pertinente para a cabal compreensão do processo de ensino de língua no 1º ciclo. Em muitos casos, essa informação complementou a disponibilizada pelo Ministério da Educação, e isso ficou a dever-se à minha própria actividade de investigação.

Em Pereira (2010b) detalho o desenho global que configurou (e se foi (re)configurando ao longo de) todo esse processo de acompanhamento teórico. Estruturou-se em torno da explicitação de quatro grandes ideias centrais: *porquê, o quê, para quê e como ensinar língua no 1º ciclo de escolaridade*. Atendendo aos propósitos deste texto, destaco apenas três dessas ideias, que julgo pertinentes por dizerem respeito, justamente, à promoção da autonomia na construção das aprendizagens: a ideia de que a aprendizagem da língua se justifica pela necessidade de dominar o principal instrumento de construção do saber (Vygotsky, 1995); a ideia, de origem igualmente vygotskiana, de que a finalidade perseguida com a aprendizagem da língua (assim como a de qualquer outra área curricular) é a de ajudar os alunos desenvolver um saber de tipo metacognitivo, mobilizável em situações de aprendizagem para auto-monitorização futuras; e a ideia de que o desenvolvimento desse tipo de saber depende de um ensino situado, explícito e transformado, por parte do professor (Pereira, 2008; The New London Group, 2000).

Toda essas ideias foram sendo progressivamente aprofundadas e mobilizadas com o fim de melhorar a capacidade de os professores de diagnosticarem a sua própria prática e de conceberem estratégias de actuação adequadas ao seu contexto e a ser testadas na prática (Elliott, 1987; Winter,

1998). Esse processo problematizador implicou não só formandos mas também formadores. Com estes, essa 'problematização' foi desencadeada nas situações de preparação de cada uma das temáticas, na Universidade; com aqueles, essa problematização aconteceu nos Agrupamentos de Escolas, tendo sido potenciada pela informação partilhada nas sessões de formação e pela necessidade de mobilizar essa informação nas planificações e execuções das aulas tutoriadas. Estou convicta de que foi a reflexão informada assim conseguida que actuou na 'desconstrução' paulatina e consciente (de muitas dimensões) da teoria prática de todos e na 'construção' de hipóteses alternativas para o ensino do Português, incluindo as referentes à pedagogia da autonomia.

A *reflexão na acção* é considerada a pedra angular do processo de (re)construção 'interna' de conhecimento e de transformação das ideias dos profissionais (Schön, 1983; Elliott, 1991). Embora de perspectivas diferentes, a *reflexão na acção* foi realizada tanto por formandos como por formadores. Na verdade, toda a preparação acima referida se destinou a tornar possível aos formandos o processo de *reflexão na acção implementada*. Na sua qualidade de observadores-participantes, os formadores puderam também intervir no decurso das actividades do professor, ajudando assim no seu processo reflexivo, mas puderam, também eles, realizar os seus próprios processos de *reflexão na acção observada*.

A *reflexão sobre a prática* foi realizada por formandos e formadores, nos Agrupamentos de Escolas, pelos formadores entre si e comigo, na Universidade. A aposta neste tipo de reflexão resultou do reconhecimento do seu papel na (re)construção consciente da compreensão sobre a actividade profissional de qualquer prático e, desse modo, na efectiva modificação da sua actividade (Schön, 1983; Ebbutt & Elliott, 1985). Por outro lado, a aposta nesta reflexão decorreu da 'limitação' da qualidade 'em espiral' dos ciclos de investigação-ação permitidos pelo PNEP: por causa da impossibilidade de re-testar devidamente as ideias entretanto empiricamente validadas para assim verdadeiramente efetivar as transformações na actividade prática, tornou-se importante que, pelo menos, a compreensão da teoria implementada na prática fosse maximamente promovida.

Enfim, foi minha preocupação que a dinâmica colaborativa criada entre formadores e entre formadores e formandos facilitasse a construção do saber profissional de uma forma verdadeiramente social (Kemmis & McTaggart, 1987; Ebbutt & Elliott, 1985, Elliot, 1983). Para tal, desde o início sublinhei a importância do estabelecimento de relações pessoais não hierarquizadas, emocionalmente estáveis e profundamente conscienciosas da função essencialmente dialogante, co-reflexiva e construtiva de cada um; dito outro modo, apostei na instituição dos sujeitos veiculadores da formação como 'amigos-críticos' (Day, 2001) junto dos formandos.

No núcleo da Universidade do Minho, a aposta no conhecimento, na reflexão e na colaboração resultou, portanto, da intenção de assim criar um processo formativo com as condições básicas indutoras do difícil processo da auto-inspeção. Em particular, procurei que essa auto-inspeção se pudesse traduzir na emergência e na apropriação de uma voz própria (Winter, 1998) com a qual todos pudessem construir e veicular aprendizagem com a experiência da formação. Na parte seguinte deste texto, recupero a voz de um formador, citando algumas passagens do seu portefólio final. O

maior interesse de escutar essa voz emergente do PNEP é o de ela testemunhar o processo de apropriação de uma pedagogia da autonomia.

2. Evidências de desenvolvimento da autonomia no Programa Nacional de Ensino do Português

O discurso deste formador transparece a vivência de um processo de mudança. Destaco aqui dois momentos que considero interessantes por evidenciarem particularmente bem esse processo. Comento em primeiro lugar uma parte do seu portefólio em que se refere à realidade formativa pré-PNEP como motivação para a sua implicação no processo formativo; mostro, depois, como, no final da formação, a sua *voz própria* é muito diferente dessa voz inicial: dá mostras de ter encontrado na pedagogia da autonomia um dos estandartes de condução do processo de ensino da língua; dá mostras de que isso contribuiu para uma autonomia profissional renovada dos próprios professores; e deixa ver como essas mudanças aconteceram por 'força' da dinâmica de reflexão informada e colaborativa no contexto da investigação-ação, que foi o PNEP.

Na parte introdutória do portefólio, o formador caracteriza de modo áspero e desapiedado a sua realidade formativa pré-PNEP. Afirma, por exemplo, que a formação que realizou ao longo da sua vida,

"valorizada por inúmeros diplomas legais, era realizada numa forma completamente descontextualizada e sem qualquer reflexo nas práticas e, ainda menos, no sucesso dos alunos e da escola. (...) A formação que realizei durante uns longos trinta anos serviu para encontrar colegas, conviver e pouco mais".

Denuncia a não renovação pedagógica e a atitude de desresponsabilização dos professores perante o insucesso dos alunos que foi percebendo nessa realidade:

"Pensava, e continuo a pensar, que grande parte das dificuldades sentidas pelas crianças têm uma quota-parte de responsabilidade da escola e do corpo docente. A escola ao longo das últimas décadas manteve as práticas ancestrais e continuou a desresponsabilizar-se. Os maus resultados eram atribuídos às capacidades dos alunos, a factores socioculturais e socioeconómicos".

Justifica a sua implicação no PNEP com essa realidade, percebendo-se-lhe uma vontade de a mudar e de o fazer por ter pressentido a existência na formação de algumas mais valias, nomeadamente a da aquisição de (in)formação e a da sua aplicação prática contextualizada no seu Agrupamento de Escolas:

"Quando me candidatei a formador do PNEP, era minha intenção valorizar-me profissionalmente e, simultaneamente, ser um instrumento ao serviço dos professores e dos alunos. (...)

Quando fui convidado para me candidatar a uma formação centrada no Agrupamento, com o apoio de um centro de saber e de conhecimento, a Universidade do Minho neste caso, não hesitei. Candidatei-me porque sabia que era possível mudar este estado de coisas. Se a culpa dos resultados escolares dos alunos fosse de factores socioculturais e socioeconómicos, eu nunca seria professor".

Adiante no seu portefólio, no momento em que reflecte sobre o decurso do 3º período de formação, o formador cita um texto da sua autoria publicado na Revista do Agrupamento no final do ano, finda que estava a formação. Explica que

"A partir de uma determinada altura sentimos a necessidade de dar a conhecer o PNEP a toda a comunidade educativa. Os alunos falavam do PNEP em casa, referiam que tinham aulas diferentes, que aprendiam coisas novas, mas não conseguiam explicar bem o que era. Daí que tenhamos elaborado um texto, que (...) serviu como apresentação do Programa e reflexão final".

O conteúdo do que o formador diz nesse texto e da voz que aí se lhe ouve, nomeadamente nas apreciações que faz acerca da realidade pedagógica reconstruída com o PNEP, é muito diferente do do discurso com que tinha aberto o seu portefólio.

Essa voz reflexiva testemunha, por exemplo, o desenvolvimento da consciencialização da promoção da autonomia na aprendizagem como finalidade da aula de língua no 1º ciclo de escolaridade. A meu ver, isso é particularmente evidente quando o formador se refere às aprendizagens construídas sobre o processo de ensino de leitura e de escrita de textos. As expressões que coloquei em itálico, abaixo no texto, revelam como (pelo menos) o formador se apropriou de muitas das noções discutidas acerca de *porquê, o quê, para quê e como* ensinar língua para a preparação de cidadãos capazes de a utilizar de forma autónoma:

"Ao nível da leitura, são públicas as dificuldades dos alunos ao nível da compreensão textual. As crianças lêem, mas não compreendem o que lêem. Esta formação, para além de nos ajudar a compreender o porquê, *ensinou-nos estratégias que nos ajudam a ensinar o aluno a ultrapassar essas mesmas dificuldades. O aluno aprende a agir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.* No fundo, ajudam o aluno a melhorar a sua compreensão textual, *a monitorizar o seu trabalho como leitor e favorecem as aprendizagens noutras áreas curriculares disciplinares.*

A escola ensina(va) as crianças a escreverem, sem lhes dar um motivo para o fazerem. Não respondia a perguntas tão básicas como: *Vou escrever para quê? Quem vai ler os meus textos? Que tipo de texto vou escrever?*

A escola privilegiava determinado tipo de textos, esquecendo *outros que inundam diariamente a nossa casa e os lugares que calcorreamos*. Ao abordarmos estas temáticas e utilizarmos os novos conhecimentos junto dos nossos alunos, estamos a ajudá-los a descobrirem *estratégias de compreensão e construção textual e a ensiná-los, explicitamente, a dominarem o processo. Eles vão poder reconhecer as suas falhas e remediá-las. Vão ser capazes de automonitorizarem o seu processo*, tanto ao nível da leitura, como da escrita. Estão, portanto, *a participar activamente na construção das suas aprendizagens*".

Essa voz reflexiva testemunha também (e como consequência das aprendizagens anteriormente referidas) o desenvolvimento de uma renovada autonomia profissional. Através daquilo que diz, percebe-se que os professores dão sinais de ser agora mais capazes de identificar e diagnosticar problemas e de propor soluções mais adequadas:

"Temos consciência que os resultados não aparecem de imediato, mas, estamos plenamente convictos de que os professores vão utilizar os conhecimentos que adquiriram nesta formação e que, esses conhecimentos vão ajudar a melhorar os resultados escolares dos nossos alunos, não só em Língua Portuguesa, como nas outras áreas(...)

Terminado este processo consideramos que valeu a pena porque vimos sorrisos de crianças e de professores, os resultados melhoraram bastante. Claro que só podemos fazer comparações a nível das provas de aferição, que valem o que valem, mas nesses melhoraram. Notamos que os professores se sentem mais confiantes, mais empenhados, revelam maior abertura, colaboram mais".

Enfim, encontramos no seu discurso final alusões claras à importância da reflexão problematizadora, da reflexão na acção e sobre a acção, informada e colaborativa, na promoção desses mesmos desenvolvimentos:

"A implementação desta formação neste território educativo criou um espaço de colaboração e de intercâmbio de saberes e de experiências entre os professores. Fomentou a pesquisa de professores e alunos, a reflexão participada e partilhada. Essa reflexão serviu como ferramenta para melhorar as práticas educativas, dado que permitiu verificar as necessidades dos alunos e, a partir daí, pensar e planificar as actividades(...)

Muitas das estratégias eram novas também para nós. Por outro lado, a reflexão que realizámos com os outros formadores e com os nossos formandos tem-nos alargado os horizontes e vão, seguramente, ser-nos extremamente úteis no futuro".

3. Lições aprendidas

A minha principal intenção ao escrever este texto foi a de partilhar uma experiência (aparentemente) bem sucedida de desenvolvimento profissional de professores que teve na pedagogia da autonomia uma das finalidades e conquistas centrais.

Creio que, apesar de não passar de uma agulha num palheiro que merece agora ser sistematicamente investigado, o pequeno conjunto de evidências aqui aduzidas me permite defender que o PNEP pode ser um caso a ter em conta no momento de concepção de iniciativas de desenvolvimento profissional que visem promover a pedagogia da autonomia. Em concreto, parece-me que essas evidências mostram que aliar informação a investigação colaborativa na ação configura o caminho a seguir para renovar as teorias práticas dos professores ao nível da promoção da autonomia na aprendizagem.

Creio, além disso, que esse mesmo conjunto de evidências me permite sustentar que, ao mesmo tempo que deu azo àquela renovação pedagógica, a compreensão obtida sobre *o porquê e os fins da educação em língua, o que ensinar e como* através do PNEP parece ter sido fonte de desenvolvimento da própria autonomia profissional.

De notar, porém, que todas essas mudanças parecem ter acontecido por causa de uma enorme vontade de mudar, muito perceptível na voz do professor-formador que antes citei.

Nota

1. Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto da Educação, Universidade do Minho.

Referências bibliográficas

- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (1985). Why should teachers do research?. In D. Ebbutt & J. Elliott (eds), *Issues in teaching for understanding*. York: Longman/SCDC Publishers. Reproduzido em J. Elliot (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 176-190.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 234-260.

- Elliott, J. (1983). School focused INSET and research into teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 13 (2). Reproduzido em J. Elliot (1997), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 234-260.
- Elliott, J. (1985). Educational action-research. In J. Nisbet (ed), *The World Year-book of education 1985: Research Policy and Practice*, London: Kogan Page. Reproduzido em J. Elliot (1997), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 82-102.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, XXXV (2), Jun. Reproduzido em J. Elliot (1997), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 106-123.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1987). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 221-284.
- Pereira, I. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, I. (2010). Sobre a natureza metodológica do Programa Nacional de Ensino do Português: opções e apostas do núcleo da Universidade do Minho. In I. Pereira (ed.), *O ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo Programa de Português*. Braga: IE, UM-PNEP (no prelo).
- Pereira, I. (2010). Um desenho global para o ensino da língua no 1º ciclo do Ensino Básico. In I. Pereira (ed.), *O ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo Programa de Português*. Braga: IE, UM-PNEP (no prelo).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona.
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies*. London: Routledge, 19-37.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Winter, R. (1993). Action research, practice and theory. *Educational Action Research*, 1 (2), 315-316.
- Winter, R. (1998). Finding a voice - Thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research*, 6 (1), 53-68.

Documento legal:

Despacho nº 546/2007, *Diário da República*, 2ª série—Nº 8—11 de Janeiro de 2007