

I

A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores

Um estudo comparativo entre situações
de formação pela investigação-acção

1687

271-281

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

JUL/2004

ISBN 972-0-34166-1

Execução gráfica: Bloco Gráfico, Lda. • R. da Restauração, 387 4050-506 PORTO • PORTUGAL

Capítulo 1

Diálogos entre perspectivas teóricas na fundamentação da acção e do conhecimento

coexistem as palavras lado a lado
algumas dizendo do entre si
outras fazendo-o combinadas
nunca novas totalmente
conjugadas num corpo em movimento
que é delas eco
sendo também gruta
(...)

Pretendo apresentar, neste capítulo, um quadro geral de referência que clarifique os caminhos e opções formativas e investigativas e que apoie a compreensão dos casos em estudo. Investigar pela acção implicou conceber a acção à luz de princípios, teorias, crenças, implícitas e explícitas, e rever essas posições na própria acção, sendo o conhecimento simultaneamente causa e consequência da transformação da acção – aqui entendida como formação e investigação. Por isso, as perspectivas e os conceitos introduzidos neste capítulo teórico são apresentados em função do estudo desenvolvido, permitindo situá-lo à medida que os conceitos e as perspectivas são colocados em diálogo, através de uma reflexão que se pretende clarificadora das perspectivas efectivamente assumidas e dos conceitos usados. Esta problematização teórica organiza-se em torno de alguns temas que se revelaram centrais para o aprofundamento das situações de investigação-formação. Esses temas foram emergindo com o desenvolvimento dessas situações – em planos de investigação implicados na acção –, e no diálogo entre princípios, finalidades, teorias e crenças dos diversos participantes (onde eu própria me incluía). Esses mesmos temas definiram-se explicitamente em planos de investigação mais distanciados da acção, correspondentes aos estudos de cada caso-situação de formação e ao estudo comparativo entre casos. Neste capítulo esses temas são tratados de forma recorrente em diversos campos conceptuais, apresentando-se como elementos de imagens caleidoscópicas, não tanto por se combinarem entre si de modos distintos mas, sobretudo, porque cada um deles apresenta aí configurações específicas. O aprofundamento dos temas alarga-se, deste modo, numa espiral, quer no plano da fundamentação teórica, quer ao longo da apresentação de cada caso e do estudo comparativo entre os casos.

Este capítulo organiza-se, pois, segundo um mapa conceptual com uma forma complexa de círculos inclusos, alguns concêntricos e outros intersectados, com graus de abrangência distintos. Começo por situar o trabalho no contexto de uma sociedade contemporânea, onde as dimensões culturais, sociais, económicas e políticas se desenham dentro de um quadro social designado, por alguns, de pós-modernidade. Este quadro social é caracterizado por um conjunto de padrões e de paradoxos (Hargreaves, 1994), reveladores de tendências e de tensões, onde conflituam forças, algumas das quais decorrentes de estruturas de quadros sociais anteriores, não totalmente extintas.

A própria designação de pós-modernidade, identificada por referência com a modernidade e não por um nome próprio, parece ser reveladora desta relação estreita entre estes dois modos de organização da sociedade. Não pretendendo repetir o que outros antes de mim disseram – e muito se tem escrito a esse propósito –, apenas acentuarei algumas linhas evolutivas e tensões daí emergentes, que têm relação directa com os temas centrais que se destacaram no desenvolvimento dos casos e do seu estudo. Para além de um enquadramento histórico-social, pretende-se que este subcapítulo constitua uma reflexão crítica que questione os contextos e fundamente as opções formativas e investigativas dos casos de formação em estudo.

Posteriormente aprofundo a dimensão da formação e da mudança dos professores que, na pesquisa que se organizou, se situa na intersecção entre os campos investigativo e formativo, na medida em que a formação tinha contornos de investigação-formação e os professores se envolviam nessa formação, desenvolvendo processos de investigação-acção.

Estes temas são integrados e tratados de novo num subcapítulo sobre investigação-acção, sendo esta um outro núcleo conceptual que intersecta os campos investigativos e educativo/formativo, constituindo o caminho privilegiado para a promoção da mudança dos professores. A relação entre um plano de investigação-acção e os restantes planos de investigação, pelos quais este estudo se organizou, é apresentada e justificada num subcapítulo próprio que a articula num *design* investigativo.

De notar, ainda, que, apesar de cada um destes campos conceptuais ser aprofundado preferencialmente em subcapítulos próprios, eles são tratados de modo que as suas intersecções sejam realçadas, o que é consonante com perspectivas interactivas que pretendem colocar em diálogo diferentes referenciais e dimensões.

Num subcapítulo final são de novo considerados alguns dos temas estruturadores das sínteses teóricas e das sínteses interpretativas dos casos estudados, já reconhecidos e enquadrados no primeiro subcapítulo, relativo à pós-modernidade e nos subcapítulos subsequentes. Estes temas são, assim, de novo conceptualizados, agora inseridos no quadro global, ainda mais amplo, de uma teoria da complexidade. Trata-se aqui de uma perspectiva transdisciplinar e aberta que visa a compreensão de múltiplos fenómenos e não apenas dos fenómenos sociais, situados num tempo e num espaço que são os da nossa contemporaneidade. Em síntese, esta organização pode ser representada conforme o mapa conceptual da figura 1.

Nos campos conceptuais anteriormente referidos distingo ainda três planos de discurso, que se interpenetram. Para além de abordar diversas versões/perspectivas possíveis que se abrem em cada um dos campos, aprofundo reflexões que clarificam e justificam os comprometimentos que estabeleço no trabalho com algumas dessas perspectivas (não significando a opção por uma a rejeição absoluta das restantes, havendo, pelo contrário, uma tendência para perspectivar a integração e a interacção entre perspectivas num quadro tensional, evolutivo e adaptado aos contextos específicos). Ainda neste capítulo apresento descrições contextualizadas do modo como na presente investigação evoluíram as decisões e se lidou com as tensões que aí e a partir daí foram surgindo. Deste modo, as referências teóricas importadas da pesquisa bibliográfica são apresentadas, desde já, em relação directa com a investigação empírica

e com as situações de formação em estudo. Ao longo deste texto, a explicitação destas referências é progressivamente menor, para dar cada vez mais lugar ao quadro conceptual que se foi construindo nesta pesquisa, quadro esse que se pretende que seja uma integração (em vez de uma mera aplicação) dos dados empíricos e dessas referências teóricas (uma integração que se explicita neste capítulo teórico, bem como em itens dos capítulos relativos aos estudos de caso e ao estudo comparativo entre casos). Assim, o discurso que se constrói na interpretação dos dados autonomiza-se progressivamente dos seus referenciais teóricos de partida, embora volte a eles, implicitamente, para aprofundar a conceptualização das problemáticas em estudo.



[FIGURA 1] Mapa conceptual deste capítulo teórico

Legenda:

- Contexto sócio-histórico – Pós-modernidade: subcapítulo 1 – de notar que se considera este como um contexto social mais amplo onde se situa o *design* investigativo, ambos com um sentido dinâmico de desenvolvimento, representado por setas.
- Mudança dos professores – subcapítulo 2, com temas específicos relativos às problemáticas aprofundadas e dimensões estudadas a respeito da mudança e da formação.
- Investigação-acção – subcapítulo 3, onde se enquadra o trabalho relativamente a diversas perspectivas sobre investigação-acção.
- Design* investigativo – subcapítulo 4, onde se apresentam sucintamente as articulações entre os diferentes planos de investigação.
- Teoria da complexidade – subcapítulo 5, de notar que se trata de um eixo que atravessa todos os campos e contextos, por ter ramificações que têm expressão em todos eles.

1. Uma interacção tensional entre modernidade e pós-modernidade

A investigação e a formação acontecem num tempo e num espaço que as condicionam, mesmo que consideremos a possibilidade de uma autodeterminação consciente por parte dos seus agentes, quer por adesão e comprometimento, quer por oposição aos quadros conceptuais dominantes. No caso da investigação e formação a que respeita este texto, a autodeterminação não significou, nem uma total predeterminação, nem sequer uma consciência plena de todas as possíveis fundamentações e seu alcance. Provavelmente isso acontece em todas as situações de investigação e formação, embora em grau variável, tendo nesta sido assumido o valor de uma "determinação" interactiva,

emergente no diálogo entre os intervenientes, nos contextos de formação e investigação e tendo os referenciais de análise sido mobilizados e alargados também em função dessa interacção.

Assim, nas situações estudadas, as marcas de um tempo, que alguns designam de pós-modernidade, não decorrem de uma consciência prévia, nem muito menos de um compromisso com qualquer posição intelectual (nomeadamente com o pós-modernismo, perspectiva que se distingue da pós-modernidade, de acordo com Hargreaves, entre outros). Elas surgem pela inserção desse mesmo trabalho e dos seus intervenientes em campos sociais onde essas marcas se inscrevem. O reconhecimento, feito *a posteriori*, de algumas consonâncias e dos consequentes paradoxos e tensões legitima a utilização desse quadro de referência para apoiar a compreensão das opções tomadas e dos caminhos percorridos. A ele recorro frequentemente, por isso, ao longo do trabalho.

As épocas de crise e transição são fases de crítica – de princípios, meios e fins – e de criatividade, abrindo-se novos caminhos sem que muitas vezes se encontrem os princípios que orientem as escolhas entre os possíveis. São também épocas de tensão, tensão criada pela resistência em assumir as rupturas, pelo apego a modelos estabilizados e largamente reconhecidos, pela necessidade de preservar alguma continuidade e, desse modo, assegurar alguma ordem, pelo reconhecimento das forças que, apesar do soçobrar dos modelos, ainda persistem na velha ordem, pelas fragilidades que se descortinam nos modelos emergentes e pela coexistência de velhos e novos padrões.

Existem indicadores de que vivemos uma época de crise, talvez de transição, embora não seja possível afirmá-lo com segurança, pois falta-nos a percepção de qual a nova ordem que se estabilizará depois de nós, sendo possível imaginar que já a encontrámos, ou que se trata de uma transição permanente (Eco, 1987) definida precisamente pela assunção da diversidade de ordens em coexistência, uma coexistência não pacífica, em tensão e permeável à desordem.

O tema da diversidade, da pluralidade, da diferenciação e da heteronomia é central na concretização daquilo a que se chama pós-modernidade. Uma concretização que, para uns, constitui uma continuidade em relação a fases anteriores, não significando uma *"mudança fundamental das condições sociais"* (Harvey, 1989, citado por Smart, 1993, p. 32), e que, para outros, ao invés, corresponde a uma verdadeira ruptura, a uma nova época, pela qual o modo social, económico, cultural e político se transformam (Wright Mills, Toynbee, citados por Smart, 1993, p. 29). Numa perspectiva menos radical e relacional, a pós-modernidade não se autonomiza da modernidade (uma das possíveis justificações para o termo "pós", em detrimento de um novo termo, que não contivesse como referência a modernidade), mas é entendida como uma postura de distanciamento reflexivo em relação à modernidade. Pode, neste sentido, corresponder a uma metamodernidade, mais do que a uma pós-modernidade. Este prefixo "pós", de facto, parece remeter para uma relação de sequencialidade temporal que alguns rejeitam, e que outros apenas aceitam se entendida a pós-modernidade ainda como uma fase tardia, que não se autonomiza da modernidade em que se inscreve – definidas ambas pela importância atribuída à liberdade e à racionalidade (Touraine, 1992).

Considero que no tempo actual coexistem elementos de modernidade e da sua crítica, mas também de modernidade e da tradição que ela procurou superar – "é a

diversidade das formas de vida que está a emergir das complexas e imprevisíveis articulações, acomodações e conflitos entre a tradição e a modernidade que tem sido identificada como exemplificativa do pluralismo e da(s) diferença(s) constitutivas do 'mundo pós-moderno'" (Smart, 1993, p.142).

Neste diálogo da pós-modernidade, a aceitação de modelos múltiplos contém em si o germe de múltiplas tensões, na medida em que a coexistência de modelos assume a coexistência de múltiplas verdades que entre si conflituam. Torna-se, assim, necessário encontrar as regras emergentes da convivência que permitirão e regularão a coexistência. Estas regras tendem a ser definidas por instâncias participativas, a diferentes níveis – supranacionais, nacionais, regionais, locais, interinstitucionais e institucionais, departamentais e associativas –, onde as partes se sintam representadas, mesmo que os poderes não estejam igualmente distribuídos. Perspectiva-se, assim, uma parceria que não signifique a imposição dos pontos de vista de nenhuma das partes, nem, por via delas, de pontos de vista externos, assegurando a consideração realista das condições presentes e investindo nas suas potencialidades democráticas (Magalhães, 1995). Estes temas são, eles próprios, germes de novas tensões, quer porque essa é a sua natureza – a de se caracterizarem pela tensão –, quer porque se corre permanentemente o risco de que as respostas que se vão encontrando no seu seio possam subverter os princípios gerais que as geram. A flexibilidade torna-se necessária para a gestão dessas tensões – constituindo um outro tema importante nos tempos de hoje –, ao mesmo tempo que favorece a ocorrência de mudanças rápidas, a imprevisibilidade, a incerteza e a ambivalência.

Ao indivíduo, sem referentes externos fixos e pontos de ancoragem inquestionáveis, cabe a tarefa de construir o seu próprio conhecimento e autodesenvolvimento e, percebendo-se múltiplo, construir a sua individualidade à revelia de qualquer unidade agregadora. Deste modo se empenha num processo de auto-reflexão e reconstrução contínua que lhe permite, em cada momento, assegurar-se da sua própria identidade (Edwards, 1997). Este é um caminho, mais uma vez, de tensões – tensões consigo próprio e tensões com os outros e com os contextos onde interage. Tensões que não raras vezes o levam a refugiar-se num círculo fechado de autocomplacência e de indiferença, sendo a busca de autenticidade substituída ou confundida com a busca da aparência para si próprio e para os outros.

A fronteira ténue entre individualidade e individualismo – como, aliás, acontece com todas as fronteiras que se possam equacionar como referentes à pós-modernidade – exige uma constante monitoragem e o reequacionar de respostas contingentes, devendo cada um, em interacção com os outros, ser um agente de regulação e emancipação. Daí não ser aceitável que as questões éticas sejam respondidas por formulações normativas universais, mas se exija, à luz da revisão de princípios gerais universalizáveis, uma construção de posições que contemple o equacionar da especificidade das situações, dentro de quadros de interdependência social.

Deste modo, a sociedade tem potencialidades para ser uma sociedade em aberto, uma sociedade que aprende, uma sociedade complexa, onde as tensões são germes de resistência e de transformação.

Assim, a relação entre modernidade e pós-modernidade, e entre as diversas vias emergentes, é uma relação complexa, feita de microrrupturas e de continuidades, de

regulações e de imprevisibilidades, surgindo resistências em relação à tradição mas também a versões hegemónicas. Abrem-se, deste modo, novas oportunidades, ao mesmo tempo que novos constrangimentos, nos vários campos da acção humana.

No presente trabalho, os campos de construção do conhecimento científico e de mudança individual são privilegiados, sendo sobre estes que recairá uma reflexão mais aprofundada acerca dos contornos e das tensões que se vão definindo entre modernidade e pós-modernidade.

Para aprofundar essas reflexões, enuncio, de seguida, um conjunto de temas e vectores associados (simplificando tendências e tensões) que, tratados de forma crítica e propositiva, serviram de apoio, aos quais recorri ao longo do trabalho, para o desenvolvimento da compreensão dos fenómenos em estudo (na medida em que os casos em estudo correspondem a caminhos ensaiados para lidar com as tensões que foram sendo vividas, sendo estes casos passíveis de ser analisados sob o ponto de vista desses temas e vectores). Trata-se de uma simplificação, espartilhada, de dimensões, que apenas existem em interdependência.

1.1. Autonomia e autoria – um processo flexível entre os valores de solidariedade e os propósitos de autodeterminação

Numa época de questionamento e de instabilidade, orientada para processos e não apenas para os produtos previamente definidos, onde a ideia do perito infalível é substituída (ou entra em conflito), com a do profissional reflexivo, a autonomia deve ser entendida como uma autonomia relativa, uma interdependência com novos contornos. Trata-se de uma interdependência que pressupõe a aceitação da diferença, a expressão da variação individual, a criatividade e uma resistência do sujeito. Esta autonomia relativa orienta para a interpretação do significado singular de cada situação e consequente descentração do indivíduo e para um compromisso deste com os outros e com os sistemas em que se insere. Deste modo, a autonomia corresponde a uma construção continuada, uma autoria em contextos de co-autoria, que pode ser orientada pelos princípios de liberdade e autodeterminação, mas também de democracia e de solidariedade. Estes princípios podem-se organizar de um modo integrado em dispositivos de colaboração. Uma colaboração não forçada, nem orientada por ideias simplistas de consenso ou comunhão, mas que opera de uma forma flexível em contextos incertos, mutáveis e de risco (pressupondo, a própria autodeterminação, um certo grau de indeterminação). Deste modo, autonomia e colaboração surgem como facetas de uma mesma realidade, que não podem ser encaradas numa perspectiva meramente técnica, dadas as suas implicações de ordem social e ética. Trata-se de *"preservar ambições gémeas das da modernidade (ou seja, aumentar a extensão da autonomia e a intensidade da solidariedade humana), indo buscar de novo e reconstituindo os objectivos emancipatórios"*, através de uma estratégia pós-moderna, que se *"refira a valores e não a leis, a pressupostos e não a fundamentos, a propósitos e não a bases"* (Smart, 1993, pp. 78-79). Daqui emerge, ainda, a defesa da diferenciação como uma forma de solidariedade com o que é diferente e a assunção das autoproduções de cada indivíduo e dos indivíduos em comunidade. Esta é uma assunção de

valores, mas também um exercício de imaginação prática, que permite encontrar as formas da sua operacionalização.

Num trabalho de investigação-acção (e de investigação-formação), estas dimensões – prática e ética – são equacionadas em simultâneo. Num trabalho de investigação do tipo interpretativo (a que correspondem os estudos de caso agora apresentados), importa perceber os contornos dessas relações, entendendo a investigação de uma forma situada, pela análise dos contextos em que ocorrem, e perscrutando as suas consequências tal como são reconhecidas pelos professores em formação. Deste modo, será possível perceber, em contextos específicos, como se constrói e opera uma "racionalidade" colaborativa, na tensão com a "racionalidade individual".

1.2. A reflexão emancipadora: entre a imprevisibilidade da ruptura e a continuidade

Num tempo de aparente desordem, tão arredado do equilíbrio, torna-se provável a criação de novas ordens, embora as suas manifestações sejam diversas e possam ser aparentemente contraditórias.

Geram-se, assim, situações de incomodidade, porque as respostas não são conhecidas à partida, e a evolução é incerta, sendo preciso reequacionar em cada momento o ponto em que se está, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos. Um reequacionamento que pode levar à própria revisão dos pressupostos e dos fins, conduzindo à emancipação numa nova ordem (relativamente a uma ordem que lhe é anterior), podendo ainda ambas coexistir. Um reequacionamento que significa uma reflexividade do indivíduo sobre si próprio e sobre a sua acção, mas também dos indivíduos em interacção e, por via destes, das instituições. Deste modo, a reflexão e o questionamento crítico surgem como motores transformadores dos indivíduos e dos sistemas onde estes interagem.

A reflexão pode, mesmo, ser dirigida activamente para a transformação, num compromisso com a mudança enquanto valor, gerando um questionamento orientado, quer pela clarificação da imagem e crítica dos modelos existentes, quer pela concepção de novas imagens e novos modelos, que se tornam critérios de uma reflexão crítica sistemática e permanente.

Uma outra via, também emancipadora, orienta-se tanto pelo valor da continuidade, como pelo valor da mudança, sendo estes valores não absolutos, mas relativos, em interacção mútua, para que a tensão dialógica, entre eles gerada, garanta a confiança necessária à auto-regulação dos processos de mudança.

A reflexão que aqui se produz pode ser produtora, ainda, de rupturas visíveis quando os elementos se tornam, em extensão, incompatíveis com o todo de que fazem parte. Pode tal ocorrer em momentos nodais de reflexão, onde o percurso anterior é revisto e compreendido, sendo esta um factor de mudança dos próprios referenciais, pela sua reconceptualização e, eventualmente, pela procura sistemática de novos referenciais e de novas ordens.

A um nível mais amplo, em que a modernidade é objecto de reflexividade, esta pode gerar uma nova ordem, que supera a própria modernidade ou que nela se integra

(podendo essa ordem ser designada por pós-modernidade, considerada por alguns como uma ordem ainda por organizar, ou como uma ordem já ultrapassada, ou ainda como a ordem dominante do tempo actual). Assim, embora aqui surjam ataques ao sujeito racional, autónomo e centrado da modernidade, e apesar de se desconfiar dos "impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica" (Tadeu da Silva, 2000, p. 95), há ainda uma preocupação constante com o questionamento do *statu quo*, alargado a múltiplos temas da vida contemporânea (nesse sentido falo em emancipação, não como o alcançar de uma ordem que teria sido desvirtuada historicamente, mas com um sentido ainda culturalmente enraizado).

A reflexividade foi pesquisada como um processo de mudança dos professores em estudo, bem como uma sua resultante, nomeadamente no aprofundamento da problemática de relação entre continuidade/ruptura.

1.3. A individualidade: vozes múltiplas que emergem da autenticidade

Num tempo em que se assume que "somos arquipélagos de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas" (Santos, Boaventura Sousa, 1994, p. 96), a noção de unidade é posta em causa, cada um se reconhece múltiplo e em construção, nem unitário, nem fixo. Conflui, aqui, a tentação de o indivíduo se construir à revelia dos outros, em independência e em solidão, simulando para si próprio uma coerência que à partida não existe, uma transparência enganadora, por se basear na negação de si próprio e da sua complexidade, ou a tentação de se construir tão-só com base na imagem construída pelos outros, nas imagens que se pensa serem sua expectativa, simulando uma identidade que o próprio sabe ser falsa ou, pelo menos, parcelarmente verdadeira ou onde o próprio falsamente se reconhece. Em última instância, ambas as situações são simulações que dão ao próprio um sentido de segurança e um aparente controlo sobre si próprio e sobre o que o rodeia. Mas estes podem ser também caminhos de superficialidade ou disfuncionalidade se, para além disso, ou em vez disso, o indivíduo não se envolver no aprofundamento de si próprio, na interacção crítica com os contextos, dando voz às suas vozes, confrontando-as com as dos outros e procurando os seus próprios caminhos de comprometimento e de resistência (aos seus condicionalismos pessoais e sociais). Abre-se, aí, uma via de imprevisibilidade e de risco, mas, também por isso, de riqueza e qualidade, que poderá favorecer o desenvolvimento da confiança em si e da autenticidade. Uma autenticidade entendida aqui no sentido da afirmação do indivíduo como sujeito, criador de si próprio e "revisor" de sociedade, encontrando os seus sentidos com o suporte do imaginário (Cheboux, 1999), na relação interpessoal com o outro (e não apenas em si mesmo ou na relação impessoal com o colectivo), "unindo o desejo e necessidades pessoais à consciência de pertença" (Touraine, 1992, p. 261) e resistindo às imagens de si que a sociedade lhe impõe. Uma autenticidade onde a simulação pode ser, enquanto forma de criação de novas possibilidades e procura de conhecimento, o seu meio de concretização, aceitando e aproveitando a condição contemporânea de um mundo construído através de modelos de simulação, superando, assim, a

conformidade a modelos sociais onde não se reconhece, sem se subtrair aos contextos sociais em que se inscreve. Aceitar essa vulnerabilidade e o risco é assumir a diferença, a singularidade e a individualidade como um valor, uma individualidade que não signifique nem individualismo nem isolamento, que não resulte em apatia ou narcisismo, mas que também não redunde em autocriticismo excessivo. Uma individualidade que se constrói na interdependência com os outros, embora também na solidão de cada um, porque "o arrancar à obscuridade equivale, muitas vezes, a destruir, e o colocar na sombra, a proteger-se" (Serres, 1996, p. 199). Este é um jogo cujas regras não são nem constantes para cada indivíduo, nem muito menos comuns para todos eles. Encontrar os modos de ultrapassar o individualismo e o isolamento, bem como resistir à tentação de simulação, à revelia da autenticidade e de dignidade pessoal; encontrar os modos de cada um construir essa autenticidade, sem deixar de se perceber híbrido, plural, descentrado, distanciado, produtor e produto de miscenização, são alguns dos desafios que, nessa tensão entre modernidade e pós-modernidade, se colocam aos vários níveis da acção humana.

Este foi um desafio também válido para o cumprimento do meu papel de investigadora e formadora, tendo sido relevante nas decisões tomadas relativamente à concepção e concretização dos percursos formativos e investigativos. No estudo de cada caso e no estudo comparativo entre os casos, este tema foi trabalhado, sendo a interpretação dos dados tratados consonante com estas reflexões.

1.4. Relações complexas entre mudança individual e social

Abaladas as ideologias totalitárias, assiste-se hoje ao novo império do liberalismo económico que, confiado na regulação entre as partes, abre caminho para o florescimento de novos poderes de difícil controlo, fazedores de opiniões e de necessidades, pelo que, paradoxalmente, o caminho de liberdade pode ser o caminho de standardização, o caminho da informação pode constituir o caminho de manipulação. A negligência relativa do social e do político e o refúgio na vida privada favorecem, assim, o individualismo e uma ingenuidade não reflexiva, ao mesmo tempo que nos deixam à mercê de interesses particulares e de jogos de poder mais ou menos escondidos.

Enquanto educadores e formadores de outros educadores, temos responsabilidades acrescidas numa consciência crítica em relação a estas situações. Aí, reside o poder da nossa própria regulação pessoal e emancipação social. Sendo próprio da pós-modernidade interrogar as relações entre a mudança pessoal e a mudança social, colocam-se questões acerca das condições dessa relação, questões do nosso tempo mas também questões de sempre, relativamente às quais se têm desenvolvido posições epistemológicas, metodológicas e teóricas diversas. No nosso estudo, mais do que dar prioridade a um ou ao outro pólo, interessou criar condições de flexibilidade e abertura que permitissem a emergência de interdependências, diversas e complexas, decorrentes do conflito e do compromisso entre as diferentes concepções individuais e modelos culturais (que os diversos parceiros traziam para a formação). Interessou, ainda, aprofundar a compreensão da relação entre o social e o individual, nas diferentes situações onde a mudança acontecia, compreendendo a sua complexidade e especificidade.

1.5. Entre a flexibilidade e a estruturação: interacções complexas num tempo complexo e de fronteiras permeáveis

A metáfora do mosaico fluido proposta por Toffler é apresentada por Hargreaves (1998, p. 74), caracterizando este mosaico como sendo constituído por “muitos painéis transparentes em constante movimento, uns por detrás dos outros, em sobreposição, interligados, as suas cores e formas misturando-se, contrastando e mudando continuamente”. Esta metáfora é sugestiva do que pode constituir uma forma complexa de organização do conhecimento, ou de qualquer sistema de acção. A complexidade contém, em si, os meios de produzir a sua auto-aprendizagem, favorecida pela diversidade das múltiplas interacções, que entre os seus componentes se estabelecem.

Deste modo, diversidade e interacção surgem como vertentes de um mesmo fenómeno, favorecedor de desenvolvimento, mas que precisa de ser orquestrado para que não resulte em “cacofonia”, dispersão, aceleração, exclusão e esgotamento. Aos conceitos de complexidade e de flexibilidade é preciso que se juntem os de contenção e de simplicidade, de autodirecção e de auto-estruturação, de comprometimento e de resistência. Conceitos que se concretizam em estruturas de fronteiras permeáveis, organizadas de modo que se possam construir e reconstruir equipas de trabalho, novas alianças, novos projectos. Da presença ou ausência destas dimensões depende a “salutabilidade” e produtividade dos processos e dos sistemas. Dimensões a que é preciso estar atento para não se resvalar para mecanismos de controlo centralizador e manipulador, tanto sobre o que deve ser produzido como sobre a avaliação dos produtos – sejam estes de ordem científica ou formativa, interinstitucional ou institucional, profissional ou pessoal.

1.6. Conhecimento e acção: uma construção mútua, múltipla e contextualizada

O conhecimento pós-moderno “libertou-se” da ideia de que a razão era feita à semelhança do universo e que por isso poderia ascender à sua descoberta, para a substituir pela ideia de que razão e universo são construções, condicionadas por constrangimentos colectivos e individuais, culturais, económicos, políticos, religiosos.

Assim sendo, o conhecimento constitui um texto que se constrói, ditado pelas suas próprias regras internas e pelo confronto e diálogo de diversos textos, assentes numa mesma linguagem que se autolegitima. A mudança de linguagens e a utilização de novas regras leva à construção de novos textos, porque cada linguagem é um sistema de construção de sentidos. Deste modo, a construção do conhecimento é sempre, de algum modo, mediada pelo social onde essas regras se definem. Quer se negue a existência de uma realidade para além do texto ou se conceba a impossibilidade de a ela aceder sem ser por processos que a transformam, assume-se o primado do conhecimento construído socialmente, não sendo mais possível considerá-lo o produto de um processo apenas individual. Uma das questões que, então, se coloca é a de saber como o conhecimento desempenha o seu papel na construção individual e colectiva. Têm sido equacionadas diferentes respostas para esta questão. Uma postura pós-moderna favorece a ideia da construção de um texto criado a partir de dentro, um

autoconhecimento que se organiza na forma de narrativas particulares. Este conhecimento ganha, nas suas versões de crítica prática, contornos de transformação da própria acção. Trata-se de um conhecimento que dirige a acção, a regula e a transforma à medida que ela própria se vai construindo, regulando e transformando, sendo o conhecimento simultaneamente causa e efeito dessa evolução. Estas relações permanecem, no entanto, problemáticas, havendo um cepticismo generalizado acerca do poder da razão e da ciência no progresso e no desenvolvimento da liberdade.

Uma outra questão, que se relaciona com a anterior, é a de saber quais são as regras de construção desse conhecimento. As concepções da pós-modernidade afastam-se das noções de lei e de causalidade linear, substituindo-as pelas de modelo e de finalismo; os critérios de rigor matemático (e estatísticas) pelos de rigor qualitativo, adequação prática, relevância e, em certos casos, de interesse emancipatório (Habermas, 1982) e comprometimento ético (o que garante que o conhecimento seja mais do que um mero jogo de linguagem, mas não anula que a dúvida seja um princípio metodológico e uma postura permanente). Tende a ser uma construção múltipla, complexa, transdisciplinar, integradora, holística, total e local. Trata-se de um conhecimento que, nas suas manifestações mais transdisciplinares e radicais, se constrói quebrando barreiras entre diferentes formas de conhecimento, integrador de saberes não propositivos, procurando reabilitar o senso comum e as artes (e, deste modo, enriquecer a nossa relação com o mundo), ampliando o seu sentido prático e pragmático e o seu valor emancipador. Trata-se de uma nova forma de conhecimento – de síntese –, sendo a ciência, que assim se constrói, “uma ecociência, construída na acção comunicacional entre o natural e o social, entre o saber sábio e o saber profano, entre o sujeito e o objecto” (Correia, 1994, p. 27), assumindo o cientista o papel de participante activo na construção da cultura (Gergen, K., 1992).

No entanto, no tempo actual, confluem abordagens diversas, de propósitos diferentes, fundamentadas em concepções metodológicas distintas. Por um lado, os modelos interpretativos operam uma ruptura em relação aos modelos positivistas, assumindo a não neutralidade do conhecimento, a reflexividade metodológica, o valor dos significados, dos contextos e da negociação das interpretações, a necessidade de um conhecimento que fragmente o menos possível e aceda à multidimensionalidade. Procura a superação dialógica de algumas dicotomias, nomeadamente entre o singular e o universal (pela aceitação do múltiplo e heterogéneo e pela ênfase no local e contextual) e entre o sujeito e o objecto (nomeadamente pela construção linguística e social). Esta é uma abordagem que poderá ou não operar aquela segunda ruptura epistemológica (Santos, Boaventura Sousa, 1987), que, ao aproximar o senso comum do conhecimento científico (nunca radicalmente exteriores um ao outro – Caria, 2000, p. 55), coloca a ciência na mira de uma reflexividade crítica, ligando intrinsecamente crítica e prática. Uma abordagem crítica – onde o conhecimento local do quotidiano se constrói na acção e para a acção, validado por essa mesma acção, através de um processo reflexivo que se centra nela e nos seus constrangimentos pessoais e situacionais – poderá integrar-se também nessa ruptura que aproxima a ciência do senso comum, constituindo uma crítica ao positivismo e à própria ciência. Situando-se a presente investigação na tensão entre estas duas forças – a de um conhecimento local

construído na acção e pela acção e a de um conhecimento científico que a conceptualiza, dela se distanciando –, colocam-se-lhe problemas próprios e abrem-se caminhos de reflexão profícuos.

2. Formação e mudança

2.1. O professor como agente de mudança

Nos estudos sobre a mudança, um tema particularmente relevante é relativo à ideia do professor como agente de mudança – mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade, do ensino. Salienta-se, por um lado, o papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância de o professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar.

Este último ponto é reforçado pela ideia de que os professores, enquanto indivíduos, se envolverão sempre em grupos diferentes ao longo do tempo, pelo que deverão estar preparados para essas mudanças de situação, desenvolvendo competências e atitudes de indagação e aprendizagem continuadas. Atitudes que deverão ser favoráveis a um comprometimento com a própria mudança. Competências que decorrem da compreensão de si como aprendiz, da compreensão dos contextos nos quais se aprende e suas influências na própria aprendizagem, da compreensão do próprio processo de aprendizagem, da utilização adequada desta compreensão nas situações concretas, do questionamento permanente e da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências. Isto implica, para além de acreditar que a mudança é possível, uma apreciação positiva do risco, da imprevisibilidade, da complexidade e da diversidade, bem como a resistência à frustração e a aceitação dos problemas, da contradição e do conflito. Implica, ainda, a procura consciente de uma posição tensional que favoreça o balanço pendular, dialógico e recursivo entre o “caos” e o controlo, entre o individual e o colectivo. Estas são, algumas das atitudes, competências e disposições emocionais favorecedoras de uma acção do professor enquanto agente de mudança educacional e de desenvolvimento da sociedade.

Numa abordagem integrada, o desenvolvimento individual deverá ser trabalhado simultaneamente como desenvolvimento institucional (Fullan, 1993). Considera este autor que, se não for possível concertar estas duas dimensões, elas deverão ser trabalhadas em separado, embora perspectivando a oportunidade de as conectar:

Capacidades individuais	Capacidades institucionais
Construção de visão pessoal Indagação Mestria (desempenho eficaz) Colaboração	Visão partilhada Estruturas, normas e práticas de indagação Desenvolvimento organizacional Culturas e competências colaborativas

QUADRO 1 | Desenvolvimento individual/institucional (adaptado de Fullan, 1993)

Esta perspectiva de Fullan foi, até certo ponto, aquela com que se realizou o trabalho. No entanto, o professor constitui o ponto crítico da intervenção. Isto implicou uma redefinição do papel e das responsabilidades dos professores, simultaneamente como aprendentes e como líderes de mudança, e pressupõe uma ênfase do microssozial sobre o macrossozial, da autoria e intervenção comprometida sobre a estrutura, embora não se situe de um modo simplista num qualquer dualismo indivíduo-sociedade, nem tão-pouco signifique o pressupor de uma relação linear entre acção e estrutura – podendo a estrutura ser, não apenas uma contingência, mas também um meio e resultado da acção (Altrichter e Salzgeger, 2000) – e entre mudanças individuais e mudanças sociais mais amplas.

Liston e Zeichner (1991) consideram importante que os professores e os formadores se comprometam politicamente com a construção de uma sociedade democrática. Propõem que isso seja feito com cuidado, de forma não excessiva, devendo “começar por adoptar uma posição de apoio, embora crítica, em relação a propostas que procuram desenvolver a autonomia dos professores através da democratização da reforma escolar (...) incluindo uma preocupação explícita com a reconstrução social” (p. 211). Esta posição é crítica em relação a quem, considerando que os professores não estão interessados nesta dimensão política e que as escolas e universidades lhe são hostis, discorda da sua mobilização. Numa posição intermédia, Fullan (1993) afirma que não se poderá esperar que a maioria dos professores (e, acrescentarei, formadores) se engaje num trabalho político, mas mais provavelmente em propósitos morais, num trabalho directo de intervenção junto dos seus alunos. Também Sirotnik (1995) afirma que as ideias abstractas de justiça têm de ser construídas no contexto da experiência, inscrevendo-se o actual trabalho, precisamente, neste pressuposto. Na mesma linha, Askew e Carnell (1998) defendem a discussão acerca da desigualdade em educação e na sociedade e das influências dos contextos sociais sobre a aprendizagem – uma discussão que é já uma prática de democracia e liberdade, ao invés de uma mera discussão sobre a liberdade e a democracia. Grimmet e Neufeld (1994), numa perspectiva com pontos de convergência com estas, enfatizam a reestruturação das escolas a partir de dentro, como lugares de aprendizagem, centrados nos alunos. Deste modo, enfatiza-se o desenvolvimento dos professores como um projecto emancipatório que promove um comprometimento destes com o desenvolvimento dos contextos profissionais e da própria profissão, mas também com o continuado desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais.

Quer nos coloquemos na perspectiva do professor como agente da sua própria mudança, quer como agente de uma mudança social, o conceito que o próprio desenvolve sobre o que é a mudança e a aprendizagem parece ser central. Este é um discurso não apenas determinado pelo próprio, em função das suas experiências individuais e dos seus propósitos, mas condicionado pelos discursos de aprendizagem existentes na escola, na formação, na sociedade em geral e construído em interacção com esses contextos.

Calderhead (1988) apresenta-nos um modelo de processos de aprendizagem que concebe como, por sua vez, os processos individuais cognitivos e os conhecimentos práticos dos professores (acerca de si, dos conteúdos, dos que aprendem, dos

programas, dos métodos) são condicionados, eles próprios, pelas concepções de aprendizagem. No trabalho que aqui se desenvolve, distinguiram-se, a este propósito, entre as concepções de mudança, as concepções de investigação e as concepções pedagógicas (de ensino-aprendizagem), procurou-se estudá-las e analisar a sua transformação a partir do discurso dos professores. Ainda neste trabalho, procurou analisar-se o comprometimento dos professores (um composto de 'visão' e 'missão', segundo Evans, 1996), o comprometimento com a mudança, os seus projectos e as suas finalidades. De entre estas finalidades, distinguiram-se, com base nos dados e em referenciais teóricos, as preocupações com a eficiência (a orientação da prática e do próprio na resolução de problemas e/ou operacionalização de princípios e/ou prossecução de fins específicos), as preocupações com a compreensão e teorização (para a informação da prática e do próprio, pela regulação, produção e/ou transferência de saberes) e as preocupações com a emancipação (visando a transformação de práticas e do próprio, pela inovação, desenvolvimento de práticas, redefinição de valores e de fins e visando a transformação de contextos).

Estas concepções, comprometimento e finalidades propiciadoras da mudança podem, no entanto, entrar em conflito com as situações concretas, nomeadamente de formação, propiciando fenómenos que alguns autores designam de 'resistência à mudança'. Esta surge frequentemente quando necessidades básicas de trabalho são ameaçadas – tais como as necessidades de existência de expectativas claras dos outros em relação ao próprio, de certeza quanto ao futuro, de interacção social e de sentido de controlo sobre os próprios conhecimentos e contextos de trabalho e/ou quando se impõem finalidades e processos não compatíveis com as concepções e finalidades dos professores. Este é mesmo o outro lado do fenómeno da mudança. Não havendo mudança sem a manutenção de alguma continuidade que dê segurança aos indivíduos e alguma estabilidade aos sistemas, a resistência à mudança pode ser concebida como um mecanismo assimilativo, regulador desse balanceamento. Este processo será, assim, activado sempre, mas sobretudo quando as mudanças externas e internas ameaçam romper profundamente com a ordem existente, constituindo uma forma de lidar com o sentido de perda, com a ameaça à auto-estima, com a confusão e o conflito que a mudança despoleta. A resistência pode ainda ser concebida como um fenómeno emancipador, como forma de libertação a condicionamentos externos, nomeadamente quando se pretende impor inovações à revelia daqueles que por ela mais são afectados. Também, deste modo, poder-se-ão desenvolver "*estruturas resilientes que permitam resistir aos focos de agressão*" (Tavares, 1998, p. 26). A resistência pode, ainda, ser encarada como uma "*manifestação de dificuldades na reestruturação de esquemas cognitivos, códigos de acção ou cultura organizacional*" (King e Anderson, 1995, p. 175).

Os processos de investigação-formação e investigação-acção desenvolvidos constituem-se enquanto processos interactivos e abertos de negociação constante, onde as expectativas mútuas se foram definindo conjuntamente, onde o futuro era incerto e o controlo parcial, pelo que as finalidades eram também redefinidas interactivamente e as acções eram aproximações imperfeitas a idealizações, também elas em conflito. Deste modo, tratou-se de um terreno propício à emergência de 'resistências', mas também à sua progressiva resolução ao longo do processo.

2.2. Tensões e dilemas – oscilações e integrações dialógicas

Já muito se disse, atrás, sobre o papel dos problemas, da tensão, do conflito, na mudança, como despoletadores de processos criativos, investigativos, reflexivos e dialécticos. Este é um dos modos de equacionar a questão, ligando mudança e tensão. Numa outra orientação, ao considerarmos a mudança como um processo turbulento e não linear, para o qual concorrem múltiplos factores desestabilizadores, podemos, ainda, entendê-lo como um processo, ele próprio, dilemático, ele próprio gerador de ansiedades, de medos, de inseguranças. Esta distinção é, até certo ponto, um "troca-dilho" que se desfaz se considerarmos a mudança quer como um processo, quer como o seu produto. No entanto, ela ganha contornos novos quando a mudança surge como um processo que se organiza de modo intencional, passando os dilemas a ser aqueles que se colocam para decidir acerca dos propósitos e das estratégias a utilizar com vista a promover a mudança. Os termos 'dilema' e 'tensão' são usados numa acepção alargada, que engloba os sentidos conflituais, as discrepâncias e as divergências entre dimensões coexistentes, entre dimensões apenas externas aos indivíduos; entre dimensões apenas internas – entre as suas perspectivas, valores, atitudes, necessidades –; e entre dimensões de múltiplos tipos – dimensões individuais internas, dimensões relativas aos contextos/condicionalismos e/ou dimensões relativas à acção/interacção com os outros. Alargam-se essas discrepâncias a áreas de experiência pessoal e profissional. As escolhas podem também ser entendidas como mais ou menos limitadas/circunscritas, e os seus produtos mais ou menos predeterminados, pelo que se distancia esta acepção da de Woods e col. (1997), que distingue tensões e dilemas, usando esses critérios de mais ou menos liberdade de decisão – limitado/livre –, tipo de experiência – situacional/pessoal –, e tipo de produto – criativo/estratégico. Distancia-se, ainda, de outros autores que distinguem dilemas e problemas pela dificuldade maior ou menor de decisão, julgamento entre opções alternativas e superação (Kremer-Hayon, 1987; Billing, 1988; Harding, 1985). Trata-se de um construto que, no contexto deste estudo sobre mudança, surge simultaneamente como processo e como produto, podendo ainda ser ponto de partida despoletador de pesquisa e intervenção. Numa acepção subjectiva, as tensões precisam ser identificadas para existir enquanto tal, podendo ser reconhecidas individual ou socialmente, com base nas suas componentes predominantemente emocionais (tais como inquietações, medos e inseguranças), nas suas componentes predominantemente operativas e produtivas de tomada de decisão (orientadas para a acção e resolução de problemas), nas suas componentes predominantemente cognitivas de juízo crítico e pensamento criativo (mais ou menos complexo, mais ou menos consistente), nas suas componentes relacionais de conflito interpessoal e sociocognitivo. No entanto, o conceito de tensão é, neste estudo, alargado ainda para além do campo subjectivo dos indivíduos em estudo, estendendo-se à dimensão subjectiva do próprio investigador, que reconhece situações conflituais entre as dimensões em estudo.

De entre diversas tensões encontradas na pesquisa bibliográfica (por exemplo, Fullan, 1991; Calderhead, 1993; Huberman, 1993b; Stone, 1992; Hargreaves, 1994; Somekh, 2000), destacam-se as que foram equacionadas também no presente trabalho. Como

serão aprofundadas de um modo contextualizado em cada caso e também em tratamentos transversais dos casos (a propósito do *design* investigativo e do estudo comparativo dos casos), apenas se enunciam brevemente algumas das mais significativas, tal como foram equacionadas por mim enquanto investigadora e formadora, fazendo ligações com as reflexões enunciadas por outros autores. Trata-se mais de aglomerados de questões, dilemas e tensões que se agregam e encadeiam e que não são equacionados de um modo linear como uma escolha entre opções, mas de modo complexo e dialógico.

2.2.1. Tempo e finalidades:

entre o curto e o longo prazo, entre o amplo e o circunscrito

- *Entre a acção e a investigação*

A compressão de tempo, própria da nossa contemporaneidade, manifestou-se ao longo dos casos de formação em tensões entre o curto e o longo prazo. Por um lado, os professores orientavam-se muitas vezes para a reflexão e deliberação acerca dos seus problemas imediatos, enquanto os processos de investigação se organizavam, num *timing* mais lento, em função do recuo necessário para estudar os fenómenos e dos procedimentos de concepção, de recolha e de análise de dados. Para não perder o sentido do rigor e da sistematicidade investigativa, mas também para não perder a pertinência e a utilidade prática dessa pesquisa, foi necessário ir afinando procedimentos, adaptando-os às situações (no sentido de uma maior simplificação e de modo que alguns pudessem ter um duplo sentido de intervenção e de pesquisa). Foi necessário, ainda, conceber *designs* que permitissem conjugar percursos de velocidades desfasadas, que servissem de imediato as necessidades da acção, ao mesmo tempo que produzissem dados a serem tratados e sintetizados num tempo menos dependente do tempo da própria acção (embora parcialmente interdependente desta, partindo da acção e sendo nela reinvestida).

- *Entre a sala de aula e o sistema educativo*

Uma questão relacionada com a tensão entre o amplo e o circunscrito respeita às problemáticas a serem objecto de estudo, umas no campo da acção imediata e directa do professor – em sala de aula e na escola – e outras de âmbito mais geral, relativas a problemas do sistema, a situações de inovação curricular introduzidas e generalizadas nas escolas, segundo esquemas burocráticos *top-down* (caso de EVT, no projecto IRA). Tentou-se que projectos equacionassem a relação entre o amplo e o circunscrito, de modo que houvesse um trabalho de reflexão e de reinvestimento da pesquisa na própria acção.

- *Entre a resolução de problemas, a curto prazo, e o desenvolvimento, a longo prazo*

A tensão entre o curto e o longo prazo manifesta-se ainda em situações em que os professores, desejando promover mudanças mais amplas e complexas – caso do DUECE, onde se pretendia a mudança da própria escola e dos professores –, se confrontavam com prazos excessivamente curtos para tal ambição. Para que não houvesse

um trabalho à margem do quotidiano, procurou-se lidar com esta tensão, de modo que o curto prazo concorresse também para o longo prazo e de modo que a intervenção e as mudanças circunscritas se pudessem alargar em fases posteriores. Nem sempre, no entanto, as opções tomadas facilitaram esse alargamento, nomeadamente quando, numa primeira fase do DUECE, se procurou promover a mudança da escola intervindo junto dos professores que pareciam ser mais problemáticos.

2.2.2. Processos e relação: entre abertura e fechamento

- *Entre a estruturação e a flexibilização*

As tensões referidas no ponto 1, entre flexibilidade e estruturação e entre imprevisibilidade e continuidade, poderão ser associadas à formulação feita por Fullan (1991), relativa à tensão entre abertura e fechamento. Ao longo da gestão dos diferentes casos de formação, embora de modo diferente consoante os contextos institucionais de formação eram mais ou menos constrangedores, esta tensão foi sentida como um balanceamento entre uma coordenação estruturadora e controladora, por um lado, e, por outro, uma orientação aberta à negociação, participada e flexível. Tratou-se, pois, de uma gestão construída pela confluência e confronto de propósitos e factores diversos, pessoais e situacionais. Esta tensão não foi resolvida definitivamente, tendo-se reequacionado, a par e passo, no sentido de encontrar respostas que simultaneamente permitissem um processo participado e que, em alguns momentos e para certo tipo de processos e de contextos, fossem mais directivas.

- *Entre a investigação e a formação*

Esta tensão ganhou, nestes contextos de formação-investigação pela investigação-acção, particularidades próprias. Equacionaram-se, assim, questões relativas à importância a atribuir a propósitos de investigação (sobre a formação) e a propósitos de formação. Estas questões colocavam-se na medida em que os propósitos de investigação poderiam levar a uma imposição de certos processos de formação a pesquisar, podendo estes ser irrelevantes e desadequados para as situações específicas (exemplo dos diários profissionais rejeitados por alguns professores). Mais uma vez, procurou-se adaptar os processos e estudar as resistências, as adaptações e as reacções a essas adaptações. O equacionar do trabalho num *design* evolutivo, em que não era suposto haver cristalização de procedimentos mas onde, pelo contrário, se pretendia a sua transformação em função da experimentação e das situações concretas, facilitou também o equacionar destas tensões, no sentido de subordinar a investigação à formação.

- *Entre o suporte e o desafio*

Na liderança, pelo formador-investigador, dos processos de formação surgiu, ainda, uma outra tensão, onde se oscilava entre uma função de suporte, de apoio aos professores e ao seu desenvolvimento e uma função de desafio, desestruturadora e emancipadora. Esta tensão foi, mais uma vez, equacionada de uma forma contextualizada, considerando os modos como estes professores eram capazes, em cada momento, de suportar os confrontos sem romper com a sua participação nos projectos. Tratou-se preferencialmente de uma procura de alternativas, com um sentido

propositivo. As próprias mudanças sugeridas surgiam no decurso das interações, partindo dos propósitos dos próprios professores, embora pudessem constituir-se como sugestões de mudanças mais radicais e profundas. Pressupunha-se que algumas dessas mudanças pudessem desenvolver-se no decurso de uma dinâmica de imprevisibilidade e de potenciação de pequenos desvios e/ou pela introdução de referenciais de análise e reflexão, previsivelmente desequilibradores (embora esta solução tivesse sido utilizada menos frequentemente).

- *Entre a unidade e a diversidade*

Uma outra tensão que se poderá entender, neste contexto, como um desdobramento da tensão relativa à abertura/fechamento, diz respeito à tensão entre a unidade e a diversidade, a primeira associada à organização de processos colectivos de colaboração e a segunda à diferenciação de projectos. Os caminhos percorridos foram complexos, integrando, em simultâneo, ou em sucessão, processos de colaboração e de diferenciação. Esta complexidade e multiplicidade foram favorecidas pela flexibilidade e abertura à negociação, que em simultâneo favoreceu as autodeterminações individuais e grupais.

- *Entre o individual e o social*

Criar caminhos conjuntos, de co-autoria, que sejam o caminho de cada um, procurar a sua autenticidade no confronto consigo e com os outros, ter espaço para ser em solidão e recolhimento e para o diálogo, mudar individualmente, mudar aqueles com quem interagimos e mudar os contextos em que nos inserimos, são outras tantas tensões que nos colocam no centro da relação entre o individual e o social, desdobradas, nas situações concretas, noutras tensões que daí decorrem, entre colaboração e autonomia, entre comunidade e individualidade, entre centralização e dispersão.

Esta tensões são, uma vez mais, potenciadoras de processos criativos e contextualizados, onde se procurou encontrar caminhos que atendessem às diversas vertentes em jogo, surgindo a partir delas novas tensões, alguns problemas irresolúveis, algumas soluções parcialmente transferíveis para novas situações.

2.2.3. Conteúdos: entre o conhecimento e a acção

- *Entre um conhecimento transmitido e um conhecimento construído*

Privilegiando-se um conhecimento construído a partir da prática, não se pretendia, no entanto, fazer "tábua rasa" de todo um conhecimento construído pelos investigadores e teóricos da educação. Deste modo, a teoria extrínseca aos sujeitos foi mobilizada quando necessária, servindo para levar mais longe a compreensão, a deliberação e a crítica da própria acção, de modo a ser integrada no conhecimento do professor.

Esta tensão foi, mais uma vez, desdobrada noutras, nomeadamente num dilema entre linguagens: a linguagem do investigador-formador, que surge aos professores como "estranha", levando tempo a ser encontrado um discurso comum, muitas vezes por enculturação dos professores, mas também por um esforço de ambas as partes em criarem uma comunidade de diálogo e de aprendizagem. Ao nível das análises dos dados que se iam produzindo, esta questão ganhou contornos específicos: usar uma

linguagem próxima dos professores, procurando os seus referenciais directos ou usar uma linguagem do investigador que transformasse os seus próprios referenciais? A opção por processos de análise mistos e predominantemente indutivos, durante o processo de formação, facilitou um diálogo entre os intervenientes, pelo qual se foi construindo uma linguagem comum, com o contributo dos diferentes intervenientes e dos seus múltiplos referenciais.

- *Entre um conhecimento declarativo, abstracto e universalizante e um conhecimento holístico e contextualizado*

Não se repetindo as situações, estas têm, no entanto, similaridades entre si, similaridades encontradas e construídas através dos referenciais, desenvolvidos ao longo deste estudo, referenciais que são, em si, generalizações e abstracções, embora possam dar origem a um conhecimento de casos, configurado holisticamente. Este conhecimento pode visar apenas a compreensão contextualizada de cada situação ou pode ainda pretender perceber as similaridades entre situações singulares, na busca dos "universais" que as atravessam.

Abstracto/contextual, proposicional/holístico, constatação de factos/relação entre factos/conceptualização universalizante dessas relações não são, no entanto, eixos que se possam equivaler. A complexidade dos casos em estudo, os diferentes estilos de aprendizagem dos professores e a adaptação dos processos a essas características pessoais levam a uma diversidade de situações que interessa compreender, pelo que o sistema de análise integra essa complexidade e nele se distinguem estas diferentes dimensões.

2.3. O conhecimento e a mudança

No estudo da mudança dos professores o desenvolvimento do seu conhecimento constituiu uma das áreas privilegiadas de pesquisa. Em primeiro lugar, é fundamental estabelecer uma distinção entre um conhecimento formal/teórico e um conhecimento prático. O primeiro, adquirido em contextos de formação tradicional, corresponde ao corpo de conhecimentos científicos e técnicos desenvolvido num contexto distinto do da prática. O segundo, sendo dirigido para a prática, é adquirido como consequência da experiência de ensino, pela prática e pelo confronto de experiências (Elbaz, 1990, 1988; Pacheco e Flores, 1999, p. 29) e pela mobilização de um pensamento intuitivo, não reflexivo, mas também de um pensamento reflexivo, nos seus níveis práticos e críticos (Zeichner e Liston, 1987). Elbaz (1990) caracteriza o conhecimento prático como um conhecimento tácito (embora passível de ser descrito), não linear, dialéctico, saindo dos cânones dos modelos de tomada de decisão e resolução de problemas, holístico, altamente integrado e contextualizado, parcialmente organizado e padronizado, um conhecimento onde se revela uma dimensão moral, crítica, pessoal e que reporta a várias áreas de conteúdo, um conhecimento parcialmente organizado e padronizado. Calderhead (1988), esclarecendo-nos acerca dos diferentes níveis de abstracção do conceito de imagem, com que descreve o conhecimento do prático, define-a como um repertório de modelos influentes, casos, tipificações e incidentes que surgem como exemplos, guias de acção, metáforas.

Num sentido mais restrito, Adelman (1989), com base em Schwab (1969), remete-nos, também, para o nível prático e crítico da reflexão (Zeichner e Liston, 1987), onde é equacionada a desejabilidade/relevância ética da prática e se equacionam as consequências éticas da acção. Trata-se de uma "ética prática", cuja qualidade depende do trabalho de teorização, onde se organizam relações entre valores, acções e consequências, em relação com os contextos. Propõem como processo a privilegiar o da investigação-acção, onde os práticos colaboram e reflectem sobre os diferentes contextos das suas classes e escolas, clarificam as suas categorias de análise e teorizam acerca das relações entre essas categorias, partindo dos dados recolhidos nos seus mundos sociais.

No presente trabalho, no que respeita ao desenvolvimento das situações de formação, privilegiou-se a racionalidade prática sobre a técnica e, nesta, o conhecimento prático dos professores. Um conhecimento prático, no entanto, emergente e transformado pela pesquisa sistemática, pela mobilização e integração de saberes de origens diversas (alguns dos quais poderão não ser decorrentes de uma experiência directa). A construção desse conhecimento foi apoiada por terceiros, nomeadamente pela formadora, que se constituiu como elemento simultaneamente de suporte e de desafio, orientando esse pensamento, conhecimento e acção para um conhecimento de qualidade. Deste modo, demarca-se de uma perspectiva *craft* de formação que esteja assente apenas num saber intuitivo ou na sua explicitação. Orienta-se, isso sim, por uma perspectiva reflexiva e transformadora, para a indagação e para a transformação da acção (Zeichner, 1983). No que respeita aos estudos de caso e aos sistemas de análise utilizados, e no sentido de apreender a mudança que ia acontecendo, foi necessário considerar todo um conjunto de componentes de conhecimento prático e ético, pensamento e acção, onde se integram as dimensões cognitivas, afectivas e operativas. Tentou-se, no entanto, não perder o todo, reconstituindo numa nova história as histórias contadas pelos próprios professores – as histórias dos seus percursos e das suas produções.

2.3.1. Os conteúdos e as formas de conhecimento dos professores

A respeito da caracterização do conhecimento dos professores, Connelly e Clandinin (1986) salientam os pontos de confluência e de separação entre os conceitos e os problemas estudados por diversos autores – Halkes e Deijkers; Marland; Pope e Scott; Olson; Munby; Bussis e col.; Janesick; Larsson; Lampert; Elbaz; Connelly/Clandinin –, referindo que, se a maioria se foca em aspectos particulares do conteúdo do conhecimento dos professores, apenas alguns se preocupam com a implementação e acção e apenas três procuram mapear a forma e composição desse conhecimento – Elbaz, Janesick e Connelly e Clandinin.

Elbaz (1986) distingue entre um conhecimento processual e um conhecimento declarativo, correspondendo o primeiro aos saberes-fazer processuais que permitem a aplicação das representações internas – conceitos e suas relações –, que constituem o conhecimento declarativo. Estas duas formas de conhecimento combinar-se-iam em termos estruturais. No conhecimento prático, composto estruturalmente por estas duas formas de conhecimento, seria ainda possível discriminar diversos conteúdos. No que respeita aos conteúdos, a autora distingue entre um conhecimento disciplinar dos

assuntos a ensinar; um conhecimento pedagógico dos princípios de ensino e um conhecimento contextual. Shulman (1984, 1987 e 1994) distingue, ao nível dos conteúdos, entre um conhecimento de matérias, um conhecimento pedagógico (de representação, transmissão e aprendizagem dessas matérias) e um conhecimento curricular. No que respeita às formas do conhecimento, distingue entre um conhecimento proposicional de regras (teorias, técnicas e valores), um conhecimento de casos gerais e um conhecimento estratégico de aplicação de regras a casos particulares. O mesmo autor, em 1986 (citado por Peterson e Comeaux, 1989) faz referências a três tipos de conhecimento – declarativo, processual e metacognitivo – e a sete domínios de conhecimento do professor. O quadro seguinte dá conta destas categorizações e das de outros autores que estudaram estas questões e que apoiaram a fundamentação e as análises efectuadas no trabalho de investigação que agora se apresenta:

Autores	Conteúdos	Formas de conhecimento
Elbaz, 1986	disciplinar/de assuntos pedagógico/princípios contextual	processual declarativo
Connelly e Clandinin, 1986	conhecimento prático pessoal	filosofia pessoal; ritual; imagem; unidade narrativa-história
Calderhead, 1988	<i>self</i> assuntos crianças curricular métodos de ensino	concepções sobre aprender a ensinar processos metacognitivos conhecimento prático bases de conhecimento
Shulman, 1986	matérias: conteúdos/didáctico pedagógico: geral fins e valores educacionais curricular aprendentes contextos educacionais	processual/declarativo/metacognitivo
1984, 1987, 1994		proposicional, de regras/de casos/ estratégico
Anderson, 1983		aquisição de conhecimento declarativo desenvolvimento/aquisição de procedimentos afinamento de procedimentos em produção
Eraut, 1988	de pessoas de situações de prática educacional	nível conceptual (valores, princípios, regras) processual de controlo (autoconsciência metacognitiva, autogestão do tempo)
Eraut, 1996	áreas de conhecimento: de assuntos/ de educação/de situação/de sociedade contexto de uso: da classe, relacionado com a classe, de gestão, outros papéis profissionais	
Colton e Sparks Langer, 1993	assuntos, alunos, pedagógico, contextos	valores/perspectivas, <i>scripts</i> /estratégias
Marzano, 1988	autoconhecimento	declarativo procedural condicional
Schön, 1987		sistema apreciativo: teorias práticas, conhecimento e valores

[QUADRO 2] Conhecimento do professor

Com base nos dados dos casos em estudo e com base nestes referenciais teóricos optou-se por uma organização de conteúdos semelhante à de Calderhead (1988), embora com pequenas alterações:

Calderhead	Conteúdos do conhecimento nesta investigação
Self	Pessoais (saberes do próprio sobre suas competências, valores, estratégias cognitivas, personalidade...)
Assuntos	Assuntos-matérias disciplinares (relativos a temas, conteúdos disciplinares)
Crianças	Contextos particulares (inclui saberes sobre alunos, escola e comunidade com que se interage directamente)
Curricular	Contextos gerais (inclui conhecimento sobre programas e sobre o sistema educativo em geral)
Métodos de ensino	Pedagógicos gerais (de organização e desenvolvimento curricular) e específicos (de didáctica específica)
	Investigativo

QUADRO 3] Conteúdos de conhecimento

Os projectos desenvolvidos centraram-se sobretudo nos conteúdos pedagógicos gerais e nos contextos particulares, nomeadamente na sala de aula e nos alunos. Apesar de este ser o foco predominante dos projectos, não significa que outros conteúdos não tenham sido importantes, nomeadamente os conteúdos mais gerais, tais como os relativos à reforma educativa em curso, nesse momento – sobretudo no projecto IRA e no primeiro grupo das Actividades de Integração –, as matérias específicas, nomeadamente nos grupos homogéneos quanto a áreas de ensino, sobretudo o primeiro grupo das Actividades de Integração. O próprio professor foi também objecto frequente de análise, quer nas fases iniciais de definição dos projectos, quer nas fases subsequentes de pesquisa, nomeadamente em etapas de observação e de análise das próprias produções e desempenhos e em etapas finais de apresentação dos relatórios e de entrevistas de *follow up*.

Embora no processo investigativo os conteúdos fossem centrais, na medida em que este ocorreu para o aprofundamento das problemáticas específicas, também o modo como esses processos investigativos se desenharam e as metodologias utilizadas foram determinantes para o desenvolvimento do professor, promovendo preferencialmente certas formas, relativamente a outras.

Considerando as referências sobre conteúdos e formas de conhecimento, foi possível, através de um método misto e evolutivo de análise, construir um sistema sobre áreas de mudança individual que distinguisse entre mudanças de conhecimento (núcleo de referências do sujeito), de pensamento (processo dinâmico, cujo conteúdo é o conhecimento) e de acção. As áreas de conhecimento integram não apenas o domínio cognitivo, mas também o operativo (relativo à acção) e o afectivo, num sentido amplo de conhecimento, conjugados da seguinte forma:

- área informativa (saberes sempre declarativos acerca dos contextos e das consequências da acção);
- área operativa: saber processual (tácito) e saber procedimental (declarativo sobre processos);

- área valorativa: composta por valores (considerados como critérios preferenciais, normativos, orientadores de juízo crítico e prescritivos de decisões) e processos a eles directamente associados. Esta área foi desdobrada em manifestações de adesão (onde se destacam as componentes cognitivas e afectivas), conceptualização de valores (onde se destaca a dimensão cognitiva) e comprometimento (onde se destaca a dimensão afectiva, volitiva e operativa). As dimensões atitudinais e motivacionais foram associadas a esta área pelas frequentes associações teóricas encontradas, nomeadamente nas concepções existenciais de moralidade, que enfatizam os aspectos decisoriais e volitivos (Hill, 1974) e nas concepções subjectivas de valor, que dão relevo aos aspectos preferenciais e propositivos (Mayor, Rodríguez e Seoane, 1989). Destacam-se aqui as atitudes relativas à investigação, suas finalidades, seus processos e seus resultados (potenciais e reais). A predisposição investigativa constituiu uma dimensão de aprofundamento, utilizada no estudo comparativo entre casos e que enfatiza a componente conativa da atitude e a consistência com a acção (Trindade, 1996, p. 25)

Considerou-se, ainda, uma área emocional, para apreender mudanças nas dimensões do eu, mais ou menos pontuais, que não são apreendidas pelas restantes áreas e onde dominam as dimensões emocionais (por exemplo, resistência à frustração, impulsividade, nível de satisfação, sentido de pertença). Consideraram-se, aqui, quer os estados de activação excitatória (e raciocínios e sentidos subjectivos associados), quer as disposições emocionais mais duráveis (como os estados de espírito), quer algumas capacidades emocionais (relativas à gestão das emoções, das motivações e das relações – Goleman, 1995). Estas são dimensões que contribuem para o desenvolvimento do eu, embora não se tenha pretendido fazer uma avaliação desse desenvolvimento segundo um modelo estruturalista-desenvolvimentista. De notar que houve alguma oscilação, nunca totalmente resolvida, na diferenciação (ou não) entre as dimensões valorativa e emocional, embora na maioria dos casos tenha dominado a tendência para as considerar em separado. Esta separação é, no entanto, um processo inferencial, sendo importante não perder de vista a ideia de que a cognição, a motivação, a emoção, são fenómenos que, na experiência humana, surgem normalmente fundidos, pelo que é necessário reconsiderar as “*peças em conjunto, num todo organizado*”, bem como apreender as ligações que se estabelecem entre as mudanças das diversas dimensões (Lazarus e col., 1984; Scherer, 1984) e os processos recursivos, pelos quais elas são produzidas umas pelas outras. Neste sentido se entende “*o carácter dialógico da mente*” (Overton, 1994, p. 11).

A metacognição foi sobretudo apreendida ao ser desdobrada em conhecimento – sobre si próprio e sobre o processo pedagógico (Marzano, 1988) – e em pensamento reflexivo – sobre a própria reflexão, sobre a acção (retrospectiva), para a acção (antecipatória), na acção (concomitante) e acerca da acção (acerca das condições da acção, nomeadamente dos seus contextos).