

Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela

Ana Paula Caetano

A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores

Um estudo comparativo entre situações
de formação pela investigação-acção

Título: A COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO
E A MUDANÇA DOS PROFESSORES
Um estudo comparativo entre situações de formação
pela investigação-acção

Autora: Ana Paula Caetano
Na capa: Pintura de Ana Viana
Editora: Porto Editora

Agradecimentos

Num trabalho de investigação, que se realiza ao longo de diversos anos, são muitos os que nos acompanham e influenciam a sua elaboração. A todos agradeço, nomeadamente a Albano Estrela, meu mestre, pela segurança que me foi inspirando, desde o primeiro ao último momento, pela flexibilidade com que me permitiu seguir o meu caminho, pela oferta generosa das suas interrogações, críticas e propostas sempre perspicazes e profundas.

© PORTO EDITORA, LDA. — 2004
Rua da Restauração, 365
4099-023 PORTO — PORTUGAL

Reservados todos os direitos
Esta publicação não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização escrita da Editora.

 **PORTO EDITORA** Rua da Restauração, 365 4099-023 PORTO • PORTUGAL
www.portoeditora.pt E-mail pe@portoeditora.pt Telefone (351) 22 608 83 00 Fax (351) 22 608 83 01

ISBN 972-0-34166-1
Execução gráfica: Bloco Gráfico, Lda. • R. da Restauração, 387 4050-506 PORTO • PORTUGAL

Capítulo 3

A complexidade da formação e da mudança
Um estudo comparativo entre casos

por aí
preenchendo-nos de tempo
uma ideia simples dita em fragmentos de
imagens a expandir-se, num todo de sentidos
múltiplos, onde se esconde

(...)

o silêncio que nos descola a pele sem que a
largue, feliz por ter encontrado em si própria
a morte, sem se perder nela

1. Reconceptualização categorial e utilização de procedimentos quantitativos num quadro de uma metodologia qualitativa

Para o estudo comparativo entre casos, optou-se por definir como unidade de estudo cada professor-projecto de investigação-acção, enfatizando que se trata fundamentalmente de um estudo sobre a mudança individual, sem perder, no entanto, o carácter social dos processos de mudança, nem descurando as mudanças sociais a eles associados.

Após a síntese para cada caso-professor (onde todas as metodologias/momentos de recolha são considerados separadamente e depois conjuntamente, à luz das dimensões em estudo, rastreando-se e justificando-se as decisões de categorização final por dimensão), procedeu-se ao estudo comparativo dos múltiplos casos (num total de 11 professores / 12 subprojectos de investigação-acção). Esta etapa de estudo comparativo de casos foi concebida como um aprofundamento, de contornos distintos, embora integrativo, das conceptualizações feitas em cada um dos estudos de caso parcelares. Aqui, construiu-se uma teorização específica para os fenómenos estudados. Uma teorização específica na medida em que toda esta fase se concebeu à luz de uma teoria formal mais geral – quadro teórico da complexidade – que, nestes casos específicos, foi desdobrada em novos conceitos (agregadores, por seu lado, dos conceitos até aí equacionados nas análises de primeiro nível) entre os quais se procurou estabelecer redes de relações.

Para o estudo comparativo dos casos, algumas das questões de investigação foram aprofundadas utilizando como apoio intermédio a função de “minimalização” do programa Aquad. A síntese interpretativa que se segue integra resultados decorrentes da utilização deste recurso e outros dados que não eram passíveis de serem sujeitos a esse tratamento, nomeadamente aprofundamentos feitos nos estudos de caso parcelares relativos a cada situação-grupo de formação em estudo. Essa apresentação encontra-se organizada precisamente em torno dos temas/questões/problemáticas centrais e emergentes dos estudos de caso parcelares relativos às situações de investigação-formação e que orientaram (a partir daí) a organização da síntese teórica que enquadra toda a pesquisa.

Este é, indubitavelmente, um processo que passa pela utilização de processos quantitativos no desenvolvimento da pesquisa: reduz as dimensões a uma lógica binária pela qual é possível proceder a transformações quantitativas e simular processos de manipulação que permitam encontrar constelações – padrões de combinações entre dimensões – relevantes, embora não estatisticamente significativas quando uma delas se configura de um determinado modo – segundo as regras da álgebra booleana. Este processo não impede e, ao contrário, pode favorecer a construção de teorias interpretativas que visam compreender as relações entre essas dimensões – uma compreensão que não se fecha em causalidades lineares, que não pretende fornecer generalizações estatísticas (leis universais gerais), que integra as razões, as atribuições causais dos próprios indivíduos em estudo, mas que opera também com as intuições e as suposições aproximativas do investigador, pelo que nunca se apresenta com pretensões a um conhecimento único e definitivo, mas apenas como uma versão de compreensão possível e parcial.

Deste modo, esta investigação não se situa numa abordagem positivista, embora lhe reconheça os contornos num processo que pretende ultrapassar largamente os seus limites. Este é, mais uma vez, um posicionamento tensional que não rejeita os instrumentos disponíveis e heurísticos, que possam servir os seus propósitos, reintegrando-os num outro quadro, numa outra lógica, numa outra abordagem investigativa. Digo que o processo foi tensional, porque houve que fazer um esforço constante de redireccionamento dos tratamentos de modo que se usassem as suas potencialidades instrumentais, sem se cair nas armadilhas que subverteriam os princípios básicos das abordagens investigativas enquadradoras. Neste estudo isso passou por vários cuidados:

- partir de questões de investigação e de temas considerados relevantes e emergentes dos estudos de caso parcelares, aí destacados como centrais, para um possível aprofundamento comparativo, colocando em interacção dimensões que já então pareciam relacionar-se;
- desenhar as dimensões numa lógica onde, em cada uma delas, o pólo positivo visa representar uma maior complexidade, apreendendo tensões e recursividades (embora só a interpretação mais aprofundada de cada caso permita compreender até que ponto e de que forma se organiza essa complexidade);
- tomar decisões quanto à dicotomização das dimensões partindo de sínteses qualitativas, explicitadas, justificadas e assumidas como uma construção do investigador, embora assentes no rigor e na objectividade possível que decorre da presença/ausência de certas categorizações de primeiro nível (estas, sim, feitas sobre os dados recolhidos);
- fazer leituras não abusivas dos resultados de “minimalização”, procurando não fazer generalizações e explicações ilegítimas, como seriam as afirmações de causalidades lineares entre as dimensões/critérios em estudo, mantendo o carácter hipotético, relativo, contextual e inconclusivo das regularidades detectadas (numa perspectiva pós-estruturalista), não deixando de realçar e aprofundar os casos raros, extremos e de difícil compreensão, procurando explicitar alternativas e assumindo a ambiguidade, idiosincrasias e incerteza dos impactos estudados;

- construir sobre uma mesma questão diversas tabelas onde se conjugassem diferentes dimensões, segundo uma lógica de aprofundamento progressivo da complexidade das interacções;
- aprofundar as leituras, mobilizando os conhecimentos sobre cada um dos casos e os próprios textos que os apresentam, no sentido de encontrar, quer evidências positivas, quer evidências que contrariam as explicações equacionadas;
- manter uma atitude de reflexividade crítica face aos processos investigativos e às afirmações que deles se vão construindo e explicitando a ideia de um conhecimento em aberto.

Nunca é de mais enfatizar que a utilização de procedimentos de dicotomização constituem apenas um instrumento de apoio à comparação entre os casos, sendo passos intermédios e simplificadores para um aprofundamento qualitativo dos casos. A apreensão da complexidade só é possível nessa compreensão mais englobante e dinâmica que se faz a montante (estudo de cada caso-situação de formação) e a juzante (sínteses interpretativas).

De seguida, apresentam-se sínteses interpretativas organizadas em torno de questões directamente relacionadas com a complexidade dos processos de formação e de mudança.

2. A complexidade dos processos de formação e de mudança – sínteses interpretativas

2.1. Flexibilidade: abertura ao imprevisível

2.1.1. Flexibilidade – uma característica comum a todos os casos

A flexibilidade de processos é uma característica comum a todos os casos, manifestando-se através de uma revisão-afinamento metodológico nas áreas de investigação e intervenção, à medida que esses processos iam sendo testados (à excepção do subprojecto do professor E do projecto IRA). A complexidade de tipos de relações entre os processos de mudança, manifestada em cada caso, não apenas na sua multiplicidade mas também na intermutabilidade e flexibilidade das funções dos processos usados, reflecte também um distanciamento de modelos preestruturados, determinísticos e fechados. É ainda manifestação desta flexibilidade (embora tenha um tratamento específico, dado a sua relevância nos casos em estudo) a complexidade dos processos de diferenciação de projectos, em cada um dos grupos de formação, onde se conjugam componentes de individualização e colaboração, numa tensão que é produtora e produto de múltiplas modalidades de gestão dessa tensão. A associação entre estes processos e a construção da individualidade em contextos de interdependência é aprofundada no tema “hologramaticidades e colaboração”. Também muitas das dimensões relativas à investigação-acção são, ainda, manifestações de flexibilidade, comuns aos casos.

No entanto, surgem outras manifestações que diferenciam os casos entre si quanto à flexibilidade: revisão de finalidades / não revisão ou descomprometimentos sucessivos;

fluidez de estruturação ou flexibilidade progressiva / estruturação rígida, clara e/ou abrupta a partir de um certo momento do processo investigativo; liderança com funções de intermutabilidade complexa ou mais formalizadas, institucionalizadas, bloqueadoras de certos tipos de participação do formador e/ou dos professores.

2.1.2. Tensões entre estruturação e flexibilidade no desenvolvimento dos processos formativos e investigativos

Uma leitura interpretativa dos dados revela uma grande consistência, entre os casos dos professores mais experientes e onde a formação teve uma duração mais longa, no que respeita à flexibilidade de finalidades, dos processos investigativos e de intervenção e do desempenho do papel de liderança, por parte do investigador-formador.

Os casos das Actividades de Integração, onde a formação foi de curta duração, apresentam maiores divergências quanto à flexibilidade, embora exista consistência entre os professores de cada grupo. Assim, a revisão de finalidades do primeiro grupo das Actividades de Integração, correspondendo a uma estruturação interactiva, e nesse sentido flexível, da investigação e da intervenção, associa-se com outros processos de estruturação flexíveis, tais como processos de investigação centrados em simultâneo no que ia acontecendo e no que era esperado e com apuramentos metodológicos sucessivos de investigação e de intervenção. No entanto, neste caso, a formalização institucional dos estatutos de formadores e formandos foi bloqueadora de certos tipos de participação da formadora, pelo que a estruturação favoreceu a autonomia progressiva do grupo. Assim, a estruturação institucional foi factor de flexibilização. Por outro lado, essa estruturação favoreceu a estruturação dos projectos. Uma estruturação que se desenhou logo de início, embora de forma interdependente, no grupo, sendo progressivamente maior, focando-se cada vez mais em fios condutores agregativos e fechando os ciclos flexíveis de investigação-acção em ciclos mais amplos de investigação individual e colaborativa, iniciados e terminados por processos de avaliação. Tratou-se, mesmo, do caso onde a estruturação foi mais consistente ao longo do tempo, estabelecida esta numa relação tensional e recursiva com a flexibilidade, através das suas múltiplas formas de concretização.

No segundo grupo das Actividades de Integração, as redefinições de temas e problemáticas foram de tal modo frequentes que iam pondo em causa as sucessivas decisões que se iam tomando, pelo que adquiriram um sentido de descomprometimentos sucessivos em relação a essas decisões. Assim, o que poderia parecer, e terá começado por pretender ser uma flexibilização face às circunstâncias, poderá ter constituído uma forma de lassitude no que respeita às finalidades, acontecendo o inverso com a estruturação dos processos que se definiram abruptamente, quando se verificou que o tempo para a concretização e finalização do trabalho se estava a esgotar. Este aparente desfasamento entre um tempo inicial de maior flexibilidade e um tempo posterior de maior estruturação introduziu dificuldades no processo. No entanto, terá tido outras repercussões, estas positivas, sobretudo ao nível dos seus resultados, em termos de mudança dos professores (segundo as suas perspectivas). Nos grupos das Actividades de Integração, os constrangimentos institucionais, nomeadamente no que se refere à participação da formadora na avaliação final e de articulação com conhecimentos

adquiridos/construídos noutros contextos formativos sobre os quais a formadora não tinha qualquer controlo (módulos do primeiro ano da Profissionalização em Serviço), orientavam para uma menor interdependência com a formadora em certas actividades. Houve, assim, uma grande autonomia dos professores no desenvolvimento do seu trabalho, no que respeita à concretização não só da intervenção pedagógica mas também da pesquisa teórica, recolha de dados, sua análise e elaboração do relatório final (ao mesmo tempo que havia uma liderança investigativa por parte da formadora, na concepção do *design* e no apuramento dos procedimentos de recolha e de análise). Mais uma vez, esta autonomia relativa pode, em certa medida, ser entendida como um factor de flexibilização, embora também tenha limitado as oportunidades de desafio por parte da formadora (o que poderia contrariar a rigidez decorrente da manutenção de rotinas dos professores). Assim, o que é flexibilidade pode ser também favorecedor de rigidez e o que é rigidez pode favorecer a flexibilidade, devendo haver o cuidado para não fazer leituras lineares, parecendo, pelo contrário, que os fenómenos se organizam frequentemente no sentido de contrariar tendências simplificadoras e de se complexificarem em relações tensionais e recursivas.

Estas tensões entre estruturação e flexibilidade foram vividas emocionalmente por alguns de forma ambivalente, invocando cada professor, no entanto, justificações distintas, tendo valorizado diferentemente, e por vezes dialogicamente, cada um dos pólos (estruturação/flexibilidade) e estabelecendo, alguns deles, relações de recursividade entre ambos os pólos (exemplo: professora C do segundo grupo das Actividades de Integração). Estas recursividades são valorizadas, quer pela complexidade dos processos, quer pela complexidade dos resultados gerados. A ambivalência e dialogicidade tendem a ser mais evidentes para os professores do segundo grupo das Actividades de Integração do que para o primeiro grupo, podendo tal dever-se a maiores flutuações e desfasamentos temporais e menor integração entre flexibilidade e estruturação neste segundo grupo.

A presença e intervenção de um formador nas diferentes etapas do processo investigativo, podendo ser factor de estruturação, podem também favorecer processos colaborativos de interdependência flexibilizadora, tendo sido, este, o caso das situações onde essa intervenção foi mais activa – projecto IRA e DUECE. Nestes casos, onde a flexibilidade foi mais consistente, nomeadamente no projecto IRA, também se verificou uma relação dialógica e recursiva entre flexibilidade e estruturação, o que torna complexa a análise. A própria flexibilidade parece ser característica desses tipos de processos de estruturação, pelo menos em contextos de diferenciação mais complexa, onde se distinguem múltiplas modalidades de organização de diferenciação, de relação entre investigação e acção e de técnicas e instrumentos de pesquisa. A estruturação é, por seu lado, o contraponto que permite atenuar as dificuldades de dispersão introduzidas por essa flexibilidade e diferenciação. A flexibilidade detectada nestes e nos grupos das Actividades de Integração parece, por outro lado, ter desempenhado, segundo os professores, um papel positivo, nomeadamente no seu comprometimento com o processo e com o grupo e na sua mudança (contrabalançando, no segundo grupo das Actividades de Integração, com outros fenómenos de descomprometimento e permitindo que a estruturação ganhe aí um sentido – o de desenvolver projectos que sejam verdadeiros projectos com sentido para os professores).

Por outro lado, ainda, parecem ter sido frequentes as relações de recursividade entre flexibilidade e autonomia dos professores (em relação ao grupo de formação) e aquelas onde a interdependência no grupo favorece e é favorecida pela tensão entre estruturação e flexibilidade, contendo em si os germes da própria autonomia dos professores (projecto IRA). Ao contrário, a perda de interdependência no grupo pode gerar perda de autonomia investigativa dos professores e perda de estruturação dos seus projectos (professora D do projecto IRA), podendo associar-se, ainda, a retrocessos nalgumas mudanças, pela recuperação e integração de antigos procedimentos. Mais uma vez, são realçados os limites da flexibilidade e da autonomia, apontando-se, ao invés, para a importância de uma gestão recursiva das tensões entre autonomia e interdependência, entre flexibilidade e estruturação, na manutenção das mudanças. Uma gestão que nem sempre resulta em formas integradas, mas que muitas vezes exige uma *décalage* temporal e/ou espacial – concretizada em mecanismos que se complementam num tempo desfasado ou concomitante. Esses desfasamentos são factores de novas tensões e dificuldades. São tensões que parecem dever ser assumidas como componentes inevitáveis dos processos formativos-investigativos, parecendo que as formas onde se gera uma recursividade, por vezes integrativa, entre os pólos em tensão, sejam as que mais satisfazem os professores do ponto de vista do seu compromisso e da sua mudança.

2.1.3. Da estruturação e flexibilidade dos processos de investigação e formação à estruturação e flexibilidade de teorias e de práticas dos professores

Ligando a questão da flexibilidade e da mudança, destaca-se um isomorfismo entre processos formativos e processos educativos desenvolvidos pelos professores, não sendo, no entanto, possível estabelecer relações lineares, nem tão-pouco comprovar os modos como essas possíveis relações se estabelecem. Trata-se, isso sim, de constatar uma coocorrência de características que ligo, na suposição hipotética de que elas se poderão influenciar mutuamente, pelo menos em certas circunstâncias específicas, não generalizáveis a todos os casos. Assim, salientaram-se casos de professores onde a gestão recursiva entre flexibilidade e estruturação parece ter equivalentes isomórficos no ensino-aprendizagem (professora A do projecto IRA) e casos onde a flexibilidade do processo colaborativo favorece a flexibilidade dos projectos individualizados, continuando esta num tempo que se estende para além do processo formativo (exemplo dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração). Num mesmo sentido, mas relacionando processos interactivos e mudanças de referenciais dos professores, surgem casos onde a estruturação da investigação e formação parece favorecer o desenvolvimento da conceptualização e integração dos saberes dos professores (professores A e I do projecto IRA) e a congruência entre estes e a acção (professora I do projecto IRA). Por outro lado, a ausência de certos dispositivos de estruturação (exemplo do relatório) poderá estar relacionada com o desenvolvimento e não resolução de tensões entre referenciais e entre estes e a acção (exemplo da professora D do projecto IRA), embora mais uma vez isso não seja

generalizável, até porque em cada caso estão sempre presentes mecanismos de estruturação e de flexibilidade e os procedimentos de estruturação podem ser organizados de forma tensional e flexível. No entanto, poder-se-á generalizar a ideia de que em todos os casos a tensão entre flexibilidade e estruturação dos processos formativos foi gerida de forma a dar resposta a cada grupo e a cada professor, tendo estes professores um papel importante no modo como se encontraram respostas mais ou menos recursivas, mais ou menos desfasadas, acentuando mais ou menos um desses pólos de acordo com os seus modos próprios de interpretar e interagir com as situações. Assim, o que aconteceu durante e após a formação foi também influenciado pelo que cada professor já era antes da formação. Mas os processos de interdependência e interindependência, de autonomia e de dependência que se geraram entre todos os participantes (entre os quais me incluo), permitiram que a complexidade dos dispositivos evoluísse de modo relativamente imprevisível, gerando dificuldades emocionais e processuais, sendo também de alguma forma imprevisíveis as mudanças operadas diferentemente em cada um dos professores envolvidos. Parece, no entanto, haver alguma relação da flexibilidade e estruturação dos percursos desenvolvidos colaborativamente e individualizadamente, com a flexibilidade e estruturação dos saberes e da acção dos professores, que terão sido desenvolvidas por influência, pelo menos parcial, da formação e da investigação-acção.

2.1.4. Flexibilidade e caos: constrangimentos e facilitadores de mudança?

Para o aprofundamento da relação entre flexibilidade e mudança utilizou-se, ainda, a função de “minimalização” referida na introdução a este capítulo.

Em síntese, o aprofundamento deste tema utilizando processos de “minimalização” não é muito conclusivo, embora aponte para o papel da flexibilidade na mudança dos professores, nomeadamente dos professores mais experientes.

Verifica-se uma associação positiva entre a flexibilidade e a mudança, nomeadamente com mudanças significativas (em sete dos oito casos) e delas com o desenvolvimento de processos de investigação-acção mais longos, onde participaram professores mais experientes. Os casos dos professores onde a associação entre revisão de finalidades e mudança não se verifica, ou se verifica apenas parcialmente, integram-se no primeiro grupo das Actividades de Integração – um caso de formação-investigação de duração mais curta e onde os professores envolvidos são mais jovens e menos experientes do ponto de vista profissional. Deste modo, nem sempre a flexibilidade moderada de finalidades se associa aos grupos de professores mais experientes e aos processos mais longos. No entanto, a presença de referências a mudanças significativas, integrativas, e conjugando pensamento holístico e analítico, está associada à flexibilidade de finalidades apenas nesses casos – de professores mais experientes e processos mais longos –, o que poderá ser relevante na compreensão das interacções que se podem estabelecer entre flexibilidade e mudança.

Por outro lado, a maioria dos casos onde a estruturação se associa à mudança são casos de professores mais jovens envolvidos em processos formativos de duração mais curta, o que poderá também ser interpretado como uma relação privilegiada entre

estruturação e mudança neste tipo de situações. No entanto, as associações identificadas podem estar relacionadas com muitas outras dimensões aqui não expressas ou estudadas. De facto, a relação entre estruturação, dispositivos de formação mais curtos e professores mais jovens, decorre dos próprios condicionalismos institucionais da formação a que estas dimensões dizem respeito – as Actividades de Integração e a Profissionalização em Serviço, como o contexto onde elas se inserem. De notar, ainda, o caso da professora I do projecto IRA, como excepção aos casos de professores mais experientes e cuja formação era mais longa, já que aqui a estruturação é mais forte e progressivamente maior, desenhando-se no sentido de agir e ir dando lugar à avaliação dos efeitos dessa mesma acção, embora tal não surja como predefinido logo no início dos projectos, não sendo tal impeditivo que ocorram mudanças significativas e duradouras. De notar que neste caso, apesar desse grau de estruturação, surgem processos de revisão de finalidades de investigação, revisão metodológica nas áreas de investigação e de intervenção e uma atenção não apenas aos resultados esperados mas também ao que vai acontecendo sem ser esperado *a priori*. Assim, o desenvolvimento do trabalho é flexibilizado por este conjunto de processos, o que, mais uma vez, poderá ser particularmente relevante para uma explicação que associa flexibilidade e mudança em professores mais experientes e processos mais longos. Os casos de professores menos experientes do segundo grupo das Actividades de Integração são mais consistentes no que respeita à relação entre menor flexibilidade de finalidades e de processos (embora também o *design* investigativo e interventivo sofra revisões e também a investigação se centre no que acontece e não apenas no esperado), sendo, dois deles, casos onde as mudanças se revelam como significativas e duradouras. No primeiro grupo das Actividades de Integração também há flexibilidade de *design* investigativo e de intervenção e de processos investigativos alargados ao que acontece para além do que é esperado, surgindo mudanças significativas e duradouras para dois deles, pelo que há sempre componentes de flexibilidade associadas à mudança, mesmo nos casos dos professores menos experientes. Também nestes grupos há professores que associam a mudança à flexibilidade ou à recursividade entre estruturação e flexibilidade e não tanto à estruturação (exemplo da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração e professoras do segundo grupo). Esta flexibilidade é própria dos processos desenvolvidos e pode, de facto, ter relações com a mudança. Os dados disponíveis não permitem, no entanto, que se estabeleçam relações inequívocas, dando conta, ainda, da presença sempre de excepções e da importância de estruturação e de relações recursivas entre estruturação e flexibilidade na mudança.

2.2. Tensões na investigação-acção e processos de mudança

2.2.1. Investigação-acção

Destaca-se como particularmente relevante a complexidade de relações entre processos de mudança, nomeadamente quando se estabelecem recursividades entre os processos de acção (entendida enquanto intervenção educativa) e de investigação.

Estas recursividades reconhecem-se, desde logo, nas suas finalidades, sendo os projectos/processos orientados simultaneamente para a regulação/transformação da acção e para a compreensão/construção do conhecimento. O entrosamento entre os processos prolongou-se ao longo de um percurso complexo que se poderá ordenar racionalmente, para efeitos de análise, como uma interacção em anéis recursivos de processos de investigação, reflexão, acção educativa e colaboração. Essa acção educativa era frequentemente um processo com finalidades de investigação (Goyette e col., 1987) e surgiam procedimentos investigativos aos quais se associavam não apenas referentes teóricos e finalidades de produção do conhecimento, mas também, por vezes, referentes normativos, que acumulavam objectivos de regulação/transformação da acção, tal como é próprio, por exemplo, de um processo avaliativo (Rodrigues, 1998; Silva, 1996). A avaliação era, aí, ao mesmo tempo que parte integrante do processo educativo, parte integrante de um processo de investigação-acção, numa acepção de investigação-acção pela qual a investigação é parte integrante de um processo educativo (Elliott, 1991). Assim, as fronteiras diluíam-se, coexistindo os mesmos sentidos para processos diversos e diversos sentidos nos mesmos processos. Aqui, processos mais instrumentalizados de investigação adquiriram um carácter de sistematicidade, pelo menos no que concerne às recolhas de dados. Verificou-se, ainda, uma tensão entre implicação e distanciação, favorecida pela confluência de formas de investigação coexistentes, mas também antecipatórias e/ou retrospectivas em relação à acção, sendo frequente o “desfasamento de velocidades” entre acção e investigação, mesmo quando coexistentes.

Salienta-se, ainda, que, apesar de predominarem categorizações comuns aos diversos casos dos professores, há, no entanto, diferenças relevantes, nomeadamente no que respeita ao seu grau de complexidade e aos modos como a interacção entre investigação e acção se organiza.

Em todos os casos surgiram orientações múltiplas e não apenas de ordem interna, externa ou interactiva e, embora em todos eles se distingam orientações para a transformação das práticas, para a construção do conhecimento e para a eficácia/resolução de problemas, verificam-se grandes variabilidades entre os casos. Por exemplo, nem sempre se identificou uma orientação ética para a operacionalização de valores (ausentes nos casos do professor E do projecto IRA e dos professores do primeiro grupo das Actividades de Integração), bem como uma orientação externa para a transformação social (nos casos dos professores D e E do projecto IRA e nos casos dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração, centrados apenas na transformação das práticas e dos alunos). De notar, por outro lado, que a diversidade de orientações em cada caso-professor não significa uma mera justaposição ecléctica, mas corresponde muitas vezes a uma verdadeira integração entre elas. Essa integração de finalidades orientou a organização de dispositivos flexíveis (ao invés de sequências rígidas e invariantes) e múltiplas modalidades de investigação-acção, tendo sido frequente que cada modalidade respondesse, em simultâneo, a mais do que uma finalidade. A coexistência de diversas finalidades, na gestação/desenvolvimento dos processos, favoreceu frequentemente a sua recursividade – por exemplo, as finalidades de transformação geravam e eram geradas por finalidades de eficácia/resolução de problemas (na professora A do projecto IRA); as finalidades de operacionalização de valores acompanhavam e

eram intrínsecas à transformação de práticas (de diferenciação pedagógica na professora D do projecto IRA) ou de educação de valores (na professora I do mesmo projecto); as finalidades de construção do conhecimento eram instrumentais, relativamente a finalidades de transformação de práticas e/ou resolução de problemas, sendo o inverso também verdadeiro e mais marcado em algumas das situações (exemplo de todos os professores do segundo grupo das Actividades de Integração, caso do DUECE e professora A do projecto IRA).

Casos houve onde a tensão entre as lógicas (constituídas por finalidades/objectivos e critérios próprios) de investigação-construção de conhecimento e de acção-eficácia e transformação, era provocada e mantida sobretudo por processos formativos, nomeadamente pela minha acção de liderança enquanto formadora-investigadora e pela acção de todo o grupo. Destacam-se, aqui, os casos da professora D do projecto IRA e dos professores do primeiro grupo das Actividades de Integração. Estes últimos integraram, como suas, as finalidades de construção e transferência de saberes, tendo para tal organizado acções avaliativas, enquanto mecanismos de investigação, e desenvolvido processos estruturados de apresentação (onde os referentes teóricos adquiridos se entrosaram com clareza na análise dos dados e reflexão). Tal surgiu, no entanto, em primeiro lugar, como resposta a uma exigência institucional com critérios de integração de saberes e a uma orientação formativa com critérios de focalização do trabalho à volta de problemáticas centrais.

As situações onde a tensão se manteve, por constrangimentos externos, sem que se tenha transferido, pelo menos parcialmente, para um *locus* interno, parecem caracterizar-se por alguma dificuldade em gerir os processos investigativos. Na professora D do projecto IRA, as pressões externas desencadeadas, para contrariar uma tendência sua de orientação para a acção (em detrimento da construção do conhecimento), terão tido como repercussões alguma insatisfação com o "desfasamento de velocidades" entre processos mais sistemáticos e formalizados de investigação e processos de acção sem finalidades explicitamente investigativas, insatisfação essa associada a processos emocionais de ansiedade. A sua recusa em elaborar um relatório parcelar do seu projecto pode, pelo menos em parte, ser atribuída a esta dificuldade em assumir uma lógica de investigação. Alguma resistência dos professores a este "desfasamento de velocidades" foi manifestada, sobretudo, pelos professores do projecto IRA (à excepção de E), tendo esta situação ocorrido, pelo menos parcialmente, devido a situações de diferenciação de subprojectos e consequente dispersão, acumulação de dados recolhidos e não analisados (num primeiro ano de desenvolvimento desses mesmos subprojectos) e posterior sistematização dessa análise (no ano seguinte), simultânea a novas produções, recolhas e análises (concomitantes). Isto não invalida, no entanto, que muitos dados, mesmo no primeiro ano, tenham sido sujeitos a um primeiro tratamento, imediatamente reinvestido na acção (como, por exemplo, a leitura e reflexão sobre diários, a análise de respostas a questionários, a elaboração de protocolos conjuntos de observação e consequente reflexão no grupo). Estes mesmos dados foram posteriormente trabalhados com um maior distanciamento em relação à acção e com a finalidade de compreender situações, as práticas e os seus efeitos, e construir, a partir daí, um conhecimento que permitisse

novos reinvestimentos na acção (transferido para novas situações), e a sua apresentação em relatórios-síntese. Para além deste quadro geral, verifica-se, ainda, uma grande diversidade de dispositivos de investigação, sendo o "desfasamento de velocidades" entre investigação e acção variável, de subprojecto para subprojecto, e múltiplo, dentro de cada subprojecto. De entre os esquemas que aí terão sido mais relevantes, do ponto de vista do estudo da mudança, distinguiram-se, num extremo do contínuo, situações onde se previa que a investigação serviria fundamentalmente para aprofundar a compreensão de um problema (do caso do aluno C), sucedendo-lhe processos de intervenção. Apesar de tal não ter acontecido com esta clareza de limites e apesar de muitos factores terem aqui interferido, parece que este desfasamento entre investigação e acção poderá ter dificultado a resolução do problema. Ainda, do mesmo lado do contínuo, relativo ao desfasamento entre investigação e acção, temos o caso do professor E, que centrou a sua atenção retrospectiva sobre uma experiência de ensino-aprendizagem, por forma a desenvolver uma reflexão sistemática à volta de alguns problemas/dilemas por ele suscitados. O não entrosamento desta reflexão com uma acção imediata, no sentido da sua regulação/trans-formação, poderá ser um factor de não mudança e bloqueio do desenvolvimento de uma teoria pessoal consistente e coerente com a acção. Assim, apesar de se poder tratar de um processo de distanciamento crítico menos ameaçador para o professor do que os processos de distanciamento crítico favorecidos pela investigação-acção (Elliott, 2000), verifica-se que os estudos de caso podem constituir, também por isso mesmo, formas menos poderosas de promoção de mudanças mais profundas e complexas (embora também para este professor pareçam ocorrer mudanças significativas, alargadas no tempo e no espaço, diferenciadas...). No outro extremo do contínuo, encontram-se as situações onde a investigação se desenvolve pela acção, nomeadamente pela utilização sistemática e formalizada de instrumentos avaliativos, que acumulam ambas as funções. Aqui, há que distinguir entre os casos das professoras I e A. No primeiro caso (professora I), esses instrumentos são fundamentalmente usados numa fase final (mas não só) do desenvolvimento de ciclos (mais ou menos longos) de intervenção, para aprofundar a utilização de uma dada estratégia, com um sentido confirmatório / de testagem acerca do valor dessas estratégias e dos seus efeitos nos alunos. No caso da professora A, ao invés, a utilização desses instrumentos de investigação-avaliação eram objecto de uma acção exploratória, pela qual se pretendia a construção de esquemas de acção avaliativa (e dos conhecimentos a eles associados), no sentido do aperfeiçoamento do seu carácter formativo (dos processos de ensino e aprendizagem, com um sentido regulador) e participativo (a sua apropriação pelos alunos em dispositivos de auto-avaliação). Esta diferença de propósitos entre as professoras poderá ajudar a compreender o diferente impacto dos instrumentos avaliativos/investigativos nas mudanças por elas identificadas, havendo indicadores de que o caso onde a acção avaliativa serviu para a sua própria transformação e para a regulação de todo o processo de ensino-aprendizagem terá sido um dos principais factores de mudança (professora A). No caso da professora I, terão sido as acções exploratórias (das estratégias de ensino), ao invés da acção avaliativa, em conjugação com processos investigativos instrumentalizados que apoiavam

o seu desenvolvimento – nomeadamente a escrita de diários, as hetero-observações e as reflexões em grupo – os responsáveis pelas principais mudanças detectadas.

Em síntese, a maior consonância de velocidades e de lógicas de investigação e acção (coadjuvada por outros processos, nomeadamente pela cooperação) parece ser, na maior parte dos casos, mais relevante para o desenvolvimento da mudança, nomeadamente da acção, seus efeitos e concepções pedagógicas, do que os processos onde o “desfasamento de velocidades” e de lógicas é maior. O “desfasamento de velocidades”, por sua vez, nomeadamente aquele que decorre da elaboração de um relatório final e de análises mais sistemáticas e tardias, parece favorecer a construção de novos saberes, podendo estes organizar-se (ou não) no sentido de uma maior consistência teórica e conceptualização (não no caso do professor E, por exemplo). No entanto, o “desfasamento de velocidades” despoleta dificuldades várias, entre as quais se salienta a dispersão, o bloqueamento de certas recolhas e mesmo a rejeição, pelos professores, de participação nessas análises e sínteses (caso da professora D). Parece, mais uma vez, ser necessário procurar gerir as tensões entre investigação e acção, entre distanciamento e implicação, entre alargamento e concentração, procurando que não surjam grandes desequilíbrios a favor de um dos pólos.

As situações de desfasamento mais dilatado no tempo ocorreram, também, no DUECE (onde alguns dados já recolhidos num primeiro ano foram posteriormente analisados), embora aqui não tenham surgido manifestações de resistência. Neste caso, a colaboração entre a formadora e a investigadora permitiu uma menor dispersão de actividades investigativas – apesar de esta ainda ser grande, sobretudo no primeiro ano onde a professora-directora procedeu a recolhas e análises que acompanhavam o desenvolvimento de actividades, sendo ainda parte muito activa na coordenação e concretização destas actividades e única responsável pela redacção de um relatório final. Nos anos subsequentes, as recolhas e análises mais sistemáticas e instrumentalizadas (relativas, nomeadamente a dados coligidos no ano anterior) terão sido organizadas sobretudo por mim. A directora beneficiou, assim, deste apoio investigativo e desenvolveu processos de indagação reflexiva, cujos contornos investigativos eram mais fluidos, tendo a acção como seu principal instrumento. Assim, foi desenhando e desenvolvendo sucessivas actividades pelas quais testava e construía hipóteses acerca da mudança da sua escola. Tratou-se de um processo que, embora intencional do ponto de vista de finalidades de construção de conhecimento e sistemático do ponto de vista da testagem de hipóteses (sobre processos e seus efeitos), não se dissociava da acção. Talvez por isso, o percurso se tenha feito sem resistências claras da directora e, pelo contrário, tenha sido um percurso de comprometimento pessoal com um projecto individual que era, ainda, um projecto de transformação social.

As outras situações de desfasamento verificadas (nos grupos das Actividades de Integração) são próprias de um processo de investigação-acção que se caracteriza pela sistematicidade de recolhas e análises e pela redacção de relatórios (Ebbutt e col., 1985). O primeiro grupo das Actividades de Integração terá sido aquele onde o entrosamento entre processos de investigação mais instrumentalizados e processos de

acção foi mais claramente estruturado. Isso foi possível pelo desenvolvimento de um dispositivo fluido de investigação-acção (pela elaboração, leitura, análise e reflexão de diários que acompanhavam a acção e, num dos contextos de intervenção, pelo desenvolvimento de processos de hetero-observação), inserido num ciclo mais amplo, que começou e acabou com questionários de diagnóstico e avaliação final. Mesmo aqui, no entanto, verificou-se um desfasamento entre os processos de investigação que serviam imediatamente a acção e os tratamentos dos dados recolhidos, com vista à sua apresentação em relatório. Neste grupo, parecem ter ocorrido mudanças profundas no caso da professora C, que não valoriza os processos instrumentalizados de investigação, como os diários e o relatório. Esta professora valoriza, no entanto, os questionários de diagnóstico e de avaliação final (pelos alunos), onde precisamente convergem as funções de investigação e de intervenção/avaliação e onde se associam processos de reflexão e conflito cognitivo, decorrentes do confronto com as perspectivas dos alunos. Também é relevante, neste grupo, o caso do professor B, que, tendo sido aquele que mais investiu na dimensão investigativa da formação, não a refere como principal factor de mudança (embora valorize, destacando nomeadamente a importância dos diários, dos questionários e do tratamento de dados no desenvolvimento da reflexividade, saberes e autocontrolo), dando maior ênfase à reflexão (por vezes associada à investigação). Talvez seja importante associar estes dados ao facto de se tratar de um grupo cujo dispositivo de formação era de curta duração, podendo este condicionalismo ser relevante para um menor impacto dos processos investigativos, que necessitariam de um tempo longo para terem um papel mais efectivo na mudança. No entanto, os processos investigativos também terão tido repercussões em todos os casos e em áreas importantes de desenvolvimento dos professores, pelo que se conclui da necessidade de encontrar caminhos que conciliem os pólos em tensão e que usufruam de algumas das potencialidades de cada um, numa perspectiva de pluralismo metodológico.

No segundo grupo das Actividades de Integração, o desfasamento entre um primeiro plano de investigação, mais próximo da acção, e um segundo, mais distanciado, foi menos evidente. Os dados foram recuperados apenas parcialmente na elaboração do relatório, não tendo havido sistematicidade das análises. De notar que, noutro sentido, este caso se aproxima do projecto IRA, tendo também aqui havido uma grande diversidade de dados produzidos/recolhidos por distintos processos de recolha sistemática. Esta diversidade servia mais um sentido investigativo, de compreensão, do que de transformação da acção, embora tenha havido, em paralelo, uma grande preocupação deste grupo com a acção e sua transformação. No caso da professora C, a dissociação identificada entre lógicas de investigação e de acção foi, apesar de criticada, reconhecida como favorecedora de atitudes de distanciação em relação a si própria e à acção e de uma abertura à mudança. Também os outros professores deste grupo reconheceram que os processos de investigação mais distanciados terão sido, pela reflexão, confronto e partilha que se lhe associavam, importantes factores de mudança. Neste sentido, a professora B deu particular relevo aos diários e sua análise e à elaboração de quadros-síntese, onde todo o trabalho era analisado segundo os eixos de problematização identificados. No entanto, a tónica central dos discursos

destas professoras, dos quais se salientam como principais mudanças o desenvolvimento de uma prática reflexiva para além da formação, prolongando processos exploratórios e de testagem, integradores de sistematicidade investigativa, de intencionalidade de conhecimento e de transformação, vai no sentido de valorizar os processos de maior recursividade entre investigação e acção e, mesmo, de maior recursividade entre análise e metáfora, entre ciência e senso comum, entre ensino e arte (partindo das críticas da professora C). Mas como esta recursividade nem sempre é possível e como há processos investigativos mais distanciados da acção, que se revelaram válidos para a mudança dos professores, parece mais adequado perspectivar a coexistência de processos de recursividade e de dialogicidade não recursiva, onde os processos investigativos mais e menos distanciados se complementam. Parece, no entanto, ser mais eficaz alguma concentração do trabalho investigativo, nomeadamente em casos onde, como estes, o tempo de formação é escasso e a competência investigativa dos professores não está, à partida, suficientemente desenvolvida, por falta de experiência e formação prévia.

As distribuições de categorizações, no que respeita às mudanças ocorridas, não apresentam regularidades marcantes para os casos onde foram mais claros os desfasamentos entre a acção e um segundo patamar de investigação, que ocorre ainda no decurso da investigação-acção (nos projectos IRA e DUECE). As mudanças integrativas são a única excepção, pois parecem surgir nos casos desses professores e, ainda, no caso da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração, que curiosamente terá tido um maior entusiasmo (do que as suas colegas) com os processos de análise investigativa, utilizados na elaboração de mapas-síntese, apresentados em relatório (um dos elementos processuais onde o "desfasamento de velocidades" entre investigação e acção foi mais nítido neste grupo). A identificada coincidência, nos mesmos casos, deste tipo de desfasamento entre a investigação e a acção e de mudanças mais integrativas pode ser fortuita. Mas, se considerarmos que as mudanças integrativas são aquelas onde as novas componentes se constituem pela integração parcelar de antigos elementos já existentes, é possível compreender que estas construções sejam favorecidas por um processo de pesquisa que "volta atrás" e, em simultâneo, analisa antigos e novos dados, por processos de reflexão retrospectiva e que põem em confronto elementos relativos a tempos diferentes.

O desfasamento entre o tempo da acção e o tempo da investigação é associado à dialógica entre uma investigação concomitante e uma investigação não concomitante com a acção, retrospectiva ou antecipatória. Verificou-se em todos os casos, à excepção dos professores E e D do projecto IRA – no professor E o projecto definitivo reduziu-se à síntese retrospectiva, não tendo os elementos de observação sido reinvestidos nessa síntese, e na professora D, ao invés, não surgiu uma síntese retrospectiva. De notar que também estes são os únicos casos onde não surgem referências a mudanças de conceptualização dos saberes e dos valores. Esta concordância de categorização poderá não ser fortuita, se considerarmos que a presença de patamares de investigação concomitantes e não concomitantes, onde o segundo plano é alimentado pelo primeiro e/ou vice-versa (como no caso da professora A – subprojecto C onde surgem planos de investigação antecipatórios e concomitantes), poderá ter favorecido uma

reconceptualização do real, integradora de novos referenciais teóricos, uns induzidos, outros aplicados a partir de fontes externas.

De notar, ainda, a referência frequente a conceptualizações sobre a necessidade de contextualização e de adaptação às situações concretas, sobre a imprevisibilidade e sobre a ausência de receitas transferíveis linearmente para outras situações. Estas conceptualizações parecem ter sido, pelo menos em parte, favorecidas pelo confronto entre diferentes experiências, de diferentes professores, confronto ocorrido nomeadamente aquando da elaboração dos relatórios finais (sobretudo no caso das professoras do segundo grupo das Actividades de Integração, que explicitaram claramente esta relação). Este exemplo vem, ainda, e mais uma vez, corroborar a ideia de que os processos de conceptualização são favorecidos por esta interacção entre a investigação retrospectiva e a investigação concomitante.

É de assinalar, ainda, que, ao nível dos processos, os casos dos professores do projecto IRA (à excepção da professora I) são os únicos onde não surgiu uma acção sistemática de testagem, havendo ainda uma similaridade (entre todos ou alguns deles) no que respeita à categorização de graus de elaboração/conceptualização das mudanças de conhecimento/pensamento, no que respeita à presença de desfasamentos de velocidades entre investigação e acção, à conjugação entre um plano de investigação concomitante e não concomitante e a mudanças integrativas. Coloco a hipótese de que a ausência de processos de testagem, nos professores E e D do projecto IRA, pode ajudar a compreender a ausência de mudanças de conceptualização e a presença de mudanças integrativas. De notar, também, a associação entre a presença de processos de testagem e conceptualização (no caso da professora I). Esta associação pode, mais uma vez, ter potencialidades no sentido de ajudar à compreensão dos processos de mudança, se atendermos ao facto de que a conceptualização, ao pressupor uma relação entre conceitos, exige um distanciamento cognitivo em relação aos dados de partida. Por seu lado, os processos de testagem podem favorecer esse distanciamento e também podem pressupor uma conceptualização prévia, maior do que os processos de acção exploratória (mais tacteantes do que os primeiros). A presença apenas de processos de acção exploratória poderia, por outro lado, ser favorecedora de mudanças integrativas, pelo facto de a tentativa-erro muitas vezes se fazer por pequenas alterações integradas em esquemas prévios (exemplo da professora A do projecto IRA).

2.2.2. Das tensões ao nível das problemáticas e dos processos às tensões ao nível dos produtos

Assiste-se à presença, na maioria dos casos, de situações tensionais/dilemáticas que se organizam como problemáticas / foco da pesquisa e intervenção dos professores. Estas tensões, conjugadas com tensões relacionais decorrentes da coexistência de processos de conflitualidade-desafio e de apoio e com tensões entre processos analíticos e holísticos, são favorecedoras, todas elas, de relações recursivas entre forças de mudança e continuidade.

A presença de oscilações e hesitações – onde as concepções se mantêm pouco consistentes ou congruentes com a acção e as mudanças não se configuram como

indiscutivelmente duradouras ao longo do tempo, sistemáticas em situações similares, aglomeradas com outras ou extensivas a novas situações – é indicadora de tensões que não se confinam apenas aos processos, mas que se estendem também aos seus produtos.

Outras tensões, de ordem emocional e individual, acompanham os processos de mudança, manifestando-se na forma de fugas, resistências em cumprir o acordado, verbalizações de angústia e ansiedade. Trata-se de manifestações frequentemente associadas à desestabilização e reestruturação que caracterizam os processos de mudança.

Também a diferenciação dos processos e as tensões, a ela associadas, entre o pólo colectivo e individual parecem gerar processos de interdependência e reacções emocionais de tensão que se podem desdobrar em novas tensões. Salientam-se aqui, ainda, processos de conflito, de confronto dos professores com a formadora, com colegas e consigo próprios. Estas são tensões vividas e resolvidas de modo muitas vezes contextualizado e integrativo. Assim, as tensões e a reflexão a elas associadas parecem estar relacionadas com mudanças de diferenciação, integração, estruturação e contextualização do pensamento. A recursividade entre a reflexão e acções exploratórias e de testagem, associada a tensões e inquietações que se vão renovando, favorece, ainda, a manutenção dos próprios processos de mudança.

Apesar de, para a maioria dos professores, surgirem situações tensionais-dilemáticas, elas ocorreram em momentos/fases distintas dos processos, foram vivenciadas com intensidades tensionais distintas, e os modos de lidar com elas foram muito variáveis.

Assim, na maioria dos casos existiam tensões que funcionaram como um ponto de partida para o despoletar e o desenvolvimento dos projectos. No entanto, estas tensões interagiam muitas vezes com outros factores, tais como modelos dos professores e processos de intervenção que se queriam implementar/experimentar (exemplo da professora D do projecto IRA que queria implementar um modelo de diferenciação; exemplo da professora do DUECE, orientada por ideias centrais como a interacção e a participação dos diversos intervenientes da escola e exemplo das professoras do 2.º grupo das Actividades de Integração, orientadas para o desenvolvimento de processos de grupo/interacção com os alunos) e tais como finalidades e metas que se pretendiam atingir (exemplo da professora I do projecto IRA e das professoras do 2.º grupo das Actividades de Integração, orientadas para o desenvolvimento da dimensão ética nos seus alunos e exemplo dos professores do 1.º grupo das Actividades de Integração, orientados para a organização de um banco de recursos).

Mas se as tensões surgiam logo de início, elas também se manifestaram frequentemente durante a investigação-acção, mantendo-se como eixos tensionais sobre os quais se focalizaram pesquisas e acções (exemplo da professora I do projecto IRA que questionava o valor das visitas de estudo, embora esta questão não fosse vivida de forma muito tensional). Com base nessa pesquisa, algumas tensões evoluíram no modo de serem conceptualizadas e apresentavam contornos bem distintos do ponto de partida. É disso exemplo o caso dos professores do primeiro grupo das Actividades de Integração que, partindo de uma ideia de que os alunos estão desmotivados para a aprendizagem da Educação Visual, reconceptualizaram o

problema (com base em debates e questionários aos alunos), a ponto de questionarem a sua existência enquanto problema. Nesse sentido, conceberam linhas estratégicas, não para resolver um problema, mas para desenvolverem o seu trabalho em moldes que favorecessem a participação dos alunos na sala de aula e a sua interacção com o meio envolvente (e vice-versa), ao mesmo tempo que organizavam um banco de recursos mais diversificado, participado, radicado nos contextos envolventes da escola.

A presença de tensões, interrogações, dilemas e problemas foi-se sucedendo, muitas vezes em cadeia, pelo que as análises e as reflexões (sobre as situações, as acções e o próprio), as decisões e as acções operadas faziam emergir novos problemas e tensões, novos modos de os equacionar e novas acções (exemplo claro no funcionamento da professora A do projecto IRA, relativamente ao subprojecto A, e da professora do DUECE).

Casos houve, ainda, onde as tensões eram vividas (ou pelo menos verbalizadas) com alguma despreocupação. Tal é o caso da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, que afirma lidar com as situações-problema de maneiras diferentes, interagindo com elas, sem perder muito tempo antecipadamente. Este modo de se situar face aos problemas já existiria antes da formação, sem que se tivessem operado aí mudanças. Também a professora C do 1.º grupo das Actividades de Integração tinha uma perspectiva bastante positiva das tensões e dos erros, considerando-os fonte de desenvolvimento, perspectiva que não se terá modificado por influência da investigação-acção. Noutros casos, no entanto, os processos de formação e investigação-acção desenvolvidos em torno de dilemas/problemas parecem ter tido repercussões, ou pelo menos parecem ter contribuído, juntamente com outros factores, para o modo de lidar com as situações. Para as professoras A e B do 2.º grupo das Actividades de Integração foi especialmente pregnante o processo de diferenciação, pelo qual problemas semelhantes foram equacionados pelas colegas nos seus próprios contextos particulares, surgindo mecanismos de interdependência que favoreciam a transferência de reflexões e procedimentos entre os contextos, ao mesmo tempo que evidenciavam as especificidades e as necessárias adaptações, tornando-se muito clara a necessidade de os problemas serem considerados caso a caso.

Esta ideia de que as situações não se repetem associa-se à de que as tensões não se resolvem definitivamente, adquirindo contornos próprios em momentos diferentes. Tal poderá ser particularmente relevante quando estão em causa modelos que se querem implementar, opondo-se a rotinas anteriores – tal como terá acontecido com a professora D do projecto IRA, onde modelos tradicionais conflituam com modelos participativos e cooperados –, ou a situações adversas que resistem à mudança – de que é exemplo o caso do DUECE onde ideais democráticos, participativos e descentralizados existem em tensão com a necessidade de desempenhar um papel de liderança activa e estimuladora das próprias mudanças e com as reacções dos restantes intervenientes no sistema escolar, nomeadamente de professores e monitores.

Por tudo o que atrás se disse, as tensões são constantes dos processos de investigação, estando na sua origem, sendo um foco de pesquisa e de intervenção, manifestando-se em modos operativos mas também nas emoções que os acompanham,

nomeadamente em desorientação, insegurança, desgaste, ansiedade, angústia, resistências, e muitas vezes mantendo-se ou avolumando-se após a finalização dos projectos. Se nalguns casos as tensões e dilemas se desdobram em continuidade com as questões equacionadas (exemplos da professora A do projecto IRA e da professora do DUECE), noutros casos elas são uma consequência de rupturas introduzidas e que até aí não se haviam colocado (no caso da professora D do projecto IRA as dificuldades de implementação de um novo modelo favorecem, numa fase adiantada do processo, a emergência de tensões, pela tentativa de integrar modos novos com anteriores modos de intervenção mais tradicional). Noutros, ainda, o que parece associar-se às tensões, que se mantêm, é uma necessidade de desenvolvimento e uma tendência para estar atento e reflectir mais profundamente sobre as situações e, conseqüentemente, para identificar com maior frequência tensões a serem equacionadas, o que parece implicar, ainda, uma maior abertura à mudança (exemplo da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração e da professora do DUECE).

Surgem, também, referências a uma aprendizagem de autocontrolo das emoções, pelo desenvolvimento da capacidade de lidar com a frustração, a insatisfação, os problemas, bem como uma maior segurança, desconstracção, confiança em si próprio e maior convicção em relação aos seus ideais – fenómenos para os quais a formação, mas também outras experiências de vida, terão tido um contributo importante (exemplo das professoras I e D do projecto IRA, dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração e da professora do DUECE). O inverso, no entanto, também é verdadeiro e coexiste, por vezes, no mesmo indivíduo, pelo que a segurança coexiste com a insegurança (exemplo da professora A do projecto IRA e professora B do segundo grupo das Actividades de Integração), a convicção com a incerteza (exemplo da professora do DUECE). Casos houve onde a incerteza terá sido, para os professores, um ganho adquirido com o projecto (exemplo do professor E do projecto IRA), parecendo tal corresponder a um desenvolvimento desde modos de conceptualização dualistas para níveis onde se aceita e defende a multiplicidade de perspectivas.

Esta presença de tensões parece ter acompanhado, em alguns casos, o desenvolvimento de uma teoria pessoal, nomeadamente quando as tensões-dilemas eram relativas às problemáticas centrais aos projectos de investigação-acção. É disso exemplo o caso da professora D do projecto IRA, que mantém uma oscilação entre modelos de intervenção pedagógica, que constrói o seu conhecimento pessoal a partir de modelos adquiridos externamente, desconstruindo e reconstruindo, pela acção, saberes processuais e a própria acção (seleccionando formas de acção, adaptando algumas e rejeitando outras). Neste caso, os processos de modelagem orientaram para novos caminhos e a experimentação e reflexão subsequentes abriram a possibilidade de crítica a esses modelos. Por outro lado, este processo de aquisição-desconstrução (ao invés de um processo de construção e reconstrução como seria aquele em que o próprio faria evoluir um modelo pessoal enraizado fundamentalmente em práticas anteriores) pode ter tido um papel relevante no despoletar e manutenção de dilemas. Dilemas que tinham potencialidades criativas, pela necessidade que a professora sentiu de encontrar os seus próprios processos, que integrassem os pólos em conflito. Destes dilemas poderão ter resultado situações menos interessantes e coerentes do ponto de vista de

um modelo pedagógico externo, mas mais complexas, contendo em si a coexistência dos contrários. Mais uma vez se questiona que a complexidade, na sua incerteza e flexibilidade, oriente para soluções qualitativas mais interessantes do ponto de vista de determinados critérios (nomeadamente de princípios pedagógicos). No entanto, parece inquestionável que serão interessantes do ponto de vista da ética que subjaz à própria complexidade (nomeadamente associados aos princípios de dialogicidade, de hologramaticidade e de flexibilidade), o que poderá significar que o bem individual e o bem colectivo são considerados em conjunto, pela aceitação da diferença, da contradição e da pluralidade de caminhos no seio de uma comunidade, que assim se desenvolve numa perspectiva democrática mais ampla.

Mas se a manutenção de dilemas pode ser germe de desenvolvimento de uma teoria pessoal, também pode ser obstáculo – caso do professor E do projecto IRA, parecendo aqui que os pólos em tensão se mantêm como dicotomias não resolvidas, apesar das tentativas de integração entre eles. Aqui a dispersão de problemáticas, pela análise de dilemas/problemas em diversos domínios/áreas de intervenção e o não aliar as reflexões sobre os dilemas a uma acção sistemática que permitiria explorá-los no campo, poderá associar-se a dificuldades de superação, por via de um maior comprometimento.

Veja-se, ainda, o caso do professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração, onde não surgem elementos claros de desenvolvimento de uma teoria pessoal por influência dos processos em estudo, mas onde parece desenvolver-se uma perspectiva crítica geral, considerando assumidamente que as teorias e saberes são referentes a contextos específicos. Aqui, reconhece-se a natureza tensional do conhecimento, mesmo quando se reconceptualizam os problemas iniciais, dissolvendo-os enquanto tal. Mas, também por esse reconhecimento, permanecem em mudança saberes e acções.

Daqui concluo que as tensões são fenómenos próprios de qualquer processo de mudança, podendo estar presentes em todas ou em algumas das suas etapas. Tratar essas tensões balanceando-as com o enfrentar dos medos, aprofundando o autoconhecimento, clarificando princípios e finalidades, resolvendo barreiras ao desenvolvimento; pesquisar sobre dilemas e problemas, mobilizando a reflexão e a própria acção, parecem ser caminhos que, embora não isentos de dificuldades, favorecem o desenvolvimento dos professores. A manutenção de tensões parece constituir, em muitas situações, indicador de prognóstico favorável à continuidade e contextualização dos próprios processos de mudança, embora sejam imprevisíveis os seus sentidos.

É de salientar, ainda, que estes diversos tipos de tensões são uma constante que atravessa todas as problemáticas aprofundadas. É possível referir, numa breve síntese, que estão associadas à flexibilidade – podendo a tensão e o balanceamento entre tensão e não tensão ser manifestação dessa flexibilidade, despoletadora de processos de reflexão e questionamento que se mantêm para além da formação, despoletados por uma inquietação permanente e por finalidades como a aceitação de si e dos outros e como a sua mudança –, mas estão também associadas à estruturação – podendo certas formas de estruturação, organizadoras da reflexão e pesquisa em torno de dilemas, ser favorecedoras do desenvolvimento de níveis conceptuais que acentuam

a multiplicidade mais do que a sua superação. As tensões associam-se, também, a processos interactivos de interdependência e divergência – fenómenos incontornáveis quando se pretende instituir e desenvolver a mudança. Associam-se, ainda, à diferenciação na formação – quer como ponto de partida, pelo reconhecimento de diferenças e tensões, quer como elemento do processo, sendo as diferentes experiências aprofundadas e a interdependência entre os colegas, a elas associadas, factor de novas tensões. Também no que respeita aos processos de investigação-acção, surgem frequentemente maiores dificuldades e tensões intra-individuais quando o desfasamento temporal entre investigação e acção é maior, parecendo haver uma relação entre a sua não resolução e a ausência de processos de acção, associados recursivamente à investigação/reflexão.

As questões éticas também são claramente associadas a tensões e dilemas, quer quando estas se constituem como discrepâncias, onde os princípios e metas são pelo menos um dos pólos em tensão, quer por despoletarem processos de reflexão, individual e colaborativa, mobilizadores de conteúdos éticos. Mas há ainda uma ética subjacente à concepção de dispositivos de formação e investigação, que está para além do reconhecimento e mobilização de tensões e conteúdos éticos, e que decorre da assunção da natureza tensional da formação, da investigação, do conhecimento e da própria mudança. Num quadro teórico de complexidade isso passa por aceitar as tensões, aprofundá-las e procurar encontrar formas de recursividade que as tornem geradoras de desenvolvimento. É necessário, no entanto, ter o cuidado de o fazer num registo que se pretende de autenticidade, não forçando nem impondo caminhos opostos aos valores centrais para os indivíduos. Para tal é preciso procurar um balanceamento entre apoio e desafio que, momento a momento, seja aceite e integrado por cada um nos seus projectos e percursos de desenvolvimento.

2.2.3. Entre os processos analíticos e holísticos

Uma outra área explorada respeita à ocorrência ou não de uma conjugação entre processos de investigação-acção analíticos e holísticos, onde se utilizaram processos fragmentários de análise e processos de investigação-acção holísticos, reflexivos e metafóricos, com a possibilidade de se desenvolverem processos recursivos a partir da sua coexistência dialógica.

A presença de uma conjugação de processos analíticos/holísticos e a sistematicidade das análises coincide na maioria dos casos: dos onze casos onde ocorreram processos analíticos (todos à excepção do caso C da professora A), verificou-se a presença de processos holísticos em sete deles, correspondendo à totalidade dos casos onde ocorreram análises sistemáticas – projecto IRA (professores I, D, A), primeiro grupo das Actividades de Integração e DUECE. Nos casos dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração, apesar de não haver uma análise sistemática, verificou-se uma conjugação de processos analíticos/holísticos. Estes casos não são, no entanto, semelhantes quanto à valorização destes processos, verificando-se, no caso da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, uma crítica em relação à ausência de processos mais metafóricos, que evoluiu, no

entanto, no sentido de uma maior aceitação do valor dos processos analíticos. De realçar, nesta professora, a sua concepção de formação e de mudança em moldes mais holísticos, metafóricos e “artísticos”, contra o “tecnicismo”, a artificialidade e a fragmentação. Esta posição remete, direi eu, para a importância de conceber dispositivos de formação que organizem a integração dialéctica de análise e metáfora, de investigação e acção, onde a ciência e o senso comum dialoguem, onde conhecimento e arte não sejam campos necessariamente distintos. É necessário encontrar, em cada contexto particular, modos próprios e diversificados que dêem respostas a diferentes expectativas dos professores. É necessário, ainda, flexibilizar o próprio conceito de investigação e *fecundá-lo* com outros caminhos de construção do conhecimento e da acção, de modo que na investigação se cruzem e integrem formas de aprofundamento expressivo (e não apenas reflexivo), que mobilizem de um modo mais sistemático o pensamento divergente, analógico, imagético, intuitivo, metafórico, na descoberta e resolução de problemas e na transformação de concepções e práticas. No caso desta professora C, as narrativas produzidas nos seus diários de investigação-acção, nos diários de investigação-formação, e os relatórios não tiveram essa função. Foram valorizadas, isso sim, as interacções na escola e no grupo de formação, onde reflexão e expressão oral se cruzaram. Assim, aponta-se para a necessidade de encontrar criativamente outros modos de investigação, onde a escrita não seja o único ou principal suporte de registo e de apresentação, nem a análise seja o modo privilegiado de tratamento de informação. Isto sem anular nem a escrita, nem a análise, encontrando modalidades onde elas coexistem complementarmente ou mesmo integradamente com outras, e sem excluir a possibilidade de elas dominarem em certas circunstâncias favoráveis, nomeadamente quando os professores a elas aderem como modos preferenciais de aprendizagem.

O caso da professora B do mesmo grupo das Actividades de Integração é um exemplo paradigmático da necessidade dessa coexistência e diferenciação, já que parece valorizar grandemente a escrita e os processos de análise e a sua síntese integradora em mapas globais, instrumentos que exigem, para a sua elaboração, uma tensão entre processos analíticos e holísticos (já que decorrem de uma reflexão conjunta no sentido de fragmentar e sistematizar o real, segundo as perspectivas em estudo, ao mesmo tempo que o fazem de modo relativamente sintético, sem entrar em mecanismos muito minuciosos de recorte dos dados verbais). Esta professora considera-se como a mais sistemática do grupo, valorizando a elaboração, análise e reflexão sobre os seus próprios diários de intervenção-investigação (apesar de estes não serem visíveis no produto final – relatório – pois o grupo decidiu omitir estes dados, atribuindo-lhes um carácter mais privado). Ao contrário, nos casos E do projecto IRA e A do segundo grupo das Actividades de Integração há um maior desequilíbrio e uma valorização desse desequilíbrio pelos professores – entre processos analíticos e holísticos – apesar da sua ocorrência mais ou menos integrada. Estas diferenças poderão ajudar a compreender outras diferenças encontradas na categorização destes casos.

De notar que, para todos os restantes professores, surgem referências a processos onde o analítico e o holístico se conjugam de forma tensional e recursiva, na medida

em que as análises dão origem a processos mais holísticos e vice-versa – como acontece com os diários que, apesar das diferenças entre os grupos, passam todos eles por fases de registo, leitura, reflexão conjunta, análise e por uma síntese interpretativa, em alguns casos individual, noutros colectiva. Em alguns casos coexistem, ainda, outros processos marcadamente analíticos, como a utilização e análise de respostas a questionários junto de alunos e professores, o que constitui uma especificidade que pode ser importante na compreensão das situações.

Também ao nível das mudanças ocorridas, surgem dados interessantes que exigem uma maior discriminação relativamente à categorização. Assim, no que respeita à presença/ausência da conjugação entre mudanças holísticas e não holísticas é de acentuar a ideia de que ela surge na maioria dos casos (sete dos onze casos dos quais há informação) e que nos casos onde isso não acontece prevalecem as mudanças de pensamento-conhecimento analítico-proposicional – ao contrário do que acontecia com a conjugação entre processos analíticos e holísticos, onde os desequilíbrios ocorriam em casos onde prevaleciam os processos holísticos (professor E do projecto IRA e A do segundo grupo das Actividades de Integração), o que desde já é um indicador de que não há correspondências claras entre tipos de processos e de mudanças ocorridas. É de salientar, ainda, que nem sempre a categorização de uma conjugação das mudanças corresponde claramente a relações dialógicas e recursivas entre elas, ao contrário do que acontecia com os processos. De notar, também, que os casos onde parecem dominar as mudanças proposicionais/analíticas se situam nos grupos das Actividades de Integração (à excepção dos casos dos professores A do primeiro e segundo grupo das Actividades de Integração) – casos onde os processos holísticos e os processos de investigação pela acção, os processos de partilha e reflexão, terão tido um papel dominante na sua mudança. As mudanças analíticas, ao invés, poderão estar associadas aos processos de investigação mais sistemáticos e instrumentais nos restantes casos. As mudanças analíticas, nos casos das Actividades de Integração, poderão relacionar-se, ainda, com algumas das características próprias desses grupos, tais como a idade e o tempo de carreira dos professores, o tempo mais curto da formação, um maior grau de estruturação *a priori* da formação – com imposição de limites temporais e de elaboração de relatórios – e com uma estruturação progressivamente maior na fase final do trabalho. Alguns depoimentos desses professores apontam como factor importante o tempo de duração da formação, visto que consideram que, se tivessem tido mais tempo, o trabalho poderia ganhar novos contornos mais holísticos e metafóricos – tidos como ideais para os quais tender – ou onde o fragmentário se organizaria numa ordem mais complexa (exemplo da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração). Apontam, também, para fenómenos como a valorização do analítico, com base em características pessoais (como parece ser o caso dos professores B de ambos os grupos das Actividades de Integração). Alguns referenciais teóricos que distinguem entre características de um professor “competente” e “perito” poderiam ajudar a compreender por que a compreensão analítica e racional, conectada com as características de um professor “competente”, mas não “perito”, seria valorizada por professores menos experientes (Dreyfus e Elliott, citados por Day, 1999). Não se pretende cair, no entanto, numa explicação

linear, e, de acordo com outros referenciais que assumem que essas características não dependem nem da idade nem da carreira (Sternberg e Horvath, citados por Day, 1999), detectaram-se características próximas das atribuídas aos professores “peritos”, em casos de professores menos experientes. Hipotetiza-se, mesmo assim, que o tempo de vida e de carreira possa ajudar a compreender, em alguns casos de professores mais experientes, o desenvolvimento de um conhecimento mais integrado, estruturado, contextualizado e o desenvolvimento de uma compreensão holística e tácita.

De notar que a ausência de elementos relativos a mudanças integrativas apenas nos casos dos grupos das Actividades de Integração poderá estar relacionado precisamente com estes factores de ordem temporal – o tempo de vida e de carreira dos professores e o tempo de formação. As mudanças integrativas não são apenas constituídas por formas de pensamento integrador, caracterizando-se as primeiras pela ocorrência de mudanças de **pensamento** e de **acção**, onde se conjugam de modo criativo e sintético novos e antigos elementos. A complexidade ganha, assim, contornos mais amplos, colocando-se a hipótese de uma maior complexidade integradora (e não apenas do pensamento ou conhecimento integrador) nestes professores mais experientes, que torna mais provável que ocorram mudanças deste tipo. O único caso dos professores menos experientes onde se assinalam mudanças integrativas – professora B do segundo grupo das Actividades de Integração – é, aqui, particularmente interessante porque escapa a esta tendência, o que poderá estar relacionado com características pessoais e com o desenvolvimento de uma reflexividade dilemática, onde se integram antigos e novos elementos. Mais uma vez, acentua-se a importância de não estabelecer regularidades universais para todos os casos.

No entanto, parece poder-se afirmar que dominam, nos casos dos professores mais jovens, onde a formação teve um tempo de duração mais curto, processos onde as mudanças não são integrativas e não são radicais, pelo que predominam mudanças do tipo reconstitutivo e/ou cumulativo. Isto não impede que estas mudanças sejam consideradas significativas – nomeadamente mudanças tidas como sistemáticas, alargadas, aglomeradas e duráveis e onde os antigos elementos coexistem com novos elementos, sem que uns interfiram nos outros a ponto de se integrarem ou anularem.

Na “minimalização” para o critério “mudança de conhecimento holístico/analítico”, ressalta a associação, em quatro dos oito casos, entre a sistematicidade das análises, mudanças integrativas e ideias nucleares. Estes casos, que apontam para produtos do tipo integrador (dimensão mais lata do que as mudanças integrativas, abarcando, ainda, o conhecimento holístico, a organização em torno de ideias nucleares e a consistência de teorias, como formas de integração ao nível do pensamento e conhecimento), são, todos eles, casos de professores mais experientes e onde o tempo de duração da investigação-acção foi mais longo, o que vem ao encontro de reflexões e hipóteses apresentadas anteriormente acerca da importância dos processos de investigação para estes professores. O caso do professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração, onde muitas das mudanças não são integradoras (quer porque não se agregam à volta de ideias nucleares ou teorias mais amplas, quer porque não integram novos e antigos elementos), e o caso B do mesmo

grupo, onde nem surgem mudanças integrativas, nem se desenvolve uma teoria consistente, são precisamente casos de professores mais jovens e menos experientes, envolvidos em dispositivos formativos mais curtos e onde as análises investigativas foram mais sistemáticas, o que poderá significar que a sistematicidade investigativa não é tão relevante para esse tipo de mudanças integradoras. Isto poderá, mais uma vez, significar que as associações entre processos mais sistemáticos e produtos integradores são condicionadas por esses factores temporais, e que é importante tê-los em conta na organização dos processos formativos, embora sempre com grandes margens de imprevisibilidade quanto aos seus produtos. Destaca-se, aqui, a ligação entre processos de análise sistemática e mudança em torno de ideias nucleares – em seis dos sete casos onde ocorrem processos de análise sistemática e em seis dos nove casos onde ocorrem mudanças em torno de ideias nucleares. Assim, embora cada uma delas possa ocorrer sem que a outra ocorra, realça-se a hipótese de que a organização em ideias nucleares poderá ser favorecida e/ou favorecedora de análises sistemáticas – muitas vezes tendo essas ideias nucleares como temas centrais de análise. Deste modo, a síntese e análise podem ser pólos de um elo recursivo gerador de complexidade.

De notar, ainda, a grande frequência, no conjunto de casos, de situações onde ocorrem mudanças organizadas em torno de ideias nucleares, o que poderá estar ligado mais com o que é comum às diversas situações do que com aquilo que as diferencia, nomeadamente com a focalização e sistematicidade dos processos investigativos.

2.3. Hologramaticidades e colaboração – uma ecoauto-exocausalidade

2.3.1. Isomorfismos e consonâncias entre processos e concepções

A participatividade dos processos de formação é isomórfica com a participatividade progressivamente desenvolvida nas salas de aula pelos professores, no sentido de tornar os alunos cada vez mais activos nos processos de decisão, nomeadamente na planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem. Mas o isomorfismo não se esgota nesta consonância. Verifica-se, ainda, a presença de outros indícios de isomorfismo entre formação e acção pedagógica.

Apesar de não ser possível afirmar uma relação de causalidade decorrente deste isomorfismo – nem sequer os professores o afirmam claramente –, pode-se questionar a presença de processos geradores de hologramaticidade entre a formação e a acção educativa dos professores, nos diversos campos da sua intervenção, nomeadamente naqueles que foram objecto particular da sua atenção, durante o desenvolvimento dos projectos. A consonância entre os processos de investigação e de mudança ocorridos e as concepções pedagógicas, de mudança e de investigação, dos professores podem constituir indicadores de processos intermédios, presentes numa possível cadeia recursiva entre a acção formativa e a intervenção pedagógica dos professores, onde as concepções medeiam e desenvolvem consonâncias entre ambas.

Da participatividade dos professores à participatividade dos alunos – interdependências na construção de isomorfismos

Os dados disponíveis indicam-nos que houve, na acção de liderança da formadora-investigadora, uma oscilação entre uma acção mais e menos interveniente, mais e menos opinativa, mais e menos propositiva, mais e menos aberta à participação dos restantes parceiros, mais e menos transparente e directa.

Apesar de ter havido sempre uma oscilação entre uma liderança mais e menos partilhada, houve frequentemente uma presença forte da formadora, com desempenho de funções de orientação e suporte, nomeadamente investigativo, não se demitindo de cooperar e de, em alguns casos, ter uma grande intervenção na elaboração do projecto, recolha, análise de dados e apresentação de resultados. Em todos os casos, teve uma intervenção activa, de interacção com os professores, para esboço dos projectos, apuramento metodológico, esboço do relatório e aprofundamento reflexivo da intervenção dos professores (não se demitindo do confronto sociocognitivo, ora se implicando, ora se distanciando dos debates do grupo). Teve, ainda, funções de informação teórica e de controlo/regulação de processos e de produtos. Estas interacções permitiram-lhe o controlo sobre algumas características básicas, comuns aos diferentes processos de formação e investigação, embora concretizadas com grandes variações (resultantes, em parte, de tensões entre flexibilidade e estruturação, individualização e colaboração, apoio e desafio).

A esta interdependência dos professores com a formadora, contrapõem-se muitas áreas de actuação mais autónoma dos professores, incidindo frequentemente no desenvolvimento do projecto e concretização da sua intervenção pedagógica, autonomia que também terá sido fonte e manifestação de variabilidade entre os casos. Verificam-se também algumas diferenças entre os casos no que respeita a uma oscilação entre uma maior interdependência e uma maior autonomia, destacando-se algumas situações pela progressiva autonomização (professora D do projecto IRA e professora do DUECE), outras onde a autonomização foi forçada por constrangimentos institucionais – como a necessidade de avaliação com vista à classificação e certificação dos professores, que bloqueou uma maior participação da formadora, nomeadamente na elaboração do relatório (casos dos grupos das Actividades de Integração). Estes constrangimentos institucionais tiveram repercussões nas inter-relações estabelecidas e numa maior estruturação dos processos. Esta situação foi particularmente clara no segundo grupo das Actividades de Integração onde a abertura inicial, as sucessivas reformulações dos projectos, a multiplicidade de metodologias utilizadas, tiveram de ser refreadas dado o tempo restrito de formação e a necessidade de produzir resultados finais. Esta estruturação abrupta foi sentida como desestabilizadora pelos professores desse grupo, que terão sido particularmente sensíveis, ao invés, à flexibilidade e abertura, ocorridas numa primeira fase (B e C do primeiro grupo e do segundo grupo).

Casos houve, ainda, onde se verificou uma maior dependência do professor em relação à formadora na fase final (professor E do projecto IRA), de forma a garantir uma produção deste professor relativamente ao seu projecto individual.

Apesar de todos os casos serem categorizados positivamente, considerando a complexidade das interdependências e dos processos de liderança, verifica-se que há diferenças

importantes entre os casos. Os casos de progressiva autonomização, com manutenção de uma interdependência com a formadora-investigadora até ao final do projecto, terão favorecido o desenvolvimento de interações complexas (casos das professoras I e A do projecto IRA e DUECE), já que esta interdependência favorece, ela própria, uma interação de perspectivas diversas e orientações múltiplas, resultando daí processos de pesquisa e de intervenção que não aconteceriam se os professores fossem deixados em autonomia total.

Provavelmente estes mecanismos interactivos terão tido influência sobre os isomorfismos detectados entre o processo formativo e as perspectivas-acções dos professores, bem como sobre as similaridades, identificadas pelos professores, entre o seu trabalho e o dos colegas. Destaco, nesses processos interactivos, a interdependência, concomitante no tempo e espiralada, entre os diversos subprojectos de cada grupo, pela colaboração aí estabelecida no sentido de aprofundar problemáticas comuns (grupos das Actividades de Integração), mas também pela cooperação entre professores que desenvolviam problemáticas distintas (casos do projecto IRA). Estas eram interdependências quer convergentes quer divergentes e conflituais, entre colegas e com a investigadora-formadora, parecendo as divergências ser facilitadas pelas próprias convergências. Assim, um clima afectivo positivo, os processos de reforço positivo, de modelagem e cooperação, bem como a diferenciação de problemáticas, de contextos, de percursos, de resultados, terão convergido para um clima de aceitação e defesa das diferenças, mas também para o seu questionamento. A aceitação das diferenças não foi feita, no entanto, sem dificuldades – passando, nomeadamente, por dificuldades de aceitação de si próprio, na comparação com os outros. O clima afectivo era, ele próprio, integrador de tensões emocionais, de opacidades, que constituíam barreiras ao desenvolvimento de maiores isomorfismos. A aceitação e defesa das diferenças em contextos de colaboração, por outro lado, ao mesmo tempo que favorecia percursos distintos, permitia que eles fossem objecto de reflexão conjunta e campo de cooperação. Este duplo movimento de divergência e convergência de sentidos parece ter sido, mais uma vez, favorecedor de “contaminações” entre caminhos. A própria diferenciação, enquanto manifestação de valores de cooperação, participação e autonomia, encontrou “ecos” nas práticas e valores de alguns dos professores, nomeadamente daqueles onde a diferenciação se estendeu às próprias problemáticas (projecto IRA). Não são, no entanto, generalizados esses dispositivos de diferenciação pedagógica, o que em si é um fenómeno de diferenciação – nem todos os professores são “tocados” da mesma maneira pelos processos investigativos e formativos.

Estes isomorfismos manifestaram-se mesmo durante o tempo em que decorreu o processo formativo, sendo particularmente claros os processos participativos, colaborativos e investigativos. Assim, por exemplo, durante o projecto IRA, enquanto os professores cooperavam entre si, desenvolviam as suas próprias pesquisas, planificavam o seu próprio trabalho, produziam os seus diários, analisavam os dados por si produzidos, reflectiam sobre si próprios, controlavam e regulavam a sua própria acção e participavam na avaliação dos processos, o mesmo ia acontecendo com os seus alunos, nas suas aulas (embora diferentes professores tenham accionado diferentes processos de participação). Também nos grupos das Actividades de Integração, surgiram processos

participados, nomeadamente na avaliação – passando pela participação na definição de critérios e concepção do processo avaliativo (alunos do segundo grupo das Actividades de Integração), pela apreciação do seu próprio trabalho (alunos do segundo grupo) e do ensino (alunos do primeiro grupo) –, mas surgiram também processos participativos na elaboração de recursos (primeiro grupo) e na definição de regras de trabalho (segundo grupo).

No caso do DUECE, a participação dos alunos concretizou-se, nomeadamente na dinamização de estruturas em interface com a sala de aula e na utilização de processos de investigação. Acrescia a esta a participação e colaboração dos restantes agentes educativos da escola (professores, monitores), nomeadamente nas zonas de interface entre diferentes estruturas, alargando-se a liderança dos processos a outros intervenientes – uma participação que se foi acentuando do primeiro ano para os restantes. No primeiro grupo das Actividades de Integração, o professor A manifestou, também, que o trabalho de grupo com os colegas teve repercussões, posteriormente, no desenvolvimento de relações com colegas noutras escolas. Também o modo como a dimensão ética foi trabalhada pelos professores, no segundo grupo das Actividades de Integração e na formação, era isomórfico, assente nos mesmos modelos contextualizados de trabalho, inscritos numa ética da existência e responsabilidade pela conjugação da acção e da reflexão. O próprio comprometimento crescente dos professores com valores de cooperação, participação e autonomia apresenta similaridades com os valores subjacentes ao desenvolvimento da formação. Surgem, ainda, outras similaridades que não são directamente observáveis, tais como a presença de tensões e dilemas que são recorrentes na formação e que se manifestam nos seus produtos imediatos (exemplo do relatório do professor E do projecto IRA) e a longo prazo (exemplo da professora B do 2.º grupo das Actividades de Integração). As próprias tensões entre interdependência e autonomia, entre processos de estruturação e de flexibilização, características da formação, parecem estender-se, em alguns casos, aos próprios processos de ensino-aprendizagem, pelo que não apoiaram apenas o isomorfismo mas seriam também uma sua manifestação (projecto IRA).

A estes isomorfismos e ao seu papel mais ou menos pregnante na mudança dos professores, não serão alheias, também, para além das interdependências atrás referidas, as consonâncias/dissonâncias entre os processos formativos, concepções de mudança e de investigação a eles subjacentes, e as concepções dos professores sobre a mudança, sobre a investigação e sobre o ensino-aprendizagem, manifestadas após o termo da formação. Apesar de se terem identificado algumas dissonâncias num pequeno número de casos, dominam, mesmo nestes, as consonâncias entre concepções pessoais e valores defendidos após a formação e concepções e valores presentes durante o processo formativo. As próprias consonâncias, por outro lado, poderão não significar uma adesão total a todo o processo, pois diferentes professores acentuam e valorizam diferentes aspectos. A professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, crítica em relação ao processo formativo, pela sua artificialidade, ausência de processos metafóricos de investigação, relação não paritária com a formadora e tempo insuficiente, constitui precisamente um caso onde o isomorfismo entre a sua acção e a formação se mostrou menos clara (à excepção de mecanismos que foram

concebidos em conjunto e que todos procuram explorar nos seus contextos próprios). Por outro lado, essas concepções dos professores terão, elas próprias, evoluído de modo recursivo no confronto com as situações de investigação-formação, ao mesmo tempo que faziam evoluir essas situações de formação.

A própria experiência de investigação-acção desenvolvida em contexto colaborativo (mas também com componentes de maior autonomia), na qual interagiam recursivamente processos de acção sistemática e de investigação instrumentalizada, favoreceu o confronto com as situações e com os intervenientes que neles interagem, gerando frequentemente processos participativos nos contextos de acção, sendo assim factor de isomorfismo entre formação e intervenção pedagógica. Deste modo, a ética subjacente à própria investigação-acção é "recriada" numa ética pedagógica participativa e democrática, embora ganhando contornos muito próprios e diferenciados pelos diferentes professores, nos diferentes contextos.

2.3.2. Autorias da mudança – uma construção interdependente em autonomia relativa

Em todos os casos, verificam-se indicadores de complexidade ao nível das finalidades, que cruzam orientações múltiplas (nem apenas internas, nem apenas externas, nem apenas interactivas), propiciadoras de autodeterminação e auto-organização. Destacam-se, ainda, como consensuais, finalidades de transformação (aqui entendidas no seu sentido amplo de intencionalidades de transformação individual e social, de transformação de valores e de práticas, de contextos específicos e gerais).

A estes elementos relativos a finalidades juntam-se outros, também comuns aos vários casos, que os ajudam a definir como situações onde os próprios professores se assumiram como autores/agentes de mudança – autores da sua própria mudança, autores de mudanças mais amplas, que se alargam não apenas aos seus próprios alunos, mas muitas vezes a outros colegas, nomeadamente a colegas do grupo de formação, ou ainda à escola e/ou à comunidade envolvente. Esta é uma autoria que não se define em total autonomia, mas numa autonomia relativa, sendo comum a todos os casos a referência a interdependências com alunos, grupo em formação e formadores, bem como a conjugação de interdependências complexas onde se conjugam sentidos convergentes e divergentes de processos e de indivíduos em interacção.

Todos os professores mais directamente envolvidos nos processos de formação e investigação assumiram-se como autores do seu próprio desenvolvimento e dos processos em que se envolveram (e envolvem) e de alguns dos contextos em que se inseriam (e inserem), uma autoria que partilham com os outros parceiros, nomeadamente com os alunos, formadores, grupo de colegas em formação e outros colegas da escola. Após a formação, alguns professores restringiam o seu campo de acção aos alunos e à classe em que estes se inserem (professores A do primeiro e segundo grupo das Actividades de Integração). A maioria assumia um papel de intervenção mais alargada, nomeadamente no que respeita à sua relação directa com os colegas, para desse modo promover um trabalho de colaboração intra, inter e transdisciplinar – todos os professores do projecto IRA, DUECE e professores B e C do primeiro e

segundo grupo das Actividades de Integração –, embora apenas uma professora se preocupasse em intervir no sentido de operar mudanças de funcionamento e de organização da escola (DUECE).

A intervenção, no sentido de promover a mudança na sala de aula, fez-se em todos os casos, em interdependência com os alunos, uma interdependência onde interagiam sentidos convergentes e divergentes (exemplo dos professores I e D do projecto IRA e B do primeiro grupo das Actividades de Integração). Esta interdependência decorria de uma interacção forte entre professores e alunos, em alguns casos conduzindo a decisões unilaterais do professor, com base no diagnóstico de características, interesses e necessidades dos alunos (exemplo do professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração); noutros casos, de modo mais participado (exemplo da professora A do projecto IRA). Situações houve, ainda, em que algumas componentes do processo de ensino-aprendizagem se definiam por uma planificação mais autónoma dos alunos, apenas regulada com o apoio da professora (professora D do projecto IRA). Estas diferentes interacções associam-se a diferentes concepções pedagógicas que terão, na sua maioria, evoluído no sentido de uma maior reflexividade e centração nos processos.

Esta construção dos processos de intervenção e de investigação sobre a própria intervenção fez-se, ainda, com o apoio directo da formadora e do grupo de formação. Nesta interdependência predominaram os sentidos convergentes entre os professores, os seus colegas do grupo e a formadora (identificados pelos professores do primeiro grupo das Actividades de Integração, professora do DUECE e professor E do projecto IRA) e/ou a conjugação de sentidos convergentes e divergentes (referidos pelos professoras do segundo grupo das Actividades de Integração, professora do DUECE e professora A do projecto IRA, embora presentes em todas as situações). Surgem algumas situações onde terão sido mais relevantes, para os professores, os processos de divergência com o grupo (segundo as professoras I e D do projecto IRA) e com a formadora (segundo a professora C do segundo grupo das Actividades de Integração e a professora D do projecto IRA). Mesmo nestes casos poder-se-á dizer que os desafios operados pela divergência, apesar das dificuldades que introduziram (contribuindo por vezes para a quase desistência de alguns professores), constituíram importantes elementos para a mudança da maioria. A oscilação entre divergência e convergência, que em todos os casos se verificou (apesar de nem todos os professores serem sensíveis a ela e de haver diferenças entre as situações, quanto aos momentos, graus e tipos de divergências ocorridas), terá contribuído para que os desafios acabassem por se aceitar num quadro de conflito sociocognitivo, não pondo em causa os indivíduos enquanto totalidades, mas algumas das suas ideias e acções. Este sentido de aceitação pelo próprio e pelos outros foi, ainda, determinado por um contexto de colaboração e clima de confiança – que, em última instância, se pauta por um sentido de convergência mais ampla, no qual se revelaram as divergências e pelo qual estas se pretendiam atenuar. Esta é uma das interpretações possíveis para o facto de muitos professores acentuarem o valor da convergência e esquecerem as divergências ocorridas durante o processo. Uma outra interpretação, que não invalida necessariamente esta, aponta para um sentido de co-autoria que se foi assumindo ao longo da formação, mesmo quando se desenharam percursos de autoria mais autónoma.

“Saltando” para um plano normativo, questiono até que ponto as divergências operadas não poderiam ter sido mais claras, mais incisivas, mais desestabilizadoras, com ganhos maiores de mudança destas professoras. Não é linear, no entanto, que isso acontecesse. Os exemplos dos professores onde o comprometimento com o grupo se manteve, apesar das muitas “ameaças” de desistência (caso I e E do projecto IRA), são exemplo de como a convergência e a interdependência constituíram elementos fundamentais para a manutenção no grupo. Também parece ser um facto que alguns professores se manifestam satisfeitos com o modo como as convergências dominaram sobre as divergências (primeiro grupo das Actividades de Integração, DUECE). Casos houve onde as referências às divergências eram valorizadas, embora as inquietações que permaneceram, e que em parte são daí decorrentes, fossem também fonte de tensão e de dificuldade no quotidiano (caso B do segundo grupo das Actividades de Integração). Noutros casos, as divergências foram criticadas claramente como factores de bloqueio no desenvolvimento do trabalho (caso C do segundo grupo das Actividades de Integração). Deste modo, conclui-se que é importante ir gerindo as situações de acordo com a sua evolução, retrocedendo no grau de divergência, quando tal parece ser insuportável, acentuando-a quando o grupo a integra sem se desintegrar e, sobretudo, quando os professores estão preparados para a aceitar e se aceitarem a si próprios em mudança.

No que respeita especificamente aos processos de interdependência com os colegas do grupo de formação, verificam-se situações distintas nos diferentes grupos. No projecto IRA houve um crescendo de interdependência do primeiro para os segundo e terceiro anos, pautado por situações de cooperação entre os professores à volta dos vários subprojectos, voltando a haver uma maior autonomia com o grupo e maior interdependência com a formadora nos quarto/quinto anos, para elaboração do relatório. Nos grupos das Actividades de Integração houve uma grande interdependência desde o início até ao fim do processo, na medida em que se constituíram projectos de problemáticas comuns, diferenciados quanto a subproblemas e contextos de intervenção, mas onde muitos dos processos de pesquisa e de intervenção eram esboçados e apurados conjuntamente, sendo o “desfasamento de velocidades” favorecedor da interdependência espiralada de reflexões e processos. De notar, no entanto, que, enquanto no primeiro grupo das Actividades de Integração houve uma planificação conjunta das análises, o desenvolvimento destas foi feito com maior autonomia, contrariamente ao que aconteceu no segundo grupo. Por sua vez, neste segundo grupo, houve uma maior diferenciação dos problemas de gestão da sala de aula, enquanto no primeiro grupo houve uma maior confluência da intervenção e da pesquisa em grandes áreas/processos comuns (exemplo da participação dos alunos na elaboração de recursos; aproveitamento do meio envolvente como um dos recursos preferenciais). De notar que, mesmo nestes casos, havia, ainda, uma grande autonomia dos professores relativamente ao grupo, no que respeita à sua intervenção em sala de aula. Assim, o modo como autorias e co-autorias se cruzaram apresenta contornos muito diversos de caso para caso. Coloca-se, mais uma vez, a hipótese do valor desta interdependência no grupo e da co-autoria como fonte de influência mútua entre os professores (visível nas semelhanças de processos de ensino-aprendizagem) e entre estes

e a formação. Essas similaridades e isomorfismos estendiam-se à própria interdependência, pois a colaboração e interdependência na formação parece associar-se ao desenvolvimento de processos de interdependência e participatividade na acção educativa dos professores nos seus contextos específicos de intervenção. Ao contrário, a recursividade isomórfica entre autonomia na formação e na acção, sem que ocorram tensões recursivas entre autonomia e interdependência na formação, em fases determinantes, poderá estar associada (pelo menos em casos onde os professores não estão preparados para essa autonomia) com a não manutenção e não aprofundamento de mudanças entretanto operadas (professora D do projecto IRA). Por sua vez, a tensão recursiva entre autonomia e interdependência pode favorecer processos complexos e mudanças mais profundas. Isto parece ter acontecido nomeadamente quando a interdependência permitia o desenvolvimento de processos de reflexão mais distanciados da acção, partindo da análise das situações dos colegas, que eram depois investidas na própria acção e numa reflexão em acção (exemplo da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração e da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração). Também se verificou em situações onde as interdependências se multiplicavam em campos de intervenção diversos, em projectos autónomos na sua concretização relativamente a um centro de decisão, com proliferação de múltiplas lideranças (DUECE). Ao invés, a dependência de um centro, a independência e a interdependência sem que se assumisse a co-autoria de projectos cooperados poderão ter dificultado o alargamento das mudanças em fases posteriores (DUECE, 1.ª fase). As relações entre as interdependências e as autonomias tornaram-se particularmente complexas (DUECE, 2.ª fase) quando a interdependência foi assumida como finalidade, individual e colectiva, inscrita hologramaticamente no todo e nas suas partes, como marca de uma cultura colaborativa, construída em co-autoria.

No que respeita à interactividade entre os sentidos e finalidades dos professores e da escola, em geral, e dos colegas que nela trabalham, em particular, os dados acentuam uma valorização da conjugação de convergências e divergências de sentidos (professores E e D do projecto IRA, professora B do segundo grupo das Actividades de Integração), uma divergência (professoras I e A do projecto IRA) ou de um processo que evolui da divergência para a convergência (no DUECE), sendo isso consonante com uma concepção de mudança pelo confronto, entre o real e um ideal, e por uma aproximação crescente do real a esse ideal. Ao contrário das divergências com a formadora e o grupo que eram, apesar das dificuldades introduzidas, vistas como factores de transformação, as divergências com a escola são fundamentalmente encaradas como constrangimentos a essa mudança e à congruência entre concepções e acção, surgindo como obstáculos a serem superados, no sentido da convergência de sentidos e de transformação da escola. A divergência surge, assim, muitas vezes, pela própria intervenção do professor que, pretendendo colaborar com os colegas e romper com o isolacionismo que se vive nas escolas, encontra resistências várias. Mais uma vez se revela a importância, para os professores, de uma construção conjunta, em co-autoria alargada a outros parceiros. Mais uma vez se assinala que essas co-autorias só são possíveis passando por divergências ao *statu quo* e por divergências múltiplas entre parceiros, habituados a decidir mais autonomamente. Assim, a divergência é uma das

incontornáveis e desejáveis componentes de um processo colaborativo, sendo importante para que a própria mudança se mantenha criativa e rompa com as rotinas.

No que respeita à interactividade entre os factores/causalidades/finalidades de mudança, verifica-se que, em todos os casos, se observam causalidades internas, externas e interactivas, havendo uma evolução mais clara do pólo externo para o pólo interno e interactivo nos casos das professoras I do projecto IRA e do DUECE. O caso do professor E surge como um daqueles onde os factores externos parecem ser mais pregnantes (apesar de também aí confluírem factores internos e apesar da interacção entre causas internas e externas). Entre estes factores externos surgem elementos como o sistema educativo e a comunidade envolvente, a reforma em curso, os programas elaborados nesse contexto e os modelos de gestão das escolas (que se parecem distanciar das suas concretizações, por um lado, e dos ideais dos próprios professores, por outro, predominando aqui os sentidos divergentes – nos casos do professor E do projecto IRA, professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração, professora do DUECE). Entre os factores pessoais referidos pelos professores surgem, a título ilustrativo, aspectos como os seus valores e rotinas (professores E do projecto IRA, A e C do primeiro grupo das Actividades de Integração). A multiplicidade de causalidades de origens diversas poderá ser favorecedora do desenvolvimento da complexidade dos processos, nomeadamente quando os sentidos não são apenas convergentes ou apenas divergentes, mas também quando estes sentidos são eles próprios diversos. Mas não basta esta diversidade para que se possa falar em complexidade. É importante que os pólos interajam entre si também de forma recursiva. É, ainda, importante que nas interactividades estabelecidas e no desenvolvimento de caminhos comuns se integrem as finalidades individuais e os factores externos relativos aos contextos específicos, sendo estes, por sua vez, transformados nessa construção conjunta (todos os casos). Só assim cada um é verdadeiramente autor e co-autor dos caminhos que percorre, assumindo-se como agente de mudança de si e dos outros com quem interage.

2.3.3. Colaboração e individualidade – processos complexos de diferenciação

As análises apontam para a consensualidade entre todos os casos relativamente à complexidade de processos de diferenciação, indicadora de uma tensão entre forças de colaboração e de individualidade. Para cada grupo e professor, esses processos e a sua combinação variaram, podendo considerar-se que correspondem a qualidades diversas, talvez mesmo a graus de complexidade distintos, embora não se pretenda aqui a sua quantificação.

É preciso, pois, distinguir os casos-situações de formação-investigação. O projecto IRA e o segundo grupo das Actividades de Integração são aqueles onde o leque de processos foi mais amplo, o que, desde já, os distingue como os casos onde a diferenciação foi mais forte. Distinguem-se entre si pelo facto de, no projecto IRA, a diferenciação ter facilitado clivagens e feito emergir processos de diferenciação específicos para os diferentes subprojectos e professores envolvidos, enquanto que no segundo grupo das Actividades de Integração os processos de diferenciação estavam imersos num projecto

colectivo onde se concebiam, para todos os professores, os mesmos procedimentos. O caso do primeiro grupo das Actividades de Integração foi, neste sentido, semelhante ao segundo grupo, embora o pólo colectivo tenha tido no primeiro grupo um sentido mais englobante, por ter havido maior coerência e menos oscilações ao longo do processo. O percurso foi, aí, sendo concebido em conjunto e foi evoluindo no sentido da confluência de problemáticas, procedimentos de recolha e estruturação de análises e seu cruzamento. Neste primeiro grupo apenas se definiu uma diferenciação de campos de intervenção e de alguns processos de investigação – favorecendo processos individualizados de elaboração de registos, de análise de dados e de elaboração de componentes individualizadas do relatório final (embora concebidas estas componentes com uma estrutura comum, enfatizando as mesmas etapas e aprofundando as mesmas problemáticas). O caso do DUECE não pode ser analisado plenamente nesta perspectiva de diferenciação intragrupo, na medida em que não havia um grupo de formação, predominando relações diádicas de cooperação entre a directora da escola e a formadora.

As modalidades de diferenciação constituem, na sua diversidade, modos distintos de resolver a tensão entre os pólos colectivo e individual, entre a unidade e a diversidade. Por um lado, trata-se de um caminho que vem ao encontro da heterogeneidade de interesses, necessidades, sentimentos, emoções, assumindo as diferenças entre os indivíduos, proporcionando a expressão dessas diferenças, facilitando a concepção e concretização de percursos de comprometimento com as suas próprias finalidades, promovendo o desenvolvimento da individualidade e a autoconstrução de cada um. Por outro, operando-se esta construção num contexto colaborativo, torna-se possível que cada um possa contribuir, sem prescindir dos seus valores e finalidades, para um caminho comum, mesmo que se trate de um percurso de cooperação ao serviço do caminho de cada um. Deste modo, procuram-se formas em que o bem colectivo e o bem individual sejam “satisfeitos”. Esta pode ser, também, uma forma de cada indivíduo não ser marginalizado, e de que desigualdades de partida não sejam ainda mais acentuadas. Estas são, pois, formas que se pretendem de inclusão do individual no colectivo e do colectivo no individual.

Em contextos de formação como aqueles que agora são estudados comparativamente, a diversidade de processos de diferenciação que no conjunto se registaram foi, também ela, uma forma de responder diversamente a diferentes grupos e indivíduos. Trata-se de respostas que se foram desenhando em conjunto, em diferentes tempos de um percurso, de modo tensional e criativo, procurando formas que conciliassem vantagens, resolvessem problemas (que entretanto se iam experimentando e urgia rever) e afinassem percursos que a todos satisfizessem. A diversidade coexistente das modalidades de diferenciação, em cada caso, permitia, ela própria, conciliar as vantagens da unidade e da diversidade, que cada uma delas encerrava em maior ou menor grau. Ao mesmo tempo, permitia ir ao encontro das diferenças entre os professores, eles próprios mais ou menos entusiastas de processos de maior colaboração e/ou individualização. De facto, embora todos os professores se tenham manifestado a favor dos processos de diferenciação, deram ênfases diferentes, dentro de cada situação de formação-investigação, à partilha, cooperação, individualização (exemplo dos

professores E e A do projecto IRA, valorizando, o primeiro, a autonomia, enquanto a segunda desvaloriza a individualização). Deste modo, terá sido possível responder parcialmente a diferentes individualidades que se organizavam com diferentes quadros de referência, tinham diferentes histórias de vida e se realizavam de modos distintos, ao mesmo tempo que permitia que esses quadros de referência evoluíssem. Distinguem-se, aqui, os casos dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração, onde se assistiu a uma evolução de perspectivas dos professores, da primeira para a segunda entrevista de *follow up*, no sentido de se manifestarem mais favoráveis a processos mais complexos de diferenciação.

A ênfase na partilha e cooperação parece ser independente das situações, da duração da formação e da experiência dos professores envolvidos. Assim, as diferenças encontradas parecem ser predominantemente pessoais. Estas diferenças terão tido, provavelmente, impacto sobre a ênfase colocada nos processos de mudança e nas próprias mudanças identificadas. Esse parece ser o caso da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, que se manifesta mais crítica, considerando que a diferenciação de contextos de concretização do projecto de investigação-acção terá sido um dos factores responsáveis pelo facto de as mudanças terem sido menos satisfatórias (não significativas, não duradouras, não radicais, não diferenciadas), ao contrariar o maior aprofundamento que se poderia ter feito caso a atenção se tivesse focado num único contexto. Os problemas de dispersão da reflexão e aprofundamento são, de facto, algumas das dificuldades assinaladas, nomeadamente por aqueles onde a diferenciação ganhou contornos de maior diversidade. Este foi um problema particularmente pregnante no segundo grupo das Actividades de Integração, onde o tempo de formação era de curta duração. Para contrariar esta dispersão, surgiram modos de estruturação do colectivo, pelo que às tensões entre unidade e diversidade se associou a tensão entre flexibilidade e estruturação, já anteriormente aprofundada.

Mas as inseguranças geradas, os esforços acrescidos, os interesses individuais e colectivos mal resolvidos são condicionantes com que é preciso contar, que não é possível superar totalmente e que é preciso ir regulando a par e passo, de forma tensional, não meramente reactiva, mas reflexiva e pró-activa, sem perder os valores essenciais que se pretendem preservar.

No que respeita aos processos de mudança associados à diferenciação, dominam as referências a processos de colaboração – com ênfase na partilha e cooperação, mas surgindo ainda referências ao conflito, comprometimento com o grupo e com o projecto. O conflito referido é sobretudo um conflito sociocognitivo, sendo os contributos diferenciados geradores desse mesmo conflito, mas geradores também da pesquisa para integrar perspectivas, dissolver alguns conflitos ou equacionar novas perspectivas. O conflito relacional, apesar de muitas vezes surgir e outras vezes ser escondido, tende a ser atenuado à medida que cada um percebe que é aceite pelos outros, que a sua autonomia não é ameaçada, que a sua voz é ouvida e que com os outros pode ir ainda mais longe, numa construção conjunta e numa autoconstrução que a todos transforma e desenvolve. Trata-se, mesmo assim, de um conflito e de uma construção limitados pela necessidade de sobrevivência de cada um e pela inacessibilidade do autoconhecimento pleno.

A autonomia da acção e a diferenciação terão contribuído, por outro lado, para a circunscrição dos projectos de intervenção e de formação, limitando a extensão das mudanças. Parece necessário, pois, aprofundar modalidades que permitam que os professores, como partes em mudança, se constituam como agentes de mudança do todo de que fazem parte, sem que por isso se percamos como partes e indivíduos que importa respeitar e cujas diferenças importa defender, para preservar a própria possibilidade de se manterem criativos, ao invés de se anularem em consonâncias estagnantes. Trata-se de uma tensão entre continuidade e ruptura, sendo esta suportada pela continuidade que a individualização apoia, que o colectivo reconhece e sustenta e pelo desafio que a individualização esboça, que o colectivo aprofunda e que o indivíduo reconceptualiza e integra. Uma continuidade e uma ruptura pelas quais indivíduos e colectivo se transformam.

O estudo das mudanças mais circunscritas e individuais, associadas à diferenciação, não é muito conclusivo, na medida em que aponta para uma grande diversidade de áreas. Parece, mesmo, que a diferenciação pode ser um factor facilitador dessa diversidade intragrupo, já que possibilita que diferentes professores tenham experiências diferentes em contextos diferentes e aí aprofundem aquelas problemáticas que são particularmente relevantes para si próprios e para os contextos dentro dos quais interagem e tomam decisões.

Talvez por isso, mas não apenas por isso, se possa realçar a mudança de acção e as mudanças contextualizadas nas áreas dos saberes informativos e operativos (que orientam os indivíduos para a compreensão e adaptação a si próprios e aos contextos). Como já atrás se disse, os processos de interdependência dos professores relativamente aos seus projectos, nomeadamente nos grupos das Actividades de Integração, parecem ser particularmente relevantes para este reconhecimento da importância da contextualização de saberes e acções e da sua transferibilidade limitada. Por outro lado, o tratamento dos dados do segundo grupo das Actividades de Integração aponta para que a associação entre estes e outros modos complexos de diferenciação possa contribuir para a ocorrência de mudanças mais complexas, tais como o desenvolvimento de práticas e concepções pedagógicas reflexivas, caracterizadas por uma interdependência com os contextos de acção, reflexão na e sobre a acção e desafio das rotinas. Assiste-se, ainda, a um alargamento de perspectivas e de repertórios de acção, pelo confronto e partilha de experiências, num caminho de criação e imaginação prática.

A própria experiência de diferenciação na formação constituiu uma experiência de concretização de valores e de práticas de solidariedade, respeito pela diferença, responsabilidade e participação. Por essa via, desenvolveu uma adesão e um comprometimento com esses valores dos professores e a sua manifestação isomórfica, nos seus contextos de intervenção, operacionalizada em práticas diversas, dependentes dos indivíduos e da interacção entre estes e entre eles e os seus contextos.