

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

*Transformação Educativa e
Formação Contínua de Professores:
Os equívocos e as possibilidades*

Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira
1999

Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades

Resumo

O estudo decorre de um processo de reflexão crítica da sua autora sobre o estado das transformações educativas que ocorrem nas escolas e das suas relações com as práticas formativas e com a investigação educacional; pretende constituir um referencial motivador da reflexão sobre as racionalidades que orientam as práticas formativas e investigativas no quadro actual da Formação Contínua de Professores.

Utilizando como material empírico os discursos (orais e escritos) produzidos no desenvolvimento de um projecto de investigação-acção numa escola do 1º C.E.B. no qual foi orientadora de um grupo de professoras, a autora procura identificar e compreender as lógicas formativas que estiveram comprometidas nesse processo. O projecto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar), da responsabilidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto em colaboração com o Instituto Irene Lisboa, foi financiado pela J.N.I.C.T. (Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica) e desenvolveu-se no período de 1993 a 1996.

O trabalho empírico implica-se numa reflexão teórica, que enquadra o estudo numa abordagem histórico-epistemológica e metodológica na qual se realçam as conturbações e ambiguidades que têm rodeado a legitimação epistemológica das Ciências da Educação e se refere a emergência de novos discursos científicos neste campo; e que configura uma problemática na qual se inter-relacionam as transformações do sistema produtivo e social e os discursos educativos que se manifestam no campo da formação e da investigação e inovação educativas. As transformações e os discursos referidos são confrontados com a constatação de que vivemos uma crise paradigmática profunda e generalizada a todos os domínios do social e que afecta, de modo conturbador, a Instituição Escolar.

A análise de conteúdo é o «instrumento» metodológico essencial do trabalho empírico, sendo utilizada num registo de tradutibilidade para possibilitar a construção de uma semântica da realidade investigada.

A interpretação dos dados da pesquisa gera-se em torno de três núcleos conceptuais - a semântica da acção, a reflexão sobre a acção e a construção social da escola - que permitem identificar uma lógica hermenéutica e comunicacional e desenvolver uma reflexão compreensiva e explicativa dos processos vividos.

Transformation éducative et Formation Continue des Enseignants: Équivoques et possibilités

Précis

Cette étude résulte d'un processus de réflexion critique de son auteur à l'égard de l'état des transformations éducatives qui ont lieu dans les écoles et sur leurs rapports avec les pratiques formatives et l'investigation éducationnelle; il prétend à se constituer comme une référence qui puisse motiver la réflexion sur les rationalités qui orientent les pratiques formatives et investigatives dans le cadre actuel de la Formation Continue des Enseignants.

En utilisant comme matériau empirique les discours (oraux et écrits) produits au cours du développement d'un projet de recherche-action dans une école de 1^o C.E.B., dans lequel elle a été l'orienteur d'un groupe d'institutrices, l'auteur essaye d'identifier et de comprendre les logiques formatives qui ont été impliquées dans ce processus. Le projet CRIA-SE (Créativité et Succès Scolaire), de la responsabilité de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto en collaboration avec l'Institut Irene Lisboa, a été financé par JNICT (Junta Nationale de la Recherche Scientifique et Technologique) et s'est développé dès 1993 jusqu'à 1996.

Le travail empirique s'implique dans une réflexion théorique, laquelle place l'étude dans une approche historico-épistémologique et méthodologique qui met en évidence les conturbations et ambiguïtés qui ont entouré la légitimation épistémologique des Sciences de l'Éducation et en appelle à l'émergence de nouveaux discours scientifiques dans ce champ; et qui configure une problématique dans laquelle un rapport est établi entre d'une part, les transformations du système productif et sociale et, d'autre part, les discours éducatifs qui se manifestent dans le champ de la formation et de la recherche et innovation éducatives. Ces transformations et ces discours s'affrontent à la constatation que l'on vit une crise paradigmatique profonde et généralisée à tous les domaines du sociale et qui touche, de façon conturbée, l'Institution Scolaire.

L'analyse du contenu est l'"outil" méthodologique essentiel du travail empirique, utilisée dans un registre de traductibilité à fin de rendre possible la construction d'une sémantique de la réalité investiguée.

L'interprétation des données de la recherche s'engendre autour de trois noyaux conceptuels – la sémantique de l'action, la réflexion sur l'action et la construction sociale de l'école – lesquels permettent d'identifier une logique herméneutique et communicationnelle et de développer une réflexion compréhensive et explicative des processus vécus.

Educational transformations and teachers' training: Mistakes and possibilities

Abstract

In this study the authour goes into a process of critical reflection about the kinds of educational transformations that occur in schools. She also reflects about their relationship with practical teachers' training and with educational investigation. This study means to be an impelling reference to the reflection about the guidelines that guide practice and investigation in today's teachers' training.

By using, both oral and written speeches, as empirical matherial, that were produced in the development of a project of investigation-action in an elementary school, in which the authour guided a group of teachers, she tries to identify and understand the teachers' training guidelines, that were involved in this process. This project named CRIA-SE (Crativity and Success at School), sponsored by Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto in partnership with Instituto Irene Lisboa, was financed by J.N.I.C.T. (Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica) and was developed between 1993 and 1996.

This study is framed by a historical-hepistemologic and methodological approach in which the authour underlines the agitations and ambiguities that have been surrounding the epistemological legitimation of the Ciencias of Education, that refer to the emergency of new speeches in this field. This gave raise to a problematic, in which transformations of the productive and social system are in close relationship with educational speeches that arouse in the field of educational training, investigation and inovation.

These transformations and speeches confront us with the realization that we are living a profound paradigmatical crisis that extends itself to all social domains, but particularly to school.

The authour uses the analysis of the contents of the speeches as the essential methodological "instrument". This "instrument" is used as a means of traduction, to make possible the construction of a semantics out of the investigated reality.

Investigated data is interpreted around three conceptual nucleuses, the semantic of the action, the reflection about the action and the social construction of the school. This process let us identify a communicational and hermeneutical logic and to develop an understanding and explanatory reflection about the processes that were lived.

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



*Transformação Educativa e
Formação Contínua de Professores:
Os equívocos e as possibilidades*

Dissertação de Mestrado
em Ciências da Educação
Especialização
em Animação e Gestão da Formação

Orientação:
Prof. Doutor Agostinho Ribeiro

Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira
1999

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 12014
Data 99/05/10

AGRADECIMENTOS

Estou grata ao Doutor Agostinho Ribeiro pela forma sábia como dirigiu o projecto CRIA-SE, pela confiança que demonstrou ao autorizar o desenvolvimento deste estudo e pela sua disponibilidade numa orientação sempre atenta.

- ao Doutor José Albertõ Correia pelas «orações de sapiência» com que nos brindou ao longo da parte curricular do mestrado e pelas observações perspicazes e pertinentes para este estudo.

- às professoras da escola da comunidade A do projecto CRIA-SE, em especial às professoras do Grupo de Projecto, cujo empenho e saber profissionais ajudaram a conceber este trabalho.

- à Amélia Lopes companheira do reflectido e do vivido no projecto CRIA-SE e com quem se partilham também a «paixão» pela Escola do 1º C.E.B. e a vontade de nela intervir para melhorar.

- ao Júlio, ao Pedro e ao Sérgio pelo estímulo da sua presença que muito suavizou o esforço da reflexão.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 2 |
| 1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA | 4 |
| 1.1. Referenciais histórico-epistemológicos | 4 |
| 1.2. Referenciais metodológicos | 10 |
| 2. A PROBLEMÁTICA | 13 |
| 2.1. Crise social/mudança educacional | 13 |
| 2.1.1. O sistema produtivo em mudança | 14 |
| 2.1.2. Sistema educativo: que mudança? | 18 |
| 2.2. Mudança educativa e formação de professores | 23 |
| 2.2.1. Mundo da formação e Mundo do trabalho | 23 |
| 2.2.2. Formação contínua de professores | 29 |
| 2.2.3. Sobre o 1º C.E.B. | 35 |
| 3. A PESQUISA | 42 |
| 3.1. O sentido da pesquisa | 42 |
| 3.2. O contexto da pesquisa: O Projecto CRIA-SE | 45 |
| 3.3. A metodologia | 51 |
| 3.3.1. Clarificando o trabalho de pesquisa | 51 |
| 3.3.1.1. A análise de conteúdo | 53 |
| 3.3.2. Sobre a interpretação dos textos | 55 |
| 3.3.3. Procedimentos metodológicos | 59 |
| 4. APRESENTAÇÃO DE DADOS | 65 |
| 4.1. Sobre as professoras | 65 |
| 4.2. Sobre o grupo de projecto | 71 |
| 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS | 75 |
| 5.1. A semântica da acção | 75 |
| 5.2. A reflexão sobre a acção | 86 |
| 5.3. A construção social da Escola | 99 |
| REFLEXÃO FINAL | 109 |
| BIBLIOGRAFIA | 115 |
| ANEXOS | 122 |

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos resulta da nossa vivência profissional como professora do 1º C.E.B. e como investigadora num projecto de investigação-acção centrado numa escola do mesmo ciclo de ensino. Decorre de um processo de reflexão crítica sobre o estado da formação contínua de professores e da investigação educativa e das suas relações com as transformações das escolas e da educação das crianças.

De um modo implicado nos discursos empíricos produzidos numa realidade formativa que se considera divergente da generalidade dos modelos de formação implementados actualmente, desenvolve-se uma reflexão teórica através da qual se configura uma problemática e se procura discernir dimensões conceptuais e práticas pertinentes para a animação e gestão da formação no nosso sistema de ensino.

O trabalho de interpretação, embora incida na análise de um corpus empírico específico, resulta também de um processo de integração de um conjunto de informações e de inferências decorrentes da convivência no projecto de investigação e na intervenção na escola.

O estudo inicia por uma abordagem histórico-epistemológica e metodológica na qual se pretende enquadrar a pesquisa realizada, se realçam as conturbações e ambiguidades que têm rodeado a legitimação epistemológica das Ciências da Educação e se refere a emergência de novos discursos científicos neste campo.

A problemática integra como operador analítico a constatação de que vivemos actualmente uma crise paradigmática profunda que se generaliza aos diversos domínios do social e que, por isso, atinge também a Instituição Escolar. Preocupando-nos os efeitos dessa crise nas mudanças em Educação e na formação contínua de professores, desenvolve-se uma problemática que pretende inter-relacionar as transformações do sistema produtivo e social e os discursos educativos que se manifestam no campo da formação e da investigação e inovação educativas.

Tendo o trabalho empírico resultado da nossa participação enquanto investigadora e orientadora de um grupo de projecto de professoras, no âmbito do projecto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar), integra-se na especificação da pesquisa a descrição do contexto material e conceptual no qual se desenvolveram os processos em estudo. A análise e interpretação de dados, realizada mediante uma acentuada implicação teórica, procura configurar domínios conceptuais e práticos,

segundo um registo dialéctico que coloca a transformação educativa na Escola no núcleo objectivante da pesquisa.

Não se pretendendo transformar o estudo em mais um instrumento cognitivo de «colonização» das práticas formativas, realça-se a sua intencionalidade de constituir um dispositivo de reflexão que no confronto com as situações reais possa ser reactualizado, numa lógica de sensatez e de prudência.

1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1. Referenciais histórico-epistemológicos

Ao pretendermos realizar um projecto de investigação no campo educativo questionamo-nos sobre os critérios de cientificidade que nos deverão orientar no seu desenvolvimento. A compreensão da produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas remete-nos, necessariamente, para uma abordagem histórica e epistemológica das «peripécias» que têm constituído o esforço deste campo de saber em se afirmar num quadro paradigmático que elegeu as ciências da natureza como referencial normativo e que enquadra o processo científico num contexto socialmente asséptico.

Se é verdade que a incapacidade das ciências positivas em contribuir para o cumprimento das promessas da modernidade tem sido alvo, nas últimas décadas, de uma forte contestação, despoletando a procura de modelos alternativos também é verdade que, como refere Santos (1993) “(...) só a modernidade nos permite pensar uma solução para a crise que ela própria originou (...) podemos e devemos basear na modernidade tudo o que é necessário para formular uma solução, tudo excepto a solução” (p. 27).

O projecto da modernidade, ao assumir-se como promessa de libertação do homem das crenças, dos mitos, do obscurantismo, assentava em dois pilares fundamentais - o da emancipação e o da regulação - que deveriam permitir um perfeito equilíbrio entre as diferentes formas de racionalidade e os princípios do Estado, do Mercado e da Comunidade. No entanto, a expansão dos sistemas económicos capitalistas, no ocidente, provocou fortes desequilíbrios a favor do pilar da regulação permitindo a dominância da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica ao serviço do princípio do mercado, verificando-se graves défices ao nível da racionalidade estético-expressiva, da arte e da literatura, intrinsecamente ligada ao princípio da comunidade.

A ciência moderna construiu-se, então, na hegemonia de um conhecimento-regulação face a um conhecimento-emancipação, pressupondo uma racionalidade linear que segmentava os fenómenos, pretendendo explicá-los através de observações empíricas e quantificáveis, estabelecendo relações causais e assumindo um carácter nomotético que

ao elaborar leis face às regularidades observadas pretendia “prever o comportamento futuro dos fenómenos” (Santos, 1987, p.16).

A produção dessas leis realiza-se na separação substancial e na relação cognoscitiva elementar sujeito/objecto pressupondo que a essência do objecto é ser passivamente conhecido e a do sujeito a de activamente conhecer.

Modernidade e cientificidade em educação

A produção da cientificidade no campo educativo não foge às contingências epistemológicas e sociais que marcaram o desenvolvimento da ciência moderna e a consolidação dos modernos Estados-Nação. O conhecimento científico inscreve-se sempre na cultura, na história e na sociedade e é nessa inscrição que carece ser analisado.

A emergência da «forma escolar» (criação de grupos homogêneos de acordo com a idade e aulas desenvolvidas em espaços fechados) foi originada nas cidades europeias do séc. XVII, o que se explica pela sua ligação a uma reestruturação profunda da política e da religião que se processou nas cidades e em que foram actores as classes urbanas burguesas. A escola, de acordo com Queiroz (1995), é uma invenção moderna e está intrinsecamente associada à substituição de uma sociedade regida pelo simbólico e religioso por uma sociedade onde a coerência é assegurada pela política: o estado centralizado e as suas ideologias. Esta substituição implicou a emergência de novos modos de dominação: se nas sociedades simbólicas as relações se definem na interacção entre as pessoas, na dominação moderna é a objectivação (sob a forma de instituições exteriores às pessoas onde se «depositam» códigos) que dita a norma. Neste contexto, o pedido de cientificidade em educação ou seja a “demanda social” deste pedido - entendendo-se por demanda “(...) a falta ou a distância existente entre o estado das relações sociais em determinado momento e o estado da produção” (Herbert in Lourau, 1996, p. 195) - acompanhou a necessidade de transformações nas relações sociais provocada pelas reformas sócio-políticas, sobretudo nos meios urbanos.

A pretensa «cientifização» do campo educativo começou por se associar às ciências morais pela necessidade de resposta à proliferação da miséria e imoralidade nos centros urbanos. O professor urbano foi transformado numa referência ética e moral e a sua formação destinada a favorecer o papel de inculcador dos valores dominantes, de filantropo social.

O insucesso de instrumentalização da escola, no sentido da moralização das populações urbanas, produziu alterações significativas nos «discursos» sobre a educação e sobre o papel do professor. A expansão da ciência moderna evidenciava a aplicação de princípios científicos como forma de verdade social e fazia emergir novas formas de poder (conhecimento regulação/dominação) que assentavam nas «verdades científicas» da psicologia e da medicina, o que se veio a reflectir numa concepção higienista de pensar a educação. A produção da cientificidade neste campo vai, a partir de então, estruturar-se em torno de acentuadas ambiguidades e em função da instituição de dicotomias que lhe surgem associadas. Ambiguidades que se prendem com a fragilidade epistemológica de uma ciência que procurou a sua afirmação movendo-se entre as metodologias das ciências da natureza, os contributos das ciências morais (para a definição dos fins desejáveis em educação) e um conceito de ciência aplicada que não elucida se essa aplicação é de natureza cognitiva ou instrumental, nem quais as suas implicações para a ciência de onde é originária. “Ciência da natureza pelo seu método, ciência moral pelo seu objecto, ciência prática pelo seu alvo”, como diz Charbonnel (1988, p. 25).

A autora refere ainda que a partir da institucionalização em França, no final do séc. XIX, da disciplina de Ciência da Educação, o terreno (teórico e epistemológico) revelou-se «minado». A análise de um conjunto de textos da época revela profundas ambiguidades no estatuto de cientificidade da ciência da educação. “(...) ambiguidades na concepção do que é uma ciência; na concepção da ciência da educação, na concepção de psicologia e na concepção de ética” (p. 21).

Interessa salientar o modo como os diferentes discursos em educação contribuíram para a construção de «subjectividades educativas» e foram constitutivos dos objectos que pretensamente estudaram.

Assim a psicologia da educação, que surgiu no final do século passado como resposta à emergência da escola de massas, é referida pela autora como correspondente a um determinado pensamento pedagógico, não se tratando de uma aplicação das teorias em psicologia ao campo educativo mas antes de uma legitimação (pretensamente científica) de uma determinada visão do mundo, da criança, do homem e da sociedade: a de uma natureza humana educável.

Apesar de se reconhecer a Durkheim a tentativa mais estruturada de fundamentar epistemologicamente a cientificidade em educação, ela baseou-se no propósito de se referir unicamente aos factos, rejeitando os julgamentos que se possam produzir sobre eles, conduzindo assim a uma espécie de hierarquização dos saberes produzidos no campo educativo em

função do seu grau de «purificação» e introduzindo uma ruptura epistemológica entre a pedagogia e a ciência da educação. A instituição da cientificidade em educação em torno de dois pilares - a sociologia e a psicologia - foi também responsável pelo relacionamento destas disciplinas com o campo educativo segundo racionalidades diferentes (a sociologia de acordo com uma racionalidade cognitiva e a psicologia como tecnologia educativa ou seja segundo uma racionalidade instrumental) e pelas dicotomizações entre indivíduo e sociedade, os meios e os fins.

Instabilização epistemológica e metodológica do campo educativo

A crise sócio-política que irrompeu no final da década de 60, ao pôr em causa a estabilidade dos pilares que sustentavam a modernidade, colocou também em causa a instituição escolar. Esta crise e a pretensa separação entre o sujeito e o objecto, apanágio da purificação das ciências de educação, num campo onde os objectos produzem discursos sobre si próprios e abalam decisivamente esta separação, são responsáveis pelo aparecimento de um conjunto de problemáticas e de discursos a elas associados que «instabilizaram» os referenciais da epistemologia normativa nas ciências da educação, (Correia, 1996/97).

Estes discursos, que se produziram nas margens de um saber positivo, transgrediram a divisão epistemológica da investigação entre a psicologia e a sociologia produzindo novos objectos empíricos situados nas interfaces dos domínios até então consagrados: o sujeito e o objecto, o individual e o social, o macro e o micro, a teoria e a prática, o educativo e o não educativo.

A ciência social crítica preconizada por Habermas (in Carr e Kemmis, 1988) toma emprestados grande parte dos procedimentos metodológicos da psicanálise, em particular o método de auto-análise. Pretende-se um alcance da crítica que permita não só a explicação do teorizante mas que o indivíduo seja capaz, mediante a transformação do seu entendimento, de interpretar-se de modo novo, na sua própria situação, de forma a alterar as condições repressivas. Este processo de auto-reflexão crítica potencia a produção de um conhecimento emancipatório que no campo da educação permite reabilitar epistemologicamente os discursos que os professores produzem sobre a sua prática.

A interpretação analítica afasta-se da hermenêutica compreensiva ao valorizar o não dito, o implícito, as mutilações do discurso, ao transformar o material periférico dos discursos no elemento central do trabalho analítico. Trata-se antes de uma “hermenêutica das profundidades” (Habermas, 1976) que procura restituir o sentido da deformação dos discursos. As correntes de orientação institucional, ao valorizarem metodologicamente essas dimensões, preconizam que a instituição só se revela naquilo que oculta.

Também os trabalhos desenvolvidos pela psicossociologia desde finais da década de 60 são portadores da possibilidade de se repensar o quadro epistemológico das ciências da educação. Se num primeiro momento a psicossociologia não foi capaz de potenciar as ambiguidades anunciadas pelos objectos híbridos (pequeno grupo, a organização ou a instituição), procurando antes defini-los como expressões transitórias de formas ontologicamente puras, negando a possibilidade da autonomia relativa desses objectos-sujeitos e contribuindo para uma simplificação das suas potencialidades complexificantes, vai num 2º momento (a partir da década de 60) construir a sua relevância no campo educativo através, exactamente, do trabalho que consegue desenvolver em torno dessas ambiguidades. Ambiguidades de ordem empírica por os seus objectos não se enquadrarem na distinção entre o indivíduo e a sociedade; de ordem praxeológica pois ao assumir-se como trabalho de investigação e de intervenção abala a estabilidade da distinção positiva entre as duas dimensões; e de ordem epistemológica pois esse trabalho realiza-se num espaço epistemológico de mestiçagem entre práticas de investigação e práticas de intervenção.

O discurso da psicossociologia clínica em educação, que apenas se manteve relativamente consensual enquanto se produziu na linguagem da denúncia, ao pretender estruturar-se numa linguagem de intervenção transformadora evidenciou a existência de conflitualidades internas e heterogeneidades que tenderam a desmembrá-lo em diversas escolas. Uma dessas escolas, a Análise Institucional, reacendeu a tradição clínica, crítica e intervencionista oriunda da Psicanálise, combinando-a com a investigação-acção.

Trabalhando sobre objectos marcados por uma grande instabilidade, a corrente institucionalista vai deslocar no plano epistemológico aquilo que eram os dispositivos metodológicos da psicossociologia. O grupo é utilizado como intervenção para questionar a instituição segundo uma racionalidade comunicacional onde se constrói um saber crítico e emancipatório, onde os instrumentos metodológicos são utilizados como desestruturadores do funcionamento da instituição

pela produção de uma situação densa, do ponto de vista da conflitualidade, que põe a instituição a falar.

O trabalho de interpretação não incide numa análise terapêutica mas na análise de um conjunto de processos sociais complexos. O facto de recorrer à investigação-acção como metodologia privilegiada revela-nos uma postura epistemológica que assume a complexidade do real e as diferentes leituras possíveis decorrentes do cruzar de racionalidades e de saberes. Não pretendendo isolar factos ou situações, a Análise Institucional rejeita a neutralidade axiológica explicitando uma política, uma intencionalidade, papéis e contratos, com vista a desencadear a análise e a reflexão sobre as práticas sociais em estudo e com o objectivo de emancipação humana e de mudança social.

O saber teórico interactua com a prática no sentido da sua compreensão e transformação e da produção de novos conhecimentos. Ao romper com a relação dicotómica sujeito/objecto, assume a implicação como um recurso facilitador da compreensão das situações de mudança social que, pela sua complexidade, beneficiam do atributo de múltiplas perspectivas (Ardoino, 1992). Segundo Barbier (1985), (baseado numa concepção de pesquisa/acção existencial) a implicação refere-se a "(...) um empenhamento pessoal e colectivo do pesquisador na e pela sua práxis científica, em função da sua história familiar e libidinal, das suas posições passadas e actuais, nas relações de produção e de classes e do seu projecto sócio-político em acto (...)", (p.76). Preconizando "(...) uma dialéctica entre os factos objectivos e os factos subjectivos (...) onde os sujeitos são os actores dos seus destinos e os autores das suas histórias" (Morin, 1985, p. 34) a investigação-acção é assumidamente praxeológica.

A análise institucional procura, também, recuperar uma tradição clínica da sociologia designadamente a sociologia do acontecimento e a sociologia da acção. A primeira salienta o papel do acontecimento enquanto analisador natural ou construído que nos remete para transformações imprevistas, para uma epistemologia de complementaridades contraditórias de conceitos complexos que beneficiam da sua mestiçagem. A segunda considera o pequeno grupo como intérprete de uma história (ao contrário da psicossociologia, não faz dele o seu campo de análise) que o transcende mas que o atravessa. É a intervenção activa do investigador que leva o actor social a construir condutas de conflito e de projecto.

No campo da sociologia da educação também se assistiu à emergência de discursos marginais que permitem repensar a cientificidade em educação a partir de novas problemáticas. A sociologia da educação, que se afirmou segundo uma perspectiva estruturo-funcionalista que

considera o Estado um referente central nas suas abordagens e que se dicotomizou entre uma conceptualização da sociedade como natureza e a sua conceptualização como espaço de construção de uma moral sócio-crítica, numa situação de crise do Estado Providência e de globalização dos fenómenos sócio-educativos veio a revelar possibilidades teórico-epistemológicas até então desconhecidas.

Introduzindo uma «perversão» na distribuição normativa dos objectos empíricos pela sociologia e pela psicologia estas «novas sociologias» descobriram o social nos objectos que tradicionalmente pertenciam à psicologia e reabilitaram os «discursos profanos» pela possibilidade da sua interpelação face aos discursos científicos. O aparecimento de objectos trans-educativos, que põem em causa a obra de purificação dos objectos científicos da ciência moderna e de objectos «intensos» que não obedecem a uma temporalidade e espacialidade normativas, e que apelam a ordens de causalidade mas segundo formas de justiça compósitas e complexas, deram origem à produção de uma nova linguagem discursiva na «periferia» da sociologia da educação.

Os discursos produzidos nas zonas marginais do sistema educativo, a que fizemos referência, embora careçam de uma definição mais aprofundada da nova cientificidade que anunciam, parece-nos poderem contribuir para o esclarecimento do que se passa no centro do sistema.

1. 2. Referenciais metodológicos

A metodologia sendo «lógica» é também heurística, não se reduzindo nem a uma reflexão à priori nem a uma reflexão à posteriori. É uma actividade do domínio da «práxis» científica que «dobrando-se sobre si própria» se elabora numa rede temporal “laboriosa e dialéctica” apoiando-se num saber aberto, inacabado, destotalizado (Imbert, 1992) que por isso implica interpenetrações entre os diferentes pólos da actividade científica.

As opções metodológicas não podem, por isso, ser pensadas à margem dos critérios que se aceitam como capazes de conferir um estatuto de cientificidade ao trabalho de pesquisa.

Os novos discursos científicos produzidos no campo das ciências sociais e humanas, designadamente na Educação, desde finais da década de 60, não se limitaram a instabilizar o campo epistemológico da produção científica mas produziram, também, metodologias inovadoras e capazes de contribuir para uma nova inteligibilidade das situações educativas.

O equilíbrio entre o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação, porque parte do domínio do primeiro sobre o segundo, só pode ser conseguido pela «discriminação positiva» do conhecimento emancipatório. A sua produção requer a vigilância epistemológica de não se deixar construir acriticamente através das tecnologias metodológicas do conhecimento regulação que o transformariam numa “máscara nova de disciplinas velhas” (Santos, 1993, p. 38). Assim, a produção de novas metodologias, apesar de ter em conta as já existentes, requer uma “desobediência metodológica” e alguma “transgressão epistemológica” consequente. “Como todo o saber especializado e institucionalizado a ciência tem poder para definir situações para além do que já sabe delas.” (p. 39).

O saber novo só o será se possibilitar concomitantemente uma nova política, uma nova ética, uma nova estética, enfim, uma nova inteligibilidade dos fenómenos. Procura-se a não vinculação a caminhos metodológicos pré-estabelecidos provocando-se o confronto incessante entre antagonismos e complementaridades, construindo-se a análise da realidade por sucessivos “ciclos dialécticos” (Rodrigues in Rosnay, 1995) onde sujeito e objecto estão consciente e inconscientemente implicados e se interdeterminam. Privilegiam-se as estratégias comunicativas que contrariam o racionalismo teleológico que cristaliza a acção em burocracias - “(...) a mais fecunda maneira de nada querer ver ou saber, para além do que se julga já saber e querer.” (p. 10).

O paradigma que tem modelado uma grande parte da investigação em educação (pelo menos inconscientemente) mais não é do que “(...) a projecção no espaço epistemológico de um organograma burocrático (...)” (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 1968, p. 110) que favorece as dicotomias entre o empirismo e o teoricismo, a crença desmesurada no formalismo e o “ritual dos actos subalternos”.

Também a tendência para pensar a investigação a partir do estabelecimento de dicotomias entre o experimental e o naturalista, o qualitativo e o quantitativo parece pouco apropriada e nada produtiva para o debate metodológico a desenvolver no campo da educação. A metodologia, entendida na sua acepção mais ampla, não redutível às técnicas ou directrizes normativas, atravessa todo o processo de investigação, e por isso os modos de investigação e as técnicas de recolha e tratamento de dados são decorrentes, constitutivos e integrantes do processo de construção do objecto de estudo (Canário, 1996).

A complexidade das problemáticas em Ciências da Educação não é passível de inteligibilidade pela aplicação de um qualquer «design» metodológico que pretenda assegurar uma «purificação» epistemológica

da pesquisa, pelo contrário exige uma abordagem «caleidoscópica» e multi-referencial. O empreendimento metodológico não deixa, no entanto, de integrar a análise dos procedimentos lógicos de validação de acordo com critérios epistemológicos que propõe nem de examinar o processo de produção dos objectos científicos.

Trata-se, tal como Bruyne (1991), de conceber a metodologia numa dimensão topológica que possibilita a interacção dialéctica entre todos os seus pólos: o epistemológico, que através de uma vigilância crítica garante a produção do objecto científico e a explicitação das problemáticas da pesquisa; o teórico, que permite a formulação sistemática dos objectos orientando a construção dos conceitos e a elaboração das hipóteses inspirando-se em quadros teóricos de referência; o morfológico que configura a formação do objecto enunciando um conjunto de regras para a sua estruturação que se integram em diversos quadros de análise; o técnico que se esforça por controlar a colecta de dados de acordo com as opções assumidas nos restantes pólos.

A interpretação resultará, assim, de uma análise orientada por opções, por intuições e inferências, por aquilo que retiramos do confronto entre a nossa sensibilidade e a dos outros.

2. A PROBLEMÁTICA

2.1. Crise social/mudança educacional

A Escola associa-se, inevitavelmente, à transmissão de conhecimento e de saberes, social e consensualmente seleccionados como relevantes para a formação dos indivíduos. A construção desses consensos gera-se em torno de transformações sociais e de interesses raramente explícitos, inscrevendo-se num trajecto diacrónico complexo, onde se jogam relações sociais de poder imbricadas nas coerências e incongruências do sistema produtivo e num paradigma epistemológico normativo que assenta numa pretensa harmonia entre a teoria e a prática, a verdade e os factos.

O sistema de ensino actual deve a sua construção à consolidação de um sistema produtivo capitalista, centrado na organização de trabalho taylorista, e ao alargamento dos princípios da modernidade a todas as áreas da vida social. O paradigma da modernidade acabou por revelar graves défices no seu desenvolvimento, ao nível da racionalidade estético-expressiva implicada no princípio da comunidade permitindo, assim, a dominância do princípio do mercado associado a uma racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (Santos, 1993).

Nas últimas décadas, a estabilidade destes referenciais tem sido afectada por uma crise profunda: as formas de trabalho do modelo taylorista já não respondem às necessidades produtivas e de acumulação capitalista e as mutações que se tenta desenvolver parecem mais visíveis nos discursos sobre o trabalho do que na própria realidade laboral; o paradigma da modernidade, moribundo pela incapacidade de dar resposta aos problemas sociais e pelo incumprimento das suas promessas de libertação do Homem para uma vivência harmoniosa com a natureza e os outros homens, co-habita «paredes-meias» com a emergência de novas posturas epistemológicas e de novos movimentos sociais reivindicativos de uma terceira geração de Direitos Humanos: a ecologia, o intermulticulturalismo, a emancipação das mulheres, o direito à diferença...(Santos, 1989).

O sistema de ensino português não escapou a esta dependência e, apesar de os fenómenos sociais ligados ao sistema de produção capitalista terem surgido com algum atraso relativamente aos países centrais, os efeitos da crise são bem sentidos nos apelos e exigências de mudança que desde os anos 80, sob formas institucionalizadas ou não, se acentuam sobre a Escola.

Na década de 70, a Reforma Veiga Simão, com base em concepções humanistas, pretendeu expandir a escola de massas, segundo o princípio da igualdade de oportunidades. Os seus pressupostos vinculavam-se a interesses do sistema produtivo que se pretendia modernizar, importando a crença de que à organização científica do trabalho (taylorismo) e ao consumo de massas, promovido pelo fordismo, correspondia uma distribuição mais igualitária dos bens materiais e culturais nos quais se incluía a Educação, ou seja, a um Estado Providência.

Com efeito, a situação de Portugal como país semi-periférico (entendendo-se esse conceito como relativo a especificidades, nomeadamente a existência de relações de reprodução social mais desenvolvidas que as relações sociais de produção capitalista, e não como uma etapa de desenvolvimento entre os países periféricos e os países centrais (Santos, 1990) não permitiu a consolidação de um Estado Providência e rapidamente a fragilidade do sistema produtivo se viu implicada numa crise do sistema económico mundial que colocava em causa o modelo taylorista da organização do trabalho e com ele o próprio conceito de desenvolvimento.

A reforma Seabra, implementada na década de 80, é bem indiciadora de uma mudança paradigmática do conceito de desenvolvimento, abandonando preocupações humanistas e de democratização do ensino para adoptar objectivos tecnológicos e profissionalizantes. "(...) para os governos dos anos 80 sejam eles de direita ou de esquerda passou o tempo dos discursos sobre a igualdade de oportunidades ou sobre a reestruturação das relações sociais. O objectivo prioritário passou a ser a competitividade económica do país, e é necessário proclamá-lo alto de uma forma clara." (Charlot, 1989 in Correia, 1991, p. 53).

2.1.1. O sistema produtivo em mudança

Desde finais do século passado que o modelo taylorista (mais tarde taylorista-fordista) enquadra os modos de produção capitalista condicionando as relações de trabalho e, conseqüentemente, as da formação. O seu desmoronamento colocou, como essencial, o debate sobre as formas de mudança necessárias para a saída da crise, uma vez que as tradicionais formas de gestão das crises cíclicas do capitalismo não se têm revelado eficazes. Este debate, não sendo axiológicamente neutro, produz uma diversidade de leituras do real e de conceptualizações sobre o trabalho que pouco têm ajudado na superação da crise: "(...) se existe

alguma novidade na forma de organização do trabalho e de gestão da produção ela reside menos nas formas de fazer do que na forma de ver e de conceber «o sistema produtivo» em mudança” . (Stroobants, 1994, p.61)

Nos anos 70 eram já visíveis algumas situações inovadoras ao nível da recomposição de tarefas que modulavam o encadeamento das operações laborais; enquadradas em concepções sobre o trabalho que consideravam o taylorismo uma forma de despojar os trabalhadores do seu saber-fazer, estas inovações baseavam-se em correntes sócio-técnicas. Este movimento de condenação do taylorismo deu origem ao aparecimento de novos paradigmas organizacionais dos contextos de trabalho.

Pressupondo que as mudanças identificadas se situam, sobretudo, no registo da representação (social e científica), Stroobants refere que as diversas produções científicas sobre o trabalho ao longo dos anos 80 apresentam elementos de análise comuns sobre a emergência destes novos paradigmas: a existência de um contexto económico incerto, uma sobrevalorização dos recursos técnicos e a consideração da emergência de um pós-taylorismo-fordismo baseado numa complexificação dos contextos de trabalho que apelam a características subjectivas e competências sociais dos operários: responsabilidade, autonomia, iniciativa, capacidade de trabalho em equipa...

Segundo a autora, essas análises apresentam sérios défices que importa desocultar:

- a abordagem do sistema produtivo é mecanicista ao considerar que, pelo facto de se complexificar as relações de produção e de trabalho, analisando-as numa perspectiva sistémica, as implicações nas relações de poder e de saber e no valor reconhecido às competências de mão-de-obra são automáticas;

- as mudanças identificadas são referidas como sendo inevitáveis reduzindo-se, assim, as mudanças sociais a essa inevitabilidade;

- o pós-taylorismo, pelo simples facto de se opôr ao taylorismo, é visto como um melhor modelo social, o que se traduz numa simplificação histórica dos fenómenos sociais;

- as transformações do trabalho são indicadas de modo selectivo e focalizadas na gestão dos recursos humanos pelas empresas, não tendo em conta os seus efeitos em termos de desemprego e de desperdício de competências.

Ao pressupôr a ultrapassagem do taylorismo-fordismo como um cenário sempre optimista, os investigadores constroem uma posição normativa. Ao constituírem-se como uma representação social da

mudança no sistema produtivo, as interpretações citadas contribuem para legitimar as necessidades das empresas transformando-as em necessidades objectivas segundo uma racionalidade técnica e organizacional. Assim, o paradigma pós-taylorista, ao circular como representação científica para a saída da crise, gera «uma representação social ao serviço do sistema produtivo».

Ao promover as condições para o seu próprio desenvolvimento, o capitalismo desfez fronteiras, imprimiu mudanças ao nível do mercado, mundializou a concorrência que se tornou, por isso, exacerbada.

A introdução de novas tecnologias no processo de trabalho complexificou as relações de produção e as formas de divisão laboral. A implementação dessas inovações no sistema produtivo, desde a década passada, vem reabilitando o debate sobre a problemática das competências (para incrementar e gerir as inovações supostamente necessárias), agora analisadas como o núcleo central da transformação dos processos de produção. “A mobilização das competências surge como uma operação de sobrevivência assumindo, ao mesmo tempo, um estatuto primordial.” (Alaluf e Stroobants, 1994, p.47).

A ênfase na valorização das competências tem-se gerado como sendo um critério de qualificação, ou pelo contrário, por oposição ao conceito de qualificação instituído, considerado como uma etiqueta convencional que não reflecte a verdadeira qualidade dos trabalhadores. Nesta última perspectiva as competências, assumindo uma “mais valia” relativamente à qualificação, são definidas em função de interesses conjunturais ligados às empresas e às regiões onde estas se localizam contribuindo, assim, para uma hierarquia das classificações dos trabalhadores contingente e dependente de uma rede de relações sociais na qual se enquadram, também, as organizações qualificantes.

Estas organizações são estruturadas de modo a favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de competências na organização e sobre a organização, constituindo uma alternativa ao modelo organizacional taylorista e uma tentativa para a saída da crise do sistema produtivo. Estas novas formas de organização dos contextos de trabalho pretendem fomentar relações horizontais segundo o princípio da cooperação e do trabalho em equipa, apelando à flexibilidade e polivalência dos trabalhadores e proporcionando-lhes um investimento pessoal no sentido de maximizar as suas capacidades e de reelaborar os objectivos da sua actividade profissional (Zarifian, 1992).

No entanto, os objectivos de produção e acumulação capitalistas mantêm-se soberanos e são as exigências de sucesso e eficácia na resposta às exigências do mercado que mais se fazem sentir. Estas exigências

exercem fortes tensões nas relações laborais e têm como consequência a exclusão de um número crescente de assalariados, quer pela via do desemprego quer pela desvalorização das suas competências (até aí fundamentais para o desenvolvimento da empresa) por já não responderem às novas exigências de produção.

Outro efeito, não menos grave socialmente, prende-se com a dificuldade de integração dos jovens no mercado de trabalho. Vinculando-se o valor do assalariado, essencialmente, ao valor das competências adquiridas e manifestadas na empresa, fecha-se a possibilidade aos jovens de “fazerem prova” do que são capazes (Zarifian, 1995).

Assim, as novas formas de organização do trabalho são portadoras de um paradoxo que importa elucidar: se a possibilidade de trabalho de projecto e de intercomunicação entre diferentes especialidades profissionais produz uma elevação das qualificações, também pode provocar a degradação profissional de uma parte considerável de indivíduos pela sua exclusão do sistema produtivo.

No período de expansão das formas e relações de trabalho segundo o modelo taylorista, que se seguiu ao pós-guerra, as estruturas de qualificação baseavam-se, sobretudo, na certificação pelo Estado da formação necessária para o trabalho, através da escolarização; a qualificação era uma tentativa de codificar explicitamente os empregos tendo em conta normas de competência certificadas oficialmente: o diploma.

Esta pretensa relação formação/emprego nunca se mostrou efectiva pois nem a formação era completamente “à medida” nem as empresas conseguiam definir previsões claras sobre as necessidades futuras de mão de obra. A complexificação das relações de trabalho e de produção relativizou a determinação da qualificação pelo diploma, que passou a constituir um entre vários elementos de classificação.

Neste contexto o debate sobre o conceito de qualificação adquire um novo sentido e reacendem-se os argumentos a favor ora da qualificação centrada no trabalhador (Naville) ora da qualificação centrada no trabalho (Friedman e Reynaud).

A perspectiva dominante dos estudos da sociologia do trabalho contemporânea inscreve-se na perspectiva de Friedman e Reynaud que, ao considerarem que quer o salário quer o tempo de formação não constituem bons critérios de qualificação, propõem a sua definição a partir do trabalho em si mesmo, apontando como factores de qualificação a formação técnica, mensurável pelo tempo de formação, a posição numa escala variável de prestígio, a frequência relativa das qualificações

“requeridas” (atitudes inatas ou adquiridas) e ainda a responsabilidade na produção (Stroobants, 1993).

Utilizada socialmente para diferenciar os trabalhadores e permitir estabelecer uma hierarquia classificativa que tem justificado as diferenças salariais, a qualificação associa-se, inevitavelmente, a consensos sociais sobre o valor reconhecido a determinadas capacidades ligadas ao trabalho.

Ora, a tendência para a mobilização das competências, a que se vem assistindo desde a década passada, não põe em causa a relação da qualificação com a natureza do trabalho, mas associa-se a uma ideia de trabalho real diferente daquela que até aqui lhe serviu de referência, salientando-se não só as tarefas visíveis mas também as atitudes que elas subentendem e os conhecimentos que pressupõem.

Mais do que verdadeiras mudanças nos conteúdos dos empregos-tipo, são os termos que servem para os referir que se transformam, apelando-se aos saberes, saberes-fazer e saberes-ser. Estes termos, associando-se a um vocabulário mais geral que as ciências cognitivas têm introduzido no mundo do trabalho através, nomeadamente, dos ergónomos, formadores e consultores, permitem ao mercado de trabalho seleccionar determinadas capacidades em detrimento de outras (eventualmente mais complexas) transformando-as em competências visíveis e por isso diferenciadoras das categorias salariais (Stroobants, 1994).

As estruturas de qualificação sofrem, então, modificações sem que para isso se tenha possibilitado a todos os actores sociais a participação na redefinição do que numa determinada sociedade e num dado momento possa ser considerado qualificável e sem que se proporcione a produção de consensos sobre os critérios de avaliação que ultrapassem os interesses particulares das empresas.

A análise das relações que se desenvolvem em torno do trabalho não se pode limitar ao desempenho dos seus actores, pois estas estão dependentes de relações de força e de interesses que estão para além dos contextos de trabalho, onde se situam as possibilidades de reprodução ou de transformação das relações sociais e de produção.

2.1.2. Sistema educativo: que mudança?

O sistema educativo, como subsistema social dependente do sistema produtivo, não permaneceu indiferente às mutações que se tem tentado

introduzir na organização laboral e ao aparecimento de novos objectos de estudo no campo das ciências do trabalho.

Transformada em instituição pública e laica na sequência do movimento de ascensão da burguesia, a Escola, tal como a conhecemos hoje, fez parte dos mecanismos de passagem de uma sociedade regulada pelo simbólico e o religioso a uma sociedade regulada pelo Estado e pela política. Esta dependência em relação ao Estado tem assumido diferentes contornos e modelado quer a estrutura quer os conteúdos da Escola.

Se até à 2^a guerra mundial a acção do Estado se pode considerar “Educativa” no sentido em que este não exercia uma função económica directa sobre o sistema educativo, pretendendo, apenas, através da pacificação da sociedade, assegurar a ordem necessária à prosperidade da burguesia, a partir dos anos 60 o Estado assumiu-se como «desenvolvedor». Associadas à promoção do consumo de massas pelo fordismo e a uma política keynesiana do pleno emprego, as lógicas do Estado relativamente à Escola preconizavam a inserção económica e o desenvolvimento.

A ideologia oficial de «igualdade de oportunidades» pretendia transformar a escola num meio “virtual de ascensão social” criando a ilusão de que a reprodução social dependia do mérito de cada um e de uma qualificação certificada pela Escola. O aumento de escolaridade, que acompanhou estas lógicas de Estado, permitiu retardar a entrada dos jovens no mercado de trabalho e assim facilitar o cumprimento das promessas da convenção Keynesiana.

Com a crise económico-social, que se agudizou a partir da década de 80, as lógicas de Estado relativamente à Escola foram também postas em causa.

Ao promover uma política educativa de igualdade de oportunidades e de democratização do ensino, a Escola alimentou esperanças que o sistema social e económico não conseguiu cumprir; não só não permitiu uma transformação nos mecanismos de reprodução social como elevou as expectativas de mobilidade social e, conseqüentemente, produziu maior descontentamento social pela sua frustração.

A expansão da escola de massas confrontou o sistema educativo com a diversidade sócio-cultural que evidenciou a selectividade do currículo e a inadequação de um modelo de ensino baseado na divisão de trabalho taylorista que o próprio sistema produtivo vem contestando. No entanto, o processo de democratização do sistema educativo é irreversível no sentido em que são as aspirações democráticas que legitimam a existência do Estado actual.

O Estado adopta, então, novas lógicas relativamente à política educativa no sentido de redefinir as relações da Escola com as necessidades do sistema produtivo, assumindo-se como um «Estado regulador» e investindo nas instâncias locais como forma de delegação de poderes (Queiroz, 1995).

Assim, desde a década passada os discursos oficiais da política educativa salientam a importância dos contextos de estabelecimento e, à semelhança do que acontece nas empresas, apelam a uma mobilização de competências por parte dos professores para implementar e gerir inovações e mudanças.

A acção dos professores, até aí pensada segundo uma ideologia do universal, exige-se, agora, que se organize em função de projectos e de estratégias adequadas às características locais dos estabelecimentos de ensino. A esta mobilização de competências não é alheia uma racionalidade técnica e organizacional dos contextos de trabalho adaptada aos contextos educativos, salientando-se um investimento na formação contínua de professores orientado para a sua especialização em áreas tão diversas como a gestão e a animação comunitária e para a formação ao nível da didáctica das disciplinas. Pretende-se por um lado aumentar a produtividade do sistema educativo e por outro lado potenciar a polivalência da função do professor. A racionalidade técnica e organizacional faz-se acompanhar de um conjunto de vocábulos e de conceitos que, de tanto circularem se corre o risco de pensar que são bons em si mesmos e de os transformar numa moda pedagógica.

No entanto, se analisarmos a realidade das nossas escolas parece-nos que, à semelhança da constatação de Stroobants, estas pretensas mudanças se situam mais no domínio das representações do que no dos efeitos reais. A necessidade das mudanças, ao constituir-se no domínio das representações sociais e científicas, e portanto, também no domínio das representações dos professores, afectou sobretudo a sua identidade profissional construída com base numa função social de transmissão de saber, saber esse que também é posto em causa.

Esta produção de uma nova realidade educativa, fortemente dependente de uma realidade laboral que o sistema produtivo se esforça por mudar, transporta os mesmos défices: se ao nível da organização e divisão do trabalho se pretende substituir o modelo taylorista, os modelos que surgem como alternativos parecem ignorar que o operário da fábrica moderna desenvolveu competências e saberes que não se limitam a operar com as máquinas; também as inovações que se tenta desenvolver nas escolas parecem ignorar todo um passado de construção profissional e de saberes que vão para além da mera transmissão de conhecimentos.

Se na reforma do sistema educativo implementada na década de 80 (Reforma Seabra) se preconizava uma mudança segundo uma racionalidade técnica, adoptando critérios de eficácia e rentabilidade, a reforma que se generalizou no início dos anos 90 é já indiciadora das mudanças organizacionais pretendidas ao nível do sistema produtivo, quer no que respeita à definição de competências a desenvolver nos alunos quer na importância reconhecida ao projecto educativo de escola e aos contextos locais.

A qualidade do sistema educativo constituiu-se como a grande «batalha» na qual se quer fazer participar todas as instituições sociais desde as autarquias às associações de pais, mas entretanto não se criam espaços físicos e subjectivos onde se possa questionar de que qualidade se trata. O problema da desigualdade de oportunidades deslocou-se para outros objectos - de estudo e de discurso político - mas não deixou de ser problema.

Confrontados com exigências de mudança nas quais não se sentem implicados (“(...) a implicação não pode ser pensada senão na temporalidade, por relação à história, ao vivido, a diferentes formas de memória, porque ela é da ordem do dobrar-se sobre si (...)” (Perrenoud, 1980, p.4), os professores, naturalmente, resistem à mudança, verificando-se, então, uma enorme produção de dispositivos emanados pelo poder central e local para «fazer a Escola mudar». Estes dispositivos relacionam-se não só com a avaliação e formação dos professores como também com a “entrada” na Escola de outros profissionais - “os especialistas especialmente especializados” (Hameline) - que contribuem para limitar ainda mais a capacidade de reflexão e de decisão dos professores e aumentar a sua crise identitária.

Ao pretender mudar as formas de trabalho taylorizadas que limitam a acção do professor a um relacionamento fechado que apenas tem em conta os conteúdos disciplinares e o grupo de alunos, as lógicas de Estado norteiam-se por um modelo tecnicista que mantém os défices do paradigma da modernidade dominado pelo princípio do mercado. A manutenção deste enquadramento epistemológico que pressupõe uma racionalidade linear para produção de um conhecimento funcional, pretensamente neutro e isento de valores (Santos, 1987), legitima a desagregação dos saberes pedagógicos em saberes teóricos, saberes tecnológicos e saberes práticos, produzidos em espaços sociais diferentes e especializados que raramente se interpelam (Correia, d.pol.).

Com o sistema educativo em ruptura, a mudança surge como inevitável. Trata-se, então, de questionar se a mudança contribui para transformar as relações sociais ou se pelo contrário se destina a «salvar»

um sistema produtivo capitalista em crise e assim assegurar a manutenção das actuais relações de poder e das desigualdades sociais.

A função dos professores, assente numa construção histórica da profissionalidade docente que fez da legitimação e afirmação de um saber pedagógico e de alguma militância (pedagógica e social) a razão de ser do seu estatuto de qualificação, parece imergir numa amnésia ao serviço de inovações, implícita ou explicitamente, emanadas do poder central. Estas inovações são enquadradas num conjunto de medidas que ao sobreocupar os professores lhe retiram a capacidade de uma intervenção crítica.

2.2. Mudança educativa e formação de professores

A produção da cientificidade em educação e a produção dos sistemas e modalidades da formação de adultos encontram-se historicamente articulados e, por isso, as transformações a que nos vimos referindo são também visíveis no campo da formação.

Embora consideremos que a formação contínua de professores, pela especificidade ética e moral que envolve todas as questões que se prendem com a educação, exige uma análise que a distinga da formação contínua de outros sectores profissionais, não podemos, no entanto, deixar de a contextualizar num quadro mais amplo das transformações que têm afectado as relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho.

2.2.1. Mundo da formação e Mundo do trabalho

A emergência dos modernos sistemas de ensino, ao demarcar uma fronteira entre a formação e o trabalho (que até então coincidiam no tempo e no espaço) alegadamente em favor do desenvolvimento e em função da complexificação tecnológica do trabalho, assumiu sobretudo uma dimensão estratégica na consolidação de uma nova ordem política e na assunção de novos valores ligados ao trabalho.

A análise das relações entre estes dois mundos não pode limitar-se a uma lógica meramente tecnicista que encararia os sistemas de formação apenas como instâncias de socialização profissional, ignorando o seu papel histórico na regulação social.

Mateo Alaluf (1993, cit. in Correia, 1998, p.159) salienta a ocorrência de três configurações nas relações entre a formação e o trabalho, ao longo deste século.

A primeira remete-nos para a institucionalização da escolaridade de massas, a que se assistiu em finais do século passado e princípios deste século, em que as preocupações se situavam no domínio ideológico, que incluía o acesso ao sufrágio universal, e também no domínio da emergência de novas modalidades na organização do trabalho; estas modalidades requeriam novas qualificações que era necessário legitimar socialmente.

Em Portugal, embora o primeiro diploma legal que refere explicitamente a gratuitidade, obrigatoriedade e descentralização do ensino primário remonte à Reforma de Passos Manuel (1836), a configuração sugerida por Alaluf evidencia-se sobretudo nos fenómenos

sociais que acompanharam a implementação da I República. Até então, os elevados índices de analfabetismo, que no virar do século se situavam em 66% para os homens e 82% para as mulheres, não permitem que se vislumbrassem quaisquer efeitos reais ao nível da implementação da escola de massas, a não ser de ordem simbólica. De facto, a I República assumiu, pelo menos ao nível do discurso político-social, a escolaridade de massas como um empreendimento prioritário, fundamentalmente por duas ordens de razão: pela crença nas potencialidades da escolarização na promoção do desenvolvimento e industrialização do país e por motivos ideológicos: “No pensamento da Primeira República, a educação do povo constituiria um factor de liberdade e de libertação. Na esteira do pensamento iluminista, acreditava-se que o esclarecimento das consciências seria uma condição indispensável ao advento de uma sociedade mais livre, mais justa e mais humana.” (Fernandes R., 1973, p.23).

A segunda configuração proposta por Alaluf situa-se nas três décadas que se seguiram à 2ª Guerra Mundial e caracteriza-se pela expansão da escolaridade de massas e o aumento do consumo que acompanharam a consolidação dos Estados Providência na Europa e em que as relações entre a formação e o trabalho assentaram na preocupação de adaptar os fluxos de saída dos sistemas de formação aos fluxos de entrada no emprego.

A terceira configuração, que se desenha a partir de finais dos anos 70, relaciona-se com a crise dos modelos de desenvolvimento e de eficácia dos modos de organização do trabalho, já referidos no capítulo anterior, e caracteriza-se por uma complexificação das relações entre a formação e o emprego. Esta complexificação colocou em causa os pressupostos em que se baseavam as lógicas de estabelecimento das relações entre estes dois sistemas; isto é, a possibilidade de organizar os sistemas de formação em função das previsões sobre a evolução do emprego.

Como é sabido, em Portugal as duas últimas configurações referidas não são visíveis nos períodos apontados, podendo-se antes falar de uma deslocação histórico-temporal que provocou uma imbricada sobreposição das lógicas que orientaram as políticas de formação.

Assim, enquanto na Europa se consolidavam os Estados Providência e com eles a modernização das relações de produção, em Portugal o Estado Novo insistia numa escolarização com funções marcadamente ideológicas, de auto-legitimação do regime totalitário pela qual mais do que preparar tecnologicamente os futuros trabalhadores, se pretendia torná-los “agradecidos, dóceis e diligentes” (Mónica M. F., 1977). Mesmo o «esboço» de modernização tentado pela Reforma do

Ensino Técnico-profissional em 1948 não foi capaz de produzir transformações quer ao nível do reconhecimento jurídico de novas qualificações profissionais quer ao nível das regras que regulavam o mercado de trabalho.

A tentativa de implementação das modernas modalidades de organização do trabalho e a sua relação com os sistemas de formação apenas revela os primeiros indícios com o impacto do «discurso desenvolvimentista» que se começou a fazer sentir no seio do próprio Estado Novo e em consequência de fortes pressões internas e externas. Estas pressões de índole marcadamente económica (posição estratégica de Portugal na Europa e criação de grupos económicos de pressão no país) acabariam por influenciar as políticas de formação no sentido da expansão da escolaridade de massas e de incremento do ensino técnico que assumiram a máxima expressão na Reforma de Veiga Simão, em 1973. Embora se considere que a função essencial desta reforma se situou no domínio simbólico da legitimação de um Estado (Novo) cada vez mais desacreditado e contestado, ela representou também uma grande manobra demagógica a coberto da qual as classes dominantes e o seu governo procuraram consolidar a ditadura, ajustando o sistema escolar às novas necessidades económicas resultantes da fusão entre os monopólios e o Estado (Stoer, 1986).

Esta tendência ajusta-se à segunda configuração referida por Alaluf e é ainda visível na lógica que orientou os primeiros cursos de formação profissional contínua que surgiram em Portugal nos anos 60, em que se pretendia a reconversão profissional de muitos agricultores como forma de resposta às necessidades do desenvolvimento industrial. Também a criação em 1965 do I.F.P.A. (Instituto de Formação Profissional Acelerada) e do S.N.E. (Serviço Nacional de Emprego), patrocinados pela OCDE, pretendeu formar, num curto intervalo de tempo, operários qualificados para as novas necessidades do mercado de trabalho.

A formação contínua emergiu, em Portugal, com um sentido adaptativo que pretendia esbater os desequilíbrios entre as qualificações adquiridas e as qualificações requeridas, ajustando as formações às evoluções previsíveis dos empregos. Similarmente ao que aconteceu noutros países da Europa, também em Portugal esta adequação formação-emprego se revelou pouco operatória para matricular os problemas implicados no mundo do trabalho.

Como refere Dubar (1990), pensar a formação contínua como um efeito cumulativo de formações individuais, que nos contextos de trabalho despoletariam as capacidades de adaptação do trabalhador às evoluções técnicas contribuindo assim para o êxito das empresas, não tem

em conta os processos sociais complexos que estão na base das transformações que afectam o sistema produtivo.

No curto (mas intenso do ponto de vista das transformações sociais) período «revolucionário» que se seguiu a Abril de 74 pretendeu-se pôr em causa as lógicas de instrumentalização do sistema de formação face às necessidades do mundo do trabalho. A educação assumiu, sobretudo, uma função de inculcação ideológica, no sentido de apoiar a definição de novos princípios organizativos, tanto para as relações de produção como para as relações de reprodução social. Ao nível da formação profissional contínua assistiu-se, então, a uma forte desestabilização que desarticulou a sua adequação instrumental aos postos de trabalho.

No início dos anos 80 o Estado português viu-se de novo confrontado com pressões sócio-políticas e económicas, em resultado do apoio económico do Banco Mundial, do FMI e da necessidade de acesso ao financiamento económico por parte da CEE. Com a normalização educativa, que expressou uma das formas de resposta do Estado às pressões referidas, pretendeu-se um reassumir do controlo do Estado na definição das políticas educativas e de formação profissional.

Na sequência deste processo, a Reforma de Augusto Seabra, ao reinstitucionalizar a via vocacional no ensino secundário, recuperou uma lógica instrumentalista nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho. Pretendeu-se orientar a formação no sentido da preparação do «trabalhador fordista mundial» ou seja, do trabalhador preparado para enfrentar os desafios da revolução tecnológica de modo a satisfazer as necessidades de desenvolvimento e de crescimento do capitalismo nacional e internacional. No entanto as funções, implícitas nesta reforma, de controlo por parte do Estado das relações de reprodução social são bem evidenciadas na análise de Grácio (1986) ao afirmar que “(...) a principal intenção do governo ao instituir um novo ensino técnico foi a de desviar para o trabalho operário um número considerável de adolescentes que a frequência da escola conduziu a formar outras expectativas quanto ao seu futuro.” (p.165).

Correia, Stoleroff e Stoer (1993) analisam a política educativa de «Educação para o trabalho», produzida em Portugal na década de 80, como uma tentativa de conciliar a formação para o «taylorismo-fordismo» com a formação em tecnologias de ponta que caracterizam o pós-fordismo, assumida como estratégia modernizadora do Estado. Os mesmos autores, reconhecendo embora que a intervenção do mundo empresarial no sistema educativo, consubstanciada numa política de educação para o trabalho, são características também identificadas nos

discursos educativos de grande parte das sociedades ocidentais na década referida, apontam como especificidade portuguesa a preocupação da sua legitimação por parte do Estado e dos operadores ideológicos a que este recorre nesta legitimação. Dificulta-se, assim, a instrumentalização directa da política educativa face ao mercado de trabalho.

Interessa ainda salientar que este processo se desenvolveu numa sociedade com um tecido empresarial precário, com abundância de pequenas e médias empresas, uma crise económica e de emprego, um fordismo por concretizar quer ao nível da produção e do consumo quer ao nível da escolaridade de massas, caracterizando-se o sistema escolar por uma elevada taxa de abandono, um acentuado insucesso escolar e baixas taxas de frequência do ensino superior.

De acordo com Lenhardt e Offe (1984) o Estado, numa sociedade capitalista, faz incidir a sua acção ao nível da reprodução social sob a forma de não-mercadoria, ao contrário da economia que se estrutura precisamente em função da transformação em mercadoria. Tal facto confere ao Estado o estatuto de independente a partir do qual exerce a sua autonomia relativa; esta relatividade prende-se com a sua dependência da existência e continuidade do processo de acumulação. O papel do Estado como legitimador do processo de acumulação capitalista, se por um lado lhe reforça o poder político, também origina contradições na sua actuação. A sua existência como Estado capitalista pressupõe a sistemática negação dessa natureza, originando o insucesso em políticas sociais como a de educação e a necessidade de novas respostas nessa área. Esta «crise de direcção» leva o Estado a ocultar as suas contradições e reais interesses de controlo social através de discussões públicas da política educativa tendentes a criar o consenso e a ocultar as relações de poder existentes.

A reforma educativa implementada no início dos anos noventa é bem paradigmática da análise acima exposta. Embora estejam bem claros, nesta reforma, os objectivos de promover a educação para o trabalho, visíveis no discurso de Roberto Carneiro, na Assembleia da República em 2 de Junho de 1989: “(...) reorganização e reagrupamento do ensino técnico e profissional, o lançamento das escolas profissionais.”; “(...) a dessiminação das novas tecnologias nos ensinos básico e secundário (...)”; “Aponta-se para a valorização da dimensão humana no trabalho e para o desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade (...)”, a implementação da reforma foi acompanhada pela produção de uma panóplia de símbolos (de ritual e de retórica) conducentes à conciliabilidade social: a liberdade, a democracia, a solidariedade, a igualdade de oportunidades, a qualificação para o trabalho...

Aliás, o conceito de qualificação profissional, como refere Correia (1998), constitui um importante operador ideológico, frequentemente utilizado na legitimação das políticas educativas desde a década de 80. Estas políticas pretenderam reforçar as relações entre a educação e o trabalho como forma de combate ao desemprego e à exclusão social.

De acordo com o mesmo autor, as relações entre a formação e o trabalho instituíram-se nas sociedades modernas em torno de “um sistema articulado de oposições” (p.162) segundo uma lógica de exterioridade. Essas oposições, que começaram por se manifestar em conceitos como os de desenvolvimento e maturidade, aprendizagem e vida activa, e ainda os de desempenho profissional e socialização profissional, alargaram o seu alcance estabelecendo uma dicotomização entre a cidadania e o trabalho. Assistiu-se, então, a uma separação na organização dos sistemas de formação que se exprimiu ao nível do sistema educativo pela existência de duas vias de ensino (uma de formação geral e outra de formação profissional) e ao nível da formação de adultos pela existência de modalidades de formação dos cidadãos (o ensino recorrente e modalidades de formação profissional com objectivos de aperfeiçoamento e de reciclagem profissionais). A lógica de exterioridade, em que se baseou o desenvolvimento dos sistemas de formação e os do trabalho, evidenciou-se sobretudo entre a cidadania e o trabalho, entre os tempos/espacos da formação e os tempos/espacos da actividade profissional e entre os formandos e os seus contextos sociais.

A esta lógica de exteriorização não é alheia a crença numa racionalidade cognitiva de aplicação dos conhecimentos disciplinares às situações formativas, estabelecendo com elas uma distanciação espaço-temporal, nem a crença numa racionalidade instrumental que utiliza esses saberes para os transformar em tecnologias a que nas situações de formação os formandos teriam acesso. Implicitamente, entendia-se a eficácia da formação na condição de «ante-câmara» dos espacos de exercício do trabalho, estruturando-se os sistemas de formação no sentido da qualificação dos indivíduos que, naturalmente e posteriormente, seriam motivados pelos contextos sociais a expressar as suas qualidades.

A instabilização da confiança nos modelos de desenvolvimento e de organização do trabalho, que a partir de finais da década de 70 provocou a emergência dos discursos apelativos à mudança (das políticas de formação e do emprego, dos modos de organização da produção, das relações laborais e destas com os sistemas de educação), instabilizou também a relativa autonomia com que se desenvolveram o mundo da formação e o mundo do trabalho. Verificou-se a produção de um “(...) sistema articulado de subordinações: subordinação da escola à vida

activa, da lógica do desenvolvimento à instabilização da maturidade e subordinação da cidadania ao trabalho.” (op. cit. p.163).

Embora, como referimos, os discursos que se têm desenvolvido em Portugal desde a implementação da reforma educativa, no início desta década, tendam a produzir dispositivos ideológicos de auto-legitimação e de ocultação de sentido por parte do Estado, eles estruturam também o campo educativo de acordo com uma lógica empresarial. Esta lógica é responsável pela sobreposição da problemática do trabalho relativamente às preocupações de democratização do ensino e de formação para a cidadania. A «racionalização produtivista do ensino», produzida, segundo Nóvoa (1991), por uma espécie de mimetismo com os modelos de análise que dominam no mundo económico e empresarial, transpôs para a linguagem pedagógica os termos utilizados no universo da gestão e do *management* (a eficácia, a rentabilização, a estratégia...). A utilização destes termos não é meramente cosmética, ela conduz a novos modos de pensar a acção pedagógica e a transformações na organização das práticas.

2.2.2. Formação contínua de professores

A formação contínua de professores parece-nos ser portadora de uma complexidade acrescida, relativamente à formação de outros grupos profissionais. A racionalidade que está subjacente às relações que se têm estabelecido entre o mundo do trabalho e o mundo da formação condiciona não só os modos de formação dos professores como também o sentido da sua actividade profissional. O professor assume um duplo papel no sistema de formação, o de formando e o de formador, embora assumidos em tempos e espaços institucionalmente distintos.

As aceleradas transformações sócio-políticas a que se assistiu em Portugal na década de 70, sobretudo após 1974, foram acompanhadas por uma expansão sem precedentes do sistema de ensino. O «optimismo pedagógico» que se instalou na Europa, particularmente na década de 60 e com base na crença ilimitada nas potencialidades da escola como factor de desenvolvimento económico e democratização social (teoria do capital humano associada à meritocracia), constituiu-se, também em Portugal, como racionalidade transformadora da escola. Até então a formação de professores, a exemplo do que acontecia com outros grupos profissionais, era pensada unicamente na dimensão de qualificação inicial que capacitaria para o futuro desempenho na docência. A investigação

educativa destinava-se a produzir o saber necessário para uma planificação racional do sistema de ensino.

No final dos anos 70, o «optimismo pedagógico» confrontou-se com os primeiros sinais de crise da Escola. Ao expandir-se quantitativamente, a Escola não melhorou a qualidade de resposta às exigências que essa expansão produziu, tornando-se evidente o seu carácter selectivo e elitista e instabilizando uma identidade profissional que se tinha construído de acordo com referenciais estáveis, nos domínios do saber e competência profissionais.

A formação contínua de professores esboçou-se numa lógica «ortopédica» e segundo o pressuposto de que um bom professor é aquele que detém os conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e domina as técnicas eficazes para assegurar essa transmissão. Por isso, as acções de reciclagem que se desenvolveram incidiam, sobretudo, nos domínios disciplinar e didáctico.

Na década de 80, em pleno período de normalização social e política, os discursos educativos estruturaram-se em função das necessidades adaptativas da Escola às rápidas mudanças económicas, sociais, políticas e tecnológicas. A problemática da formação contínua de professores autonomizou-se e constituiu-se num direito, assegurado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 35º). No entanto, uma análise do processo que desde então se desenrolou permite-nos concluir que a formação contínua de professores, para além de ter sido realçada como uma das soluções estratégicas para a crise da Escola, foi instrumentalizada em função das reformas educativas que se pretendia implementar.

Se tivermos em conta que as reformas concedem uma atenção especial à modernização das economias e à produção de consensos culturais através do ensino, torna-se claro que o conteúdo e a organização da formação de professores são fundamentais para as políticas do Estado.

Popkewitz e Pereyra (1992) relacionam a formação de professores com as mudanças na regulação do ensino e consideram que a sua racionalização envolve duas noções de poder: o poder como soberania e o poder como função do conhecimento. No primeiro, consideram-se os actores e as forças que entram em jogo na «arena» da educação, no segundo salienta-se o condicionamento da produção de práticas institucionais em função de normas e padrões no pensamento sobre o ensino. Este conceito de arena social, que os autores utilizam na análise das práticas de reforma na formação de professores, permite “(...) considerar a acção dos vários actores num espaço multidimensional (...)”

(p.22) e ter em conta os processos de interacção das suas posturas e estratégias.

Na «arena» da formação de professores produzem-se relações dinâmicas e dispositivos de mudança que pretendem provocar novas regulações. Essas relações ocorrem em diferentes dimensões: a das tensões estruturais (sócio-políticas, culturais e económicas), a dos sentidos da acção do Estado (transformações sócio-políticas e dinâmicas de controlo) e a dimensão dos modelos institucionais de organização (instâncias formais e informais e relações institucionais).

O ensino é, em si mesmo, uma dinâmica social fundamental para a produção da formação da sociedade, jogando-se na sua «arena» uma diversidade de interesses que, ao integrarem-se nas práticas discursivas sobre a educação, condicionam os modos e o sentido da regulação do sistema. Por isso, a linguagem que acompanha a reforma não é apenas um instrumento do poder, mas constitui também uma tecnologia destinada à distribuição desse poder. As práticas discursivas da reforma pressupõem um sentido do fazer e do querer que se impõe como uma directriz para a acção. O seu efeito estende-se no tempo, não só ao nível da organização institucional do ensino, mas também ao nível das relações de poder e das vivências subjectivas dos actores.

Em Portugal estas tendências são visíveis, de acordo com os autores que vimos referindo, quer nos documentos oficiais quer nos dos investigadores, que incorporam nos seus estilos de comunicação “as relações autoritárias que existem entre o Estado e a sociedade civil” (p.26). Este centralismo relacional origina práticas educacionais com um carácter técnico e administrativo que oculta os interesses e os valores que lhe subjazem. Popkewitz e Pereyra referem ainda que os valores experimentais se evidenciam nas práticas dos investigadores que preconizam a associação da ciência à elaboração e implementação das reformas.

As racionalidades que têm estado na origem das dinâmicas reformadoras do ensino merecem-nos uma análise cuidada, na medida em que elas estão implicadas com as transformações que têm ocorrido na formação contínua de professores. Canário (1991), salientando o inêxito na aplicação das reformas e na produção de mudanças potenciadoras da superação da crise escolar, considera que tal facto se explica em função das estratégias que têm orientado quer a sua elaboração quer a sua difusão junto das escolas e dos professores. Uma dessas estratégias faz depender as transformações educativas da capacidade coerciva da administração central: é a chamada «reforma por decreto» que dominou as lógicas reformadoras em Portugal até aos anos 80.

À actual reforma subjaz uma outra lógica que transpôs para a educação um modelo de investigação e desenvolvimento produzido na realidade industrial. Pressupondo que a aceitação da reforma por parte dos professores depende da racionalidade interna da inovação proposta, este modelo desenvolve-se segundo um processo racional, sequencial e planificado que passa de uma fase de investigação, à experimentação e finalmente à difusão, de uma forma linear e pré-programada. É apenas na fase de difusão que intervém a formação contínua de professores, e de acordo com objectivos instrumentais de aplicabilidade da reforma e de «sedução» aos seus objectivos.

As práticas formativas articulam-se com as racionalidades de produção de inovações a que nos vimos referindo e são marcadas por várias discontinuidades: descontinuidade entre a investigação e a formação, descontinuidade no tempo e no espaço entre a teoria e a prática e uma descontinuidade entre as dimensões profissional e pessoal da formação.

O sistema de formação contínua de professores, que se formalizou segundo o Regime Jurídico (R.J.F.C.P.) publicado em 1992, inseriu-se nas lógicas da reforma educativa e associou-se a uma tendência reguladora e fiscalizadora da carreira docente, ao instituir a formação contínua como um dos elementos de avaliação dos professores. Assim, se na Lei de Bases do Sistema Educativo a formação contínua de professores foi, pela primeira vez, referida como um direito profissional, no R.J.F.C.P. ela assumiu o estatuto de dever.

Apoiando-nos no estudo temático de Correia et.al. (1997) sobre o trabalho de formação desenvolvido na região Norte a partir da institucionalização do Sistema de Formação Contínua de Professores, e tendo em conta o conceito de «arena» social aqui abordado, podemos considerar que o modelo organizacional que foi adoptado resulta do confronto de interesses que então se evidenciaram. Esses interesses impediram quer a subordinação completa da formação à entidade empregadora quer a exclusiva tutela científica por parte das instituições do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores (conforme se preconizava no ptº 3 do artº 35º da Lei de Bases do Sistema Educativo). O facto de esse modelo contemplar a criação dos Centros de Formação de Associações de Escola (CFAE's), organizados em torno de um território educativo e integrando as escolas dos diferentes graus de ensino, revela uma permeabilidade às tendências manifestadas em alguns países da OCDE, até à década de 80, para se reconhecer a escola como centro de formação.

O modelo organizacional então definido parece ter implícitas concepções de formação que não se limitam às lógicas de mercado e de centração no cliente, fazendo coexistir três definições sobre as funções da escola: a escola como cliente colectivo, a escola como mediador entre a oferta e a procura individual de formação e a escola como a entidade capaz de se constituir como instituição de formação através da sua associação a outras escolas. No entanto, o estudo referido veio revelar que a definição do papel institucional dos CFAE's foi marcada por uma forte instabilidade e sujeita a redefinições. As potencialidades de desenvolvimento de uma formação entre pares e de modalidades de formação que fossem sensíveis aos contextos de trabalho, anunciadas pela lógica de criação dos CFAE's, foram sendo «silenciadas» no evoluir da sua institucionalização.

A intervenção dos CFAE's revelou uma tendência para se constituírem como agências de formação onde se tentou compatibilizar os interesses dos formadores com as preocupações do Estado quanto à gestão da carreira dos professores e, ainda, com as necessidades destes últimos de «adquirir» os créditos necessários à sua progressão profissional.

As mudanças que foram introduzidas, dois anos mais tarde, no R.J.F.C.P. não só não foram capazes de reabilitar as possibilidades de protagonismo das escolas na definição das decisões educativas no campo da formação como, pelo contrário, instituíram um modelo alternativo que lhes retirou legitimidade de intervenção. Referimo-nos nomeadamente à alteração introduzida quanto aos requisitos necessários à acreditação como formador, que no anterior Regime Jurídico incluíam todos os docentes profissionalizados (art. 31º) e que passaram a estar dependentes de «mais valias» académicas (Doutoramentos, mestrados, pós-graduações...) (art. 31º) ou da avaliação curricular realizada pelo Conselho Científico e Pedagógico, então criado.

As mudanças na composição do órgão coordenador do sistema são também indiciadoras de uma alteração de sentido na política de formação. Ao excluírem-se da composição desse órgão os representantes das diversas instituições de formação e dos sindicatos de professores, substituindo-os por cinco elementos nomeados pelo Ministério da Educação “de entre personalidades de reconhecido mérito na área da Educação” (art. 38º), revelou-se uma tendência centralizadora que retirou aos professores a capacidade de se constituírem como parceiros sociais na definição dos conteúdos e dos modos da sua formação. Esta exclusão dos professores da coordenação central do sistema foi ainda agravada pela subordinação logística e administrativa do Conselho Científico e

pedagógico à unidade de gestão do FOCO (Programa de financiamento da formação contínua de professores).

Se associarmos a este facto um conjunto de competências que foram retiradas ao Conselho, relacionadas com a definição dos critérios de financiamento das acções de formação e com o planeamento na distribuição de recursos, parece-nos evidente a afirmação de Correia de que “A política de financiamento tende a deixar de ser definida como um instrumento ao serviço do desenvolvimento de uma política de formação para passar a ser a própria política de formação caucionada e tutelada cientificamente pelo Conselho Científico Pedagógico” (p.25)

O R.J.F.C.P. aprovado pelo Decreto-lei nº 207/96 de 2 de Novembro não alterou substancialmente a orientação da política de formação, mantendo a coordenação central do sistema num órgão que exclui os representantes dos professores (art. 36º). O facto de se ter criado o Conselho de Formação Contínua (Cap. X) situa-se mais na lógica da produção de valores simbólicos tendentes ao consenso social do que a reais intenções de reabilitar o poder de decisão política por parte dos professores e das escolas. Repare-se que este Conselho recupera a composição do Conselho Coordenador da Formação Contínua, criado pelo primeiro R.J.F.C.P., mas não recupera as suas funções de coordenação, sendo remetido para um papel de consulta que de algum modo se tem revelado «invisível» no desenvolvimento do sistema de formação.

O processo de definição dos saberes elegíveis para formação foi-se submetendo a um lógica instrumental que restringiu os conteúdos das acções à sua pertinência para o trabalho de «sala de aula» ou àqueles que qualificam o professor para funções de gestão e administração escolar. Também ao nível das modalidades de formação, o estudo em que nos estamos a basear nesta análise dá-nos conta de que as modalidades de formação não transmissivas representam uma percentagem pouco significativa no total das acções desenvolvidas, oscilando entre os 0,0% nas faculdades e os 11,4% nos Centros de Formação das Associações Profissionais. A percentagem verificada nestes últimos não reflecte, no entanto, uma centração da formação nos contextos de trabalho devido à diversidade e inserção institucional destas estruturas.

O Sistema de Formação Contínua de Professores, desde a sua institucionalização, vem-se revelando cada vez mais subordinado a uma política de gestão de carreiras e de regulação do ensino definida centralmente, em que o recurso quase exclusivo a modos escolarizados de formação revela a impermeabilidade do sistema aos resultados da investigação que se tem produzido neste campo nas duas últimas décadas.

Referimo-nos ao reconhecimento de que a formação é uma instância de produção e legitimação de profissões e de identidades profissionais e não apenas de produção e de distribuição de qualificações e competências profissionais. A não consideração desta abertura conceptual da formação a dimensões estratégicas para a construção social da Escola levanta-nos profundas apreensões quanto ao papel do actual sistema de formação nas mudanças que a reforma pretende implementar.

2.2.3. Sobre o 1º C.E.B.

Apesar de considerarmos que a problemática da formação se relaciona com todo o Sistema Educativo, interessa-nos focalizar a análise nas transformações que têm ocorrido em torno do 1º C.E.B. e no modo como se relacionam com o sistema de formação. Este nível de ensino, apesar das sucessivas reformas curriculares que ocorreram em finais da década de 70 e princípios dos anos 80, pode ser considerado como um caso paradigmático de «resistência» à mudança. Tal facto teve como consequência a cristalização em modos de trabalho pedagógico centrados numa relação autoritária e normativa e a submissão a um centralismo administrativo herdada do tempo em que o professor primário era um servil funcionário do Estado Novo.

Após o 25 de Abril assistiu-se a uma tentativa de estabelecer uma ruptura com o passado e de reabilitar as funções do professor primário enquanto agente de transformação social, responsável pela democratização da vida cultural e social do país. A formação inicial de professores sofreu, então, profundas mudanças no sentido de concretizar esta nova visão do professor. “Conferir ao curso um espírito marcadamente prático, através duma metodologia onde houvesse a mais vasta participação dos alunos, desde a auto-organização à volta de problemas concretos, de natureza escolar ou extra-escolar, até à criação de esquemas de colaboração com entidades e organismos exteriores à escola (...)” (Manuel Matos in Benavente, 1990, p.36). Pretendia-se aproximar os futuros professores da realidade, não só educativa mas sobretudo social, e desenvolver competências que incluindo a docência ultrapassavam as fronteiras da escola. Estes propósitos assumiram a máxima expressão nas chamadas «saídas de campo» onde os alunos contactavam com o meio físico e social e com as escolas. Aos professores valorizou-se o estatuto profissional, através da possibilidade de participação na gestão escolar (eleição para o director de escola e criação dos conselhos escolares) e de uma maior responsabilização na organização

pedagógica. Elaboraram-se novos programas que pretenderam flexibilizar a estrutura do ensino primário, substituindo o regime de classes pelo de fases, de dois anos cada. Preconizava-se o respeito pelo ritmo de cada aluno, a consideração das experiências vividas pelas crianças no desenvolvimento das aprendizagens e a valorização do trabalho colectivo e da cooperação.

A adopção do regime de fases para o ensino primário pressupunha uma nova concepção da educação da criança e das funções da Escola. Pretendia-se democratizar o ensino adequando-o às leis de desenvolvimento da criança, no pressuposto de que o tempo escolar não deve sobrepôr-se arbitrariamente ao tempo psicológico. As mudanças curriculares apoiavam-se em três princípios que revolucionavam a filosofia educativa até, então, vigente.” (cf Programas do Ensino Primário Elementar, 1975, D.G.E.B.):

“- Educar é aceitar e respeitar a pessoa, ajudando-a a criar a sua felicidade e a participar na felicidade dos outros.

- Educar é formar homens livres, isto é, homens capazes de se comprometerem conscientemente em tarefas de emancipação individual e colectiva.

- Educar é um caminho para a extinção de privilégios económicos, políticos e culturais.”.

Nas escolas produziram-se diversas experiências pedagógicas em resultado das dinâmicas colectivas que então se geraram. Deste curto período se pode dizer que, tendo sido potenciador duma profunda transformação no ensino primário e na profissionalidade docente, não foi capaz de criar estruturas estáveis que permitissem impedir o retrocesso que se verificou com a normalização a partir de 1976.

Segundo Benavente, as mudanças no sistema educativo, e nomeadamente no 1º C.E.B., são afectadas por uma acentuada distância entre o ideal e o real, entre o desejo e a concretização. Esta distância encontra os seus fundamentos em quatro domínios: uma máquina administrativa burocratizada, pouco apta a mudanças repentinas e à flexibilização necessária aos processos de inovação; a falta de recursos humanos associada à existência, no corpo docente, de um «fundo conservador» em consequência da repressão cultural vivida no Estado Novo; a ausência de uma política de educação coerente e global que permitisse imprimir coerência interna às diversas tentativas de inovação e enquadrá-las num projecto global; a natureza e o processo de mudança do sistema de ensino, onde os preceitos constitucionais de democratização do ensino resultaram mais da consagração da Lei Fundamental do que das decisões dos professores nas escolas.

A centralização das decisões, associada a uma racionalidade cognitivo-instrumental de implementação de mudanças, não só não foi capaz de produzir as mudanças que preconizava como provocou o fechamento da escola sobre si própria e a configuração de profissões «ancoradas» em modos tradicionais de ser professor. A substituição sucessiva de programas, elaborados à margem do saber e da acção dos professores, deu origem a uma atitude de desconfiança e de desinvestimento por parte destes.

A formação contínua, que então se desenvolveu, baseava-se numa perspectiva carencialista tendente a dotar os professores de competências científicas e didáticas para o cumprimento dos programas. Inseriram-se nesta lógica as práticas formativas que se enquadraram no PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), em finais dos anos 80. Concebido centralmente, este programa ignorou a experiência dos professores e os projectos desenvolvidos com sucesso em algumas escolas. As iniciativas que se desenvolveram no campo da formação centraram o seu impacto na competência dos formadores e na capacidade individual dos professores para pôr em prática soluções pedagógicas de «pronto-a-vestir». A formação alternativa à oferta da Administração Central foi assegurada, sobretudo, por Associações Pedagógicas e Científicas, pelos sindicatos ou pelas Escolas do Magistério Primário; mas esta formação, para além de pouco sistemática, também não provocou efeitos sinérgicos nas escolas devido ao seu carácter disperso e descentrado dos contextos onde se realizam as práticas educativas.

A reforma educativa dos anos 90 deparou com uma escola primária com fortes contradições e um corpo docente com uma profunda crise de identidade. Se a identidade profissional, construída de acordo com a imagem do professor primário tradicional, competente sobretudo no ensinar «a ler, escrever e contar», já não era socialmente admissível e não respondia aos problemas educativos emergentes, também não se tinham criado condições potenciadoras da construção de uma nova profissão.

Em termos da organização curricular deste nível de ensino, a imposição legal do regime de fases, pelo seu carácter exógeno e distante das práticas instituintes, apenas contribuiu para o aumento das contradições na prática docente, que continuou a desenvolver-se segundo uma lógica de classes, ou seja, corporizando os pressupostos pedagógicos de uma escola graduada: a valorização dos conhecimentos de tipo intelectual, centrados no conceito de «aluno médio», e a organização por grupos homogêneos de alunos. Esta contradição latente entre o currículo

legal e o currículo real, associada a uma expansão efectiva da escolaridade de massas, que confrontou a Escola com a diversidade cultural e social, originou elevados índices de insucesso escolar que puseram em causa a democratização do ensino e a imagem social dos professores.

Pressupondo que a actual reforma educativa se enquadra na produção de dispositivos simbólicos por parte do Estado no sentido da regulação social e tendo em conta a sua lógica de implementação, inadequada a reais transformações dos contextos educativos e das práticas dos professores, a análise do seu impacto no ensino primário merece-nos uma relativização entre o que se preconiza e o que efectivamente se pretende.

Não nos deteremos na análise das mudanças a nível curricular e na avaliação dos alunos, preconizadas pela reforma, referindo apenas que elas provocaram, essencialmente, um acréscimo de burocratização na vida profissional dos professores e das escolas e uma melhoria do sucesso escolar mais administrativa do que real.

Também a implementação da Área-Escola, uma das «inovações» mais prometedoras desta reforma pois pretendia “(...) a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno” (Desp. Nº 142/ME/90 de 1 de Setembro), se revelou incapaz de originar as dinâmicas que anunciava. Tratava-se, sobretudo, de criar novas práticas pedagógicas, centradas no trabalho de projecto quer por parte dos alunos quer por parte dos professores. Estavam em causa valores e princípios educativos que não se transformam administrativamente.

A formação contínua «posta ao serviço» da implementação da reforma inseriu-se no PIPSE, tendo-se então verificado o maior investimento do Ministério da Educação na formação contínua dos professores do 1º C.E.B. Os formadores foram «lançados» em acções de sensibilização maciça, “(...) os conteúdos e finalidades surgem sob a forma de módulos e etapas a percorrer e em função de modelos a reproduzir, a planificação é feita por serviços centrais; existe uma relação de poder explícita do formador (sujeito de formação) sobre o professor (objecto de formação) (...)” (Pacheco, 1996).

Revelando uma crença, de algum modo ingénua, nas virtualidades da formação para gerar mudanças, o Ministério da Educação, ao impôr uma mono-racionalidade técnica às dinâmicas formativas, apenas provocou uma inibição da motivação inicial dos professores sobre as propostas da reforma e um retrocesso em inovações que dispersamente se produziam nas escolas.

A institucionalização do Projecto Educativo de Escola tem-se revelado um dos maiores equívocos educativos desta Reforma, que no 1º C.E.B se manifesta de imediato pelo facto de o Decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola, se aplicar exclusivamente às escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário. Ou seja, exigiu-se que as escolas do 1º C.E.B. se organizassem de acordo com a elaboração de um Projecto Educativo mas não se lhes reconheceu capacidade de exercer a autonomia cultural, pedagógica e administrativa.

A imposição de elaboração do Projecto Educativo de Escola insere-se nas lógicas de um Estado regulador que se confronta com a complexificação das situações educativas, remetendo a sua resolução para as instâncias locais como forma de delegação de poderes. De acordo com Matos (Jornal *A Página*, Junho de 1997), trata-se de um recuo do Estado no desenvolvimento directo do sistema educativo devido à incapacidade para gerir centralmente realidades locais que se tornaram ingeríveis. O projecto educativo surge, assim, mais como forma de resolver um problema central do que como dispositivo de territorialização do sistema segundo uma lógica de resolução colectiva de problemas locais. Esta ambiguidade poderá estar na origem das dificuldades que têm rodeado o processo de implementação do projecto educativo nas escolas, pois "(...) na génese da ideia de projecto, o poder de tomar a iniciativa é inalienável do processo da sua construção." (p.9)

Não sendo uma técnica de resolução de problemas, o projecto educativo reporta-se a uma filosofia de acção que considera os valores, as convicções, as expectativas e a experiência total dos professores. O facto de se gerar, quase sempre, em torno de um problema concreto e este ser simbolicamente condicionado, ou seja, dependente de quadros de significação próprios, o projecto educativo pretende, de imediato, possibilitar a construção de uma linguagem comum que viabilize a acção comunicativa. Ora, sabendo-se que a comunicação no interior das escolas constitui um «problema crónico institucional», que se traduz pelo isolamento das práticas docentes e uma ausência de hábitos de partilha de saberes entre os professores, desde logo se adivinha comprometida a possibilidade de construção do projecto educativo. Por outro lado, a formação contínua também não se revelou sensível à necessidade de se centrar nos colectivos de trabalho para produzir novas dinâmicas comunicacionais.

O trabalho em equipa, que representa uma das dimensões formais estratégicas no projecto educativo, requer práticas de mediação que tenham em conta os interesses que poderão mobilizar a acção colectiva.

No núcleo do debate insere-se a tomada de decisão sobre o sentido da Educação Escolar: que Educação pretendemos e para quê. Esta decisão põe em confronto a expressão diferenciada, e por vezes antagónica, de interesses e perspectivas divergentes.

A implementação do projecto educativo nas escolas envolve, assim, uma dimensão ética e produz-se numa construção sócio-política que, ao não serem consideradas, o transformam num mero instrumento burocrático.

No caso particular das nossas escolas do 1º C.E.B. existe uma «tradicional submissão» às directrizes da administração central quer no que diz respeito às formas de organização escolar quer no que diz respeito à adopção formal de princípios educativos. Assim, a maioria destas escolas, apesar de elaborarem os seus projectos educativos por exigência administrativa, não mobilizaram o debate e o confronto de ideias e de saberes necessário à definição de um «acordo» político e pedagógico que o faria emergir e possibilitaria à escola ser mais do que uma simples «unidade administrativa».

A pretensa territorialização das decisões educativas através da «abertura» das escolas do 1º C.E.B. aos interesses do poder local, ao não ter sido acompanhada de um processo de emancipação profissional dos professores do 1º C.E.B. e de construção de identidades institucionais pelas escolas, tem produzido uma instrumentalização político-social que se reflecte em dinâmicas escolares aleatórias e dispersas como forma de resposta às solicitações do exterior.

O recente Decreto-lei nº 115 A/98 de 4 de Maio sobre a autonomia das escolas e a descentralização, embora ao integrar o 1º C.E.B. corrija uma situação de discriminação relativamente aos restantes níveis de ensino, é portador dos mesmos défices de anteriores medidas legislativas. Produziu-se à margem das dinâmicas institucionais e enquadra-se numa lógica de deslocação da esfera da democratização para o universo da modernização, característica da política educativa nos últimos anos.

Considerando que actualmente se assiste, em termos de política educativa, a uma ruptura com o discurso de democratização enraizado desde Abril de 1974, Lima (1993) refere que se tem tentado articulá-lo com uma ideologia da modernização, construindo uma nova semântica que, apesar de recorrer aos termos de democratização, participação, autonomia, projecto educativo e comunidade educativa, lhes atribui um novo significado, mais adequado a uma lógica de «produtividade» à semelhança do mundo industrial. Organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE declaram mesmo que “a escola é uma empresa”,

“uma indústria de mão de obra”. A organização e a administração escolares são “(...) progressivamente despolitizadas e desideologizadas, naturalizadas como instrumentos técnico-rationais, (auto)justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernidade (...)” (p. 34). Torna-se essencial otimizar e racionalizar, promover a eficácia e a eficiência, enfim, instituir uma racionalidade tecnocrática, na esteira de uma cultura positivista, objectiva, reguladora, que acentua o controlo e a mensuração de resultados, «isenta» de quaisquer espécie de valores.

Como já aqui abordámos, a racionalidade técnica opõe-se a uma racionalidade hermenêutica e emancipatória, é monorreferencial e, apesar de pretensamente neutra, serve o controlo político, que no caso da organização escolar se alarga ao controlo administrativo, pedagógico e profissional dos professores.

As perspectivas neo-taylorianas «seduzem» facilmente os contextos organizacionais com teorias do tipo “neocientífico” que recuperam elementos das «relações humanas» para os combinar, complexa e sofisticadamente, com elementos da teoria da contingência, do desenvolvimento organizacional, etc., construindo um novo grupo de ideias que convergem, no entanto, com as propostas da modernidade.

O novo diploma da autonomia, gestão e administração das escolas integra também pressupostos e consagra soluções de tipo neo-tayloriano, que visam implementar estratégias gerencialistas. Constrói-se uma nova semântica da modernização que recorre a termos como participação, autonomia, descentralização, comunidade educativa e projecto educativo mas atribuindo-lhes novos significados que se integram numa racionalidade técnica ao serviço de “(...) uma política coerente e eficaz da rede educativa (...)” (Decreto-lei nº 115 A/98, p.2).

O discurso de democratização manifesta-se apenas no preâmbulo, corroborando a análise de Lima que refere uma tendência no sentido de se remeter a democratização para o discurso político e normativo mais visível enquanto que o discurso da modernização surge sobretudo nos domínios da regulamentação e da acção política. Adivinham-se os elevados ganhos simbólicos e de legitimidade que daí resultam.

A Reforma Educativa dos anos 90 e os diplomas que ao longo desta década têm vindo a regulamentá-la em nada contribuíram para resolver as contradições pedagógicas e organizacionais que afectam o 1º C.E.B. e para produzir condições sócio-epistemológicas capazes de possibilitar a construção de uma nova profissionalidade.

3. A PESQUISA

3.1. O sentido da pesquisa

A análise realizada nos capítulos anteriores permitiu-nos configurar a problemática que dinamiza a nossa pesquisa situando-a nos domínios ético-epistemológico, sócio-político e organizacional que se revelam em duas dimensões: o actual estado das mudanças que se produzem na Escola (a razão, o sentido e os autores) e o actual estado das relações da formação contínua de professores com os processos de mudança nas escolas (as lógicas e as racionalidades).

Utilizamos como dispositivo de análise a constatação de que se vive actualmente uma crise paradigmática profunda, quer no campo epistemológico e metodológico da produção de saber quer no campo sócio-económico dos modelos de desenvolvimento. A Escola, lugar por excelência de transmissão de saberes e historicamente dependente do sistema produtivo e das formas de reprodução social, vive de forma intensa os efeitos dessa crise. Ao apelo à inovação e mudança, que nas duas últimas décadas se tem feito à Escola e aos professores, não é alheia a emergência desta crise. Mas de que mudança se trata? Apesar do recurso sistemático a conceitos como a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades, os discursos oficiais revelam uma tendência para reconceptualizar os problemas educativos em termos técnicos, excluindo as dimensões ético-sociais que estão na essência das práticas educativas e não esclarecendo as reais intenções das mudanças que preconizam. As referências à modernização, ao estreitamento das relações entre a escola e o trabalho e ao desenvolvimento tecnológico, são produtoras de subjectividades educativas que orientam as práticas institucionais no sentido de uma unidimensionalidade técnica que transpõe para o campo educativo as lógicas empresariais e os pressupostos em torno dos quais se organiza a formação profissional:

- a mudança é essencialmente uma mudança técnica e a formação intervém à posteriori no sentido de assegurar a adaptação (técnica e psicológica) dos indivíduos às novas situações.

- a eficácia da mudança depende da separação social entre os conceptores e os executantes.

- a formação pretende produzir novas qualificações ou actualizar as que se revelam ultrapassadas. (Dubar, 1990)

Também a lógica de implementação de mudanças nas escolas recorre à imposição por decreto-lei, por vezes legitimada por estratégias

empírico-rationais, ou então à concepção prévia por equipas de investigadores ou técnicos, para serem desenvolvidas pelos «práticos»; em qualquer dos casos ignorando as especificidades locais das escolas e dos actores que as implementarão.

O recurso a modelos tecnicistas para a transformação da Escola, ao centrar-se nos défices do paradigma da modernidade provocados pela sua submissão ao princípio do mercado, mantém um enquadramento epistemológico assente numa racionalidade linear para produção de um conhecimento funcional, que legitima a desagregação dos saberes educacionais. A racionalidade cognitivo-instrumental, aplicada ao campo educativo, é responsável pelas mesmas dicotomizações manifestas na ciência moderna, opondo os meios aos fins, o conhecimento à acção, a decisão à invenção, a pesquisa à prática; transformando a actividade profissional numa forma de resolver problemas práticos, pela aplicação de teorias e técnicas científicas. (Schön, 1996).

A reduzida influência que a investigação educacional tem tido na vida real das escolas deve-se, em grande parte, à dicotomização que se estabeleceu entre a teoria e a prática. Landsheere (in Canário, 1991) refere que o progresso do saber educacional se concretizou à margem dos professores, que dele se mantiveram ignorantes.

As modalidades de formação, na maior parte das vezes, são instâncias de «consumo» e aplicação de resultados da investigação ou, quando muito, possibilitam aos professores colaborar com os investigadores. A teoria, encarada como precedendo cronologicamente a prática determinando-a por um processo dedutivo, legitima a hierarquização entre investigadores e práticos e a instituição de “(...) uma clara dicotomia entre os lugares e os tempos de produção teórica e os lugares e os tempos da sua aplicação (p. 85).

A «razão» que legitima a ciência moderna desloca-se para os aspectos metodológicos do ensino, e os modelos de racionalidade técnica e de racionalização do ensino legitimam a intervenção de especialistas exteriores que contribuem para a “(...) depreciação das práticas existentes e dos saberes experienciais dos professores.” (Hameline in Nóvoa, 1991, p. 64). Pensa-se o acto educativo como estando inscrito no prolongamento de um raciocínio científico, reduzindo-se o trabalho pedagógico a uma dimensão meramente racional; no entanto, “(...) a vida em toda a sua complexidade reintroduz-se sempre, deitando por terra a nossa convicção de que tínhamos racionalizado a utilização do tempo, a ocupação do espaço, os gestos, as posturas, as relações, as estruturas de comunicação e de decisão.” (Perrenoud in Nóvoa, p. 64).

À semelhança das transformações registadas na produção da cientificidade nas ciências sociais e humanas na emergência da crise dos anos 60, também a racionalidade cognitivo-instrumental aplicada à formação de professores se vê hoje confrontada com fenómenos constrangedores (a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade, o conflito de valores...) relativamente aos quais não se revela adequada. A necessidade de redefinição e de «descoberta» de novos problemas, e não apenas de resposta aos problemas «tradicionais» do mundo do trabalho, tornou essencial o desenvolvimento de novos instrumentos cognitivos que permitam reconceptualizar as relações entre estes dois mundos.

Face à problemática exposta, este estudo pretende produzir dimensões conceptuais relativas à animação e gestão da formação que se revelem inquietantes do sistema de Formação Contínua de Professores e das mudanças que se produzem na Escola.

O estudo pretende compreender as lógicas formativas produzidas numa escola do 1º C.E.B., no âmbito do Projecto Criatividade e Sucesso Escolar (CRISA-SE), da responsabilidade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e do Instituto Irene Lisboa e financiado pela JNICT (Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica).

A intencionalidade do estudo resulta da nossa participação como elemento da equipa coordenadora do referido projecto e simultaneamente orientadora de um grupo de professoras do 1º C.E.B., na escola.

3.2. O contexto da pesquisa: O Projecto CRIA-SE

O projecto CRIA-SE pretendeu identificar modos adequados de integração da dimensão criativa no trabalho quotidiano das escolas e jardins de infância e dar conta dos efeitos dessa integração no desenvolvimento global das crianças. Abrangeu duas escolas do 1º C.E.B. e dois jardins de infância do concelho do Porto e desenvolveu-se em três fases:

A primeira (1993/94) foi de caracterização da situação, organização da estrutura de funcionamento, formação de sensibilização dos intervenientes e elaboração de projectos de grupo que incluíam a criatividade como objectivo de intervenção pedagógica. Cada grupo de projecto era constituído por educadoras ou professoras e por um elemento da equipa coordenadora com funções de orientação. Constituíram-se três grupos de projecto de professoras (dois numa das escolas e o outro na restante) e dois grupos de projecto de educadoras (um em cada jardim de infância).

A segunda fase (1994/95) foi de experimentação e de dinamização dos projectos de escola.

A terceira fase (1995/96) foi de verificação das mudanças ocorridas no processo educativo em consequência da integração da dimensão criativa e de avaliação global do projecto.

A definição da problemática central do projecto resultou de uma reflexão sobre o estado da integração da criatividade nas dinâmicas educativas e a sua relação com o conhecimento disponível nessa temática e organizou-se em torno de algumas perspectivas (Ribeiro, A. et al., 1997).

Essas perspectivas consideravam que a complexificação das relações sociais acentuou a imprevisibilidade e a necessidade de se lidar com problemas vagos e mal definidos que requerem respostas inovadoras. Os jardins de infância e as escolas do 1º C.E.B., que deveriam ter um papel básico e fundamental na promoção de uma educação para a criatividade, têm revelado uma impermeabilidade à integração da dimensão criativa nas suas práticas quotidianas. Mas pensava-se que esta inércia das escolas não se devia a uma irracionalidade dos professores mas sim à complexidade da tarefa que apelaria a uma reorganização do trabalho escolar e não apenas a meras declarações de intenção.

Pressupunha-se também que a integração da criatividade na escola não só não punha em risco o sucesso escolar das crianças como lhe aumentaria a probabilidade de ocorrência e lhe melhoraria a qualidade e que um dos maiores obstáculos à integração da criatividade no processo

de ensino-aprendizagem se relacionava com a representação social prevalecente que a considera como um fenómeno extraordinário e não como uma capacidade comum e educável.

Tendo em conta esses pressupostos, não se opunha criatividade à racionalidade, antes se considerava como uma componente necessária ao desenvolvimento global da personalidade e da socialização, centrando-se a noção de criatividade na capacidade de pensamento divergente.

O projecto incluía na sua rede conceptual a expressividade como estratégia desbloqueadora e a educação pela arte enquanto princípio dinamizador e preconizava que o campo de pesquisa incluísse duas comunidades, cada uma constituída por uma escola do 1º C.E.B. e um jardim de infância, inseridos no mesmo espaço físico. Vislumbrava-se a possibilidade de acompanhar o percurso de algumas crianças desde a fase pré-primária e durante o desenvolvimento do projecto.

Preocupações de natureza epistemológica orientaram o processo investigativo no sentido de se evitar uma dicotomização entre as funções exclusivamente reprodutora da escola e exclusivamente inovadora da criatividade, perseguindo-se antes um posicionamento dialéctico e integrador destes dois pólos.

A identificação de estratégias, de tempos e de lugares de acção para o desenvolvimento do projecto teve subjacente uma reflexão sobre a profissionalidade docente. Nessa reflexão problematizava-se a identidade docente relacionando-a com uma questão social mais vasta que se caracteriza pela inutilidade das estruturas de pensamento e acção adquiridas no processo de socialização. Concluía-se que a crise de identidade que afecta a profissão docente encontra os seus fundamentos "(...) no desgaste da sua identidade colectiva tradicional e na ausência de definições alternativas e operativas de saber, de autoridade e de socialização na escola; daqui que as pedagogias novas ou da criatividade tenham contribuído mais para a crise que para a sua solução." (Lopes e Ribeiro, 1995 in op. cit., p.8). Acreditava-se também que a produção de uma nova profissionalidade passa pela reinvenção do saber, da autoridade e da função socializadora da escola adequando-a a um novo contexto social e profissional. A identidade colectiva perderá o seu carácter de «à priori universal» para se definir num processo dinâmico e construído em situação.

De acordo com esta reflexão assumiu-se que a inovação educativa deveria centrar-se na reinvenção do núcleo da actividade pedagógica (aquisição de saber e socialização de comportamento) e não nas suas margens e deveria incidir na dimensão colectiva da profissionalidade, traduzindo-se pela construção de um projecto educativo de escola que

considerasse as especificidades locais e resultasse da produção de consensos negociados pelos professores sobre os meios e os fins da acção educativa.

A constituição de pequenos grupos de docentes surgiu como a forma organizativa mais adequada a uma intervenção que se pretendia centrar no indivíduo e no colectivo institucional.

Ao longo do desenvolvimento do projecto, as dinâmicas produzidas nos vários grupos e as transformações dos contextos institucionais resultaram em ajustamentos e alterações que se traduziram em novas dimensões que reconfiguraram a sua metodologia global e de algum modo também o objecto central de investigação. Ao pretender-se identificar modos de integração da criatividade no quotidiano escolar ia-se percebendo que tal objectivo requeria a alteração de um sistema mais vasto de acção e de pensamento que implicava o sistema escolar, o sistema educativo e a sociedade em geral.

“Por isso, o projecto CRIA-SE tornou-se, essencialmente, um meio de estudo, por identificação e implementação colectivas, de modos de trabalho escolar adequados a um modelo de Educação para a Criatividade enquanto alternativo a um modelo prevalectante de Educação para a Conformidade. Resultou, assim, num modelo e num percurso e implicou acções de intervenção, mas também de análise, divulgação e enquadramento.” (op. cit. p.10)

Partindo apenas com um “punhado de convicções e de ideias reguladoras” e assumindo o conhecimento existente sobre a criatividade como teorias referenciais questionáveis a partir da acção, procurou-se a cientificidade num empreendimento progressivo que procura as suas próprias normas. A criatividade «contaminava» a dinâmica da pesquisa e o projecto ia-se definindo a ele próprio como investigação criativa a qual “(...) vai para além dos estudos muito enquadrados de comprovação de hipóteses que tendem a aperfeiçoar tanto a investigação até fazê-la morrer.” (Newman et. al., 1991, p.11-12) .

Ao incidir nas práticas profissionais de educadoras e de professoras, o projecto assumia uma metodologia de investigação-acção definindo como instrumento metodológico privilegiado o registo descritivo e reflexivo sobre as práticas educativas e o registo das sessões de grupo, integrando-os numa estratégia global de formação, acção e investigação.

A equipa coordenadora do projecto assumiu-se como edificadora dos dispositivos metodológicos que permitissem à professoras e às educadoras compreender a sua acção e construir os processos necessários à inovação educativa. A dinâmica de investigação resultou da circulação de informação, no interior do projecto, sobre as vivências, reflexões e

conclusões produzidas em cada grupo e em cada instituição e fez depender o sentido da transformação das práticas de um permanente intercondicionamento.

Deu-se prioridade à reflexão cooperativa mais do que à individual e promoveu-se uma relação entre investigadores e práticos traduzida por um processo de comunicação/colaboração baseado na negociação de saberes e de poderes que possibilitasse a construção de um referencial comum de Educação para a Criatividade.

O quadro nº1 apresenta as dimensões mais importantes que se desenvolveram em cada fase e subfase do projecto.

Quadro nº 1- Fases e Subfases do projecto

| | 1.ª Subfase (Março - Julho 1993) | 2.ª Subfase (Setembro 1993) | 3.ª Subfase (Outubro - Novembro 1993) |
|------------------------|--|--|---|
| 1ª F A S E | <ul style="list-style-type: none"> . identificação das instituições e das comunidades. . avaliação final. . formação inicial. . criação/pesquisa de referencial conceptual e metodológico de base. | <ul style="list-style-type: none"> . sensibilização à elaboração de projectos. . vinculação institucional . avaliação inicial . formação inicial . criação/pesquisa de referencial conceptual e metodológico de base. | <ul style="list-style-type: none"> . formação de grupos . elaboração de projectos de grupo, de escola e de comunidade . criação/pesquisa de referencial conceptual e metodológico de base. |
| 2ª F A S E | 4.ª Subfase (Dezembro 1993 - Julho de 1994) | | 5.ª Subfase (1994 - 1995) |
| | <ul style="list-style-type: none"> . criação de estrutura e dinâmica de funcionamento . desenvolvimento de projectos centrados nos projectos de formação dos grupos . definição de um referencial conceptual e metodológico próprio | | <ul style="list-style-type: none"> . desenvolvimento do projecto centrado nos projectos de formação dos grupos e alargamento à escola |
| 3ª F A S E | 6.ª Subfase (1995 - 1996) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> . desenvolvimento do projecto com base num programa . avaliação do projecto | | |

(Segundo Ribeiro et al, 1997, p 48)

Ao pretendermos compreender as lógicas formativas que orientaram o desenvolvimento do projecto CRIA-SE, centrar-nos-emos, apenas, numa das instituições e por isso faremos referência a especificidades relativas quer à instituição quer à construção das dinâmicas que se geraram em torno do projecto, na escola da «comunidade A».

Situada numa das maiores e mais modernas freguesias do concelho do Porto, a escola apresentava, no início do projecto, as seguintes características (Ribeiro et al, 1997, quadro nº 1): o edifício, com vinte e cinco anos, era grande, com vasto espaço envolvente mas pouco funcional; a escola era constituída por dezasseis turmas, trezentos e quarenta e seis alunos e vinte e dois professores, o que resultava numa ratio professor/criança de 1/16; a idade dos professores situava-se entre os trinta e seis e os cinquenta e sete anos e a sua situação profissional caracterizava-se pela existência de doze professores pertencentes ao quadro geral e dez professores pertencentes ao quadro distrital de vinculação; os horários lectivos funcionavam todos em regime de desdobramento. Nessa escola, registou-se uma adesão ao projecto de 50% dos seus professores.

Os dados recolhidos no início do projecto, relativos ao grau de abertura dos professores à inovação, ao estado de estimulação do potencial criativo das crianças, à forma de organização típica do trabalho pedagógico e às representações prevalecentes sobre a criatividade, embora não tivessem sido objecto de tratamento diferenciado nas duas comunidades, revelam-nos informações pertinentes para a caracterização da escola em estudo. Assim, as professoras identificavam-se como não criativas e os "(...) dados do MISPE (Matriz do Self Profissional dos Professores) indicavam a existência de uma imagem profissional demasiado idealizada, baseada na negação dos conflitos e dependente do reconhecimento por parte dos alunos e das autoridades educativas. No que diz respeito à abertura para mudar, revelava-se bloqueamento da dinâmica pessoal e dependência do aval das autoridades." (op. cit. p.13)

As provas verbais (P.V.) e as provas não verbais (P.N.V.) de avaliação da criatividade das crianças, para além de confirmarem o nosso pressuposto de que a criatividade é uma capacidade comum a todas as crianças, revelaram uma tendência para a conformidade à medida que as crianças aumentavam o número de anos de escolaridade e resultados menos satisfatórios ao nível da fantasia. Nas provas verbais predominou a tendência ao fechamento indicando uma realização criativa inferior à das provas não verbais. Estes dados poderão estar relacionados com o facto de a criação verbal estar mais dependente de modos de relação educativa prevalecentes, por via do sistema simbólico da linguagem; ou seja, dependente de representações estruturantes e estruturadas pelas relações sócio-afectivas das crianças.

Na escola da comunidade A constituíram-se dois grupos de projecto de professoras. Por questões meramente organizacionais, as professoras agruparam-se de acordo com o seu horário lectivo. Assim,

constituiu-se o grupo de projecto das professoras «da manhã» e o grupo de projecto das professoras «da tarde».

A tradicional forma de distribuição de horários, em função do vínculo institucional à escola, resultou também numa diferenciação das características profissionais dos dois grupos. O grupo de projecto da manhã (grupo Y) era constituído por professoras do quadro geral efectivas na escola há alguns anos. O grupo de projecto da tarde (grupo X) era constituído por professoras não efectivas na escola e com um vínculo muito recente à instituição. Em resultado desta distribuição a média de idades dos dois grupos era substancialmente diferente, sendo superior para o grupo de projecto das professoras da manhã.

Cada um dos grupos reunia periodicamente para reflectir e para tomar decisões sobre o processo de transformação das práticas educativas. Os dois grupos reuniam entre si, e por vezes também com o grupo de projecto das educadoras do jardim de infância da mesma comunidade, sempre que a intervenção exigia maior coordenação ao nível da escola e das suas relações com o jardim de infância e/ou decisões que implicavam toda a sua estrutura organizativa.

O nosso estudo, embora tenha em conta todo o processo desenvolvido na instituição, recorrendo para a sua análise a vários documentos produzidos no âmbito do projecto CRIA-SE, privilegiará como material empírico os registos produzidos pelo grupo X (professoras da tarde) por se considerar que a nossa intervenção de orientação no referido grupo produz um valor epistemológico acrescentado na análise do material.

3.3. A Metodologia

3.3.1. Clarificando o trabalho de pesquisa

O enquadramento histórico-epistemológico e metodológico que tentámos desenvolver no início deste trabalho permite-nos salientar algumas questões relativamente à nossa pesquisa. Sendo um estudo que se «debruçou» sobre um processo de formação desenvolvido no âmbito de um projecto de investigação-acção realizado numa escola, situou-nos mais nos discursos marginais do que no núcleo da cientificidade normativa em educação. Utilizando como material empírico privilegiado registos descritivos e reflexivos sobre práticas pedagógicas, produzidos pelas professoras, e registos descritivos de práticas de reflexão em pequeno grupo, o objecto de estudo foi-se definindo numa rede complexa de transacções que nos implica enquanto sujeito de investigação e enquanto objecto de interpelação pelos discursos do material empírico.

Esclarece-se, no entanto, que o pequeno grupo não foi o nosso campo de análise, o qual antes integrou um conjunto de processos individuais e sociais complexos que pensamos estarem associados às práticas formativas desenvolvidas e que se manifestaram na instituição escolar, não se restringindo ao pequeno grupo. Tratando-se de um processo de formação, orienta-nos a preocupação de esclarecer o que diz respeito às relações entre as dimensões pessoal e profissional, a acção individual e a acção colectiva e a teoria e a prática, e de que modo estas relações intervieram nas dinâmicas institucionais. Interessou-nos considerar as ambiguidades, já referidas, que rodeiam a produção de conhecimento em educação, não para as classificar de défices epistemológicos contra os quais nos deveríamos «armar» de instrumentos metodológicos, mas sim para as transformar em elementos constituintes do trabalho de pesquisa.

Assim, sem qualquer pretensão à produção de um conhecimento «puro», lidámos com a «dupla mestiçagem» da investigação em educação que não nos limita à escolha de um só referente disciplinar e que considera a sua dependência do sistema de valores e de acção de todos os actores intervenientes (incluindo o do investigador) (Berger, 1992, p. 31).

Um dos elementos epistemológicos que requereram a nossa vigilância diz respeito à implicação; não por a considerarmos «contaminadora» da investigação mas para lidarmos com ela a favor do rigor da pesquisa. Essa implicação prendeu-se com a nossa participação activa no processo que submetemos a estudo, enquanto elemento da

equipa coordenadora do projecto. Por isso, para além de considerarmos a implicação libidinal e nas metodologias a utilizar, a implicação de tipo institucional surgiu-nos como uma implicação potencialmente mais densa e a necessitar de ser ressituada, sistematicamente, ao longo da pesquisa.

A problemática da pesquisa constituiu-se como um espaço de mediação entre diferentes discursos (disciplinares e da prática pedagógica), entre os factos e as opiniões; como um espaço de inferência entre o sujeito e o objecto. O facto de atribuirmos um papel metodológico central à linguagem e à comunicação prendeu-se com o reconhecimento de que o actor é também autor ou seja, tem capacidade para narrar a realidade social e para se definir nessa narrativa. Foi uma opção de rejeitar uma “epistemologia do olhar” (onde o sujeito é o que observa e por isso detém o domínio da interacção, e o objecto o que é observado e por isso sujeito ao poder do que observa) e assumir uma “epistemologia da escuta” onde nos envolvemos na temporalidade dos fenómenos, dando lugar a um «equilíbrio epistemológico» entre o que narra e o que escuta; procurando o sentido da situação num encontro e numa troca de sentidos: o que lhe atribuímos e o que lhe atribuem os actores envolvidos.

Isso não significa, no entanto, que remetemos a cientificidade para o campo das opiniões; apenas se questionou a utilização da metodologia enquanto «artifício de purificação» de uma cientificidade positiva.

A articulação entre o social e o individual, a que pretendemos dar relevância, visou a construção de complementaridades entre pólos tradicionalmente dicotomizados onde a consideração de que lidávamos com “objectos híbridos” nos situou numa internarratividade que apelou a práticas de tradução (Correia, 1996/97). Como a tradução nunca é exacta, a sua prática exigiu-nos a capacidade de entendimento entre linguagens diferentes, e a produção de um «texto» que é simultaneamente uma recriação do objecto interpretado e o resultado do nosso diálogo com a interpretação e com nós próprios.

Utilizando como referente social ético e epistemológico a ciência social crítica preconizada por Habermas, pensamos ser necessário criarem-se condições de «distribuição simétrica» de oportunidades para os diferentes discursos assumirem papéis de diálogo. Guiando-nos por um interesse emancipador, procurámos a produção de um saber não só reflexivo mas também auto-reflexivo e globalizante, ao integrar meios e fins como elementos constitutivos de formas de vida que se transformam na interacção. Tratou-se de nos situarmos no mundo da(s) Justiça(s) e de recorrer à reflexão teórica e empírica como forma de melhor compreender a realidade educativa e as possibilidades da sua transformação.

A opção por centrar o trabalho empírico nos registos justifica-se pela «densidade» epistemológica e metodológica que se lhes atribui no projecto CRIA-SE e que permitiu desenvolver um processo que entrelaçou as dimensões investigativa e formativa centrando-as no professor, na instituição, na prática pedagógica e nos alunos, numa lógica de produção de saberes necessária à mudança das práticas educativas e à transformação institucional. Os registos animaram uma dinâmica relacional pondo em confronto sentimentos, valores, saberes e histórias de vida profissionais e pessoais; para onde convergiram e onde adquiriram visibilidade as representações culturais e profissionais das professoras e de onde divergiram novas estratégias de acção e de mudança das práticas educativas.

A opção por este material empírico assentou também no reconhecimento da legitimidade epistemológica dos discursos da prática para nos interpelarem na construção do objecto de estudo e também na consideração de que em educação lidamos com “objectos híbridos” que se definem na interface do individual e do social, objectos-sujeitos que se narram como «discurso» e se constroem nessa narrativa (Correia, 1996/97).

3.3.1.1. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo surgiu-nos como a forma mais adequada de lidar com o material empírico de que dispúnhamos. Não a limitando à sua dimensão técnica, interessaram-nos sobretudo as suas potencialidades hermenêuticas, de interpelação entre a teoria e a prática, de troca de sentidos num registo de tradutibilidade que possibilitasse a construção de uma semântica da realidade investigada.

Como refere Habermas (1987), a tradução significa sempre a produção de algo que transcende a nossa individualidade e a dos outros, por isso ela nunca é exacta. Não se trata de estabelecer uma mera correspondência entre códigos linguísticos, mas de incidir sobre um todo que é a linguagem e a actividade que lhe está associada, ou seja, as formas de vida e o seu sentido.

As potencialidades hermenêuticas que referimos têm em conta “o não dito”, as incoerências discursivas, as falhas, as contradições, não para as considerar elementos subsidiários da interpretação que os deve integrar numa lógica discursiva por ela construída, mas sim como dotados de materialidade própria e significativa para a interpretação. Essa

materialidade não surge na análise de modo formalizado mas percebe-se pela interpretação que se realiza a partir dos dados produzidos.

Privilegiámos uma abordagem qualitativa sem no entanto rejeitar procedimentos de quantificação que se revelaram úteis para discernir outros núcleos de sentido e para salientar singularidades.

A análise de conteúdo integrou-se nos procedimentos metodológicos globais adoptados, não se tratando por isso de seguirmos as prescrições normativas e técnicas definidas por vários autores mas antes de, com as mesmas preocupações de rigor, flexibilizar a análise de modo a aumentar-lhe a eficácia compreensiva e explicativa.

Foi a opção de nos deixarmos guiar pela narrativa do sujeito-objecto, de procurar o sentido da situação numa troca de sentidos, assumindo uma «epistemologia da escuta» e uma «epistemologia do sentido» (Berger, 1992). Foi assumirmos a complexidade das situações educativas, uma «complexidade radical», como a refere Edgar Morin (in Berger), que é irreduzível a análises parcelares e que só pode dar-se a conhecer numa lógica multi-referencial que apreenda as trajectórias educativas que são simultaneamente individuais e colectivas.

A teoria teve, neste trabalho, uma acentuada centralidade não para determinar o objecto de estudo ou com o propósito de lógicas «confirmativas» mas para interactuar com o «discurso» empírico, permitindo a configuração de um modelo de análise e de uma linguagem problematizadora que fossem transformados e transformantes ao longo da investigação e permitissem concomitantemente a formulação da problemática e do objecto de pesquisa.

As opções tomadas no pólo morfológico permitiram definir um conjunto de «regras» para a estruturação da objectivação, clarificando o rigor da pesquisa ao possibilitar-nos lidar com a nossa implicação a favor da inteligibilidade da situação que investigámos. Se, como refere Devereux (1980), a metodologia tem sido utilizada para proteger o investigador do transfer exercido pelo «material» empírico, ela tem-no protegido sobretudo do contra-transfer ou seja, do modo como o investigador se implica «emocionalmente» quando o objecto de pesquisa o interpela levando-o a reagir por rejeições, aceitaçãoes... Em última análise, o que constitui «a angústia inevitável» do trabalho de pesquisa tem originado a produção de um conjunto de instrumentos metodológicos que, ao proteger o investigador dessa dupla relação com o objecto, também o distancia da consideração do objecto enquanto sujeito, deformando as condições da produção científica.

Não foi nossa pretensão construir «estratégias» metodológicas tendentes a anular ou exteriorizar uma implicação que sabemos ser

intrínseca ao nosso trabalho, mas considerá-la como um dos seus elementos constitutivos e trabalhará-la enquanto tal.

Não ignorando os quadros de análise susceptíveis de nos orientar na análise de conteúdo, à semelhança das restantes opções metodológicas, não os tomámos como prescritivos da «práxis» científica. No entanto, a nossa opção por uma abordagem qualitativa e a centralidade atribuída ao trabalho teórico aproximaram-nos mais da procura de tipos-ideais do que de tipologias, sistemas ou modelos.

Os tipos ideais, segundo Correia (1996-a), constituem mais uma lógica interpretativa, que pretende possibilitar a formação de uma «constelação» de traços próprios (típicos) a um fenómeno, do que um «produto» científico (que raramente é possível produzir). Como lógica interpretativa interessou-nos a sua capacidade organizadora e unificadora de um conjunto de informações que adquirem maior significância integradas nessa «constelação»; ela tem uma função semântica que permite designar “um conjunto nocional complexo” e refere-se a valores seleccionados pelo pesquisador que, segundo Webber, são utilizados pela sua fecundidade na compreensão dos fenómenos (Bruyne, 1991, p. 183). A complexidade dos fenómenos educativos não «autoriza» a utilização dedutiva de conceitos genéricos que reúnam as características comuns a diferentes fenómenos, daí que a lógica interpretativa dos tipos ideais, ao permitir evidenciar a originalidade, a tipicidade da situação, permita a elaboração de conceitos específicos, de “teorias de médio alcance” baseadas na produção de “suspensões teóricas” a partir das inferências entre a linguagem de interpretação e a linguagem do material interpretado.

3.3.2. Sobre a interpretação dos textos

A centração do trabalho empírico na interpretação de documentos que são textos requer uma explicitação do que se entende, nesta pesquisa, sobre as valências epistemológica e empírica do discurso fixado pela escrita, baseando-nos para isso no trabalho de Paul Ricoeur (1986).

A fixação do discurso pela escrita surge sempre no lugar da fala, ou seja, no lugar em que a fala poderia ter sido produzida. No entanto, o texto não perde essa qualidade mesmo quando, não transcrevendo uma fala anterior “(...) inscreve directamente na escrita o que quer dizer o discurso.” (p. 142). A relação directa do “querer-dizer” do enunciado com a escrita consubstancia-se na função da leitura relativamente à escrita. E aqui emerge a necessidade de nos referirmos ao conceito de interpretação.

Ocupando o leitor o lugar do interlocutor do mesmo modo que a escrita ocupa o lugar da locução e do locutor, não se trata no entanto, de uma situação de diálogo. Entre o escritor e o leitor não ocorre uma troca de perguntas e de respostas que permite na situação de diálogo uma quase simultaneidade entre a explicação e a compreensão do discurso. O texto liberta-se da oralidade e transforma não só as relações entre a linguagem e as diferentes subjectividades envolvidas, a do leitor e a do autor, como também a “relação referencial da linguagem com o mundo” (p.144).

Numa situação de fala viva, aquilo que se diz tem uma referência real, aquilo sobre que se fala. O sentido revela-se na referência que é muitas vezes seguida da exibição. Numa situação de escrita é a função da leitura, como interpretação, que realiza a referência, sendo a passagem da referência para a exibição interceptada pelo próprio texto. O meio circunstancial em que o texto é produzido é assim «ocultado» e reconstruído com base na interpretação do leitor. Pode-se dizer que o próprio autor, ao quebrar a proximidade do sujeito falante com a fala é instituído pelo texto, mantendo-se no domínio da significação produzido pela escrita.

As relações da explicação com a interpretação surgem no momento da leitura. Ultrapassando a discussão teórica que opõe de forma exclusiva a explicação à interpretação, ou antes a explicação à compreensão (pois a interpretação é um dos domínios da compreensão), interessa-nos considerar, como Ricoeur, as complementaridades e reciprocidades desta relação. Entendemos por compreensão o processo que nos permite conhecer o psiquismo alheio com base em “signos sensíveis” que o manifestam, e por interpretação a «arte» de compreender aplicada a esses testemunhos dos quais se salientam os signos escritos, os textos. Assim, a compreensão permite-nos o conhecimento, através de signos, do psiquismo alheio e a interpretação fornece-nos o grau de objectividade em virtude das possibilidades de conservação que a escrita confere aos signos.

Associam-se ao conceito de interpretação a intuição, não verificável, do conceito psicologizante de compreensão e a exigência de objectividade ligada ao seu enquadramento epistemológico.

Esta aparente contradição transformou-se, no passado, numa tensão incontornável nas reflexões teóricas sobre a hermenêutica. As exigências epistemológicas em Dilthey (1900 cit. in op. cit.) acabaram por situá-lo nessa contradição que o leva a afirmar, relativamente à psicologia da compreensão, que “O fim último da hermenêutica é compreender o autor melhor do que ele se compreendeu a si mesmo” e, relativamente à lógica da interpretação, que “A função da hermenêutica consiste em

estabelecer teoricamente a validade universal da interpretação, base de toda a certeza histórica, contra a intromissão constante do arbítrio romântico e da subjectividade céptica no domínio da história.” (p.148).

Em nome da objectividade das ciências sociais e humanas produziu-se uma «despsicologização», cada vez mais acentuada, da interpretação e até da própria compreensão. “A exteriorização da vida implica este carácter cada vez mais indirecto e mediato da interpretação de si e de outrem. Mas é, no entanto, um si e um outrem postos em termos psicológicos que a interpretação persegue.” (p. 148); a interpretação pretende sempre uma reprodução das experiências vividas.

Daí que se proponha que a interpretação deixe de procurar a sua norma de inteligibilidade na compreensão de outrem e se repense a sua relação com a explicação.

O conceito de explicação é tratado por Ricoeur de modo distinto do que lhe confere o modelo naturalista. Trata-se de aceitar a possibilidade de um estatuto autónomo do texto relativamente à fala e ao intercâmbio de falas. Assim, a atitude do leitor inclui uma dupla possibilidade: tratar o texto como texto sem mundo e sem autor, explicando-o pela sua estrutura, pelas suas relações internas, ou então restituir o texto à comunicação viva interpretando-o. A leitura traduz-se na dialéctica entre estas duas atitudes. A hipótese de trabalho da análise estrutural de textos é a de que, estando a escrita e a fala relativamente à língua no domínio do discurso, a escrita tem, no entanto, especificidades que assentam em traços estruturais que lhe permitem um tratamento similar à língua no discurso. Esta hipótese permite, em certas condições, considerar comparáveis as organizações das grandes e das pequenas unidades da linguagem, ou seja, das unidades de grau superior à frase e das unidades de grau inferior à frase que são da esfera da linguística.

Especialistas da análise estrutural das narrativas, como Roland Barthes e Greimas (cit. in op. cit. p. 153), baseiam o seu trabalho num conjunto de postulados nos quais se inclui a hipótese referida e ainda algumas proposições sobre o sentido da narrativa. Este consiste na disposição dos elementos, na capacidade de integração de subunidades no todo e na atribuição de sentido a um elemento pela sua capacidade de se relacionar com outros elementos e com o todo do texto. A análise estrutural procede à segmentação (aspecto horizontal) e de seguida estabelece os vários níveis de integração das partes no todo (aspecto hierárquico). Assim, para o analista as unidades de acção não são nem unidades psicológicas relacionadas com o vivido nem unidades de comportamento. A lógica da acção consiste, antes, numa sucessão de núcleos de acção cuja totalidade constitui a “sequência estrutural da

narrativa". Verifica-se então, uma "descronologização" da narrativa, que permite a desocultação da lógica narrativa que subjaz ao tempo narrativo. Explicar uma narrativa é apreender um "enredo" que se traduz numa sucessão de nós de acção que se encadeiam, encaixando-se as unidades elementares em unidades mais vastas; é apreender a estrutura dos "processos de acções encaixadas" (p.153). Este encadeamento de acções corresponde a relações semelhantes entre os actantes da narrativa.

As personagens são, assim, entendidas não enquanto sujeitos psicológicos mas enquanto funções correlacionadas com as acções formalizadas. Os actantes definem-se pelos predicados da acção, pelos vectores semânticos da frase e da narrativa, e surgem hierarquizados de modo correlacionado com a hierarquia das acções. Trata-se, fundamentalmente, da transposição de um modelo linguístico e semiológico para a teoria da narração, o que afasta os receios epistemológicos que associam a explicação a um conceito proveniente das ciências da natureza e importado para a análise dos «monumentos escritos».

A leitura de um texto faz apelo a duas atitudes que não só não se opõem como se complementam: a atitude explicativa que apreende a dimensão semiológica do texto pelas suas relações internas, pela sua estrutura, e a atitude interpretativa que se apropria do texto e lhe atribui significação. Por apropriação do texto entendemos uma forma de interpretação que só se completa na interpretação que através dele o sujeito leitor faz de si mesmo, compreendendo-se melhor.

Assim, não nos situamos nem exclusivamente numa explicação que eliminaria toda a relação subjectiva e intersubjectiva em nome da objectividade do texto, nem exclusivamente numa compreensão que rejeitaria qualquer análise objectivante em nome da subjectividade e da apropriação da mensagem.

A concepção dialéctica de uma interpretação entre a compreensão e a explicação, proposta por Ricoeur, surge-nos como a mais adequada e epistemologicamente mais fecunda.

A compreensão apela à explicação dado que a não existência do diálogo, que possibilitaria o jogo de perguntas e de respostas que ocorre na situação da produção do discurso, impede a verificação da interpretação. A leitura é regulada por códigos semelhantes àqueles que orientam a compreensão das frases. A explicação constitui uma mediação da compreensão exigida pelo próprio discurso.

O carácter subjectivo da compreensão não é posto em causa na medida em que é sempre alguém (o leitor) que se apropria do sentido da narrativa, não existindo incompatibilidade entre a análise objectiva das

estruturas e essa apropriação. O que há a compreender na narrativa não é tanto o seu autor mas sim aquilo sobre que se falou, o mundo humano da acção que é refeito pelo texto. Entre a análise estrutural e a apropriação do sentido desenvolve-se o significado da narrativa, “o mundo dos trajectos possíveis da acção real” (p.170). Se o confronto do leitor com o texto lhe permite produzir significados que o ajudam a compreender-se melhor, é porque o texto não é uma obra fechada mas sim aberta “ao mundo que ele redescobre e refaz” (p.170). Daí que compreender um texto não é necessariamente compreender o seu autor.

Um texto constitui uma totalidade que só se apreende pelo reconhecimento das suas partes, entendidas não como uma sucessão de frases colocadas em idêntica posição na estrutura semântica do texto e compreensíveis separadamente, mas sim como integrando um processo holístico que evidencia relevâncias diversas das suas partes na construção do todo. A percepção desta diversidade só é possível porque se reconhece uma interdependência entre a significância do texto e das partes que o constituem. Mas a plurivocidade dos textos não é da ordem nem da polissemia das palavras individuais nem da ambiguidade das frases na linguagem comum. Ela significa que o texto permite uma pluralidade de leituras e de construções. Esta pluralidade é da ordem da conjectura em que os processos de validação pelos quais se põe à prova se aproximam mais de uma lógica de probabilidade do que de uma lógica de verificação empírica. Enquanto disciplina argumentativa, a validação pressupõe um “lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa” (p.202).

Sendo verdade que há várias formas de construir um texto, isso não significa no entanto que as diversas interpretações sejam equivalentes. O campo de construções possíveis é limitado e a interpretação acaba por se situar entre os limites do dogmatismo e do ceticismo e resultar da dialéctica entre a conjectura e a validação.

A análise de conteúdo a que submetemos o material empírico não pretendeu, por isso, seccionar o texto mas sim permitir a sua reestruturação em função de uma coerência interna assegurada por um esforço de reflexão sobre a nossa intuição e num «espaço» de mediação entre o trabalho empírico e o trabalho teórico.

3.3.3. Procedimentos metodológicos

Não se revela fácil a tarefa de explicitar linearmente um processo que se revelou cíclico e interactivo.

A familiaridade com o material empírico e a implicação nas vivências que estiveram na origem da sua produção orientaram a pesquisa para determinados referenciais epistemológicos e teóricos. Não se tratando de nos situarmos numa «lógica da prova» onde a teoria assumiria a obsessão da sua comprovabilidade ou falsificação, esses referenciais permitiram, no entanto, uma abordagem do material empírico de acordo com uma prévia problematização que nos possibilitou, numa primeira fase, seleccionar o «corpus» da pesquisa. A selecção realizou-se a partir de um conjunto de documentos do projecto CRIA-SE (entrevistas realizadas às professoras da escola em estudo, no início do projecto, estudos de caso de alunos realizados pelas professoras, actas de reuniões, relatórios de avaliação, registos das professoras e registos das reuniões de grupo de projecto).

A intenção de compreender as lógicas formativas que orientaram o desenvolvimento do projecto na escola da comunidade A, integrando-se na problematização sobre o actual estado das mudanças que se produzem nas escolas e das suas relações com a formação contínua de professores, possibilitou uma abordagem do material empírico instrumentada de algumas questões. Essa abordagem evidenciou a pertinência empírica dos registos individuais das professoras de um dos grupos de projecto (G.P.) da escola, dos seus relatórios anuais de avaliação e dos registos das reuniões de reflexão desse grupo. A opção por um dos grupos de projecto relacionou-se com a nossa intervenção enquanto orientadora do grupo.

A incursão no «corpus» da pesquisa pressupôs que, embora os registos e os relatórios fossem assumidos enquanto «textos», com pertinência própria, e se pretendesse restituir o seu conteúdo semântico, eles exigiam também uma abordagem enquanto «pré-texto» e enquanto «contexto»; enquanto pré-texto pois foram utilizados como dispositivo de formação no projecto CRIA-SE e enquanto contexto pois integraram-se numa dinâmica de investigação-acção cuja explicitação contribuiria para uma maior inteligibilidade da interpretação.

Lidando com material empírico produzido individualmente mas que corresponde a processos vividos individual e colectivamente, tentou-se salientar singularidades e interdeterminações entre os diferentes actores envolvidos, mas sobretudo pretendeu-se salientar indicadores que enriquecessem a produção topológica das significações e potenciasses a valência colectiva das práticas discursivas. Guiava-nos o objectivo de produzir interpretações não só sobre o conteúdo manifesto mas também sobre o conteúdo latente, procurando nas omissões e contradições uma significação acrescida.

Uma primeira leitura flutuante do corpus da pesquisa empírica permitiu a interpelação necessária à constituição de uma impressão global que, interagutando com o trabalho teórico, nos dirigiu para leituras sucessivamente mais precisas. Este processo interactivo, apelando a uma atitude de pesquisa ora indutiva ora dedutiva, permitiu-nos a produção de um modelo de análise provisório e de «malha larga» que confrontamos com os textos. Esta confrontação revelou-nos a necessidade de organizar o material empírico de acordo com as suas valências epistemológicas e as necessidades técnicas da pesquisa. Definiu-se então que as valências epistemológicas dos textos tinham duas dimensões a necessitar de abordagens analíticas distintas. Uma das dimensões incluía os registos das reuniões de G.P. e a outra dimensão incluía os registos individuais das professoras e os seus relatórios anuais de avaliação. A unidade temporal organizadora foi o ano lectivo, não só porque as dinâmicas institucionais se engendram em função dessa unidade, mas também porque ela corresponde, sensivelmente, ao tempo de duração de cada fase do projecto CRIA-SE.

Num dos casos decidiu-se considerar dois momentos temporais distintos no seu primeiro ano de participação no projecto CRIA-SE. A professora em causa integrou-se no projecto no 2º ano do seu desenvolvimento e por isso entendeu-se que os primeiros registos tinham um valor interpretativo semelhante aos registos do 1º ano das restantes professoras. Esta deliberação foi reforçada pelo nosso conhecimento sobre o processo de integração da professora.

Esclarece-se também que todo o processo de definição das categorias de análise e das regras de codificação das unidades de registo foi mediado pelo «saber» que nos advém da participação activa em todas as fases de desenvolvimento do projecto e da co-produção na conceptualização do pensado e do vivido em projecto, na instituição.

As características do material em análise e os objectivos de índole exploratória e compreensiva da pesquisa levaram-nos a definir como unidade de registo a unidade temática. Enquanto a mais pequena unidade de significação, a unidade temática refere-se a núcleos de sentido capazes de permitir inferências e não coincide necessariamente com uma unidade linguística sendo «recortada» independentemente do seu modo de inserção lexico-sintáctico. Por esse motivo, a unidade de contexto não pôde ser definida de modo homogéneo para todo o corpus. A unidade de informação semântica era identificada quer pela sua inserção no registo (ou relatório de avaliação) quer pela sua inserção na globalidade dos registos que constituíam a unidade temporal.

A definição das categorias e subcategorias analíticas resultou da interacção entre a produção da interpretação, que ia evidenciando temas significativos, e a produção de uma linguagem hipotética informal emergente do trabalho teórico.

Resultando de uma interpelação entre diferentes linguagens e mediada por deliberações baseadas em conclusões provisórias sobre o trabalho de interpretação, construíram-se dois modelos de análise (quadros nº2 e nº3) que, embora utilizados com a flexibilidade necessária às análises qualitativas, permitiram uma primeira transformação dos textos em dados de pesquisa.

Perseguindo preocupações de vigilância epistemológica mais do que uma normatividade nos procedimentos e situando-nos no registo da tradutibilidade, os modelos de análise forneceram-nos uma reorganização semântica do material empírico deslocando-nos, assim, do campo doxológico para o campo epistémico da pesquisa.

O rigor na análise de conteúdo exigiu-nos a clarificação prévia das categorias e das subcategorias, sobretudo daquelas que oferecem maior ambiguidade conceptual, e a definição de algumas regras na codificação do material empírico (anexo 1). Devido ao carácter acentuadamente implicado do nosso trabalho de interpretação, algumas regras foram transformadas e outras emergiram no decorrer da análise.

Assim, na análise dos registos individuais e dos relatórios de avaliação anual das professoras, relativamente à Acção, interpretam-se como instituídos: os códigos e as regras que estão «enraizados» no ser e no agir dos professores do 1º C.E.B. e que se conhecem pela nossa experiência profissional; os códigos e as regras relacionados com os programas escolares e os que constituem a rotina na acção das professoras do G.P..

Interpretam-se como instituintes os códigos e as regras relacionados com a reflexão no G.P., com as reuniões de escola e de comunidade e todas as regras e códigos divergentes dos instituídos. A Inteligibilidade da acção é apreendida pela sua compreensão por referência a comunidades de valor e de linguagem. A Atitude que se pretende analisar é a que se assume ao registar e não a atitude na acção. Na categoria dos Saberes entende-se por Saberes formais aqueles que são explicitados como saberes profissionais, teóricos ou empíricos. Consideram-se Saberes emergentes os que são explicitados como descoberta a partir do desenvolvimento do projecto e que se relacionam também com competências adquiridas no seu âmbito.

Na análise dos registos de G.P., a Formatividade tem em conta o carácter do registo enquanto texto que se produziu para ser lido e

analisado, quer pelas professoras do G.P. quer pela equipa coordenadora do projecto CRIA-SE. Na formalização do sentido da acção procura-se a sua integração numa razão de ser educativa. Na Pilotagem da acção considera-se a relação do texto com o vivido nas sessões de G.P. e, pressupondo-se que se trata de um processo e de um percurso não definidos previamente, pretende-se compreender os modos da sua produção. A Mediação e o Saber profissional têm em conta o registo enquanto texto e enquanto comunicação de uma realidade vivida pelo G.P., nas sessões de grupo e na escola.

Quadro nº 2 - Modelo de análise dos registos de G.P.

| FORMATIVIDADE (dos registos de G.P.) | PILOTAGEM DA ACÇÃO | MEDIAÇÃO | SABER PROFISSIONAL |
|--|--|---|---|
| * Autorização/legitimação da Inovação | * Comunicação da acção | * Valores e representações instituídos / valores e convicções instituintes | * Reflexão sobre a acção |
| * Valorização da acção das professoras | * Problematização da acção | Teoria Acção Discurso | * Clarificação e organização dos saberes profissionais |
| * Formalização dos saberes profissionais | * Construção do sentido da acção | * Mundo objectivo / mundo subjectivo | |
| * Formalização do sentido da acção | * Visibilidade do processo | * Teoria / prática | |
| * Memória colectiva | * Produção de dispositivos de intervenção | * Investigação / acção | * Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras |
| | * Decisão educativa Quotidiano escolar Currículo Projecto Educativo | * Individual / social(G.P.) * G.P. / Escola * Agente / autor da acção | |

Preocupando-nos a fiabilidade dos dados, reanalisámos a codificação do texto, com alguma distanciação temporal da primeira análise, no sentido de verificar a coerência na lógica de classificação das unidades de registo em cada subcategoria. Sobre a validade interna das categorias esclarece-se que, quanto à exaustividade, submetemos à análise todo o texto pertinente, o que nem sempre coincidiu totalmente com o corpus da pesquisa. Quanto à exclusividade, considerámos que algumas unidades de registo possuíam um valor semântico plural e por isso podiam ser codificadas em diferentes categorias embora nunca em diferentes subcategorias de uma mesma categoria.

Quadro nº 3 – Modelo de análise dos registos individuais e dos relatórios de avaliação anual das professoras do grupo de projecto

| ACÇÃO | ATITUDE (no registo) | AFFECTOS | LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO | SABERES |
|--|-------------------------------------|---------------|--|----------------------------|
| * Regras Instituídas Instituintes | * Crítica | * Emoções | * Com referência ao CRIA-SE Centradas na teoria Centradas na reflexão de GP Centradas nas reuniões de escola | * Saberes formais |
| * Códigos Instituídos Instituintes | * Reflexiva | | | * Saberes experienciais |
| * Sentido | | * Sentimentos | | |
| * Centração da acção | * Auto-crítica/ Auto-valorização | | * Sem referência ao CRIA-SE Moral Pedagógica Organizacional Técnica Afectiva Cívica Outras | * Saberes emergentes |
| * Inteligibilidade Grupo profissional Escola CRIA-SE Subgrupo profissional | * Autorização/ Legitimação | | | |
| * Lugares de acção * Acção * Tempo de acção | | | | * Outros |

A fim de facilitar o trabalho de manipulação de dados para a interpretação, submetemos a reorganização semântica do material empírico a um processo de redução, tendo em conta a agregação dos dados em núcleos de significação (anexo 2). A intencionalidade de compreender as transformações produzidas ao longo dos três anos orientou os procedimentos seguintes no sentido da produção de quadros analíticos que facilitassem a interpretação sobre a evolução dos processos em cada dimensão (anexo 3). Embora, como já referimos, as nossas preocupações epistemológicas nos situassem, sobretudo, numa análise de natureza qualitativa, a constatação de que as variações no número de unidades de registo, ao longo dos três anos e em algumas subcategorias, eram indicadoras de informação pertinente para a pesquisa induziu-nos à produção de gráficos que evidenciassem essa variação (anexo 4).

4. APRESENTAÇÃO DE DADOS

A reorganização semântica a que submetemos o material empírico permitiu-nos a produção dos dados da pesquisa a que faremos referência de forma sucinta, uma vez que remetemos para anexo a sua apresentação mais pormenorizada. Os dados referem-se à evolução manifestada nas dimensões analíticas, nas três unidades temporais (anos lectivos de 1993/94, 1994/95 e 1995/96) segundo as quais se organizou o estudo.

4.1. Sobre as professoras

Na professora A, relativamente à ACÇÃO, o registo desloca-se das regras instituídas para as regras instituintes, e estas centram-se primeiro no trabalho pedagógico para se alargarem, no último ano, ao projecto educativo da escola. Os códigos instituintes vão-se impondo nos registos centrando-se inicialmente nas crianças e abrangendo posteriormente a relação pedagógica e a instituição. O sentido da acção começa por se relacionar com a actividade pedagógica mais imediata e nos períodos seguintes assume a dimensão de finalidades educativas relativamente às crianças, às professoras e à escola. Nas duas primeiras fases, a acção centra-se sobretudo nas crianças e na professora e no último ano refere-se predominantemente às professoras da escola. A inteligibilidade da acção é diversa nos dois primeiros períodos e no último reduz-se à escola e ao CRIA-SE. Os lugares de acção são sempre variáveis e incluem o espaço escolar e a comunidade envolvente. As acções registadas revelam uma apropriação da dimensão projectual do trabalho da professora. O tempo de acção não apresenta diferenças significativas nos três períodos analisados, oscilando entre algumas horas e vários meses.

A ATITUDE crítica é sempre positiva, incidindo inicialmente nas crianças e alargando-se ao ambiente pedagógico, às professoras e à orientadora. É muito significativo o aumento do número de unidades de registo com significação reflexiva. As dimensões sobre as quais se reflecte abrangem toda a acção educativa da professora, incluindo o trabalho desenvolvido no G.P.. A auto-crítica surge no sentido da auto-valorização e é registada de modo semelhante nos vários períodos. A dimensão de autorização/legitimação aparece associada à centração da acção pedagógica nas crianças e no trabalho de projecto; no último ano surgem também referências ao carácter reflectido da acção, à participação

de todas as professoras da escola e ao reconhecimento por parte dos pais e das autoridades educativas.

A referência aos AFECTOS é uma característica constante nos registos, embora adquira maior «densidade» no último ano, em que se dá especial relevância aos sentimentos da professora e das crianças.

As LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO com referência ao CRIA-SE e centradas na teoria evidenciam-se apenas nos dois primeiros períodos e têm em conta conceitos sobre a criatividade. As lógicas centradas na reflexão do G.P. salientam-se nos dois primeiros períodos sendo menos registadas no último ano e revelam uma preocupação com a introdução da dimensão criativa no quotidiano escolar. As lógicas centradas nas reuniões de escola, que vão sendo mais referidas ao longo do tempo, evidenciam preocupações com a dinamização do projecto educativo. A justificação da acção sem referência ao CRIA-SE apresenta um núcleo estável, constituído pelas lógicas organizacional e pedagógica, e a emergência instável de outras lógicas (técnica, cultural, moral, cívica e deontológica).

Os SABERES formais são pouco registados e relacionam-se com a acção pedagógica e o desenvolvimento das crianças. Os saberes experienciais só são registados nos dois primeiros períodos e referem-se sobretudo a metodologias educativas. Os saberes emergentes não são registados na primeira fase e revelam um acentuado aumento nas fases seguintes. O saber que emerge relaciona-se com a capacidade de pensar a acção educativa globalmente integrando a formação das crianças, da professora e as funções da escola numa razão de ser com referência a finalidades educativas.

Na professora B as regras da ACÇÃO vão revelando, ao longo do tempo, uma concentração nas regras instituintes, que culmina no último ano com a exclusão das regras instituídas. Os códigos instituídos são sempre referidos e os instituintes vão sendo progressivamente integrados nos registos, assumindo no último ano maior relevância. O sentido da acção, que no primeiro ano se relaciona com o cumprimento dos programas escolares e com dimensões sócio-afectivas da prática profissional, nos períodos seguintes revela uma preocupação com a produção e a partilha de saberes pelas crianças associadas ao trabalho de projecto e uma preocupação com a dimensão de formatividade do trabalho das professoras. A concentração da acção nos alunos é sempre predominante, embora a concentração da acção na professora se vá acentuando e surjam novos «actantes» nos últimos dois períodos. A inteligibilidade, sendo sempre diversa, revela no entanto uma convergência no sentido dos

valores e da linguagem do grupo profissional e do CRIA-SE. Os lugares de acção manifestam uma abertura de «horizontes» na intervenção pedagógica, que inicialmente se limitam à sala de aula e à cantina, englobando posteriormente toda a escola e o espaço envolvente. As acções registadas referem o envolvimento progressivo de outras turmas e a dimensão projectual da actividade pedagógica. O tempo de acção é muito variável oscilando entre algumas horas e vários dias.

A ATITUDE crítica tem sobretudo uma acentuada materialidade no segundo ano, desaparecendo no último ano essa dimensão. A crítica é positiva ou negativa e incide nas actividades realizadas pelas crianças, nos recursos proporcionados pela escola e nos obstáculos à realização de intercâmbios pedagógicos entre as turmas. A atitude reflexiva refere-se quase exclusivamente ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, incidindo no último ano também nas mudanças profissionais da professora. A autocritica, à excepção da referência a lapsos cometidos na comunicação com os pais, é sempre autovalorizadora e recorre à explicitação sobre a disponibilidade profissional da professora para o trabalho desenvolvido no projecto, a sua relação com as crianças, as mudanças na sua atitude profissional, e sobre a opinião dos pais. A autorização/legitimação é a dimensão mais registada e apresenta, relativamente às restantes dimensões, uma densidade discrepante. A procura de legitimação para o trabalho realizado processa-se através da referência à responsabilização das crianças na sua aprendizagem, à componente criativa, projectual e reflectida da acção das crianças e da professora, aos bons resultados na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e aos apoios do CRIA-SE no desenvolvimento da inovação pedagógica.

Os AFECTOS são registados de modo persistente em todos os períodos analisados, assinalando-se no último ano um aumento na referência aos sentimentos quer das crianças quer da professora.

As LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO com referência ao CRIA-SE e centradas na teoria têm sempre uma fraca materialidade, e no segundo ano não são sequer referidas. As lógicas centradas na reflexão de G.P. vão assumindo, ao longo do tempo, maior densidade e maior implicação nas acções registadas. Essas lógicas referem-se, fundamentalmente, à participação activa das crianças nas actividades escolares na sala de aula e na escola e à intencionalidade de viabilizar uma prática profissional reflexiva. As lógicas centradas nas reuniões de escola vão convergindo no sentido de se generalizar a educação para a criatividade a toda a instituição. As lógicas sem referência ao CRIA-SE são sempre plurais, com um núcleo estável nas lógicas pedagógica e

organizacional, e integrando no último ano lógicas de desenvolvimento profissional.

Os SABERES formais apenas são referidos no último ano e relacionam-se com o projecto CRIA-SE. Os saberes experienciais implicam-se, essencialmente, na organização do trabalho pedagógico e são pouco referidos. Os saberes emergentes, para além de revelarem um aumento no número de unidades de registo muito acentuado, revelam uma maior amplitude conceptual, que no primeiro ano incide exclusivamente nas crianças e posteriormente abrange também saberes sobre a acção profissional da professora. São também referidos saberes técnicos relacionados com as áreas de expressão.

Na professora C as regras instituídas da ACÇÃO são explicitadas regularmente embora sem grande relevância para as acções registadas. As regras instituintes relacionam-se com a liberdade de acção e a responsabilização das crianças na actividade escolar e com a partilha pedagógica organizada de acordo com a constituição de pequenos grupos. Os códigos instituintes e os códigos instituídos coexistem sem explicitação de rupturas, salientando-se um aumento progressivo destes últimos em função do tempo; os códigos instituintes revelam uma valorização da comunicação pedagógica criativa na escola, ao nível das crianças e das professoras. O sentido da acção sofre um desvio dos objectivos tradicionais relacionados com os programas escolares para dimensões convergentes com o projecto educativo da escola; estas são indiciadoras de uma nova atitude face ao saber escolar (saber para se produzir e não para se consumir). A acção centra-se sempre, predominantemente, nas crianças e percebe-se que, ao longo do tempo, novas «figuras» intervêm na acção pedagógica registada (os pais, os pequeninos do infantário, outras professoras, alunos de outras turmas...). A inteligibilidade da acção, apesar de diversa, refere-se com maior relevância e intensidade aos valores e à linguagem do CRIA-SE, sendo também muito marcante a referência ao grupo profissional e ao subgrupo profissional; a referência aos valores e à linguagem da escola é pouco significativa. Os lugares de acção são predominantemente a sala de aula, com excepção para o segundo ano no qual a acção se desenrola também em espaços da comunidade envolvente e em toda a escola. As acções relacionam-se com o trabalho de projecto e com as áreas de expressão e de língua portuguesa. O tempo é sempre diverso e oscila entre um e vários dias.

A ATITUDE crítica revela um aumento no número de unidades de registo e refere-se à acção das crianças, à acção da professora na escola e no âmbito do projecto CRIA-SE, à colaboração dos pais e aos recursos

existentes na escola. A reflexão é uma dimensão constante na atitude no registo, embora seja mais significativa nos dois últimos anos. Reflecte-se sobre os efeitos da acção realizada na educação e no desenvolvimento das crianças, na relação pedagógica e na motivação profissional da professora. A autocrítica/autovalorização é muito acentuada no segundo ano, sendo uma referência também expressiva nos restantes. Apesar de ser essencialmente autovalorizadora, a autocrítica incide também em aspectos referidos como menos satisfatórios relativamente ao desempenho profissional. A autorização/legitimação produz-se, fundamentalmente, pela explicitação de resultados positivos no desenvolvimento global das crianças e na sua aprendizagem e na motivação e na aprovação dos pais.

Os AFECTOS são uma referência constante relativamente às crianças, à professora e a outras professoras da escola.

As LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO com referência ao CRIA-SE e centradas na teoria são pouco expressivas e referem-se aos conceitos de criatividade e de professor criativo. As lógicas centradas na reflexão de G.P. são sempre muito registadas e revelam a preocupação de inovar na acção pedagógica através da introdução de novas formas de produzir e de adquirir o saber escolar e de comunicar pedagogicamente na escola. As lógicas centradas nas reuniões de escola surgem apenas nos dois últimos anos e convergem com as dimensões do projecto educativo. As lógicas sem referência ao CRIA-SE são muito diversas e apresentam um núcleo estável constituído pelas lógicas pedagógica, organizacional e afectiva.

Os SABERES formais nunca são referidos e os saberes experienciais relacionam-se com a organização e a relação pedagógicas. Os saberes emergentes, cujo número de unidades de registo aumenta significativamente ao longo do tempo, relacionam-se com a vivência de uma prática registada e reflectida e uma atitude investigativa por parte da professora, sobre as crianças e sobre a acção pedagógica.

Na professora D, as regras instituídas são registadas com maior incidência no primeiro ano, verificando-se no segundo ano a emergência do maior número de regras instituintes. Estas revelam como a pesquisa e o trabalho em grupo se vão impondo na acção pedagógica. Os códigos que surgem nos registos referem-se sobretudo a símbolos e a valores instituídos, embora a partir do segundo ano surjam também códigos instituintes relacionados com a comunicação pedagógica e o trabalho em projecto, das crianças e da professora. O sentido da acção sofre transformações evidentes ao longo dos três anos: no primeiro ano relaciona-se exclusivamente com o sentido tradicional da acção

pedagógica, e nos restantes evidenciam-se preocupações de divergência pedagógica que inclui a comunicação dos saberes e das realizações das crianças a toda a escola. A centração da acção incide predominantemente nas crianças; centra-se também na professora e na turma (entendida como o conjunto dos alunos e da professora); surgem referências ao G.P. em todos os períodos, e no último ano a acção também se centra na orientadora e noutras professoras da escola. Na inteligibilidade da acção percebe-se uma dialéctica entre as várias comunidades de valor e de linguagem que resulta a favor da predominância do CRIA-SE e do subgrupo profissional. Os lugares de acção sofrem, claramente, uma expansão da sala de aula para toda a escola e meio envolvente. As acções registadas, que no primeiro ano são muito diversas, convergem posteriormente no sentido do trabalho de projecto. O tempo de acção é também muito diverso, oscilando entre parte de uma aula e dois meses.

A ATITUDE crítica é constante nos três períodos e desloca-se do trabalho das crianças para o trabalho das professoras. A reflexão incide, nos primeiros dois anos, fundamentalmente nos efeitos para as crianças do trabalho realizado, e no último ano centra-se no desenvolvimento profissional da professora. A autocrítica é sempre autovalorizadora e tem pouca expressão nos registos. A autorização/legitimação é a dimensão dominante na atitude no registo. Autoriza-se e legitima-se a acção educativa evidenciando as emoções e os sentimentos positivos que provoca nas crianças, salientando os «produtos» dessa acção quer ao nível da aprendizagem quer ao nível da criatividade e expressando-se uma disponibilidade profissional para o trabalho realizado e a realizar.

Os AFECTOS são muito registados, sobretudo as emoções das crianças. Os sentimentos que se explicitam sobre a professora situam-se predominantemente na satisfação profissional.

As LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO com referência ao CRIA-SE e centradas na teoria têm pouca materialidade, não sendo sequer referidas no segundo ano, e relacionam-se com conceitos de criatividade. As lógicas centradas na reflexão de G.P. são dominantes face às restantes lógicas e relacionam-se com o desenvolvimento da criatividade e a promoção de atitudes de pesquisa nas crianças. As lógicas centradas nas reuniões de escola registam-se apenas nos dois últimos anos e de um modo muito implicado no projecto CRIA-SE. As lógicas sem referência ao CRIA-SE são diversas e incidem essencialmente na justificação pedagógica, organizacional, afectiva e cívica. No último ano surge também a dimensão de desenvolvimento profissional como lógica justificativa da acção.

Os SABERES formais são registados somente no último ano e relacionam-se com o projecto CRIA-SE. Os saberes experienciais, que surgem também apenas no último ano, relacionam-se com estratégias de ensino e de avaliação pedagógica. Os saberes emergentes, referidos nos dois últimos anos, implicam-se numa avaliação sobre os efeitos nas crianças do trabalho realizado. Referem-se ainda saberes técnicos, mas apenas no primeiro ano.

4.2. Sobre o grupo de projecto

Na FORMATIVIDADE DOS REGISTOS DE G.P. a autorização/legitimação da inovação gera-se integrando às decisões educativas num processo de reflexão sobre a prática, evidenciando as mudanças e o carácter cooperativo da acção das professoras e registando os «sucessos» do trabalho realizado pelas crianças e os efeitos na melhoria da comunicação entre as professoras da escola. A valorização da acção das professoras refere-se à importância do saber experiencial e ao desempenho e empenho profissionais, realçando-se também a sua satisfação pessoal e profissional pelo trabalho realizado. A formalização dos saberes profissionais realiza-se sobretudo através de uma sistematização da identificação de estratégias educativas conducentes a uma educação para a criatividade e dos obstáculos ao desenvolvimento do projecto nas suas três dimensões: o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa; registam-se também os resultados dos estudos de caso realizados pelas professoras e as metodologias utilizadas na realização do trabalho em projecto das crianças; esta dimensão vai-se revelando progressivamente mais densa ao longo do tempo. A formalização do sentido da acção integra o esclarecimento sobre os processos em desenvolvimento, os objectivos da investigação e da reflexão no G.P. e os efeitos nas crianças, nas professoras e nos pais em função da implementação do projecto educativo da escola; integra também a clarificação sobre o «lugar» da acção das turmas do G.P. na dinâmica do projecto educativo da escola. A memória colectiva inclui todas as dimensões do trabalho realizado pelo G.P.: a reflexão teórica e empírica, a acção educativa mais significativa para a investigação e as decisões assumidas pelas professoras do grupo e pelo Conselho Escolar.

Na PILOTAGEM DA ACÇÃO, a comunicação da acção, que nos dois primeiros anos necessita de alguma instigação para se realizar, processa-se de forma exclusivamente voluntária no último ano. A acção que se comunica vai alargando o seu âmbito, da acção educativa

desenvolvida com as crianças à acção vivida na instituição. A problematização da acção, que é uma dimensão muito significativa nos registos, revela um «mundo profissional» profundamente complexo. Problematizam-se as atitudes das crianças e das professoras, a insegurança profissional para experimentar a mudança, a desigualdade de oportunidades na escola, a comunicação com as colegas e com os pais, a organização pedagógica para viabilizar os trabalhos de projecto, a partilha pedagógica, os recursos humanos e materiais... A construção do sentido da acção mostra-se estável, ao longo dos três anos, e viabiliza-se pela análise e discussão dos processos vividos, tentando-se identificar a razão prática e a razão educativa da actividade pedagógica das crianças e da acção das professoras e esclarecendo-se, simultaneamente, os princípios educativos implicados nessa acção. A visibilidade do processo manifesta-se pela elaboração de quadros síntese do trabalho realizado, pela sua avaliação e pela organização de documentos e de materiais que «contam a história» do projecto. A produção de dispositivos de intervenção constitui, a par com a problematização da acção, a dimensão mais significativa da pilotagem da acção. Estes dispositivos elaboram-se através da definição de estratégias e de metodologias para a acção educativa e organizacional que têm em conta os instrumentos pedagógicos considerados pertinentes, a programação das actividades que envolvem as várias turmas do grupo, os princípios educativos a referenciar na acção; os dispositivos elaboram-se, ainda, através da identificação de domínios da acção educativa que requerem maior vigilância por parte das professoras, em função da sua relação com as finalidades educativas em causa. As decisões educativas, que no primeiro ano se relacionam apenas com o currículo, alargam-se posteriormente ao quotidiano escolar, ao projecto educativo e à organização das sessões de reflexão do grupo.

A MEDIAÇÃO valores e representações instituídos / valores e convicções instituintes é mais significativa no primeiro ano e processa-se através da acção, do discurso e da teoria. A mediação mundo objectivo / mundo subjectivo é registada apenas no segundo ano e revela a desocultação de conflitos resultantes de interpretações diferentes de uma mesma realidade. A mediação teoria / prática é muito significativa no primeiro ano, e nos restantes tem uma expressão mais reduzida; esta mediação desenvolve-se através da integração na reflexão de conceitos teóricos pertinentes e potenciadores de uma melhor compreensão da prática profissional. A mediação investigação / acção apresenta uma grande discrepância no número de unidades de registo do primeiro e do último ano relativamente ao segundo, no qual as unidades de registo

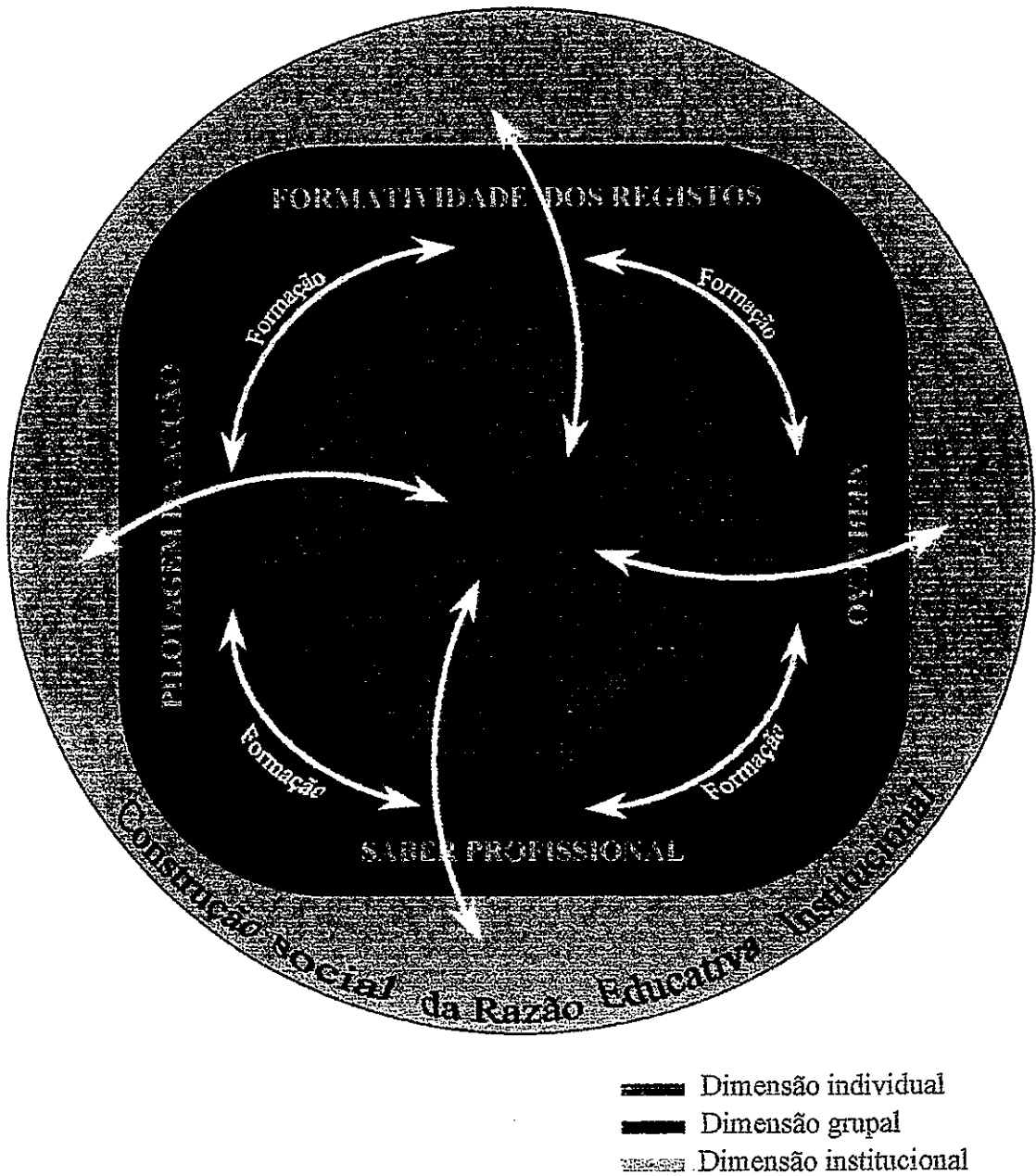
sofrem uma redução significativa; nesta dimensão salientam-se a reflexão sobre a acção com base nos registos escritos, as orientações metodológicas para a realização de um estudo de caso por cada uma das professoras e a identificação de problemas para estudo no G.P.. A mediação individual / social (G.P.) surge simplesmente nos dois primeiros anos e realiza-se sobretudo pela partilha das responsabilidades educativas, pela discussão dos estudos de caso e pela explicitação e gestão de conflitos. A mediação G.P. / Escola tem pouca expressão no primeiro ano e manifesta-se bastante significativa nos anos posteriores; no primeiro ano a mediação resulta da articulação dos projectos das crianças com o projecto educativo; nos dois últimos anos constata-se um esforço de reflexão sobre as condições da prática educativa na escola, que conduz à emergência de estratégias mobilizadoras e integradoras de todas as turmas na reconstrução do projecto educativo. A mediação agente / autor da acção vai revelando ao longo do tempo uma maior expressão nos registos, e processa-se fundamentalmente pela explicitação da consciencialização sobre os processos desenvolvidos e os objectivos educacionais neles implicados, pela explicitação de uma capacidade crítica relativamente à acção institucional e da apropriação de um modo pedagógico de trabalho em projecto.

No SABER PROFISSIONAL, a reflexão sobre a acção é uma dimensão constante nos registos, e os domínios que abrange revelam uma expansão do trabalho pedagógico realizado com a turma aos domínios da acção colectiva na escola e do desenvolvimento profissional das professoras. A clarificação e organização dos saberes profissionais realiza-se formulando procedimentos práticos sob a forma de metodologias educativas, explicitando estratégias educativas utilizadas no desenvolvimento do projecto, registando dados de observação das crianças e da avaliação sobre os processos vividos. A produção de saber e aquisição de competências pelas professoras, que revela um aumento no número de unidades de registo significativo ao longo do três anos, implica-se nas valências cognitivas dos registos realizados pelas professoras, na sua reflexão e na acção educativa desenvolvida. O saber e as competências que se explicitam referem-se à acção pedagógica, ao desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo das crianças e à interacção social na turma e na escola.

Uma análise global dos dados apresentados induziu-nos a conclusões provisórias sobre as lógicas formativas implicadas no

desenvolvimento do projecto CRIA-SE (fig.1), que utilizaremos como ponto de partida para a interpretação do trabalho empírico.

Fig. 1 - Lógicas formativas



5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

5.1. A semântica da acção

O tratamento dos dados da pesquisa permitiu salientar, como núcleo das dinâmicas formativas, a acção. Detenhamo-nos um pouco para reflectir em conceitos que são fundamentais à pesquisa: compreender as lógicas formativas significa compreender as dimensões formativas, as suas inter-relações e a sua intencionalidade; o conceito de formativo remete-nos para a ideia de transformação, de indução de mudanças.

Não perseguindo objectivos de comprovabilidade das mudanças educativas individuais e na instituição, os dados revelam-nos, no entanto, que os processos produzidos deram origem a discursos explicitadores de mudanças: das práticas pedagógicas na «sala de aula» e na instituição, das relações profissionais, da identidade profissional das professoras e do projecto educativo da escola. Se esta explicitação não é, por si só, indicadora de que as mudanças se processaram efectivamente, é um dado relevante para compreender as lógicas formativas, pois a emergência de novas atitudes passa pela capacidade prévia de as conceber e explicitar como desejáveis em confronto com as que se possuem.

Encontramos em Schön (1992) algum fundamento sobre as dificuldades que se prendem com a transformação da acção educativa e sobre o insucesso das práticas formativas que se tenta implementar na sua transformação. O autor refere uma topografia da prática profissional com duas dimensões: a das «terras altas» e firmes e a que ele chama «um pântano». Na primeira dimensão os problemas são fáceis de controlar através da aplicação da teoria e da técnica, com base na investigação. Nas terras baixas do «pântano» os problemas, confusos e imprevisíveis, resistem a uma solução técnica. Paradoxalmente, os problemas das «terras altas» são encarados pelos indivíduos e pela sociedade como sendo de maior importância quando, na realidade, é no «pântano» que se situam os problemas de maior preocupação humana.

Arriscamo-nos a afirmar que a acção profissional dos professores se desenvolve, essencialmente, no domínio do «pântano», dos problemas vagos e mal definidos mas de cuja compreensão dependem as possibilidades de transformação da razão educativa na instituição escolar. Por isso, embora se perceba na análise empírica que há um jogo dialéctico entre as várias dimensões formativas: a Formatividade dos registos, a Pilotagem da acção, a Mediação e o Saber profissional; este jogo só se

torna possível através de um esforço de apropriação da acção por parte das professoras do G.P.. O dispositivo que possibilita esta apropriação é o registo que as professoras realizam sobre a sua acção e que integra várias dimensões: A Acção, onde se evidenciam as regras, os códigos, o sentido, a centração da acção, a inteligibilidade, os lugares de acção e o tempo de acção, os Afectos, as Lógicas justificativas da acção, os Saberes e as Atitudes no registo.

Quando falamos em acção queremos referir-nos a projectos, agentes, razões de agir, motivos e intenções.

O conceito de causa, entendido como logicamente separado do de efeito, não se revela útil para interpretar as relações que ligam a intenção à acção, o motivo ao projecto. Se no caso das relações entre causa e efeito os antecedentes e os consequentes são susceptíveis de ser identificados separadamente, nas relações que envolvem a acção não podemos identificar essa ligação causal.

Há, no entanto, uma ligação lógica entre a acção e o projecto, pois não podemos referir-nos a este sem designar a acção que faremos. Há, do mesmo modo, uma implicação entre motivo e projecto: os motivos da acção não podem ser enunciados senão de forma ligada à acção de que eles são o motivo. Não se identifica, aqui, a heterogeneidade lógica da causa e do efeito.

Quando se analisam as condições de inserção da acção docente no mundo da educação, o dualismo semântico e epistemológico que opõe a causalidade à motivação, e portanto a explicação à compreensão, é seriamente abalado. Agir significa, fundamentalmente, operar uma mudança no mundo, e esta intervenção requer na sua análise uma combinação entre as condições da compreensão e as condições da explicação. Ou seja, se, e de acordo com Paul Ricoeur (1986), a explicação é do domínio da teoria dos sistemas e a compreensão do domínio da motivação, da acção humana intencional, a intervenção no mundo da educação mobiliza então e de forma imbricada estes dois domínios.

Analisando os dados relativos às variações ao longo dos três períodos e para cada categoria, constatamos por um lado que através do registo as professoras explicitam um sentido e uma inteligibilidade da acção que sabemos ser difícil discernir no contexto imediato da prática profissional e, por outro lado, que ao longo do tempo se manifesta uma apropriação das mudanças educativas através da compreensão e da explicação da acção. Assim, vão emergindo regras e códigos instituintes que, apesar de assumirem um progressivo aumento na referência, coexistem com as regras e os códigos instituídos. A inteligibilidade da acção revela o carácter subjectivo (compreensivo) da apropriação da sua

semântica pois, utilizando como referencial um projecto comum, ela é explicitada de modo diverso pelas professoras, apesar de em todas elas e em todos os períodos a referência aos valores e à linguagem do projecto CRIA-SE assumir uma forte centralidade.

Na explicitação do sentido da acção, revela-se uma convergência que parte da identificação de sentidos que são divergentes nas diferentes professoras, e ao longo dos três períodos vão-se destacando núcleos que convergem para determinadas razões educativas: fomentar a participação das crianças e das professoras, trabalhar em projecto, promover a comunicação na escola. No entanto, apesar da explicitação de núcleos convergentes na acção educativa das professoras, manifesta-se sempre uma margem subjectiva, e por isso diversa, na apreensão do sentido da acção.

A explicação da acção, que entendemos ser perceptível sobretudo na dimensão das Lógicas justificativas da acção, revela uma diversidade explicativa em cada professora e em cada período analisado. Apesar dessa diversidade, cada professora apresenta um determinado padrão explicativo:

Na professora A, as lógicas com referência ao CRIA-SE centradas na teoria surgem apenas nas duas primeiras unidades temporais, e nas restantes lógicas verifica-se uma deslocação da centração na reflexão de G.P. para a centração nas reuniões de escola. As lógicas sem referência ao CRIA-SE apresentam uma estabilidade na explicação pedagógica e organizacional, que aliás é comum à maioria das professoras; as restantes lógicas revelam a emergência da justificação deontológica da acção, na fase final do projecto.

Na professora B, as lógicas com referência ao CRIA-SE centradas na teoria têm uma expressão muito reduzida e a acção justifica-se sobretudo centrando-se na reflexão de G.P., com excepção para a segunda unidade temporal onde a referência às reuniões de escola se revela também significativa. Na diversidade de lógicas justificativas sem referência ao CRIA-SE salientamos a presença, no último ano, de lógicas de desenvolvimento profissional.

Na professora C, as lógicas centradas na teoria têm também pouca expressão e, apesar da acentuada referência à reflexão de G.P., as reuniões de escola, que no primeiro ano não são referidas, assumem nos dois últimos anos uma progressiva importância. As lógicas justificativas sem referência ao CRIA-SE apresentam uma grande diversidade com um núcleo estável nas lógicas pedagógica, organizacional e afectiva.

Na professora D, as lógicas centradas na teoria revelam-se mais significativas no último ano e a reflexão no G.P. é sempre a referência

mais marcante na justificação da acção. As lógicas sem referência ao CRIA-SE revelam a particularidade de surgir no último ano a lógica profissional.

Comparando os diferentes «padrões» explicativos das professoras, parecem-nos significativas a centralidade na reflexão de G.P., a progressiva implicação das reuniões de escola na evolução das lógicas justificativas da acção e ainda e emergência, sempre no último ano, de lógicas centradas na deontologia e no desenvolvimento profissionais.

As relações entre a explicação e a compreensão que são mobilizadas na análise da acção humana são comparáveis às que já foram referidas para a análise dos textos. Aliás, Paul Ricoeur considera a acção humana em vários dos seus aspectos como um quasi-texto, apoiando esta ideia no facto de que a acção humana revela características semelhantes às do texto:

- exterioriza-se de forma comparável à escrita;
- separa-se do seu agente e adquire autonomia semântica;
- deixa uma marca ao inscrever-se no curso das coisas, constituindo-se como um documento.

O impacto da acção humana não se reduz à importância que assume no momento em que é produzida mas tem implicações noutros contextos, onde permite que se reinscreva o seu sentido.

A acção, do mesmo modo que um texto, é uma obra aberta, possibilitando uma pluralidade de leituras e de leitores possíveis.

Esta transferência das características do texto para a acção é reforçada pelo facto de os registos que analisámos terem por referência a própria acção: referem-se a ela, redescrevem-na e refazem-na.

A ideia de que a acção se pode constituir como um «documento» e como tal interpretável é estruturadora da nossa análise. A Pilotagem da acção processa-se através da comunicação, da problematização e da construção do sentido da acção, que exigem um trabalho de interpretação que é realizado pelo G.P.. Analisemos, então, como se processou esse trabalho de interpretação:

Parece-nos evidente que a primeira «etapa» de interpretação da acção se desenvolveu ao nível dos registos realizados pelas professoras. É pertinente salientar que o que foi registado resultou de uma «selecção»: as professoras registaram a acção que, num contexto mais abrangente da actividade profissional, lhes pareceu ser mais significativa para a reflexão que se realizaria no G.P.. Este processo de «selecção» implicou de imediato uma interpretação sobre toda a acção desenvolvida. Como já referimos, a realização do registo contribuiu ainda para uma apropriação

compreensiva da acção e, por isso, para uma compreensão das suas transformações.

A reflexão realizada no G.P. construiu-se a partir de uma prévia interpretação individual da acção; mas esta não diz respeito unicamente à intervenção individual das professoras, pois, como se percebe pelos dados produzidos, os registos individuais vão-se referindo; de uma forma progressiva e relacionada com a dimensão espaço-temporal, à acção colectiva.

O trabalho que é desenvolvido no G.P. centra-se, então, no encontro e no confronto de diversas interpretações sobre a acção educativa. Este confronto realiza-se através da comunicação e da problematização da acção e pretende criar uma «plataforma» interpretativa comum que possibilite a construção colectiva (G.P.) do sentido da acção.

A aplicação dos critérios de textualidade ao conceito de acção sensata, proposta por Ricoeur, constitui uma possibilidade profícua de tratamento teórico na nossa análise. Esses critérios, a fixação da acção, a autonomização da acção, a pertinência e a importância da acção e a acção humana enquanto obra aberta, permitem-nos esclarecer a significação de alguma da informação recolhida sobre a acção, a educativa e a formativa.

Antes de mais, interessa-nos elucidar o conceito de acção sensata. Ao referi-lo queremos evidenciar que a acção pode também ser insensata. Embora nos pareça um conceito de bastante complexidade (que pensamos poder discernir a partir do trabalho empírico realizado), referiremos apenas que por acção sensata entendemos a sua dupla dimensão psicológica e sociológica: a acção portadora de um sentido que se integra na inteligência das coisas e que pressupõe o seu carácter interactivo e dialógico (Hameline, 1991).

Sobre a fixação da acção, Ricoeur compara-a à fixação do discurso pela escrita e faz depender dela as possibilidades da acção se constituir num objecto científico. A acção possui determinados traços internos que a aproximam da estrutura dos actos de linguagem e que permitem a transformação do fazer numa forma de enunciação; a sua fixação é possível através de uma dialéctica de exteriorização intencional que possibilita que se destaque a significação da acção do seu acontecimento.

À semelhança dos actos de linguagem, a acção apresenta uma estrutura noemática com um conteúdo proposicional e uma força ilocucionária que, em conjunto, constituem o seu conteúdo de sentido. É

esta estrutura noemática que se pode fixar destacando-a do processo de interacção e transformando-a num «objecto» interpretado.

Ao desligar-se do seu agente, a acção autonomiza-se e produz consequências próprias, ou seja assume a sua dimensão social. O que a torna num fenómeno social é não só o envolvimento de vários agentes com função interdependente, mas também o facto de a acção humana ser imprevisível até para os agentes envolvidos e produzir efeitos não calculados.

Há uma espécie de distância entre a intenção do agente e a sua acção, do mesmo modo que entre a intenção do locutor e a significação de um texto. Esta distância coloca um problema específico que é o da atribuição de responsabilidade. Nas acções simples, que não integram nenhuma acção preliminar na sua realização, a intenção e a significação são coincidentes ou então tomam conta uma da outra. O problema surge apenas nas acções complexas como a acção educativa, em que alguns segmentos se afastam de tal forma dos segmentos simples iniciais que exprimem a intenção do agente, que dificultam a atribuição da acção, de modo similar à dificuldade de atribuição de um autor em certos casos de crítica literária.

A atribuição de um autor requer um trabalho de “inferência mediata” semelhante ao do historiador que tenta isolar o papel de uma personagem num curso de acontecimentos. Este trabalho pode ser transposto para o caso da atribuição da acção.

Certas acções constituem acontecimentos que imprimem uma marca no tempo. Esta ideia de que um acontecimento se pode imprimir em algo temporal associa-se a outra ideia: a de tempo social. O tempo social não é algo fortuito e provisório, ele é uma rede de “configurações persistentes” e só a acção que contribuir para a emergência dessas configurações é que imprime a sua marca, tornando-se um “documento da acção humana”.

O fenómeno da marcação social é também analisado sob o ponto de vista das acções que podem ser submetidas à censura e portanto é um fenómeno que pertence ao contexto da responsabilidade. De acordo com Joël Feinberg (cit. in Ricoeur, 1986, p.196), uma acção para poder ser censurada tem que ser registada com a finalidade de uma análise posterior. Este registo constitui uma entrada no “dossier” de um indivíduo, que pode ser formal, como no caso dos registos que analisámos, ou informal, ligado à sua reputação (profissional, pessoal, familiar, etc.).

De igual modo a acção humana só se transforma em acção social quando se inscreve nos arquivos (registos) da história. Por isso, as acções humanas tornam-se instituições, na medida em que a sua significação

deixa de coincidir com as intenções dos agentes. Como a significação passa a residir na obra, pode ser despsicologizada, verificando-se uma objectivação da acção resultante da sua fixação social.

A acção só pode ser considerada sensata quando a sua importância ultrapassar os limites da situação inicial de produção. Assim, a importância de uma acção relaciona-se com a sua capacidade de produzir significações que podem ser completadas ou actualizadas noutras situações diferentes da sua situação de produção. Isto é, a significação de um acontecimento importante transcende as condições sociais da sua produção e pode ser reactualizada em novos contextos sociais. A sua importância é relativa a uma pertinência duradoura que pode até ser omnitemporal. Esta pertinência relaciona-se com a característica da acção humana enquanto obra aberta e que faz com que a significação de um acontecimento dependa do sentido que lhe atribuem interpretações posteriores à sua emergência.

Quando analisamos os dados relativos aos registos de G.P. em cada unidade temporal, percebe-se o carácter incontornável da acção educativa em todas as dimensões. A acção desenvolvida no grupo e através dos registos de G.P. parece-nos imbuída de uma intenção laboriosa que ao centrar-se na acção educativa a desenreda e reconstrói, qual «trabalho artesanal engenhoso» que subjaz à acção sensata. Esse trabalho é visível em todas as categorias analíticas onde se revela um esforço para tornar claro e significativo o que antes estava confuso e disperso; «desatar o nó» e encontrar um sentido pertinente e coerente para a acção educativa. Trata-se de um esforço reflexivo que, ao ser partilhado pelo grupo, permite à acção educativa assumir uma importância que transcende o contexto onde foi produzida. A acção deixa de «pertencer» a cada uma das professoras para ser objecto de análise no grupo e pertença de uma inteligibilidade e memória colectivas. Transforma-se em acção social ao ser submetida à censura do grupo e ao inscrever-se nos «arquivos da história» do projecto CRIA-SE.

É sobre a dimensão da acção educativa enquanto acção social que a formatividade dos registos se produz ao autorizar/legitimar a inovação e ao formalizar o seu sentido.

Ao longo das três unidades temporais analisadas a dimensão da Formatividade dos registos dá-nos conta de como vão emergindo domínios conceptuais e práticos sobre a acção que vão persistindo no tempo e que desse modo se assumem como «documentos» do projecto: identificam-se estratégias educativas conducentes a uma Educação para a Criatividade; criam-se metodologias na realização do trabalho de projecto pelas crianças; identificam-se obstáculos ao desenvolvimento do trabalho

das crianças e das professoras. A autorização/legitimação da inovação vai-se produzindo através de configurações que dizem respeito à acção das crianças e das professoras, individual e colectivamente. Autoriza-se a inovação elucidando os efeitos benéficos na educação das crianças, na formação das professoras e na vida da escola. Formaliza-se um sentido da acção esclarecendo, relacionando e integrando os «episódios» da acção educativa.

Na Pilotagem da acção a visibilidade do processo revela-nos que a acção, para imprimir uma «marca no tempo», não carece apenas da produção de uma rede de configurações persistentes mas exige que essa rede se torne visível para os intervenientes e num contexto mais alargado de pertinência. Disponibiliza-se o conteúdo de sentido da acção para novas interpretações que assim contribuem para a sua significação. A produção de visibilidade recorre a meios discursivos e materiais: discursos no interior do G.P. e nas reuniões de comunidade; materiais que «contam a história do projecto» aos participantes e à comunidade educativa.

Recordando a ideia exposta no início desta análise de que a acção educativa se desenvolve, essencialmente, no domínio do «pântano», dos problemas que resistem às soluções teóricas e técnicas, parece-nos perceber-se pelo trabalho empírico que as lógicas formativas não resultaram de uma racionalização prévia ao desenvolvimento do projecto mas antes se foram constituindo através de uma construção topológica da acção. Esta construção alicerçou-se no domínio da sensatez e implicou-se na “paisagem de acção intelectual” (Moles, 1995) daqueles que a construíram: as professoras do G.P., as professoras da escola e a equipa coordenadora do projecto CRIA-SE; implicou-se no mundo das justificações e das justezas entre o que se quer e o que se pode realizar, o que se tem e o que se procura encontrar.

Uma das condições de sensatez da acção é a sua comunicabilidade a outrem que a recebe como inteligível, sujeitando-se por isso ao «juízo público» de uma dada comunidade de valor e de linguagem. A acção é colocada no jogo da interacção social e o seu sentido deixa de ser privado para revestir uma dimensão pública onde o agente tem que a justificar e explicar. Esta justificação não diz respeito unicamente ao carácter de deseabilidade da acção mas integra-se num contexto de disposições características de uma dada cultura.

No caso da acção das professoras a sua inteligibilidade refere-se a comunidades diversas de valor e de linguagem. A inteligibilidade da acção educativa não é, por isso, uma mas plural e, embora se integre numa cultura global que é a educativa, compõe-se de disposições que são

características de várias subculturas: o grupo profissional, a escola, o CRIA-SE e o subgrupo profissional. Os dados revelam-nos também que o modelo de Educação para a Criatividade que se foi construindo e os referenciais educativos que estiveram na sua origem se constituíram como uma subcultura que se foi impondo em termos da inteligibilidade da acção, e de uma forma progressiva no tempo.

A noção de acção sensata, quando analisada à luz da sociologia compreensiva Weberiana, pressupõe que a acção seja orientada para outrem, que a conduta de um indivíduo tenha em conta a do(s) outro(s) quer por oposição quer por composição com ela. Por isso, o «juízo público» a que são submetidos os motivos da acção individual não é suficiente para tornar uma acção sensata. A acção social implica uma relação social no sentido em que, para além de ter em consideração a reacção do outro, cada agente motiva a sua acção não apenas em função de características privadas de desejabilidade expostas publicamente mas também em função de regras públicas. A acção sensata é, pois, governada por regras que são estabelecidas nas relações sociais e se prendem com símbolos e valores que constituem códigos de acção. O sentido que é dado aos vários segmentos da acção depende do sistema de convenções que delimita os significados possíveis da acção humana. Processa-se na interpretação da acção uma mediação simbólica onde os símbolos são entidades culturais e não apenas psicológicas. Estes símbolos integram-se em sistemas articulados e por isso, mesmo quando tomados isoladamente, intersignificam-se.

As lógicas formativas parecem-nos ter em conta esta dimensão da acção sensata procurando que através da transformação da acção educativa e do seu registo se produzam novos sistemas de símbolos inter-actantes. A construção de um modelo de Educação para a Criatividade integra, por isso, a produção de um modelo de significações sinérgicas na acção educativa, identificável a partir das regras e dos códigos instituintes que as professoras explicitam nos seus registos.

Sendo os símbolos interpretantes de condutas, que configuram a acção e lhe dão forma e sentido, podemos dizer que a acção educativa das professoras se construiu também no registar-se, na medida em que o registo possibilitou a clarificação das regras e dos códigos reguladores da acção. Esta noção de acção mediatizada por símbolos, que se produzem implicadamente na acção concreta e no registo que posteriormente é reflectido no G.P., introduz na análise a questão da deliberação sobre os fins.

Na deliberação sobre os meios o raciocínio prático colmata a distância que existe entre o carácter de desejabilidade e a acção a realizar,

ordenando os meios numa estratégia; na deliberação sobre os fins ocorre uma distância reflexiva que produz um «espaço de jogo» de confronto entre desejos normativos opostos «submetidos a julgamento e arbitragem» pela razão prática, dos quais resultam «decisões semelhantes a sentenças de direito».

Podemos então dizer que o registo da acção, ao ser reflectido no G.P. e ao pôr em confronto a deliberação sobre os meios tomada individualmente, cria o «espaço de jogo» onde se produzem as condições possibilitadoras da deliberação sobre os fins, na acção individual e na acção colectiva.

Esta distância reflexiva é responsável por um desvio da representação em relação às mediações simbólicas inerentes à acção que permite a infiltração da ideologia e da utopia. O desvio verifica-se tanto na dimensão individual da acção como na dimensão colectiva, mas com contornos diferentes. Na dimensão individual a distanciação do agente relativamente às suas razões de agir leva-o a coordená-las numa representação simbólica que é independente da acção. Na dimensão colectiva o desvio é mais acentuado e manifesto, pois as representações produzidas constituem “sistemas de justificação e de legitimação” tanto da ordem estabelecida como de uma outra capaz de a substituir. Estes sistemas de legitimação são, na verdade, ideologias, mas no sentido de uma metalinguagem para as mediações simbólicas que envolvem a acção colectiva e não no sentido de mistificações. As ideologias actuam como representações que reforçam as mediações simbólicas ao transformá-las em documentos através dos quais cada comunidade se perpetua.

A metalinguagem que se foi produzindo ao longo dos três anos, e de forma implicada quer na reflexão do G.P. quer nos processos vividos na instituição, revela-nos as dimensões que verdadeiramente inquietaram as professoras e a sua prática educativa, iluminando uma área tradicionalmente obscura, a do quotidiano pedagógico e escolar. Para se produzir uma metalinguagem foi necessário evidenciar e confrontar os afectos, os valores, os saberes, as representações culturais e profissionais das professoras. Foi necessário elucidar o que se entendia por Educação Escolar e discutir sobre que Educação se pretendia com o desenvolvimento do projecto; porquê e para quê.

Não sendo de estranhar que a metalinguagem que se produziu tenha em conta o modelo de Educação para a Criatividade originado pelo processo de investigação-acção desenvolvido no âmbito do projecto CRIA-SE (o trabalho em projecto das crianças e das professoras, os intercâmbios pedagógicos e a cooperação profissional com base na

reflexão sobre a acção), há no entanto algumas especificidades que importa salientar e de que a análise empírica nos dá conta.

A Atitude de autorização/legitimação que as professoras assumem no registo apresenta, em todas elas e em todas as unidades temporais, uma regularidade que consiste em legitimar a acção através quer da responsabilidade das crianças na acção realizada quer dos benefícios que elas retiram dessa mesma acção; o que fica muito claro pelo recurso persistente à transcrição do discurso directo das crianças. Numa primeira análise, poderia parecer que se trata de uma estratégia proteccionista da responsabilidade da professora no trabalho realizado mas, cruzando a informação com os restantes dados, tal suposição é posta em causa. Na verdade, os registos individuais revelam, em todas as categorias, o papel activo das professoras nas acções realizadas.

A focalização nas crianças, que é reforçada por uma centração da acção que incide sempre, e por vezes de forma discrepante (alunos-127; prof^a-9), nos alunos, parece-nos revelar que a produção da metalinguagem se alicerçou num consenso moral, que elegeu como objectivo fundamental a procura de benefícios para as crianças, em todo o processo a desenvolver.

A produção reflexiva e discursiva realizou-se no sentido de se argumentar o que se considera benefícios, e de procurar discernir os modos de os alcançar. Percebe-se que, para as professoras, o entendimento de benefícios não produz rupturas, nem com a aquisição do conhecimento previsto nos programas nem com os objectivos de sucesso escolar tradicional; mas alarga o seu alcance a novas implicações da acção educativa, com especial incidência na expressão dos afectos, na comunicação pedagógica e interpessoal e em novas modalidades de produção e de aquisição de saber pelas crianças.

A colaboração profissional dinamiza-se, então, em função dos benefícios que se acredita poder proporcionar às crianças com o desenvolvimento do projecto.

A razão prática da acção educativa integra, por isso, diversas componentes da vida social: uma componente psicológica, a preferência raciocinada; uma componente lógica, a argumentação que arbitra reivindicações divergentes no sentido de encontrar a medianidade; uma componente axiológica, a regra moral e uma componente ética que personaliza a norma.

5.2. A reflexão sobre a acção

A análise que realizámos evidencia que as lógicas formativas, ao centrarem-se sobre a acção educativa, produziram dinâmicas individuais interpretativas e explicativas que, ao confrontarem-se, permitiram a construção do campo prático da intervenção das professoras.

A acção produziu-se numa dimensão espaço-temporal, psicológica e sociológica e foi produtora de novas «individualidades» e formas de interacção.

A semântica da acção não se limitou à sua expressão concreta mas situou-se na ordem das justificações e das deliberações tornadas públicas e, por isso, possibilitadoras de acordos, éticos, morais e pedagógicos, orientadores da acção.

A acção educativa é aqui entendida como uma práxis, não no sentido aristotélico que a dicotomiza da poiësis, mas no sentido que considera as suas relações dialécticas a favor das transformações de uma e de outra.

No paradigma aristotélico as duas dimensões eram encaradas como opostas, sendo a poiësis entendida como uma “acção fabricadora” que se assume como um meio para um fim que lhe é exterior e a práxis referida como uma actividade que escapa à categoria dos meios e dos fins, que se exerce por si própria e que reside inteiramente no sujeito, sendo por isso uma actividade imanente (Imbert, 1992). Imbert salienta a necessidade de se submeter este paradigma a sérias transformações para que nas situações actuais, nomeadamente nas situações educativas, se lhe possa atribuir todo o sentido. Considerando que a pedagogia não é nem uma pura poiësis nem uma pura práxis, o autor refere que a práxis pedagógica se elabora numa trama de uma “temporalidade laboriosa”, marcada pelas relações dialécticas que definem o “estar-no-mundo” do sujeito e que põem em jogo um conjunto de dimensões: psicológicas, conscientes, inconscientes, institucionais... A auto-produção, que se realiza na relação pedagógica, constitui a produção de uma energia inexistente que actualiza um poder de auto-transformação (Castoriadis in Imbert). Essa energia não resulta apenas da manutenção da actividade imanente mas sim de um processo de ruptura com as totalidades, os saberes conclusivos, as identidades instituídas.

Enquanto actividade práctico-poiética, a acção educativa leva o sujeito a procurar a sua auto-produção através da mediação da auto-produção do outro e da mediação de novos saberes e de saberes-fazer que põem em causa os saberes e saberes-fazer instituídos.

É por isso uma acção que ao construir-se nas relações sociais as transforma e recompõe; tem um carácter axiológico e político que não pode ser negligenciado. Ao centrar as lógicas formativas na práxis educativa assume-se a intenção de questionar a realidade institucional existente para a transformar. Mas essa transformação não é da ordem da racionalidade técnica, onde se procura a eficácia na elaboração de produtos para um fim exterior ao próprio acto de fazer. É uma transformação que se pretende implicada na produção do fazer e do ser e na qual se definem as finalidades educativas a alcançar. Um fazer que é do domínio da *fronesis*, o raciocínio apropriado à acção bem feita, mas imbuído de uma lógica de projecto, libertadora da insensatez do percurso rectilíneo.

Mas para "(...) agir bem é necessário conhecer com verdade e desejar com rectidão (...)" (Gauthier, 1973, p.90). Na acção educativa como na vida, o desejo releva da paixão e dos afectos que se criam na interacção; releva do constrangimento dos valores morais que se confrontam e transformam numa realidade intermutável. A racionalidade possibilita o discernimento para julgar e decidir com prudência; criar regras para a acção fundamentadas no conhecimento sobre as situações. Não se trata de racionalizar a vida nas escolas mas de, num registo que considera a intersubjectividade, considerar a dimensão produtiva do trabalho docente que exige a deliberação prática consciente, isto é, a capacidade de discernir sobre a acção correcta no confronto com situações complexas e problemáticas.

A práxis educativa realiza-se numa pluralidade de situações que implicam ideais, crenças e valores que não se controlam à priori. A educação não é só racional mas também trágica e dramática, exigindo por isso uma abordagem plural dos seus objectos (práticos ou teóricos) que proporcione olhares específicos em função de sistemas de referência heterogéneos (Ardoino, 1993). Uma abordagem complexificante, não no sentido positivo da complexidade que se decompõe em unidades cada vez mais simples, mas de uma complexidade que tem em conta a multi-referencialidade das situações educativas, que põe em acção, distingue e combina entre si diferentes linguagens disciplinares. Um olhar que utiliza diferentes ângulos, não para os unificar mas para questionar o objecto de diferentes perspectivas, que também se questionam entre si. Diferentes perspectivas que são também diferentes discursos, entre os quais os discursos da prática são incontornáveis.

A referência à acção e não à prática, que se tem privilegiado nesta análise, deve-se a um entendimento distinto entre uma e outra. A acção refere-se sempre a procedimentos e a processos; incorpora a ideia de

gestão da instabilidade e considera a contingência das situações e das decisões. É por isso dinâmica e irregular, dependendo de um agente que se constitui na própria acção.

A noção de prática refere-se à aplicação de um saber especializado que antecede, prevê e planifica a acção. A prática apela à consideração de rotinas calculadas, da estabilização de um conjunto de procedimentos que se revelaram ajustados à consecução de determinados objectivos. Segundo Dewey a prática profissional é "(...) a competência de uma comunidade de práticos que compartilham as tradições de uma profissão (...)" (cit. in Schön, 1992, p.4)

Ao referirmo-nos à prática docente devemos esclarecer, também, que não consideramos os professores como únicos responsáveis pela determinação das suas práticas. Estas são condicionadas por regulações políticas, económicas e culturais que lhe são extrínsecas e por uma dificuldade intrínseca de constituição da profissionalidade. Como refere Gimeno (1991), as profissões definem-se por um certo monopólio sobre as regras e os conhecimentos da actividade que desenvolvem. Como a prática educativa não é exclusiva dos professores, torna-se difícil um reconhecimento social do estatuto profissional das funções docentes e uma identificação do que é específico na acção dos professores.

A especificidade de ser professor engloba um conjunto de comportamentos, conhecimentos, competências, atitudes e valores que, no confronto com a crise escolar, se têm revelado cada vez mais fluídos e instáveis, verificando-se uma tendência para a proliferação e indefinição das funções que os professores são impelidos a realizar. Esta situação não facilita a construção do conceito de profissionalidade docente e com ela as possibilidades de mudança educativa nas escolas. O conceito está em permanente elaboração e exige uma análise contextualizada, que tenha em conta o momento histórico concreto e a realidade social que se pretende legitimar através do conhecimento escolar.

Para se compreender a prática docente e as possibilidades de a transformar é necessário atender às interacções entre três níveis diferentes de contexto que a condicionam. Segundo Popkewitz (cit. in op. cit. p. 6), esses níveis são: o contexto das práticas de «sala de aula»; o contexto do grupo profissional onde se elaboram modelos de comportamento profissional e o contexto sócio-cultural que disponibiliza os valores e conteúdos considerados importantes. Estas determinações não são, no entanto, unidireccionais, o que constituiria uma debilidade na autonomia profissional dos professores, mas pelo contrário a actuação dos professores determina também a transformação desses contextos.

O modo como o professor pensa e age e a sua experiência cultural, integrados num percurso e num processo pessoal e profissional, que são de desenvolvimento e por isso de transformação, determinam os modos e os sentidos da intervenção docente.

O facto de ensinarem um conhecimento que não produziram e de reproduzirem estratégias práticas que não contribuíram para elaborar retira aos professores capacidade de intervenção crítica e de apropriação da autoria da sua acção.

É neste «panorama» conceptual da profissionalidade docente que as questões da práxis educativa e das suas relações com a investigação devem ser repensadas. O desenvolvimento profissional do professor relaciona-se com a sua capacidade de discernir sobre o sentido que uma acção deve seguir num caso particular, è tal discernimento só se produz em função de uma compreensão profunda da situação. Essa compreensão não se situa no domínio da racionalidade cognitivo instrumental. Os princípios da investigação que se baseia numa epistemologia positivista da prática, e que pressupõem a aplicação da teoria e da técnica para a resolução dos problemas da prática, não têm possibilitado essa compreensão profunda da situação. É que os problemas da prática docente não se apresentam como estruturas bem organizadas; não se apresentam, sequer, como problemas mas sim como “situações pouco definidas e desordenadas” (Schön, op. cit. p.18), e o problema que se coloca é precisamente o da «definição do problema», que é um processo ontológico, um modo de construir o mundo.

As situações problemáticas que emergem no quotidiano da vida das escolas e dos professores têm quase sempre o carácter de «caso único», e como tal não se enquadram no domínio dos problemas instrumentais, integráveis em qualquer categoria da teoria ou da técnica. A incerteza, a singularidade e o conflito de valores constituem zonas indeterminadas da prática docente que escapam às normas técnicas. Os professores gerem a imprevisibilidade das situações educativas num registo cientificamente pouco conhecido e até pouco assumido pelos próprios. Como refere Correia (1996-b), “A «face oculta» da profissão é integrada no espaço ambíguo da intuição ou da arte pedagógica que, por se supor estar intimamente dependente das propriedades pessoais dos profissionais, não se lhe reconhece legitimidade para se integrar na definição da profissão”(p.11).

O projecto CRIA-SE, ao definir como metodologia de desenvolvimento a investigação-acção, assumiu uma ruptura com o normativismo técnico na investigação educativa. Ao pretender identificar os modos de integração da dimensão criativa no quotidiano escolar,

pressupôs que tal conhecimento só se poderia produzir com a implicação dos professores e das instituições escolares. Pretendendo compreender as possibilidades, os meios e as estratégias de desenvolvimento da criatividade das crianças e suas implicações, orientou-se numa lógica de inovação educativa implementada pelos professores e pelos alunos.

A preocupação de não transformar a investigação-acção em mais uma forma de "terrorismo académico" (Elliott, 1993) em que os professores assumiriam o papel de «entre-posto» na colecta de dados para a investigação, contribuiu para que a equipa do projecto abordasse as escolas desarmada de propostas concretas de intervenção. Levava-se um «punhado» de convicções e uma vontade firme de contribuir para uma transformação positiva no quotidiano escolar e na educação das crianças.

O processo de investigação-acção, à semelhança da construção dos modos de intervenção, transformou-se num «caminho que se faz fazendo» com toda a ansiedade e sofrimento que isso implica.

Não era, no entanto, pretensão da equipa do projecto que, a pretexto de «dar a palavra» às práticas pela interlocução das professoras, se abdicasse de preocupações de rigor epistemológico quanto aos «produtos» da investigação. Mas foi-se tornando claro que a tradicional hierarquia de poder que coloca o saber científico acima do saber construído na acção exigia uma perversão, no sentido de se possibilitar um percurso de responsabilidade cooperativa e interactiva; um processo da autoria de um colectivo que se intercondiciona. Foi na tentativa de viabilizar este objectivo, ético-epistemológico e também político, que as lógicas formativas adquiriram toda a sua expressão. É que não é razoável pretender que um grupo profissional como o dos professores do 1º C.E.B., tradicionalmente votado à invisibilidade na produção de saber sobre os modos e os conteúdos da sua profissionalidade, adopte uma atitude de investigador da sua própria acção.

As representações prevalecentes nas professoras sobre a hierarquização quer do estatuto social quer dos papéis atribuídos a investigadores e práticos, e a manifestação de alguma insegurança e receio, originaram uma situação inicial de forte tensão emocional e cognitiva que se traduziu em pedidos explícitos e implícitos de uma intervenção mais estruturada por parte da equipa do projecto. A estrutura organizativa que viria a ser implementada, trabalho em pequenos grupos de projecto de professoras ou educadoras orientados por um dos elementos da equipa coordenadora, introduziu de certa forma a serenidade e o apoio psicológico que se pressentia serem imprescindíveis ao desenvolvimento de todo o processo. A figura do orientador surgiu numa perspectiva securizante que se alargou a todo o G.P., o qual

acabaria por assumir-se como "(...) o lugar privilegiado do suporte social necessário à gestão das ansiedade pessoais e à construção partilhada de novas práticas." (Ribeiro et al, p. 23).

Pretendia-se, simultaneamente, produzir saber sobre os modos adequados de integração da dimensão criativa no quotidiano escolar e possibilitar às professoras a autoria desse processo, isto é, narrar a realidade educativa e definir-se nessa narrativa.

Embora não se previsse inicialmente que a formação representava uma forte dimensão no desenvolvimento do projecto, enfatizando-se mais a mudança de uma estrutura de acção que possibilitasse a produção de conhecimento, a percepção de que existia uma profunda discrepância entre as expectativas da equipa e as reais condições das escolas e das professoras alteraria as perspectivas iniciais. Com efeito, tinha-se subestimado o que estava verdadeiramente em causa no projecto: "(...) mudanças relativamente profundas, mais profundas do que se pensava, dos adultos envolvidos e dos seus sistemas de acção profissional." (op. cit. p.18). A formação surgia, assim, como uma dimensão incontornável e a necessitar de uma «espessura» mais densa. "Devia dar oportunidade de progredir a partir da experiência pessoal e do grupo, aliando: estratégias de mudança pessoal e estratégias de mudança do sistema (nos termos de Dewey), mudança de práticas e emancipação (nos termos de Stenhouse), desenvolvimento profissional e tomada de consciência da problemática institucional (nos termos de John Elliott). (p.18).

A reflexão evidenciou-se como o procedimento mais adequado e desenvolveu-se a três níveis intercomunicantes: a reflexão individual produzida no registo, a reflexão sobre a acção que se realizava no G.P. e que originava deliberações com impacto no desenvolvimento do currículo, e a reflexão que se realizava na equipa, sobre as condições facilitadoras da reflexão e do diálogo no G.P. e na instituição e sobre as configurações que a investigação ia revelando nos diferentes grupos de projecto.

Assumia-se, tal como refere Schön (1996), uma nova epistemologia da prática profissional. Este autor, realçando a incapacidade do modelo de ciência aplicada para explicar a competência prática nas situações divergentes, propõe no seu lugar uma epistemologia do agir profissional pressupondo que, se na maior parte das vezes o nosso comportamento prático não contempla uma predefinição de uma operação intelectual, por efeito de uma situação surpresa, tendemos a reagir reflectindo no decurso da acção de forma interactiva "(...) sobre os resultados da acção, sobre a acção em si mesma, e sobre o saber intuitivo implícito na acção." (p. 207).

De acordo com Matos (1997), os professores orientam a sua acção segundo “teorias práticas” ou seja, sistemas de racionalidade que se encontram imediatamente disponíveis no pensamento porque são construídos em situação. A urgência das situações práticas exige, muitas vezes, um agir imbricado em automatismos construídos ao longo da experiência, estruturados em torno da vida pelo “paradigma da urgência”. Estas teorias, a que também podemos chamar conhecimento na acção, são reveladas de modo espontâneo mas dificilmente são explicitadas verbalmente pelos professores.

Ao apropriar-se da acção, através do seu registo escrito, as professoras reforçam uma tomada de consciência sobre o seu saber que se traduz numa maior lucidez sobre a prática profissional. Os saberes que emergem na análise dos registos das professoras não só se referem ao seu conhecimento na acção como representam uma reconstrução desse saber. As nossas descrições do conhecimento na acção são sempre, segundo Schön, intenções de tornar explícita e simbólica uma forma de inteligência que começa por ser espontânea e tácita. Este processo de reconstrução do saber através do registo escrito é fundamental para se compreenderem as lógicas formativas que favoreceram a ocorrência de mudanças educativas na prática das professoras.

Com efeito, ao longo das três unidades temporais, constata-se uma variação qualitativa e quantitativa nas unidades de registo codificadas na categoria dos Saberes. Parece-nos significativa a pouca referência, ou mesmo a ausência, de saberes formais (com excepção para a professora A), e que justifica de algum modo a emergência da formalização dos saberes profissionais como uma das dimensões da Formatividade dos registos de G.P.. Os saberes profissionais dos professores carecem de um trabalho de formalização comunicativa que lhes permita assumir a sua real importância na mudança das práticas profissionais e na pesquisa em educação.

O processo de escrita das acções realizadas constitui um complexo de processos organizador do pensamento sobre a acção, logo clarificador das teorias práticas que a orientam. Mas estas teorias não se apresentam como saberes formais, integrando-se sobretudo no domínio dos saberes experienciais. A reconstrução dos saberes emergentes, através da escrita, elucidou-nos sobre as valências cognitivas do registo: ao longo dos períodos analisados os saberes emergentes vão adquirindo maior densidade quer relativamente ao número de unidades de registo quer relativamente às dimensões a que se referem. Pelo facto de se explicitarem saberes emergentes que integram o auto-conhecimento, o conhecimento sobre os alunos e o conhecimento na acção, e tendo em conta o carácter

reconstrutivo do saber através da escrita, parece-nos não ser abusivo concluir que os registos contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

Esta nossa conclusão é reforçada pela análise da Atitude reflexiva que as professoras manifestam ao registar e a sua transformação ao longo do tempo.

Se no primeiro período a reflexão se centra quase exclusivamente na acção das crianças e seus efeitos ao nível da aprendizagem e do seu desenvolvimento global, nos períodos seguintes, mantendo-se essa dimensão da reflexão, surge também uma auto-reflexão em que as professoras explicitam a sua implicação nos processos em desenvolvimento e dão conta de mudanças profissionais. No entanto, a emergência desta auto-reflexão ocorreu em momentos diferentes para cada uma das professoras o que revela que também na expressão de si o processo permaneceu "nas mãos dos actores" e as rupturas se produziram no "ponto certo" (Ribeiro, Lopes e Pereira, 1994).

A implicação das dimensões reflectidas no tipo de saberes emergentes que se explicitam é um dado evidente na análise e que manifesta regularidade em todas as professoras. Ao reflectir sobre a acção através da escrita produz-se uma descentração, um grau superior de elucidação face ao conhecimento na acção, pois está em causa harmonizar o vivido com as exigências de inteligibilidade, para o leitor, do texto escrito. Esta descentração, que é despoletada por situações do quotidiano escolar que são percebidas pelas professoras como divergentes da «rotina», adquire uma acentuada dimensão formativa que se traduz na emergência de saberes profissionais em relação às situações registadas e que se ampliam à globalidade do domínio educativo.

O conhecimento na acção que se constrói em contextos estruturados social e institucionalmente é também parte do património profissional dos professores. Ao reflectir sobre o conhecimento na acção educativa, as professoras estão a reflectir sobre a sua profissionalidade. Se atendermos às dimensões que são reflectidas, a profissionalidade revela-se em toda a sua complexidade: a educação das crianças, a intervenção dos pais, as relações profissionais, a conscientização profissional e a mudança das práticas.

A Atitude crítica e auto-crítica joga também um papel decisivo na conquista de uma maior lucidez profissional através do registo. É notória a evolução positiva da capacidade crítica que se vai manifestando nos registos ao longo do tempo, sobretudo ao nível das dimensões educativas e institucionais que abrange. É interessante notar que a auto-crítica, quando surge, quase sempre se confunde com uma auto-valorização que é

também significativa. O facto de as professoras utilizarem os registos para se autovalorizarem e legitimarem a sua acção parece-nos que poderá relacionar-se com uma certa desvalorização profissional dos professores do 1º C.E.B..

Esta desvalorização resulta da consolidação de um modelo de profissionalidade docente que elegeu o saber disciplinar especializado como prevalecte face ao saber pedagógico que por isso limita a sua pertinência ao seu valor instrumental para a transmissão do primeiro.

A acção educativa dos professores do 1º C.E.B. requer, essencialmente, o domínio de um saber pedagógico, que surge com uma forte expressão nos registos individuais mas que no entanto as professoras sentem a necessitar que se valorize. Não se estranha, por isso, que a valorização da acção das professoras se revele uma dimensão persistente na Formatividade dos registos de G.P.. Trata-se de uma valorização a necessitar do auto-reconhecimento das professoras e a exigir o aval da comunidade científica (aqui representado pela função da orientadora).

A reconstrução do saber sobre a acção profissional, que foi também um saber sobre si e sobre os outros, apesar de revelado nos registos individuais, carece de uma abordagem ao processo de reflexão que ia ocorrendo no G.P..

Definido pela equipa coordenadora do projecto CRIA-SE como o instrumento crucial na investigação-acção, o registo descritivo das práticas educativas exigiu que em termos de orientação dos grupos se introduzisse a intencionalidade de motivar as professoras a formalizar pela escrita a sua acção profissional.

Paradoxalmente, tendo a escrita jogado um papel decisivo na consolidação da Instituição Escolar, que pretende transmitir um saber que conquistou a sua importância na e pela escrita, os professores do 1º C.E.B. apresentam, na maioria dos casos, uma forte resistência a essa forma de comunicação. Essa resistência evidenciou-se desde logo pela dificuldade que rodeou as primeiras produções escritas das professoras.

Sendo claro que não se tratava apenas de uma resistência instrumental mas também de uma resistência à desocultação da prática docente, foi necessário que se estabelecesse um clima de confiança no grupo e que se evidenciasse a sua utilidade na acção concreta para que o registo se transformasse num hábito; um hábito percebido e explicitado pelas professoras como “muito importante”, “ótimo”, “muito pessoal” e “uma forma de libertação”.

O factor desencadeador da reflexão sobre a acção no G.P., não sendo do domínio de uma “situação surpresa” (embora por vezes a contemplasse), relacionava-se sobretudo com as vivências do quotidiano

escolar que mais afligiam as professoras e que, de algum modo, revelavam uma certa fragilidade profissional. De facto a acção educativa impunha-se na sua globalidade a partir da explicitação de problemas onde os meios e os fins surgiam formulados de forma interdependente. Mais do que tentar encontrar respostas para esses problemas, estabelecia-se uma discussão profunda sobre as condições da acção pedagógica, as crenças, os valores e os conceitos educativos das professoras. Essas discussões revelaram-se fecundas na produção de proposições sobre a essência e a condução da acção docente que no confronto com a realidade educativa adquiriam o seu verdadeiro significado.

A reflexão sobre a acção revelar-se-ia, também, uma reflexão sobre o saber profissional, alargando a sua incidência a todas as dimensões da intervenção das professoras: a relação pedagógica, a indisciplina, a organização curricular, a avaliação das crianças, os conflitos profissionais...

A conversação no grupo, muitas vezes realizada de forma emotiva e desordenada, adquiria no registo uma estruturação que facilitava a percepção do caminho que se estava a construir, através da formalização do sentido da acção e de uma memória colectiva.

A reconstrução do conhecimento na acção, produzida nos registos individuais, emergia nas conversas do grupo de um modo informal e não identificado pelas professoras como um saber profissional. Na verdade, o trabalho de reflexão foi também um trabalho sobre a visibilidade e organização dos saberes profissionais. Tratava-se de produzir uma ruptura com o conceito de formação enraizado nas professoras, no qual o saber se centra no formador que por isso fornece a prescrição para a acção.

Os registos de G.P. revelam um trabalho discursivo (oral e escrito) de clarificação e organização dos saberes profissionais que se realizava a partir da reflexão e que se repercutia quer nos modos de trabalho pedagógico das professoras quer no seu entendimento sobre a profissionalidade docente. Manifesta-se na análise uma implicação entre o processo de clarificação e organização dos saberes profissionais e a produção de dispositivos de intervenção. Mais ainda, há um processo de interdeterminação cognitiva e prática entre os dispositivos de intervenção e a produção de saber e aquisição de competências pelas professoras.

Percebe-se também que ao clarificar e organizar os saberes profissionais (que incluem de forma entrosada saberes instituídos e saberes instituintes), as professoras vão assumindo uma nova profissionalidade, que se traduz numa atitude de auto-avaliação, numa postura investigativa da acção e na tomada de decisões ao nível do

currículo, do projecto educativo e da própria organização da reflexão no G.P..

Podemos, por isso, referir que a reflexão no G.P. integrou um processo de aprendizagem profissional cooperativa, na medida em que se produziu na comunicação e partilha de saberes e na convivência da acção educativa.

O trabalho de reflexão no grupo não podia correr o risco de se fechar sobre si mesmo, ignorando outras linguagens discursivas sobre a acção educativa. É nessa vigilância epistemológica que o papel da orientadora se assume com maior relevância. Não se tratava de confirmar um saber profissional e uma prática existentes mas de, considerando-os como o ponto de partida para as mudanças, introduzir uma dimensão de racionalidade crítica que permitisse alargar o alcance da reflexão e contribuir para a construção de práticas mais esclarecidas e de professoras mais emancipadas.

Sendo uma «personagem» que não está completamente dentro nem completamente fora da acção concreta das professoras e tendo uma dupla implicação institucional (professora do 1º C.E.B. e investigadora no domínio das Ciências da Educação), a orientadora representa a interface, o meio comunicacional entre os discursos científicos e os discursos da prática. A comunicação produz-se, essencialmente, no recurso à informação teórica que se integra na reflexão em função da sua pertinência para o esclarecimento das situações da acção educativa e como forma de a problematizar; recorre também à produção reflexiva na equipa coordenadora do projecto, na qual se iam configurando os resultados provisórios da investigação nos diferentes G.P.s e nas diferentes instituições.

É interessante notar que a integração da informação teórica, apesar de persistir no tempo, apresenta uma densidade discrepante entre o primeiro ano do projecto e os restantes. Parece que, ao integrar-se na reflexão para melhor esclarecer e problematizar a acção, a teoria foi-se tornando progressivamente desnecessária, na função inversa da produção de saberes e aquisição de competências pelas professoras.

Não deixa de ser significativo o facto de nos registos de G.P. a acção da orientadora ser praticamente invisível. Tratava-se de uma intervenção que se pretendia transformar em desnecessária, onde o escrito assume uma função formativa de delegar nas professoras a autoria dos processos de acção-investigação. O papel da orientadora caracteriza-se por um trabalho de escuta dos discursos da prática e de sensibilidade ética e epistemológica para, valorizando a acção das professoras, introduzir a discussão teórica e prática capaz de produzir a auto e hetero

reflexão necessárias a “pôr em crise» simultaneamente a instituição” (Ribeiro, Lopes e Pereira) e os conceitos educativos.

Uma complexidade reflexiva dessa ordem exigiu a comunicação equitativa e livre de inibições que se foi conquistando pela confiança profissional, os laços afectivos, o convívio informal e a capacidade de desocultar os conflitos, que se criou no G.P..

O estabelecimento da confiança, sendo fundamental para a criação de relações de trabalho cooperativas e significativas, tem, no dizer de Níias e colaboradores (in Hargreaves, 1996), duas dimensões - a previsibilidade e os objectivos comuns - e pode depositar-se em pessoas ou em processos. No caso das relações no G.P. o estabelecimento da confiança alicerçou-se, simultaneamente, nas duas dimensões. Ao construir-se um processo de inovação de responsabilidade colectiva e interactiva e ao partilharem-se as angústias, os sucessos e os insucessos de tal empreendimento, as professoras e a orientadora revelaram «face a face» uma intimidade profissional e pessoal potenciadora do desenvolvimento de um projecto comum, assumindo os riscos da imprevisibilidade e da reinvenção da acção educativa com os alunos

A orientadora não foi, por isso, “a especialista especialmente especializada” mas sim a mediadora que, assumindo um papel securizante, criou as condições que possibilitaram a experimentação, o confronto e o acordo de forma sustentada, teórica e empiricamente.

Foi possível que o grupo assumisse, no seu todo, uma função de pilotagem da acção, ou melhor, de pilotagem da inovação pois, é de inovação que se trata. Na pilotagem “(...) «o leme» dá instruções permanentes ao piloto, que apetrechado com instrumentos mais ou menos sofisticados, corrige, rectifica, negoceia.”(Hameline, 1991, p.41). Também a pilotagem no G.P. recebeu «instruções» da acção, através da sua problematização e comunicação e, apetrechada da palavra e da reflexão, negociou o seu sentido produzindo os dispositivos necessários à sua rectificação.

A análise dos registos dá-nos conta que o G.P. foi também uma instância de mediação entre a investigação e a acção, produzida na reflexão cooperativa e na procura de novas formas de intervenção educativa; foi um espaço-tempo de mediação entre o individual e o social (G.P.) produzido na vivência partilhada de novas práticas e de novas responsabilidades, na explicitação dos conflitos e na criação de condições não institucionalizadas para reflectir e planificar a acção.

O G.P. foi uma realidade fundamental para a apropriação da autoria da acção pelas professoras, que se percebe no modo como, ao longo do tempo, a tomada de consciência e a sua explicitação sobre as

implicações da acção, as finalidades educativas que lhe estão implícitas e os processos transformantes e transformados que ocorrem, se tornam cada vez mais omnipresentes.

5.3. A construção social da Escola

Parece-nos claro que as lógicas formativas implicadas no desenvolvimento do projecto CRIA-SE na escola da comunidade A, ao introduzirem uma transgressão nos modos normativos de produção da investigação educativa e ao assumirem uma nova epistemologia da prática profissional, possibilitaram a criação de redes de formatividade em tempos e lugares diversos. Essas redes fundamentaram-se nos registos individuais e de grupo, na reflexão no G.P. e na construção de práticas inovadoras, e permitiram a emergência de novos saberes e de novas profissionalidades.

A análise do material empírico alerta-nos, no entanto, para uma dimensão de formatividade que ultrapassa o domínio do trabalho desenvolvido no G.P.. Aludimos à emergência, que surge tanto nos registos individuais como nos de grupo, da escola na sua globalidade e que assume uma importância crescente, sobretudo a partir da segunda unidade temporal.

Nos registos individuais esta emergência situa-se no domínio dos códigos e das regras instituintes, do sentido e inteligibilidade da acção, das lógicas justificativas da acção com referência ao CRIA-SE e centradas nas reuniões de escola, nas diferentes dimensões da atitude no registo e no domínio dos saberes.

Assim, surgem como regras instituintes, relacionadas com a escola, a abertura da escola aos pais, a participação activa das crianças e das professoras, o alargamento da actividade pedagógica a todos os espaços da escola, a consideração do carácter imprevisível das práticas educativas na escola (professora A); a troca de saberes e de documentação entre grupos de turmas diferentes, o encontro das professoras para reflectir e planificar a actividade escolar, a atribuição de responsabilidades às professoras do G.P. no acompanhamento dos vários grupos das turmas e a diversificação de actividades e de recursos (professora B).

Os códigos instituintes dizem respeito à criatividade e vivacidade institucionais, à mudança da escola, à inter-formação dos professores, à cooperação e à participação (professora A); à cooperação entre as crianças, ao diálogo, à participação dos pais, ao convívio, à partilha de saberes (professora B); à comunicação e à iniciativa das crianças (Professora C); ao trabalho em projecto (professora D).

No sentido da acção, embora sejam explicitadas proposições diversas sobre a escola, elas convergem: na intencionalidade de se estabelecerem formas criativas de comunicar o saber na escola, pelas crianças e pelas professoras; na promoção da convivialidade entre as

crianças, os pais e as professoras e na introdução da pesquisa como forma de produzir saber escolar e profissional. Também na inteligibilidade da acção, as referências à escola vão-se acentuando ao longo do tempo.

A justificação da acção, centrada nas reuniões de escola, para além de apresentar um aumento de densidade, muito significativo, em todas as professoras a partir do segundo ano, relaciona-se essencialmente com uma mudança nos modos de aprendizagem das crianças e na colaboração profissional para os viabilizar.

A Atitude no registo, com referência à escola, não é similar nas diferentes professoras, o que poderá significar que a sua implicação na construção do projecto educativo, que se foi configurando ao longo dos três anos, foi também diferente. Nas professoras A e D essa implicação revela-se numa atitude reflexiva que considera tanto a transformação da escola num espaço de vida e de consciência colectiva, as mudanças nas relações entre as professoras, nas relações escola-meio e na identidade da escola (A) como as dificuldades de comunicação entre os G.P.s da escola (D); nas restantes professoras, essa implicação evidencia-se sobretudo numa atitude de crítica, negativa face aos recursos da escola e positiva relativamente às relações entre grupos de crianças e ao impacto do seu trabalho na escola.

A atitude de autorização/legitimação, revelada em todos os casos, centra-se na implicação dos pais e de todas as professoras nas actividades escolares e na visibilidade interna e externa do trabalho pedagógico produzido na escola.

As referências à escola, na dimensão dos saberes, surgem apenas nos saberes emergentes e em duas professoras: A e B. Num e noutro caso, estes saberes relacionam-se com os modos de ensinar e de aprender criativamente na escola e com a inter-aprendizagem profissional mobilizada na tentativa de alcançar as finalidades educativas definidas no projecto educativo.

Embora, para efeitos da nossa pesquisa, se acautele a possibilidade de estes dados se relacionarem mais com uma retórica produzida na reflexão no G.P., nos encontros ao nível da escola e também nas reuniões trimestrais que se realizavam entre as duas comunidades educativas, do que com efectivas mudanças na instituição, eles são pelo menos elucidativos da complexidade formativa que esteve subjacente ao desenvolvimento do projecto; uma complexidade que considerou as transformações educativas como sendo, simultaneamente, individuais e colectivas.

Nos registos de G.P. as referências à escola revelam um crescendo muito significativo, de tal modo que a problemática institucional, no



último ano, parece «tomar conta» do trabalho reflexivo produzido no G.P., em todas as dimensões analíticas. Recorde-se que, a função do grupo enquanto mediador entre o individual e o social (G.P.) surge com uma densidade crescente nos dois primeiros anos e desaparece no último, enquanto que a Mediação entre o G.P. e a escola é pouco significativa no primeiro ano e apresenta uma acentuada densidade nos dois últimos anos. Estabeleceu-se uma dimensão de Mediação entre o individual e o colectivo que integrou um «patamar» intermédio de relação: a interacção produzida no grupo.

Também a apropriação da autoria da acção pelas professoras, perceptível pela Mediação agente-autor da acção, vai sofrendo, ao longo do tempo, um desvio da acção realizada no âmbito do projecto pedagógico da turma para as acções realizadas no âmbito do projecto educativo da escola; mais ainda, vai revelando um desvio da autoria relativa aos trabalhos realizados com as crianças para os trabalhos realizados em equipa de professoras.

De um modo um pouco elementar, podemos inferir que as lógicas formativas tiveram em conta o factor decisivo da escola, enquanto espaço de inter-acções implicadas entre diferentes actores sociais, para a produção de mudanças educativas.

O ponto de entrada para a inovação educativa nos modos de interacção social na escola consubstanciou-se nos projectos realizados pelas crianças e na intencionalidade de favorecer a partilha pedagógica entre as diferentes turmas.

Parece que a reflexão no G.P., produzida também em função dos registos individuais das professoras, foi conquistando amplitude crítica à medida que se consolidava um maior desenvolvimento profissional. Instítuida a colaboração profissional entre as professoras do grupo, este foi capaz de se libertar de uma coesão e cumplicidade, fundamentais numa fase inicial, para assumir posteriormente uma intervenção ao nível da escola. Ou seja, a partilha pedagógica entre as crianças das turmas do G.P. foi-se alargando progressivamente a outras turmas e desse modo originou uma dinâmica de inter-acção profissional que até aí não existia.

Sem dúvida que o que estava em causa neste projecto não era apenas introduzir a dimensão criativa no quotidiano escolar mas, ao fazê-lo, provocar mudanças qualitativas nos modos de vida na escola.

Um dos maiores obstáculos às mudanças institucionais diz respeito à normalização e naturalização do vivido na instituição que dificulta a tomada de consciência reflexiva sobre a realidade e cristaliza as práticas profissionais. A transmissão de saberes tem-se imposto como o núcleo vital no mundo das escolas que se alienam da realidade relacional

concreta que as constitui. Cria-se um espaço próprio (a sala de aula) na «intimidade» do qual se processa uma relação pedagógica de contornos pouco conhecidos.

A introdução de novas vivências na escola, a partir das dinâmicas dos projectos das crianças, produziu uma ruptura na normalização do vivido institucional, que facilitou não só a tomada de consciência sobre dimensões educacionais até então inquestionáveis porque naturalizadas pelas rotinas colectivas, como também a procura de novos sentidos para a acção educativa individual e institucional.

A inovação na escola não pode, por isso, deixar de incidir no núcleo do desenvolvimento curricular e de se «intrometer» na intimidade da sala de aula; questionar como se aprende e o que se aprende e recriar os modos como se vive na escola. Mas as mudanças não se processam pela simples adopção de ideias boas ou pretensamente eficazes.

Sendo inevitável, pelas transformações inscritas no próprio desenvolvimento, a mudança assusta e é incómoda porque interfere na necessidade de constância que assegura a identidade e a coerência aos indivíduos e aos grupos sociais. Segundo Enriquez (1972) a mudança implica sempre uma ruptura, a desorganização, a procura de novos equilíbrios e a confrontação com o carácter imprevisível e inacabado das transformações. Despoleta estratégias de superação do «mal-estar» frequentemente projectadas na centração da mudança nas estruturas, nos outros, no uso de diferentes técnicas e modelos, salvaguardando assim a implicação do seu actor.

As mudanças educativas são, por esse motivo, quase sempre associadas a aspectos técnicos e funcionais, ignorando-se o carácter subjectivo e relacional dos seus agentes: os professores e os alunos. O lugar da mudança não pode ser senão os indivíduos e as organizações onde interagem; há um processo dialéctico entre a mudança individual e a mudança organizacional. A verdadeira mudança só é possível se os indivíduos e os grupos se colocarem em causa nas suas relações quotidianas, “nas suas determinações sociais concretas” (op. cit. p.35).

No caso das instituições sociais como a Escola, a problemática da mudança não pode centrar-se apenas no jogo dos actores e grupos em presença. Há uma determinação social-histórica e política que institui as regras do jogo na instituição: os princípios e as finalidades educativas, o saber a transmitir, a hierarquização e distribuição de poder, as relações pedagógicas... No entanto, o que se verifica actualmente, e em consequência da crise escolar, é que também essas determinações estão a ser instabilizadas, e com elas um senso comum escolar que tem organizado o quadro institucional da prática de ensino nas escolas. O

problema essencial da mudança educativa reside na questão de, ao colocar-se em crise o actual quadro institucional, se saber quais são as alternativas que se propõem e que se constroem e qual o papel dos professores, dos alunos e das famílias nessa construção.

Se a igualdade de oportunidades assegurou a coerência dos sistemas educativos numa fase de expansão económica e de consolidação dos Estados Providência, a actual situação de crise político-económica e a desacreditação da Escola para promover a equidade na distribuição de bens simbólicos e materiais deslegitimou o poder do Estado enquanto decisor hegemónico sobre a Justiça Escolar.

A Escola tornou-se palco do confronto de princípios de justificação múltiplos: os interesses das famílias, das autarquias e das empresas; a emergência de «especialidades» profissionais, também elas a exigir novas justificações educativas; o estatuto profissional dos professores; as mudanças na atitude dos alunos que requerem cada vez mais a relação afectiva do que a transmissão do saber.

Na gestão desta complexidade de justiças, muitas vezes contraditórias, as escolas recorrem ao projecto educativo como forma de assegurar a sua identidade institucional. Mas, como já referimos na problemática da nossa pesquisa, essa pretensão não se tem revelado profícua. Ao questionarem-se os princípios que regulavam o sistema educativo, torna-se necessário definir outras justiças que só podem emergir da comunicação, dos espaços de vida na escola. Ora é esta dimensão da comunicação que surge com uma intensidade e uma clareza muito acentuadas nos registos das professoras e do grupo. Mas esta comunicação processa-se com contornos de instabilidade e conflitualidade, nos quais se evidenciam lógicas justificativas diversas e divergentes, se desocultam estratégias de poder, individuais e de grupo, e se explicitam conflitos. Estes conflitos, sendo do domínio do profissional, revelam uma dissonância interpretativa entre o mundo subjectivo e o mundo objectivo das professoras que se implica nos seus modos de ser e de agir pessoais e profissionais.

As lógicas formativas parecem, então, pretender transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, através de um trabalho de reflexão dirigida e exaustiva sobre o trabalho pedagógico realizado, individual e colectivamente, que possa dar sentido ao vivido e projectar uma nova identidade institucional baseada no acordo sobre as finalidades educativas, as estratégias e os meios de as alcançar. Registe-se, no entanto, que esse acordo só se tornou possível quando os projectos das crianças quebraram as barreiras da sala de aula e forçaram, através da partilha pedagógica entre as turmas, a diluição da vinculação professora-

turma, com base na partilha de responsabilidades e na colaboração profissional.

O mundo das escolas do 1º C.E.B. reveste-se de particularidades que o transformam, simultaneamente, num reduto do ensino tradicional e num locus potencial de inovação pedagógica. É, no dizer de Hargreaves (1996), um mundo profundamente policrónico, baseado em relações interpessoais muito intensas e instáveis, onde se realizam várias tarefas em simultâneo e que, por ser também predominantemente feminino, é extremamente sensível à imprevisibilidade e especificidade do contexto e às exigências do imediato. Daí resultam quer a dificuldade da administração central em produzir mudanças e novas cronologias funcionais nas escolas quer a impenetrabilidade dos conhecimentos científicos. É que as imposições administrativas incorporam uma concepção técnico-racional do tempo (tempo monocrónico) que não é compatível com os marcos temporais policrónicos da vida das escolas do 1º C.E.B.. Pretendem racionalizar o tempo, as relações e as tarefas segundo a orientação objectiva de normativos, programas e procedimentos.

Mas, segundo Lima (1991), a “infidelidade normativa” constitui um fenómeno típico dos actores educativos e da acção organizacional escolar. A centralização, o normativismo e a formalização, ao alargarem a distância social e de poder entre a concepção e a execução, se em termos de poder formal são desfavoráveis para os professores, podem no entanto trazer-lhes grandes benefícios por aumentarem também o seu espaço social de intervenção. “Se, por um lado, a administração os sujeitou ao seu poder (...), por outro lado entregou-lhes a escola (...)” (p. 148).

A analogia que Crozier (in op. cit.) estabelece entre a organização e uma série de jogos, onde se utilizam regras informais definidas por “processos de aprendizagem colectiva”, possibilita que se pense a organização escolar como uma instância onde os professores podem «inventar» novas regras, optar por diferentes tipos de decisões e usar estrategicamente a interpretação das regras definidas a nível central. Podem actualizar estratégias e utilizar as margens de autonomia de que dispõem. A consideração de que os actores educativos e as organizações dispõem de uma autonomia relativa permite-nos contrariar as explicações de tipo meramente reprodutivo, que atribuem ao Estado o monopólio da acção, mas também rejeitar as perspectivas voluntaristas que baseiam a sua análise nas capacidades estratégicas ilimitadas dos actores.

Ardoino (1993) salienta que, mesmo dispondo de autonomia relativa, o estabelecimento escolar é sempre uma parte do todo que é a instituição, tem por isso uma natureza jurídica que lhe confere autoridade

e legitimidade sociais. Uma natureza que, no entanto, é mais simbólica do que funcional, exprimindo-se por uma acção social-histórica e preconizando uma dialéctica entre o instituído e o instituinte.

Por outro lado, as certezas da ciência não se adequam ao carácter fluído e incerto do quotidiano escolar e são, por isso, encaradas com cepticismo por parte dos professores, que recorrem mais a conceitos sensibilizadores (Elliot, 1990) para compreender e actuar na acção concreta do que ao conhecimento científico. Estes conceitos têm um conteúdo diferente em cada caso empírico e a compreensão do seu significado só é possível na vivência das situações.

Ao alargar-se a colaboração profissional a outras professoras, para possibilitar a realização dos intercâmbios pedagógicos entre as crianças, introduziram-se mudanças nas rotinas institucionais que instabilizaram os referenciais educativos que orientavam a acção colectiva na escola. A procura de novas formas de «viver a e na escola» provocou um debate alargado que resultou, no segundo ano do projecto, numa recriação do Projecto Educativo da Escola, que com a denominação de “Fazer Escola para o séc. XXI” viria a ser aprovado pelo Instituto de Inovação Educacional. As dinâmicas de investigação-acção revelavam assim o carácter dialéctico e implicado, da acção individual e da acção colectiva, das relações de ensino-aprendizagem e das políticas de estabelecimento.

Sabemos também que um dos problemas dos projectos educativos se situa nas dificuldades de passar da intenção à acção; de transformar as opções e as ideias em realidades concretas. O facto de a reflexão no G.P., no último ano, se ter centrado, intensamente, nas vivências na escola não revela apenas a importância que se lhe atribuiu no grupo mas é também elucidativa dos obstáculos e dificuldades que rodearam a concretização do projecto educativo; apesar de ter sido elaborado a partir de um debate amplo e participado no Conselho Escolar e de ter resultado de decisões educativas relativamente consensuais.

O “Fazer Escola para o século XXI” tinha em conta os processos e os produtos (no sentido de conclusões provisórias) da investigação-acção e, por isso, integrava opções educativas relativas ao saber e ao fazer pelas crianças e pelas professoras: preconizava a aprendizagem activa e produtiva, através do trabalho em projectos diferenciados por pequenos grupos de crianças e a aprendizagem e construção da acção colectivas, produzidas em trabalho em equipa pelas professoras. O projecto organizava-se através de grupos de responsabilidade, de acordo com diferentes eixos definidos como estratégicos para o seu desenvolvimento.

A reflexão no G.P., cuja análise não se pode esgotar nos seus registos, procurava discernir, no «emaranhado» de desculpabilizações

(falta de recursos materiais e humanos, falta de tempo...) para as dificuldades na implementação do projecto, as reais possibilidades de transformação da acção colectiva. A procura dessas possibilidades partilhava-se também nos encontros entre os dois G.P.s, que se tornaram mais frequentes. Procurava-se romper com uma excessiva vinculação ao grupo que se tornara nefasta para a construção de novas práticas organizacionais na escola.

A especificidade do mundo das escolas do 1º C.E.B. evidenciava-se em toda a sua expressão. Com efeito, a estrutura organizativa prevista no projecto educativo era negligenciada face aos apelos do quotidiano escolar mais imediato e que verdadeiramente motivavam e mobilizavam a acção das professoras. Os grupos de responsabilidade não revelavam as dinâmicas que se pretendia e se preconizava no projecto, dando origem à sua reconstituição e à redefinição da sua intervenção. Foi-se tornando claro que o consenso sobre as finalidades educativas e os eixos estratégicos do projecto exigia uma sistemática negociação fundamentada no «dia a dia» da escola e no confronto com o carácter de «urgência» da acção pedagógica. Os espaços e tempos de trabalho em equipa assumiam, sobretudo, uma dimensão de informalidade, e a planificação e decisão sobre a acção colectiva resultava mais de encontros nos intervalos ou no final das aulas do que de reuniões formais.

A percepção do tempo escolar pelas professoras do 1º C.E.B. tem, na realidade, uma dimensão de significância que não se adequa à sua racionalização e standardização, o que é bem patente na diversidade temporal que caracteriza cada registo das professoras. Note-se que as professoras atribuem a mesma importância (digna de registo) a uma actividade que durou apenas escassas horas como a uma actividade que se prolongou um mês. Não se estranha por isso que o modelo burocrático de organização das escolas produza efeitos muito incipientes na implementação dos projectos educativos no 1º C.E.B..

Hargreaves (1996) refere, a este propósito, que as concepções do tempo nos processos de implementação de mudanças diferem, profundamente, entre aqueles que as implementam e aqueles que estão alheios ao «denso» centro das transformações. Quanto mais distante se está do contexto da acção educativa maior é a sensação de que o que lá se passa se processa com lentidão. Para os professores, o ritmo de mudança é percebido como sendo muito mais rápido, pois têm que se ocupar de alterações múltiplas em simultâneo com os permanentes constrangimentos da acção pedagógica.

Tal facto permite-nos compreender por que razão, no primeiro ano de implementação do projecto educativo na escola, as mudanças

pretendidas não se manifestaram com a intensidade que se pretendia e desejava; é que, segundo o autor, há uma tendência a simplificar a mudança e a fazê-la mais lentamente, de modo a que o complexo mundo das escolas se mantenha “dentro de limites manejáveis”

Assumidamente ou não, todas as escolas têm uma política e é fundamental que a sua disparidade e opacidade dê lugar a um funcionamento mais transparente, mais coerente e democrático. As escolas não são apenas espaços de trabalho mas são também espaços de vida; e é razoável admitir-se que os desejos e motivações pessoais dos professores não se impliquem do mesmo modo nos projectos colectivos.

O projecto educativo possibilita, então, uma gestão participativa do funcionamento global da escola permitindo aos diferentes intervenientes situar a sua zona de responsabilidade, iniciativa e de controlo e, através da negociação, da delegação e da capacidade de acção individual, clarificar políticas e áreas de intervenção (Obin e Cros, 1991).

A resistência à mudança relaciona-se, frequentemente, com a existência de diferentes interesses que nem sempre vislumbram nas mudanças reais vantagens profissionais e/ou pessoais. Na nossa perspectiva essas vantagens carecem de um trabalho de visibilidade que se situa ao nível da educação das crianças e ao nível da aprendizagem e socialização profissionais e que exige dinâmicas comunicativas e práticas de mediação que tenham em conta os interesses que poderão mobilizar a acção individual e colectiva e que só podem ocorrer na escola. Trata-se de reabilitar a consideração do professor enquanto pessoa, estabelecendo vínculos mais estreitos entre a acção profissional e as dimensões emocional e interpessoal que motivam a sua actuação.

O desenvolvimento dos projectos educativos implica, por isso, a intensificação das relações interpessoais e a aprendizagem colectiva que possibilitam gerir a incerteza e criar espaços e tempos de confronto e de debate adequados aos modos de vida na escola e produtores de equilíbrios, sob a forma de acordos, fundamentados na construção de certezas situadas sobre a acção educativa e as finalidades institucionais e baseados na partilha do conhecimento sobre o contexto imediato da acção e dos problemas que coloca.

Mas a escola não pode alhear-se de princípios de justificação mais gerais de onde lhe advém a legitimidade social. Os acordos produzidos no desenvolvimento dos projectos educativos carecem de um debate mais alargado que considere o bem comum local, mas que o confronte e recomponha com os princípios universais de criação de uma sociedade mais justa. Como refere Derouet (1992), a falência do modelo de

igualdade de oportunidades transformou a escola na unidade de base do “trabalho de reconstrução do lugar social em educação” (p.239). Esse trabalho exige que a escola se assuma como uma “pequena cidade política” onde se arbitrem “exigências contraditórias” na adequação de princípios educativos às situações reais.

No dizer de Boltanski e Thévenot (in op. cit. p.81), os princípios fundadores da cidade asseguravam a igualdade de direito entre os seus membros e a ordem, que estabelecia uma hierarquia baseada na justiça e em função da contribuição de cada um para o bem comum. Também a Educação se confronta com o constrangimento de dar a todos os homens uma bagagem comum que assegure a sua igualdade e, simultaneamente, estabelecer distinções que os hierarquizam na comunidade. Esta tensão, sendo incontornável, é constitutiva da problemática que afecta a construção da identidade institucional das escolas.

A construção da «cidade escola» não pode situar-se, apenas, no domínio da política e da(s) justiça(s); ela tem que se reconciliar com os afectos; e reside aqui o cerne do problema: a modernidade estabeleceu uma ruptura entre o mundo da justiça e o mundo do amor que se tornou insustentável na vida das escolas.

Como conciliar a violência da imposição e da avaliação escolares com uma função de suporte afectivo que cada vez mais é requerida à escola?

Como passar do debate e do acordo sobre os princípios e referenciais educativos a uma gestão que considere a complexidade relacional e profissional e simultaneamente possibilite a afirmação de uma identidade coerente e do compromisso dos professores?

Pensamos que as lógicas formativas no projecto CRIA-SE se defrontaram com estas questões e, conscientes de que só os professores poderão encontrar as respostas, sabemos também que o processo é longo, sinuoso e inacabado; acreditamos que a investigação em educação poderá contribuir de modo decisivo para a construção de uma escola mais justa, “uma escola que se justifica em diversos registos”(op. cit. p. 281), por referência ao local mas sem perder de vista o interesse geral. Requer-se um esforço teórico que produza, na diversidade, um referencial mais lato que identifique os princípios que estão em jogo e os situe uns em relação aos outros; revelando também “(...) que cada um oferece um ponto de apoio para passar do particular ao geral, do quotidiano à história, do local ao nacional.” (op. cit. p. 281).

REFLEXÃO FINAL

São complexas, instáveis e incertas as condições que caracterizam a realidade social actual. Num período em que a globalização económica e cultural ameaça fazer ruir o ideal dos Estados-Nação no qual se alicerçou a construção social da modernidade, prolifera uma indefinição paradigmática do agir social.

O domínio da razão instrumental, generalizado às diversas áreas sociais, sacrificou a magia e as emoções em favor da normatividade e da eficácia. Perante o «mal-estar» da modernidade, traduzido, no dizer de Habermas (cit. in Pinto, 1996, p.416), numa perda de sentido, de solidariedade e de liberdade, surgem novas posturas e movimentos sociais que se pretendem alternativos. Estas novas atitudes, que pretendem reabilitar as valências pessoais e relativizar os princípios e os procedimentos tidos como universais no quadro paradigmático no qual se consolidaram as sociedades ocidentais modernas, são portadoras de paradoxos que têm contribuído para aumentar o sentimento de incerteza e de insegurança nas pessoas e nas organizações. Ao assumir-se o carácter mutável das condições sociais apela-se a capacidades de resposta rápida e contingente, flexibilidade e adaptabilidade a novas situações. Embora potenciem a acção individual, estas novas solicitações dificultam a construção de identidades individuais e institucionais devido à ausência de referenciais estáveis nas regulações sociais.

A Escola confronta-se com esta conturbação, perante a qual não tem encontrado respostas adequadas. Instituição moderna na essência e no funcionamento, a Escola imergiu numa crise profunda, perante a ruptura das certezas científicas, morais e ideológicas que a edificaram.

Embora sem qualquer pretensão a assumir-se como um instrumento de resposta aos problemas que afectam a Escola, a pesquisa que realizámos alerta-nos para a necessidade de se repensar as relações entre a investigação, a formação e a prática profissional, individual e colectiva, dos professores. Acreditando que a prática profissional só se transforma pela acção, pelo desejo e pela vontade dos professores, pensamos no entanto que, no contexto actual de instabilidade identitária individual e institucional, as lógicas que orientam a intervenção formativa são decisivas nos modos de resposta que as escolas produzem na tentativa de superar a crise escolar.

Se as lógicas formativas se definem no registo da tecnicidade e da monorreferencialidade, poderão contribuir para uma desautorização e depreciação dos saberes dos professores e para a delegação da resolução dos problemas educativos nas pretensas capacidades de especialistas

exteriores à escola. A monorreferencialidade técnica, aplicada aos contextos educativos, conduz a um pensar e agir pedagógicos marcados pela lógica do mundo económico e empresarial. Mas o sistema educativo não pode ser pensado à semelhança do sistema produtivo. O ensino tem uma dimensão ética com implicações “essenciais” para todos os que nele participam: a Escola transforma a subjectividade individual e social. A prática dos professores não se relaciona com parâmetros de eficácia que se possam estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor. Objectivam-se fins que é preciso avaliar criticamente, e os meios que se utilizam não são neutros.

Também a investigação educativa se tem pautado por uma lógica cognitivo-instrumental, num registo de exterioridade face aos contextos da acção educativa e formativa, o que tem contribuído para a inutilidade do saber produzido na construção de novos sentidos e de novas razões institucionais.

As lógicas formativas produzidas a partir da escola podem reabilitar os processos de aprendizagem colectiva que definem «as regras do jogo» na organização. Se, como afirma Perrenoud, a realidade educativa se transforma pela reconstrução das representações, dos projectos, das atitudes, da própria identidade e dos valores dos actores (cit. in Canário, 1993), essa reconstrução tem que ser pensada na sua dimensão social e organizacional.

Torna-se necessário possibilitar uma reconstrução social da Escola que carece de uma lógica instituinte de mudança, mas que tenha em conta a realidade educativa instituída como fundamento da reflexão transformadora; onde se produzam novas práticas individuais e colectivas, não pela adopção de «tecnologias de mudança» mas pela reabilitação do confronto entre as práticas discursivas dos actores, que, ao permitirem uma maior inteligibilidade da acção educativa no contexto escolar permitem também reconstituí-la, mudando a forma de pensar essa acção e o modo como as acções individuais se interpelam e articulam entre si.

A reflexão sobre a construção social da Escola não pode deixar de mobilizar a atenção da investigação educacional, nem a produção de processos de mudança deixar de ser concomitante com a construção de dispositivos de formação de professores. Trata-se de conceber novos modos de relacionar as Ciências da Educação com o campo social das práticas educativas que possibilitem a colocação de problemas originais, também eles a exigir abordagens originais que não fragmentem as situações educativas em função de matrizes disciplinares. Pensar a formação e a mudança numa articulação directa e interactiva com a

acção educativa significa centrá-la na escola, conceptualizando a formação como uma dimensão integrada na globalidade educativa.

A questão do funcionamento das escolas é uma questão de justiça(s) e de justeza; de justiça(s) porque assenta no equilíbrio entre diferentes referenciais que dinamizam a acção educativa, e de justeza pela adequação dos recursos (métodos, dispositivos, equipamentos) aos objectivos pretendidos. A investigação e a formação, ao centrarem-se na escola, centram-se também nos problemas do seu funcionamento, podendo facilitar a construção de dispositivos que possibilitem não só o confronto mas também a produção de novos sistemas de acção, organizados em função de um projecto comum que potencie a transformação da instituição.

É nesta dimensão que a pesquisa que realizámos parece ser portadora de alguma elucidação. A formação centrada na escola é um conceito demasiado amplo e ambíguo, a necessitar de uma clarificação conceptual e prática.

As dinâmicas de investigação desenvolvidas a partir da escola, possibilitando novas relações entre os discursos teóricos e os discursos práticos, possibilitam também a produção de conhecimento novo e a construção de dispositivos facilitadores da produção de mudanças instituintes que dão visibilidade à dimensão formativa dos contextos organizacionais e das situações de trabalho. A consideração da escola como um contexto «globalmente formativo» permite ainda superar teoricamente a dissociação entre a educação da criança e a formação dos professores, pois ambas ocorrem num mesmo espaço organizacional, num mesmo tempo, de acordo com os mesmos princípios (Canário, 1996), e de um modo implicado e dialéctico.

O conceito de «professor reflexivo» salienta-se como central para a mudança da escola, mas não o integremos numa «epistemologia normativa» que defina à priori a que modelo deve obedecer. O conceito só pode adequar-se a um “(...) campo movediço, instável, trabalhado pelos actores que se define criticamente, constantemente redefinido pelas operações que se tentam, com sucesso ou fracasso.” (Stengers, 1995, p 10), implicando-nos e impondo tomadas de posição.

Sendo um conceito que se tem generalizado nos discursos educativos, pode perder o sentido em utilizações pouco reflectidas. Utilizado como dispositivo de formação, pretende possibilitar ao professor o conhecimento de si, dos outros professores, das crianças e das condições que rodeiam a sua acção educativa (políticas, éticas, sociais...), capacitando-o para um agir profissional prudente que possibilite a

tomada de decisões sobre o que é mais correcto, legítimo e possível fazer nas situações do seu quotidiano profissional.

E, se a construção social da escola pressupõe uma aprendizagem colectiva, o «professor reflexivo» terá que ser reequacionado numa lógica de colaboração e de interacção profissional e organizacional que possibilite uma passagem do pensamento profissional concreto ao pensamento profissional formal, para a concepção de um saber agir profissional que é individual mas também colectivo. A reconstrução e a formalização dos saberes profissionais pelos professores são a «porta aberta» para uma comunicação pertinente e fértil entre dois mundos que têm estado separados: o mundo da teoria e da investigação e o mundo da prática.

A formação pela praxis educativa exige a investigação reflexiva sobre a natureza da prática competente, na qual a colaboração reflexiva entre práticos e pesquisadores possibilita uma produção científica de valor acrescentado. Os seus domínios de actividade permeabilizam-se se forem considerados como variantes da produção de conhecimento sobre a prática.

Escapando simultaneamente ao fascínio da teoria e à subalternização das práticas produtoras, a praxis, na sua relação dialéctica com a poiësis, permite compreender melhor as possibilidades de uma relação teoria-prática que se construa não na sua dicotomização mas numa colaboração que potencie a intencionalidade de mudança inerente a toda a acção formativa.

Um dos conceitos mais instrumentalizados pelas mudanças que se pretende impor à Escola é o conceito de projecto. Ora, o projecto situa-se na dimensão da utopia, “da nossa visão da vida no que ela tem de ainda não vivido” (Matos, 1993), do colocar para a frente num outro tempo ainda não conhecido, de antecipar a concretização do desejo, a resolução do problema. O projecto pressupõe a implicação pessoal e colectiva, e com ela o exercício de uma reflexão crítica e praxeológica. Se o projecto se centra na resolução do problema, a questão educativa fundamental que se coloca é a da construção do problema, e essa não é uma questão técnica mas sim ontológica e que se relaciona com as formas de vida.

É essa dimensão das formas de vida que urge reabilitar na inteligibilidade e nos sentidos da acção educativa. Ao constituírem-se as lógicas formativas segundo uma racionalidade comunicacional e hermenêutica alicerçada na semântica da acção, na reflexão sobre a acção e na construção social da escola e fundamentada no registo escrito da acção pedagógica individual e colectiva dinamizada na escola, pretende-se instituir a acção social comunicativa na vida institucional.

A acção comunicativa possibilita a produção de processos de entendimento nos quais se alcança a motivação e o acordo e se constitui o mundo da vida (Habermas, cit. in Pinto, 1996, p.431).

A construção social da escola implica definir regulações sob a forma de princípios, valores, modos de agir e de conhecer, sobre as quais os professores se ponham de acordo, conquistando um consenso, assumido como provisório, que oriente a acção educativa e que possibilite a estabilidade comunicacional necessária para gerir as situações complexas e controversas que constituem o mundo das escolas.

As acções sociais só são comunicativas quando, no dizer de Cabral Pinto (op. cit.), "(...) os actores, ao invés de individualizarem os seus planos de acção em cálculos de sucesso egocêntrico, actuam cooperativamente num processo de intercompreensão, cujo fim será sempre a formação de um consenso racionalmente fundado (...)". A acção comunicacional não se pode confinar à instituição escolar, mas deve estabelecer-se também com a instituição investigativa, permitindo conceptualizar os consensos sob a forma de saberes.

Ao centrarem-se as lógicas formativas na interacção discursiva (oral e escrita) dos professores e dos pesquisadores e ao ter-se em conta a «palavra» dos alunos na construção dos sentidos da acção pedagógica, possibilita-se a realização de um processo "de formação de vontades" potencializando o uso interactivo e cognitivo da linguagem. Esse processo discursivo implica-se nos modos de vida na escola originando novas regulações simbólicas através da integração do saber novo no saber estabelecido; a acção educativa está no núcleo do processo e é ela que "instrui" os professores ao possibilitar, através da sua compreensão e explicação, a consciencialização sobre os dispositivos transformantes desses modos de vida. Percebida numa inteligibilidade complexa e plural, subjectiva e intersubjectiva, a acção educativa constitui, com a acção comunicativa vivida na escola, uma teia de tempos e de lugares que possibilita "a conversa onde se elabora o sentido" (Hameline, 1991, p. 56) e onde se reconstrói simultaneamente a acção e a Instituição.

Pensamos ser necessário reabilitar e valorizar os saberes dos professores, articulando-os e confrontando-os no quotidiano escolar, permitindo a sua reconceptualização a favor da mudança educativa; atender às especificidades locais, compreendendo o seu enquadramento num contexto social global de que dependem.

As rupturas que o sistema apresenta (instabilidade e degradação sociais, insucesso escolar, exclusão social...) constituem brechas potenciais de indignação em torno das quais se pode desenvolver o exercício de uma actividade profissional crítica e reflexiva que favoreça a produção de um

saber integrador das dimensões que constituem os quadros de vida das escolas.

Assumir a autoria da acção profissional não significa que os professores se isolem de outras linguagens e de outros saberes com os quais poderão constituir redes comunicacionais. Essas redes facilitarão a produção de novos sistemas de acção e de cognição que permitam uma incursão no mundo das aparências objectivas, no sentido de tornar inteligíveis os sentidos e as finalidades implicados na prática profissional; que permitam reconstruir a escola de acordo com novos referenciais, morais, ideológicos e científicos, com referência ao local mas sem perder de vista os fundamentos universais da Educação.

As dinâmicas de reconstrução social da Escola implicam-se numa complexidade relacional e cognitiva que as transforma em «caso único» mas que, no entanto, urge enquadrar numa regulação institucional mais lata. A investigação em Ciências da Educação tem, por isso, uma responsabilidade decisiva nos modos de intervenção nas práticas formativas e educativas na Escola e um longo caminho a percorrer. A especificidade do mundo das escolas do 1º C.E.B. não autoriza a generalização de modelos organizacionais impostos pela administração escolar. A realização, a partir das escolas do 1º C.E.B., de estudos diversos e implicados na praxis educativa poderá contribuir para uma melhor compreensão das especificidades profissionais e das configurações organizacionais que se adequem à realidade educativa deste sector de ensino.

Reafirmamos a nossa convicção de que as lógicas e as racionalidades implicadas na formação contínua de professores são determinantes nos percursos e nos processos que as escolas engendram para lidar com a realidade instável e imprevisível que caracteriza os contextos educativos actuais.

Acreditamos também que as lógicas formativas adequadas para a transformação educativa que possibilita a reconstrução social da Escola a favor da sua reconciliação com o mundo social são mais do domínio das formas de vida do que do domínio da técnica e dinamizam-se através de uma acção que é, essencialmente, *sensata*.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. Janela; LIMA, Licínio C. (1993) - "A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controlo da qualidade na reforma educativa em Portugal." in *Educação e Sociedade. Revista de ciência da educação*, Ano XIV, Abril, 33-49.

ALALUF, M.; STROOBANTS, M. (1994) - "A competência mobiliza o operário?" in *Formação Profissional, Revista Europeia*, nº 1: *As competências, o conceito e a realidade*. Pp 46-55

ARDOINO, J. (1992) - *L'Implication*. Lyon: Vois Livres.

ARDOINO, J. (1993) - "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives" in *Pratiques de formation (Analyses)*, Abril, nº 25-26: *L'approche multiréférentielle en formation et en Sciences de l'éducation. Formation Permanente*. Université de Paris VIII, pp15-33.

BARBIER, René (1985) - *A pesquisa-acção na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Lazar.

BENAVENTE, Ana (1990) - *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BERGER, Guy (1992) - "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional" in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, pp 23-26.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. (1968) - *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton-Bordas.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991) - *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: F. ALves.

CANÁRIO, Rui (1991) - "Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa" in *Inovação*, vol. 4, nº 1, pp 77-92.

CANÁRIO, Rui (1993) - "O professor e a produção de inovações" in *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, pp 97-121.

CANÁRIO, Rui (1996) - "Os estudos sobre a escola: Problemas e Perspectivas" in BARROSO, João (org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988) - *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

CHARBONNEL, Nannine (1988) - *Pour une critique de la raison éducative*. Paris: Lang.

CORREIA, J. A. (1991) - "Formação e mundo do Trabalho: a produção social das suas autonomias." in *Manual do Formador, vol.1: Políticas Educativas, Sociologia da Educação*. Porto: GETAP.

CORREIA, J. A.; STOLEROFF, A.; STOER, S.R. (1993) - "A ideologia da modernização e o sistema educativo." in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12-13.

CORREIA, J. A. (1996-a) - *Análise de conteúdo*. (Acetatos e apontamentos). F.P.C.E. (U.P.): Mestrado em Animação e Gestão de Formação.

CORREIA, J. A. (1996-b) - "Lugares comuns na formação de professores. Consensos e controvérsias." in *A Página*, Janeiro/Fevereiro, pp 10 e 11.

CORREIA, J. A. (1996/97) - *Análise Crítica das Teorias em Educação*. (Acetatos e apontamentos). F.P.C.E. (U.P.): Mestrado em Animação e Gestão de Formação.

CORREIA, J. A. (s.d.) - *Para uma política educativa qualificante: a investigação entre a positividade e a crítica*. Documento policopiado.

CORREIA, J. A. (s.d.) - *Dispositivos e disposições na formação de adultos: a dinâmica da formatividade*. Documento policopiado.

CORREIA et al (1997) - *Formação de Professores: Estudo Temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.P..

CORREIA, J. A. (1998) - *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

DEROUET, Jean-Louis (1992) - *École et Justice*. Paris: Métailié.

DEVEREUX, G. (1980) - *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.

DUBAR, Claude (1990) - *La formation professionnelle continue*. Paris: La Decouverte.

ELLIOTT, J. (1990) - *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1993) - *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ENRIQUEZ, Eugène (1972) - "Problématique du changement" in *Connexions*, n° 4, pp 5-45.

FERNANDES, Rogério (1973) - *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes.

GAUTHIER (1973) - *La Morale d' Aristote*. Paris: PUF.

GIROUX, H. A. (1986) - *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para Além das Teorias de Reprodução*. Petrópolis: Vozes, pp 1-22.

GRÁCIO, Sérgio (1986) - *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

HABERMAS, J. (1976) - *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.

HABERMAS, J. (1987) - *Theorie de l'agir communicationnel, (I et II)*. Paris: Fayard.

HAMELINE, Daniel (1991) - "O educador e a acção sensata." in NÓVOA, António (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp 33-60.

HARGREAVES, Andy (1996) - *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

IMBERT, Francis (1992) - *Vers une clinique du pédagogique.* Paris: Matice.

GIMENO Sacristan (1991) - "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores." in NÓVOA, António (org.), *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.

LENHARDT, Gero; OFFE, Claus (1984) - "Teoria do Estado e Política social." in OFFE, Claus (org.), *Problemas Estruturais do Estado Capitalista.* Rio: Tempo Brasileiro, pp 10-53.

LIMA, Licínio C. (1991) - "Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar." in *Inovação*, volume 4, nº 2-3, pp 141-153.

LIMA, Licínio C. (1991) - "Sociologia das organizações educativas e da administração educacional." in *O professor*, Novembro, nº 22 (3ª série), 58-62.

LIMA, Licínio C. (1994) - "Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação." in *Cadernos de Ciências Sociais*, Janeiro, nº14.

LOURAU, René (1996) - *A Análise Institucional.* Petrópolis: Vozes.

MATOS, Manuel (1993) - *Currículo e projecto.* Texto produzido no âmbito do projecto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar). F.P.C.E. (U.P.).

MATOS, Manuel (1997) - *Relação teoria/prática e lógicas de acção.* (Apontamentos). F.P.C.E. (U.P.): Mestrado em Animação e Gestão da Formação.

MATOS, Manuel (1997)- "Por falar em formação centrada na escola, ou... projecto educativo a quanto obrigas..." in *A Página*, Junho, p. 9.

MOLES, Abraham (1995) - *As Ciências do Impreciso*. Porto: Afrontamento.

MÓNICA, Filomena (1977) - *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.

MORIN, A. (1985) - "Critères de scientificité de la Recherche-action." in *Revue des Sciences de L'Education*, vol. XI, n° 1, pp 31-49.

MOSCONI, N. (1986) - "De l'application de la psychanalyse à l'éducation." in *Revue Française de Pedagogie*, n° 75, Avril-Mai-Juin, pp 73-79.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991) - *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.

NÓVOA, A. (1991) - "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola." in *Inovação*, vol. 4, n° 1, pp 63-76.

OBIN, Jean-Pierre; CROS, Françoise (1991) - *Le Project d'établissement*. Paris: Mascette.

PACHECO, J. (1996) - "A reforma que nunca existiu." in *A Página*, Janeiro-Fevereiro, p. 14.

PERRENOUD, Ph. (1980) - *Recherche et Implication dans le changement*. Service de la Recherche Sociologique de Univ.. Genève, 17,10, pp 1-6.

PINTO, F. Cabral (1996) - *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

POPKEWITZ, Thomas S.; PEREYRA, Miguel A. (1992) - "Práticas de reforma na formação de professores em oito países: o esboço de uma problemática." in NÓVOA E POPKEWITZ (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

QUEIROZ, J. (1995) - *L'École et ses sociologies*. Paris: Nathan.

RIBEIRO, A.; LOPES A.; PEREIRA, F. (1994) - "Projecto CRIA-SE - um projecto de investigação em formação", in *Estado actual da*

investigação em formação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Actas do colóquio. Maio.

RIBEIRO, A. et al (1997) - *Projecto CRIA-SE. Educar e formar para a criatividade*. Porto: Afrontamento.

RICOEUR, Paul (1986) - *Do texto à acção. Ensaio de hermenêutica II*. Porto: RÉS-Editora.

ROSNAY, J. (1995) - *O Macroscópio. Para uma visão global*. V.N. de Gaia: Estratégias Criativas.

SANTOS, B. S. (1987) - *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, B. S. (1989) - "Os direitos humanos na pós-modernidade." in *Jornal de Letras*, 24 de Abril, pp. 16, 17.

SANTOS, B. S. (1990) - *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, B. S. (1993) - "Ciência" in CARRILHO, M., *Dicionário do pensamento Contemporâneo*.

SCHÖN, Donald A. (1992) - *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, Donald A. (1996) - "A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes." in BARBIER, Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: P.U.F..

STENGERS, Isabelle (dir.) (1995) - *D'une science à l'autre: Des concepts nomades*. Paris: Editions du Seuil.

STOER, S. R. (1986) - *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento

STROOBANTS, M. (1993) - *Sociologie du Travail*. Paris: Nathan.

STROOBANTS, M. (1994) - "La mutation au service du système productif." in *Enjeux des compétences et de la formation*, Setembro, n°15: *Les mutations du système productif*. pp 61-82.

VALA, J. (1986) - "A análise de conteúdo" in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

ZARIFIAN, Ph. (1992) - "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiant." in *Education Permanente*, n°112, pp 15-22.

ZARIFIAN, Ph. (1995) - "Organization qualifiante et modèle de la compétence: quelles raisons? quels apprentissages?" in *La production de compétences dans l'entreprise*. Formation Professionnelle, Revue Européenne.CEDEFOP, n°5, Maio-Agosto /II, pp 5-9.

ANEXOS

Anexo 1 - Lógica de codificação da análise dos registos

Anexo 2 - 2ª fase de produção de dados (núcleos de significação produzidos em função da análise da reorganização semântica do material empírico)

Anexo 3 – Quadros de análise longitudinal dos dados referentes a cada dimensão de análise

Anexo 4 – Gráficos de variação do número de unidades de registo em cada dimensão de análise

Anexo 1
Lógica de codificação da análise dos registos

LÓGICA DE CODIFICAÇÃO DA ANÁLISE DOS REGISTOS

Registos individuais e relatórios de avaliação anual das professoras

1. ACÇÃO

1.1. Regras

O que se utiliza como orientação para a acção.

1.2. Códigos

Os símbolos e os valores

Instituído: o que está «enraizado» no ser e no agir dos professores do

1. C.E.B.; o que se relaciona com os programas escolares; o que constitui a rotina na acção dos professores do G.P..

Instituinte: o que está relacionado com a reflexão no G.P., nas reuniões de escola e de comunidade; o que não é instituído.

1.3. Sentido

A significação da acção com referência a finalidades educativas.

1.4. Centração da acção

Apreende-se pela frequência da referência aos actantes e através da utilização de formas verbais que indicam acção prática.

1.5. Inteligibilidade

Compreensão da acção por referência a uma comunidade de valor e de linguagem.

1.5.1. Grupo profissional: o que se relaciona com a prática comum dos professores do 1º C.E.B..

1.5.2. Escola: o que se relaciona com o plano de actividades e com os hábitos instituídos na escola.

1.5.3. CRIA-SE: o que se relaciona com a linguagem e os valores emergentes no projecto.

1.5.4. Sub-grupo profissional: refere-se a «variantes» dentro do grupo profissional e apreende-se pelo que se conhece da prática das professoras do G.P..

1.8. Tempo de acção

O período de tempo a que se refere cada registo.

2. ATITUDE

A atitude que se assume ao registar e não a atitude na acção.

2.4. Autorização/legitimação

De que modo se autoriza e se legitima a acção realizada e a realizar pela professora e pelas crianças.

3. AFECTOS

Os afectos distinguem-se entre as emoções e os sentimentos tendo em conta o carácter efémero dos primeiros e o carácter duradouro dos segundos.

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

Os raciocínios que se explicitam para explicar a acção.

5. SABERES

5.1. Saberes formais

Saberes explicitados como saberes profissionais, teóricos ou empíricos.

5.2. Saberes experienciais

Saberes que resultam da experiência profissional passada; são pragmáticos e partilhados no seio de uma comunidade de pertença.

5.3. Saberes emergentes

Saberes explicitados como «descoberta» a partir do desenvolvimento do projecto; saberes relacionados com competências adquiridas no âmbito do projecto.

Registos das sessões de G.P.

1. FORMATIVIDADE DOS REGISTOS

O registo é analisado tendo em conta o facto de ser um texto que se produziu para ser lido e analisado, quer pelas professoras do G.P. quer pela equipa coordenadora do projecto CRIA-SE.

1.1. Autorização/legitimação da inovação

Tem-se em conta o que é registado com intenções de conferir legitimidade às mudanças introduzidas.

1.3. Formalização dos saberes profissionais

Tem-se em conta o modo como se traduz o saber das professoras numa linguagem mais objectiva.

1.4. Formalização do sentido da acção

Procura-se a integração do sentido da acção numa razão de ser educativa.

2. PILOTAGEM DA ACÇÃO

Considera-se a relação do texto com o vivido nas sessões de G.P..

Pressupondo-se que se trata de um processo e de um percurso não definidos previamente, pretende-se compreender os modos da sua construção.

2.1. Comunicação da acção

Que acções se comunicam e de que forma.

2.2. Problematização da acção

Quais os problemas que se explicitam nas sessões de G.P..

2.3. Construção do sentido da acção

Como se «desenreda» a acção, se clarifica e se explicita o seu sentido.

2.4. Visibilidade do processo

Como se evidencia que a acção está imbricada noutras acções passadas e futuras.

2.5. Produção de dispositivos de intervenção

Consideram-se dispositivos de intervenção tudo o que tem efeitos ao nível das transformações educativas (na prática pedagógica, nas relações entre as professoras, na organização do currículo, na escola...).

2.6. Decisão educativa

Interessa dar conta das decisões educativas ao nível do quotidiano escolar, do currículo e do projecto educativo da escola.

3. MEDIAÇÃO

Tem-se em conta o registo enquanto texto e enquanto comunicação de uma realidade vivida pelo G.P..

Pretende-se dar conta da ocorrência, e das formas que assumiu, de mediação entre dimensões tradicionalmente dicotomizadas na formação contínua de professores.

3.7. Agente/autor da acção

Interessa compreender a apropriação do sentido da acção pelas professoras.

4. SABER PROFISSIONAL

Refere-se ao vivido no grupo e na instituição.

4.1. Reflexão sobre a acção

Incide nas dimensões sobre as quais se reflecte.

4.2. Clarificação e organização dos saberes profissionais

Procura-se conhecer os modos utilizados no grupo para clarificar os saberes que emergiam da acção e da reflexão.

4.3. Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras

Pretende-se conhecer o saber e as competências que resultaram do desenvolvimento do projecto.

Anexo 2
2ª fase de produção de dados

4. SABER PROFISSIONAL

- 4.1. Reflexão sobre a acção**
- Avaliação das crianças
 - Desenvolvimento das crianças
 - Relação pedagógica
 - Organização pedagógica
 - Criatividade e comunicação
 - Avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do projecto

- 4.2. Clarificação e organização dos saberes profissionais**
- Formulação de alguns procedimentos práticos, sob a forma de metodologias educativas
 - Definição de objectivos e de regras para a recolha de dados no estudo de caso

- 4.3. Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras**
- Adequação dos registos à sua utilidade formativa
 - Descoberta de estratégias pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento da criatividade

3. MEDIAÇÃO

- 3.1. Valores e representações instituídos / valores e convicções insituitas**
- A mediação processa-se ao nível da acção, do discurso e da teoria

- 3.2. Mundo objectivo / mundo subjectivo**
- Sem referência

- 3.3. Teoria / prática**
- Clarificação teórica de conceitos operacionalizados em termos da prática
 - Discussão de textos teóricos realizada "a par e passo com o relato das actividades desenvolvidas" (5)
 - Sistematização das conclusões emergentes da reflexão teórica e que têm implicações em termos das práticas desenvolvidas e a desenvolver

- 3.4. Investigação / acção**
- Reflexão sobre a acção com base nos registos realizados pelas professoras
 - Referência a resultados da investigação em curso
 - Informações teóricas que facilitam a conceptualização das práticas
 - Orientações metodológicas para a realização de um estudo de caso por cada professora

- 3.5. Individual / social (G.P.)**
- Desenvolvimento de actividades pedagógicas nas quais cada professora assume responsabilidades com todas as turmas do G.P.
 - Partilha no grupo dos resultados do estudo de caso

- 3.6. G.P. / Escola**
- Articulação dos projectos das crianças com o projecto educativo da escola

- 3.7. Agente / autor da acção**
- Consciencialização sobre os efeitos dos trabalhos realizados pelas crianças

2. PILOTAGEM DA ACÇÃO

- 2.1. Comunicação da acção**
- A comunicação da acção surge sobretudo de forma voluntária
 - Incide na actividade pedagógica e em intervenções de divulgação do projecto CRIA-SE, pela equipa coordenadora
- 2.2. Problematização da acção**
- Tendência para a conformidade nas realizações das crianças
 - "Indisciplinada"

- Atitudes menos criativas por parte das professoras
- Expressão criativa e desigualdade de oportunidades
- Reacções de recusa por parte de algumas crianças em participar nas actividades
- Insegurança profissional em "experimentar" a mudança

- 2.3. Construção do sentido da acção**
- Análise retrospectivamente os processos em desenvolvimento
 - Identificam-se os efeitos da actividade desenvolvida
 - Esclarecem-se os objectivos subjacentes à acção
 - Identificam-se dimensões educativas que devem ser alvo de registo

- Relembra-se finalidades educativas que orientam a acção pedagógica

- 2.4. Visibilidade do processo**
- Esclarece-se o carácter flexível dos critérios de criatividade discutidos no grupo

- Explicitam-se oralmente os processos e os percursos desenvolvidos desde o início do projecto CRIA-SE
- Refere-se a necessidade de se divulgar os trabalhos realizados pelas crianças
- Identificam-se indicadores de criatividade na actuação das crianças e das professoras
- Promovem-se reuniões de comunidade para divulgação do trabalho realizado pelas diferentes turmas

- 2.5. Produção de dispositivos de intervenção**
- Definição de estratégias de acção para a integração da dimensão criativa no quotidiano escolar
 - Identificação de instrumentos pedagógicos pertinentes
 - Definição de tempos para planificação pelas professoras do G.P. das actividades conjuntas
 - Discussão sobre as dimensões a registar
 - Definição de estratégias para a resolução dos problemas identificados pelas professoras
 - Definição de necessidades de formação técnica em função das exigências dos trabalhos propostos pelas crianças
- 2.6. Decisão educativa**

As decisões educativas situam-se no domínio do currículo e relacionam-se com o projecto pedagógico das turmas do G.P.

1. FORMATIVIDADE dos registos de G.P.

- 1.1. Autorização/legitimação da Inovação**
- Dá-se conta das reacções positivas das crianças
 - Esclarece-se que as mudanças introduzidas não perturbam a actividade pedagógica
 - Evidenciam-se resultados mais criativos nos trabalhos das crianças
 - Identifica-se a acção realizada como uma etapa de um projecto mais global
 - Refere-se a pertinência da reflexão de G.P.

- 1.2. Valorização da acção das professoras**
- Salienta-se a importância do saber experiencial das professoras
 - Explicita-se a satisfação pessoal e profissional das professoras
 - Dá-se conta das mudanças de atitude pedagógica das professoras
 - Apresentam-se alguns «resultados» do trabalho pedagógico como muito bons

- 1.3. Formalização dos saberes profissionais**
- Sistematiza-se a identificação de atitudes e de actividades facilitadoras do desenvolvimento da criatividade centradas quer nas crianças quer nas professoras

- 1.4. Formalização do sentido da acção**
- Integra-se a reflexão sobre as práticas numa intenção de elaborar um projecto pedagógico
 - Relaciona-se a actividade realizada com os objectivos do projecto do G.P.
 - Esclarece-se o sentido dos processos em desenvolvimento

- 1.5. Memória colectiva**
- Registam-se as actividades já realizadas, as conclusões e as decisões sobre os processos em desenvolvimento
 - Salientam-se aspectos essenciais sobre a reflexão teórica realizada

1. FORMATIVIDADE dos registos de G.P.

- 1.1. Autorização/legitimação da Inovação
 - Dá-se conta da utilidade formativa da realização de registos
 - Integra-se a decisão educativa num processo de reflexão sobre a prática
 - Evidenciam-se as mudanças
 - Registam-se as manifestações de satisfação pessoal e profissional por parte das professoras
 - Identificam-se os objectivos programáticos desenvolvidos
 - Dá-se conta da evolução positiva das crianças no desenvolvimento do trabalho de projecto
 - Evidencia-se o carácter cooperativo da acção das professoras do G.P., revelando os momentos disponibilizados para a sua planificação
 - Registam-se os «sucessos» dos projectos das crianças
- 1.2. Valorização da acção das professoras
 - Regista-se a articulação do trabalho pedagógico entre as várias turmas
 - Considera-se a acção desenvolvida como possibilitadora de uma educação para a criatividade
 - Evidencia-se o empenho das professoras na investigação
- 1.3. Formalização dos saberes profissionais
 - Sistematiza-se a identificação de estratégias educativas conducentes a uma educação para a criatividade
 - Registam-se as metodologias utilizadas na realização do trabalho de projecto das crianças
 - Registam-se conclusões da análise dos estudos de caso
- 1.4. Formalização do sentido da acção
 - Esclarecem-se os objectivos da investigação
 - Identificam-se as competências e as capacidades desenvolvidas pelas crianças através da realização do trabalho de projecto
- 1.5. Memória colectiva
 - Registam-se decisões do G.P. sobre:
 - a realização de registos
 - as dimensões a registar
 - as estratégias educativas a ter em conta na acção pedagógica
 - a realização de encontros entre as professoras, para além das sessões de G.P., para tomada de decisões e articulação do trabalho pedagógico
 - trabalho teórico a realizar
 - Regista-se a análise sobre os processos já desenvolvidos integrando-os no projecto do G.P. e no projecto CRUA-SE

3. MEDIAÇÃO

- 3.1. Valores e representações instituídos/valores e convicções instituídos
 - A mediação processa-se apenas no nível do discurso
- 3.2. Mundo objectivo / mundo subjectivo
 - Explicitação de conflitos emergentes de interpretações diferentes, porque subjectivas, de uma mesma realidade
- 3.3. Teoria / prática
 - Integração de informação teórica como resposta às necessidades de melhor compreender as práticas
- 3.4. Investigação / acção
 - Identificação de problemas para estudo no G.P., em função da análise do trabalho realizado no ano anterior
 - Reflexão sobre a acção com base nos registos realizados pelas professoras
- 3.5. Individual / social (G.P.)
 - Explicação e gestão de conflitos
 - Reuniões de trabalho entre as professoras do G.P. para preparação dos intercâmbios inter-turmas
- 3.6. G.P. / Escola
 - Esforço de compreensão sobre as reacções ao trabalho desenvolvido pelas professoras não participantes no projecto CRUA-SE
 - Tentativa de integração de todas as professoras da escola nas dinâmicas em desenvolvimento
 - Clarificação dos objectivos do G.P. para as reuniões de escola
 - Discussão sobre estratégias tendentes a facilitar a comunicação e as relações entre os G.P.s da escola e respectivas turmas
 - Partilha de saberes entre as crianças das turmas do G.P. e as restantes crianças de escola
- 3.7. Agente / autor da acção
 - Consensualização da importância do trabalho em equipa na escola
 - Explicitação dos processos desenvolvidos integrando-os numa reflexão sobre a acção e no sentido de um projecto educativo
 - Reconhecimento sobre os factores que provocaram a mudança profissional

4. SABER PROFISSIONAL

- 4.1. Reflexão sobre a acção
 - Trabalho em equipa entre os G.P.s da escola
 - Evolução das crianças na realização do trabalho de projecto
 - Efeitos, da reflexão sobre a acção, nas professoras do G.P.
 - Desenvolvimento profissional das professoras
- 4.2. Clarificação e organização dos saberes profissionais
 - Recolha e análise de dados dos estudos de caso
 - Identificação dos domínios de intervenção educativa do projecto do G.P.
 - Explicação das estratégias educativas a considerar no desenvolvimento do projecto
- 4.3. Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras
 - Estudo de problemas
 - Análise da prática pedagógica enquanto modo de educação para a criatividade
 - Conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças em função do trabalho realizado
 - Produção de metodologias facilitadoras do intercâmbio pedagógico entre as turmas do G.P.

1. FORMATIVIDADE dos registos de G.P.

- 1.1. Autorização/legitimação da Inovação**
- Registam-se, centrando nas crianças, os resultados positivos do trabalho realizado ao nível:
 - motivação
 - desenvolvimento cognitivo
 - maturidade
 - comportamento
 - Refere-se a acção positiva das professoras no âmbito do P.E. da escola
 - Registra-se a melhoria na comunicação entre as professoras da manhã e as professoras da tarde

1.2. Valorização da acção das professoras

 - Refere-se a atitude de observação e a tensão das professoras à evolução do trabalho das crianças
 - Dá-se conta do entusiasmo das professoras e das crianças na realização intercâmbios inter-turmas
 - Referem-se resultados positivos na acção com as turmas e no âmbito do P.E., apesar das dificuldades

1.3. Formalização dos saberes profissionais

 - Apresentam-se sínteses conclusivas da reflexão realizada
 - Registam-se as decisões educativas relativas ao desenvolvimento dos projectos das crianças e de um modo global ao desenvolvimento do projecto do grupo
 - Sistematizam-se os obstáculos identificados ao nível do desenvolvimento do projecto nas suas três dimensões: ensino criativo, intercâmbio e escola criativa

1.4. Formalização do sentido da acção

 - Integra-se a acção das turmas do G.P. no P.E. da escola
 - Esclarecem-se os objectivos das sessões de G.P.
 - Identificam-se efeitos nas crianças, nas professoras e nos pais em função do desenvolvimento do P.E. da escola

1.5. Memória colectiva

 - Registam-se as acções significativas do projecto do grupo
 - Registam-se decisões dos grupos de professoras criados no âmbito do P.E. da escola

2. PILOTAGEM DA ACÇÃO

- 2.1. Comunicação da acção**
- A comunicação surge unicamente de forma voluntária e incide no desenvolvimento dos projectos das crianças, nas iniciativas para a concretização do centro de recursos da escola e nas reuniões de Conselho Escolar

2.2. Problemática da acção

 - Dificuldades em organizar o trabalho em grupo das crianças
 - Obstáculos ao desenvolvimento dos projectos das crianças
 - Obstáculos à comunicação profissional entre as professoras da escola
 - Dificuldades na concretização do P.E. da escola e identificação de obstáculos ao seu desenvolvimento
 - Referem-se aspectos concretos do quotidiano escolar que dificultam o desenvolvimento quer do projecto CRIA-SE quer do P.E. da escola

2.3. Construção do sentido da acção

 - Analisam-se os processos de formação dos grupos de crianças e as possibilidades de realização de intercâmbios
 - Esclarecem-se princípios educativos a ter em conta na acção das professoras do G.P.
 - Esclarece-se a razão prática e a razão educativa da acção dos grupos de professoras que integram o P.E. da escola

2.4. Visibilidade do processo

 - Definem-se materiais a recolher e que «ilustrem» os processos vividos no projecto CRIA-SE
 - Avalia-se e sistematiza-se o trabalho desenvolvido apresentando-o organizado em torno das dimensões do projecto CRIA-SE

2.5. Produção de dispositivos de intervenção

 - Definição de estratégias educativas e organizacionais quer para a intervenção nas turmas, quer para a intervenção nas dinâmicas do P.E. da escola
 - Identificação das práticas docentes que apresentam potencialidades de resolução de problemas evidenciados nas várias dimensões do projecto de grupo e do P.E. da escola
 - Identificação de domínios da acção educativa que exigem maior vigilância por parte das professoras, relacionando-os com as finalidades educativas em causa

2.6. Decisão educativa

As decisões educativas situam-se nos domínios do currículo do P.E. da escola e da organização das sessões de G.P.

3. MEDIAÇÃO

- 3.1. Valores e representações instituídos / valores e convicções instituídas**
- Sem referência
- 3.2. Mundo objectivo / mundo subjectivo**
- Sem referência
- 3.3. Teoria / prática**
- Procura-se, através da análise de textos teóricos e da participação em colóquios identificar conceitos pertinentes para a estruturação e clarificação dos processos em desenvolvimento no âmbito do P.E. da escola
- 3.4. Investigação / acção**
- Identificação de problemas ao nível do ensino criativo, do intercâmbio e da escola criativa
 - Procura de soluções pertinentes para os problemas encontrados
 - Reflexão sobre a acção com base nos registos realizados pelas professoras
- 3.5. Individual / social (G.P.)**
- Sem referência
- 3.6. G.P. / Escola**
- Reflexão e análise de registos sobre o desenvolvimento do P.E. da escola
 - Realização de encontros entre os G.P.s da escola para organizar a intervenção num seminário de divulgação do projecto CRIA-SE
- 3.7. Agente / autor da acção**
- Consciencialização sobre os objectivos educacionais pretendidos na acção dos grupos de professoras do P.E. da escola
 - Identificação do «ponto certo» nos projectos das crianças para a realização dos intercâmbios
 - Apropriação de um modo pedagógico de trabalho em projecto
 - Explicitação de uma capacidade crítica relativamente ao desenvolvimento do P.E. e tendo em conta as suas finalidades

4. SABER PROFISSIONAL

- 4.1. Reflexão sobre a acção**
- Projecto Educativo da Escola
 - Integração das crianças do 1º ano no trabalho em projecto
 - Partilha pedagógica
 - Evolução das crianças e dos seus projectos
 - Motivação das professoras
- 4.2. Clarificação e organização dos saberes profissionais**
- Clarificação sobre modos adequados de observação das crianças
 - Registo da evolução dos projectos das crianças
 - Análise dos resultados dos estudos de caso em função dos objectivos de investigação do projecto CRIA-SE
 - Avaliação individual sobre o processo vivido desde o início do projecto
- 4.3. Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras**
- Conhecimento sobre a complexidade do trabalho em grupo pelas crianças
 - Capacidade de adaptação organizacional às características das crianças e das professoras
 - Identificação dos efeitos, nas crianças, do trabalho realizado
 - Identificação das condições facilitadoras do trabalho em projecto pelas crianças
 - Compreensão sobre as reacções emotivas e cognitivas das crianças
 - Capacidade de diferenciar a relação pedagógica face às características das crianças
 - Capacidade de elaborar estratégias para a resolução de problemas

A - 1994/95 1ª fase

1. ACCÇÃO

- 1.1. Regras
- 1.1.1. Instituições:
 - Actividade orientada predominantemente pela professora
 - Trabalho individual
- 1.1.2. Instituintes:
 - Apelo à fantasia e imaginação das crianças
 - Trabalho em grupo
- 1.2. Códigos
- 1.2.1. Instituídos:
 - A democracia; a vocação; a tradição cultural; a igualdade; a coerência; a simplicidade; a responsabilidade
- 1.2.2. Instituintes:
 - A imprevisibilidade; a extroversão (cr.); a autoconfiança (cr.); a espontaneidade (cr.); a sensibilidade corporal (cr.); a imaginação (cr.); a atitude crítica (cr.)
- 1.3. Sentido
 - Cumprir as tradições
 - Surpreender
 - Participar activamente (cr.)
 - Ir de encontro aos interesses das crianças
 - Divergir na actividade

1.4. Centração da acção

- Reg.: Als - 29 / Prof^a - 23 / Als+Prof^a - 18 / Al - 5 / Imp - 13
- Rel: Als - 3 / Prof^a - 2 / Als+Prof^a - 2 / Imp - 2

1.5. Inteligibilidade

- 1.5.1. Grupo profissional
 - Intervenção da professora para corrigir trabalhos
- 1.5.2. Escola
 - Participação nas festas escolares
- 1.5.3. CRJA-SE
 - Actividades centradas no trabalho em grupo e na iniciativa das crianças
 - Breve referência a trabalho em projecto.
- 1.5.4. Sub-grupo profissional
 - Abertura à comunidade

1.6. Lugares de acção

- Sala de aula, cantina e bairro

1.7. Accção

- Accções dispersas e centradas nas áreas de expressão

1.8. Tempo de acção

- Sete registos com dimensões temporais que oscilam entre algumas horas e uma semana; relatório anual

2. ATITUDE

- 2.1. Crítica
 - Crítica positiva sobre a acção e a atitude das crianças
- 2.2. Reflexiva
 - Sobre as reacções e efeitos da acção nas crianças
- 2.3. Autocrítica / Autovalorização
 - Sobre a atitude face à acção das crianças
 - Descrevem-se os efeitos positivos visíveis nas crianças
- 2.4. Autorização/legitimação
 - Evidenciam-se as competências das crianças
 - Evidencia-se que a actividade parte das propostas das crianças
 - Evidencia-se a colaboração entre as crianças e a professora
 - Transcreve-se o discurso directo das crianças

3. AFFECTOS

- 3.1. Emoções
 - Prazer (cr.)
 - Alegria (prof^a e cr.)
 - Felicidade (prof^a e cr.)
- 3.2. Sentimentos
 - Satisfação profissional (prof^a)
 - Frustração (prof^a)
 - Vergonha (prof^a)
 - Satisfação pessoal (prof^a)

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACCÇÃO

- 4.1. Com referência ao CRIA-SE
- 4.1.1. Centradas na teoria:
 - Divergir
 - Promover a descoberta
- 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:
 - Introduzir o factor surpresa na actividade pedagógica
 - Promover a expressividade
- 4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:
 - Alargar o trabalho das crianças aos espaços da escola, extra-sala
- 4.2. Sem referência ao CRIA-SE
 - Pedagógica
 - Organizacional
 - Técnica
 - Cultural

5. SABERES

- 5.1. Saberes formais
 - Desenvolvimento psicológico das crianças
- 5.2. Saberes experienciais
 - Conhecimento sobre as crianças
 - Decumto de metodologias educativas
- 5.3. Saberes emergentes
 - Ser. referência
- 5.4. Outros
 - Ser. referência

1. ACCÃO

- 1.1. Regras**
1.1.1. Instituições:
 Sem referência
- 1.1.2. Instituintes:**
 - Trabalho de projecto sem intercâmbio entre turmas; colaboração pedagógica; iniciativa das crianças; regime de sistema aberto; abertura à criatividade; respeito pela dinâmica dos grupos
- 1.2. Códigos**
1.2.1. Instituintes:
 - A adesão das crianças; a orientação constante por parte da professora; o nacionalismo; o consenso
- 1.2.2. Instituintes:**
 - O diálogo; a alegria; o movimento; a pesquisa; a diversidade na aquisição do conhecimento; a originalidade; a autonomia escolar; a criatividade institucional; a expressividade; a vivacidade institucional
- 1.3. Sentido**
 - Formar as crianças; formar a professora; contribuir para o bem estar das crianças e da professora; comunicar na escola
- 1.4. Centração da acção**
 - Reg: Als - 22 / Prof^a - 19 / Als+Prof^a - 7 / Al - 1 / Imp - 5 / Outros Als - 1 / Prof^s - 1
 - Rel: Als - 3 / Prof^a - 19 / Als+Prof^a - 1
- 1.5. Inteligibilidade**
1.5.1. Grupo profissional
 - Explicação prévia do trabalho a realizar; colaboração das crianças nas tarefas do quotidiano escolar; preocupação com a «normalidade»; preocupação com a maturação da personalidade das crianças
- 1.5.2. Escola**
 - Realização de trabalhos para o jornal escolar; participação nas festas escolares; relação do trabalho de projecto com as mudanças verificadas na escola
- 1.5.3. CRIA-SE**
 - Relação do trabalho de projecto com o desenvolvimento de relações inter-pessoais
- Descrição das actividades de projecto
- Descrição das actividades de intercâmbio pedagógico entre turmas
- Destaque para as alterações que as crianças propõem
- Destaque para os efeitos na formação pessoal e profissional da professora
- 1.5.4. Sub-grupo profissional**
 - Apoio da professora aos grupos
- Tomada de decisão colectiva, na turma
- 1.6. Lugares de acção**
 Sobretudo na sala de aula e na cantina da escola
- 1.7. Acção**
 - Sobretudo trabalho de projecto
- 1.8. Tempo de acção**
 Oito registos com dimensões temporais que oscilam entre algumas horas e três dias; relatório anual

2. ATITUDE

- 2.1. Crítica**
 - Crítica positiva sobre os efeitos do projecto no ambiente pedagógico
- As dificuldades são imputadas à falta de tempo e de material
- 2.2. Reflexiva**
 - A acção é reflectida tendo em conta os fins que se relacionam com o desenvolvimento das crianças, o prazer na actividade escolar; o desenvolvimento profissional e pessoal da professora e a transformação da escola num espaço de vida e de consciência colectiva
- 2.3. Autocrítica / Autovalorização**
 - Autocrítica positiva relacionada com a necessidade de resposta aos desafios das crianças e do projecto CRIA-SE
- Salienta-se o impacto na escola do trabalho das crianças
- Evidencia-se a acção desenvolvida pela professora
- 2.4. Autorização/legitimação**
 - Evidenciam-se as reacções emocionais e cognitivas das crianças
- Apresenta-se o trabalho de projecto como uma actividade pedagógica «naturalizada»
- Transcreve-se o discurso directo das crianças
- 3. AFFECTOS**
- 3.1. Emoções**
 - Prazer (cr.)
- Alegria (cr.)
- Ansiedade (cr.)
- Curiosidade (cr.)
- Tensão (prof^a)
- 3.2. Sentimentos**
 - Ternura (prof^a)
- Satisfação profissional (prof^a)
- Medo (prof^a)
- Satisfação pessoal (prof^a)

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACCÃO

- 4.1. Com referência ao CRIA-SE**
4.1.1. Centradas na teoria:
 - Divergir
- Flexibilizar
- Reconstruir o saber e o ser
- 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:**
 - Valorizar mais os processos do que os produtos
- Atender à força expressiva de cada um
- Intervir criativamente na resolução dos problemas
- Promover o trabalho de projecto
- 4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:**
 - Promover a interacção pedagógica entre as várias turmas da escola
- 4.2. Sem referência ao CRIA-SE**
 - Moral
- Pedagógica
- Organizacional
- Técnica
- Cultural
- 5. SABERES**
- 5.1. Saberes formais**
 - Criatividade
- Desenvolvimento psicológico das crianças
- Trabalho de projecto
- Aprendizagem
- 5.2. Saberes experienciais**
 - Conhecimento sobre as crianças
- Domínio de metodologias educativas
- Conceitos sobre a organização e o ambiente pedagógicos
- 5.3. Saberes emergentes**
 - Avaliação sobre os efeitos nas crianças da realização do trabalho de projecto
- Clarificação do processo desenvolvido
- Apreensão dos fins educativos em causa
- Explicação do processo de desenvolvimento pessoal e profissional da professora
- Explicação de metodologias educativas
- 5.4. Outros**
 Sem referência

1. ACÇÃO

- 1.1. Regras**
- 1.1.1. Instituições:**
 - Regras de funcionamento da escola
- 1.1.2. Instituintes:**
 - Abertura da escola aos pais; participação activa das professoras e das crianças; alargamento da actividade pedagógica a todos os espaços da escola; centralização nas decisões do Conselho Escolar relativas ao projecto educativo da escola; consideração do carácter imprevisível das práticas educativas na escola
- 1.2. Códigos**
- 1.2.1. Instituintes:**
 - A mudança da escola; a inter-formação dos professores; a criatividade educativa; cooperação (cr./prof^{as}); a participação (cr.)
- 1.3. Sentido**
 - Dinamizar o projecto educativo da escola
- 1.4. Contracção da acção**
 - Reg: Als - 7 / Prof^a - 1 / Al - 3 / Imp - 1 / Pais - 1 / Prof^{as} - 43
 - Re: Als - 10 / Prof^a - 18 / Als+Prof^a - 1 / Prof^{as} - 11 / Imp - 34 / G.P. - 6 / Ori. - 3
- 1.5. Inteligibilidade**
- 1.5.1. Grupo profissional**
 - Procedimentos nas reuniões de Conselho Escolar
- 1.5.2. Escola**
 - Procedimentos «ancorados» nas reflexões sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola
- 1.5.3. CRIA-SE**
 - Procedimentos «ancorados» nas reflexões sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola
- 1.5.4. Sub-grupo profissional**
 - Sem referência
- 1.6. Lugares de acção**
 - Toda a escola
- 1.7. Acção**
 - Reuniões para reflexão e planificação das actividades do projecto educativo
- 1.8. Tempo de acção**
 - Seis registos com dimensões temporais que oscilam entre um dia e um mês; relatório anual

2. ATITUDE

- 2.1. Crítica**
 - Crítica positiva sobre os efeitos do trabalho de equipa na motivação e nas perspectivas profissionais da professora
 - Crítica positiva às qualidades pessoais das professoras participantes no projecto
 - Valorização do papel formativo da orientadora
 - 2.2. Reflexiva**
 - Reflete-se sobre as mudanças: nas professoras, nas crianças, nas práticas pedagógicas, nas relações entre as professoras, nas relações escola/meio e na identidade da escola
 - Reflecte-se sobre o valor formativo dos registos e das reuniões de grupo (na conscientização profissional e na mudança das práticas) e de produção de cumplicidades pessoais e profissionais
 - 2.3. Autocrítica / Autovalorização**
 - Autocrítica centrada nas dificuldades do processo
 - Explicita-se o empenho profissional
 - 2.4. Autorização/legitimação**
 - Evidencia-se o carácter reflectido da acção
 - Refere-se a aprovação do Projecto Educativo da Escola pelo I.I.E.
 - Dá-se conta dos elogios dos pais sobre a actividade da escola
 - Evidencia-se o carácter participativo de todos os professores nas decisões educativas na escola
 - Refere-se a dimensão criativa dos trabalhos das crianças
- 3. AFECTOS**
- 3.1. Emoções**
 - Desejo (cr.)
 - Motivação (prof^a, cr.)
 - Fulgor (prof^a)
 - Implicação (prof^a)
 - 3.2. Sentimentos**
 - Vinculação afectiva (prof^{as}, cr.)
 - Ternura (prof^a)
 - Orgulho (cr.)
 - Carinho (cr.)
 - Cumplicidade (prof^{as}, cr.)
 - Reconhecimento pessoal e profissional sobre o apoio da orientadora e da equipa coordenadora do projecto (prof^a)
 - Satisfação profissional (prof^a)

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

- 4.1. Com referência ao CRIA-SE**
 - 4.1.1. Certitradas na teoria:**
 - Sem referência
 - 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:**
 - Desbloquear potencialidades criativas escondidas e promover a autoconfiança (cr., prof^a)
 - Desenvolver um estudo de caso (prof^a)
 - 4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:**
 - Tomar visíveis as dinâmicas do projecto educativo da escola
 - Atender às sugestões dos pais
 - Implicar os pais na actividade escolar
 - Promover a interacção pedagógica entre as várias turmas da escola
 - Integrar as várias actividades dos grupos dinamizadores do projecto educativo
 - Promover a participação de todos no desenvolvimento do projecto educativo
 - 4.2. Sem referência ao CRIA-SE**
 - Pedagógica
 - Organizacional
 - Cívica
 - Deontológica
- 5. SABERES**
- 5.1. Saberes formais**
 - Aprendizagem
 - 5.2. Saberes experienciais**
 - Sem referência
 - 5.3. Saberes emergentes**
 - Explicação de estratégias de acção em função das finalidades do projecto educativo
 - Conceptualização sobre diferentes dimensões da intervenção educativa: a relação pedagógica, as funções da escola, os modos de ensinar e de aprender criativamente e o sucesso escolar
 - Explicitação sobre a aquisição de competências pela professora: observação dos alunos, identificação e resolução de problemas, realização de trabalho de projecto, atitude crítica, avaliação de processos e de atitudes, gestão de imprevisibilidades e aprendizagem profissional
 - 5.4. Outros**
 - Sem referência

1. ACÇÃO

- 1.1. Regras**
- 1.1.1. Instituições:**
 - Carácter colectivizante da actividade pedagógica
- 1.1.2. Instituintes:**
 - Diversificação de trabalhos e de técnicas; contração em trabalho de grupo; abertura à iniciativa das crianças; liberdade de acção (mas coordenada)
- 1.2. Códigos**
- 1.2.1. Instituintes:**
 - A tradição cultural; o cumprimento dos programas escolares; a disciplina; o valor pedagógico da acção da professora; o sucesso escolar
- 1.2.2. Instituintes:**
 - A expressão emocional (cr.); a autonomia; a cooperação entre as crianças; a flexibilidade (prof.); a imaginação e a criatividade (cr.)
- 1.3. Sentido**
 - Facilitar a autonomização progressiva das crianças
 - Cumprir os programas escolares
 - Promover a convivialidade entre alunos, pais e professoras
 - Contemplar a iniciativa dos alunos na planificação da actividade pedagógica
 - Construir laços afectivos entre a professora e os alunos
- 1.4. Contração da acção**
 - Reg: Als - 127 / Prof^a - 9 / Als+Prof^a - 14 / Al - 2 / Imp - 17 / Out. turma - 1
 - Rel: Als - 14 / Prof^a - 5 / Als+Prof^a - 1 / Imp - 1

1.5. Intelligibilidade

- 1.5.1. Grupo profissional**
 - Acentuada referência aos conteúdos programáticos e sua consolidação
 - Intervenção dominante da professora no desenvolvimento da actividade
- 1.5.2. Escola**
 - Actividades integradas no jornal escolar e na semana cultural
- 1.5.3. CRIA-SE**
 - Preocupação em evidenciar que a actividade resulta das propostas das crianças.
 - Forte componente das áreas de expressões
 - Breves referências à imaginação e criatividade das crianças
 - Breve referência ao trabalho de projecto e à investigação realizada pelas crianças
- 1.5.4. Sub-grupo profissional**
 - Exploração do texto poético
 - Dramatização de histórias

1.6. Lugares de acção

Preponderantemente na sala de aula ou na cantina

1.7. Acção

- Actividades ligadas às áreas de expressões e uma referência a trabalho de projecto.

1.8. Tempo de acção

Doze registos com dimensões temporais que oscilam entre algumas horas e vários dias; relatório anual

2. ATITUDE

- 2.1. Crítica**
 - Crítica negativa e positiva relativamente à atitude de crianças e grupos de crianças
 - Crítica negativa e positiva sobre os «produtos» da actividade das crianças
- 2.2. Reflexiva**
 - Reflecte-se sobre os efeitos da acção no desenvolvimento e aprendizagem das crianças
- 2.3. Autocrítica / Autovalorização**
 - Reconhece-se as mudanças na atitude pedagógica
 - Referem-se lapsos cometidos na comunicação com os pais
 - Evidencia-se a forte vinculação afectiva das crianças à professora
- 2.4. Autorização/legitimação**
 - Centra-se a actividade nas decisões das crianças
 - Evidencia-se o prazer e empenho das crianças na actividade realizada
 - Esclarece-se que o programa está a ser cumprido
 - Remete-se a actividade para a lógica de trabalho de projecto
 - Salienta-se o carácter criativo do trabalho realizado
 - Introduce-se a componente de acção reflectida
 - Apresenta-se o «produto» pedagógico como um sucesso constatado pela orientadora

3. AFECTOS

- 3.1. Emoções**
 - Alegria (cr.)
 - Entusiasmo (cr.)
 - Motivação (cr.)
 - Deslumbramento (cr.)
 - Implicação no conflito (cr.)
 - Euforia (cr.)
 - Felicidade (cr.)
 - Prazer (cr.)
- 3.2. Sentimentos**
 - Satisfação profissional

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

4.1. Com referência ao CRIA-SE

- 4.1.1. Centradas na teoria:**
 - Divergir na acção e no pensamento
- 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:**
 - Dar vez e voz às crianças
 - Desenvolver a comunicação numa perspectiva criativa
- 4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:**
 - Participar na semana cultural da escola

4.2. Sem referência ao CRIA-SE

- Moral
- Pedagógica
- Organizacional
- Cívica
- Afectiva
- Técnica

5. SABERES

5.1. Saberes formais

Sem referência

5.2. Saberes experienciais

- Entendimento de que a experiência melhora a aprendizagem

5.3. Saberes emergentes

- Conhecimento sobre as crianças em resultado da realização do estudo de caso
- Identificação de atitudes que demonstram criatividade por parte das crianças
- Reconhecimento da importância da participação activa das crianças para uma melhoria de resultados quer na sua aprendizagem quer nos trabalhos realizados

5.4. Outros

- Utilização de técnicas de expressão adquiridas numa acção de formação no âmbito do projecto CRIA-SE

2. ATITUDE

2.1. Crítica

- Crítica negativa e positiva a algumas atitudes e capacidades das crianças relacionadas com o trabalho de pesquisa e com a criatividade
- Crítica negativa sobre os recursos documentais da escola
- Referência a obstáculos à realização de alguns intercâmbios inter-turmas
- Crítica positiva aos apoios externos à escola, à realização dos trabalhos

2.2. Reflexiva

- Reflete-se sobre as reacções e os progressos das crianças no trabalho de projecto
- Evidenciam-se as aprendizagens realizadas pelas crianças e os efeitos da acção no desenvolvimento pessoal e social

2.3. Autocrítica / Autoavaliação

- Reconhece-se a utilização de estratégias educativas pouco adequadas
- Evidenciam-se as mudanças na acção educativa da professora
- Refere-se o esforço e a dedicação às crianças e à acção educativa
- Manifesta-se a disponibilidade para o trabalho em equipa

2.4. Autorização/legitimação

- Atribui-se a responsabilidade dos «sucessos» à acção e capacidades das crianças
- Evidencia-se o empenho e a motivação das crianças
- Referem-se resultados excepcionais na aprendizagem inclusive para as crianças com mais dificuldades
- Referem-se os meios utilizados para dar visibilidade na escola ao trabalho realizado
- Refere-se a implicação dos pais

3. AFECTOS

3.1. Emoções

- Alegria (cr.)
- Entusiasmo (cr.)
- Tristeza (cr.)
- Decepção (cr.)
- Desmotivação (cr.)

3.2. Sentimentos

- Carinho (prof)
- Dedicção pessoal (prof)
- Satisfação profissional

1. ACÇÃO

1.1. Regras

1.1.1. Instituições:

- Repetição de tarefas, rigidez na ocupação dos espaços da sala de aula

1.1.2. Instituintes:

- Centralização no trabalho de projecto;
- A pesquisa; a troca de saberes e de documentação entre grupos da mesma turma e de turmas diferentes

1.2. Códigos

1.2.1. Instituintos:

- A tradição cultural; o trabalho; a correção linguística; a religião católica; o respeito mútuo; a integração das crianças; o perfeccionismo

1.2.2. Instituintes:

- A criatividade; o diálogo; a ajuda (cr.); a comunicação; a autoconfiança (cr.); a visibilidade do que se faz; o prazer na aprendizagem; a liberdade de acção (cr.); a participação dos pais

1.3. Sentido

- Fomentar a participação de todas as crianças; aprender pesquisando
- Partilhar a aprendizagem com outras turmas

1.4. Centração da acção

- Reg: AIs - 118 / Prof - 20 / AIs+Prof - 5 / Prof's - 4 / Imp - 17 / Outros - 4
- Rel: AIs - 33 / Prof - 26 / AIs+Prof - 2 / Pais - 4 / Prof's - 4 / GP - 3 / GP - 2 / Ori - 1

1.5. Inteligibilidade

1.5.1. Grupo profissional

- Uso dos manuais escolares; centração nos conteúdos programáticos; referência a modos didácticos tradicionais

1.5.2. Escola

- Referência ao jornal escolar e às aulas com o professor de música da escola

1.5.3. CRIA-SE

- Referência sistemática e intensiva à iniciativa de todos os alunos na definição das actividades a realizar; referência à concretização de diversas etapas do trabalho de projecto dos vários grupos de crianças; referência sistemática e intensiva aos intercâmbios pedagógicos realizados entre as turmas do G.P.; referência ao trabalho em equipa das professoras do G.P.

1.5.4. Sub-grupo profissional

- Decisões tomadas mediante votação das crianças
- Recurso frequente à dramatização de textos

1.6. Lugares de acção

Escola e comunidade envolvente

1.7. Acção

- Processo de desenvolvimento do trabalho de projecto
- Actividades de expressão

1.8. Tempo de acção

Onze registos com dimensões temporais que oscilam entre um dia e uma semana; laboratório anual

4.1. Com referência ao CRIA-SE

4.1.1. Centradas na teoria:

Sem referência

4.1.2. Centradas na reflexão de GP:

- Formar grupos para pesquisar
- Comunicar as aprendizagens realizadas
- Procurar materiais de consulta
- Divulgar as pesquisas

4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:

- Utilizar o jornal escolar na divulgação dos trabalhos e para a comunicação entre as crianças da escola
- Produzir dossiers para um centro de recursos na escola
- Planificar com outras professoras os intercâmbios entre turmas

4.2. Sem referência ao CRIA-SE

- Pedagógica
- Organizacional

5. SABERES

5.1. Saberes formais

Sem referência

5.2. Saberes experienciais

- Saberes relacionados com a organização pedagógica

5.3. Saberes emergentes

- Efeitos nas crianças do trabalho em projecto
- Recurso a estratégias inovadoras
- Observação das crianças
- Inter-aprendizagem profissional com as colegas e a orientadora

5.4. Outros

- Dificuldades no domínio de técnicas

2. ATITUDE

1. ACÇÃO

1.1. Regras

1.1.1. Instituições:

Sem referência

1.1.2. Instituintes:

- Centração no trabalho em grupo e em projecto; regras definidas pelas crianças; reunião sistemática das professoras para reflectir e planificar a actividade escolar; atribuição de responsabilidades às professoras do G.P. no acompanhamento dos vários grupos das turmas; referência às reuniões de comunidade; diversificação de actividades e de recursos; auto-avaliação dos alunos; a realização de registos sobre as práticas

1.2. Códigos

1.2.1. Instituidos:

- As aprendizagens básicas; a disciplina; as regras de «boa educação»; o conhecimento; as tradições culturais

1.2.2. Instituintes:

- A autonomia (cr.); o convívio (cr.); o diálogo; o trabalho em projecto; o reforço positivo; a inovação pedagógica; a reflexão; a mudança de atitudes; a partilha de saberes; a criatividade; a pesquisa

1.3. Sentido

- Realizar intercâmbios pedagógicos; reflectir sobre a prática; divulgar os trabalhos realizados; integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano; conviver; interformar

1.4. Centração da acção

- Reg.: Als - 85 / Prof - 12 / Als+Prof - 4 / G.P. - 7 / Imp - 11

- Rel.: Als - 35/Prof - 15/Equip Proj - 1/Pais - 4 /AP(a) - 1/Imp - 9/GP - 9/Ori - 3

1.5. Intelectibilidade

1.5.1. Grupo profissional

- Desenvolvimento de conteúdos programáticos

1.5.2. Escola

Sem referência

1.5.3. CRIA-SE

- Referência à autonomia das crianças na realização do trabalho de pesquisa
- Referência ao trabalho das professoras de dar visibilidade aos processos vividos

1.5.4. Sub-grupo profissional

Sem referência

1.6. Lugares de acção

Toda a escola

1.7. Acção

- Intercâmbio inter-turmas; reunião das professoras do G.P.

1.8. Tempo de acção

Seis registos com dimensões temporais que oscilam entre um dia e uma semana; relatório anual

2.1. Crítica

Sem referência

2.2. Reflexiva

- Reflecte-se sobre as atitudes e capacidades das crianças
- Evidenciam-se efeitos positivos no desenvolvimento e sucesso escolar das crianças
- Reflecte-se sobre as causas da mudança educativa da professora

2.3. Autocrítica / Autovalorização

- Reconhece-se a atitude flexível da professora
- Recorre-se à opinião positiva dos pais sobre o desempenho profissional da professora

2.4. Autorização/legitimação

- Salienta-se o carácter reflectido da acção
- Centra-se a deliberação sobre a acção nas crianças
- Refere-se o apoio da equipa coordenadora do projecto CRIA-SE para a inovação pedagógica
- Salienta-se o comprometimento da professora no projecto CRIA-SE

- Refere-se o papel da orientadora no processo desenvolvido

- Evidenciam-se os efeitos no sucesso escolar das crianças

- Explicitam-se os afectos provocados pelas dinâmicas do projecto

- Apresentam-se os resultados de um inquérito dirigido aos pais

- Referem-se os «produtos» do projecto como excepcionais

- Transcreve-se o discurso directo das crianças

4.1. Com referência ao CRIA-SE

4.1.1. Centradas na teoria:

- Professor criativo

4.1.2. Centradas na reflexão de GP:

- Reunir para reflectir

- Desenvolver aprendizagens significativas

- Dar a conhecer o que se faz e o que se sabe

- Diversificar para criar

- Reflectir para compreender e actuar

4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:

- Alargar a educação para a criatividade a toda a escola
- Criar um centro de recursos

4.2. Sem referência ao CRIA-SE

- Moral

- Pedagógica

- Organizacional

- Desenvolvimento profissional

5. SABERES

5.1. Saberes formais

- Sobre o projecto CRIA-SE

5.2. Saberes experienciais

- Orientação nos modos de participação das crianças

5.3. Saberes emergentes

- Observação e compreensão sobre as atitudes das crianças

- Conhecimento sobre a criatividade da

professora e das crianças

- Valorização do saber experiencial

- Compreensão sobre as vantagens educativas dos intercâmbios pedagógicos

5.4. Outros

- Saberes técnicos relacionados com as áreas de expressão

3. AFECTOS

3.1. Emoções

- Alegria (cr.)

- Empenho (cr.)

- Entusiasmo (cr.)

- Expectativa (prof)

- Prazer (cr.)

- Deslumbramento (cr.)

- Motivação (cr.)

3.2. Sentimentos

- Amizade (prof)

- Respeito (cr.)

- Afectividade (cr., prof)

- Vinculação (prof)

- Orgulho (prof)

- Satisfação pessoal (prof)

- Satisfação profissional

2. ATITUDE

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

1. ACÇÃO

- 1.1. Regras**
1.1.1. Instituições:
 - Carácter colectivizante da actividade pedagógica
1.1.2. Instituintes:
 - Liberdade de acção; trabalho em grupo; carácter construtivo da acção; autonomização da acção das crianças
- 1.2. Códigos**
1.2.1. Instituintes:
 - O texto poético; o professor como auxiliar da aprendizagem das crianças; a expressão das emoções; as tradições culturais; o consenso; a democracia; a família; a responsabilidade; o respeito pelo outro
1.2.2. Instituintes:
 - A imaginação; a fantasia; a reflexão; a flexibilidade
- 1.3. Sentido**
 - Cumprir os programas escolares
 - Responder às solicitações tradicionais da actividade escolar (Dia do Pai, jornal escolar)
 - Fomentar a participação das crianças

- 1.4. Centração da acção**
 - Reg.: Als - 86 / Prof - 48 / Als+Prof - 18 / AP(a) - 13 / Profs - 1 / Mães - 1
 - Rel.: Als - 5 / Prof - 15 / Profs - 3 / GP - 2 / Ori - 4

1.5. Inteligibilidade

- 1.5.1. Grupo profissional**
 - Avaliação diagnóstica; planificação da acção; desenvolvimento de conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e de Expressão Plástica

1.5.2. Escola

Utilização dos espaços da escola

1.5.3. CRIA-SE

- Revela-se uma planificação flexível; refere-se o trabalho em grupo; descrevem-se actividades propostas e geridas pelas crianças; evidencia-se a liberdade de acção das crianças; descrevem-se várias situações de diálogo entre as crianças e destas com a professora; descreve-se a aprendizagem mediante a partilha entre professores e alunos.

1.5.4. Sub-grupo profissional

- Centração nas áreas de expressão; decisões tomadas com a aprovação de todos

1.6. Lugares de acção

Predominantemente a sala de aula

1.7. Acção

- Actividades de Língua Portuguesa e de expressão plástica
 - Breve referência ao trabalho de projecto

1.8. Tempo de acção

Sete registos com dimensões temporais que oscilam entre um e três dias; relatório anual

2.1. Crítica

Apreciações positivas sobre:

- As atitudes e capacidades das crianças
- A participação no projecto CRIA-SE
- A realização de registos das práticas

2.2. Reflexiva

- Evidenciam-se efeitos positivos nas relações entre as crianças, no seu desenvolvimento global e na aquisição de competências

2.3. Auto-crítica / Autovalorização

- Evidencia-se o carácter reflectido da acção por parte da professora e das crianças
- Valoriza-se a acção da professora
- Identificam-se mudanças de atitude
- Evidencia-se a disponibilidade da professora
- Classifica-se positivamente os «produtos» da acção
- Considera-se que a introdução da dimensão criativa no quotidiano escolar foi desde sempre uma preocupação profissional da professora

2.4. Autorização/legitimação

- Salienta-se o entusiasmo e empenho das crianças (mesmo das que têm mais dificuldades na actividade escolar)
- Evidencia-se a participação activa das crianças nas decisões do quotidiano escolar
- Salienta-se que o mérito dos resultados é das crianças e não da professora
- Refere-se a colaboração da directora da escola
- Transcreve-se o discurso directo das crianças
- Refere-se que as actividades se adequam às características da turma

3. AFECTOS

3.1. Emoções

- Felicidade (cr.)
- Entusiasmo (cr., prof)
- Espanto (cr.)
- Prazer (cr.)
- Excitação (cr.)
- Empolgamento (cr.)
- Diversão (cr.)

3.2 Sentimentos

- "um fraquinho" (prof)
- Amizade (orient)
- Felicidade (cr.)
- Insegurança (cr.)
- Colaboração (prof's)
- Satisfação profissional

4.1. Com referência ao CRIA-SE

4.1.1. Centradas na teoria:

- Desenvolvimento da criatividade
- 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:
- Observar as capacidades criativas das crianças
- Responder às solicitações das crianças
- Promover a participação das crianças
- Inovar pedagogicamente
- Respeitar a deliberação das crianças
- Identificar actividades divergentes

4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:

Sem referência

4.2. Sem referência ao CRIA-SE

- Pedagógica
- Organizacional
- Técnica
- Afectiva
- Lúdica
- Simbólica

5. SABERES

5.1. Saberes formais

Sem referência

5.2. Saberes experienciais

- Saberes relacionados com a organização pedagógica
- Aplicação de metodologias didácticas

5.3. Saberes emergentes

- Reconhecimento da importância de se reflectir sobre a prática
- Integração das crianças na resolução de problem do quotidiano escolar

5.4. Outros

- Saberes técnicos relacionados com as áreas de expressão

1. ACCÇÃO

- 1.1. Regras**
1.1.1. Instintivas:
 - Inter-ajuda entre as crianças; carácter colectivizante da actividade pedagógica
1.1.2. Instintivas:
 - Experimentação; trabalho em projecto; diversificação de materiais; intercâmbio com um grupo de crianças do infante; liberdade de acção; realização de pesquisa

- 1.2. Códigos**
1.2.1. Instintivos:
 - A tradição cultural; o texto poético; a família; a integração (cr.); a entreajuda
1.2.2. Instintivos:
 - A imaginação (cr.); a criatividade (cr.); a comunicação (cr.); a cooperação entre grupos (cr.); a observação das crianças (prof.); a iniciativa (cr.)

- 1.3. Sentido**
 - Comunicar saberes (entre as crianças); possibilitar a expressão criativa das crianças; desenvolver pessoal e socialmente as crianças; integrar as crianças do infante na vida escolar; criar um centro de recursos na escola; "(...) transformar a escola num centro de observação de comunicação e criação de coisas novas" R.

- 1.4. Contracção da acção**
 - Reg.: Als - 111/Prof^m - 16/Als+Prof^m - 7/Al^o(a) - 11/Peq.Inf. - 18/Als+Peq.Inf - 10
 - Rel.: Als - 23/Prof^m - 15/Als+Prof^m - 2/Prof. Mus. - 1/Mãe - 1/Peq.Inf - 1
 Infant - 10/Prof^s - 1/Imp - 6/Outras - 1/Al^o(a) - 3/Als+Peq.Inf. - 1/Out. Als. - 2

1.5. Inteligibilidade

- 1.5.1. Grupo profissional**
 - Actividades de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio
 - Referência à atenção e colaboração da professora nas actividades das crianças
 - Referência ao carácter normal da actividade

- 1.5.2. Escola**
 - Actividades inscritas na Área-Escola
 - Actividades de convívio entre a turma e outras turmas da escola

- 1.5.3. CRIA-SE**
 - Intercâmbio com as crianças do infante; partilha pedagógica na turma e com outras turmas; tentativa de integração das professoras e respectivas turmas não participantes no projecto CRIA-SE, nas dinâmicas educativas em desenvolvimento; trabalho em grupo, de pesquisa; inter-ajuda entre as professoras do grupo; actividades de desenvolvimento da imaginação e da criatividade

1.5.4. Sub-grupo profissional

- Centração nas áreas de expressão

1.6. Lugares de acção

- Diferentes lugares da escola com predomínio da sala de aula
 - Bairro e Junta de Freguesia

1.7. Acção

- Trabalho de projecto, intercâmbios e participação nas festas escolares

1.8. Tempo de acção

- Treze registos referentes a um dia cada um; relatório anual

2. ATITUDE

- 2.1. Crítica**
 - Apreciação sobre o grau de dificuldade e os resultados do trabalho realizado
 - Crítica negativa aos recursos disponibilizados pela escola e pelos pais

- Apreciação sobre as atitudes das crianças nas relações interpessoais, na realização dos trabalhos de pesquisa e na partilha pedagógica com outras turmas

- 2.2. Reflexiva**
 - Explicitam-se pormenorizadamente os efeitos da acção desenvolvida, no desenvolvimento pessoal e social das crianças, sobretudo ao nível da comunicação e da integração escolares
 - Relaciona-se a acção desenvolvida com os objectivos previstos pela professora

- 2.3. Autocrítica / Autovalorização**
 - Assume-se uma excessiva interferência por parte da professora
 - Evidenciam-se o interesse e empenho profissionais
 - Salienta-se o papel da professora no sucesso dos resultados

- 2.4. Autorização/legitimação**
 - Salienta-se a «naturalização» do trabalho em projecto e dos intercâmbios na acção pedagógica

- Repete-se insistentemente o prazer e o empenho das crianças nas actividades

- Descrevem-se os efeitos positivos nas crianças incluindo nas que revelam mais dificuldades na aprendizagem
 - Salientam-se as manifestações de imaginação e criatividade das crianças

- Remete-se insistentemente a autoria das realizações para as crianças

- Dá-se conta dos resultados, ao nível da integração, produzidos no intercâmbio com o infante

- Transcreve-se o discurso directo das crianças

3. AFECTOS

3.1. Emoções

- Alegria (prof^m, cr.)
 - divertimento (prof^m, cr.)
 - Satisfação (prof^m, cr.)
 - Entusiasmo (cr.)

- Tristeza (cr.)
 - Animação (cr.)
 - Excitação (cr.)
 - Prazer (cr.)
 - Vergonha (cr.)
 - Preocupação (cr.)

3.2 Sentimentos

- Amizade (cr.)
 - Vinculação (cr.)
 - Carinho (cr.)

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACCÇÃO

4.1. Com referência ao CRIA-SE**4.1.1. Centradas na teoria:**

Sem referência

- 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:**
 - Desenvolver o trabalho de projecto (cr.)
 - Pesquisar (cr.)
 - Tomar decisões (cr.)
 - Desenvolver a comunicação segundo uma perspectiva criativa

4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:

- Dinamizar a comunicação na escola
 - Alargar a acção escolar ao meio envolvente
 - Criar um centro de recursos
 - Promover a inovação na escola

4.2. Sem referência ao CRIA-SE

- Moral
 - Pedagógica
 - Organizacional
 - Técnica
 - Afectiva
 - Cívica
 - Estética

5. SABERES

5.1. Saberes formais

Sem referência

5.2. Saberes experienciais

- Interpretação das reacções e atitudes das crianças
 - Utilização de estratégias educativas e organizacionais

5.3. Saberes emergentes

- Avaliação sobre os tipos de aprendizagem proporcionados às crianças
 - Identificação dos processos que favorecem a criatividade dos alunos
 - Referência à observação como forma de conhecer melhor as crianças

5.4. Outros

Sem referência

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

4.1. Com referência ao CRIA-SE

4.1.1. Centradas na teoria:

- Professor criativo

4.1.2. Centradas na reflexão de GP:

- Atender às opiniões das crianças

- Comunicar as realizações pedagógicas

- Integrar a formação técnica (prof) nas necessidades do

- trabalho das crianças

- Respeitar as etapas de desenvolvimento de projectos,

- definidas pelas crianças

4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:

- Reflectir a comunicação na escola

- Organizar grupos de projecto com crianças de diferentes

- turnas

- Procurar formas criativas de divulgar os saberes

- adquiridos

- Produzir trabalhos para o centro de recursos

4.2. Sem referência ao CRIA-SE

- Moral

- Pedagógica

- Organizacional

- Afectiva

5. SABERES

5.1. Saberes formais

- Sem referência

5.2. Saberes experienciais

- Análise das capacidades das crianças

- Saberes sobre a relação pedagógica

- Compreensão sobre as formas de reacção das crianças

5.3. Saberes emergentes

- Identificação de problemas

- A observação das crianças como forma de as conhecer e

- melhorar a acção pedagógica

- Hábito de registar

- Realização de um estudo de caso

- Diversificação de estratégias educativas

5.4. Outros

- Tecnologias educativas

2. ATITUDE

2.1. Crítica

- Apreciações sobre:

- Comportamento da turma

- Colaboração dos pais

- Relações entre os grupos de crianças

- O processo desenvolvido no âmbito do projecto CRIA-SE

- A implicação das crianças no trabalho de projecto

- As relações no G.P.

2.2. Reflexiva

- Descrimina-se o tipo de aprendizagens realizadas pelas

- crianças

- Reflecte-se sobre o efeito da acção nas relações entre as

- crianças e destas com a professora e no comportamento das

- crianças

- Dá-se conta dos efeitos da acção na motivação profissional

2.3. Autocrítica / Autovalorização

- Evidenciam-se obstáculos de carácter pessoal à acção

- profissional

- Explicita-se a reacção da professora à realização dos registos

- Salienta-se a acção positiva da professora nos processos

- vividos

2.4. Autorização/legitimação

- Evidencia-se sistematicamente o interesse e a iniciativa das

- crianças nas propostas desenvolvidas

- Clarificam-se as estratégias usadas pela professora e centradas

- no diálogo com as crianças

- Refere-se a receptividade das turmas com quem se realizaram

- os intercâmbios

- Evidencia-se a aprovação pelos pais ("deliraram") do trabalho

- realizado pelas crianças

- Referem-se as formas de registo dos «produtos» da acção

- Refere-se a importância do estudo de caso realizado pela

- professora

- Transcreve-se o discurso directo das crianças

3. AFECTOS

3.1. Emoções

- Satisfação (cr.)

- Felicidade (cr.)

- Entusiasmo (cr.)

- Prazer (cr., prof)

- Excitação (cr.)

- Apreensão (prof)

3.2. Sentimentos

- Vinculação (cr.)

- Cumplicidade (prof's)

- Frustração (prof)

- Satisfação profissional

1. ACÇÃO

1.1. Regras

1.1.1. Instituídas:

- Trabalhar em silêncio

1.1.2. Instituídas:

- Trabalho em grupo; intercâmbio com outra turma

1.2. Códigos

1.2.1. Instituídos:

- A disciplina; a responsabilização dos pais no comportamento das crianças; o espírito

- de entreajuda (cr.); o «saber comportar-se» na escola

1.2.2. Instituídos:

- A responsabilização das crianças na actividade pedagógica; a comunicação (cr.); a

- partilha pedagógica; a curiosidade (cr.); a diferenciação pedagógica; a iniciativa (cr.); a

- criatividade (cr.); a reflexão (prof, cr.); a participação (cr.)

1.3. Sentido

- Procurar estratégias educativas adaptadas às crianças; compreender os conteúdos

- programáticos (cr.); promover a criatividade (cr.); incentivar os intercâmbios entre as

- turnas; encontrar formas criativas de comunicar o saber (cr.); motivar (cr.)

1.4. Centração da acção

- Reg.: Als - 56 / Prof - 32 / Als+Prof - 4 / Al^o(a) - 6 / Outras turmas - 4

- Rel.: Als - 43/Prof - 14/Als+Prof - 5/GP - 3/Ori - 6/Inf - 1/Imp - 7/Pais - 3

1.5. Inteligibilidade

1.5.1. Grupo profissional

- Actividades de iniciação à leitura e escrita; estratégias educativas para a adaptação das

- crianças aos ritmos e actividades escolares

1.5.2. Escola

- Recepção aos novos alunos

1.5.3. CRIA-SE

- Preocupação em evidenciar o papel activo das crianças nas decisões e actividades

- pedagógicas; refere-se a atitude flexível da professora; dá-se conta da divergência nos

- trabalhos realizados; descrevem-se situações em que se apela à imaginação e fantasia

- das crianças; evidenciam-se actividades de intercâmbio entre turmas e intraturma

- integradas nos projectos das crianças; preocupação em mostrar o que se faz

1.5.4. Sub-grupo profissional

- Centração nas áreas de expressão; preocupação em estabelecer uma boa comunicação

- com os pais

1.6. Lugares de acção

- Preponderantemente a sala de aula

1.7. Acção

- Actividades de projecto e de intercâmbio

- Actividades de Língua Portuguesa e das Áreas de Expressões

1.8. Tempo de acção

- Nove registos referentes a um dia cada um; relatório anual

1. ACCÃO

- 1.1. Regras**
- 1.1.1. Instituições:**
- Relacionadas com a leitura de textos
 - Trabalho em grupo
 - Actividade conjunta com o jardim de infância
- 1.2. Códigos**
- 1.2.1. Instituições:**
- A democracia
 - A liberdade
 - A tradição cultural
 - A concentração no trabalho escolar
 - O papel central da professora na acção pedagógica
- 1.2.2. Instituições:**
- Sem referência
- 1.3. Sentido**
- Corrigir a expressão verbal das crianças
 - Desenvolver aprendizagens programáticas
 - Apresentar aos pais o resultado do trabalho desenvolvido
- 1.4. Centração da acção**
- Reg.: Als - 56 / Prof^o - 12 / Als + Prof^o - 4 Al^o(a) - 4 / Imp - 12
 - Rel: Als - 10 / G.P. - 1 / Prof^o - 1 / Imp - 4 / Al^o(a) - 2
- 1.5. Inteligibilidade**
- 1.5.1. Grupo profissional**
- Actividades de Língua Portuguesa e Estudo do Meio
- 1.5.2. Escola**
- Utilização de espaços da escola extra-sala de aula
- 1.5.3. CRIA-SE**
- Abertura da acção pedagógica à imaginação e propostas das crianças
 - Apelo a atitudes de pesquisa por parte das crianças
- 1.5.4. Sub-grupo profissional**
- Centração nas áreas de expressão
- 1.6. Lugares de acção**
- Essencialmente a sala de aula
- 1.7. Acção**
- Actividades pedagógicas muito diversas
- 1.8. Tempo de acção**
- Oito registos com dimensões temporais que oscilam entre parte de uma aula e dois meses; relatório anual

2. ATITUDE

- 2.1. Critérios**
- Apreciação sobre:
- O trabalho desenvolvido
 - A atitude das crianças
 - A reacção de outras professoras da escola ao trabalho realizado
- 2.2. Reflexiva**
- Reflecte-se sobre a comunicação desenvolvida entre os G.P.'s
 - Descrevem-se os efeitos nas crianças ao nível da aprendizagem e relações inter-pessoais
- 2.3. Autocrítica / Autovalorização**
- Manifesta-se a atitude flexível por parte da professora
- 2.4. Autorização/legitimação**
- Classificam-se muito positivamente os «produtos» da acção desenvolvida
 - Evidencia-se o entusiasmo e interesse das crianças
 - Refere-se a aprovação de pessoas externas à escola
 - Dá-se conta de uma mudança de sentido positivo aprecebida pelas crianças
 - Salienta-se que o mérito dos resultados pertence às crianças
 - Transcreve-se o discurso directo das crianças

3. AFECTOS

- 3.1. Emoções**
- Entusiasmo (cr.)
 - Prazer (cr.)
 - Euforia (cr.)
 - Alegria (cr.)
 - Motivação (cr.)
 - Satisfação (cr.)
 - Diversão (cr.)
 - Agrado (prof^o, cr.)
- 3.2. Sentimentos**
- Satisfação profissional
 - Tristeza (prof^o)
 - Realização (cr.)

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACCÃO

- 4.1. Com referência ao CRIA-SE**
- 4.1.1. Centradas na teoria:**
- A flexibilidade
- 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:**
- Fomentar a participação das crianças
 - Promover a originalidade e a imaginação
- 4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:**
- Sem referência
- 4.2. Sem referência ao CRIA-SE**
- Pedagógica
 - Organizacional
 - Afectiva
 - Cívica

5. SABERES

- 5.1. Saberes formais**
- Sem referência
- 5.2. Saberes experienciais**
- Sem referência
- 5.3. Saberes emergentes**
- Sem referência
- 5.4. Outros**
- Técnicas de expressão
- Tecnologias pedagógicas

1. ACÇÃO

- 1.1. Regras**
1.1.1. Instituições:
 - Repetição de acções
1.1.2. Instituintes:
 - Trabalho em grupo
 - Distribuição de tarefas pelas crianças
 - Atribuição de responsabilidades na acção à iniciativa das crianças
 - Breve referência a trabalho de pesquisa

- 1.2. Códigos**
1.2.1. Instituídos:
 - Tradição cultural
 - A democracia
 - A disciplina
1.2.2. Instituintes:
 - A participação de todas as crianças
 - O trabalho em projecto
 - A extroversão (cr.)

- 1.3. Sentido**
 - Divergir na acção pedagógica
 - Valorizar as crianças
 - Comunicar saberes e realizações

- 1.4. Centração da acção**
 - Reg: Als - 99 / Prof^o - 7 / Als + Prof^o - 6 A1^o(a) - 2 / Imp - 11 / Outros - 2
 - Rel: Als - 6 / G.P. - 1

1.5. Inteligibilidade

- 1.5.1. Grupo profissional**
 - Revisão de conteúdos desenvolvidos

1.5.2. Escola

Participação nas festas escolares

1.5.3. CRIA-SE

- Formação de grupos para trabalho de projecto
 - Realização de intercâmbios pedagógicos
 - Preocupação sistemática em evidenciar a autoria das crianças no trabalho realizado
1.5.4. Sub-grupo profissional
 - Procedimentos de votação para tomada de decisões
 - Centração nas áreas de expressão

1.6. Lugares de acção

Escola e meio envolvente

1.7. Acção

Trabalho de projecto
 Festas escolares

1.8. Tempo de acção

Quatro registos cada um com uma dimensão temporal de vários dias; relatório anual

2. ATITUDE

2.1. Crítica

Apreciação sobre:

- Comportamento das crianças
- A qualidade do trabalho realizado pelas crianças
- A falta de recursos documentais para o trabalho das crianças

2.2. Reflexiva

- Reflete-se sobre a evolução das crianças no trabalho em grupo e em projecto
- Identificam-se os efeitos nas crianças, a nível cognitivo e nas relações interpessoais, da realização do trabalho de projecto e dos intercâmbios pedagógicos com outras turmas

2.3. Autocrítica / Autovalorização

- Evidencia-se a vigilância educativa da professora

2.4. Autorização/legitimação

- Evidenciam-se as emoções positivas das crianças face ao trabalho realizado
- Classificam-se positivamente os «produtos» do trabalho realizado
- Revela-se a facilidade e a participação na realização dos trabalhos, pelas crianças
- Transcreve-se o discurso directo das crianças

3. AFECTOS

3.1. Emoções

- Diversão (cr.)
- Descontentamento (cr.)
- Felicidade (cr.)
- Desentendimento (cr.)
- Alegria (cr.)
- Tristeza (cr.)
- Euforia (cr.)
- Satisfação (cr.)
- Contentamento (cr.)
- Timidez (cr.)
- Vergonha (cr.)

3.2. Sentimentos

- Mágoa (cr.)
- Brío (cr.)

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

4.1. Com referência ao CRIA-SE**4.1.1. Centradas na teoria:**

Sem referência

4.1.2. Centradas na reflexão de GP:

- Divergir na actividade pedagógica
- Desenvolver actividades significativas
- Orientar os grupos de projecto das crianças
- Partilhar informação (cr.)
- Responsabilizar (cr.)

4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:

- Produzir trabalhos para o centro de recursos da escola
- Utilizar os recursos humanos da escola

4.2. Sem referência ao CRIA-SE

- Pedagógica
- Organizacional
- Cívica
- Cultural

5. SABERES

5.1. Saberes formais

Sem referência

5.2. Saberes experienciais

Sem referência

5.3. Saberes emergentes

Identificação dos efeitos nas crianças da realização do trabalho de projecto e de intercâmbio

5.4. Outros

Sem referência

1. ACÇÃO

- 1.1. Regras
- 1.1.1. Instituições:
 - Integração das crianças no ambiente escolar
- 1.1.2. Instituintes:
 - A aprendizagem
 - A consideração dos interesses das crianças
- 1.2. Códigos
- 1.2.1. Instituídos:
 - A disciplina
 - A música
- 1.2.2. Instituintes:
 - A expressão (cr.)
 - A curiosidade (cr.)
 - O projecto CRIA-SE
 - O diálogo (prof. cr.)
- 1.3. Sentido
 - Apresentar à escola um bom espectáculo
 - Desenvolver a capacidade de comunicação das crianças
- 1.4. Centração da acção
 - Reg: Als - 49 / Prof^m - 10 / Als + Prof^m - 10 / Prof^s - 1 / Imp - 1
 - Rel: Als - 5 / Prof^m - 12 / Prof^s - 2 / Imp - 7 / G.P. - 1 / Orient - 4
- 1.5. Inteligibilidade
- 1.5.1. Grupo profissional
 - Sem referência
- 1.5.2. Escola
 - Escolha de trabalho para uma festa escolar
- 1.5.3. CRIA-SE
 - Centração no diálogo com as crianças e na motivação e orientação do trabalho de projecto
- 1.5.4. Sub-grupo profissional
 - Centração na música e na dança
 - Actividades para adaptação das crianças à escola
- 1.6. Lugares de acção
 - Toda a escola
- 1.7. Acção
 - Trabalho em projecto
- 1.8. Tempo de acção
 - Quatro registos referentes a um dia cada um; relatório anual

2. ATITUDE

- 2.1. Crítica
 - Apreciação sobre a qualidade do trabalho das crianças
- 2.2. Reflexiva
 - Reflecte-se sobre o «lugar» do projecto no percurso profissional da professora
 - Identifica-se o sentido da acção
- 2.3. Auto-crítica / Autovalorização
 - Evidenciam o uso de estratégias educativas pela professora
 - Avalia-se o estado profissional no início do projecto. CRIA-SE
- 2.4. Autorização/legitimação
 - Refere-se o carácter voluntário da participação da professora no projecto CRIA-SE
 - Evidenciam-se as emoções e as reacções positivas dos alunos ao trabalho realizado
 - Transcreve-se o discurso directo das crianças

4. LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

- 4.1. Com referência ao CRIA-SE
- 4.1.1. Centradas na teoria:
 - Criatividade e desenvolvimento das crianças.
- 4.1.2. Centradas na reflexão de GP:
 - Privilegiar a iniciativa das crianças
 - Promover atitudes de pesquisa nas crianças
 - Desenvolver a criatividade
- 4.1.3. Centradas nas reuniões de escola:
 - Promover a inovação pedagógica
 - Dar continuidade ao projecto CRIA-SE
- 4.2. Sem referência ao CRIA-SE
 - Pedagógica
 - Afectiva
 - Profissional

5. SABERES

- 5.1. Saberes formais
 - Sobre o projecto CRIA-SE
- 5.2. Saberes experienciais
 - Estratégias de ensino
 - Avaliação das situações pedagógicas
- 5.3. Saberes emergentes
 - Identificação dos efeitos do trabalho criativo no desenvolvimento das crianças
- 5.4. Outros
 - Sem referências

Anexo 3
Quadros de análise longitudinal

G. P. - FORMATIVIDADE DOS REGISTOS

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|---|---|
| <p>1.1. <u>Autorização/legitimação da Inovação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dá-se conta das reacções positivas das crianças - Esclarece-se que as mudanças introduzidas não perturbam a actividade pedagógica - Evidenciam-se resultados mais criativos nos trabalhos das crianças - Identifica-se a acção realizada como uma etapa de um projecto mais global - Refere-se a pertinência da reflexão de G.P. <p>1.2. <u>Valorização da acção das professoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Salienta-se a importância do saber experiencial das professoras - Explicita-se a satisfação pessoal e profissional das professoras - Dá-se conta das mudanças de atitude pedagógica das professoras - Apresentam-se alguns «resultados» do trabalho pedagógico como muito bons <p>1.3. <u>Formalização dos saberes profissionais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza-se a identificação de atitudes e de actividades facilitadoras do desenvolvimento da criatividade centradas quer nas crianças quer nas professoras <p>1.4. <u>Formalização do sentido da acção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Integra-se a reflexão sobre as práticas numa intenção de elaborar um projecto pedagógico - Relaciona-se a actividade realizada com os objectivos do projecto do G.P. - Esclarece-se o sentido dos processos em desenvolvimento <p>1.5. <u>Memória colectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registam-se as actividades já realizadas, as conclusões e as decisões sobre os processos em desenvolvimento - Salientam-se aspectos essenciais sobre a reflexão teórica realizada | <p>1.1. <u>Autorização/legitimação da Inovação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dá-se conta da utilidade formativa da realização de registos - Integra-se a decisão educativa num processo de reflexão sobre a prática - Evidenciam-se as mudanças - Registam-se as manifestações de satisfação pessoal e profissional profenidas pelas professoras - Identificam-se os objectivos programáticos desenvolvidos - Dá-se conta da evolução positiva das crianças no desenvolvimento do trabalho de projecto - Evidencia-se o carácter cooperativo da acção das professoras do G.P., revelando os momentos disponibilizados para a sua planificação - Registam-se os «sucessos» dos projectos das crianças <p>1.2. <u>Valorização da acção das professoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Regista-se a articulação do trabalho pedagógico entre as várias turmas - Considera-se a acção desenvolvida como possibilitadora de uma educação para a criatividade - Evidencia-se o empenho das professoras na investigação <p>1.3. <u>Formalização dos saberes profissionais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza-se a identificação de estratégias educativas conducentes a uma educação para a criatividade - Registam-se as metodologias utilizadas na realização do trabalho de projecto das crianças - Registam-se conclusões da análise dos estudos de caso <p>1.4. <u>Formalização do sentido da acção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Esclarecem-se os objectivos da investigação - Identificam-se as competências e as capacidades desenvolvidas pelas crianças através da realização do trabalho de projecto <p>1.5. <u>Memória colectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registam-se decisões do G.P. sobre: <ul style="list-style-type: none"> . a realização de registos . as dimensões a registar . as estratégias educativas a ter em conta na acção pedagógica . a realização de encontros entre as professoras, para além das sessões de G.P., para tomada de decisões e articulação do trabalho pedagógico . trabalho teórico a realizar - Regista-se a análise sobre os processos já desenvolvidos integrando-os no projecto do G.P. e no projecto CRIA-SE | <p>1.1. <u>Autorização/legitimação da Inovação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registam-se, centrando nas crianças, os resultados positivos do trabalho realizado ao nível: <ul style="list-style-type: none"> . motivação . desenvolvimento cognitivo . maturidade . comportamento - Refere-se a acção positiva das professoras no âmbito do P.E. da escola - Regista-se a melhoria na comunicação entre as professoras da manhã e as professoras da tarde <p>1.2. <u>Valorização da acção das professoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a atitude de observação e a tensão das professoras à evolução do trabalho das crianças - Dá-se conta do entusiasmo das professoras e das crianças na realização intercâmbios inter-turmas - Referem-se resultados positivos na acção com as turmas e no âmbito do P.E., apesar das dificuldades <p>1.3. <u>Formalização dos saberes profissionais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A-preser-tam-se sínteses conclusivas da reflexão realizada - Registam-se as decisões educativas relativas ao desenvolvimento dos projectos das crianças e de um modo global ao desenvolvimento do projecto do grupo - Sistematizam-se os obstáculos identificados ao nível do desenvolvimento do projecto nas suas três dimensões: ensino criativo, intercâmbio e escola criativa <p>1.4. <u>Formalização do sentido da acção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Integra-se a acção das turmas do G.P. no P.E. da escola - Esclarecem-se os objectivos das sessões de G.P. - Identificam-se efeitos nas crianças, nas professoras e nos pais em função do desenvolvimento do P.E. da escola <p>1.5. <u>Memória colectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registam-se as acções significativas do projecto do grupo - Registam-se decisões dos grupos de professoras criados no âmbito do P.E. da escola |

G. P. - PILOTAGEM DA ACCÇÃO

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|---|--|
| <p>2.1. Comunicação da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - A comunicação da acção surge sobretudo de forma voluntária - Incide na actividade pedagógica e em intervenções de divulgação do projecto CRIA-SE, pela equipa coordenadora <p>2.2. Problematização da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendência para a conformidade nas realizações das crianças - "Indisciplina" - Atitudes menos criativas por parte das professoras - Expressão criativa e desigualdade de oportunidades - Reações de recusa por parte de algumas crianças em participar nas actividades - Insegurança profissional em «experimentar» a mudança <p>2.3. Construção do sentido da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisam-se retrospectivamente os processos em desenvolvimento - Identificam-se os efeitos da actividade desenvolvida - Esclarecem-se os objectivos subjacentes à acção - Identificam-se dimensões educativas que devem ser alvo de registo - Relembra-se finalidades educativas que orientam a acção pedagógica <p>2.4. Visibilidade do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esclarece-se o carácter flexível dos critérios de criatividade discutidos no grupo - Explicitam-se oralmente os processos e os percursos desenvolvidos desde o início do projecto CRIA-SE - Refere-se a necessidade de se divulgar os trabalhos realizados pelas crianças - Identificam-se indicadores de criatividade na actuação das crianças e das professoras - Promovem-se reuniões de comunidade para divulgação do trabalho realizado pelas diferentes turmas <p>2.5. Produção de dispositivos de intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de estratégias de acção para a integração da dimensão criativa no quotidiano escolar - Identificação de instrumentos pedagógicos pertinentes - Definição de tempos para planificação pelas professoras do G.P. das actividades conjuntas - Discussão sobre as dimensões a registar - Definição de estratégias para a resolução dos problemas identificados pelas professoras - Definição de necessidades de formação técnica em função das exigências dos trabalhos propostos pelas crianças <p>2.6. Decisão educativa</p> <p>As decisões educativas situam-se no domínio do currículo e relacionam-se com o projecto pedagógico das turmas do G.P.</p> | <p>2.1. Comunicação da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - A comunicação da acção surge sobretudo de forma voluntária e incide no desenvolvimento de projectos pelas crianças, na realização de intercâmbios entre as turmas e na acção das professoras <p>2.2. Problematização da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na organização pedagógica e ao nível dos recursos para o desenvolvimento dos projectos dos grupos de crianças - Tendência das professoras para transformar em rotinas as experiências bem sucedidas - Possibilidade de transformar o trabalho de pesquisa das crianças em mais um factor de desvantagem educativa para algumas crianças - Articulação do trabalho inter-turmas - Comunicação entre os G.P.s da escola - Impacto comunicacional das reuniões de comunidade - Como "pôr os meninos a trabalhar em grupos de projecto" (6) - Como articular o trabalho dos vários grupos das diferentes turmas <p>2.3. Construção do sentido da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discute-se a metodologia e a razão de ser das sessões de G.P. - Reanalisa-se o projecto do grupo em função do trabalho realizado e das conclusões da reflexão - Contextualizam-se os estudos de caso - Esclarece-se a razão educativa da acção - Identifica-se a razão prática dos projectos das crianças - Esclarece-se a dimensão formativa do trabalho do G.P. <p>2.4. Visibilidade do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentam-se quadros síntese do trabalho realizado - Sistematizam-se decisões tomadas relativamente ao desenvolvimento do trabalho das crianças - Identificam-se materiais que «contam a história» do projecto do grupo <p>2.5. Produção de dispositivos de intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de estratégias e metodologias para a acção das professoras e para a organização dos grupos de projecto das crianças - Programação de intercâmbios pedagógicos entre as turmas do G.P. - Definição de princípios educativos a ter em conta na acção <p>2.6. Decisão educativa</p> <p>As decisões educativas situam-se nos domínios do quotidiano escolar, do currículo, do projecto educativo da escola e da reflexão no G.P.</p> | <p>2.1. Comunicação da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - A comunicação surge unicamente de forma voluntária e incide no desenvolvimento dos projectos das crianças, nas iniciativas para a concretização do centro de recursos da escola e nas reuniões de Conselho Escolar <p>2.2. Problematização da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em organizar o trabalho em grupo das crianças - Obstáculos ao desenvolvimento dos projectos das crianças - Obstáculos à comunicação profissional entre as professoras da escola - Dificuldades na concretização do P.E. da escola e identificação de obstáculos ao seu desenvolvimento - Referem-se aspectos concretos do quotidiano escolar que dificultam o desenvolvimento quer do projecto CRIA-SE quer do P.E. da escola <p>2.3. Construção do sentido da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisam-se os processos de formação dos grupos de crianças e as possibilidades de realização de intercâmbios - Esclarecem-se princípios educativos a ter em conta na acção das professoras do G.P. - Esclarece-se a razão prática e a razão educativa da acção dos grupos de professoras que integram o P.E. da escola <p>2.4. Visibilidade do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definem-se materiais a recolher e que «ilustrem» os processos vividos no projecto CRIA-SE - Avalia-se e sistematiza-se o trabalho desenvolvido apresentando-o organizado em torno das dimensões do projecto CRIA-SE <p>2.5. Produção de dispositivos de intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de estratégias educativas e organizacionais quer para a intervenção nas turmas, quer para a intervenção nas dinâmicas do P.E. da escola - Identificação das práticas docentes que apresentam potencialidades de resolução de problemas evidenciados nas várias dimensões do projecto de grupo e do P.E. da escola - Identificação de domínios da acção educativa que exigem maior vigilância por parte das professoras, relacionando-os com as finalidades educativas em causa <p>2.6. Decisão educativa</p> <p>As decisões educativas situam-se nos domínios do currículo do P.E. da escola e da organização das sessões de G.P.</p> |

G. P. - MEDIAÇÃO

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|--|---|
| <p>3.1. Valores e representações instituídos / valores e convicções instituintes</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mediação processa-se ao nível da acção, do discurso e da teoria <p>3.2. Mundo objectivo / mundo subjectivo</p> <p>Sem referência</p> <p>3.3. Teoria / prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarificação teórica de conceitos operacionalizados em termos da prática - Discussão de textos teóricos realizada "a par e passo com o relato das actividades desenvolvidas" (5) - Sistematização das conclusões emergentes da reflexão teórica e que têm implicações em termos das práticas desenvolvidas e a desenvolver <p>3.4. Investigação / acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a acção com base nos registos realizados pelas professoras - Referência a resultados da investigação em curso - Informações teóricas que facilitam a conceptualização das práticas - Orientações metodológicas para a realização de um estudo de caso por cada professora <p>3.5. Individual / social (G.P.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de actividades pedagógicas nas quais cada professora assume responsabilidades com todas as turmas do G.P. - Partilha no grupo dos resultados do estudo de caso <p>3.6. G.P. / Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação dos projectos das crianças com o projecto educativo da escola <p>3.7. Agente / autor da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização sobre os efeitos dos trabalhos realizados pelas crianças | <p>3.1. Valores e representações instituídos / valores e convicções instituintes</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mediação processa-se apenas ao nível do discurso <p>3.2. Mundo objectivo / mundo subjectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitação de conflitos emergentes de interpretações diferentes, porque subjectivas, de uma mesma realidade <p>3.3. Teoria / prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração de informação teórica como resposta às necessidades de melhor compreender as práticas <p>3.4. Investigação / acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de problemas para estudo no G.P., em função da análise do trabalho realizado no ano anterior - Reflexão sobre a acção com base nos registos realizados pelas professoras <p>3.5. Individual / social (G.P.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitação e gestão de conflitos - Reuniões de trabalho entre as professoras do G.P. para preparação dos intercâmbios inter-turmas <p>3.6. G.P. / Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esforço de compreensão sobre as reacções ao trabalho desenvolvido pelas professoras não participantes no projecto CRIA-SE - Tentativa de integração de todas as professoras da escola nas dinâmicas em desenvolvimento - Clarificação dos objectivos do G.P. para as reuniões de escola - Discussão sobre estratégias tendentes a facilitar a comunicação e as relações entre os G.P.s da escola e respectivas turmas - Partilha de saberes entre as crianças das turmas do G.P. e as restantes crianças da escola <p>3.7. Agente / autor da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização da importância do trabalho em equipa na escola - Explicitação dos processos desenvolvidos integrando-os numa reflexão sobre a acção e no sentido de um projecto educativo - Reconhecimento sobre os factores que provocaram a mudança profissional | <p>3.1. Valores e representações instituídos / valores e convicções instituintes</p> <p>Sem referência</p> <p>3.2. Mundo objectivo / mundo subjectivo</p> <p>Sem referência</p> <p>3.3. Teoria / prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procura-se, através da análise de textos teóricos e da participação em colóquios, identificar conceitos pertinentes para a estruturação e clarificação dos processos em desenvolvimento no âmbito do P.E. da escola <p>3.4. Investigação / acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de problemas ao nível do ensino criativo, do intercâmbio e da escola criativa - Procura de soluções pertinentes para os problemas encontrados - Reflexão sobre a acção com base nos registos realizados pelas professoras <p>3.5. Individual / social (G.P.)</p> <p>Sem referência</p> <p>3.6. G.P. / Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão e análise de registos sobre o desenvolvimento do P.E. da escola - Realização de encontros entre os G.P.s da escola para organizar a intervenção num seminário de divulgação do projecto CRIA-SE <p>3.7. Agente / autor da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização sobre os objectivos educacionais pretendidos na acção dos grupos de professoras do P.E. da escola - Identificação do «ponto certo» nos projectos das crianças para a realização dos intercâmbios - Apropriação de um modo pedagógico de trabalho em projecto - Explicitação de uma capacidade crítica relativamente ao desenvolvimento do P.E. e tendo em conta as suas finalidades |

G. P. - SABER PROFISSIONAL

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|---|---|
| <p>4.1. Reflexão sobre a acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação das crianças - Desenvolvimento das crianças - Relação pedagógica - Organização pedagógica - Criatividade e comunicação - Avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do projecto - Identificação de estratégias de acção que se revelaram pertinentes para as finalidades do projecto <p>4.2. Clarificação e organização dos saberes profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulação de alguns procedimentos práticos, sob a forma de metodologias educativas - Definição de objectivos e de regras para a recolha de dados no estudo de caso <p>4.3. Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequação dos registos à sua utilidade formativa - Descoberta de estratégias pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento da criatividade | <p>4.1. Reflexão sobre a acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em equipa entre os G.P.s da escola - Evolução das crianças na realização do trabalho de projecto - Efeitos, da reflexão sobre a acção, nas professoras do G.P. - Desenvolvimento profissional das professoras <p>4.2. Clarificação e organização dos saberes profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolha e análise de dados dos estudos de caso - Identificação dos domínios de intervenção educativa do projecto do G.P. - Explicitação das estratégias educativas a considerar no desenvolvimento do projecto <p>4.3. Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de problemas - Análise da prática pedagógica enquanto modo de educação para a criatividade - Conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças em função do trabalho realizado - Produção de metodologias facilitadoras do intercâmbio pedagógico entre as turmas do G.P. | <p>4.1. Reflexão sobre a acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projecto Educativo da Escola - Integração das crianças do 1º ano no trabalho em projecto - Partilha pedagógica - Evolução das crianças e dos seus projectos - Motivação das professoras <p>4.2. Clarificação e organização dos saberes profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarificação sobre modos adequados de observação das crianças - Registo da evolução dos projectos das crianças - Análise dos resultados dos estudos de caso em função dos objectivos de investigação do projecto CRIA-SE - Avaliação individual sobre o processo vivido desde o início do projecto <p>4.3. Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre a complexidade do trabalho em grupo pelas crianças - Capacidade de adaptação organizacional às características das crianças e das professoras - Identificação dos efeitos, nas crianças, do trabalho realizado - Identificação das condições facilitadoras do trabalho em projecto pelas crianças - Compreensão sobre as reacções emotivas e cognitivas das crianças - Capacidade de diferenciar a relação pedagógica face às características das crianças - Capacidade de elaborar estratégias para a resolução de problemas |

A - ACCÇÃO

| 1994/95 - 1ª fase | 1994/95 - 2ª fase | 1995/96 |
|---|---|---|
| <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividade orientada predominantemente pela professora - Trabalho individual <p>1.1.2. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apelo à fantasia e imaginação das crianças - Trabalho em grupo <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A democracia; a vocação; a tradição cultural; a igualdade; a coerência; a simplicidade; a responsabilidade <p>1.2.2. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A imprevisibilidade; a extroversão (cr.); a autoconfiança (cr.); a espontaneidade (cr.); a sensibilidade corporal (cr.); a imaginação (cr.); a atitude crítica (cr.) <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as tradições - Surpreender - Participar activamente (cr.) - Ir de encontro aos interesses das crianças - Divergir na actividade <p>1.4. Centração da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reg: Als - 29 / Prof^a - 23 / Als+Prof^a - 18 / Al - 5 / Imp - 13 - Rel: Als - 3 / Prof^a - 2 / Als+Prof^a - 2 / Imp - 2 <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção da professora para corrigir trabalhos <p>1.5.2. Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas festas escolares <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades centradas no trabalho em grupo e na iniciativa das crianças - Breve referência a trabalho em projecto. <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura à comunidade <p>1.6. Lugares de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula, cantina e bairro <p>1.7. Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accções dispersas e centradas nas áreas de expressão <p>1.8. Tempo de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sete registos com dimensões temporais que oscilam entre algumas horas e uma semana; relatório anual | <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sem referência <p>1.1.2. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de projecto sem intercâmbio entre turmas; colaboração pedagógica; iniciativa das crianças; regime de sistema aberto; abertura à criatividade; respeito pela dinâmica dos grupos <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A adesão das crianças; a orientação constante por parte da professora; o nacionalismo; o consenso <p>1.2.2. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O diálogo; a alegria; o movimento; a pesquisa; a diversidade na aquisição do conhecimento; a originalidade; a autonomia escolar; a criatividade institucional; a expressividade; a vivacidade institucional <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar as crianças; formar a professora; contribuir para o bem estar das crianças e da professora; comunicar na escola <p>1.4. Centração da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reg: Als - 22 / Prof^a - 19 / Als+Prof^a - 7 / Al - 1 / Imp - 5 / Outros Als - 1 / Prof^s - 1 - Rel: Als - 3 / Prof^a - 19 / Als+Prof^a - 1 <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação prévia do trabalho a realizar; colaboração das crianças nas tarefas do quotidiano escolar; preocupação com a «normalidade»; preocupação com a maturação da personalidade das crianças <p>1.5.2. Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de trabalhos para o jornal escolar; participação nas festas escolares; relação do trabalho de projecto com as mudanças verificadas na escola <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação do trabalho de projecto com o desenvolvimento de relações inter-pessoais - Descrição das actividades de projecto - Descrição das actividades de intercâmbio pedagógico entre turmas - Destaque para as alterações que as crianças propõem - Destaque para os efeitos na formação pessoal e profissional da professora <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio da professora aos grupos - Tomada de decisão colectiva, na turma <p>1.6. Lugares de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobretudo na sala de aula e na cantina da escola <p>1.7. Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobretudo trabalho de projecto <p>1.8. Tempo de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oito registos com dimensões temporais que oscilam entre algumas horas e três dias; relatório anual | <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras de funcionamento da escola <p>1.1.2. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura da escola aos pais; participação activa das professoras e das crianças; alargamento da actividade pedagógica a todos os espaços da escola; centração nas decisões do Conselho Escolar relativas ao projecto educativo da escola; consideração do carácter imprevisível das práticas educativas na escola <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sem referência <p>1.2.2. Instituintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mudança da escola; a inter-formação dos professores; a criatividade educativa; a cooperação (cr./prof^a); a participação (cr.) <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar o projecto educativo da escola <p>1.4. Centração da acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reg: Als - 7 / Prof^a - 1 / Al - 3 / Imp - 1 / Pais - 1 / Prof^s - 43 - Rel: Als - 10 / Prof^a - 18 / Als+Prof^a - 1 / Prof^s - 11 / Imp - 34 / G.P. - 6 / Ori. - 3 <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sem referência <p>1.5.2. Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos nas reuniões de Conselho Escolar <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos «ancorados» nas reflexões sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sem referência <p>1.6. Lugares de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toda a escola <p>1.7. Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniões para reflexão e planificação das actividades do projecto educativo <p>1.8. Tempo de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seis registos com dimensões temporais que oscilam entre um dia e um mês; relatório anual |

A - ATITUDE

| 1994/95 - 1ª fase | 1994/95 - 2ª fase | 1995/96 |
|---|--|--|
| <p>2.1. Crítica Crítica positiva sobre a acção e a atitude das crianças</p> <p>2.2. Reflexiva - Sobre as reacções e efeitos da acção nas crianças</p> <p>2.3. Autocrítica / Autovalorização - Sobre a atitude face à acção das crianças - Descrevem-se os efeitos positivos visíveis nas crianças</p> <p>2.4. Autorização/legitimação - Evidenciam-se as competências das crianças - Evidencia-se que a actividade parte das propostas das crianças - Evidencia-se a colaboração entre as crianças e a professora - Transcreve-se o discurso directo das crianças</p> | <p>2.1. Crítica - Crítica positiva sobre os efeitos do projecto no ambiente pedagógico - As dificuldades são imputadas à falta de tempo e de material</p> <p>2.2. Reflexiva - A acção é reflectida tendo em conta os fins que se relacionam com o desenvolvimento das crianças, o prazer na actividade escolar; o desenvolvimento profissional e pessoal da professora e a transformação da escola num espaço de vida e de consciência colectiva</p> <p>2.3. Autocrítica / Autovalorização - Autocrítica positiva relacionada com a necessidade de resposta aos desafios das crianças e do projecto CRIA-SE - Saliencia-se o impacto na escola do trabalho das crianças - Evidencia-se a acção desenvolvida pela professora</p> <p>2.4. Autorização/legitimação - Evidenciam-se as reacções emocionais e cognitivas das crianças - Apresenta-se o trabalho de projecto como uma actividade pedagógica «naturalizada» - Transcreve-se o discurso directo das crianças</p> | <p>2.1. Crítica - Crítica positiva sobre os efeitos do trabalho de equipa na motivação e nas perspectivas profissionais da professora - Crítica positiva às qualidades pessoais das professoras participantes no projecto - Valorização do papel formativo da orientadora</p> <p>2.2. Reflexiva - Reflecte-se sobre as mudanças: nas professoras, nas crianças, nas práticas pedagógicas, nas relações entre as professoras, nas relações escola/meio e na identidade da escola - Reflecte-se sobre o valor formativo dos registos e das reuniões de grupo (na consciencialização profissional e na mudança das práticas) e de produção de cumplicidades pessoais e profissionais</p> <p>2.3. Autocrítica / Autovalorização - Autocrítica centrada nas dificuldades do processo - Explicita-se o empenho profissional</p> <p>2.4. Autorização/legitimação - Evidencia-se o carácter reflectido da acção - Refere-se a aprovação do Projecto Educativo da Escola pelo I.I.E. - Dá-se conta dos elogios dos pais sobre a actividade da escola - Evidencia-se o carácter participativo de todos os professores nas decisões educativas na escola - Refere-se a dimensão criativa dos trabalhos das crianças</p> |

A - AFECTOS

| 1994/95 - 1ª fase | 1994/95 - 2ª fase | 1995/96 |
|---|--|---|
| <p>3.1. Emoções - Prazer (cr.) - Alegria (profª e cr.) - Felicidade (profª e cr.)</p> <p>3.2 Sentimentos - Satisfação profissional (profª) - Frustração (profª) - Vergonha (profª) - Satisfação pessoal (profª)</p> | <p>3.1. Emoções - Prazer (cr.) - Alegria (cr.) - Ansiedade (cr.) - Curiosidade (cr.) - Tensão (profª)</p> <p>3.2 Sentimentos - Ternura (profª) - Satisfação profissional (profª) - Medo (profª) - Satisfação pessoal (profª)</p> | <p>3.1. Emoções - Desejo (cr.) - Motivação (profª, cr.) - Fulgor (profª) - Implicação (profª)</p> <p>3.2 Sentimentos - Vinculação afectiva (profªs, cr.) - Ternura (profª) - Orgulho (cr.) - Carinho (cr.) - Cumplicidade (profªs, cr.) - Reconhecimento pessoal e profissional sobre o apoio da orientadora e da equipa coordenadora do projecto (profª) - Satisfação profissional (profª)</p> |

A - LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

| 1994/95 - 1ª fase | 1994/95 - 2ª fase | 1995/96 |
|--|--|--|
| <p>4.1. Com referência ao CRIA-SE</p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: - Divergir - Promover a descoberta</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Introduzir o factor surpresa na actividade pedagógica - Promover a expressividade</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: Alargar o trabalho das crianças aos espaços da escola, extra-sala</p> <p>4.2. Sem referência ao CRIA-SE - Pedagógica - Organizacional - Técnica - Cultural</p> | <p>4.1. Com referência ao CRIA-SE</p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: - Divergir - Flexibilizar - Reconstruir o saber e o ser</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Valorizar mais os processos do que os produtos - Atender à força expressiva de cada um - Intervir criativamente na resolução dos problemas - Promover o trabalho de projecto</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: - Promover a interacção pedagógica entre as várias turmas da escola</p> <p>4.2. Sem referência ao CRIA-SE - Moral - Pedagógica - Organizacional - Técnica - Cultural</p> | <p>4.1. Com referência ao CRIA-SE</p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: Sem referência</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Desbloquear potencialidades criativas escondidas e promover a autoconfiança (cr., prof^ª) - Desenvolver um estudo de caso (prof^ª)</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: - Tornar visíveis as dinâmicas do projecto educativo da escola - Atender às sugestões dos pais - Implicar os pais na actividade escolar - Promover a interacção pedagógica entre as várias turmas da escola - Integrar as várias actividades dos grupos dinamizadores do projecto educativo - Promover a participação de todos no desenvolvimento do projecto educativo</p> <p>4.2. Sem referência ao CRIA-SE - Pedagógica - Organizacional - Cívica - Deontológica</p> |

A - SABERES

| 1994/95 - 1ª fase | 1994/95 - 2ª fase | 1995/96 |
|--|---|--|
| <p>5.1. Saberes formais - Desenvolvimento psicológico das crianças</p> <p>5.2. Saberes experienciais - Conhecimento sobre as crianças - Domínio de metodologias educativas</p> <p>5.3. Saberes emergentes Sem referência</p> <p>5.4. Outros Sem referência</p> | <p>5.1. Saberes formais - Criatividade - Desenvolvimento psicológico das crianças - Trabalho de projecto - Aprendizagem</p> <p>5.2. Saberes experienciais - Conhecimento sobre as crianças - Domínio de metodologias educativas - Conceitos sobre a organização e o ambiente pedagógicos</p> <p>5.3. Saberes emergentes - Avaliação sobre os efeitos nas crianças da realização do trabalho de projecto - Clarificação do processo desenvolvido - Apreensão dos fins educativos em causa - Explicitação do processo de desenvolvimento pessoal e profissional da professora - Explicitação de metodologias educativas</p> <p>5.4. Outros Sem referência</p> | <p>5.1. Saberes formais - Aprendizagem</p> <p>5.2. Saberes experienciais Sem referência</p> <p>5.3. Saberes emergentes - Explicitação de estratégias de acção em função das finalidades do projecto educativo - Conceptualização sobre diferentes dimensões da intervenção educativa: a relação pedagógica, as funções da escola, os modos de ensinar e de aprender criativamente e o sucesso escolar - Explicitação sobre a aquisição de competências pela professora: observação dos alunos, identificação e resolução de problemas, realização de trabalho de projecto, atitude crítica, avaliação de processos e de atitudes, gestão de imprevisibilidades e aprendizagem profissional</p> <p>5.4. Outros Sem referência</p> |

B - ACCÃO

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|---|--|
| <p>1.1. Regras 1.1.1. Instituições: - Carácter colectivizante da actividade pedagógica</p> <p>1.1.2. Instituintes: - Diversificação de trabalhos e de técnicas; contração em trabalho de grupo; abertura à iniciativa das crianças; liberdade de acção (mas coordenada)</p> <p>1.2. Códigos 1.2.1. Instituintes: - A tradição cultural; o cumprimento dos programas escolares; a disciplina; o valor pedagógico da acção da professora; o sucesso escolar</p> <p>1.2.2. Instituintes: - A expressão emocional (cr.); a autonomia; a cooperação entre as crianças; a flexibilidade (prof); a imaginação e a criatividade (cr.)</p> <p>1.3. Sentido - Facilitar a autonomização progressiva das crianças</p> <p>- Cumprir os programas escolares - Promover a convivalidade entre alunos, pais e professoras - Contemplar a iniciativa dos alunos na planificação da actividade pedagógica - Construir laços afectivos entre a professora e os alunos</p> <p>1.4. Contração da acção - Reg.: Als - 127 / Profª - 9 / Als+Profª - 14 / Al. - 2 / Imp - 17 / Out. turma - 1 - Rel.: Als - 14 / Profª - 5 / Als+Profª - 1 / Imp - 1</p> <p>1.5. Inteligibilidade 1.5.1. Grupo profissional - Acentuada referência aos conteúdos programáticos e sua consolidação - Intervenção dominante da professora no desenvolvimento da actividade</p> <p>1.5.2. Escola - Actividades integradas no jornal escolar e na semana cultural</p> <p>1.5.3. CRIA-SE - Preocupação em evidenciar que a actividade resulta das propostas das crianças.</p> <p>- Forte componente das áreas de expressões - Breves referências à imaginação e criatividade das crianças - Breve referência ao trabalho de projecto e à investigação realizada pelas crianças</p> <p>1.5.4. Sub-grupo profissional - Exploração do texto poético - Dramatização de histórias</p> <p>1.6. Lugares de acção Predominantemente na sala de aula ou na cantina</p> <p>1.7. Acção - Actividades ligadas às áreas de expressões e uma referência a trabalho de projecto.</p> <p>1.8. Tempo de acção Doze registos com dimensões temporais que oscilam entre algumas horas e vários dias; relatório anual</p> | <p>1.1. Regras 1.1.1. Instituições: - Repetição de tarefas; rigidez na ocupação dos espaços da sala de aula</p> <p>1.1.2. Instituintes: - Centração no trabalho de projecto; - A pesquisa; a troca de saberes e de documentação entre grupos da mesma turma e de turmas diferentes</p> <p>1.2. Códigos 1.2.1. Instituintes: - A tradição cultural; o trabalho; a correcção linguística; a religião católica; o respeito mútuo; a integração das crianças; o perfeccionismo</p> <p>1.2.2. Instituintes: - A criatividade; o diálogo; a entreaajuda (cr.); a comunicação; a autoconfiança (cr.); a visibilidade do que se faz; o prazer na aprendizagem; a liberdade de acção (cr.); a participação dos pais.</p> <p>1.3. Sentido - Fomentar a participação de todas as crianças; aprender pesquisando - Partilhar a aprendizagem com outras turmas</p> <p>1.4. Contração da acção - Reg.: Als - 118 / Profª - 20 / Als+Profª - 5 / Prof's - 4 / Imp - 17 / Outros - 4 - Rel.: Als - 33 / Profª - 26 / Als+Profª - 2 / Pais - 4 / Prof's - 1 / Imp - 3 / GP - 2 / Ori - 1</p> <p>1.5. Inteligibilidade 1.5.1. Grupo profissional - Uso dos manuais escolares; contração nos conteúdos programáticos; referência a modos didácticos tradicionais</p> <p>1.5.2. Escola - Referência ao jornal escolar e à aula com o professor de música da escola</p> <p>1.5.3. CRIA-SE - Referência sistemática e intensiva à iniciativa de todos os alunos na definição das actividades a realizar; referência à concretização de diversas etapas do trabalho de projecto dos vários grupos de crianças; referência sistemática e intensiva aos intercâmbios pedagógicos realizados entre as turmas do G.P.; referência ao trabalho em equipa das professoras do G.P.</p> <p>1.5.4. Sub-grupo profissional - Decisões tomadas mediante votação das crianças - Recurso frequente à dramatização de textos</p> <p>1.6. Lugares de acção Escola e comunidade envolvente</p> <p>1.7. Acção - Processo de desenvolvimento do trabalho de projecto - Actividades de expressão</p> <p>1.8. Tempo de acção Onze registos com dimensões temporais que oscilam entre um dia e uma semana; relatório anual</p> | <p>1.1. Regras 1.1.1. Instituições: Sem referência</p> <p>1.1.2. Instituintes: - Centração no trabalho em grupo e em projecto; regras definidas pelas crianças; reunião sistemática das professoras para reflectir e planificar a actividade escolar; atribuição de responsabilidades às professoras do G.P. no acompanhamento dos vários grupos das turmas; referência às reuniões de comunidade; diversificação de actividades e de recursos; auto-avaliação dos alunos; a realização de registos sobre as práticas</p> <p>1.2. Códigos 1.2.1. Instituintes: - As aprendizagens básicas; a disciplina; as regras de «boa educação»: o conhecimento; as tradições culturais</p> <p>1.2.2. Instituintes: - A autonomia (cr.); o convívio (cr.); o diálogo; o trabalho em projecto; o reforço positivo; a inovação pedagógica; a reflexão; a mudança de atitudes; a partilha de saberes; a criatividade; a pesquisa</p> <p>1.3. Sentido - Realizar intercâmbios pedagógicos; reflectir sobre a prática; divulgar os trabalhos realizados; integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano; conviver; interformar</p> <p>1.4. Contração da acção - Reg.: Als - 85 / Profª - 12 / Als+Profª - 4 / C.P. - 7 / Imp - 11 - Rel.: Als - 35 / Profª - 15 / Equip Proj - 1 / Pais - 4 / Alª(a) - 1 / Imp - 9 / GP - 9 / Ori - 3</p> <p>1.5. Inteligibilidade 1.5.1. Grupo profissional - Desenvolvimento de conteúdos programáticos</p> <p>1.5.2. Escola Sem referência</p> <p>1.5.3. CRIA-SE - Referência à autonomia das crianças na realização do trabalho de pesquisa</p> <p>- Referência ao trabalho das professoras de dar visibilidade aos processos vividos</p> <p>1.5.4. Sub-grupo profissional Sem referência</p> <p>1.6. Lugares de acção Toda a escola</p> <p>1.7. Acção - Intercâmbio inter-turmas; reunião das professoras do G.P.</p> <p>1.8. Tempo de acção Seis registos com dimensões temporais que oscilam entre um dia e uma semana; relatório anual</p> |

B - ATITUDE

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|---|--|
| <p>2.1. Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crítica negativa e positiva relativamente à atitude de crianças e grupos de crianças - Crítica negativa e positiva sobre os «produtos» da actividade das crianças <p>2.2. Reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflecte-se sobre os efeitos da acção no desenvolvimento e aprendizagem das crianças <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece-se as mudanças na atitude pedagógica - Referem-se lapsos cometidos na comunicação com os pais - Evidencia-se a forte vinculação afectiva das crianças à professora <p>2.4. Autorização/legitimação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centra-se a actividade nas decisões das crianças - Evidencia-se o prazer e empenho das crianças na actividade realizada - Esclarece-se que o programa está a ser cumprido - Remete-se a actividade para a lógica de trabalho de projecto - Salienta-se o carácter criativo do trabalho realizado - Introduz-se a componente de acção reflectida - Apresenta-se o «produto» pedagógico como um sucesso constatado pela orientadora | <p>2.1. Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crítica negativa e positiva a algumas atitudes e capacidades das crianças relacionadas com o trabalho de pesquisa e com a criatividade - Crítica negativa sobre os recursos documentais da escola - Referência a obstáculos à realização de alguns intercâmbios inter-turmas - Crítica positiva aos apoios externos à escola à realização dos trabalhos <p>2.2. Reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflecte-se sobre as reacções e os progressos das crianças no trabalho de projecto - Evidenciam-se as aprendizagens realizadas pelas crianças e os efeitos da acção no desenvolvimento pessoal e social <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece-se a utilização de estratégias educativas pouco adequadas - Evidenciam-se as mudanças na acção educativa da professora - Refere-se o esforço e a dedicação às crianças e à acção educativa - Manifesta-se a disponibilidade para o trabalho em equipa <p>2.4. Autorização/legitimação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribui-se a responsabilidade dos «sucessos» à acção e capacidades das crianças - Evidencia-se o empenho e a motivação das crianças - Referem-se resultados excepcionais na aprendizagem inclusive para as crianças com mais dificuldades - Referem-se os meios utilizados para dar visibilidade na escola ao trabalho realizado - Refere-se a implicação dos pais | <p>2.1. Crítica</p> <p>Sem referência</p> <p>2.2. Reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflecte-se sobre as atitudes e capacidades das crianças - Evidenciam-se efeitos positivos no desenvolvimento e sucesso escolar das crianças - Reflecte-se sobre as causas da mudança educativa da professora <p>2.3. Autocrítica / Autovalorização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece-se a atitude flexível da professora - Recorre-se à opinião positiva dos pais sobre o desempenho profissional da professora <p>2.4. Autorização/legitimação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salienta-se o carácter reflectido da acção - Centra-se a deliberação sobre a acção nas crianças - Refere-se o apoio da equipa coordenadora do projecto CRIA-SE para a inovação pedagógica - Salienta-se o comprometimento da professora no projecto CRIA-SE - Refere-se o papel da orientadora no processo desenvolvido - Evidenciam-se os efeitos no sucesso escolar das crianças - Explicitam-se os afectos provocados pelas dinâmicas do projecto - Apresentam-se os resultados de um inquérito dirigido aos pais - Referem-se os «produtos» do projecto como excepcionais - Transcreve-se o discurso directo das crianças |

B - AFECTOS

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|---|---|
| <p>3.1. Emoções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alegria (cr.) - Entusiasmo (cr.) - Motivação (cr.) - Deslubrimento (cr.) - Implicação no conflito (cr.) - Euforia (cr.) - Felicidade (cr.) - Prazer (cr.) <p>3.2 Sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfação profissional | <p>3.1. Emoções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alegria (cr.) - Entusiasmo (cr.) - Tristeza (cr.) - Decepção (cr.) - Desmotivação (cr.) <p>3.2 Sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carinho (prof^a) - Dedicação (prof^a) - Satisfação pessoal (prof^a) - Satisfação profissional | <p>3.1. Emoções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alegria (cr.) - Empenho (cr.) - Entusiasmo (cr.) - Expectativa (prof^a) - Prazer (cr.) - Deslubrimento (cr.) - Motivação (cr.) <p>3.2 Sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amizade (prof^a) - Respeito (cr.) - Afectividade (cr., prof^a) - Vinculação (prof^a) - Orgulho (prof^a) - Satisfação pessoal (prof^a) - Satisfação profissional |

B - LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|--|--|
| <p>4.1. Com referência ao CRIA-SE</p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: - Divergir na acção e no pensamento</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Dar vez e voz às crianças - Desenvolver a comunicação numa perspectiva criativa</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: - Participar na semana cultural da escola</p> <p>4.2. Sem referência ao CRIA-SE - Moral - Pedagógica - Organizacional - Cívica - Afectiva - Técnica</p> | <p>4.1. Com referência ao CRIA-SE</p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: Sem referência</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Formar grupos para pesquisar - Comunicar as aprendizagens realizadas - Procurar materiais de consulta - Divulgar as pesquisas</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: - Utilizar o jornal escolar na divulgação dos trabalhos e para a comunicação entre as crianças da escola - Produzir dossiers para um centro de recursos na escola - Planificar com outras professoras os intercâmbios entre turmas</p> <p>4.2. Sem referência ao CRIA-SE - Pedagógica - Organizacional</p> | <p>4.1. Com referência ao CRIA-SE</p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: - Professor criativo</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Reunir para reflectir - Desenvolver aprendizagens significativas - Dar a conhecer o que se faz e o que se sabe - Diversificar para criar - Reflectir para compreender e actuar</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: - Alargar a educação para a criatividade a toda a escola - Criar um centro de recursos</p> <p>4.2. Sem referência ao CRIA-SE - Moral - Pedagógica - Organizacional - Desenvolvimento profissional</p> |

B - SABERES

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|---|--|
| <p>5.1. Saberes formais Sem referência</p> <p>5.2. Saberes experienciais - Entendimento de que a experiência melhora a aprendizagem</p> <p>5.3. Saberes emergentes - Conhecimento sobre as crianças em resultado da realização do estudo de caso - Identificação de atitudes que demonstram criatividade por parte das crianças - Reconhecimento da importância da participação activa das crianças para uma melhoria de resultados quer na sua aprendizagem quer nos trabalhos realizados</p> <p>5.4. Outros - Utilização de técnicas de expressão aprendidas numa acção de formação no âmbito do projecto CRIA-SE</p> | <p>5.1. Saberes formais Sem referência</p> <p>5.2. Saberes experienciais - Saberes relacionados com a organização pedagógica</p> <p>5.3. Saberes emergentes - Efeitos nas crianças do trabalho em projecto - Recurso a estratégias inovadoras - Observação das crianças - Inter-aprendizagem profissional com as colegas e a orientadora</p> <p>5.4. Outros - Dificuldades no domínio de técnicas</p> | <p>5.1. Saberes formais - Sobre o projecto CRIA-SE</p> <p>5.2. Saberes experienciais - Orientação nos modos de participação das crianças</p> <p>5.3. Saberes emergentes - Observação e compreensão sobre as atitudes das crianças - Conhecimento sobre a criatividade da professora e das crianças - Valorização do saber experiencial - Compreensão sobre as vantagens educativas dos intercâmbios pedagógicos</p> <p>5.4. Outros - Saberes técnicos relacionados com as áreas de expressão</p> |

C - ACCÇÃO

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|---|--|
| <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carácter colectivizante da actividade pedagógica <p>1.1.2. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberdade de acção; trabalho em grupo; carácter construtivo da acção; autonomização da acção das crianças <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O texto poético; o professor como auxiliar da aprendizagem das crianças; a expressão das emoções; as tradições culturais; o consenso; a democracia; a família; a responsabilidade; o respeito pelo outro <p>1.2.2. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A imaginação; a fantasia; a reflexão; a flexibilidade <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir os programas escolares - Responder às solicitações tradicionais da actividade escolar (Dia do Pai, jornal escolar) - Fomentar a participação das crianças <p>1.4. Centração da acção</p> <p>- Reg: Als - 86 / Prof - 48 / Als+Prof - 18 / Al^o(a) - 13 / Profs - 1 / Mães - 1</p> <p>- Rel: Als - 5 / Prof - 15 / Profs - 3 / GP - 2 / Ori - 4</p> <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica; planificação da acção; desenvolvimento de conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e de Expressão Plástica <p>1.5.2. Escola</p> <p>Utilização dos espaços da escola</p> <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela-se uma planificação flexível; refere-se o trabalho em grupo; descrevem-se actividades propostas e geridas pelas crianças; evidenciam-se a liberdade de acção das crianças; descrevem-se várias situações de diálogo entre as crianças e destas com a professora; descreve-se a aprendizagem mediante a partilha entre professores e alunos. <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centração nas áreas de expressão; decisões tomadas com a aprovação de todos <p>1.6. Lugares de acção</p> <p>Predominantemente a sala de aula</p> <p>1.7. Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de Língua Portuguesa e de Expressão Plástica - Breve referência ao trabalho de projecto <p>1.8. Tempo de acção</p> <p>Sete registos com dimensões temporais que oscilam entre um e três dias; relatório anual</p> | <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inter-ajuda entre as crianças; carácter colectivizante da actividade pedagógica <p>1.1.2. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentação; trabalho em projecto; diversificação de materiais; intercâmbio de com um grupo de crianças do infantil; liberdade de acção; realização de pesquisa <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tradição cultural; o texto poético; a família; a integração (cr.); a entreajuda <p>1.2.2. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A imaginação (cr.); a criatividade (cr.); a comunicação (cr.); a cooperação entre grupos (cr.); a observação das crianças (prof.); a iniciativa (cr.) <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar saberes (entre as crianças); possibilitar a expressão criativa das crianças; desenvolver pessoal e socialmente as crianças; integrar as crianças do infantil na vida escolar; criar um centro de recursos na escola; "(...) transformar a escola num centro de observação de comunicação e criação de coisas novas" <p>1.4. Centração da acção</p> <p>- Reg: Als-111/Prof - 16/Als+Prof - 7/Al^o(a) - 11/Peq.Inf. - 18/Als+Peq.Inf - 10</p> <p>- Rel: Als - 23/Prof - 15/Als+Prof - 2/Prof. Mus. - 1/Mãe - 1/Peq.Inf - 10/ Profs - 1/Imp - 6/Outras - 1/Al^o(a) - 3/Als+Peq.Inf. - 1/Out. Als. - 2</p> <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio - Referência à atenção e colaboração da professora nas actividades das crianças - Referência ao carácter normal da actividade <p>1.5.2. Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades inseridas na Área-Escola - Actividades de convívio entre a turma e outras turmas da escola <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercâmbio com as crianças do infantil; partilha pedagógica na turma e com outras turmas; tentativa de integração das professoras e respectivas turmas não participantes no projecto CRIA-SE, nas dinâmicas educativas em desenvolvimento; trabalho em grupo, de pesquisa; inter-ajuda entre as professoras do grupo; actividades de desenvolvimento da imaginação e da criatividade <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centração nas áreas de expressão <p>1.6. Lugares de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes lugares da escola com predomínio da sala de aula - Bairro e Junta de Freguesia <p>1.7. Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de projecto, intercâmbios e participação nas festas escolares <p>1.8. Tempo de acção</p> <p>Treze registos referentes a um dia cada um; relatório anual</p> | <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em silêncio <p>1.1.2. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo; intercâmbio com outra turma <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A disciplina; a responsabilização dos pais no comportamento das crianças; o espírito de entreajuda (cr.); o «saber comportar-se» na escola <p>1.2.2. Instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A responsabilização das crianças na actividade pedagógica; a comunicação (cr.); a partilha pedagógica; a curiosidade (cr.); a diferenciação pedagógica; a iniciativa (cr.); a criatividade (cr.); a reflexão (prof, cr.); a participação (cr.) <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procurar estratégias educativas adaptadas às crianças; compreender os conteúdos programáticos (cr.); promover a criatividade (cr.); incentivar os intercâmbios entre as turmas; encontrar formas criativas de comunicar o saber (cr.); motivar (cr.) <p>1.4. Centração da acção</p> <p>- Reg: Als - 56/ Prof - 32/ Als+Prof - 4/ Al^o(a) - 6/ Outras turmas - 4</p> <p>- Rel: Als - 43/Prof - 14/Als+Prof - 5/GP - 3/Ori - 6/Imp - 1/Imp - 7 / Pais - 3</p> <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de iniciação à leitura e escrita; estratégias educativas para a adaptação das crianças aos ritmos e actividades escolares <p>1.5.2. Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção aos novos alunos <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preocupação em evidenciar o papel activo das crianças nas decisões e actividades pedagógicas; refere-se a atitude flexível da professora; dá-se conta da divergência nos trabalhos realizados; descrevem-se situações em que se apela à imaginação e fantasia das crianças; evidenciam-se actividades de intercâmbio entre turmas e intra-turma integradas nos projectos das crianças; preocupação em mostrar o que se faz <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centração nas áreas de expressão; preocupação em estabelecer uma boa comunicação com os pais <p>1.6. Lugares de acção</p> <p>Predominantemente a sala de aula</p> <p>1.7. Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de projecto e de intercâmbio - Actividades de Língua Portuguesa e das Áreas de Expressões <p>1.8. Tempo de acção</p> <p>Nove registos referentes a um dia cada um; relatório anual</p> |

C - ATITUDE

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|---|---|
| <p>2.1. Crítica Apreciações positivas sobre: - As atitudes e capacidades das crianças - A participação no projecto CRIA-SE - A realização de registos das práticas</p> <p>2.2. Reflexiva - Evidencia-se o carácter reflectido da acção entre as crianças, no seu desenvolvimento global e na aquisição de competências</p> <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização - Evidencia-se o carácter reflectido da acção por parte da professora e das crianças - Valoriza-se a acção da professora - Identificam-se mudanças de atitude - Evidencia-se a disponibilidade da professora - Classificam-se positivamente os «produtos» da acção - Considera-se que a introdução da dimensão criativa no quotidiano escolar foi desde sempre uma preocupação profissional da professora</p> <p>2.4. Autorização/legitimação - Salienta-se o entusiasmo e empenho das crianças (mesmo das que têm mais dificuldades na actividade escolar) - Evidencia-se a participação activa das crianças nas decisões do quotidiano escolar - Salienta-se que o mérito dos resultados é das crianças e não da professora - Refere-se a colaboração da directora da escola - Transcreve-se o discurso directo das crianças - Refere-se que as actividades se adequam às características da turma</p> | <p>2.1. Crítica - Apreciação sobre o grau de dificuldade e os resultados do trabalho realizado - Crítica negativa aos recursos disponibilizados pela escola e pelos pais - Apreciação sobre as atitudes das crianças nas relações interpessoais, na realização dos trabalhos de pesquisa e na partilha pedagógica com outras turmas</p> <p>2.2. Reflexiva - Explicitam-se pormenorizadamente os efeitos da acção desenvolvida, no desenvolvimento pessoal e social das crianças, sobretudo ao nível da comunicação e da integração escolares - Relaciona-se a acção desenvolvida com os objectivos previstos pela professora</p> <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização - Assume-se uma excessiva interferência por parte da professora - Evidenciam-se o interesse e empenho profissionais - Salienta-se o papel da professora no sucesso dos resultados</p> <p>2.4. Autorização/legitimação - Salienta-se a «naturalização» do trabalho em projecto e dos intercâmbios na acção pedagógica - Repete-se insistentemente o prazer e o empenho das crianças nas actividades - Descrevem-se os efeitos positivos nas crianças incluindo nas que revelam mais dificuldades na aprendizagem - Salientam-se as manifestações de imaginação e criatividade das crianças - Remete-se insistentemente a autoria das realizações para as crianças - Dá-se conta dos resultados, ao nível da integração, produzidos no intercâmbio com o infântario - Transcreve-se o discurso directo das crianças</p> | <p>2.1. Crítica Apreciações sobre: - Comportamento da turma - Colaboração dos pais - Relações entre os grupos de crianças - O processo desenvolvido no âmbito do projecto CRIA-SE - A implicação das crianças no trabalho de projecto - As relações no G.P.</p> <p>2.2. Reflexiva - Descrimina-se o tipo de aprendizagens realizadas pelas crianças - Reflecte-se sobre o efeito da acção nas relações entre as crianças e destas com a professora e no comportamento das crianças - Dá-se conta dos efeitos da acção na motivação profissional</p> <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização - Evidenciam-se obstáculos de carácter pessoal à acção profissional - Explicita-se a reacção da professora à realização dos registos - Salienta-se a acção positiva da professora nos processos vividos</p> <p>2.4. Autorização/legitimação - Evidencia-se sistematicamente o interesse e a iniciativa das crianças nas propostas desenvolvidas - Clarificam-se as estratégias usadas pela professora e centradas no diálogo com as crianças - Refere-se a receptividade das turmas com quem se realizaram os intercâmbios - Evidencia-se a aprovação pelos pais (“deliraram”) do trabalho realizado pelas crianças - Referem-se as formas de registo dos «produtos» da acção - Refere-se a importância do estudo de caso realizado pela professora - Transcreve-se o discurso directo das crianças</p> |

C - AFECTOS

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|---|--|
| <p>3.1. Emoções - Felicidade (cr.) - Entusiasmo (cr., prof) - Espanto (cr.) - Prazer (cr.) - Excitação (cr.) - Empolgamento (cr.) - Diversão (cr.)</p> <p>3.2 Sentimentos - “um fraquinho” (prof) - Amizade (orient) - Felicidade (cr.) - Insegurança (cr.) - Colaboração (prof's) - Satisfação profissional</p> | <p>3.1. Emoções - Alegria (prof, cr.) - Divertimento (prof, cr.) - Satisfação (prof, cr.) - Entusiasmo (cr.) - Tristeza (cr.) - Animação (cr.) - Excitação (cr.) - Prazer (cr.) - Vergonha (cr.) - Preocupação (cr.)</p> <p>3.2 Sentimentos - Amizade (cr.) - Vinculação (cr.) - Carinho (cr.)</p> | <p>3.1. Emoções - Satisfação (cr.) - Felicidade (cr.) - Entusiasmo (cr.) - Prazer (cr., prof) - Excitação (cr.) - Apreensão (prof)</p> <p>3.2 Sentimentos - Vinculação (cr.) - Cumplicidade (prof's) - Frustração (prof) - Satisfação profissional</p> |

C - LÓGICAS JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|---|---|
| <p>4.1. <u>Com referência ao CRIA-SE</u></p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: - Desenvolvimento da criatividade</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Observar as capacidades criativas das crianças - Responder às solicitações das crianças - Promover a participação das crianças - Inovar pedagogicamente - Respeitar a deliberação das crianças - Identificar actividades divergentes</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: Sem referência</p> <p>4.2. <u>Sem referência ao CRIA-SE</u> - Pedagógica - Organizacional - Técnica - Afectiva - Lúdica - Simbólica</p> | <p>4.1. <u>Com referência ao CRIA-SE</u></p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: Sem referência</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Desenvolver o trabalho de projecto (cr.) - Pesquisar (cr.) - Tomar decisões (cr.) - Desenvolver a comunicação segundo uma perspectiva criativa</p> <p>...</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: - Dinamizar a comunicação na escola - Alargar a acção escolar ao meio envolvente - Criar um centro de recursos - Promover a inovação na escola</p> <p>4.2. <u>Sem referência ao CRIA-SE</u> - Moral - Pedagógica - Organizacional - Técnica - Afectiva - Cívica - Estética</p> | <p>4.1. <u>Com referência ao CRIA-SE</u></p> <p>4.1.1. Centradas na teoria: - Professor criativo</p> <p>4.1.2. Centradas na reflexão de GP: - Atender às opiniões das crianças - Comunicar as realizações pedagógicas - Integrar (prof^a) a formação técnica nas necessidades do trabalho das crianças - Respeitar as etapas de desenvolvimento de projectos, definidas pelas crianças</p> <p>4.1.3. Centradas nas reuniões de escola: - Dinamizar a comunicação na escola - Organizar grupos de projecto com crianças de diferentes turmas - Procurar formas criativas de divulgar os saberes adquiridos - Produzir trabalhos para o centro de recursos</p> <p>4.2. <u>Sem referência ao CRIA-SE</u> - Moral - Pedagógica - Organizacional - Afectiva</p> |

C - SABERES

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|---|--|
| <p>5.1. <u>Saberes formais</u> Sem referência</p> <p>5.2. <u>Saberes experienciais</u> - Saberes relacionados com a organização pedagógica - Aplicação de metodologias didácticas</p> <p>5.3. <u>Saberes emergentes</u> - Reconhecimento da importância de se reflectir sobre a prática - Integração das crianças na resolução de problemas do quotidiano escolar</p> <p>5.4. <u>Outros</u> - Saberes técnicos relacionados com as áreas de expressão</p> | <p>5.1. <u>Saberes formais</u> Sem referência</p> <p>5.2. <u>Saberes experienciais</u> - Interpretação das reacções e atitudes das crianças - Utilização de estratégias educativas e organizacionais</p> <p>5.3. <u>Saberes emergentes</u> - Avaliação sobre os tipos de aprendizagem proporcionados às crianças - Identificação dos processos que favorecem a criatividade dos alunos - Referência à observação como forma de conhecer melhor as crianças</p> <p>5.4. <u>Outros</u> Sem referência</p> | <p>5.1. <u>Saberes formais</u> Sem referência</p> <p>5.2. <u>Saberes experienciais</u> - Análise das capacidades das crianças - Saberes sobre a relação pedagógica - Compreensão sobre as formas de reacção das crianças</p> <p>5.3. <u>Saberes emergentes</u> - Identificação de problemas - A observação das crianças como forma de as conhecer e melhorar a acção pedagógica - Hábito de registar - Realização de um estudo de caso - Diversificação de estratégias educativas</p> <p>5.4. <u>Outros</u> - Tecnologias educativas</p> |

D - ACCÃO

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|--|---|
| <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionadas com a leitura de textos <p>1.1.2. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo - Actividade conjunta com o jardim de infância <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A democracia - A liberdade - A tradição cultural - A concentração no trabalho escolar - O papel central da professora na acção pedagógica <p>1.2.2. Instituídas:</p> <p>Sem referência</p> <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrigir a expressão verbal das crianças - Desenvolver aprendizagens programáticas - Apresentar aos pais o resultado do trabalho desenvolvido <p>1.4. Centração da acção</p> <p>Reg: Als - 56/ Prof^a - 12 / Als + Prof^a - 4 / Al^o(a) - 4 / Imp - 12</p> <p>Rel: Als - 10 / G.P. - 1 / Prof^a - 1 / Imp - 4 / Al^o(a) - 2</p> <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <p>Actividades de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio</p> <p>1.5.2. Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de espaços da escola extra-sala de aula <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura da acção pedagógica à imaginação e propostas das crianças - Apelo a atitudes de pesquisa por parte das crianças <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <p>Centração nas áreas de expressão</p> <p>1.6. Lugares de acção</p> <p>Essencialmente a sala de aula</p> <p>1.7. Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades pedagógicas muito diversas <p>1.8. Tempo de acção</p> <p>Oito registos com dimensões temporais que oscilam entre parte de uma aula e dois meses; relatório anual</p> | <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetição de acções <p>1.1.2. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo - Distribuição de tarefas pelas crianças - Atribuição de responsabilidades na acção à iniciativa das crianças - Breve referência a trabalho de pesquisa <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradição cultural - A democracia - A disciplina <p>1.2.2. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A participação de todas as crianças - O trabalho em projecto - A extroversão (cr.) <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divergir na acção pedagógica - Valorizar as crianças - Comunicar saberes e realizações <p>1.4. Centração da acção</p> <p>Reg: Als - 99 / Prof^a - 7 / Als + Prof^a - 6 Al^o(a) - 2 / Imp - 11 / Outros - 2</p> <p>Rel: Als - 6 / G.P. - 1</p> <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão de conteúdos desenvolvidos <p>1.5.2. Escola</p> <p>Participação nas festas escolares</p> <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos para trabalho de projecto - Realização de intercâmbios pedagógicos - Preocupação sistemática em evidenciar a autoria das crianças no trabalho realizado <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de votação para tomada de decisões - Centração nas áreas de expressão <p>1.6. Lugares de acção</p> <p>Escola e meio envolvente</p> <p>1.7. Acção</p> <p>Trabalho de projecto Festas escolares</p> <p>1.8. Tempo de acção</p> <p>Quatro registos cada um com uma dimensão temporal de vários dias; relatório anual</p> | <p>1.1. Regras</p> <p>1.1.1. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração das crianças no ambiente escolar <p>1.1.2. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntar para aprender - A consideração dos interesses das crianças <p>1.2. Códigos</p> <p>1.2.1. Instituídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A disciplina - A música <p>1.2.2. Instituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A expressão (cr.) - A curiosidade (cr.) - O projecto CRIA-SE - O diálogo (prof, cr.) <p>1.3. Sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar à escola um bom espectáculo - Desenvolver a capacidade de comunicação das crianças <p>1.4. Centração da acção</p> <p>Reg: Als - 49 / Prof^a - 10 / Als + Prof^a - 10 / Prof^s - 1 / Imp - 1</p> <p>Rel: Als - 5 / Prof^a - 12 / Prof^s - 2</p> <p>Imp - 7 / G.P. - 1 / Orient - 4</p> <p>1.5. Inteligibilidade</p> <p>1.5.1. Grupo profissional</p> <p>Sem referência</p> <p>1.5.2. Escola</p> <p>Escolha de trabalho para uma festa escolar</p> <p>1.5.3. CRIA-SE</p> <p>Centração no diálogo com as crianças e na motivação e orientação do trabalho de projecto</p> <p>1.5.4. Sub-grupo profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centração na música e na dança - Actividades para adaptação das crianças à escola <p>1.6. Lugares de acção</p> <p>Toda a escola</p> <p>1.7. Acção</p> <p>Trabalho em projecto</p> <p>1.8. Tempo de acção</p> <p>Quatro registos referentes a um dia cada um; relatório anual</p> |

D - ATITUDE

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|--|--|
| <p>2.1. Crítica Apreciação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho desenvolvido - A atitude das crianças - A reacção de outras professoras da escola ao trabalho realizado <p>2.2. Reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflecte-se sobre a comunicação desenvolvida entre os C.P.s - Descrevem-se os efeitos nas crianças ao nível da aprendizagem e relações interpessoais <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta-se a atitude flexível por parte da professora <p>2.4. Autorização/legitimação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificam-se muito positivamente os «produtos» da acção desenvolvida - Evidencia-se o entusiasmo e interesse das crianças - Refere-se a aprovação de pessoas externas à escola - Dá-se conta de uma mudança de sentido positivo apercebida pelas crianças - Salienta-se que o mérito dos resultados pertence às crianças - Transcreve-se o discurso directo das crianças | <p>2.1. Crítica Apreciação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento das crianças - A qualidade do trabalho realizado pelas crianças - A falta de recursos documentais para o trabalho das crianças <p>2.2. Reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflecte-se sobre a evolução das crianças no trabalho em grupo e em projecto - Identificam-se os efeitos nas crianças a nível cognitivo e nas relações interpessoais da realização do trabalho de projecto e dos intercâmbios pedagógicos com outras turmas <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidencia-se a vigilância educativa da professora <p>2.4. Autorização/legitimação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciam-se as emoções positivas das crianças face ao trabalho realizado - Classificam-se positivamente os «produtos» do trabalho realizado - Revela-se a facilidade e participação na realização dos trabalhos, pelas crianças - Transcreve-se o discurso directo das crianças | <p>2.1. Crítica Apreciação sobre a qualidade do trabalho das crianças</p> <p>2.2. Reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflecte-se sobre o «lugar» do projecto no percurso profissional da professora - Identifica-se o sentido da acção <p>2.3. Autocrítica/Autovalorização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciam o uso de estratégias educativas pela professora - Avalia-se o estado profissional no início do projecto CRIA-SE <p>2.4. Autorização/legitimação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refere-se o carácter voluntário da participação da professora no projecto CRIA-SE - Evidenciam-se as emoções e as reacções positivas dos alunos ao trabalho realizado - Transcreve-se o discurso directo das crianças |

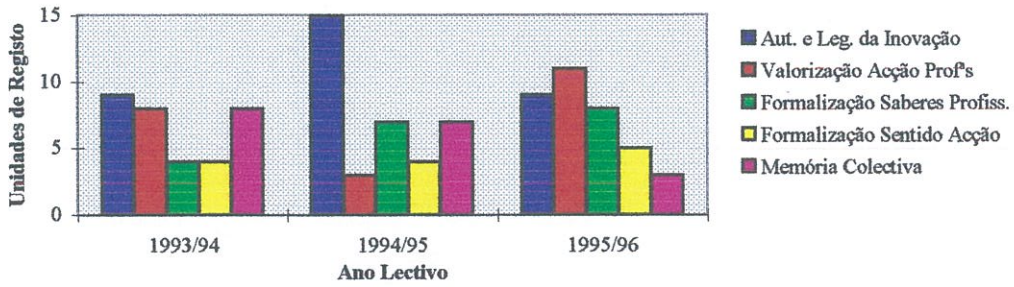
D - AFECTOS

| 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|---|--|--|
| <p>3.1. Emoções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entusiasmo (cr.) - Prazer (cr.) - Euforia (cr.) - Alegria (cr.) - Motivação (cr.) - Satisfação (cr.) - Diversão (cr.) - Agrado (profª, cr.) <p>3.2 Sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfação profissional - Tristeza (profª) - Realização (cr.) | <p>3.1. Emoções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversão (cr.) - Descontentamento (cr.) - Felicidade (cr.) - Desentendimento (cr.) - Alegria (cr.) - Tristeza (cr.) - Euforia (cr.) - Satisfação (cr.) - Contentamento (cr.) - Timidez (cr.) - Vergonha (cr.) <p>3.2 Sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mágoa (cr.) - Brio (cr.) | <p>3.1. Emoções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alegria (cr.) - Entusiasmo (cr.) - Satisfação (cr.) <p>3.2 Sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfação profissional - Satisfação pessoal (cr.) |

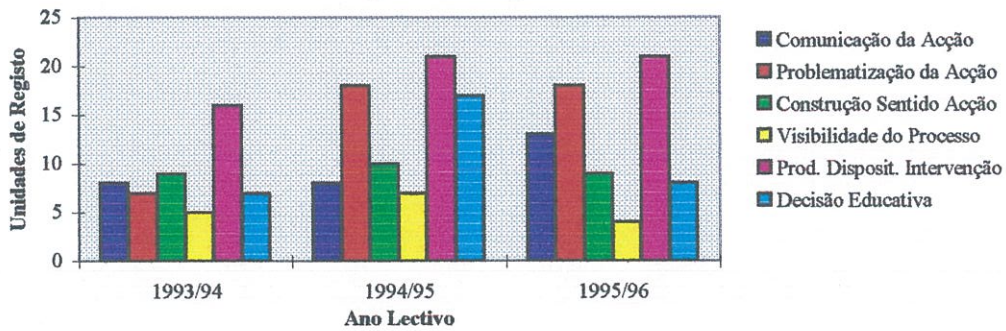
Anexo 4
Gráficos de variação do número de unidades de registo

Grupo de Projecto

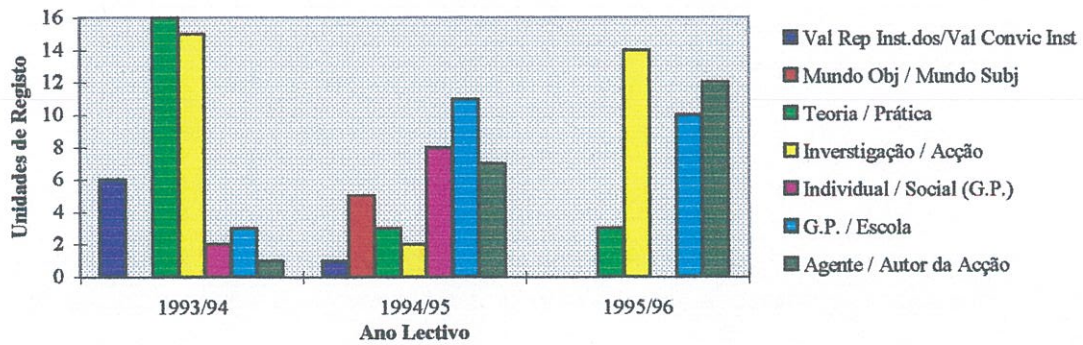
Formatividade dos Registos



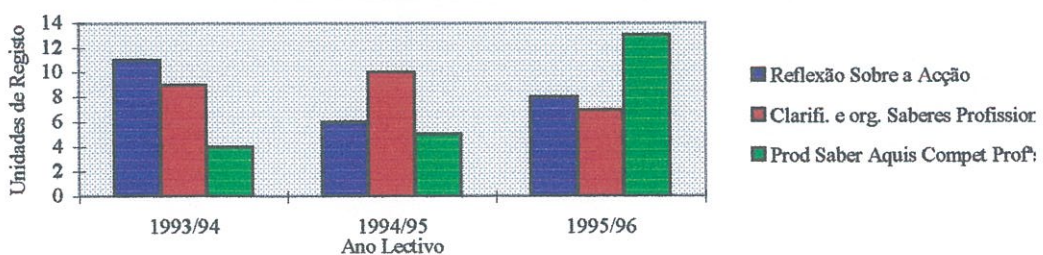
Pilotagem da Acção



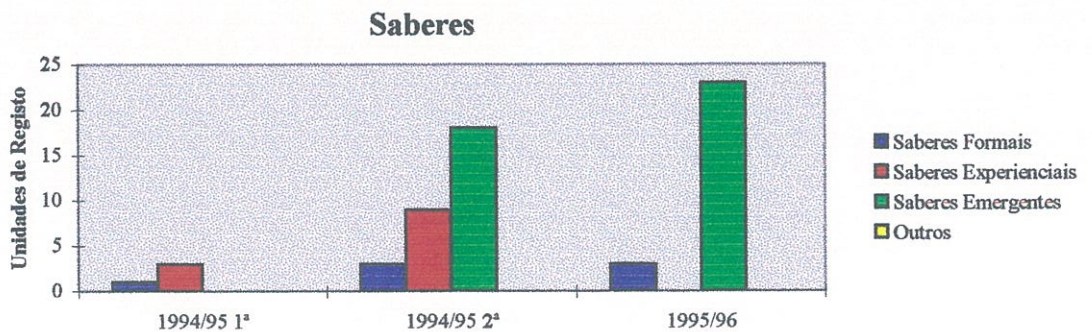
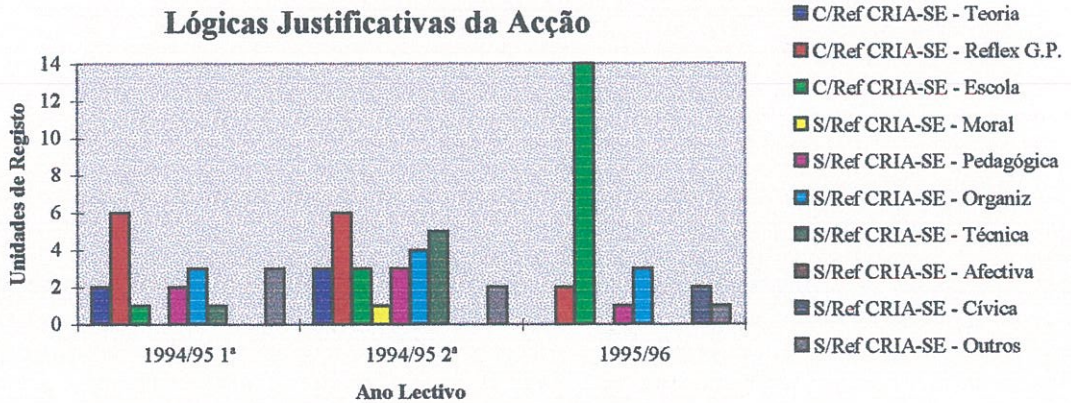
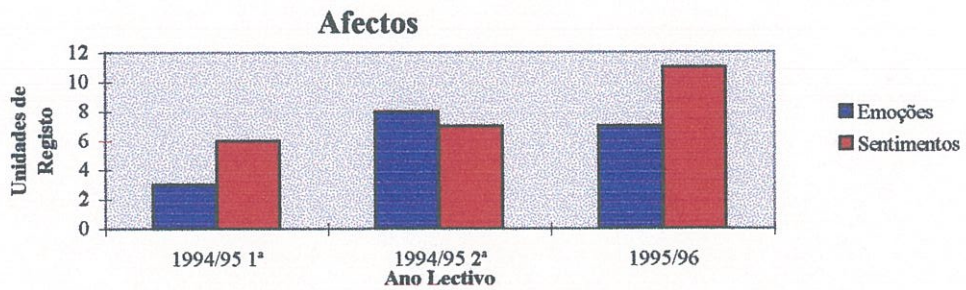
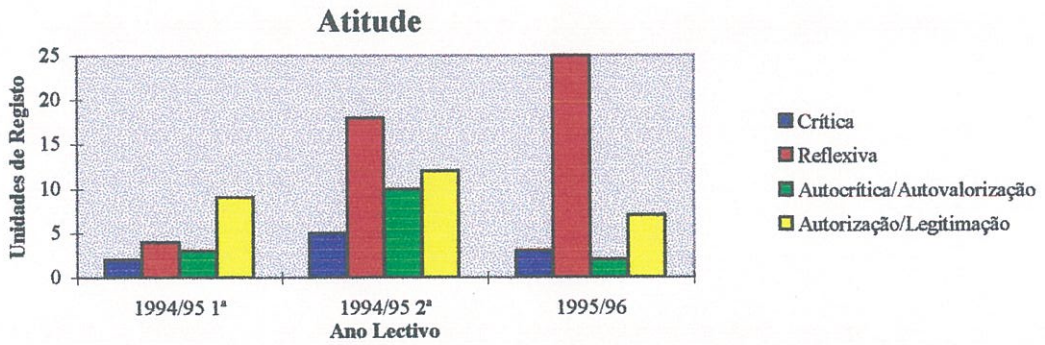
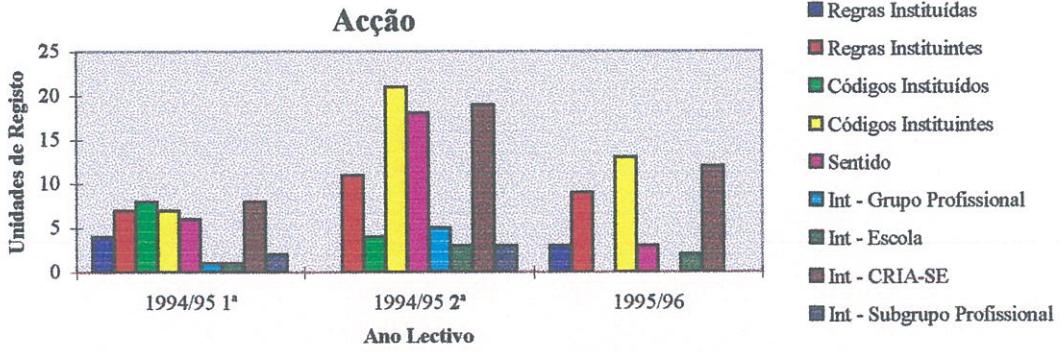
Mediação



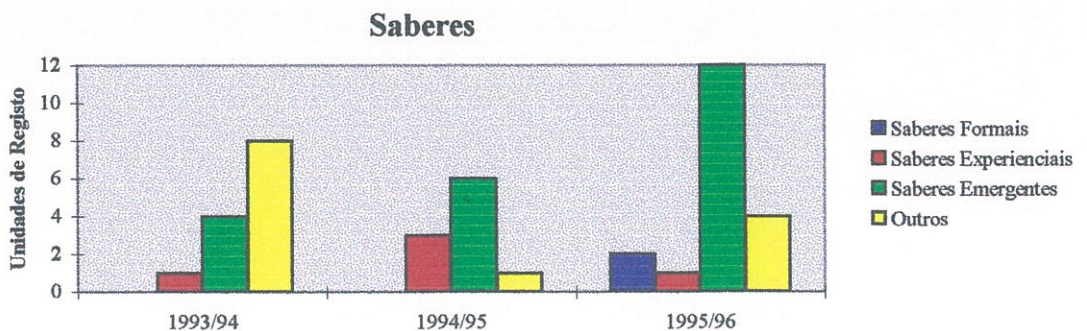
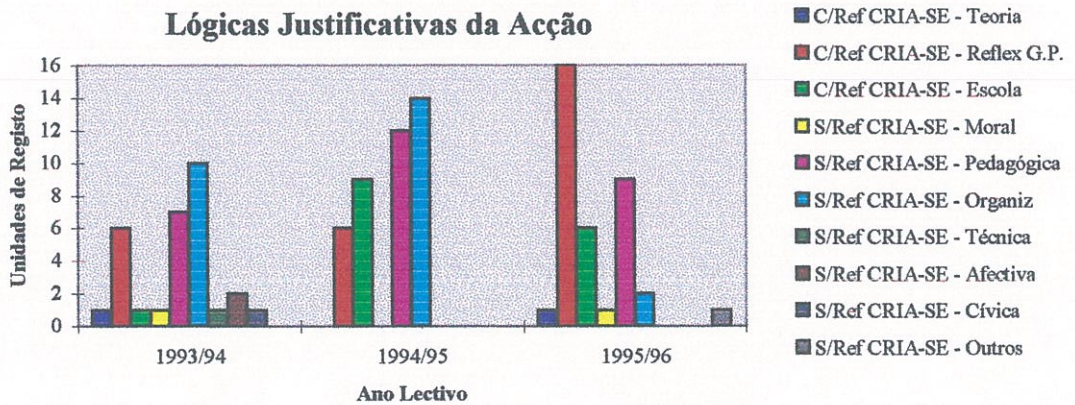
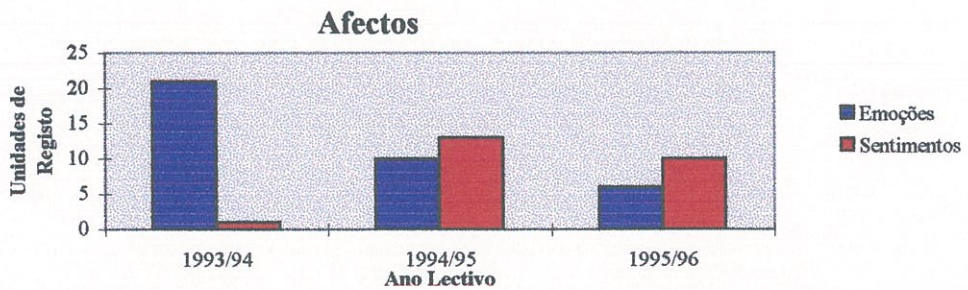
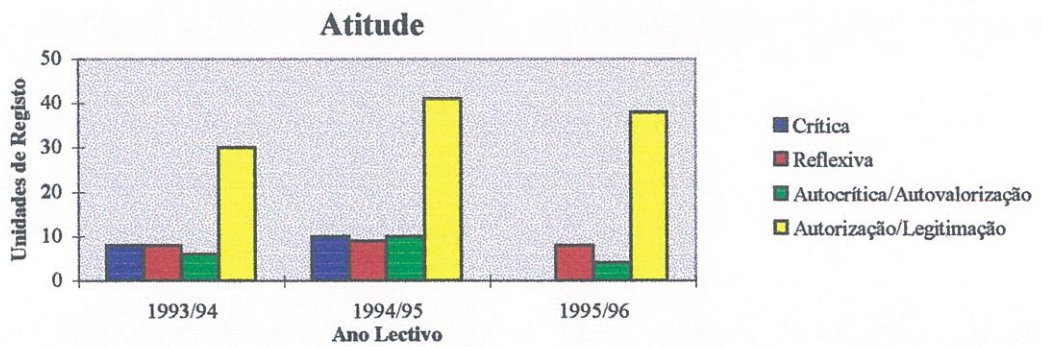
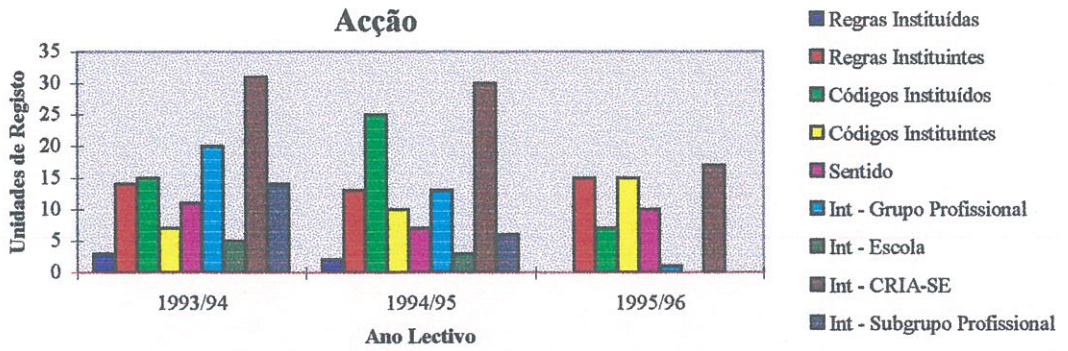
Saber Profissional



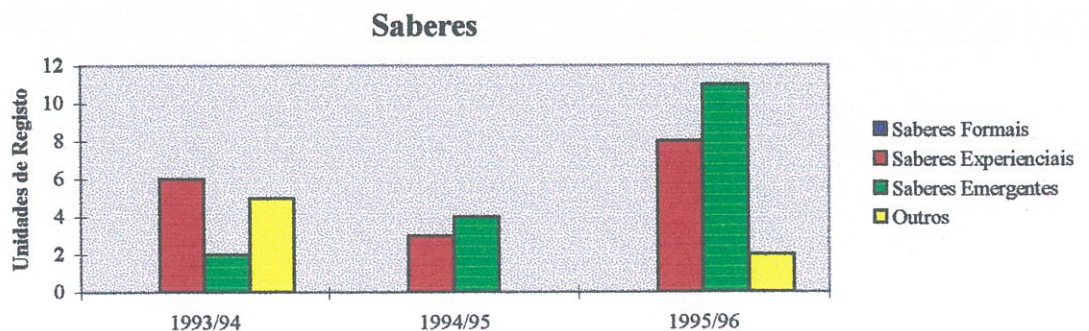
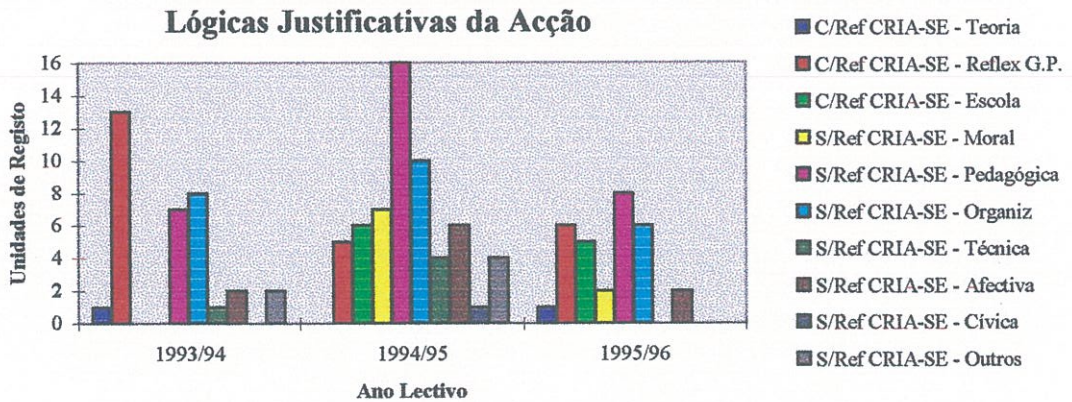
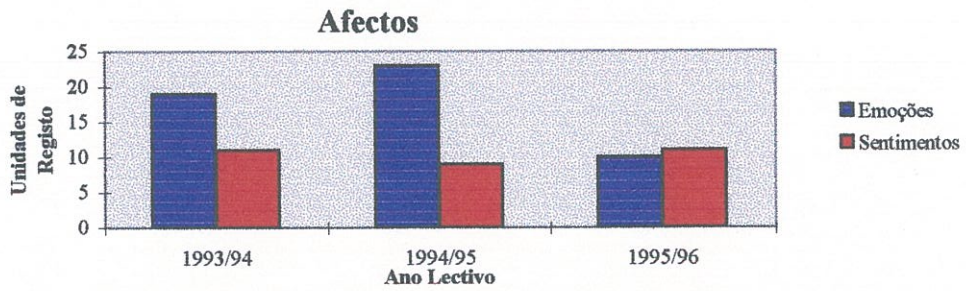
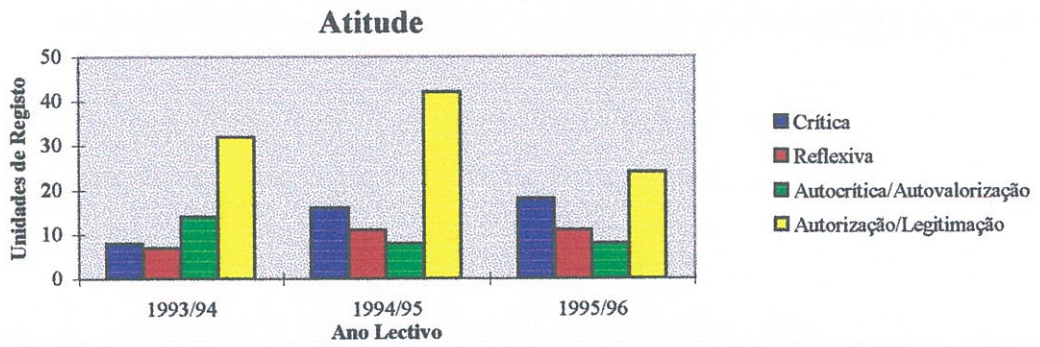
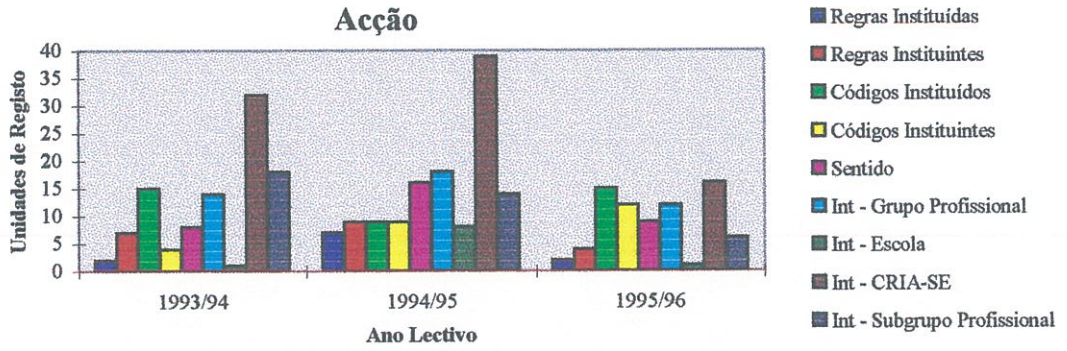
Professora A



Professora B



Professora C



Professora D

