

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Interacção entre Docentes e Relação Educativa

(dissertação para a obtenção do grau de mestre na especialidade de
Observação e Análise da Relação Educativa)

Maria Teresa Salazar Muge

FARO
2003

Interacção entre docentes
e relação educativa -
Muge,





UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Interacção entre Docentes e Relação Educativa

(dissertação para a obtenção do grau de mestre na especialidade de
Observação e Análise da Relação Educativa)

Maria Teresa Salazar Muge

FARO
2003

3176T-

UNIVERSIDAD DE COLOMBIA
SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN

28.01.04	52695/1
37.04	
MVG*Int	

1º vol.

1

*

NOME: Maria Teresa Salazar Muge

DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADOR: Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves

DATA: 18 de Julho de 2003

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Interação entre Docentes e Relação Educativa

JURI:

Presidente: Doutora **Maria das Mercês Cabrita de Mendonça Covas**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais: Doutor **José Pereira da Costa Tavares**, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro;

Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Agradecimentos

Aos colegas que concordam e comigo se dispõem a colaborar.

Aos colegas que discordam e com isso me obrigam a pensar.

Aos professores que me ajudam a aprender.

Às alunas que me estimulam e entusiasmam.

Aos amigos que me apoiam.

À família que me atura (apesar dos ciúmes do computador).

RESUMO

Este estudo enquadra-se no âmbito da Observação e Análise da Relação Educativa tomadas como instrumentos fundamentais de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do ensino superior. Situando-se ao nível da interação entre docentes (envolvidos no mesmo projecto de formação de profissionais de educação), pretende trazê-las para o terreno das actividades intencionalmente formativas visando o avanço na problematização desta temática pela descoberta de factores que, na perspectiva dos próprios docentes, influenciam e são influenciados por essas interações e relações delas resultantes; com base na caracterização destes factores visa ainda contribuir para apoiar a reflexão individual, colectiva e organizacional que sobre este assunto se quiser fazer, pela proposta de um instrumento que possibilite e estimule a auto-formação neste domínio. Partindo de uma abordagem sistémica, procurou um travejamento teórico multifacetado mantendo, o mais possível, a proximidade necessária com as metáforas, modos de expressão e representação próprios do universo em análise. Como estudo de caso, centrou as suas atenções no Curso de Formação de Educadores de Infância da ESE de Faro, Universidade do Algarve; não sendo os seus resultados generalizáveis, poderão no entanto abrir caminho a outros estudos sobre esta temática e na perspectiva da melhoria e desenvolvimento das práticas formativas e relacionais dos docentes do ensino superior.

Palavras-chave: Observação e Análise da Relação Educativa; Ensino Superior; Interação entre docentes; Auto-formação; Formação de Professores.

Title:

TEACHER'S INTERACTION AND EDUCATIONAL RELATIONSHIP

ABSTRACT

The scope of this study concerns the Observation and Analysis of the Educational Relationship, as fundamental instruments of the teacher's personal and professional development, specifically in Higher Education. Situated at the level of the teacher's interaction (involved in the same training project of education professionals), intends to bring them to the ground of the intentionally formative activities, aiming at the progress on the problem setting concerning this subject by the discovering factors that, on the teacher's own perspective, can influence and be influenced by those interactions and by the outcoming relationships; based upon the characterization of these factors, the present study also aims to contribute to the individual, collective and organizational reflections about this matter by forwarding an instrument that stimulates and makes possible an autonomous training process in the domain. Relying on a systemic approach that implies a multiple theoretical framework we try to keep the terminology and rationale as close as possible to the most commonly used in the universe under scrutiny as far as the ways of expression and representation as well as the running metaphores are concerned. Being a case study, it focuses its attention on the Child Education Training Course of the Higher School of Education of the University of Algarve (Faro, Portugal); the research results can not be generalized, but they can set the path to further studies on the subject aiming to improve and develop the formative and relational practices of Higher Education teachers.

Key-words: Observation and Analysis of the Educational Relationship; Higher Education; Teacher's Interaction; Auto-education; Teacher's Training.

Preâmbulo

A interacção entre docentes, em qualquer escola de qualquer nível de educação e ensino, costuma ser alvo das conversas entre colegas, funcionários, alunos...; mas não costuma, sobretudo ao nível dos ensinos superior e universitário, ser alvo de reflexão colectiva intencionalizada, inscrita na actividade docente como sua parte integrante.

É muitas vezes vista como um dos elementos do lado "oculto" / "ocultado" do currículo - dos alunos e dos professores - cuja expressão do lado "iluminado" nem sempre é levada em conta por nem sempre dela ser possível tomar consciência.

A formação de educadores possui particularidades únicas em relação às de outras profissões; uma delas, é que se começa a aprender a ser profissional do desenvolvimento humano desde a mais tenra infância; a educação é um processo interactivo, que não faz sentido nem pode acontecer se não existirem pessoas que se relacionam umas com as outras, que interagem, se influenciam, se "modelam" mutuamente.

A formação profissional é um dos rostos da educação; então, por maioria de razões, quando se trata de formar para educar, a formação não se pode livrar nem das pessoas, nem da necessidade de aprenderem a relacionar-se, a interagir com outros: crianças, alunos, formandos, mas também pais e colegas.

A Relação Educativa implica necessariamente interacção entre pessoas; de forma directa ou indirecta, mais ou menos mediada pelos instrumentos e equipamentos comunicacionais ao nosso dispor, a pegada da relação humana deixa pistas que o facto de não serem muitas vezes fáceis de seguir, não permite julgar da sua inexistência; antes confirma, pela forma inteligente de as ocultar, a sua própria presença.

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I - Situação de Partida	
1. Introdução	4
2. A "Inquietação"	5
3. As Práticas da Formação	7
4. A Percepção do Objecto	11
4.1. A Abordagem Sistémica	12
5. Um Objecto Sistémico	14
5.1. Definição do Objecto de Estudo	14
5.2. Objectivos	18
5.3. Fronteiras	18
Capítulo II – A Observação e Análise da Relação Educativa	
1. Introdução	20
2 – A Observação e Análise	21
2.1 - Natureza do observador e natureza do objecto	22
2.2 Objectivos da observação e análise	27
2.3 - Situação de observação	31
3 - A Relação Educativa	33
3.1 A Natureza da Relação Educativa	37
3.2 Domínios da Relação Educativa	38
Capítulo III – A Interação entre docentes	
1 - Introdução	42
2 - O Conceito de Interação	43
3 - A Interação entre pessoas	45
4 - Interação entre pessoas e Relação Educativa	48
5 - A Interação entre docentes	50
6 - A Observação e Análise da Interação entre docentes	53
Capítulo IV – Metodologia de Investigação	
1 - Introdução	57
2 - Desenho da Investigação	57
3 - Tipo de causalidade	58
4 - O Universo da Análise	59
5 - Planificação	62
Capítulo V – Construção e Validação do Modelo de Análise	
1 - Introdução	64
2 - Recolha exploratória de informação	64
3 - Primeiros esboços conceptuais	66
4 - Validação do Modelo de Análise	67
4.1 - Construção do instrumento para validação	67
4.2 - Pré-testagem do questionário de validação	68

4.3 - Aplicação do questionário de validação	69
5 - Resultados da aplicação do questionário	71
5.1 - Procedimentos de tratamento de dados	72
5.2 - Descrição e Análise de Resultados	73
5.2.1 - Caracterização das Interações	73
5.2.2 - Aspectos Influentes	74
5.2.3 - Aspectos Influenciados	77
5.2.4 - Síntese da Análise	78
6 - Conclusões sobre a validade do Modelo de Análise	85
Capítulo VI – O Modelo de Análise Emergente	
1 - Introdução	89
2 - A Caracterização das Interações entre docentes	90
2.1 - A Dimensão Contacto	91
2.2 - A Dimensão da Natureza das Relações	93
3 - Os Aspectos Influentes	94
3.1 - A Dimensão Estrutural	94
3.2 - A Dimensão Psicossocial	99
3.3 - A Dimensão Cultural	100
4 - Os Aspectos Influenciados	102
Capítulo VII – Instrumentos de Observação	
1 - Introdução	105
2 - Fundamentos da escolha do instrumento de observação	106
3 - Metodologia de construção do instrumento	108
4 - Testagem do Questionário sobre a Interação entre Docentes	108
5 - Resultados da testagem do questionário	109
Capítulo VIII – Conclusões finais	
1 - Introdução	125
2 - A interação entre docentes como problema	125
3 - Observação e analisar a interação entre docentes	127
4 - Crítica dos processos e dos resultados	128
4.1 - Implicações metodológicas	129
4.2 - As evidências da importância do instrumento de observação	131
5 - Limitações do estudo	131
Bibliografia	133
Anexos (volume à parte)	

Índice de Quadros

Quadro 1 – Plano de Trabalho	63
Quadro 2 – Dimensão Contacto	90
Quadro 3 – Dimensão Natureza das Relações	92
Quadro 4 – Dimensão Estrutural	95
Quadro 5 – Dimensão Psicossocial	97
Quadro 6 – Dimensão Cultural	100
Quadro 7 – Aspectos influenciados	101

Índice de Figuras

<i>Figura a – Sistema Docentes do Curso</i>	15
<i>Figura b – Subsistemas influentes na interacção entre docentes</i>	17
<i>Figura c – Fronteiras do Sistema Docentes do Curso</i>	19
<i>Figura d – Esquema de base do Modelo de Análise</i>	67
<i>Figura e – Modelo de Análise Emergente</i>	88

Introdução

A presente dissertação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade Observação e Análise da Relação Educativa, constituindo-se num estudo que visa o avanço na problematização da temática da interacção entre docentes no âmbito da relação educativa, para a descrição e descoberta de ligações possíveis entre domínios de influência e domínios influenciados e seus componentes; visa ainda, com base na caracterização conseguida, contribuir para apoiar a reflexão individual, colectiva e organizacional que sobre este assunto se quiser fazer.

As interacções entre pessoas, estando presentes nas mais diversas situações do quotidiano pessoal e profissional, têm vindo a ser alvo das preocupações de muitos sectores de actividade, sobretudo daqueles em que estas interacções se constituem como meio ou mesmo instrumento fundamental de acção. É o caso, com maioria de razões, da Educação e Ensino a qualquer nível, incluindo o da Formação Profissional.

A interacção entre docentes, no âmbito dos Cursos de Formação de Professores, não é geralmente considerada como fazendo parte do conjunto dos actos educativos ou formativos desses mesmos docentes; no entanto, a dimensão relacional do perfil dos profissionais de educação e ensino, é uma das que caracteriza de modo mais fundamental a profissão; a universitarização da formação de professores, pela própria tendência de academicização daí resultante (J. Formosinho, 2001) introduziu, nos planos curriculares e nas práticas formativas, importantes distorções no peso de cada uma das dimensões deste perfil: acentuação da dimensão intelectual e em parte técnica, em detrimento das dimensões moral e relacional.

Uma das especificidades do aprender a ser professores é que esta aprendizagem se processa sobretudo através da interacção pessoal com profissionais da mesma esfera de actividade e desde a mais tenra idade: nem todos os que hoje ensinam a nível superior passaram pelo Jardim de Infância; mas todos passaram pela escola, do primeiro ciclo ao secundário e daí ao superior ou universitário; ou

seja: todos tiveram de aprender o "ofício de aluno" com professores que praticavam o seu "ofício" de determinada maneira, fornecendo dados para uma construção pessoal do que é "ser professor"; segundo as investigações actuais, esta espécie de modelagem pela experiência, pela vivência, a par da reflexão que sobre ela se faz, é tão ou mais importante que os conhecimentos teóricos prescritivos de determinado modo de agir. Por estes motivos, tem sentido pensar a Interação entre docentes - entre formadores de professores - como parte integrante dos actos educativos ou formativos.

Este estudo é resultado das dificuldades e preocupações que neste âmbito tenho vindo a sentir como docente da Escola Superior de Educação de Faro / UALg, em particular a nível do curso em que há cerca de 13 anos lecciono: de formação de Educadores de Infância, que aliás corresponde à minha formação de base; tais dificuldades e preocupações parecem-me ser idênticas às de outros colegas; o recente processo de avaliação dos cursos e a necessidade de apresentação dos mesmos ao INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores) para a sua acreditação, veio acentuar a ideia de que é preciso mudar, criar alternativas qualitativamente mais válidas para a formação de professores, encontrar formas de operacionalizar as novas concepções de prática formativa; acredito que aqui se incluem as interações entre os docentes, pensadas em função de um projecto formativo inovador e coerente.

Como muitos outros domínios de relação entre pessoas, este é também deixado ou aos acasos de determinadas características - "jeito", "tendência", "propensão", "nível de desenvolvimento", "valores", "atitudes"... - todas elas lidas ao nível da pessoa tomada como indivíduo singular que, num dado contexto, as revela ou não; em termos de coordenação, antes mesmo da verificação destas características, é a inerência do exercício de cargos o que determina a respectiva função.

Tomando a interação entre docentes como parte integrante da Relação Educativa, o que se verifica é a inexistência de instrumentos que permitam a sua observação e análise de modo a delas poderem resultar modos concretos de reflectir e agir, devidamente fundamentados e possibilitando a auto-formação individual e colectiva.

A multiplicidade dos referentes teóricos substantivos, gerais ou mesmo mais específicos, aliada à parca existência de pesquisas neste domínio, à disponibilidade dos dados e ao período de tempo de realização, determinaram o tipo de investigação a levar a cabo: de carácter indutivo e qualitativo, num Estudo de Caso em que a recolha de dados centra o seu interesse essencialmente no que pensam as pessoas envolvidas na mesma situação.

O percurso metodológico realizado apresentou as características próprias de um processo de aprendizagem: a lógica impressa pelo método de formação adoptado por este mestrado, permitiu a resolução de problemas concretos que foram surgindo ao longo da própria fase curricular; a fase de dissertação serviu para aprofundar e melhorar os procedimentos adoptados, concretizar a construção e testagem de um instrumento de observação, aumentar a robustez científica da pesquisa e colocar as suas limitações a níveis mais próximos dos desejáveis.

Capítulo I – Situação de partida

1 - Introdução

Será importante realçar, desde já, dois processos complementares, mas essencialmente diferentes, que estiveram presentes no início deste percurso e que deram o tom ao seu desenvolvimento posterior: o processo de escolha do Objecto de Estudo e o de fixação de Objectivos e delimitação de Fronteiras.

O primeiro teve a ver com preocupações que se inscrevem na experiência e reflexão proporcionadas pela minha actividade profissional, que tem lugar em diversos contextos (da supervisão de práticas pedagógicas à participação em projectos de intervenção e desenvolvimento comunitário), todos eles pertencendo a um universo em que as questões educativas e formativas têm um peso central.

Apesar da sua variedade e do interesse sentido por diferentes assuntos, foi possível identificar um conjunto de inquietações comuns aos diversos contextos e que me despertam interesse particular; destes a interacção entre pessoas surgiu no primeiro plano das "fotografias" que se foram perfilando.

Se foi relativamente fácil a identificação do maior interesse (ou pelo menos um dos...), escolher o contexto concreto onde incidir o olhar foi mais complicado; a decisão foi por aquele a que dedico mais tempo, mais energias e que mais directamente está ligado a uma antiga e sólida "paixão": a Educação Pré-Escolar; é em função dela que a insistência na qualidade da Formação dos Educadores faz sentido; e estando em causa a qualidade dos Educadores, estão em causa os modelos e as práticas de formação.

Percebida a inquietação e o interesse e seleccionado o contexto, passei por uma fase de mudança de perspectiva: de um olhar virado para o quotidiano profissional imediato, para um olhar virado para a compreensão mais alargada, profunda e fundamentada desse mesmo quotidiano; houve

que ultrapassar algumas "barreiras" pessoais, que se podem traduzir num certo despojamento de sentimentos positivos e negativos que influenciam o modo habitual de pensar e agir, no abdicar de julgamentos precipitados e na criação de uma predisposição e abertura a novos modos de ver o mesmo contexto e as mesmas dificuldades; no fundo, tratou-se da construção de uma atitude investigativa mais adequada.

Se ao primeiro processo presidiu a reflexão sobre a vivência, ao segundo presidiu o estudo, a pesquisa preliminar, a síntese e a discussão de ideias e de intenções com docentes, colegas de mestrado, colegas da escola, outros profissionais...; a elaboração escrita de um primeiro trabalho funcionou como uma espécie de declaração de intenções; apesar de genérico, possibilitou um primeiro esboço do que pretendia que viesse a ser o meu projecto de investigação e ajudou bastante na mudança de perspectiva que atrás refiro; o trabalho seguinte representou o registo de uma fase bastante árdua: de focagem e desfocagem constante do "objecto" por um lado e, por outro, de procura das peças que iriam servir à construção de um instrumento adequado à apreensão e compreensão da complexidade desse "objecto".

A vida familiar, social, profissional... pode ser fonte inesgotável de satisfações e de preocupações, de ideias transformáveis em razões de projecto, em questões de investigação; mas é a própria vida que, jogando sobretudo com os factores de espaço e de tempo, obriga a delimitar, não a imaginação, mas a acção. E é também de acção que se trata quando se fala de investigação. Assim, parece-me que a clarificação do Objecto de Estudo foi um processo que teve na definição de Objectivos e no delimitar das suas Fronteiras um dos seus melhores aliados.

2 - A "Inquietação"

A experiência como formadora da ESE de Faro desde 1989, sobretudo no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas das candidatas a educadoras de infância, aliada a uma anterior

formação e exercício profissional àquele nível educativo, têm moldado decisivamente o meu interesse pelas questões relacionadas com a formação destes profissionais.

A Supervisão das Práticas permite ver os resultados da formação de um modo global e próximo das exigências dos contextos reais de exercício profissional; implica um contacto constante com diversos estabelecimentos e modalidades de Educação Pré-escolar, com outros profissionais (em destaque, as educadoras cooperantes), responsáveis de estabelecimentos e decisores a vários níveis, bem como, de forma mais indirecta, com crianças e famílias frequentadoras desses contextos; tem-me possibilitado também acompanhar de perto a inserção e desenvolvimento profissional de algumas ex-alunas da ESE.

O conjunto de informações que através destes canais tem sido possível reunir, mais as obtidas através de impressões e opiniões de alunos e docentes sobre o processo formativo e ainda as resultantes da minha própria vivência e reflexão, sustentam e dão sentido a um conjunto de preocupações que, dada a natureza complexa da sua origem, não se podem descrever e/ou tratar de forma linear.

Uma destas preocupações centra-se na qualidade das interações profissionais entre docentes e, numa perspectiva mais formal, entre os Grupos Disciplinares em que os docentes estão integrados. Houve momentos em que pensei que o problema de quase ausência de comunicação que sentia, se verificava apenas ao nível da Supervisão das Práticas; mas as conversas informais e casuais que fui tendo oportunidade de ter com outros colegas, levaram-me a alterar a imagem que tinha desta situação: muitos se "queixam" do mesmo, independentemente do Grupo Disciplinar a que pertençam.

As opiniões das alunas vieram também reforçar a ideia de falta de articulação: matérias repetidas em diferentes disciplinas; abordagens contraditórias; matérias sem interesse para a prática profissional ou matérias fundamentais inexistentes; percepção e imagem do profissional de Educação Pré-Escolar por vezes "distorcida", por vezes "incompleta", por vezes mesmo "negativa"...; ausência de uma ideia mais concreta sobre o que acontece, o que se faz... nos contextos de Educação Pré-Escolar; modos

diferentes de ver a relação Teoria-Prática (por vezes, pedido de trabalhos visando a "simples" aplicação prática da teoria, sem ter em conta nem variáveis de contexto, nem o próprio processo de construção de um saber pessoalmente significativo)...

Fora da ESE, vários profissionais da área (incluindo os do primeiro ciclo), fazem notar que os recém formados estão "cada vez mais teóricos e técnicos e cada vez menos pessoas"; e isto apesar da importância que, ao nível das práticas de Supervisão, é dada às dimensões moral e relacional dos actos educativos, não só entre educadores e crianças, mas também entre os adultos: educadores, auxiliares, outro pessoal, pais, outros elementos da comunidade...

De entre as questões que fui colocando destaque: que imagens - de Educador e de Educação Pré-escolar - sustentam as decisões dos docentes do curso? Que diversidade? Que formas, momentos, meios, vontades e oportunidades... para o explicitar, para trocar ideias com outros docentes, para tomar consciência dos pontos de convergência e de divergência, para coordenar a diversidade, para perceber o curso como um projecto colectivo...?

É o que me inquieta e que gostaria de poder analisar - ver melhor: já que me parece poder ter influência decisiva em toda a relação educativa / formativa que se estabelece com os alunos / formandos; já que acredito que a explicitação, clarificação e troca de ideias entre o conjunto dos docentes poderá melhorar sensivelmente as práticas de cada um e ter efeitos positivos nos resultados finais; já que me implica directamente, obrigando-me ao questionamento de mim mesma e a compreender melhor os meus próprios limites e possibilidades de decisão e acção.

3 - As Práticas da Formação

Nos últimos anos por toda a Europa e em especial Portugal, as preocupações relativas à melhoria da qualidade de educação e ensino trouxeram à arena das discussões, no âmbito das Ciências da Educação, problemáticas abrangendo um leque significativo de perspectivas, entre elas a da Formação de Professores: a constituição de vários Grupos Missão (Educação ao Longo da Vida;

Accreditação da Formação de Professores; Avaliação do Ensino Superior e Universitário...) ou a recente criação do Instituto Nacional de Accreditação da Formação de Professores, são reveladoras de uma vontade de mudança do "estado das coisas", cujo sentido me parece que ainda não foi completamente apreendido por todos os implicados.

O conjunto de toda a documentação produzida, incluindo a de carácter legislativo e regulamentar, aponta para a necessidade de inovação das práticas de formação, em especial nos cursos de cariz profissionalizante (como é o caso da Formação de Educadores), onde a interdisciplinaridade assume importância fundamental. Tal exige que cada docente se predisponha, face ao mesmo objecto de estudo, a uma atitude facilitadora do diálogo e do consenso; não é essa a prática "tradicional" do ensino superior e universitário; mas é também esse o desafio, a mudança, a inovação que se procura e espera.

Internamente, na ESE, os ecos desta necessidade de mudança das práticas formativas também se fizeram sentir, resultando num esforço, entre outros, de inovação e reorganização curricular. O grupo de trabalho que se constituiu com o objectivo expresso de estudo e de produção de novas propostas curriculares para os cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico (1º ciclo), procurou o envolvimento de docentes de todos os grupos disciplinares, tendo daqui resultado um documento (anexos 1) que, depois de debatido e aprovado nas devidas instâncias de aconselhamento e decisão, se constitui como um dos documentos fundamentais para quem procure entender os respectivos planos de estudo: tendo como base os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, definidos pelo INAFOP, bem como os artigos 13º e 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro), fundamenta e define os princípios orientadores das propostas curriculares apresentadas e actualmente em vigor.

A primeira preocupação que se explicita é a da urgência de "ultrapassar uma preparação teórica desfasada da prática e desligada da realidade educativa a que se reporta..." sendo para isso necessário

"transcender a tradição exclusiva de transmissão de conhecimentos disciplinares . . . que tem caracterizado mais ou menos implicitamente os modelos de formação...".

Para a ultrapassagem deste problema propõe-se, como medidas a tomar no âmbito do próprio plano curricular, a introdução de "uma abordagem transdisciplinar e transversal da formação", de "eixos de formação que se ligam com a dimensão pessoal, determinantes da construção da identidade daquele que ensina e da sua apropriação de um projecto de formação" e ainda de outros eixos que "têm a ver com outras dimensões, como a clínica e a crítica, que implicam, desde o período inicial da formação destes profissionais, que se procure promover um posicionamento pessoal reflexivo e crítico contextualmente situado".

A concretização, na prática organizacional e lectiva, destes princípios e intenções, parece-me implicar fortemente, também, uma aprendizagem colectiva dos docentes da ESE exactamente nos mesmos domínios: como passar das habituais práticas de formação fechada em casulos disciplinares para práticas transdisciplinares e transversais; como contribuir para a construção de uma identidade profissional específica a partir de uma diversidade significativa de identidades profissionais, muitas delas desligadas da profissão de referência; como fazer da formação um projecto com significado de projecto para todos os envolvidos – docentes e discentes; o que fazer para promover, junto dos próprios docentes, o mesmo posicionamento pessoal reflexivo, crítico e contextualizado que se pretende desenvolver nos alunos...

A entrada em vigor do novo currículo para a formação em Educação de Infância (Licenciatura) trouxe assim, em termos práticos, algumas novidades importantes, que vão ao encontro das preocupações e princípios atrás enunciados; destas se destacam a existência de diversos Seminários de intervenção pluridisciplinar; já no passado existiam disciplinas e professores que procuravam a colaboração e intervenção voluntária de colegas de diferentes áreas; nessa altura, tudo dependia da vontade dos responsáveis das disciplinas, por um lado, e da vontade e disponibilidade de quem era

chamado a colaborar, por outro; a coordenação destas colaborações "graciosas", caso viessem a existir de facto, estava exclusivamente a cargo dos responsáveis das disciplinas.

Com o novo currículo o que se verifica é a passagem deste regime de colaboração, informal e voluntário, para um outro mais formal e curricularmente sustentado: a colaboração passa a ser obrigatória, as horas dadas a cada disciplina onde se verifica a pluridocência são contadas na distribuição de serviço, a coordenação é definida em Conselho Científico em função do docente académica e administrativamente mais qualificado... Isto é: a interacção entre docentes deixa, por esta via, de ser um problema individual passando a ser, necessariamente, um problema colectivo e organizacional.

Para além destes Seminários, o apelo a práticas colaborativas (não só no interior da ESE, mas também extensíveis aos estabelecimentos onde se pratica Educação Pré-Escolar e a outras entidades mais ou menos directamente relacionadas com este universo), se traz à luz uma vontade de mudança, também eleva a essa mesma luz as dificuldades que lhe são inerentes: os "tempos" e os "espaços" para a elaboração de programas, preparação de aulas, avaliação contínua, calendarização de actividades... não poderão continuar a ter por base a mesma lógica "de quintal", sendo agora fulcral a capacidade de interacção e de coordenação dos diferentes esforços, em função de um projecto de formação; o conhecimento da actividade profissional – de Educação de Infância neste caso – não poderá continuar a constituir matéria de domínio quase exclusivo dos docentes que possuem formação profissional nessa área, continuando todos os outros na ignorância do que se passa nos estabelecimentos de educação pré-escolar; a própria imagem destes profissionais – ou o que se pode chamar de identidade profissional – nas suas necessidades de especificidade, rigor, cientificidade... precisa de trazer aos terrenos da reflexão colectiva os assuntos passíveis da sua clarificação, para que não mais se confunda nível ou grau de ensino, com nível ou grau de preparação académica ou, dito de modo mais rasteiro, não se entenda que, para o pré-escolar, é o mesmo que para os outros níveis de educação e ensino, só que "mais simples", com tudo o que – no mínimo – de paternalismo tal ideia possa conter.

De tudo isto o que parece ficar no cadinho de uma análise ainda que grosseira da situação, é que o que está em causa tanto são as capacidades, atitudes, vontades... individuais dos docentes, como as do próprio colectivo, enquanto organização que dá ou não resposta às afirmações individuais; é nessa rede imbricada de relações humanas que resulta em organização, que cada um vê ou não espelhadas as suas ideias, vontades, valores...; e é também ela que é chamada a mudar, sem o que se correrá o risco de uma desconcertação efectiva entre as intenções e a sua tradução prática.

4 - A Percepção do Objecto

Sentir uma "inquietação", uma "irritação", uma "curiosidade" é o ponto de partida; é a motivação para um esforço de descrição e análise de uma situação, um processo, um fenómeno que pode ou não ter tradução física; é concerteza uma das forças que empurram o ser humano para a busca da verdade. Tudo quanto hoje se sabe se deve a "inquietações", geradoras de um contínuo de investigação nos mais diversos campos, para apreender e compreender um universo que não se deixa conhecer facilmente. Como diz Karl Popper (1988:59) : "Pressentimos a imensidade da nossa ignorância ao contemplarmos a imensidade do firmamento ".

Ao longo do tempo foram-se engendrando diferentes modos de conceber o mundo de que resultaram diferentes modos de o conhecer; as correntes mecanicista (centrada na parte; visão reducionista) e orgânica (centrada no todo; visão holística) foram viajando juntas, embora quase sempre em oposição, numa tensão em que ora uma, ora outra tinha mais peso e significado, mas perseguindo ambas uma realidade complexa e fugidia.

Nos finais do século XIX a tendência de validação da visão analítica, que tudo cortava em pequenos pedaços e que há três séculos dominava o mundo ocidental, levou tanto a uma excessiva especialização do saber, como à perda de uma visão mais global que permitisse relacionar as partes com o todo. Yves Bertrand e Patrick Guillemet (1994:26) vêm o aparecimento da sistémica e da

cibernética, no início do século XX, como reacção a esta tendência: "era preciso ter em conta o conjunto ou a totalidade de um fenómeno".

L. von Bertalanffy (1901-1972, austríaco, biólogo, fundador da Teoria Geral dos Sistemas), aponta como desvantagem decorrente desta especialização (1972:29) a enorme dificuldade de comunicação entre as disciplinas e sub-disciplinas das diversas especialidades: "o físico, o biólogo, o psicólogo e o investigador em ciências sociais encontram-se por assim dizer encerrados no seu próprio universo; é difícil trocar uma palavra de um casulo para outro".

4.1 - A Abordagem Sistémica

A Sistémica e a investigação sobre os Sistemas, vista como reacção e ruptura com o pensamento analítico, é "uma tentativa de instauração de uma nova epistemologia ocidental com a ajuda de conceitos como: complexidade, meio, holística, sinergia, etc." (Bertrand e Guillemet, 1994:35); mas as vantagens do paradigma sistémico (Cavallo, 1979:39), não se limitam à possibilidade de apreensão e compreensão global do mundo, ou à criação de uma nova linguagem conceptual capaz de derrubar as barreiras das "especialidades"; segundo os pesquisadores, as vantagens atingem também o campo metodológico (métodos rigorosos próprios de uma abordagem holística; consciência de que problemas complexos requerem soluções metodologicamente complexas).

É desta vantagem metodológica que emergem as Abordagens Sistémicas: para apreender e compreender a complexidade e os seus vários níveis de causalidade, foi necessário aos investigadores "ir para além da filosofia dos sistemas e produzir aplicações concretas" (Bertrand e Guillemet, 1994:43).

A Abordagem Sistémica é pois uma metodologia que bebe os seus fundamentos na Teoria Geral dos Sistemas (filosofia dos sistemas; leis que traduzem um conjunto de conhecimentos sobre os sistemas em geral); e é uma "arte" (modelização sistémica) que "incide sobre a fabricação de modelos

e sobre a resolução de problemas", interessa-se por "efectuar aplicações nos contextos específicos e por resolver problemas precisos" e utiliza "certos instrumentos que são os sistemas" (Bertrand e Guillemet, 1994:44).

No âmbito das Ciências Sociais, o contributo da Sistémica foi fundamental ao abrir portas para uma visão dos fenómenos de modo global, alargada e contextualmente significativa. Por volta de 1975 Joël de Rosnay lança no mercado o livro *Le Macroscopie. Vers une vision globale* (editado em português em 1977); o próprio Rosnay, a propósito da abordagem sistémica, afirma que utiliza a expressão *Macroscópio* para simbolizar o que designa por método sistémico, transdisciplinar, que "não deve ser considerado como uma «ciência», uma «teoria» ou uma «disciplina», mas sim como uma *nova metodologia, permitindo reunir e organizar os conhecimentos com vista a uma maior eficácia da acção*" (op.cit.: 77). Bertrand e Guillemet (1994:44) consideram-no como o conceito caracterizador da abordagem sistémica e descrevem-no como "instrumento simbólico que permite traçar o retrato de um sistema".

A palavra *macroscópio* foi construída com base na analogia com outros instrumentos de observação: o microscópio (ver o infinitamente pequeno) e o telescópio (ver o infinitamente grande); contendo duas ideias fundamentais, a de grande - *macro* e a de observar - *skopein*, o macroscópio assume-se assim como o instrumento de observação do infinitamente complexo (grande, lento e complexo para os nossos olhos).

Só que o macroscópio, ao contrário dos outros dois, não tem tradução física: é um instrumento conceptual, de pensamento, mas que apela igualmente à intuição, ao saber, à inteligência, à imaginação, à criatividade de quem o constrói. Como instrumento interdisciplinar, não pode limitar-se a uma única disciplina, antes pretendendo (Bertrand e Guillemet, 1994:45) "utilizar bem o que nos interessa nos diferentes campos do conhecimento". Como língua de comunicação, institui um conjunto de noções e de conceitos facilitadores do estabelecimento de relações entre diferentes corpos

disciplinares: a noção de sistema, evidencia-se como básica e fundamental, pelo seu apelo à totalidade, ao global, ao todo.

Apesar de toda esta apologia do global, será de reter o que Rosnay afirma (1977:100): "A abordagem analítica e a abordagem sistémica são mais complementares do que opostas. Mas são, todavia, irreduzíveis entre si". Esta afirmação resume bem a preocupação sobre a utilização da sistémica como panaceia para tudo e mais alguma coisa, desembocando em modelos terminais (globalismo, superficialidade, totalitarismo, simplismo, formalismo...) e não em pontos de partida para a reflexão e para a investigação.

5 - Um Objecto Sistémico

Por tudo quanto atrás se expôs penso que sentir uma "inquietação" ainda não é ver um Objecto: a partir uma abordagem analítica ele será concertiza bem diferente daquele que se vê de uma abordagem sistémica. Sendo assim, o Objecto de Estudo que aqui se pretende encontrar, a partir da "situação inicial", deverá já ser visto como um "Objecto Sistémico".

5.1 - Definição do Objecto de Estudo

Este objecto de estudo centra-se nas interacções que os docentes estabelecem entre si (incluindo as de direcção e coordenação), enquanto elementos envolvidos no mesmo projecto de formação; estas interacções têm lugar num espaço e num tempo determinados, (geográfico, histórico, cultural, político, social...) que podem ser representados num sistema composto de múltiplos sistemas, cada um assumindo características idênticas, embora de diferente especificidade; assim, é o conjunto dos docentes envolvidos no Curso de Formação de Educadores de Infância, da Escola Superior de Educação de Faro / UALg, no ano de 2001/2002, interessa focar.

Segundo Bertrand e Guillemet (1994:56) um sistema é "um todo dinâmico cujos elementos estão ligados entre si e que tem interações"; não cabendo aqui a descrição aprofundada nem dos sistemas, nem das suas características, penso que em resumo se poderá dizer o que pretendo observar - o meu Objecto de Estudo - são as interações que têm lugar num sistema a que chamarei de "Sistema-Docentes do Curso"(SDC).

O meio imediato deste sistema é o próprio Curso, que se inclui na ESE....:

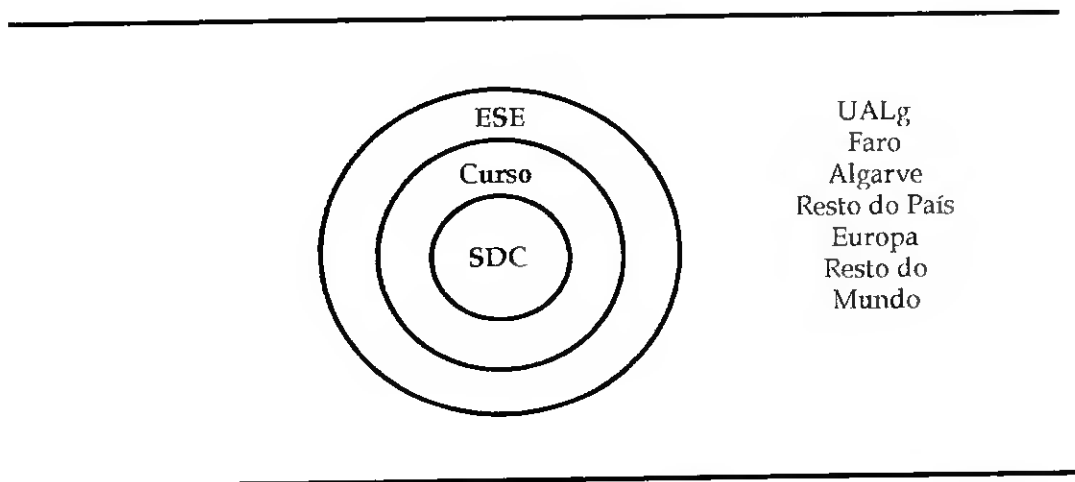


Figura a - Sistema Docentes do Curso

Mas não é o seu "real" enquanto manifestação de externa das pessoas o que pretendo observar, mas sim o quê e como as pessoas pensam e sentem essas mesmas interações; esta postura prende-se com a ideia de que qualquer intervenção a este nível deverá passar, em primeiro lugar, pelas próprias pessoas envolvidas, fornecendo-lhes instrumentos de apoio à reflexão, individual e colectiva, e no sentido de uma auto-formação.

Uma descrição sumária do conjunto de pessoas que pertencem ao sistema-curso parece-me importante:

Alunos do Curso	agrupados em turmas/ano; alguns poderão pertencer a mais do que uma turma (planos de integração curricular, disciplinas em atraso...)
Docentes do Curso	o número de anos de docência na ESE, ou o número de vezes que foram docentes no curso varia; têm diferentes formações científicas de base; agrupam-se em Áreas; dentro destas, em Grupos Disciplinares (a estes grupos também pertencem todos os outros docentes que dão aulas a outros cursos); poderão dar aulas também noutros cursos; poderão dar mais do que uma disciplina; poderão dar aulas a diferentes turmas/anos; o número de horas dadas ao curso varia de semestre para semestre, em função da tipologia das disciplinas e do número de turmas; por norma, só os Supervisores estabelecem contactos e relações com educadoras cooperantes e estabelecimentos onde decorrem os estágios; a maioria não pertence à carreira docente do ensino superior; dentro destes, muitos pertencem a carreiras docentes de outros níveis de educação e ensino.
Director do Curso	pode ou não dar aulas no curso
Coordenadores de Área	podem ou não dar aulas no curso
Coordenadores de Grupo Disciplinar	podem ou não dar aulas no curso
Presidentes dos Orgãos de Gestão	podem ou não dar aulas no curso
Outros elementos	Orgãos de Gestão da UALg, Administração, Serviços Académicos e Sociais, Biblioteca, Manutenção, Limpeza, outros serviços, Associação Académica...; pertencendo ao meio externo (ESE/UALg), podem por vezes situar-se nas fronteiras do curso (ver ponto 4.2)

Dos cinco subsistemas (correspondentes a cinco dimensões) que uma organização compreende (Bertrand e Guillemet, 1988:12-13), existem três que parecem poder estar fortemente relacionados com a interação entre os docentes: o subsistema psicossocial, "constituído pelas pessoas e pelos grupos em interação" (causas, motivos e intenções); o subsistema estrutural, cujas características, estáticas ou estruturais (abertura, complexidade, finalidade, tratamento, globalidade) e dinâmicas ou funcionais (fluxo, regulação, retroação, equilíbrio, entropia) têm influência sobre o todo, sendo

também relevante levar em conta os aspectos formais e informais; o subsistema cultural, que toma em linha de conta os valores, ideias, objectivos partilhados no interior do sistema e sua relação com os contextos mais alargados:

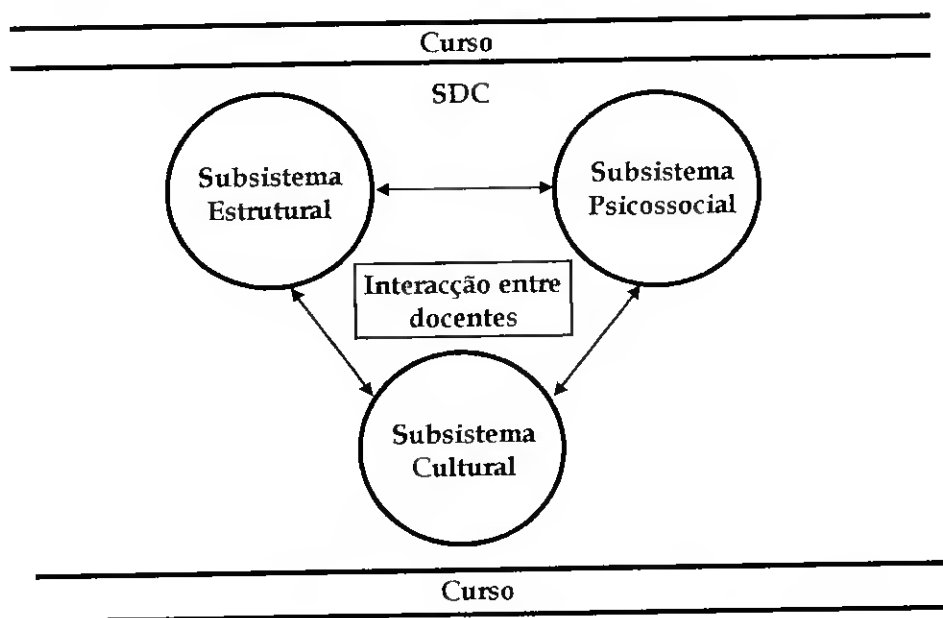


Figura b – Subsistemas influentes nas interações entre docentes

Importa agora sublinhar o nível do sistema a que as relações que se pretendem observar têm lugar. Em *O Educador e a Abordagem Sistémica* (UNESCO, 1981:24) diz-se que o nível do sistema é definido "em função dos níveis de responsabilidade". No entanto, apesar da existência de uma hierarquia, tomam-se decisões a qualquer nível do sistema (do micro ao macro): "même dans les situations les plus extrêmes, l'homme garde toujours un minimum de liberté" (Crozier M. e Friedberg E., 1977:36).

O primeiro nível, o microssistema, define-se (UNESCO, 1981:25) "pelo facto de que, nele, as instâncias decisória e executiva ou se confundem ou estão em inter-relação directa"; por sua vez os macrossistemas definem-se "pela desmultiplicação entre as instâncias decisórias e as instâncias executivas".

Numa outra perspectiva (Portugal G., 1992:38-39) enquanto que o microssistema "tem a ver com o complexo de actividades, papeis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato" o macrossistema caracteriza-se por "não se referir a contextos específicos mas a protótipos gerais, existentes na cultura ou subcultura, que afectam ou determinam o complexo de estruturas e actividades ocorrentes nos níveis mais concretos". Qualquer uma das perspectivas pode suportar então a ideia de que as relações em causa, deverão ser vistas ao nível microssistémico, pese embora a necessidade do seu enquadramento a nível macro.

5.2 - Objectivos

Para a definição dos Objectivos procurei levar em conta as orientações presentes em obras de diversos autores (UNESCO, 1981; Deshaies, 1992; Fortin, 1999). Assim, assentei esta definição em duas questões fundamentais:

- que relações podem ser estabelecidas entre os subsistemas estrutural, psicossocial e cultural e a interacção entre docentes?

- que propostas podem ser feitas para que a interacção entre os docentes passe a fazer parte das suas práticas formativas?

Estas duas questões permitiram um primeiro esboço de definição de dois grandes objectivos:

a - Descrever e caracterizar as interacção entre docentes a partir do eles mesmos pensam e sentem

b - Contribuir para a melhoria das práticas de formação a este nível.

5.3 - Fronteiras

A questão das fronteiras de um sistema tem directamente a ver com uma das suas características fundamentais: a Abertura. É esta característica que permite observar as relações de um sistema com o seu meio. Para Daniel Durand a fronteira de um sistema constitui um dos componentes do seu aspecto

estrutural, sendo "mais ou menos permeável, separando o sistema do seu meio" ou ainda "o limite esbatido de um sistema mal definido, como um grupo social" (1993:17). Uma noção importante é preciso então ter em conta: "um sistema é uma ruptura no espaço e no tempo" (Bertrand e Guillemet, 1994:48); segundo Georges Lerbet (1999:30-32); a questão das fronteiras é tão ambígua quanto a que é inerente às trocas: "para produzir uma continuidade entre dois sistemas, é preciso estabelecer um bloqueio que só pode operar-se à custa de uma ruptura: aquela que marca a descontinuidade".

Voltando a Bertrand e Guillemet e no seguimento das ideias anteriores (1994:100-101) "a fronteira não é uma linha de demarcação entre duas organizações ou entre uma organização e o seu meio. A fronteira consiste antes numa «região espessa» que contém elementos activos com funções a desempenhar." Por outro lado "variando os critérios de uma pessoa para outra, a fronteira organizacional pode encontrar-se em diferentes locais. Alguns podem pensar que o cliente faz parte da organização (cf. Drucker, 1973:61) enquanto outros afirmam o contrário".

Assim, as fronteiras do Sistema-Docentes do Curso poderão ser assim representadas:

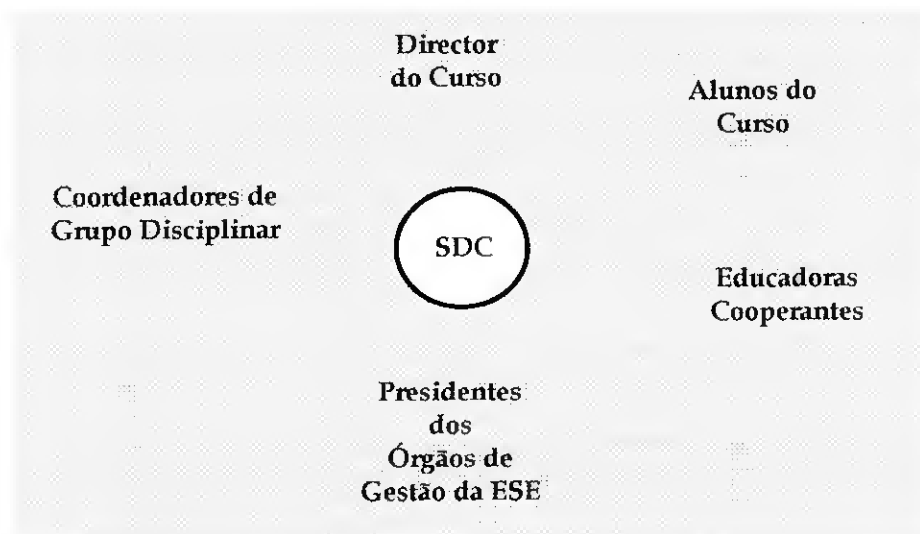


Figura c – Fronteiras do Sistema Docentes do Curso

Capítulo II – A Observação e Análise da Relação Educativa

1 – Introdução

Observar e Analisar, como afirmam Damas e de Ketele (1985) começam por ser fenómenos naturais, comuns a qualquer organismo que, para se manter vivo, necessita de tomar decisões. Tanto os órgãos dos sentidos como a inteligência se empenham, pela sua função instrumental, no providenciar e no tratar da informação necessária à tomada de decisões para agir.

A Relação Educativa, por seu turno, é também um fenómeno que de há muito acompanha o ser humano na sua preocupação com a preparação das gerações mais jovens para simultaneamente preservar e transformar a vida individual e socialmente considerada, no sentido de um desenvolvimento que é, em si mesmo, resultado dos consensos possíveis face à conflituosidade que esse social implica. No entanto Cohen e Manion (1994) fazem notar que alguns autores como Borg (1963) consideram que a investigação em educação, pelo menos no mundo ocidental, veio registando ao longo dos tempos algumas dificuldades em progredir, dificuldades essas que atribuem à sua excessiva dependência da experiência pessoal, de outros ou de “autoridades” acriticamente consideradas. Seja como for, as decisões que se tomam neste âmbito não deixam de ter por base a observação e análise de que cada um é capaz: o que se espera é que os profissionais de educação sejam mais capazes de o fazer de modo adequado do que os “não-profissionais”.

O conhecimento cada vez mais aprofundado de qualquer fenómeno exigirá assim, a partir do nível de conhecimento prévio acerca desses mesmos fenómenos, um apuramento das capacidades naturais de observação e de análise, ou seja, dos instrumentos que se possuem para o ver e tentar descrever, compreender e prever.

A dependência da construção do conhecimento de instrumentos de observação e análise adequados, fazem com que se constituam como uma das questões centrais da investigação científica; os instrumentos que vão sendo inventados, para além da existência progressiva de conhecimentos

substantivos e tecnológicos adequados e das concepções dos investigadores acerca dos próprios campos e objectos alvo da sua atenção, dependem da natureza daquilo que se pretende observar.

No caso das investigações em Educação, é o facto de os objectos de estudo serem eminentemente pessoas em interação que coloca problemas particulares à observação e análise e portanto à investigação: o dentro e o fora deste organismo vivo e integrado não se deixam ver do mesmo modo, continuando a alimentar discussões sobre o que é ou não é observável, ou melhor, sobre o que pode ser observado e analisado na terceira pessoa e o que só pode ser observado e analisado na primeira pessoa; mas a construção do conhecimento sobre as pessoas não pode começar por as evitar...

Como diz A. Damásio (2000:105), a propósito do estudo de uma das componentes desse mundo interno das pessoas que é a consciência: "Acima de tudo, não devemos cair na armadilha de tentar estudar a consciência exclusivamente a partir do ponto de vista externo, receosos de que o ponto de vista interno esteja irremediavelmente viciado. O estudo da consciência humana requer tanto a perspectiva interna como a externa." E a esta afirmação o mesmo autor acrescenta (op. cit.:106): "Quer as pessoas gostem, quer não, *todos* os conteúdos mentais são subjectivos e a força da ciência provém da capacidade de verificar a consistência de muitas subjectividades individuais."



2 – A Observação e Análise

É talvez a origem natural destes fenómenos e a sua vulgaridade que fazem com que não sejam por vezes considerados em toda a sua complexidade, ficando muitas vezes por definir o que é uma coisa e outra. Tendo em conta os diversos sentidos que é possível dar ao fenómeno da observação, De Ketele (1980:27), na sua já clássica definição, diz que observar "é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações". Mas neste processo reconhece, a montante, a percepção do próprio observador, pelo que será legítimo pensar que a observação, ao longo de todo o processo que

a torna possível, deverá levar em conta a natureza do observador e a natureza dos objectos alvo de atenção particular.

Damas e De Ketele (1985:13) afirmam que, em sentido "restrito, a observação designará, tanto quanto possível (mas é impossível, dirão alguns), o resultado codificado do simples acto de observar" e no sentido "largo" será esse acto "seguido do acto de interpretar"; com maior precisão Ribeiro Gonçalves (2001a:231) afirma que "os dados . . . só terão valor instrumental . . . quando passados a resultados" pelo que "é nesta passagem dos dados a resultados que nos permitimos falar do processo de análise". No entanto, sabemos bem quão imbricados estão ambos os actos um no outro, constituindo-se como que duas faces da mesma moeda.

Fortin também afirma (1999:36) que a "observação é a chave do conhecimento e constitui o elemento central do processo de investigação"; assim, aceitando que a observação e análise se constituem como processo que visa um objectivo terminal (a que Damas e De Ketele chamam de funções da observação) - descrever, formar, avaliar, descobrir, verificar... - terá de se aceitar que não têm, em si mesmas, um fim (op. cit.:20), sendo antes as estratégias fundamentais de acesso e tratamento da informação que permitem a construção do conhecimento; será então neste sentido que poderão constituir-se, elas mesmas, como objecto de estudo.

2.1 - Natureza do observador e natureza do objecto

A concepção daquele que observa sobre a sua própria natureza e a do objecto alvo da sua observação, influencia o modo como a Ciência é concebida; Kerlinger (1970, cit. por Cohen e Manion, 1994) refere duas maneiras, tomadas muitas vezes como antagónicas, de ver a Ciência: uma estática (ênfase na sua natureza acumulativa) e outra dinâmica (ênfase na sua natureza heurística); a tendência para uma ou para outra maneira de ver a Ciência, é de certo modo determinante da forma como a construção do conhecimento se organiza e, portanto, o investigador se "equipa" para conhecer; é de notar que a visão dinâmica não nega a importância do conhecimento acumulado,

opondo-se no entanto ao extremo da primeira que não admite mais do que a submissão a um acumulado de verdades incontestáveis; parece que felizmente para toda a ciência, a tendência actual deixou de ser a que vê o cientista apenas como aquele que sabe muito sobre o que já se "armazenou", ignorando o valor do próprio processo de descoberta implicado nas "existências armazenadas".

Um dos pontos de clivagem e de diferenciação das suposições de base que norteiam os investigadores, tem pois a ver com a natureza do ser humano - do sujeito que observa - muitas vezes negligenciada pela própria ciência, como mostra "a perceptível ausência da noção de *organismo* nas ciências cognitivas e na neurociência; a mente permaneceu ligada ao cérebro através de uma ligação equívoca e o cérebro permaneceu firmemente separado do corpo, em vez de ser considerado como parte de um complexo organismo vivo." (Damásio, 2000:60).

Mas é ainda Damásio (op. cit.:164) quem afirma: "Uma das chaves para a compreensão dos seres vivos . . . é a definição das suas fronteiras, a separação entre o que está *dentro* e o que está *fora*." Assim, entre o aparato sensorial que permite o contacto com um mundo que o sujeito "sabe" que é exterior (incluindo nessa exterioridade o seu próprio corpo), e a complexidade do mundo que "sabe" que é interior (a "mente"), vai toda a diferença de validação das observações, seja ela feita pelo próprio observador, seja a que resulta dos processos de socialização das subjectividades; é a diferença entre "acontecimentos privados" e "acontecimentos públicos", cuja correlação se procura descobrir, que provoca a preocupação dos "puristas, educados na ideia de que aquilo que uma outra pessoa não pode ver não merece a confiança da ciência" (op. cit.:106); conhecer, neste sentido "purista" é um processo prisioneiro não só desse "ver" sensorial, mas também da "ilusão" de que aquilo que a mente entende como "visto" - a imagem que constrói - é o real; vale a pena atentar uma vez mais nas palavras da neurociência mais actual (Damásio, 2000:366-367):

. . . as imagens que o leitor ou eu vemos nas nossas mentes não são *fac-similes* de nenhum objecto específico, mas antes imagens das interações entre cada um de nós e um dado objecto que entrou em contacto com os nossos organismos, imagens construídas em termos de padrão neural e segundo o *design* do organismo. O objecto é real, as interações são reais e as imagens também são. No entanto, a estrutura e as propriedades da imagem que acabamos por ver são construções do cérebro desencadeadas por um objecto . . . Como tanto o leitor como eu somos parecidos do ponto de vista biológico, acabamos por construir uma imagem parecida de uma mesma coisa,

e podemos aceitar, sem protesto, a ideia convencional de que formámos a imagem real de uma coisa específica. Mas no fundo, não formámos . . . O cérebro é um organismo criador. Em vez de se limitar a reflectir o ambiente à sua volta, tal como o faria um dispositivo artificial de processamento informático, cada cérebro constrói mapas desse mesmo ambiente usando os seus próprios parâmetros e design interno e criando assim um mundo único para a classe de cérebros comparáveis."

O velho conflito entre behavioristas e cognitivistas, por exemplo, não assentará tanto na negação dessas diferentes "realidades", mas sim na validade das observações: para os primeiros, apenas o comportamento (tido como manifestação externa de uma "subjectividade") pode ser objectivamente conhecido, logo, investigado; para os segundos, é possível aceder a essa "subjectividade" pela mesma lógica de objectivação; ou seja, os fenómenos "privados" são reais, não são ilusões; não serão pois obstáculo intransponível, mas condição e ponto de partida para serem investigados (op. cit.:350) "como experiências pessoais, privadas e subjectivas que são", exigindo "que um número suficiente de observadores façam observações rigorosas" que se sujeitarão ao crivo da validação da sua consistência e interverificação.

É facto que a observação que incide sobre objectos externos possibilita a construção mais célere de uma objectividade, dada a própria natureza dessa exterioridade, seja ela vista como produto, processo, causa...; é também facto ser da natureza dos objectos internos (da mente), igualmente tomados como produto, processo, causa..., o não poderem ser acessíveis directamente a um observador externo, dependendo da "revelação" que o seu "proprietário" deles quiser ou puder fazer, sendo que alguns desses objectos muito dificilmente ou nunca estarão acessíveis à observação, mesmo na primeira pessoa; mas continua a ser válida a premissa de que todos eles se passam no interior de organismos idênticos que se auto-utilizam para examinar e validar os correlatos entre dentro e fora.

Assim, a "atenção voluntária e a inteligência" que no dizer de De Ketele fazem parte do processo de observação, terá de partir do pressuposto de que quem observa não só possui essas capacidades, como "sabe" que as possui; ou seja: que conhece o suficiente de si próprio para saber das suas possibilidades e das suas limitações como observador.

No que respeita à natureza do objecto de observação, não será apenas a clivagem entre o que se manifesta exteriormente - se "vê", no sentido sensorial do termo - e o que se esconde por detrás dessas manifestações - não se "vê" - que implicará diferenças substanciais entre observável e não-observável; são muitos os fenómenos naturais cuja existência, processos e causas se escondem por detrás do manto das nossas limitações sensoriais; as desigualdades acentuam-se em conformidade com a natureza animica desses objectos: são evidentes as diferenças entre a observação de fenómenos directamente acessíveis aos órgãos dos sentidos (ou seus "prolongamentos" - instrumentos para observar), e a observação de fenómenos resultantes das relações que somos capazes de estabelecer entre duas ou mais realidades, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais; entre fenómenos registados ao nível de objectos inertes e manipuláveis e objectos vivos cuja manipulação coloca os limites próprios tanto da consciência ética, como também do contexto dinâmico e vivo em que têm lugar; entre fenómenos que a racionalidade lógico-matemática, por si só, consegue apurar, e aqueles em que são outras as "lógicas" chamadas a apoiar a sua descrição, compreensão e explicação.

Em termos das práticas de observação e análise, todas estas questões desembocam nas dicotomias factos - representações, atribuição - narração, introspecção - alospecção. Damas e De Ketele (1985:31) dizem que "a observação incide sobre «factos» (no sentido lato) quando orienta a sua atenção para características da situação, sobre comportamentos, ou sobre interações entre pessoas" e que "incide sobre representações, quando visa recolher opiniões, maneiras de perceber as coisas ou os comportamentos, ou de lhes atribuir um significado, uma significação, ou ainda atribuir-lhes uma causa"; entendem ainda que (op. cit.:31) na "observação atributiva, o esforço incide sobre o que pode ser afirmado ou negado do objecto a observar" ao passo que a "observação será chamada de *narrativa* quando se esforça por aplicar a sua atenção . . . sobre o desenrolar das acções..." (sucessão de estados, efeitos da acção, consequências ulteriores); os mesmos autores (op. cit.:38) entendem por "observação *introspectiva* (ou *autospectiva*) . . . a observação do sujeito (ou da situação na qual ele

está implicado) por ele mesmo. Por oposição, falaremos de observação *aloespectiva* quando a observação de um sujeito (ou da situação) é conduzida por outrem."

Para muitos investigadores os dados obtidos por introspecção não são fiáveis, por esta não ser "objectiva"; mas como Damas e De Ketele afirmam (op. cit.:40) o termo "objectivo" é equívoco, necessitando de ser confrontado com a finalidade da observação: se o que se pretende é, por exemplo, quantificar o número de vezes que um dado facto ocorreu, o indicado seria a observação *aloespectiva*, mas se é saber o número de vezes que o observado se apercebeu da ocorrência, a introspecção seria o processo mais adequado; há aqui uma relativa armadilha já que também a contagem feita pelo observador externo depende do que ele se apercebe.

É deste modo que Damas e De Ketele (op. cit.:40) reduzem o problema da objectividade introspectiva ao "saber se o sujeito é *sincero*"; segundo estes mesmos autores, a possibilidade de uma observação introspectiva dar tal "garantia de sinceridade" e em que grau, é analisada por vários autores a partir de determinados factores caracterizadores do sujeito observado (idade, compromisso ou interesse pelo assunto, envolvimento afectivo, dificuldade ou incapacidade de comunicação, má vontade...), que podem influenciar o grau de veracidade, logo de validade, deste tipo de observação.

Cohen e Manion (1994:34) sublinham que as críticas aos estudos que se apoiam sobre o que as pessoas dizem que pensam ou sentem (como é o caso da fenomenologia, da etnometodologia ou do interaccionismo simbólico), têm sobretudo por base questões em torno desta "veracidade subjectiva"; visto de outro ângulo, são as tendências positivista e anti-positivista a agrupar em dois paradigmas distintos as posições de cada perspectiva (normativo - interpretativo), centrando-se o primeiro nos aspectos acessíveis na terceira pessoa (externos) e o segundo nos aspectos acessíveis na primeira pessoa (internos).

O fundamento mais fundo destes conflitos pode ser resumido, ainda que simplisticamente, nas seguintes questões: acreditamos mais nas pessoas enquanto observadoras de não-pessoas, do que nas pessoas enquanto observadoras de pessoas? Entendemos ser melhores observadores de entidades

diferentes de nós do que de nós próprios? É por nos conhecermos tão bem que duvidamos da nossa capacidade de verdadeiramente nos conhecermos?

Esta "desconfiança" não deixa de ter razão de ser: faz parte da natureza do humano o esconder-se por detrás dos panos mais ou menos opacos do "manto de Maia" que a investigação em profundidade de algum modo procura rasgar; como diz Tavares (1993:19), a verdade como *alêtheia*, diferente da verdade como adequação (contida na lógica formal das proposições), assenta "na ideia de que toda a proposição como expressão de um juízo na medida em que exprime oculta, faz vir a realidade à presença e ao mesmo tempo a vela no próprio processo de apresentação". Daqui se pode retirar o que toda a gente "sabe": a "verdade adequada" pode diferir radicalmente da "verdade *alêtheia*"; e isto mesmo quando as pessoas procuram ser sinceras na gestão do cruzamento consciente-inconsciente e privado-público, caracterizados na conhecida Janela de Johari (Luft. J., 1985:29).

A projecção nos outros desta "desconfiança" enraizada obriga, ao nível das Ciências do Humano que o pretendem conhecer "por dentro" e a partir "de dentro", à tomada de enormes cautelas no que toca aos procedimentos de observação e análise, por vezes incomparáveis às necessárias e exigidas a outros ramos do saber. Exige do investigador um mergulho no contexto de interacção com "a verdade, a autenticidade em que deve assentar toda a relação pessoal e interpessoal." (Tavares, 1993:19).

2.2 Objectivos da observação e análise

As diferentes funções que a observação e análise podem assumir está intimamente relacionada com as suas finalidades: descrever, formar, avaliar, descobrir, verificar...; para além da natureza do observador e do objecto a observar, estas não poderão deixar de se associar ao nível de conhecimentos tanto provenientes da experiência do observador, como existentes no domínio particular que se pretende conhecer melhor (Diers, 1979; Moody, 1990; cit. em Fortin, 1999); assim,

é o próprio "estado da arte" e o enquadramento teórico que possibilita, que dá origem ao que muitos autores consideram ser uma "hierarquia de níveis de conhecimento" (Diers, 1979; Moody, 1990; cit. em Fortin, 1999), que vão do reconhecimento e descrição de um fenómeno, à sua explicação, predição e controle; matriz idêntica é aplicada aos estádios de desenvolvimento de uma Ciência (Cohen e Manion, 1994:20), indo estes da sua definição (identificação dos fenómenos que se lhe submetem), ao uso de um corpo teórico estabelecido.

Segundo Cohen e Manion (1994) a natureza do conhecimento científico é resultado daquilo em que os cientistas implícita ou explicitamente acreditam, ou seja, das suposições que estão na base e que alimentam o esforço secular de construção deste conhecimento.

No âmbito das Ciências Sociais em particular, verifica-se a existência de duas diferentes visões: uma, mais tradicional, que as procura aproximar das Ciências da Natureza "pela descoberta de leis naturais e universais reguladoras e determinadoras do comportamento pessoal e social" e outra mais recente e radical que "põe a sua ênfase no quanto as pessoas diferem dos fenómenos naturais inanimados e também entre elas" (op. cit.:5), como Schutz faz realçar (1962, citado em Cohen e Manion, 1990:110), o cientista do mundo natural explora um campo onde não há significados atribuídos pelos "habitantes" desse mundo; em contrapartida, o investigador do mundo composto por pessoas, como é o caso da educação, não pode fugir ao facto de este tipo particular de "habitantes" serem, na sua essência, tão atribuidores de significados como o próprio investigador; e de significados que se centram nas suas interações quer com o mundo natural (externo, físico), quer consigo mesmos e com os outros, estruturando-se tanto em torno de uma subjectividade, como de uma objectividade feita à medida dos significados socialmente partilhados.

É comum chamar-se de inferência a esta atribuição de significado, por parte do observador, àquilo que observa, estando ela presente em maior ou menor grau em todos os tipos de observação; em concordância com Kaplan (1964), Damas e De Ketele (1985:40) sublinham que "a observação não inferencial é excepcionalmente rara", pelo que esta deverá ser vista como um «continuum» entre

inferência fraca (em que se procura o mais possível o que é "facto" sem lhe atribuir significado) e inferência forte (em que se atribuem significados aos factos, tais como intenções, motivações, sentimentos...); consideram no entanto que as coisas não são sempre assim tão simples e claras: lembrando as posições de Weick (1968:41) afirmam que muitas vezes as inferências "estão aninhadas na formulação das categorias ou dos sinais a observar, nas armadilhas da linguagem, assim como na maneira pessoal do observador ver as coisas". São vários os autores, preocupados com este problema, sugerindo diferentes modos de o resolver; todos estas soluções aparecem como formas de controle que dependem dos objectivos procurados e, portanto, da escolha do investigador, em função de múltiplos factores como o número de observadores, o número de indícios perceptuais ou tempo de duração da observação (op. cit.:42).

O maior ou menor grau de inferência "autorizado" pelo investigador, quer por parte de si mesmo, como observador, quer por parte dos sujeitos que observa, que se espelha nos objectivos da própria investigação, tem também sustentado as divergências entre os que, como referem Cohen e Manion (1994:36), visam a construção de Teorias Gerais e universais do comportamento humano (a realidade básica é externa ao actor e manifesta-se na sociedade, suas instituições e organização) e aqueles para quem a Teoria é algo que deve emergir e construir-se a partir de situações particulares, enraizando-se em dados gerados pelo acto de investigar (a realidade é fruto de uma relação entre o indivíduo e o objecto com que contacta, por atribuição de significado a essa relação).

No primeiro caso os investigadores tomam como real apenas o que se manifesta aos órgãos dos sentidos do observador - o comportamento; no segundo, o comportamento não é uma coisa isolada ou separada do actor, tendo lugar num todo - acção - que inevitavelmente implica atribuição de significado - intenção - resultando em comportamento com sentido; neste caso as inferências são tão "reais" como o "real", pelo que o problema do seu controle acaba por assentar num complexo de múltiplas relações e correlações; assim, a teoria emergente deverá em primeiro lugar fazer sentido

para aqueles a quem se aplica, possibilitando ao mesmo tempo a comparação com o que se passa em diferentes tempos e lugares.

As teorias próprias de qualquer das visões reflectem idênticas tensões influenciando, pela sua função instrumental, tanto nos modos de observar, como na análise e reflexão sobre o que se observa; a preocupação com o rigor, a descrição e a explicação do comportamento humano está igualmente presente, mas as metodologias, os procedimentos, os instrumentos de observação... podem diferir bastante. De novo, é própria função auto-correctiva da Ciência, a que a comunidade científica, como afirma Mouly (1978), atribui tanta importância, que faz realçar o facto de que o que é objectivo é de certa forma resultado de um processo de socialização do subjectivo.

As velhas questões acerca das abordagens mais ou menos positivistas, mais ou menos anti-positivistas, continuam, ainda que ciclicamente, a dominar em grande medida as discussões sobre Ciência e sua construção. O mesmo se pode dizer das oposições entre os métodos qualitativo e quantitativo; neste aspecto os referidos autores (op. cit.:40) sublinham o facto de, na actualidade, se assistir a um reconhecimento mais generalizado da complementaridade destas abordagens, pelo que os cientistas do humano têm vindo a deixar de se preocupar com a escolha radicalizada de um ou outro método: "preocupam-se antes com a combinação de ambos, fazendo uso das características mais válidas de cada um. O problema é determinar *até que ponto* devem adoptar uma e outra abordagem!"

Assim, os objectivos que orientam e organizam a observação e análise, colocam-nas na linha de fronteira entre o "estático" e o "dinâmico", o "armazém das existências" e o "trânsito das novas descobertas", num fluxo em espiral que não deixa de possuir, como noutra qualquer actividade, a sua quantidade mais ou menos estimável de entropia; para Damas e De Ketele (1985:11) "esta experiência anterior e este quadro teórico, podem constituir uma força ou uma fraqueza", talvez mais pelo modo como se encaram e utilizam estes elementos constitutivos da construção do conhecimento, do que pela sua existência "em si".

2.3 - A Situação de observação

Como resumidamente mostram Damas e De Ketele (1985:48) as considerações sobre a situação de observação andam muitas vezes em torno da dicotomia natural - experimental; no entanto, esta classificação resulta de uma "generalização abusiva" que leva a uma "etiquetagem de características opostas" igualmente abusivas e pouco exactas; segundo estes autores, para a caracterização da situação de observação, são outros os parâmetros que devem ser levados em conta "cujo cruzamento permite ter uma posição exaustiva e matizada: a situação estudada pode ser natural ou criada, manipulada ou livre de qualquer manipulação".

Assim, a diferença entre natural-criada está no facto de a observação se centrar ou não num quadro de vida "habitual" ou "familiar"; a definição quanto ao ser manipulada ou não obriga, segundo os mesmos autores, a distinguir dois tipos de manipulação: pela "*escolha deliberada das situações a estudar*" e pela intervenção do investigador sobre a situação ou sujeito, "*no decurso do processo de investigação*", para lhe modificar o sentido, podendo ainda estas ser planificadas *à priori* ou não. Este modo entrecruzado de definição da situação de observação permite afirmar que o seu valor "depende dos objectivos e das contingências de toda a espécie" (op. cit.:51).

Estes parâmetros entrelaçam-se com outra das características da situação de observação que é a posição do observador. A tipologia geralmente aceite, que Damas e De Ketele (op. cit.:27) também referem, é a de se considerar o observador como participante - não participante, cruzando-se depois com as contingências percebido - não percebido; sublinham no entanto que os etnólogos "que estudaram e utilizaram muito a observação participante, entendem que é importante distinguir diversas formas de participação: a passiva (o observador tenta nada alterar da situação natural) e a activa (o

observador "desempenha funções efectivamente susceptíveis de modificar radicalmente certos aspectos da vida do grupo").

Outro dos elementos a considerar é o momento da observação: longitudinal - transversal; continuando a seguir a tipificação de Damas e De Ketele (1985:57), a observação longitudinal será a que se coloca em função da dimensão temporal, procurando seguir a evolução, ao longo do tempo, de uma dada característica do objecto; enquanto que a transversal procura "retratar" num dado momento, várias características do objecto e suas relações.

Ainda dentro da tipificação da situação há que considerar o "grau de liberdade deixada à observação" (Damas e De Ketele, op. cit.:52), que estes autores formulam como uma tendência que a coloca entre ser sistemática - não sistemática; a primeira, associa-se vulgarmente àquela em que se procede de forma estruturada e segundo um determinado método; a segunda, pelo contrário, é vista muitas vezes como sendo não estruturada, ocasional, comum ou oportunista.

Estas classificações, embora vulgarmente aceites, tendem muitas vezes a ser acompanhadas de uma diferente valorização em função, não dos objectivos específicos de uma investigação ou das fases pelas quais ela passa, mas dos pré-juízos aparentados aos que opõem as visões paradigmáticas já atrás referidas.

Todos estas vertentes de definição da situação de observação, não serão dadas *à priori*, sendo antes fruto de uma relação coerente entre a natureza do observador - natureza do objecto - objectivo da observação.

Cohen e Manion (1994), apoiados noutros autores, vêm-nas como questões a ser levadas em conta ao nível da metodologia de investigação a adoptar em cada estudo particular, já que o que é prévio são os objectivos e não os métodos; deixam assim margem para que se possa com legitimidade pensar que o significado de cada uma destas vertentes dependerá, não somente do resultado das combinatórias possíveis entre elas, mas sobretudo do papel que cada uma delas assume no interior de um estudo, justificando-se ou não em função dos objectivos previamente traçados, e não ao contrário;

deste modo, o controle dos efeitos de cada uma delas, deve também ser procurado no seu interior, aproveitando os "avisos" que vêm do "armazém" de conhecimentos sobre este assunto.

3 - A Relação Educativa

A nível da investigação em educação as suposições que a norteiam não serão basicamente diferentes das que iluminam todos os outros campos de investigação nas ciências do humano. Mas a sua especificidade requer uma linguagem – a nível das metáforas, hipóteses, conceitos... – que possibilite uma identificação com o seu próprio campo.

Ou seja, quando falamos de interação entre docentes, por exemplo, por maiores que sejam as parecenças com outras situações de interação - na fábrica, na família, na loja, no hospital... – elas não se exprimem do mesmo modo pelo que se requer, aqui como noutros campos, um esforço na procura de uma identidade investigativa própria que, não negando os contributos de outros domínios – procurando pelo contrário o seu aproveitamento e integração – se constitui a si mesma e com os seus produtos, como construtora de um conhecimento também potencialmente útil a esses outros domínios.

Para Mialaret (1976), no "Quadro enumerativo das Ciências da Educação" que propõe, a investigação sobre a Relação Educativa inscreve-se entre as que "estudam a relação pedagógica e o próprio acto educativo".

No entanto, dada a complexidade destes actos, a Relação Educativa não pode ser vista sem o contributo de uma pluridisciplinaridade tanto interna (ciências do mesmo agrupamento como a psicologia, a sociologia, a psicossociologia ou as ciências da comunicação) como externa (ciências dos outros dois agrupamentos: as "que estudam as condições gerais e locais da instituição escolar", e as "da reflexão e da evolução").

Mialaret (1976:93), retomando uma tese já publicada em 1969 (Traité des Sciences Pédagogiques) refere a existência de quatro níveis de acção educativa de que resultam relações diferenciadas (anote-se a ausência da relação entre os próprios docentes):

1º nível	2º nível	3º nível	4º nível
Acção Directa	Grupo Escolar	Sistema Educativo	Planificação
Indivíduo ou Grupo	Administração Inspecção Chefia(s) de estabelecimento	Poder Legislativo Autoridades Académicas	Planos de curto a longo prazo Estudos Prospectivos
Relação Professor - - Aluno(s)	Relação Administração - - Inspecção - - Chefia(s) - - Professores e alunos	Relação Órgãos do Poder - - Administração Central - - Administrações Regionais	Relação Gabinetes de Estudos (nacionais e estrangeiros) - - Órgãos do Poder

Estes quatro níveis de acção estão imbuídos de diferentes preocupações e interesses de que podem resultar diferentes níveis de investigação, não se sobrepondo linearmente aos níveis de acção e relação atrás expressos.

O mesmo Mialaret (op. cit.:96) agrupa estes níveis de investigação, distinguindo os três primeiros (a partir da prática pedagógica levada a cabo na aula, no estabelecimento, no gabinete...) do quarto (feita em laboratório) e do quinto (novas metodologias em embrião):

1º nível	Prática - Experiência	Impressão / Intuição
2º nível	Prática - Avaliação	Reflexão / Inquietação Científica
3º nível	Prática - Experimentação	Varição de factores / Efeitos
4º nível	Prática - Laboratório	Método Científico
5º nível	Prática - "Modelo"	Aplicação da Teoria dos Modelos

Pelas razões já apontadas atrás, esta não será uma classificação com a qual todos os investigadores estarão de acordo; poderá no entanto de certo modo corresponder a um ponto de vista ainda presente em muitos círculos tanto da comunidade científica como dos chamados "práticos" da educação e da formação.

No conjunto das dimensões em que a Relação Educativa tem vindo a ser estudada, a dimensão relacional - como sistema de relações que pressupõe a existência de interacções pessoais - ocupa um espaço significativo, independentemente das posições metaparadigmáticas e paradigmáticas dos seus autores. Como diz Marcel Postic (1990:10) "para além das aptidões exigidas pela natureza da matéria ensinada e das actividades aferentes, deve existir, no professor – seja qual for o nível do seu Ensino – uma aptidão para estabelecer a relação".

As investigações e a literatura produzida directa ou indirectamente sobre este assunto, sobretudo a que atravessa o ainda tão próximo século 20, é reveladora de uma preocupação que abrange vários sectores e domínios de acção educativa. O pluralismo teórico resultante, se por um lado dificulta um olhar mais uniforme e coerente, traz à luz não só a complexidade que lhe é inerente, como a multiplicidade de formas possíveis de a problematizar.

Seguindo o leque epistemológico proposto por F. Munné (1989:37), as relações interpessoais podem aparecer tratadas directa ou indirectamente, referenciadas especificamente à educação ou não e a todos os diferentes níveis: diferentes disciplinas, diferentes metaparadigmas, diferentes paradigmas, diferentes teorias. Se a isto se acrescentarem as autorias que se colocam nas fronteiras por vezes bastante espessas desta teia, o panorama revelado confirma essa mesma complexidade.

Segundo Postic (1990), as pesquisas contemporâneas sobre a Relação Educativa iniciam-se nos EUA com a análise da competência, da eficácia dos professores (entre outros, G.L. Betts, 1935; Remmers e Gage, 1955; Gage, 1963), muitas vezes propondo a utilização de indicadores situados no campo da aprendizagem dos alunos; disso são exemplo Remmers e Gage (1955) quando afirmam: "O melhor educador é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos no grau mais elevado".

Ao não levarem em conta a influência de outros factores, estas perspectivas provocaram o surgimento de críticas, apontando limitações e levantando interrogações como (M. Postic, 1990:33): "Numa empresa o rendimento é mensurável. Na situação pedagógica, o problema não é tão simples: é

certo que se pode medir a aquisição de conhecimentos depois de uma lição ou ao cabo de um determinado tempo de aprendizagem e, de certa maneira, a aquisição de um certo modo de raciocínio. Mas como certificar-se de isolar a acção de um só professor e de atingir a base das mudanças?"

As interrogações prosseguem colocando agora o problema ao nível do ensino caracterizado pela pluridocência (como é o caso a partir do 2º ciclo até ao ensino superior e universitário), onde não será legítimo "isolar, na progressão de um aluno, a acção de um só professor" (op. cit.:34). O reconhecimento da interactividade das acções do conjunto dos docentes junto dos alunos parece clara, mas não resulta em investigações específicas.

As limitações encontradas fizeram-na deslocar para dentro da sala de aula, ou seja, para o próprio acto de ensino, questionando-o e tornando necessária a sua definição. Hough e Duncan (1970) vêm-no como uma actividade sequencial a quatro tempos (op. cit.:37): organização, intervenção, confecção de instrumentos de medida dos resultados e sua análise e avaliação. Embora reconheçam que esta actividade é mais complexa do que aquilo que a sua descrição faz supor, invocam a importância da finalidade do acto, ou seja, facilitar a aprendizagem do aluno e provocar mudanças comportamentais. O professor continua a ser visto como alguém cujo trabalho se processa sobretudo na solidão das suas nem sempre reconhecidas nem validadas reflexões: o "canto" passa-se num visível coral de muitas vozes, onde parece que cada um teima "cantar" a solo.

Citado nesta mesma obra Gage (1963:134) defende que os estudos quer dos comportamentos do professor e suas razões, quer da influência dos seus comportamentos sobre os alunos, podem utilizar os mesmos conceitos descritivos e princípios explicativos que se investigam quando se pretende descrever e explicar o comportamento de qualquer indivíduo e seus efeitos noutros. Analisa assim os processos de aprendizagem a partir de modelos teóricos não directamente referenciados à educação e ensino (a teoria do condicionamento, a teoria da identificação, a abordagem cognitiva); nesta linha, ainda, Stolurow (1961) utiliza o modelo de máquinas de ensino para estudar as

componentes de interacção professor-alunos, fazendo emergir os elementos perceptivos e cognitivos deste processo.

P. W. Jackson (1966) critica a redução do acto de ensino à actividade observável na sala de aula, lembrando que a par destas, o professor se dedica a outras de igual importância e que podem ir das conversas com os alunos ao trabalho conjunto com colegas: "Se se desse atenção a estas facetas menos conhecidas, poder-se-ia compreender melhor os aspectos visíveis, observáveis, do acto de ensino, em particular sempre que o comportamento do professor em conversa informal com os alunos difere do seu comportamento na aula." (M. Postic, 1990:37).

Alguns autores foram ainda buscar modelos nascidos das teorias da comunicação, em que o comportamento visível a observar é o comportamento linguístico, defendendo a existência de correspondência entre este e os esquemas simbólicos.

Cohen e Manion (1994), numa "viagem" pela investigação em educação, trazem à luz exemplos concretos de investigações neste domínio, procurando abranger um amplo leque de tipos de investigação e seus respectivos procedimentos, técnicas e instrumentos, sempre referenciados aos objectivos propostos por cada uma. Os pressupostos que estão na base destas investigações - sobre a natureza dos fenómenos (ontológicos), do conhecimento (epistemológicos), do ser humano e sua relação com o mundo (modelos de ser humano) - orientam as escolhas das abordagens metodológicas a empreender. De modo quiçá não tão claro e explícito, estarão também na base dos próprios actos educativos e da qualidade das relações que partir deles se constróem.

3.1 A Natureza da Relação Educativa

Falar de Relação Educativa é falar de algo que toda a gente sabe o que é, mas que poucas vezes se define com rigor. Para Fisher (1996:28), do ponto de vista da psicologia social, "l'être humain est un être relationnel car les relations définissent un aspect essentiel de son être social", sendo a relação uma expressão do "laço social" que "caractérise à la foi une manière d'être humain et les modalités

d'expression qui l'accompagne, dans le sens où chacun est plongé dans un contexte, inséré dans un champ social qui, d'une façon ou d'une autre, l'établit dans un réseau d'échanges". Este laço, para além dos traços de influência sobre o comportamento que mostra, está imbuído dos meios que permitem a ligação aos outros e ao meio ambiente, sendo a comunicação um desses meios. O complexo tecido social em que cada pessoa se insere "oriente son action e définit sa sociabilité".

Esta influência de que fala Fisher, tomada de modo global, pode levar a pensar, numa primeira análise que, independentemente de uma intencionalidade individual, consciente e precisa, todo este sistema de relações é "educativo"; ou seja, poderá resultar num determinado tipo de educação, qualitativamente diferenciável em termos de valores, conhecimentos, sentimentos, atitudes, comportamentos...; será este o pressuposto presente, por exemplo, em estudos sobre a influência da televisão na educação das crianças e jovens, ou sobre a educogenia (potencial educativo) de uma comunidade.

A nível da Educação tomada como área de actividade profissional, este "educativo" não pode deixar de estar relacionado com uma intencionalidade mais precisa e objectiva, nem furtar-se, por maioria de razões, ao crivo da análise da sua potencial qualidade; sabe-se então que os actos educativos são eminentemente inter-actos onde as pessoas se encontram ligadas por determinadas intenções ou objectivos relacionados com a educação, logo ensino, logo aprendizagem, logo formação; sabe-se também da incontornável presença de uma quantidade apreciável de elementos de imprevisto em todos os inter-actos concretos. Serão dessas interacções, em toda a sua riqueza e complexidade, que resultam as relações educativas.

3.2 Domínios da Relação Educativa

É necessário ser um pouco mais preciso: a relação educativa é muitas vezes cativa da ideia de que educar / ensinar é *transmitir conhecimentos*; mesmo quando se considera que não há ensino sem aprendizagem, ou quando se reconhece a presença, em todos os actos educativos, de outras

dimensões da actividade humana - axiológica, emotiva, social, cultural... - esta ideia de *transmissão* permanece agarrada ao raciocínio sobre os actos educativos; a esta transmissão permanece também colada a ideia do verbo - da interacção verbal - como meio central tanto de ensino como de manifestação do que através dele se aprendeu. Não cabendo aqui aprofundar esta questão (largamente estudada por Piaget), penso ser útil lembrar que nem todo o conhecimento é aprendível por transmissão social (de pessoa a pessoa) e que a língua, sendo o mais poderoso meio de comunicação entre as pessoas é sempre mais do que "apenas" isso.

Por outro lado, quando se fala de Relação Educativa, muitas vezes está-se também a falar de uma das suas manifestações que são os afectos; a qualidade desta ressonância emocional presente em todas as interacções - entre as pessoas e entre elas e o mundo - é concerteza uma das dimensões mais importantes da Relação Educativa; mas não sendo a única, a ela não se pode reduzir.

Bronfenbrenner, citado por Portugal (1992), no seu entendimento do desenvolvimento humano como um processo ecológico no qual as relações entre as pessoas e entre elas e o seu meio, são criadas através das actividades que elas desenvolvem, distingue dois diferentes tipos de actividade: molar e molecular; a primeira "é mais do que um acontecimento momentâneo, como um movimento ou uma expressão. Trata-se de um processo contínuo, que perdura... A actividade molar distingue-se de um acto que é percebido como instantâneo e, portanto, molecular." (Portugal (1992:59); esta distinção é fundamental para se entender a Relação Educativa como algo que desejavelmente assentará em actividades mais do primeiro tipo, que do segundo, pelo maior potencial de desenvolvimento que proporciona. Por outro lado, as actividades poderão ter lugar e ser percebidas como sendo "minhas", dos "outros" ou "conjuntas", influenciando diferenciadamente o potencial de desenvolvimento e as relações entre as pessoas envolvidas.

As razões que Bronfenbrenner (op. cit.:68) aponta para estas diferenças de potencial, prendem-se com a presença, em maior ou menor grau, de três propriedades das relações inter-pessoais -

reciprocidade, equilíbrio do poder, afectividade - vendo-as como resultado da forma como as actividades são realizadas e percebidas e factor de caracterização das relações daí emergentes.

Mas estas actividades são realizadas por pessoas - entre pessoas, e um dos sentidos mais globais - mais nobres - da educação, relaciona-se com o facto de o ser humano exceder o indivíduo para ser pessoa. É desta pessoalidade e interpessoalidade, que muitos autores se ocupam de modo essencial.

Tavares (1993), na melhor tradição Rogeriana, traça uma linha clara entre indivíduo (opacidade, unicidade, indivisibilidade, fechamento, indisponibilidade, impossibilidade de diálogo, incapacidade de iniciativa...) e pessoa (confiança, transparência, autenticidade, capacidade de abertura, disponibilidade, diálogo, iniciativa...) afirmando (op. cit.:15): "Efectivamente, a pessoalidade constitui o centro do humano. Tornar-se pessoa no decorrer da vida é a grande tarefa a realizar pelo ser humano..."; a relação interpessoal será assim uma relação não entre "indivíduos", mas entre pessoas, traduzindo "justamente essa relação recíproca, assimétrica e dialéctica . . . entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar, na "pele" do outro, compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer atitude que pretenda subalternizá-lo e muito menos manipulá-lo ou reduzi-lo." (op. cit.:16). Na mesma obra, (op. cit.:115) Célia Simões e Álvaro Bonito, partindo desta perspectiva, partilhada por vários autores (Alarcão, I., Sprinthall & Thies-Sprinthall, Downey, M. e em especial Zeichner) afirmam que "a própria formação de professores deve tornar-se uma forma de desenvolvimento adulto de um processo de "tornar-se", do que apenas um processo de ensinar a alguém como ensinar".

É também esta pessoalidade e interpessoalidade que se procura quando se fala da natureza da relação que os docentes, na formação profissional de outros docentes, estabelecem entre si, através das interações em jogo no contexto de formação; nestas relações, o pano de fundo é a paridade, em contraste com a complementaridade que caracteriza as relações entre professor e alunos; mas este pano de fundo não implica, exactamente pelo "ser pessoa" que se pretende aqui realçar, que não haja variações nos pólos da interacção: a troca de experiências entre colegas são marcadas por uma clara

alternância de posições entre "quem ensina e quem aprende" permitindo a complementaridade no seio de uma paridade, o mesmo se podendo dizer do processo de ensino-aprendizagem quando este é encarado como uma partilha (Ribeiro Gonçalves, 1993); sem desfocar os papéis, funções e responsabilidades de cada um dos elementos envolvidos, a paridade pode acontecer no seio de uma relação complementar: pela reciprocidade, pelo equilíbrio do poder, pela afectividade.

Capítulo III – A Interacção entre docentes

1 - Introdução

Dada a natureza do que se pretendia investigar - interacção entre docentes - e as limitações quer de acesso à informação, quer de tempo para a pesquisa, foi necessário o estabelecimento de um plano que permitisse saber, ao mesmo tempo, quais as áreas que mais trabalho desenvolveram sobre esta matéria, em que perspectivas e domínios de actividade as interacções pessoais têm vindo a ser estudadas e ainda que lugar ocupam no âmbito das Ciências da Educação, em particular no que toca à sua observação e análise.

Apesar da disciplina pessoalmente imposta, momentos houve em que a dispersão, motivada por características próprias de uma fase exploratória, do que se procurava esclarecer e ainda de funcionamento e actividade profissional, se constituiu como uma das maiores dificuldades a ultrapassar.

As consultas directas de Dicionários e Enciclopédias, gerais e de especialidade (psicologia, sociologia, educação), as buscas na Internet (Word Wide Web, Gopher sites, News Groups e base de dados ERIC), bem como a leitura de publicações que agrupam comunicações em Seminários, Congressos e Conferências e a participação nalguns deles, ajudaram a delimitar a revisão a fazer. A multiplicidade de contributos não directamente referenciados pelos descritores encontrados, implicou a necessidade de cruzamento com outras áreas do conhecimento como a psicologia social clínica ou a comunicação.

Uma outra dificuldade se perfilou: a de acesso material ou mesmo informatizado a publicações recentes cujos resumos, disponíveis através de catálogos, davam indicações de serem potencialmente relevantes; ficando muitas vezes além das possibilidades de domínio pessoal, esta dificuldade só em parte foi ultrapassada; segundo parece, e dando crédito à opinião de colegas que se já se encontraram

ou encontram em idêntica de situação, é uma dificuldade comum que não se resolve apenas com empenhamento e vontade, requerendo antes a criação de condições de trabalho a nível mais organizacional que meramente pessoal. Seja como for terá de ser incluída nos factores que contribuem para as limitações da própria pesquisa bibliográfica.

Importa ainda realçar o carácter de aprendizagem que esta actividade intencionalmente assumiu, embora a norteasse a busca não de uma teoria na base da qual procederia à pesquisa, mas antes de alguns referentes importantes para a construção de um modelo de análise, emergente da própria metodologia adoptada. Assim, o que procurei foram modos de ver a interacção entre docentes, em particular como actividade integrante dos actos educativos.

2 - O Conceito de Interação

O conceito de interacção está hoje presente em todas as áreas e disciplinas científicas, constituindo-se como uma das actuais e mais importantes chaves de leitura do real. Da Física à Biologia, das Ciências da Comunicação às Ciências da Educação, a interactividade entre coisas, fenómenos, pessoas... é ponto assente; a destriça desta espécie de teia, deste "tudo-tem-a-ver-com-tudo", existente já muito antes do ser humano ter dado por isso, implicou a tomada de consciência progressiva de um real que a ciência apreende apenas de forma metafórica; como diz Albert Jaquard "o mundo por ela descrito não é mais do que uma metáfora da inacessível realidade" (Bruno Deshaies, 1997; Prefácio:15).

Como já no Capítulo anterior se referiu, a Abordagem Sistémica – aplicada aos mais diversos territórios em que o conhecimento se foi construindo – assume-se como uma tentativa de apreensão e compreensão dessa complexidade reconhecidamente feita de interacções.

A busca de informações mais gerais permitiram uma primeira constatação: o termo interacção (ou interagir) raramente aparece mencionado nas enciclopédias e dicionários da Língua Portuguesa gerais ou mesmo de especialidade consultados, incluindo publicações dos ainda próximos anos 90. A

título de exemplo: num dicionário bilingue da Oxford Pocket (1998) para estudantes de inglês, enquanto que a palavra interacção não é referida do lado português, aparece do lado inglês – *interaction* – traduzido para português como interacção; já no Dictionnaire de Psychologie (1980), esta palavra também não é listada, sendo as relações interpessoais (*rappports interpersonnels*) vistas particularmente ao nível dos estudos de psicólogos industriais; ainda nesta mesma publicação fala-se de *intersubjectivité* como sendo "*rencontre de deux ou plusieurs personnes envisagées comme telles, entre lesquelles s'établit un lien de réciprocité*", aproximando-se de algum modo de outras definições de interacção.

Quando o termo é considerado, é no geral definido como "acção recíproca entre dois corpos"; nalguns casos a esta definição são acrescentadas outras, especificando-se a sua origem: o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa traz, na sua 1ª edição (1988) uma definição que abrange tanto o seu significado mais comum ("acção que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; acção recíproca"), como o que assume na Física ("acção mútua entre duas partículas ou dois corpos; força que duas partículas exercem uma sobre a outra, quando estão suficientemente próximas").

No Lello Universal (Dicionário enciclopédico Luso-Brasileiro, 1983), é também referido o sentido que o termo interacção pode tomar em Psicologia: "fenómeno que permite a uma colecção de indivíduos constituir-se em grupo e que consiste no facto de que o comportamento de cada indivíduo se torna num estímulo para o outro"; por sua vez o Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1981, Tomo VI), aponta como sendo o seu significado filosófico a "relação entre duas actividades que influem uma na outra, ou favorecendo-se, ou afectando-se, em suma, de qualquer modo que seja, entre si"; mais recentemente, a Diário de Notícias Enciclopédia (1996/1997), para além de a considerar como uma "forma de acção mútua de duas ou mais pessoas ou grupos sociais, em que cada uma das partes orienta a conduta em função da outra", acrescenta-lhe a dimensão das expectativas na

orientação da conduta ("toma como base as expectativas postas na outra parte"), o que alarga o conceito e deixa de o fazer depender exclusivamente da presença física das partes em acção.

Vale a pena ainda referir a definição que o Dicionário das Ciências Humanas (1984) dá de interacção, como conceito da Psicologia: "Processo interpessoal fundamental em que indivíduos em contacto modificam temporariamente o seu comportamento uns para com os outros por uma estimulação recíproca contínua para a duração do contacto, qualquer que seja a natureza do comportamento e as modificações que ele apresente. A interacção é o modo comportamental principal num grupo".

De todas estas aproximações ao conceito de interacção o que será de reter é que é um fenómeno que pressupõe acção, mas uma acção que é fruto de alguma forma de contacto entre dois ou mais agentes / actores e produto da influência mútua que esse contacto introduz.

3 - A Interacção entre pessoas

Ao nível da Ciências que tomam as pessoas como objecto da sua curiosidade, os estudos sobre as interacções pessoais repartem-se quer pela Psicologia (cognição, motivações, afectos, emotividade... presentes nas interacções entre pessoas), quer pela Sociologia (vendo as relações como resultado da actividade dos elementos de um grupo ou de grupos entre si), verificando-se uma incidência especial na Psicologia Social.

Assim, a procura de bibliografia que pudesse, por um lado, fundamentar teóricamente o modelo e, por outro, dar um panorama actualizado do "estado da arte" neste domínio, trouxe à luz que todos os estudos em torno da interacção entre pessoas se debatem com uma "velha" dicotomia que opõe o individual e o social, espelhando aí a própria divisão entre uma psicologia (centrada no indivíduo enquanto realidade intra-psíquica que se opõe à exterioridade orgânica) e uma sociologia (que põe no trono a estrutura social em oposição aos indivíduos que a compõem) que, em todo o seu leque de

perspectivas e de propostas de observação e análise destes fenómenos do comportamento humano, procuram descrevê-lo, explicá-lo e prevê-lo.

Alguns autores (G.Bateson, F. X. Pina Prata, F. Muné, Cohen e Manion entre outros) ao referirem-se à história das Ciências do Humano, apontam o surgimento da Psicologia-Social, nos primórdios do séc XX, como tentativa de superação desta dicotomia; o sociólogo William Mac Dougall e o psicólogo E. A. Ross são referidos por Pina Prata (1981) como uma espécie de representantes do surgimento deste conhecimento “de fronteira” com obras (ambas publicadas em 1908), que procuram a não dicotomização indivíduo-sociedade: o primeiro, colocando a pessoa no centro da análise sociológica (o comportamento é função de factores pessoais) e o segundo pondo a tónica nos factores sociais que determinam os comportamentos individuais (o comportamento é função factores situacionais).

F. Munné, na sua obra "Entre el individuo y la sociedad – marcos y teorías sobre el comportamiento interpersonal" (1989), faz uma importante e ampla revisão do desenvolvimento das perspectivas e disciplinas que sobre esta problemática se vêm debruçando, propondo um modelo de "estrutura epistemológica da psicologia social teórica actual" (op. cit.:27), bastante útil para quem pretender efectuar uma minuciosa viagem por este complexo território; juntando Psicologia, Sociologia, Etologia (Biologia) e Antropologia, nas dominantes Filosóficas do Interaccionismo por um lado, do Personalismo por outro, faz correr nas faces e vértices de um polígono de oito lados, das teorías de longo alcance às de alcance médio, um concerto de um aparentemente desconcertado mundo de conhecimentos: Interaccionismo Simbólico, Psicologia Social Humanista, Psicologia Social Marxista, Psicoanálise Social, Condutismo Social/Behaviorismo, Sociocognitivismo; nos vértices encaixa um conjunto de perspectivas como a Etogenia e a Etnometodologia, o Marxismo Fenomenológico e o Freudomarxismo, a Sociobiologia, as Teorias de Campo, a Sociometria.

Os contributos das teorias deste conjunto para a compreensão das interações humanas são múltiplos e valiosos permitindo, a par de outras abordagens de onde sobressai a Sistémica, olhá-las a partir das mais diferentes perspectivas e níveis.

Segundo Pina Prata (1981) os estudos que enchem as referências bibliográficas sobre esta problemática entre os anos 60 e 80 do século passado (Argyris, March e Simon, Silverman...) duma ou de outra forma consideram superado o modo unidireccional de ver o fenómeno psico-sociológico básico que é a interação, sobretudo por influência directa das abordagens sistémicas; é esta mesma realidade de interação, tida como objecto e fio condutor de observação e análise, que faz do grupo, ou da realidade grupal, o campo privilegiado da psico-sociologia.

Mas tal suposição continua a deixar por resolver a dicotomia primordial; pelo contrário, as tentativas de visão global do infinitamente complexo e lento trazem à luz um outro nível de interação - das estruturas e do poder social - que joga com os níveis individual e grupal um jogo integrado de inter-relações. As roturas entre os subsistemas em análise não têm sido resolvidas pelo seu tratamento ao nível das fronteiras de cada um deles, pelo que a procura de novos modelos, teorias e conceitos passíveis de traduzir esta visão global e integrada do fenómeno das interações entre pessoas, tem dominado os estudos dos últimos anos.

As abordagens estratégica (Crozier), accionista (March e Simon) ou de análise sócio-técnica (Silverman) e dos seus seguidores, associadas ao conhecimento que se vai disponibilizando a partir das diversas focagens, ainda que beneficiando a e da óptica da Sistémica, se por um lado resultam num denso emaranhado de teorias e de linguagens, quase tão específicas quantos os campos da sua atenção, por outro são o reflexo da enorme complexidade do fenómeno em presença.

Não cabendo aqui a descrição exhaustiva de todos estes contributos, convirá realçar alguns dos que se têm dedicado à clarificação deste fenómeno no âmbito da Educação ou em âmbitos que lhe são próximos.

4 - Interação entre pessoas e Relação Educativa

Na pesquisa bibliográfica levada a cabo, não de forma linear mas mesmo assim sistemática, procurou-se então seguir as pegadas das investigações em educação da Psicologia, da Sociologia, da Psicologia-Social, mas também de outras áreas como a neurociência ou a da Psicologia Social Clínica; os contributos mais recentes encontrados, quer dos últimos anos do século XX, quer dos primórdios deste ainda jovem séc. XXI, continuam a reportar-se aos mesmos autores do século passado em termos de referências fundamentais.

Procuraram-se então alguns pressupostos de base que pudessem ajudar a fundamentar a caracterização das interações necessária ao estudo, tendo-se percebido quase de imediato que esta procura, se exaustiva, deveria passar por uma revisão da bibliografia quase impossível de ser levada a cabo no tempo disponível, já que deveria tocar muitos e variados campos de estudo, ainda que agrupados em Ciências Sociais, Ciências da Comunicação ou em Ciências da Educação. Tal situação espelha bem as dificuldades colocadas às abordagens sistémicas pelos saltos epistemológicos que exigem as especificidades sub-sistémicas: os estudos de fronteira carecem do quadro teórico suficientemente abrangedor e integrador dos "valores que relevam do indivíduo e da organização" (Pina Prata, 1981:13).

Os modelos dos processos de interação resultam em grande medida das teorias de campo de que Lewin (1946) foi mentor: o comportamento é uma função da pessoa e do seu meio ambiente; acresce ainda a este conjunto uma importante dimensão temporal, já que são levados em consideração não só os factores presentes no meio-ambiente antes do acontecimento, como os que se projectam e os que perduram no futuro. As percepções de uns sobre os outros (e vice-versa), ou sobre si mesmos, passaram, a nível da educação, a ser consideradas e estudadas como importantes factores explicativos dos comportamentos visíveis de professores e alunos. São estes os fundamentos que deveriam levar a que as interações deixassem de ser linearmente analisadas para começarem a ser vistas como cadeias ou ciclos; a dificuldade agora seria deslindar o que causou o quê, como por exemplo: é a qualidade

das interações entre as pessoas que influencia o clima relacional... ou é o clima relacional que influencia a qualidade das interações? Ou serão estas influências mútuas dependendo a sua análise como causa ou como efeito do lugar que ocupam no tempo-espaço ou da perspectiva de que se decide observar?

É hoje largamente aceite que os actos educativos são, pela sua própria natureza, influenciados por múltiplas causas, já que têm lugar em contextos onde, como diz Ribeiro Gonçalves (2001:233) "encontramos pessoas individuais (professores e alunos), pessoas colectivas (classe e escola), estruturas sociais (comunidade próxima envolvente) e estruturas sócio-políticas (sistemas e políticas educativas)" organizando-se "em função de forças interactuantes, interdeterminantes e interconsequentes". O *triângulo de ouro* da Psicologia Social, como lhe chama Pina Prata (1981:10), base de toda a interacção, encontra-se aqui claramente presente: interacção individual, interacção grupal e interacção das estruturas e do poder social. No entanto, como também Ribeiro Gonçalves (2001a:233) refere, a diversidade de "modelos explicativos da dinâmica educativa que vão desde os paradigmas de processo-produto, dos mediacionais centrados no professor, no aluno e integradores até aos paradigmas ecológicos" se reflectem a complexidade do que se pretende apreender, também acentuam a inexistência de um modelo teórico-doutrinal não circunscrito a apenas uma das partes desta problemática. Na tentativa de superação das dicotomias em presença, Ribeiro Gonçalves (op. cit.) atribui às pessoas envolvidas nos fenómenos educativos, em especial aos professores, exactamente pela sua "natureza de actores (pessoas)" e "dado que as estruturas são alimentadas pelas pessoas", um estatuto de "contextualizadores de contextos contextualizados"; esta expressão parece querer abarcar e articular, na zona de fronteira dos três níveis do sistema de relações em presença, a globalidade complexa desta problemática, apontando clara e expressamente para um caminho investigativo multicausal, particularmente na sua função descritiva.

Estudar as interacções entre docentes com base na revelação de um tríptico sistema de relações, implicará assim levar em conta essa tríade articulada de indivíduos, grupos e estruturas, nesse nível particular em que a Relação Educativa também se exprime.

5 - A Interacção entre docentes

A revisão feita não foi norteada pela procura de um modelo teórico único, mas sim pela necessidade de listar e compreender o panorama geral dos estudos no domínio das interacções entre pessoas, em especial em termos de Relação Educativa.

Pretendia-se ainda que este fio condutor levasse à descoberta de trabalhos que, em suma, vissem a interacção entre docentes como parte integrante da sua actividade educativa e formativa e por tal a colocassem no centro de uma preocupação investigativa.

De todas as obras consultadas, muitas são as que fazem referência à importância das relações interpessoais entre docentes, mas poucas as que referem investigações especificamente neste domínio, em particular a nível do ensino superior e universitário; dados os constrangimentos que presidiram a esta pesquisa, não posso afirmar que não existam em número mais significativo, mas que a elas não tive acesso, ou que simplesmente não as encontrei.

Em praticamente todas as referências analisadas (aliás não diferindo grandemente da maioria das comunicações em Seminários, Congressos e Conferências a que tive oportunidade de assistir) o trabalho docente é visto como algo de muito solitário.

No entanto, o apelo à interdisciplinaridade, à colaboração, à transformação de uma visão individualista da formação numa visão de "projecto comum" subjaz em muitos trabalhos, sobretudo os que se centraram na avaliação das instituições; as palavras de Feldens (1993:528) sobre a formação de professores no Brasil, mostram esta preocupação: "A necessidade de *trabalho colectivo e interdisciplinar* é outro elemento que merece estar presente nos programas de educação dos professores. Este eixo encontra forte desafio de implementação quando analisamos a estrutura da

universidade brasileira . . . que fortalece o oposto: aposta na individualização e na desarticulação curricular."

Se atendermos à análise dos comportamentos sociais no jogo, inspirada por Mildred B. Parten (1932) e utilizada e adaptada por D. Garon (1985), parece que a actividade dos professores é mais considerada na sua vertente individual que colectiva e, dentro da primeira, mais como actividade solitária em que se "joue seul avec des objects ou des accessoires qui n'ont aucun rapport nécessaire avec des occupations de l'entourage" (Garon, 1985:95) que como actividade paralela em que "ses activités le placent en compagnie d'autres personnes, mais sans véritable interaction. Il joue à côté des autres plutôt qu'avec les autres" (op. cit.: 95).

No entanto, os actos educativos e formativos são actos interactivos por excelência, não parecendo poder retirar-se do complexo de interações que implicam, sem risco de reducionismo ou de deformação, as que se processam entre os próprios professores e se expressam também nas suas actividades como colectivo (de uma escola, de um curso...); seguindo a classificação de Garon (op. cit.:95), esta participação colectiva implica uma actividade "réalisée en compagnie des autres, selon diverses formes de collaboration ou d'opposition": associativa (troca de objectos e acessórios mas sem verdadeira divisão de papéis nem organização sistemática – do tipo gestão de recursos); competitiva (em que a acção se centra na procura simultânea de um mesmo objecto ou resultado que no final apenas pertence a um); cooperativa (que pressupõe um compromisso em grupo organizado, um fim colectivo pré-determinado, uma divisão da acção, uma distribuição e coordenação de papéis, uma complementaridade de esforços e um incentivo recíproco).

M. Postic afirma (1990:13): "Estudos recentes, no campo educacional, põem a tónica no contexto social do processo educativo, nas determinações sociais e culturais da relação pedagógica. O sucesso de um professor parece então depender mais da situação escolar na qual ele se procura e se encontra, do que da expressão das suas qualidades pessoais". Mas na listagem que faz de pesquisas contemporâneas, inclui apenas as que se referem ao contexto de sala de aula, pressupondo somente a

relação professor-alunos; a referência aos outros níveis a que a relação educativa tem lugar fica por isso mesmo: uma referência.

J. Formosinho (2001:14), referindo-se à dimensão relacional do perfil docente, afirma ser esta "de tanta importância como as outras dimensões, pois a relação pedagógica se baseia sempre numa relação interpessoal e a própria eficácia e qualidade de ensino pressupõe um bom clima humano"; acrescentando: "A valorização do desempenho relacional dos professores representa, aliás, a sua conceptualização como agentes de desenvolvimento humano" e ainda que as competências relacionais "não devem ser consideradas apenas como traços da personalidade. São competências que podem ser aprendidas e, logo, devem ser ensinadas num processo profissional de formação"(op. cit.:24). Poderão os formadores de professores furtar-se, eles mesmos, a essa aprendizagem?

Neste seu artigo Formosinho aponta como uma das especificidades da formação de professores o facto da docência ser "uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores" (op. cit.):3); cruzando esta ideia com o facto das instituições de formação inicial de professores concederem, para além da titulação académica, a certificação profissional (com tudo o que tal implica em termos de práticas tanto curriculares como organizadoras do ensino), conclui ser inevitável "que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão" (op. cit.):4).

Então, assumindo-se que as práticas docentes não se situam apenas na sala de aula e que incluem, seja a que nível for, as suas práticas interaccionais, parece poder afirmar-se com um grau de legitimidade e coerência razoável, que os alunos que estão a aprender a ser professores também têm, no modo como os docentes-formadores interagem entre si, um modelo: que pode ou não chocar com os que são teoricamente defendidos nos planos curriculares e programas das disciplinas dos cursos e que tem concerteza um peso considerável na configuração das suas representações e modos de agir como futuros professores.

Será também legítimo pensar que as características das interações entre docentes, num dado contexto de ensino, educativo ou formativo, poderão revelar a forma como a própria organização institucional, para não falar de outros factores de ordem macrosistémica, pensa esses mesmos ensino, educação e formação.

Muitos profissionais de educação em Portugal, fazendo coro com alguns investigadores, apontam o dedo ao processo de academicização da formação de professores, responsabilizando-o pela pior qualidade relacional dos recém formados, que a eventual melhoria na preparação teórica não compensa.

Fazer entrar a interação entre docentes como prática relacional, na roda das actividades intencionalmente educativas e formativas, implica mudanças importantes nos paradigmas que têm vindo a sustentar a formação de professores. E, segundo parece, as mudanças não se fazem sem esforço: quer para enfrentar naturais resistências; quer para seguir experimentando novas soluções.

6 - A Observação e Análise da Interação entre docentes

No âmbito deste estudo, a Observação e Análise é vista como um dos instrumentos fundamentais à construção do conhecimento do professor e, logo, como suporte à reflexão sobre as suas prática, em particular no âmbito do que se vem chamando de "pedagogia universitária" e especificamente no domínio das interações entre os docentes.

Tomando-as como uma das dimensões da actividade dos professores, assume "a posição de que também no Ensino Superior o exercício sistemático e avisado da Observação e Análise da Relação Educativa se constitui não só como um potente instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes mas também como uma prática necessária à promoção do sucesso académico dos alunos." (Ribeiro Gonçalves, 2001b:7).

Não se trata pois de um procedimento avaliativo vindo do "exterior" da comunidade de referência; trata-se antes de ir ao encontro do "princípio da necessidade de formação do professor

universitário como resposta a um desejo e a uma urgência, vinda do interior das próprias academias, que, nos nossos dias, parece cada vez mais visível." (Tavares, 1999:217-218).

Também não traz a intenção de atribuir uma qualidade de "boa" ou "má" às interacções em presença; antes procura encontrar um modo participativo de ver e reflectir sobre esta realidade: que permita o seu esboço inicial e simultaneamente sirva de plataforma de arranque para o exercício de uma observação e análise continuada neste domínio, pessoal e colectivamente significativa, visando a melhoria das práticas formativas no seu conjunto; subscreve pois a ideia de que "as universidades devem olhar para si próprias não sob o espectro da punição (e portanto no fazer para sobreviver) mas na perspectiva da auto-regulação (e portanto no fazer para crescer)..." (Ribeiro Gonçalves, 2001b:11).

Nesta perspectiva, não se trata de observar comportamentos - quem contacta com quem, de que modo contacta, quantas vezes... - para em seguida os interpretar à luz de uma dada Teoria, embora não se negue que tais dados "brutos" poderão também apoiar a reflexão (como ponto de partida e não de chegada); trata-se de saber o que pensam e o que sentem os próprios docentes sobre este assunto, a partir do seu próprio testemunho. As referências teóricas que poderão ajudar a iluminar e a organizar este corpo de conhecimentos, não surgirão como os "formatos" onde estes "conteúdos" terão de se encaixar, como se de um processo de aplicação-à-prática se tratasse; mas sim como os instrumentos de pensamento que permitem uma reflexão crítica acerca das suas implicações para as práticas educativas concretas e contextualizadas.

De facto, a ligação entre investigação e acção, teoria e prática, é muitas vezes vista como um problema de *tradução* como que uma língua para outra. Huberman (1993), citado em Denicolo e Harwrod, (1993:14) aponta para o risco de uma simplificação tal que a prática acabe por basear-se numa rude distorção dos contributos teóricos. Fernando Gonçalves (1999:232-233) entende que a existência desta dificuldade de comunicação é "por falta de validade transcultural e transtemporal, isto é, por falta de contextualização" respondendo-lhe ("não como metodologia, mas como postura") com

"uma expressão que apesar de ter sido tão mal interpretada e utilizada não deixará de ser o palco onde talvez estes problemas tenham progressivamente a sua resolução e no qual a qualidade de ser professor se vê num processo constante de capitalização no que diz respeito tanto à sua prática profissional como no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal: Investigação-Ação."

É também Huberman que nota, a propósito dos procedimentos encontrados em Investigação-Ação (cit. em Denicolo e Harwood, 1993:14), que mesmo com todo o envolvimento e colaboração a todos os níveis dos colectivos desta forma organizados, o corpo de conhecimentos emergente tende a manter a tensão teoria-prática: "Both bodies of knowledge are 'valid', albeit on different grounds, and both are contending for salience and prominence".

Neste estudo não se adoptou uma metodologia de Investigação-Ação (nem tal seria possível dados os constrangimentos de tempo efectivamente presentes); mas parte da assunção de que esta metodologia, quando levada a cabo individual ou colectivamente, poderá produzir não só um corpo de conhecimentos válidos e passíveis de comparação com outros contextos, como também efeitos benéficos nas práticas que se procuram adequar e melhorar.

Sabe-se que em domínios deste tipo, não há "maiorias" ganhadoras e "minorias" perdedoras: há antes uma diversidade que é necessário captar; mas os quadros gerais resultantes podem mostrar, de certo modo, as tensões que orientam os processos de validação, pessoal e colectiva, de pensamentos, sentimentos e acções, sobretudo em contextos (como é o caso) cuja natureza conflitual, omnipresente a todos os níveis (do macro ao micro sistema) faz emergir o professor como um "gestor de dilemas" (Ribeiro Gonçalves, 2001b:19).

É também um conjunto de dilemas éticos os que se colocam quando se pretende proceder ao questionamento de vivências pessoais. São dilemas que se traduzem em limites à investigação em Ciências sobre o humano, de que é preciso tomar consciência e saber gerir, e que se acrescentam a outros mais elementares como o da preservação da integridade física. Neste sentido Denicolo e

Harwood (1995:10) apontam para um conjunto que me parece poder agrupar-se em dois dilemas fundamentais: o da gestão dos valores, o da gestão do privado-público.

O dilema da gestão dos valores baseia-se na constatação que Barton (1988; cit. em Denicolo e Harwood, 1995:10) tão bem descreve: "Research is not a value-neutral activity. It is a social experience in which the subjects of research can suffer and perceive particular form of study as oppressive." Este efeito "opressor", que pode muitas vezes não ser percebido pelo próprio investigador, aninha-se por entre o "descrever as coisas como elas são", provocando um movimento no sentido de "como deveriam ser" cujos efeitos colaterais, quer na auto-estima dos participantes, quer para a validade do próprio estudo, não são de desprezar.

O dilema da gestão do privado-público, também assenta nas diferentes percepções entre "investigador" e "investigados"; como realçam Denicolo e Harwood (1995:10): "What may be perceived by the researcher as an opportunity for reflection, as a cathartic liberating experience and so on, may seem personally intrusive, embarrassing or even traumatically disorientating to the participant". Para além desta tensão, coloca-se também o problema de decidir sobre o que se revela e o que se esconde: de facto, tanto as pessoas como os colectivos, têm os seus mundos privados, a sua intimidade, que definem por si mesmos; a preservação desta integridade será tão importante quanto a da integridade física. As investigações contextualizadas enfrentarão pois estes limites, tal como também dizem Denicolo e Harwood (op. cit.:11) acerca deste tipo de estudos: "As well as revealing much of interest, it can reveal distressing aspects which might have been more kindly left hidden."

Capítulo IV – Metodologia de Investigação

1 - Introdução

Partindo de uma situação inicial experienciada e reflectida e numa óptica de problematização da Observação e Análise da Relação Educativa ao nível da Interação entre Docentes, com este estudo pretende-se:

- caracterizar e descobrir ligações possíveis, entre os factores que os docentes pensam e sentem que influenciam as interações e os que por elas são influenciados;
- contribuir, com base na caracterização conseguida, para apoiar a reflexão individual, colectiva e organizacional que sobre este assunto se quiser fazer.

Para além dos conhecimentos proporcionados nas aulas, foram consultados alguns autores (entre outros: Marinho, 1980; Postic, 1990; Deshais, 1997; M.-F. Fortin, 1999; Cohen e Manion, 1994; Ribeiro Gonçalves, 1985, 1993, 1999, 2001a; 2001b) importantes para a tomada de consciência do rumo investigativo a tomar e definição mais precisa do tipo de pesquisa a desenhar.

2 - Desenho da Investigação

A natureza do objecto de estudo e as finalidades que lhe foram assinaladas, implicaram a opção por uma abordagem de carácter indutivo-dedutivo, num Estudo de Caso que centra o seu interesse no que pensam e sentem os docentes envolvidos num mesmo projecto de formação.

A multiplicidade dos enquadramentos teóricos passíveis de iluminar as questões que a este estudo se colocam e o interesse por uma compreensão ampla do fenómeno, aproxima-o dos estudos de carácter sistémico. O desejo de manter uma proximidade máxima com o terreno onde estas práticas de interacção têm lugar, levou a manter o mais possível as metáforas e conceitos que as pessoas

utilizam para falar destas suas práticas, bem como o modo, ainda que por vezes impreciso, de as classificar e sistematizar.

Não sendo em termos metodológicos formais uma investigação-acção, assume os propósitos fundamentais deste tipo de metodologia, podendo ser visto como um contributo para outras investigações e acções que adoptem os princípios da participação (próprias das investigações ecológicas) e da auto-formação.

3 - Tipo de causalidade

Tal como já atrás se refere, os diversos autores que têm vindo a estudar o comportamento humano - no qual se incluem as interacções entre as pessoas - afirmam as suas posições de causalidade a partir de pontos de vista mais ou menos radicalizados sobre o que é ou não é observável; é a fronteira entre o que é exterior (directamente acessível aos órgãos dos sentidos) e interior (que não é directamente acessível aos órgãos dos sentidos) que marca estas diferenças; tal como os objectos que constituem as "realidades" de referência, existirão causas que se manifestam exteriormente e causas que permanecem "escondidas" no mundo interior de cada um e de que temos ou não consciência.

À la limite, toda a atribuição de causalidade pressupõe um processo através do qual é o sujeito que introduz uma relação de causa-efeito entre duas realidades por si percebidas, seguindo-se-lhe o necessário processo de socialização que permite a sua transformação de subjectivo em objectivo; mas o que diferencia estes dois planos de causalidade (cuja inter-relação e inter-influência é largamente aceite), não serão apenas as suas características de exterioridade ou interioridade; é que as que se localizam "fora" dos sujeitos, estão "prisioneiras" das dimensões de tempo e espaço (tal como as entendemos), ao passo que as de "dentro" estão libertas dessas "amarras", (tal como nos diz a neurociência e a psicologia cognitiva, pela constatação da reversibilidade do pensamento), permitindo uma percepção de causalidade bem mais dinâmica e dialéctica (como refere a Teoria de Campo de

Lewin, e outras nela inspiradas, pela constatação da possibilidade de podermos pensar tanto em termos de trajectória como de projecção).

Assim, alguns autores (como Ribeiro Gonçalves, 1995:24) entendem que todo o comportamento (exterior) é o sintoma de uma causa (interior) que é necessário conhecer, chamando aos estudos que visam este conhecimento de pesquisa da subcausalidade: "In other words, if the observable is necessary as brute material for the initiation of the search of subcausality, the non-observable is also necessary since it is by means of this that the body of subcasuality is formed."

Por outro lado, dada a natureza do objecto a investigar (multiplicidade de factores influentes e influenciados) não pretende a descoberta de relações lineares de causa-efeito, mas sim revelar possíveis correlações que os próprios docentes estabelecem entre esses factores, constituindo-se dessa forma como ponto de partida para a construção de hipóteses em futuros estudos.

Não sendo ainda um estudo em profundidade da subcausalidade (que não só requer o uso de técnicas de observação e análise que levam bastante tempo a pôr em prática e a realizar, como também um corpo de conhecimentos mais extenso e sólido do que aquele que existe sobre o assunto), pretende estabelecer os pilares básicos a partir dos quais tais estudos, no âmbito da interacção entre docentes, venham a fazer-se.

4 - O Universo da Análise

O universo de análise que se pretende considerar é o conjunto dos docentes do Curso de Formação de Educadores de Infância da ESE de Faro / UALg; tal escolha justifica-se por um lado, pelo facto de que aquilo que se pretende observar são as interacções entre docentes em função de um dado projecto de formação de professores; e ainda por ser a Educação de Infância e a Formação de Educadores, pela minha implicação pessoal, o que me interessa conhecer melhor.

Num total de cerca de 30 docentes, este universo caracteriza-se por uma grande diversidade que assenta nos seguintes aspectos:

- o número de anos de docência na ESE, ou o número de vezes que foram docentes no curso varia bastante; existe no entanto um "núcleo duro" que partilha uma história que vem desde a instalação e início do funcionamento da própria escola;
- possuem diferentes formações científicas de base que vão das áreas humanísticas e artísticas, às ligadas às ciências da natureza, informática e educação física; um pequeno número (quatro) possui formação e experiência em Educação de Infância;
- a maioria não pertence à carreira docente do ensino superior; dentro destes, muitos pertencem a carreiras docentes de outros níveis de educação e ensino;
- distribuem-se por 14 Grupos Disciplinares formados em função de áreas científicas específicas;
- a maioria também dá aulas a outros cursos, sendo raros os que leccionam exclusivamente no curso de Educação de Infância; no geral são responsáveis por mais do que uma disciplina, dando aulas a diferentes turmas e anos do curso; o número de horas dadas ao curso varia de semestre para semestre, em função da tipologia das disciplinas e do número de turmas; no total do ano lectivo em causa, o número de horas de cada docente variou entre um máximo de 570 e um mínimo de 12; cerca de 73% participa em disciplinas de pluridocência (participação de mais do que um professor, envolvendo 2, 3, 9 ou 10); destes, cerca de 55% participam apenas neste tipo de disciplinas; por norma, só os Supervisores estabelecem contactos e relações com educadoras cooperantes e estabelecimentos onde decorrem os estágios.

Existiram algumas dificuldades de fixação deste universo que se prenderam com duas ordens de razões, embora ambas assentes em aspectos organizacionais: uma temporal (o quadro de docentes que dá aulas no curso varia consoante a distribuição de serviço de cada ano-lectivo; a maior estabilidade verifica-se a nível dos supervisores das práticas pedagógicas) e outra de vínculo de alguns docentes à escola (determinado número de docentes, variável consoante os anos-lectivos, são aquisições de

serviço; com horários por vezes bastante reduzidos, não conseguem formular com segurança uma ideia acerca do modo como o restante corpo docente funciona).

Por estas razões, verificadas ao longo do processo, foram tomadas algumas decisões que me pareceram importantes:

- ter como referente temporal o ano-lectivo de 2001/2002 e não, como inicialmente previra, o de 2000/2001; no entanto, por razões de organização interna, a distribuição de serviço nalgumas áreas só foi dada como praticamente definitiva em finais de Setembro de 2001; tal decisão implicou pois um certo risco de atraso no desenvolvimento do estudo, já que o tempo para uma primeira recolha, tratamento e análise de resultados (validação do modelo de análise) ficou objectivamente menor; teve porém a vantagem de permitir a fixação do universo que procurava;

- não considerar nesta pesquisa os docentes em aquisição de serviços; a desvantagem é a de não se poder contar com a perspectiva de pessoas para quem a forma como a escola procede ao seu acolhimento e enquadramento é certamente importante, face à ideia chave de relação com o projecto de formação; mas este é um pormenor cujo real significado só poderá ser visto no seio de uma compreensão mais global da situação que por enquanto não existe.

Também foram aqui consideradas algumas questões sobre o contexto em que o universo de pesquisa se move, que têm vindo a acompanhar todo o processo e a colocar dificuldades: em primeiro lugar a existência de um pré-juízo generalizado de que os docentes do ensino superior e universitário não gostam de ser investigados, colocando resistências de tal forma fortes que inviabilizam qualquer estudo; em segundo lugar o facto de quem pretende investigar pertencer ao mesmo universo. Tal situação implicou a inclusão no plano de trabalho de acções conducentes à avaliação mais precisa destes aspectos.

5 - Planificação

A Planificação global da pesquisa só começou a ser trabalhada a partir de meados do que adiante se exprime como sendo o primeiro momento; foi então elaborada uma grelha de orientação de todo o trabalho, onde se veio registando o seu desenvolvimento e que tem funcionado como precioso auxiliar tanto da necessária disciplina pessoal, como das próprias reflexões e aprendizagens resultantes deste percurso.

Note-se que este plano considera duas etapas distintas embora complementares: a primeira (1º ao 3º momento) corresponde ao processo que vai até ao final da parte curricular; a segunda (4º momento) ao aprofundamento teórico, estudo e construção de um instrumento de observação e sua testagem (recolha e tratamento de dados e análise de resultados) e de escrita da dissertação final.

Com vista a facilitar a sua leitura e consulta, os pontos principais deste plano foram organizados num quadro (página seguinte), em que se procura descrever, passo a passo, as etapas previstas e seus intuítos mais importantes.

Plano de trabalho	
<u>Primeiro momento</u>	<p><i>de carácter essencialmente exploratório e visando:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a provocação de uma mudança da postura pessoal face à situação (distanciamento; despojamento de pré-conceitos; busca do ponto de "ingenuidade" óptimo para colocar as questões essenciais...), sentida como necessária dado o envolvimento pessoal na situação a observar; - a recolha de dados para a caracterização do contexto e do universo de análise; - a avaliação, empírica, intuitiva e informal, do interesse dos colegas pelo tema em causa, e da sua disponibilidade para colaborar neste estudo; - a produção dos primeiros trabalhos modulares referentes à escolha de um campo de pesquisa, ao levantamento das primeiras questões, à focagem do objecto de estudo, à definição de objectivos e delimitação de fronteiras, utilizando para tal a Abordagem Sistémica e um enquadramento teórico geral da Relação Educativa. - o início da filtragem e da organização dos conceitos, procurando otimizar a lógica interna das reflexões, quer pela utilização de conhecimentos anteriores, quer pela leitura flutuante de alguns textos de base.
<u>Segundo momento</u>	<p><i>de organização dos conceitos visando:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a fixação de um guia orientador da revisão da bibliografia e do afinamento do objecto e dos objectivos do estudo; - o início de consultas substantivas mais sistemáticas, com elaboração de um ficheiro de registo das obras encontradas, anotações e sua selecção (catálogos, livros, revistas, comunicações, dissertações...), localização e suportes (conferências e outros encontros, bibliotecas directamente acessíveis, bibliotecas online); - a identificação de alguns peritos, em Portugal, quer da matéria substantiva do estudo, quer da parte metodológica e exploração das possibilidades de contacto pessoal; - a elaboração de um primeiro Mapa Conceptual possibilitando a construção de um Modelo de Análise.
<u>Terceiro momento</u>	<p><i>de validação do Modelo de Análise e de estudo instrumental visando:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a construção de um questionário para a validação do modelo - a pré-testagem do questionário e análise dos resultados - a reformulação do Mapa Conceptual, do Modelo de Análise e do questionário de validação - a aplicação do questionário de validação: distribuição, retorno, tratamento e análise de dados - a elaboração do Modelo de Análise emergente - a construção do(s) instrumento(s) de observação a propor - a escrita de um Relatório de Percurso a apresentar no final da fase curricular do presente mestrado
<u>Quarto momento</u>	<ul style="list-style-type: none"> - de aprofundamento teórico e instrumental; de construção de um instrumento de observação; de testagem do instrumento (recolha e tratamento de dados e análise de resultados); de escrita da dissertação final .

Quadro 1 - Plano de Trabalho

Capítulo V – Construção e Validação do Modelo de Análise

1 - Introdução

Na implementação do desenho da investigação procurou-se seguir o que foi previamente planeado; a minúcia e por vezes a dispersão pela constante busca, em paralelo, da fundamentação teórica que pudesse iluminar e dar robustez a todo o processo, deu origem a uma quantidade razoável de pequenos estudos e notas reflexivas, que fazem parte de uma espécie de "diário de bordo" que permitiu a organização necessária e o foco tanto nos objectivos traçados, como no tempo disponível para a finalização de todo o trabalho.

Dadas as exigências de síntese, só serão aqui referidos os passos considerados mais relevantes para a compreensão do processo.

2 - Recolha exploratória de informação

Deste primeiro momento há a realçar os contactos informais com alguns colegas da ESE, habitualmente ligados ao curso de Educação de Infância ou não; procurei que estes contactos fossem bastante diversificados, não se ficando apenas por aqueles com quem fui construindo uma relação pessoal significativa; procurei também ser clara quanto à honestidade e bondade das minhas intenções, já que aquilo que pretendo não parte de uma assunção negativa das competências de cada um, mas sim da preocupação com uma situação que a todos envolve (incluindo a mim própria).

Compreendendo não ser fácil por vezes distinguir entre uma posição crítica e um pressuposto negativo, tentei pois deixar igualmente claras as minhas convicção e vontade de contribuir, com este esforço, para a reflexão sobre as nossas práticas formativas, trazendo para esta arena as práticas interaccionais.

De todos com quem falei mais ou menos profunda e largamente, apenas um exprimiu a opinião de não ser a interação entre docentes um assunto de interesse relevante para a formação de professores; os seus argumentos assentavam na ideia de que no ensino superior, porque se lida com adultos, não ser necessária nem uma relação de grande sinal afectivo com os alunos ("a proximidade pessoal prejudica a objectividade"), nem a referência a uma perspectiva ou projecto definido ("estabelecer as ligações e resolver as divergências é trabalho dos alunos, não dos docentes"); logo, bastará um clima de respeito pelos territórios científicos e hierárquicos de cada um e uma coordenação ligeira, para que os objectivos da formação sejam alcançados.

Todos os outros docentes apresentaram um discurso no geral francamente oposto a este, embora com diferenças no que toca a aspectos mais particulares, revelando uma aspiração comum de mudança e de melhoria da actual situação.

As divergências maiores registaram-se ao nível das possibilidades dessa mudança e da própria realização deste estudo, andando ambas um pouco de braço dado uma com a outra: houve quem achasse que apesar de desejável e necessária esta mudança era praticamente impossível (peso da tradição académica, dos interesses individuais instalados, do modo como a carreira do ensino superior está concebida...), em oposição a outros, de postura mais optimista que, embora reconheçam não ser fácil, acreditam nessa possibilidade (peso do potencial humano positivo da escola, da entrada recente de novos e jovens quadros, da actual conjuntura que obriga a repensar os modelos de formação de professores para a acreditação dos cursos aqui ministrados...).

Em paralelo, todos se disponibilizaram para colaborar neste ou noutros estudos que visem investigar o que se passa na docência a este nível de ensino, desde que fossem respeitadas as normas deontológicas básicas de reserva do nome, o que neste caso se procurou efectivamente garantir.

Muitos foram de opinião que o facto de quem investiga pertencer ao mesmo universo funcionaria muito mais como dificultador que como facilitador do processo; imaginando que este investigador viria de fora, o panorama também não se lhes afigurava menos difícil.

Assim, a interação entre docentes pareceu ser matéria de interesse e preocupação da larga maioria dos docentes contactados; a ideia que os docentes não gostam de ser investigados só se "confirmou" na opinião de cada um sobre os outros; individualmente, a disponibilidade e a vontade de participar revelou-se não apenas no discurso, mas em atitudes e comportamentos concretos: é que ao longo do processo foram vários os que, sabendo ao que me propunha, vinham ter comigo para saber do "andamento das coisas", para me encorajar, às vezes para ver se se confirmavam ou não os seus vaticínios, para me falar, com toda a boa vontade e propósitos de ajuda, da ingenuidade da minha decisão de efectuar este estudo neste contexto ou para me sugerir modos de ultrapassagem das dificuldades...

Seja como for estas primeiras "sondagens" de opinião, para além da fixação do universo de análise e a identificação de algumas dificuldades a enfrentar neste âmbito, permitiram enriquecer o quadro de factores a considerar na concepção do estudo, em especial na construção do Modelo de Análise.

3 - Primeiros esboços conceptuais

Com base em conhecimentos anteriores (vivenciais e teóricos), nos resultados da recolha exploratória, no enquadramento sistémico e na informação substantiva genérica obtida, foi possível ensaiar a elaboração de um Mapa Conceptual e de um Modelo de Análise que assumiram a forma que se expressa, de modo mais amplo, nos quadros em anexo (anexos 2) e que aqui se resume.

Na versão utilizada para o pré-teste de validação do modelo (anexos 2), bastante marcada pelos referentes da abordagem sistémica realizada, verifica-se que enquanto para as dimensões dos aspectos influentes e dos aspectos influenciados já se expressam e agrupam factores a considerar, para a caracterização das interações ainda não aparecem nem Dimensões nem Componentes.

A figura abaixo mostra o esquema base do modelo sobre o qual se trabalhou:

MODELO DE ANÁLISE – esquema de base

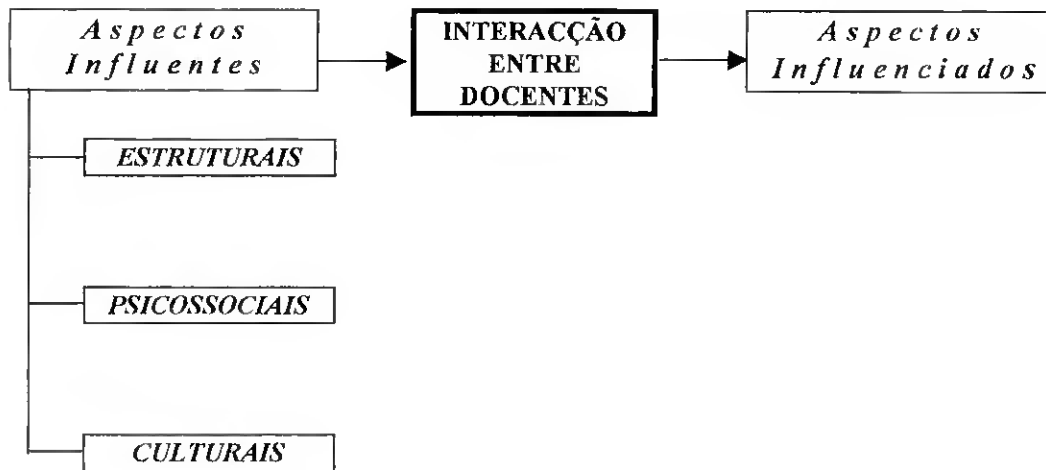


Figura d – Esquema base do Modelo de Análise

Foi o desenvolvimento do processo – pré-teste e aprofundamento substantivo – que permitiu, como adiante se verá, a reformulação global e específica deste conjunto.

4 - Validação do Modelo de Análise

Para a validação do Modelo de Análise foi construído um questionário, visando perceber até que ponto as pessoas que fazem parte do universo considerado estão de acordo com os aspectos, dimensões e componentes apresentados e a forma como foram agrupados.

4.1 - Construção do instrumento para validação

Dada a natureza do presente estudo e do modelo de análise em causa, optou-se pela elaboração de um questionário (anexos 3) que, para além de revelar a concordância ou discordância com as questões apresentadas, permitisse registar o grau da posição assumida.

Neste momento do processo decidi não recolher ainda opiniões quanto à direcção (positiva - negativa) de cada factor, reservando a possibilidade de tal consideração para a observação propriamente dita.

A construção deste instrumento teve então por base o próprio modelo e o mapa conceptual previamente elaborado; a partir deles, as questões foram organizadas em quatro blocos (anexos 3) cada um deles correspondendo às dimensões em causa: Estrutural, Psicossocial, Actividades, Cultural. A decisão de colocar o bloco Actividades antes do Cultural, teve a ver com a ideia de que provavelmente seria mais fácil aos respondentes tomar em conta os factores deste último, após se terem colocado na perspectiva das Actividades.

Uma vez que se pretendia saber do grau de concordância com o modelo, optou-se pela formulação de questões fechadas, cujas respostas deveriam expressar-se numa escala ordenada de cinco valores (tipo escala de Likert), correspondendo, para os primeiro, segundo e quarto blocos (aspectos que influenciam) 1 a nenhuma, 2 a pouca, 3 a alguma, 4 a muita e 5 a muitíssima; para o terceiro bloco (aspectos influenciados) 1 a nada, 2 a pouco, 3 a muito, 4 a muitíssimo e 5 a totalmente; no final de cada bloco foi colocada a possibilidade de, de forma aberta, serem acrescentados outros factores, podendo ser igualmente graduados em função das mesmas escalas.

Na formulação das questões procurou-se obedecer aos seguintes princípios gerais: identidade de compreensão; facilidade de interpretação e de resposta; admissibilidade de todas as respostas possíveis; aceitabilidade; fluência, ritmo e clareza; razoabilidade de extensão; imparcialidade.

4.2 - Pré-testagem do questionário de validação

O questionário foi analisado, na minha presença, por dez pessoas ligadas à formação inicial de professores (não do curso de Educadores de Infância), bem como de cinco especialistas das áreas de Sociologia, Psicologia, Psicologia Social, Artes e Metodologia, com a intenção de captar, com pormenor e rigor, as opiniões acerca do questionário nas dimensões próprias de uma pré-testagem:

forma, compreensão dos conteúdos, redacção, organização das questões (geral e bloco a bloco), tempo de preenchimento exigido; os resultados foram analisados em função destas dimensões e no sentido de uma tomada de decisões quanto às alterações a introduzir (anexos 3); de entre todas as considerações que foram tidas em conta é de realçar a que diz respeito à dimensão das interacções: tal como já atrás se referiu, não tinha sido alvo de desmontagem em termos de Dimensões e Componentes; foi necessária a sua explicitação verbal junto dos respondentes desta fase de pré-teste o que, ao mesmo tempo, permitiu uma reflexão acompanhada e um pouco mais esclarecedora do que realmente se procurava.

Com base nestes resultados reformularam-se quer o Mapa Conceptual, quer o Modelo de Análise, quer ainda o próprio questionário de validação do modelo (anexos 3).

4.3 - Aplicação do questionário de validação

A primeira passagem teve lugar um mês antes do final do ano-lectivo de 2000/2001, tendo os questionários sido colocados nos cacifos de todos os docentes (num total de 29) que, segundo a listagem da distribuição de serviço fornecida pelo Conselho Científico, nesse ano davam aulas no curso. Quinze dias depois apenas dois tinham sido devolvidos; procurei contactar directamente com cada um, tendo constatado que alguns, ou por terem dado aulas apenas no primeiro semestre (aquisição de serviços), ou por se terem ausentado (regime de sabática), muito dificilmente seriam contactáveis ou estariam disponíveis; dos restantes, uns já não se lembravam se haviam ou não recebido, respondido e/ou devolvido o questionário; outros, alegaram falta de disponibilidade, não de vontade, para o fazer dado o seu envolvimento em inúmeras tarefas; apesar da minha insistência, até ao início das férias apenas mais dois questionários foram devolvidos.

Esta baixíssima taxa de retorno (cerca de 13%) fez-me reflectir bastante; revi as notas que fui tomando ao longo do período exploratório, acabando por concluir que provavelmente o problema teria estado no método de distribuição dos questionários, preparando-me para uma segunda passagem

no início do ano-lectivo de 2001/2002; ainda nesta altura, tomei a decisão de excluir do estudo os docentes contratados em aquisição de serviços, cuja relação com a escola se revelasse bastante pontual.

A distribuição de serviço dos docentes, em 2001/2002, só foi dada por praticamente concluída em finais de Setembro; para além disso entrou em vigor, este mesmo ano, o novo plano curricular da licenciatura em educação de infância; tal situação fez com que a caracterização do universo de análise, já feita para o ano anterior, tivesse de ser reformulada.

Pelas razões expostas, a segunda passagem do questionário só pôde ser materializada em princípios de Outubro (com algumas disciplinas ainda por distribuir), tendo então decidido entregar cada questionário em mão para expressar, junto de cada um, os motivos e as intenções do estudo e a necessidade de colaboração dos colegas e ainda prestar os esclarecimentos tidos como pertinentes.

Dos cerca de trinta docentes necessários para garantir as horas do plano curricular (número impreciso dadas as flutuações das aquisições de serviço), 26 são "da casa", ou seja, ou pertencem aos quadros, ou fazem parte dos "outros docentes" (regime de requisição). Destes 26, dezanove foram contactados pessoalmente; aos sete restantes, por dificuldade de os encontrar na escola, os questionários foram postos no respectivo cacifo, tendo quatro confirmado a sua recepção e prometido a devolução. Algumas pessoas preferiram preencher o questionário de imediato; outras, entregaram-mo pessoalmente um ou dois dias depois; outras ainda, comprometeram-se a colocá-lo no meu cacifo com a máxima brevidade possível; uma manifestou-se desinteressada e não aceitou colaborar. O número de respondentes foi então fixado em 25.

Desta vez a taxa de retorno, nos primeiros quinze dias, foi significativamente mais alta: de 25 foram devolvidos 15, ou seja, 60%; até princípios de Novembro foi devolvido apenas mais um, ficando ainda o retorno aquém do que pensava constituir o necessário (pelo menos 75% - 19 a 20 unidades) dado o pequeno número de pessoas envolvidas e as diferenças entre si. Voltei a contactar pessoalmente todos os que me foi possível e desta segunda ronda resultou de imediato o retorno de

outros quatro, tendo assim atingido o limite mínimo (20 - 75%) que impusera como aceitável. Os questionários foram numerados por ordem de entrada e registada a sua data de recepção (anexos 4).

5 - Resultados da aplicação do questionário de validação

O Modelo de Análise proposto assenta nas seguintes afirmações:

- existem determinados aspectos que influenciam a interacção entre docentes, que podem ser agrupados nas Dimensões Estrutural, Psicossocial e Cultural;
- essa interacção pode ser caracterizada nas Dimensões Contacto e Natureza das Relações;
- existem determinados aspectos que são influenciados pela interacção entre docentes que podem ser Dimensionados em Níveis de Influência;
- qualquer destes aspectos é passível de ser representado, pelos próprios docentes, numa escala de valores, em função da intensidade atribuída a cada um deles;
- a intensidade atribuída permite determinar as semelhanças e diferenças percebidas em relação ao Modelo proposto e a construção de um Modelo de Análise Emergente.

Para a construção do questionário cada Dimensão (agrupando as Componentes e suas modalidades) foi alvo de um Bloco de Questões: três para os aspectos influentes; duas para a caracterização das interacções e uma para os aspectos influenciados.

Partiu-se pois da afirmação de que estas Dimensões (e suas Componentes) fazem sentido para os respondentes em determinada medida (atribuição de grau de intensidade):

a - significância estatística: não se esperando uma distribuição uniforme das respostas, foi aplicado o teste não-paramétrico de Kolmogorov-Smirnov de distribuição uniforme, para obtenção de uma medida de significância das concordâncias obtidas (anexos 4); considerou-se que a hipótese nula (resultado que é ou se aproxima de uma distribuição uniforme) poderá ser rejeitada para valores de um $\alpha \leq .05$, aceitando-se a hipótese alternativa colocada com uma margem de erro de 5%;

b - considerou-se que, na escala de valores utilizada (tipo Likert), o valor 1 (nenhuma) significa que "a questão não faz sentido" e os valores 2 a 5 (pouca, alguma, muita, muitíssima) significam que "a questão faz sentido no grau atribuído"; as respostas "N" (não sabe; não responde) não foram incluídas para efeitos de médias e percentagens (anexos 4);

c - as questões que obtiveram um $\alpha > .05$ e ou as que se incluíram no bloco de sentido das respostas mais baixo (nenhuma a pouca concordância), foram alvo de atenção particular no que toca à interpretação e significado para o estudo, visando a sua rejeição ou manutenção no modelo;

d - as questões "Outros" serviram para medir a exaustibilidade das componentes e suas modalidades nas respectivas Dimensões, pelo que foram tratadas à parte, quer em termos qualitativos quer quantitativos, em função da sua pertinência (anexos 4).

5.1 - Procedimentos de tratamento de dados

Tendo em mente as hipóteses colocadas, o tratamento de dados implicou os seguintes passos fundamentais (anexos 4):

a - leitura selectiva de cada questionário visando a verificação e o controle da compreensão das questões e dos critérios de resposta; aqueles que mostrassem desvios importantes, por falta de uniformidade ou de coesão ou por apresentação de um número significativo de respostas "N", não seriam considerados para efeitos de tratamento de dados; foi encontrado, entre 20, um questionário nestas condições, ficando o número de respondentes a considerar em dezanove (19).

b - utilização do programa SPSS para tratamento estatístico de dados.

c - todas as variáveis foram tratadas como categoriais ordenadas.

d - todas as respostas "N" foram consideradas como valores perdidos, não sendo levadas em conta na determinação de valores médios e de percentagens.

e - organização de quadros por cada Bloco de questões (anexos 4):

- aplicação a todos os factores do teste Kolmogorov-Smirnov e sua análise

- frequências simples e ponderadas, percentagens e médias;
- ordenação das variáveis em função das percentagens dos valores 2 a 5;
- ordenação das variáveis em função dos valores médios atribuídos, com organização de blocos de sentido das respostas (global e por componentes);
- ordenação das variáveis em função das percentagens dos valores 5 atribuídos.

5.2 - Descrição e Análise de Resultados

Neste ponto apenas se apresenta uma síntese da descrição e análise de resultados efectuada, dado o espaço que ocupam quer os quadros de apresentação e organização de dados, quer os textos sobre eles produzidos; este conjunto será apresentado em anexo (anexos 4).

Em termos globais, todos os blocos registaram um grau de concordância com o modelo bastante significativo, pesem embora as reservas que mais adiante se discriminam.

Nos pontos reservados a novas sugestões ("Outros"), constou apenas uma de que não resultaram alterações, dando assim a entender da exaustibilidade, neste universo, dos itens a considerar em cada dimensão.

5.2.1 - Caracterização das Interações

- **Bloco 1 - Dimensão Contacto** (anexos 4): O conjunto dos dados organizados mostra que os respondentes puderam representar os contactos entre si em função dos itens apresentados, indo as suas preferências, por ordem de importância, para os contactos *directos* (*face-a-face* seguido de por *outros meios*), *informais* e que têm lugar *entre-pares*; os *mediados* e *indirectos*, *formais* e *hierárquicos*, embora existam, ficam num segundo plano de preferência. Os resultados de cada componente revelam consistência e coerência entre si.

Os itens contactos *indirectos*, *mediados por outros* e *hierárquicos* revelaram uma distribuição com valores de $\alpha > .05$ (.14 e .12); no entanto, não se colocam no bloco de sentido mais baixo;

dado o significado amplo que se pretende imprimir ao conceito de interação e admitindo a possibilidade de ter havido, sobre estes factores, uma interpretação mais estreita, considerou-se ser de manter estes itens, com a reserva de melhor explicitação dos conceitos.

- **Bloco 6 - Dimensão Natureza das Relações** (anexos 4): O conjunto dos quadros mostra que os respondentes puderam representar a natureza das relações interpessoais que verificam entre si, em função dos itens apresentados, sendo possível classificá-las na ordem de importância que segue (valores médios atribuídos): em primeiro lugar estão o tipo de relações de *simple contact* (*cortesia*) seguidas, dentro do mesmo sentido, das de *direction* e de *coordenação*; ordem idêntica, mas pertencentes a diferentes blocos de sentido das respostas (1º e 2º respectivamente), apresentam as relações cujo carácter é o serem estabelecidas *entre-pares* (entre pessoas que se vêm ao mesmo nível de responsabilidade, decisão...) face às de carácter *hierárquico* (entre pessoas que se vêm a diferentes níveis...); os outros tipos de relação são referidos como tendo de alguma a pouca importância; de realçar é o facto das relações de *colaboração* e de *cooperação* (possivelmente reveladoras de níveis mais elevados de interação) se encontrarem no último lugar da lista. Os itens *colaboração* (.06), *direction* (.08), *concorrência* (.18) e *entre-pares* (.33) registaram um $\alpha > .05$; no entanto, nenhum deles se coloca no bloco de sentido mais baixo: as relações de *direction* e *entre-pares* estão no bloco de sentido de "alguma a muita concordância" e as de *colaboração* e *concorrência* no de "pouca a alguma concordância". Dada a intenção de caracterizar as relações de forma ampla, estes itens serão mantidos no modelo sob reserva de clarificação dos conceitos, sendo estes condicionalismos levados em conta em termos de interpretação.

5.2.2 - Aspectos Influentes

- **Bloco 2 - Dimensão Estrutural** (anexos 4): O conjunto dos quadros mostra que os respondentes puderam representar o grau de influência que os aspectos estruturais considerados exercem sobre as interações; analisando cada componente em particular, é de notar que a *pertença a*

outros grupos é de "muitíssima a muita influência" (1ª ordem) quando se trata de *projectos ou grupos de trabalho*, e um pouco menos importante (de muita a alguma) quando se trata de *órgãos de gestão da ESE*; os componentes *organização dos docentes*, *anos de docência* e *organização física dos espaços* (1º bloco de sentido das repostas) assumem valores idênticos. Em termos da organização dos docentes os itens *docência em vários cursos* e *grupo disciplinar a que pertence* registam um $\alpha > .05$ (.24 em ambos os casos), mas ao mesmo tempo valores médios que os situam no bloco de sentido de "alguma a muita influência"; dado o seu significado para o estudo decidiu-se pela sua manutenção no modelo sob reserva de reorganização de todos os itens reveladores de relações de pertença. Nas componentes de distribuição de serviço e dos tempos que, à excepção do *tipo de disciplinas* e das *horas por semestre*, apresentaram valores $\alpha < .05$; no entanto os seus valores médios são bastante baixos (pouca a alguma influência) aproximando-se do limite inferior deste bloco; de facto, as maiores frequências registadas concentram-se em torno dos valores 1 e 2; sendo assim, decidiu-se pela rejeição destes itens; assumir-se-á no entanto o *tipo de disciplinas* (passará a componente): apesar de um valor α elevado (.24) coloca-se no bloco de sentido de "alguma a muita influência"; tal poderá ter ficado a dever-se ao facto de os docentes terem interpretado este item de modos diferentes; nos casos em que foi possível perguntar, muitos entenderam-na como diferenciação entre "pluridocência" e "monodocência" e alguns conforme a tipologia mais em uso (teórica, teórico-prática, prática, seminário); por tais razões e dado o seu significado para o estudo, decidiu-se passar o tipo de disciplinas a componente onde se incluem as modalidades *pluridocência* e *unidocência*. Na carreira profissional, o *modo de progressão* é visto como mais influente que o *posicionamento* que nela se tem; no entanto verificou-se, para aquele primeiro factor, um α de .12, em contraste com o bloco de "alguma a muita influência" em que se coloca; por este item poder estar particularmente ligado aos aspectos competitivos das relações, a que os docentes parecem muito sensíveis, este factor manter-se-á no modelo sob reserva de um melhor modo de questionar sobre este assunto. Há ainda que referir o facto de a organização física dos espaços ter obtido um α elevado (.20) e, tal como noutros

casos, se enquadrar no bloco de sentido de "alguma a muita influência"; neste caso, poderá ter tido algum peso nestes resultados o facto desta componente não se apresentar explicitada em diferentes factores; assim, não será rejeitada exigindo-se no entanto a sua diferenciação em diferentes itens (salas de aula, gabinetes, espaços de trabalho conjunto e espaços de convívio).

- **Bloco 3 - Dimensão Psicossocial** (anexos 4): O conjunto dos quadros mostra que os respondentes puderam representar o grau de influência que os aspectos psicossociais considerados exercem sobre as interações; nela, os aspectos pessoais, com destaque para as *atitudes*, são vistos como influenciando mais que, de modo geral, os *incentivos* de outros. Todos os factores apresentaram valores de $\alpha < .05$, pelo que o grau de confiança geral deste bloco é maior que o verificado para o bloco anterior. Na perspectiva da percentagem dos valores 5 atribuídos, todos os itens pertencentes a um domínio mais estritamente pessoal (*afinidades e atitudes*) são claramente colocados num primeiro plano de importância, mantendo todos os outros as posições relativas manifestadas noutras perspectivas de análise; à *importância* pessoal atribuída às interações não são dados os valores nem 1 (nenhuma), nem 2 (pouca). Os resultados de cada componente revelaram consistência e coerência entre si; no entanto parecem também indicar que, apesar das relações de *direcção* assumirem um espaço importante, ou não incluem o *incentivo* às interações, ou a sua eventual existência não provoca grandes efeitos; haveria pois que encontrar um modo de clarificação destes aspectos. Há ainda a realçar o facto das respostas "N" (3) se terem distribuído pelo *incentivo de outros* (mesmo respondente).

- **Bloco 4 - Dimensão Cultural** (anexos 4): O conjunto dos quadros mostra que os respondentes puderam representar o grau de influência que os aspectos culturais considerados exercem sobre as interações. Tal como no bloco anterior, todos os factores apresentaram valores de $\alpha < .05$. Analisando cada componente em particular, é de notar que os itens das componentes *conhecimento* (substantivo/do objecto da formação) e *valor* (atribuído ao objecto da formação), ambos em termos *pessoais*, são na generalidade vistos como mais influentes que as *imagens* (do

objecto da formação), sendo também as *pessoais* consideradas mais influentes que as partilhadas no *colectivo GD*. Os resultados de cada componente revelam consistência e coerência entre si; parecem no entanto apontar para a necessidade de clarificação das relações que se podem estabelecer entre as próprias componentes deste bloco (imagens, conhecimentos e valores), visando uma compreensão mais efectiva do sentido das respostas.

5.2.3 – Aspectos Influenciados

- **Bloco 5 - Níveis de Influência** (anexos 4): O conjunto dos quadros mostra que os respondentes puderam representar o grau de influência que a qualidade das interações entre os docentes tem sobre os diferentes aspectos considerados. Os resultados de cada componente revelam alguma consistência e coerência entre si; no entanto colocam algumas dificuldades de interpretação sobretudo devidas à própria natureza interactiva de todos os factores em análise.

A perspectiva da percentagem dos valores 5 atribuídos mostra o *desenvolvimento da instituição* como o item que mais se considera afectado pelas interações (não regista nenhuma resposta no valor 1); existem seis itens que não apresentam nem valores 1 (nenhuma), nem valores 2 (pouca): *actividades de partilha...*, *conhecimento dos outros docentes em termos profissionais*, *clima geral da escola*, *desenvolvimento pessoal de cada docente*, *percepção da relação entre as disciplinas* e *grau de envolvimento em actividades não lectivas*. Qual o traço comum entre estes itens? Porque é que o *desenvolvimento pessoal*, por exemplo, é visto como mais dependente das interações entre docentes que o próprio *desenvolvimento profissional*? Poderão tais diferenças ser atribuídas ao "acaso" de algumas respostas menos coesas, a uma diferente compreensão dos conceitos... ou a razões que se prendem, por exemplo, com a "tradicional" valorização do "trabalho académico" (investigação) em detrimento do "trabalho pedagógico"? Verão os docentes noutras vias, mais que nas da docência, oportunidades de desenvolvimento profissional mais significativas? Verifica-se ainda a existência de dois factores - *envolvimento nas actividades lectivas* (.14) e *elaboração de*

programas de disciplinas (.07)- com um $\alpha > .05$; no entanto e uma vez mais, ambos se encontram no bloco de sentido de "algo ou muito influenciados"; a decisão de manter estes factores no modelo exige uma maior clarificação das ligações entre as actividades e as interacções e também os tipos de relação resultantes.

5.2.4 - Síntese da Análise

O Modelo de Análise pretende mostrar um potencial de causalidade múltipla e não uma causalidade linear. Assim, a leitura que poderá ser feita sobre o que os respondentes consideraram é a seguinte (ver evidências em anexos 4):

- Aspectos Influentes

Na opinião dos respondentes existem três factores que influenciam muito as interacções: o *valor* que se atribui ao objecto da formação, as *atitudes pessoais* face às próprias interacções e o *conhecimento* (substantivo/do objecto da formação):

a - O factor que mais influencia as interacções é o do *valor pessoal* que cada um atribui ao objecto do seu trabalho, tido nas dimensões *formação de educadores* e *educação de infância* (como nível de Educação e Ensino); o *valor* atribuído no *interior dos GD*, mesmo continuando a ser muito importante, é-o menos que o de atribuição *pessoal*.

b - Segue-se de muito perto o factor das *atitudes pessoais* em vista das próprias interacções e em três níveis distintos: *importância* que se lhes atribui, a *vontade* de interagir e a *iniciativa* para levar a cabo as possíveis intenções.

c - Também de perto, o *conhecimento* (substantivo) ainda é considerado como muito importante, visto aos níveis do *plano curricular do curso*, da *profissão* e dos *locais de exercício profissional*.

Todos os outros factores (à excepção de três componentes estruturais de diferenciação de posicionamento funcional - *Carreira* - de tarefas - *Distribuição de serviço* - e de tempos lectivos - *Distribuição de tempos*) foram tendencialmente considerados como tendo apenas alguma influência:

a - A *pertença a outros grupos* (diferentes dos GD), é o factor estrutural considerado mais potencialmente influenciador das interações, aproximando-se no seu conjunto do "muito" importante.

b - Seguem-se-lhe de perto e por esta ordem os factores *anos de docência* (quer no curso, quer na ESE) e as *afinidades* (*pessoais*, por *pertença a um GD* e por *formação científica de base*).

c - Abaixo da linha média entre "muita" e "alguma" influência, encontram-se as componentes da *organização física dos espaços*, da *organização dos docentes* (em *Grupos Disciplinares*, *órgãos de gestão e outros grupos de trabalho*), da *imagem* (*pessoal e no interior dos GD do objecto da formação*, ao nível do *curso*, da *profissão*, dos *locais onde a profissão se exerce*, dos *docentes*) e ainda dos *incentivos* à interação entre docentes (*coordenação do GD*, *direcção do curso* e *órgãos de gestão*).

Tal como já atrás foi referido os respondentes entenderam que os factores estruturais que menos influenciam as interações são os seguintes:

a - O factor *carreira* - aproxima-se bastante do valor "alguma" influência.

b - A *distribuição de serviço* e a *distribuição dos tempos* (resultado da primeira) são entendidos como tendo muito pouca influência nas interações.

- Caracterização das interações

Os resultados em termos globais, para ambas as dimensões consideradas, mostraram uma tendência de aproximação ao "centro" de uma escala de cinco valores, embora o *contacto* se mostre com um valor ligeiramente mais alto.

a - Na dimensão *Contacto* as componentes *forma* e *nível* registaram um valor maior que o *modo*.

a.1 - O contacto *directo face-a-face* foi considerado como tendo um grau de importância significativo, sendo também aquele que obtém o valor médio mais elevado; no pólo oposto o contacto *indirecto* obtém o valor médio mais baixo, muito próximo da "pouca" importância.

a.2 - Em termos globais e em função dos valores médios, é possível a formação de três grupos de tendência distintos: no primeiro, encontram-se os contactos *directos face-a-face, entre-pares e informais* (entre muita e muitíssima importância); no segundo, isolado dos outros, os contactos *directos por outros meios* (entre alguma e muita importância); no terceiro os *formais, hierárquicos, mediados por outros e indirectos*.

a.3 - Pode então afirmar-se que em relação à *forma*, os respondentes dão mais importância, de longe, aos contactos *informais* ("muita" a "muitíssima") em contraste com os *formais* ("pouca a alguma"); em termos de *nível* a que o contacto se processa, a tendência encontrada acompanha a anterior, já que o contacto *entre-pares* ("muita" a "muitíssima") ganha largamente ao contacto *hierárquico* ("pouca a alguma"); quanto aos *modos* de contacto, são os *directos (face-a-face primeiro, seguido de por outros meios)* que preferem aos *mediados* por outras pessoas ou os *indirectos*.

b - Também a dimensão *Natureza das Relações* a componente *carácter* registou, no global, valores médios mais altos que a componente *tipo*.

b.1 - Tanto a *tipologia das relações* como o seu *carácter*, revelaram alguma disparidade de opiniões sobretudo no que toca às relações de tipo colaborativo (*colaboração e cooperação*) e competitivo (*concorrência*) e ao peso do carácter *hierárquico* de algumas delas.

b.2 - As relações de *simple contacto (cortesia)* são, na opinião dos respondentes, o traço caracterizador mais forte (perto do "muito"), a que se junta ligeiramente abaixo (perto do "algum") e agora na perspectiva do seu *carácter*, as relações *entre-pares*. Poder-se-á então afirmar que as relações declaradas pelos respondentes podem ser caracterizadas em primeiro lugar como relações de *simple contacto e entre-pares*.

b.3 - Seguem-se-lhes, por esta ordem, as relações de *direcção* e de *coordenação*, ainda dentro do sentido entre "muito" e "algum" peso; logo abaixo mas ainda próximo do "algum", estão as relações de *concorrência* ao mesmo nível das *hierárquicas*.

b.4 - Qualquer das relações que impliquem propósitos colaborativos (nesta ordem, *associação*, *ajuda*, *inter-ajuda*, *colaboração*, *cooperação*) são entendidas com um sentido entre "algum" e "pouco", colocando-se as duas últimas na linha média que vai de um a outro destes pontos da escala.

b.5 - Em relação ao *carácter*, em termos de relação de poder, os respondentes entendem que as relações se caracterizam mais por serem *entre-pares* do que *hierárquicas*, embora não neguem a existência destas últimas.

b.6 - Ainda quanto ao tipo de relação, poder-se-ão agrupar em três grandes blocos de sentido descendente: do primeiro, destacadamente, fazem parte as de *simples-contacto (cortesia)*; do segundo as que revelam intenções de diferenciação / integração - *direcção* e *coordenação* - seguidas de muito perto das de propósito competitivo - *concorrência*; em terceiro lugar encontram-se aquelas que são, na sua essência, colaborativas; destas, a *cooperação* - única em que a actividade sobre a qual incide a *colaboração* é vista como dizendo respeito a todas as partes em interacção - encontra-se no último lugar: existe, acontece, mas com peso muito menor que todas as outras.

b.7 - As inferências que daqui se podem fazer são as seguintes: qualquer dos *tipos de relação* pode implicar ambos os *carácteres*: *entre-pares* e *hierárquico*; as relações de *direcção* e *coordenação* poderão possuir uma maior tendência para serem de *carácter* mais *hierárquico* que *entre-pares*, verificando-se o contrário em todas as outras; mas o equilíbrio do poder gerado por uma e outra, e em todos os tipos considerados, será determinado por outros factores, como por exemplo a liderança ou o estilo de *direcção*, que não estão aqui em estudo.

- *Aspectos influenciados*

Todas as componentes foram consideradas como podendo ser influenciadas pelas interações; mas o que ressalta de imediato é o facto de, em termos globais, as *actividades de partilha*, não directamente relacionadas com as aulas, terem sido tomadas como o aspecto mais influenciado pelas interações, ao contrário da *actividade lectiva*, que é precisamente considerada em último lugar. Por outro lado, o *clima* relacional e o *envolvimento* nas actividades foram comumente considerados como sendo sempre influenciados, nalgum grau, pelas interações; todos os outros factores nem sempre assim foram levados em conta.

A partir da ordenação de todos os factores em referência, verifica-se que os cinco que se relacionam directamente com a *actividade lectiva*, são também vistos como sendo os menos influenciados pelas interações entre os docentes (embora apresentando diferentes valores).

a - Como já foi dito, as *actividades de partilha* são as que se consideram como mais influenciadas pelas interações, imediatamente seguidas pelo *clima* (ambos entre "muito" e "muitíssimo"); neste último caso não são verificadas diferenças entre a influência no *clima geral da escola* e o *clima no interior dos GD*, sendo o valor médio obtido idêntico para ambos os casos.

b - No que toca à *percepção* da formação como um projecto, o grau de influência mantém-se dentro do sentido "muita" e "muitíssima", mas abaixo quer dos factores referidos acima, quer da linha média que separa estes dois pontos da escala, variando da mais à menos influenciada na ordem seguinte: *percepção dos docentes como equipa*, da *relação entre as disciplinas* do curso e das *múltiplas dependências*.

c - O *conhecimento das pessoas* e da *instituição* também se diferencia consoante a dimensão de referência; deste modo, enquanto que o conhecimento dos docentes em termos *profissionais* e *pessoais* ficam dentro do sentido "muita" a "muitíssima", o *conhecimento da instituição* como um todo desce para o nível imediatamente abaixo, mas ainda próximo do primeiro.

d - A componente *desenvolvimento* regista uma inversão da ordem atrás encontrada: neste caso, é a *instituição* a mais afectada, seguindo-se-lhe a *pessoa* e só depois o *profissional* (valores globais idênticos para ambas as componentes).

e - A influência no *envolvimento* nas actividades, no geral, é vista como sendo entre "alguma" e "muita", mas diferenciando-se com clareza em função dos tipos de actividade em causa; assim, consideram-se as *actividades não lectivas* como mais afectadas pelas interacções do que as *actividades lectivas*.

f - São estas últimas - as *actividades lectivas* - que, repita-se, se consideram como sendo as menos afectadas pelas interacções entre dos docentes; de entre elas, a *elaboração dos programas das disciplinas* é a única a aproximar-se mais da "muita" influência; todas as outras são vistas como sofrendo entre "muita" a "alguma" influência, mas abaixo da linha média que separa estes dois pólos (nesta ordem): *planificação das aulas, relação com os alunos, realização das aulas e avaliação dos alunos* (esta situando-se na margem superior do sentido "Pouca" a "Alguma").

- *Análise global*

Em todo este conjunto, no que toca à *actividade lectiva* pode verificar-se o seguinte:

a - Os factores estruturais referentes *distribuição de serviço*, quer se trate de *disciplinas* quer de *tempos*, são os que mais directamente se ligam com a *actividade lectiva* e são tidos como menos influentes das interacções ("pouca" a "alguma" e, nalguns casos, muito próxima da primeira).

b - Os *contactos indirectos*, em que se refere especificamente os programas das disciplinas, são aqueles que também são menos valorizados.

c - As relações de natureza colaborativa decrescem de importância consoante se vai da menos à mais potencialmente comprometedora (de compromisso e envolvimento) e significativa para as partes envolvidas; ora sendo a *actividade lectiva* a que em princípio ocupa um maior tempo de

atenção por parte de cada docente, poder-se-á legitimamente inferir a justeza da aplicação desta análise a essa actividade.

d - É também a *actividade lectiva*, de todos os factores considerados, que é vista como sendo a menos afectada pelas interações entre os docentes, incluindo o seu grau de *envolvimento*; no entanto, é reconhecida a sua influência sobre a *percepção dos docentes como equipa*, da *relação entre as disciplinas* ou das *múltiplas dependências*.

Assim, parece que os respondentes entendem que tudo o que se relaciona com aulas e alunos se passa num mundo à parte do conjunto das actividades a que os docentes se entregam, onde os factores que influenciam essas actividades de modo mais importante serão outros e não as interações que entre si desenvolvem, pelo menos em termos directos. Estudos que se debrucem, nesta perspectiva, sobre o que pensam os alunos ou sobre os actos lectivos e seus resultados, poderão ajudar a esclarecer esta questão.

Quando se trata de distinguir entre Pessoas e Colectivos, verifica-se que:

a - Os contactos *directos, informais e entre-pares* são "preferidos" em relação a todos os outros, colocando-se assim a tónica mais nas pessoas enquanto tal, do que nas funções que eventualmente desempenhem.

b - A *pertença a projectos* ou a *grupos de trabalho*, onde, por natureza as interações têm um potencial de contacto pessoal mais elevado, são o factor estrutural visto como mais influente nas interações.

c - Tudo o que traga o sinal de Pessoal - sejam elas *afinidades, atitudes, imagens, conhecimento* (substantivo) ou *valor* - é considerado como tendo um peso de influência mais elevado do que qualquer dos factores que traga o sinal de Colectivo.

d - Em termos de aspectos influenciados, há como que uma certa inversão, sendo os Colectivos que são vistos como mais influenciados pelas interações do que as Pessoas.

Deste modo, os resultados parecem apontar para o facto de os respondentes colocarem o peso das influências sobre os comportamentos interactivos de cada um, mais sobre as pessoas que sobre quaisquer colectivos ou outras razões estruturais; ao mesmo tempo e em coerência com isto, procuram que os seus *contactos* incidam mais sobre as pessoas, embora o que daí resulte não sejam *relações* francamente colaborativas; mas as Pessoas como que "escapam" a esta lógica quando se trata de as ver do "outro" lado das influências; é quase como se o que influencia são Pessoas, mas o que é influenciado são os Colectivos; no retorno de uma causalidade em espiral, poder-se-á inferir que serão os Colectivos a influenciar as Pessoas, mas continuarão a ser elas quem tem os trunfos da influência na mão, retornando ao ciclo "re-formatados" pelos Colectivos.

6 - Conclusões sobre a validade do Modelo de Análise

Perante a análise de resultados acima descrita, penso que será de concluir que o Modelo de Análise se pode considerar no geral como validado, com a reserva de alguns aspectos já anteriormente focados e que aqui se resumem:

- os itens *contactos mediados, indirectos e hierárquicos* (Bloco 1), que apresentaram algumas indicações de menor validade, poderão continuar a ser considerados desde que se clarifique o conceito base (interacção), em extensão, profundidade e também em termos mais operatórios.
- os itens referentes (Bloco 6) às *relações de natureza colaborativa e cooperativa* encontram-se no último lugar das ordenações efectuadas; dado que as interacções entre docentes que se têm em mente são as que, para além de serem vistas como parte integrante da actividade docente, podem revelar níveis de interacção mais elevados, será necessário prestar uma atenção particular a este tipo de relações.
- o item *progressão na carreira* (Bloco 2) só admitirá interpretações mais plausíveis se for confrontado com as características dos respondentes em termos do seu *posicionamento na carreira*, aliás considerado entre os itens que podem influir nas interacções.

- os itens *distribuição de serviço e distribuição dos tempos* (Bloco 2) serão retirados do modelo, mantendo-se, como componente o *tipo de disciplinas* em que se incluem os factores "pluridocência" e "unidocência".

- os itens *organização dos docentes e pertença a outros grupos* (Bloco 2), por uma questão de clarificação e precisão, serão reagrupados numa só componente - *pertença* - de que farão parte os factores *grupo disciplinar, órgãos de gestão, projectos e grupos de trabalho e docência noutros cursos*.

- o item *organização física dos espaços* (Bloco 2) exprimir-se-á nos factores *salas de aula, gabinetes, outros espaços de trabalho conjunto e espaços de convívio*.

- os factores da componente *incentivo de outros* (Bloco 3) registam alguma incoerência quando confrontados com os resultados registados para as *relações de direcção* (Bloco 6) que assumem um espaço importante; será pois necessário ter em conta o como é entendida uma *relação de direcção*, sobretudo na sua vertente de apoio e de estímulo à construção de outros tipos de relação positiva e mais concernentes com a *cooperação, a colaboração ou a inter-ajuda*.

- no Bloco 4 é necessário clarificar as relações que se podem estabelecer entre as suas próprias componentes (*imagens, conhecimentos e valores*), sem o que dificilmente se poderão compreender os sentidos das respostas dadas.

- a coerência do conjunto dos aspectos influenciados (Bloco 5), apesar da positividade das respostas, é mais frágil que a verificada nos outros blocos; a própria natureza interactiva de todos os aspectos do Modelo poderão estar na origem desta fragilidade, pela dificuldade que criam de destrinçar entre o que influencia e o que é influenciado; colocar-se numa ou noutra perspectiva não deixa de ser um artificialismo criado para facilitar quer a observação, quer a análise; há assim que contar com a dificuldade de manutenção dessa perspectiva da primeira à última componente deste conjunto.

Por todas as razões apontadas o Modelo de Análise emergente (página seguinte, *Figura e*) irá manter, no geral, o desenho inicialmente proposto tendo sido introduzidas as alterações acima referidas; alguns aspectos mais específicos implicarão uma reflexão e um estudo mais aprofundados de modo a poderem ser melhor controlados alguns efeitos distorcivos do real que se quer, o mais fielmente possível, representar.

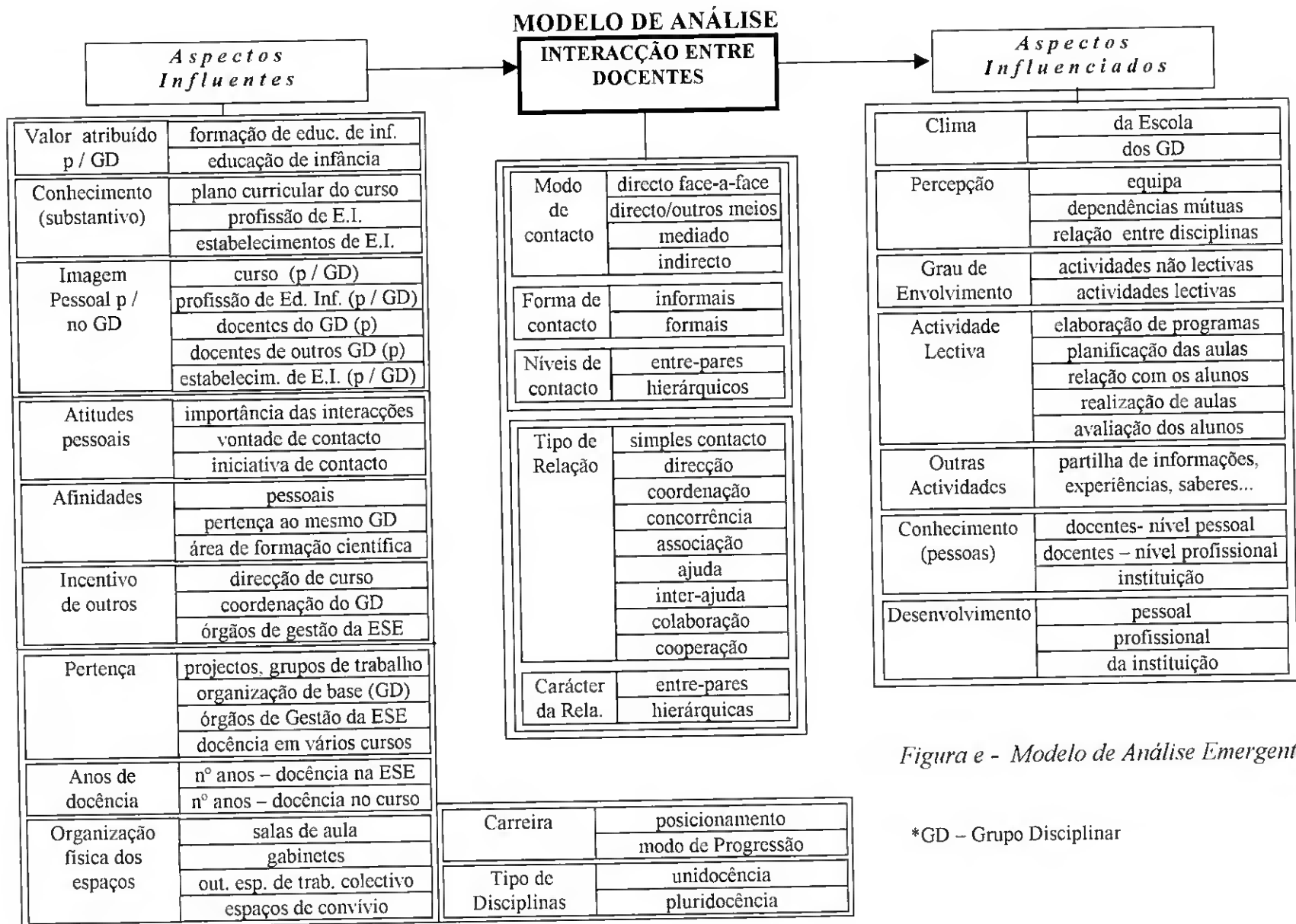


Figura e - Modelo de Análise Emergente

*GD – Grupo Disciplinar

Capítulo VI – O Modelo de Análise Emergente

1 - Introdução

O Modelo de Análise foi construído com base na experiência e reflexões pessoais, nas opiniões de outros docentes e nalguns referentes teóricos. Tratando-se de um Modelo que emerge do que pensam e sentem as pessoas envolvidas, a sua força assenta na possibilidade que nele encontram de caracterizar:

- as interacções e as relações que a partir delas se constróem
- os factores que as influenciam e por elas são influenciados

Com a pesquisa bibliográfica e os dados provenientes da fase exploratória, procurou-se definir os conceitos em presença e clarificar os seus pressupostos; as ideias força foram:

- a de manter, tanto quanto possível, uma linguagem idêntica à utilizada pelos actores do universo em análise, de modo a permitir a proximidade necessária à expressão e representação clara e rigorosa do que pensam e sentem, e à compreensão e apropriação dos contributos finais do estudo; assim, não se procuraram conceitos a partir ou por pertencerem a teorias ou doutrinas específicas; procedeu-se, sim, dentro do admissível pela minúcia e coerência também em vista, à utilização e adequação de conceitos "fornecidos" pelo próprio contexto;

- a introdução de novos conceitos ou a sua sistematização, preocupou-se igualmente quer pela aproximação e emparceiramento com as metáforas culturalmente enraizadas neste universo, quer com a índole Sistémica que se pretende imprimir ao estudo.

2 - A Caracterização das Interações entre Docentes

O primeiro pressuposto de que aqui se parte é o de que qualquer interacção implica uma acção que é fruto de alguma forma de contacto entre dois ou mais agentes / actores e é produto da influência mútua que esse contacto introduz.

O segundo pressuposto é o de que a acção e a interacção são comportamentos a que as pessoas atribuem um significado que resulta e se traduz em relação; a definição do tipo de relação, em termos de influência recíproca, dependerá da percepção que os interactuantes têm do mútuo grau de envolvimento numa dada actividade (intenção) e do carácter molar ou molecular dessa mesma actividade (tensão).

O terceiro é o de que a relação pressupõe uma dada percepção dos interactuantes do grau de presença-ausência, nas interações, de três propriedades fundamentais: reciprocidade, equilíbrio do poder e afectividade.

Como Pina Prata refere (1981:11) "os conceitos de interacção e relação pertencem a níveis de abstracção diferentes. É que a *relação* pressupõe a observação imediata de fenómenos directamente observáveis, mas ela não é enquanto relação imediatamente observável, embora nos seja directamente dada a perceber na interacção dos comportamentos das pessoas e dos grupos." Tal afirmação assenta em duas suposições de base presentes em qualquer situação de interacção (Escola de Terapia Familiar de Palo Alto): a primeira é que se comunica sempre e a segunda que se define sempre uma relação de poder; ou seja, a mensagem, seja qual for o conteúdo e forma, traduz sempre um modo de interacção que necessariamente implica a definição de um sistema de relações.

São estes pressupostos que dão sentido à inclusão das dimensões Contacto e Natureza das Relações como elementos caracterizadores das interações.

2.1 - A Dimensão Contacto

Parte do primeiro pressuposto enunciado pelo que o Contacto é aqui encarado como uma espécie de "veículo" da interacção, no sentido de que para que se verifique uma situação de interacção entre pessoas, é necessário que elas contactem umas com as outras.

Podem perceber-se diferenças no *modo*, na *forma* e no *nível* (organizacional) a que os contactos de processam, diferenças essas que matizam as próprias situações de interacção; sendo ainda e apenas diferenças de "veículo", dão indicações que permitem a suposição de pelo menos um diferente potencial perceptivo de cada um dos interactuantes sobre cada uma delas. O quadro abaixo agrupa e define cada uma destas componentes de caracterização dos contactos:

<p>Modo: traduz a maneira como o contacto é feito; estudos nesta área, venham eles das Ciências Sociais, da Educação ou da Comunicação, são unânimes em afirmar a importância, para lá da linguagem verbal, das linguagens não verbais na comunicação e interacção humanas; será pois de presumir que o modo como os contactos se processam são factores a levar em conta nas situações de interacção, na medida em que permitem diferentes qualidades e graus de leitura desses indicadores.</p>	
<p>directo - é o tipo de contacto digamos de 1º grau; é aquele em que os interactuantes comunicam entre si sem recurso a outras pessoas.</p>	
<p>face-a-face: os interactuantes estão fisicamente presentes no mesmo lugar e ao mesmo tempo; pressupõe um potencial de interpretação global das mensagens que nenhuma outra forma de contacto consegue superar: para além do que as palavras exprimem, os interactuantes podem utilizar, na dinâmica da comunicação, todos os sinais não verbais presentes em toda e qualquer comunicação deste tipo - o tom de voz, a expressão facial, a postura do corpo... - bem como informações mais completas acerca do contexto onde a situação de interacção se processa, trazendo para este modo de contacto todos os instrumentos capazes tanto de uma percepção mais imediata e global das mensagens, como da sua distorção, exactamente pelas possíveis diferenças entre a intenção de uns e a interpretação de outros.</p>	<p>outros meios: utilizam-se desde os mais antigos suportes materiais de comunicação como a carta ou o telefone, aos mais modernos como o fax ou a virtual internet, mas a condição para que o contacto seja directo mantém-se: a comunicação terá de ser directa e não mediada por outras pessoas; lugar e tempo, cada um ou em simultâneo não coincidem; ao manifestar-se apenas através de um qualquer indicador de presença (como a voz ao telefone, a letra das cartas escritas à mão, a imagem da vídeo conferência...), não permite o acesso a todos os outros sinais não verbais e contextuais para a descodificação das mensagens.</p>
<p>mediado por outros - exige a acção de um terceiro entre dois interactuantes; tal como no segundo tipo de contacto atrás descrito, trata-se de uma mediação mas agora o mediador é outra pessoa, não é um objecto ou uma máquina (podendo evidentemente também serem utilizados estes suportes materiais); esta espécie de filtro humano introduz nuances importantes que devem ser levadas em conta já que as mensagens, por muito simples que pareçam, pressupõem sempre uma interpretação a que não pode escapar o mediador-pessoa; caracteriza muitas vezes o modo de contacto utilizado pelas funções de direcção ou de coordenação, sendo conhecido o anedotário referente à "passagem" de recados do topo à base de uma hierarquia, por distorção da mensagem inicial patamar a patamar, pela introdução de "pesos" interpretativos originados pelo conhecimento, atitude, função, posição social ou modo de exercício do poder...; não deixa de haver interacção, mas aqui não é exigível sequer que os interactuantes se conheçam pessoalmente; mantém no entanto a característica de visar o contacto entre determinadas pessoas.</p>	

indirecto - não se dirige a pessoas específicas, podendo as mensagens estar disponíveis a todos quantos a elas queiram e possam aceder; é o caso de um livro, das veiculadas pelos *media* e por exemplo, no caso em estudo, as informações gerais de serviço, a legislação ou os programas das disciplinas...; a procura do contacto por parte de quem se coloca na posição quer de emissor, quer de receptor de uma mensagem, pode nunca chegar a ser mutuamente perceptível, mas a situação de interacção acontece de igual forma, ainda que os seus efeitos muitas vezes só possam ser observados de forma também indirecta: por exemplo, um escritor pode ter uma ideia da interacção com os seus leitores pelo número de exemplares vendidos do seu livro, podendo os potenciais leitores ser influenciados exactamente pelo mesmo motivo; as reais influências dessa situação de interacção no comportamento de cada um poderão no entanto nunca chegar ao conhecimento de um e de outro.

Forma: tem a ver com a maneira como o contacto se organiza em termos de procedimentos e regras que incluem o tempo, o espaço, os objectivos, os conteúdos, os participantes, os modos de gestão...; no entanto os estudos neste domínio apontam para o facto de muitas situações pensadas em termos formais quanto a uns aspectos, não o são quanto a outros; a maior ou menor rigidez com que se encaram esses procedimentos e regras, e não tanto a sua existência de facto, parece ser a responsável pela aproximação de um ou de outro polo; seja como for, o que parece ser unânime é que aquilo que as diferencia substancialmente é, por um lado, a existência ou não de um formato prévio e, por outro, o pendor para uns ou outros interesses dos pólos individual-colectivo.

formal - é o contacto que se reveste de procedimentos e regras previamente traçados e previstos: tudo é pensado com uma "forma prévia"; caracterizam uma boa parte das relações de trabalho, não deixando de estar presentes noutros acontecimentos sociais; mesmo podendo ser alvo de maior ou menor rigidez quer de planificação quer de realização, não deixa de assumir essa característica fundamental de enquadramento numa "forma prévia", mutuamente percebida pelos interactuantes; possui muitas vezes a característica da obrigatoriedade, embora tal não possa ser generalizado a todas as situações; o contacto formal leva sobretudo em conta os interesses da organização, sendo os individuais subordinados aos do colectivo.

informal - o contacto informal pauta-se pela quase inexistência de procedimentos e regras previamente traçadas (diz-se quase porque existirá sempre um mínimo de regra em todo e qualquer contacto social); não sendo sempre fruto do acaso (os encontros entre amigos, por exemplo, podem ser alvo de combinações, por vezes bastante árduas, de tempo, lugar, conteúdo, objectivo...), mantém todavia essa característica fundamental de não exigir "forma" prévia; igualmente sem possibilidade de generalização a todas as situações, o contacto deste tipo possui uma característica marcadamente de voluntariedade; ao contrário dos contactos formais, são sobretudo os interesses individuais que ganham primazia sobre os interesses do colectivo, mesmo que esses mesmos interesses individuais revelem preocupação ou tenham origem nos do colectivo.

Nível: trata-se de constatar os níveis organizacionais ou hierárquicos dos contactos, e não o modo como o equilíbrio do poder se processa; os estudos neste domínio, provenientes dos mais variados campos e das mais diferentes perspectivas, nem sempre são unânimes nos seus pressupostos e menos ainda nos seus resultados; na perspectiva sistémica, no entanto, o unísono é maior, e o que daqui se pode retirar é que o nível (organizacional) a que os contactos se processam fornecem uma base de análise, sobretudo em termos da definição das relações de poder que, não sendo suficiente, é no entanto importante: o "equilíbrio do poder" (tal como o entendem os ecologistas do desenvolvimento humano) ou as "margens de liberdade" (tal como as vêem as aproximações estratégicas), apontam não só para levar em consideração a "qualidade", mas também a "quantidade" de poder de ambas as partes de uma interacção, delas podendo derivar as diferentes possibilidades de um exercício de "autoridade", de "influência" ou de "liderança".

entre-pares - é o contacto entre os que se situam ao mesmo nível de uma qualquer hierarquia, como por exemplo entre crianças do mesmo nível etário, ou entre colegas do mesmo ofício; há aqui um pressuposto de idêntico poder dos interactuantes embora se saiba que, na prática, a presunção de igualdade de poder não é dada apenas pela posição hierárquica qualquer que ela seja; continua no entanto a ser válida a presunção da base de paridade que esta mesma posição proporciona, na definição da relação de poder que a interacção também pressupõe.

hierárquico - é o contacto entre pessoas de diferentes níveis hierárquicos; o pressuposto aqui será o da diferença de poderes supondo-se que quanto mais acima na hierarquia mais poder se tem e vice-versa; como atrás é dito, tal presunção não poderá basear-se apenas nem na posição na hierarquia, nem no maior ou menor poder; existirão também diferenças qualitativas de poder e de exercício do mesmo, que devem ser levadas em conta; de qualquer forma isto faz com que na base da interacção de nível hierárquico seja a complementaridade - a diferença e não a igualdade - na definição da relação de poder.

Quadro 2 - Dimensão contacto

2.2 - A Dimensão da Natureza das Relações

Tem por base os segundo e terceiro pressupostos enunciados pelo que já não é o "veículo" da interacção que aqui está em causa, mas a caracterização das relações que daí emergem, tanto em termos da intenção e tensão das actividades, como em termos do modo de exercício do poder dos interactuantes (reciprocidade, equilíbrio do poder, afectividade).

Deste modo, o Tipo de Relação pode definir-se pela intenção e tensão percebidas e o seu Carácter pelo jogo entre reciprocidade, equilíbrio do poder e afectividade.

No quadro abaixo agrupam-se e definem-se cada uma das componentes de caracterização da Natureza das Relações:

Tipo: caracteriza as relações em função da intenção e tensão percebidas, que possibilitam a definição do sistema de relações presente nas interacções; a intenção de interagir visando um dado fim acaba por estar contida na própria situação enquanto acto concreto e pode ser reveladora de um ambiente de trabalho mais ou menos colaborativo; com os diversos tipos listados procurou-se atender, por um lado, essencialmente a duas perspectivas teóricas encontradas neste domínio: a análise dos comportamentos sociais no jogo de Parten (1932) que inspiraram os estudos de Garon (1985) e a perspectiva da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner analisada por Portugal (1992); por outro, por adaptação, ao modo como as relações são percebidas no contexto em análise.
simples contacto - são as que não vão além das regras de convívio cortês entre pessoas que se encontram no mesmo espaço quase todos os dias (intenção e tensão mínimas).
ajuda - assentam no apoio de um docente a outro, sem que a actividade seja vista como pertencente a ambos.
inter-ajuda - o apoio é recíproco, mas as actividades são vistas como pertencentes a cada um em separado.
associação - mais do que uma forma de ajuda, implica um esforço de articulação que no entanto não vai além de uma mera gestão de recursos (de espaços, de tempos, de utilização de equipamentos...).
colaboração - há uma implicação "momentânea" nas actividades de uns e outros, mas estas continuam a ser vistas como pertencendo essencialmente a um ou a uma parte dos interactuantes.
cooperação - as actividades são vistas como conjuntas e o seu exercício tem por base um fim colectivamente assumido, um compromisso, uma organização de grupo, uma divisão da acção, uma distribuição de papéis, uma complementaridade de esforços e um incentivo recíproco (intenção e tensão máximas).
concorrência - assentam em actividades idênticas para cada um dos interactuantes, visando um mesmo objectivo ou resultado que, no final, só poderá ser atingido por um deles; pressupõem a necessidade de existência de regras (normalização) mais ou menos claras e explícitas, cujo não cumprimento acarreta uma determinada penalização; o uso mais ou menos obscuro dos "buracos" destas regras, a sua maior ou menor transparência, ou o seu atropelo mais ou menos camuflado, são considerados por vários autores como um dos elementos simultaneamente mais "naturais" da acção colectiva (ambiguidade, incerteza, conflito, estratégia de sobrevivência), e mais "poluentes" das relações interpessoais (pessoalidade, interpessoalidade, abertura, confiança mútua).
coordenação - derivando directamente de qualquer das situações que impliquem uma articulação de actividades, define-se pela percepção de um papel que assume tanto quem coordena, como quem é coordenado; pressupõe a participação democrática dos interactuantes na identificação e análise dos problemas, na procura de soluções e na tomada de decisões.
direcção - diferencia-se da anterior pela percepção, de quem dirige e de quem é dirigido, de um papel que implica instruir, orientar, controlar...; a tomada de decisões baseia-se numa lógica de exercício da autoridade (cujo estilo não está aqui em causa) e não numa lógica democrática, mesmo quando suportada por consensos mais ou menos largos.

Carácter: emana do grau em que se exibem e percebem as propriedades de reciprocidade, equilíbrio do poder e afectividade; consubstancia-se em formas de exercício do poder; sejam quais forem os tipos de relação em presença, a definição do sistema de relações dependerá também do modo como os interactuantes se vêem entre si: em pé de igualdade ou não; a noção de hierarquia não tem aqui apenas uma lógica organizacional (embora também essa possa estar implicada), mas também outras lógicas mais ou menos implícitas e assentes nos valores de que elas emanam (idade, classe social, formação académica, sexo, raça, cultura...).

entre-pares - os interactuantes vêem-se e actuam como iguais - paridade - pelo que há uma procura deliberada de equilíbrio do poder que permita o respeito pela diferença, procura do consenso e um envolvimento comum nas decisões.

hierárquico - os interactuantes não se vêem como iguais - complementaridade - com base num qualquer critério através do qual um se vê "acima" e outro "abaixo" permitindo-se a imposição de uma perspectiva sobre outra, independentemente de outros critérios de avaliação da sua adequação e justeza.

Quadro 3 - Dimensão Natureza das Relações

3 - Os Aspectos Influentes

Tal como se referiu ao longo dos capítulos dedicados à fundamentação deste estudo, e procurando manter uma visão sistémica do problema, os aspectos que podem potencialmente influenciar as interacções entre os docentes serão muitos e variados, dada a sua natureza complexa e multicausal.

As dimensões sistémicas estrutural, psicossocial e cultural (Bertrand e Guillemet, 1994) foram utilizadas para de alguma forma agrupar e sistematizar os diversos factores que se foram perfilando ao longo da fase exploratória do estudo; mas o intuito fundamental não é saber "como são" ou "como deveriam ser", mas sim captar o modo como os docentes pensam e sentem estes factores e sua influência nas interacções; verifica-se que esse é um modo que se revela igualmente complexo e de atribuição multicausal.

3.1 - A Dimensão Estrutural

À luz da sistémica considera-se como Estrutura "o modelo estabelecido e permanente das relações entre os elementos de uma organização" (Bertrand e Guillemet, 1994:67), aí se encontrando a divisão ou diferenciação de tarefas e a sua coordenação ou integração; a descrição de regras, procedimentos, tarefas, calendários, espaços físicos..., bem como os diagramas organizacionais, são

habitualmente os meios através dos quais se procura descrever e caracterizar a própria estrutura; na sua ossatura, acaba por ser o instrumento e o suporte de toda a actividade, tanto formal como informal e em ambas as dimensões de espaço e de tempo.

Assim, a estrutura consubstancia numa dimensão estática e numa dimensão dinâmica, que se revela pela descrição das funções atribuídas a cada elemento dessa estrutura (factor pertença e factor tempo-energia), constituindo-se como um dos pólos definidores do sistema de relações pelo tipo de interacções que determina, permite, estimula, facilita... ou não.

Daqui resulta um primeiro pressuposto: a estrutura, como expressão mais elementar e básica da organização, pode ser percebida como o elemento de referência comum e concreto em que assenta o quotidiano interactivo dos docentes; como conceito abrangente, leva em conta aspectos físicos e organizativos da vida da Escola, mas também os que são estruturantes do quotidiano profissional (actividades e tempos) e da própria profissão docente (carreira profissional).

Portugal G. (1922), à luz da Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner, define a actividade molar como sendo "um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção" (op. cit.:59); ao nível das actividades diáticas, por seu turno, vê a actividade conjunta como sendo "aquela em que os dois participantes se percebem como fazendo algo em conjunto" (op. cit.:68); este tipo de actividade molar e conjunta, exhibirá em grau mais elevado a propriedade das diades que mais directamente tem a ver com os conceitos de interdependência e interacção que é a reciprocidade: "A reciprocidade gera uma tensão própria que motiva os participantes não apenas a perseverarem na actividade mas a envolverem-se em padrões de interacção cada vez mais complexos . . . A tensão desenvolvida no decurso da interacção tende a estender-se a outros momentos e a outros espaços" (op. cit.:68).

Embora se refiram apenas às relações diáticas (entre duas pessoas), em particular ao nível da pequena infância, estas observações podem ser úteis como ponto de partida para o enunciado de um

segundo pressuposto: a percepção da ligação tensional dos docentes às actividades, em especial as relacionadas com o curso, pode relacionar-se com a diferenciação das interacções que experienciam.

Carreira T. (1996:324), seguindo as pisadas de outros autores (como Sócrates, Aristóteles, Parménides... e mais na actualidade como - Freud, Durkheim, Erikson...), define Identidade como sendo "aquilo pelo qual uma pessoa, um grupo familiar, profissional, cultural se reconhece a si próprio e é reconhecido pelos outros"; mas esta identidade, nas suas vertentes individual e colectiva, pressupõe simultaneamente semelhança e diferença, sendo "a descoberta da sua Identidade própria, à luz do que é a sua Identidade colectiva, que permite ao indivíduo ter projectos de integração ou rejeição" (op. cit.:324); não sendo estática implica processo e neste, o tempo joga um papel fundamental quer em termos cronológicos, históricos (antes e depois; passado, presente, futuro), quer em termos de "duração" e "andamento" (muito, pouco; devagar, depressa; rápido, lento); tudo isto chama à discussão os processos de socialização dos indivíduos nos seus vários contextos de vida, pelo que para além de dinâmico, "o campo da confirmação da identidade é interminável, feito de conjuntos de relações de pertença" (op. cit.:325).

O terceiro pressuposto será então o de que a estrutura (aspectos estáticos e dinâmicos) pode ser percebida como o "esqueleto" no qual assentam os processos de socialização e de construção identitária; no caso em estudo, cada pessoa pertencerá a mais do que um agrupamento organizativo em simultâneo, (anos de docência, formação científica de base, distribuição da actividade docente pelas vertentes ensino, investigação e gestão, diferentes carreiras profissionais...).

Mas as pessoas não agem e interagem no "éter": as coisas passam-se num lugar físico, feito de espaços diferenciados, de edificios, de salas destinadas aos mais diversos fins...; este conjunto é muitas vezes considerado no âmbito dos típicos recursos materiais disponíveis a uma dada organização.

Deste modo, um quarto e último pressuposto se perfila: a organização física dos espaços pode ser percebida tanto como potencial modeladora das interacções, como reveladora do que a

organização espera ver acontecer neste domínio. Note-se que não é a quantidade ou qualidade material deste tipo de recursos que se pretende inventariar; é antes saber o que pensam e sentem os docentes, a partir da identificação da sua existência e organização, sobre as oportunidades de interacção que potencializam (facilitam-dificultam); a distinção entre espaços formais e informais não é rígida, já que é sabido que tanto uns como outros podem ser utilizados de ambas as formas, possuindo no entanto uma vocação essencial para um ou outro propósito; é essa vocação que está em causa.

Segue-se um quadro onde se agrupam e definem cada um dos componentes de caracterização estrutural percebidos como factores que influenciam as interacções:

<p>Organização dos Docentes: prende-se com a organização formal dos docentes; foram consideradas as três vertentes de actividade dos professores do ensino superior tal como são referidas por vários autores (García, 1999; Formosinho, 2000; Ribeiro Gonçalves, 2001a, 2001b; e outros): ensino, investigação e gestão; enquanto que para as primeira e última vertentes existe uma estrutura estável e formal de base (grupo disciplinar), para a última verifica-se a formação de colectivos em função dos trabalhos ou projectos concretos em curso, que não permanecem para lá do tempo de duração desses empreendimentos. Os Cursos não possuem uma estrutura organizativa própria, apesar de terem uma Direcção que, neste momento é constituída por dois docentes (Director e Sub-Director); foi já durante o decurso deste estudo que as funções de Director de Curso foram descritas e consignadas nos Estatutos de funcionamento interno da escola, vindo colmatar o vazio que a este nível há muito que se fazia sentir. De acordo com o raciocínio de que será através da investigação que os professores poderão aprofundar e actualizar conhecimentos e práticas, alguns autores referem, entre eles García (1999:244), que "as relações entre investigação e docência, entre a produção do conhecimento e a sua comunicação deveriam, em boa lógica, ser fluidas e estáveis" verificando-se no entanto "um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino". Por outro lado, as actividades de gestão, nos últimos anos, têm vindo a exigir cada vez mais tempo-energia, em prejuízo da preparação de aulas, do atendimento aos alunos ou da própria investigação.</p>
<p>Grupos disciplinares (GD) - são o modo de organização de base dos docentes; o critério fundamental de agrupamento terá sido a identidade ou proximidade de área do saber, variando o contributo de cada GD em função cada Curso; este conjunto de grupos serve uma diversidade de cursos que vão dos especificamente relacionados com a educação aos que, podendo com ela ter laços de afinidade, pertencem a outros sectores de actividade (anexos 1)</p>
<p>Órgãos de Gestão (OG) - constituem a base organizativa de toda a vida da escola, tendo sido determinados por força de lei; são eles os Conselhos Directivo, Científico e Pedagógico; denominados como Conselhos não assumem, no seu conjunto, apenas funções consultivas, mas também deliberativas e executivas; a pertença ou não a cada um destes órgãos varia no tempo e de modo diferente para cada um (anexos 1).</p>
<p>Outros grupos - incluem-se aqui os projectos ou grupos de trabalho, nos quais as pessoas focam a sua atenção num objecto particular, com uma finalidade ou objectivo específico, durante um certo tempo, fazendo parte da estrutura organizativa geral apenas durante esse tempo: ao implicarem um pequeno número de pessoas, estas actividades podem ser mais facilmente percebidas como actividades molares conjuntas.</p>
<p>Anos de Docência - baseia-se uma vez mais num factor tempo; possuem a particularidade de diferenciação em termos de experiência (conhecimento das pessoas, do objecto de estudo, da organização...) e de sentimentos de pertença (identidade).</p>
<p>na ESE - a diferenciação pauta-se pela ligação à escola enquanto sistema considerado na sua globalidade, relacionando-se intimamente com as questões da componente da carreira profissional.</p>
<p>no Curso - existem diferenças acentuadas entre os docentes nesta matéria: serão poucos os que, ao longo dos anos de docência na ESE, deram aulas apenas ao curso de Educadores de Infância; para muitos deles esta prestação poderá pois ser mais ou menos regular ou mesmo esporádica.</p>

<p>Tipo de disciplinas - muito do conhecimento necessário ao exercício profissional é de ordem não apenas intradisciplinar, mas também inter e transdisciplinar; a tipologia das disciplinas aqui considerada tem por base um reconhecidamente necessário trabalho em zonas de fronteira (anexos 1) pelo que exige diálogo, articulação e coordenação; desta tipologia resulta a existência de disciplinas unidocentes (um só docente) e pluridocentes (vários docentes). É então legítimo supor a existência de variação nas interações entre docentes relacionadas com a própria tipologia das disciplinas.</p>
<p>unidocência - da responsabilidade de um só docente.</p>
<p>pluridocência - implica a participação coordenada de vários docentes de diferentes grupos disciplinares.</p>
<p>Carreira Profissional: a Carreira de referência aqui considerada é a dos Docentes do Ensino Superior Politécnico; nem todos os docentes pertencem a esta carreira, tendo também muitos deles passado pelo exercício da docência noutros níveis e graus de ensino ou mesmo por uma actividade não relacionada com a educação ou com a formação; as formas de recrutamento são diversas introduzindo diferenças estruturais de progressão, de vínculo, de possibilidade de assunção de cargos ou de pertença a órgãos de gestão... ; no entanto, caso os docentes assim o desejem e a organização queira e possa a tal responder, existem possibilidades estruturalmente definidas para que possam vir a integrar a Carreira Docente do Ensino Superior; a multiplicidade de referentes que podem levar à construção da identidade profissional de cada um dos docentes, provém assim de um complexo e emaranhado cruzamento de caminhos estruturantes, a que se juntam as inevitáveis histórias pessoais (que aqui não são estudadas).</p>
<p>formação científica de base - é o elemento fundamental de definição do grupo disciplinar a que o docente pertence e do conjunto de disciplinas por que pode ser responsável; pode ser um dos elementos de identificação.</p>
<p>posicionamento - corresponde à categoria administrativa; define direitos, funções, tarefas... diferenciados a que cada docente pode e/ou deve aceder; constitui uma das bases fundamentais da constituição de uma hierarquia em pirâmide, estruturante das relações entre os docentes e que se cruza com todas as outros modos de hierarquizar as pessoas e os seus sistemas de relações estruturais de poder; é também elemento de identificação.</p>
<p>modo de progressão - deriva da pertença ou não à carreira de referência; assume a vertente processual e dinâmica dessa mesma carreira; é o elemento estruturador de base da "imagem da projecção" profissional dos docentes de que fala Ribeiro Gonçalves (2001a:235); introduz um elemento de competitividade nas interações e relações resultantes.</p>
<p>Organização Física dos Espaços: prende-se com a caracterização dos espaços físicos existentes vocacionados para o conjunto das actividades que os professores levam a cabo, tanto formais como informais, a partir da identificação e apreciação que os próprios docentes deles fazem, na perspectiva das interações.</p>
<p>Salas de aula - são os espaços de realização concreta dos actos de ensino dos professores; embora estes espaços não se limitem às salas de aula, elas são um referente físico importante na organização do quotidiano escolar; a sua distribuição no espaço total disponível (edifício-mãe e complexo pedagógico) e, dentro de cada edifício, o seu "alinhamento" arquitectural, pode ser percebido pelos docentes como limitadora ou facilitadora das interações.</p>
<p>Gabinetes dos docentes: são o espaço de trabalho "privado" dos professores, podendo ser utilizado para trabalho individual ou em grupo e ainda para receber alunos; nem todos os docentes possuem um gabinete, e este é um dos factores que pode introduzir potenciais diferenças nas oportunidades de interacção; os outros são o espaço (tamanho contando com secretárias, estantes e outros equipamentos e materiais), o número de ocupantes e a resultante da relação entre estes dois; tendo em conta que o trabalho individual de cada docente é fundamental tanto para o exercício das suas próprias actividades, como para a sua participação nas actividades colectivas, pressupõe-se que os factores considerados poderão ser vistos como mais ou menos favoráveis a um e outro tipo de actividade; ao partilhar o mesmo espaço as pessoas contactam umas com as outras de uma forma potencialmente mais intensa (observando-se, prestando atenção, agindo em conjunto...); mas será necessário que o usem efectivamente como espaço de partilha e não como mero suporte funcional.</p>
<p>Outros espaços de trabalho conjunto - pretende-se a identificação e apreciação pelos docentes deste tipo de espaços podendo relacionar-se com todo o tipo de actividades (docência, investigação e gestão); pressupõe-se que a maior ou menor capacidade de identificação destes espaços permitirá a elaboração de inferências quanto ao envolvimento de cada docente em actividades conjuntas.</p>
<p>Espaços de Convívio - são os espaços vocacionados para encontros e actividades informais; livres de deveres, obrigações ou compromissos profissionais, permitem um contacto potencialmente bem mais diferenciado, onde as afinidades e interesses pessoais falam mais alto; para Bertrand e Guillemet (1994:82), bem como para outros analistas dos sistemas organizacionais, as relações informais preenchem "o papel e a função de adaptação", sendo importantes factores de dinamização espontânea das actividades; assim os espaços de convívio, pela sua natureza informal, proporcionam situações de interacção individual e grupal diferenciada e potencialmente beneficiadora do conjunto das actividades formais.</p>

Quadro 4 - Dimensão Estrutural

3.2 - A Dimensão Psicossocial

Do ponto de vista da Sistémica das organizações, fazem parte da sua dinâmica psicossocial as pessoas, com as suas afinidades e atitudes, (duas das componentes consideradas no Modelo nesta dimensão) bem como as suas motivações, expectativas, papéis... e grupos especialmente colocados na estrutura organizativa para incentivar as pessoas a comportar-se de uma ou doutra forma (a terceira componente considerada: incentivo de outros); estas três componentes foram trazidas para o modelo pela mão dos próprios docentes que os vêem como intimamente ligados às interacções que, em quantidade e qualidade, vivenciam.

O pressuposto é então o de que as atitudes, as afinidades e os incentivos são factores que exercem influência sobre o modo como cada um procura contactar e interage com os outros.

No quadro seguinte agrupam-se e definem-se cada uma destas componentes:

<p>Atitudes Pessoais: a atitude é um dos conceitos centrais da Psicologia e é hoje consensual o entendimento que dela têm os diversos autores, podendo ser definida como "uma disposição subjacente que . . . contribui para determinar uma variedade de comportamentos em relação a um objecto, ou a uma classe de objectos e que inclui a afirmação de convicções e de sentimentos a seu respeito e a respeito de acções de atracção e de rejeição" (Seltiz, 1984, cit por Estrela A., 1994:23); no modelo de análise foram considerados três factores de cuja articulação se supõe poder caracterizar-se as diferentes atitudes de cada docente face às interacções profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>importância</i> atribuída às interacções- <i>vontade</i> que se sente em procurar o contacto com os outros- <i>iniciativa</i> que nesse sentido se toma para o fazer
<p>Afinidades: são responsáveis pela procura espontânea de contacto entre as pessoas; tem na base a noção de atracção que "définit, à l'intérieur d'une relation, la dimension affective à l'égard des autres qui se caractérise par l'expression d'attitudes positives (la sympathie) et peu se traduire par le désir de se rapprocher d'eux" (Fisher, 1996, p.30); poderá supor-se que cada docente procurará mais assiduamente o contacto com os colegas com quem sente maior afinidade; foram considerados os seguintes tipos:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>pessoais</i> - que transcendem as razões de ordem profissional- <i>por pertença ao mesmo Grupo Disciplinar</i> - que se relacionam o exercício profissional no contexto em análise- <i>por formação científica de base</i> - relacionadas com o exercício profissional visto de modo mais amplo e que ultrapassa as fronteiras do contexto em análise.
<p>Incentivos - são as acções levadas a cabo por elementos do contexto que exercem determinados cargos ou funções integrativas, percebidas como tendo a finalidade de promover, junto dos docentes, uma interacção profissional; foram consideradas três instâncias:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i> direcção do curso</i> - articulação geral das actividades referentes ao curso- <i> coordenação do grupo disciplinar</i> - articulação no interior do grupo e com os outros grupos disciplinares- <i> órgãos de gestão</i> - articulação das actividades de toda a escola

Quadro 5 - Dimensão Psicossocial

3.3 - A Dimensão Cultural

Segundo Bertrand e Guillemet (1994) é a dimensão organizacional mais polémica e que menos acordo obtém por parte dos estudiosos: o que para uns é cultura, para outros é tão só uma das suas características; o que para uns é essência, para outros é tão só reflexo; assim, estes autores afirmam que seriam "levados a dizer que a principal característica da cultura organizacional é a sua estrutura ambígua e paradoxal. Com efeito, a cultura tem um conteúdo específico que está longe de ser específico! O conteúdo é, frequentemente, muito geral e qualitativo" (op. cit.:121). Qualquer dos autores, no entanto, está de acordo com o facto de *esta* cultura ser fruto de *várias* culturas que circulam no interior de uma organização e aos níveis individual, grupal e estrutural. Como diz Carreira (1996:325) "A cultura é mistura" e é de novo o *triângulo de ouro* da Psicologia Social e a dificuldade de pensar "nas fronteiras" com uma linguagem própria de fronteira.

Outro dos aspectos em que há alguma concordância é que os conteúdos da cultura são sobretudo de ordem representacional, podendo traduzir-se em imagens, conhecimentos (não apenas como conhecimento técnico, mas como convicção) e valores, tanto de ordem geral como especificamente relacionados com dado aspecto ou assunto.

Cada um destes conceitos - representação, imagem, conhecimento, valor - quando vistos a partir de diferentes perspectivas ou domínios de investigação, são definidos de modos bastante variados; por exemplo, para Damásio (2000:363) as "imagens são a moeda corrente da mente", movendo-se num fluxo contínuo a diferentes ritmos e andamentos e em várias sequências simultâneas, sendo o pensamento "uma palavra aceitável para traduzir um tal fluxo de imagens"; seguindo esta mesma lógica, a representação será a ligação consistente de uma imagem a alguma coisa; já para Kamii (s.d.:95), baseando-se no cognitivismo constructivista de Piaget, representar consiste em dar uma significação às imagens pelo que as palavras, por exemplo, são um modo de representação do conhecimento; para outros autores (como Herlitz) a representação é o processo de construção do real,

sendo este conceito também usado para significar "representação social" como em Fisher (1996:126) que a define como "construção de um saber ordinário elaborado através de valores e crenças partilhados por um grupo social a respeito de diferentes objectos (pessoas, acontecimentos, categorias sociais, etc.) e dando lugar a uma visão comum das coisas, que se manifesta ao longo das interações sociais."

Por outro lado, ainda, Ribeiro Gonçalves (1995:27) considera as imagens "blocos de informação armazenada, constituintes dos esquemas de decisão do professor, revisíveis, dinâmicas e que, interagindo entre si, condicionam a qualidade da acção e por isso a sua própria revisibilidade" (Ribeiro Gonçalves, 1988/1989), sendo as representações unidades significantes e comunicativas que o professor constrói e avalia para tomar decisões e que constituem nas suas teorias implícitas e explícitas.

A definição do conceito de valor enferma de idêntica dificuldade de obtenção de consenso; tal como os outros (que são também utilizados na linguagem corrente do dia-a-dia), esta dificuldade não parece resultar do seu sentido ou significado "facial", mas de uma certa ambiguidade de tratamento, não se distinguindo com clareza entre, por exemplo, valores - "coisa" ou produto (como por exemplo liberdade), processo atribuição de valor e processo de formação de valores; o único ponto que parece ser consensual, embora não se exprima exactamente desta maneira, é que o conceito de valor se associa de alguma forma quer aos processos básicos de construção do conhecimento (classificação, seriação e enumeração), quer a uma espécie de ressonância emocional que o situa no campo da consciência moral.

No modelo de análise, imagem, conhecimento e valor foram tomados tal como são referidos pelas pessoas do universo de análise e considerados como os componentes de ordem cultural que mais poderão influenciar as interações, andando o seu conteúdo em torno de três pilares

fundamentais de referência para o curso: a educação de infância (enquanto nível de educação em ensino), a formação de educadores de infância, a profissão e o seu exercício.

Neste universo, as pessoas utilizam aqueles conceitos para se referir a esses conteúdos de diferentes modos, como se mostra no quadro abaixo, em que se agrupam e definem cada uma destas componentes:

<p>Imagem: conceito utilizado para referir um sentimento mais ou menos positivo, pessoal e percebido no interior do Grupo Disciplinar, acerca dos factores abaixo considerados; possibilita os movimentos fundamentais da dialéctica profissional - retroacção, actualização e projecção - e, ao poder exprimir-se com um sentido mais ou menos positivo, pode indicar a direcção e a força colocada nas acções a ela associadas; assim o sentido positivo-negativo das imagens do <i>Curso</i> (interior), da <i>Profissão</i> (fronteira), dos <i>Estabelecimentos</i> (exterior) de Educação de Infância, por um lado, dos <i>Docentes do Curso</i> e de <i>outros Grupos Disciplinares</i>, por outro, poderá permitir a elaboração de inferências relacionadas com as interacções entre os docentes e aqueles sub-sistemas; os Grupos Disciplinares, como já foi visto atrás, são o agrupamento mais estável a nível da organização interna formal dos professores; são deste modo instâncias de socialização por excelência; logo, será de pressupor a existência de uma ligação tensional entre as imagens pessoais de cada docente e aquelas que ele pensa serem as do colectivo que é seu Grupo Disciplinar; são essas diferenças que também aqui se procuram.</p>
<p>Conhecimento: conceito utilizado para se dizer o quanto se sabe acerca de...; não se trata nem do que é necessário saber ou saber fazer, nem do que é que <i>de facto</i> se sabe; é antes o que os docentes entendem que sabem e até que ponto (nada, pouco, muito...) acerca de três elementos considerados fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Plano Curricular do Curso</i> - a orientação interna da formação e acção- <i>Profissão de Educador de Infância</i> - a orientação de fronteira entre formação e exercício profissional- <i>Estabelecimentos de Educação de Infância</i> - a orientação externa da acção e formação
<p>Valor: conceito utilizado para afirmar o grau de importância, pessoal e percebido no interior do Grupo Disciplinar, que se atribui aos factores abaixo, vistos em termos macrosistémicos:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Educação de Infância</i>- <i>Formação de Educadores de Infância</i>

Quadro 6 - Dimensão Cultural

4 - Os Aspectos Influenciados

Seguindo a lógica que presidiu à construção do modelo de análise, já atrás referida, estes são os aspectos que se consideraram como sendo influenciados pelas interacções. O pressuposto geral de partida é o de que a qualidade das interacções é responsável por determinados efeitos que se podem registar ao nível das pessoas, dos colectivos e da organização.

As componentes que foram levadas em conta fazem parte de um leque mais alargado de percepções, existentes no contexto, acerca destes efeitos, tendo-se fixado aquelas que foram, quer ao

longo da fase exploratória, quer ao longo do processo de construção do modelo de análise emergente, sistemática e frequentemente referidas.

No quadro seguinte agrupam-se e definem-se cada uma destas componentes:

Clima (relacional): o conceito de clima, neste sentido figurado, resulta de uma metáfora meteorológica utilizada para designar a ressonância emocional e afectiva, que é sentida como uma espécie de pano de fundo, uma presença, em toda a interacção humana; nas ciências dedicadas ao humano, o clima é considerado como um conceito sintético e abrangedor (Bertrand e Guillemet (1994), uma percepção global que pode ser estudada como elemento que influencia as interacções, mas também como produto resultante dessas mesmas interacções; no presente estudo o clima foi sempre referido naquele segundo sentido, focando-se em particular nos aspectos relacionais quer ao nível geral *da escola*, quer ao nível particular *dos grupos disciplinares*; quando falam do clima as pessoas utilizam um processo de adjectivação tanto directamente relacionado com a metáfora meteorológica (é quente, é frio), como com determinados valores (é democrático, é opressivo) ou ainda com características sócio-emocionais presentes nas situações de interacção (é triste, é animado).

Percepção (da participação): tem a ver como o modo como os docentes vêm a sua participação no conjunto das actividades referentes ao curso, do ponto de vista da presença ou ausência de uma ideia de "projecto colectivo"; o termo "projecto" é utilizado para designar um conjunto de intenções individuais ou colectivas, tendo-se vulgarizado bastante no seio das comunidades dedicadas à educação; no entanto, quer o sentido quer os contextos da sua utilização são bastante variados, dando azo a ambiguidades e matizes que dificultam a sua definição clara e precisa; no entanto, tratando-se a educação (e a formação) de um campo de acção impregnado de intenções onde joga permanentemente uma visão de futuro, é essa projecção que acaba por revelar a existência, em qualquer circunstância, de um "esboço", mais ou menos explícito, tanto das finalidades como dos processos e meios para as atingir; largamente difundida, a ideia de projecto impregna, na actualidade, todos os níveis do sistema educativo e todos os seus sub-sistemas, do micro ao macro, do pré-escolar ao universitário, suportando também um leque significativo de práticas educativas e assumindo, em muitos casos, o estatuto de metodologia; não cabendo aqui o aprofundamento destas questões, é importante realçar que, no contexto de referência, a ideia de projecto (embora nem sempre de modo preciso e explícito), está presente tanto nos princípios e filosofias em que se baseiam os planos curriculares, como na inclusão de disciplinas dedicadas ao seu estudo; as implicações para as práticas formativas, em particular no que toca ao modo como as acções e interacções entre os docentes se organizam, parece não terem ainda sido suficientemente reflectidas, continuando as pessoas muitas vezes a funcionar numa lógica que não é a de "projecto colectivo"; no presente modelo foram consideradas três das características ou propriedades fundamentais dos projectos deste tipo, que os docentes do universo em estudo entendem resultar da qualidade das interacções que vivenciam: a percepção dos *docentes como equipa*, das *dependências mútuas* e da *relação entre as disciplinas*.

Conhecimento (das pessoas e da instituição): situando-se num campo onde se cruzam os eixos individual-colectivo / privado-público / consciente-inconsciente (já abordados nos capítulos II e III) prende-se sobretudo com a ideia de projecto acima referida, em triplo sentido: o *peçoal* (que releva dos múltiplos e diferenciados micro sistemas em que cada pessoa se integra e vive transportando, nessas transições ecológicas, uma personalidade que simultaneamente a identifica e diferencia; ou seja, quem são as pessoas), o *profissional* (que releva de um trajecto e uma projecção focalizados na actividade profissional, que faz com que as pessoas possam ser vistas como capazes de..., especializadas em..., recurso para...; ou seja, o que é que as pessoas sabem e sabem fazer) e o *institucional* (na medida em que instituições são "feitas" por pessoas em interacção; ou seja, o que é que cada um faz e/ou se espera que faça no conjunto da organização institucional, de que recursos se dispõe, que serviços se presta...).

Desenvolvimento: assume um sentido bastante alargado e próximo do conceito ecológico de desenvolvimento, tal como o define Bronfenbrenner: "... como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico" (Portugal, 1992:42); esta concepção implica que a percepção de cada pessoa do seu próprio desenvolvimento (aos níveis *peçoal* e *profissional*) e do desenvolvimento dos seus contextos de acção e interacção (nível *institucional*) de algum modo terá a ver com a percepção de uma mudança que vai no sentido de uma evolução positiva das suas capacidades de acção e reflexão e em função de determinadas finalidades.

Envolvimento (nas actividades): está intimamente relacionado com as actividades revelando a qualidade de ligação tensional entre o actor e o acto; no sentido ecológico, esta tenção diferencia as actividades moleculares das actividades molares, implicando atenção, intenção, motivo ou sentido, ligando-se também a uma perspectiva temporal e a uma "invocação" de "objectos, pessoas e acontecimentos não presentes no contexto imediato" (Portugal, 1992); deste modo, é um conceito de síntese a que as pessoas recorrem para designar essa ligação tensional entre si mesmas e as actividades que desenvolvem.

Actividades de partilha: são as actividades que os docentes consideram como estando particular e formalmente vocacionadas para a troca de saberes, experiências, informações... com efeitos na actividade profissional e no seu desenvolvimento, diferenciando-se e não se confinando às actividades lectivas concretas e propriamente ditas, por se situarem num plano que ultrapassa as preocupações microsistémicas imediatas, mesmo que com elas acabem também por se relacionar.

Actividade lectiva: tem a ver com o conjunto de actividades directamente relacionadas com o quotidiano profissional que envolve, para além dos docentes, os alunos; implica levar em conta a dimensão temporal dos actos educativos, tal como é vista por vários autores, em particular Ribeiro Gonçalves (2001:17), na qual se diferenciam diferentes fases: pré-activa (de planificação), interactiva (de realização das aulas) e pós-activa (de análise, reflexão, avaliação...); estas fases podem ser referenciadas de modo particular já que quer os tempos e lugares, quer as pessoas nelas envolvidas, quer os processos e meios utilizados são efectivamente diferentes; mas tal exercício implica também um corte num contínuo no qual elas são de facto interdependentes, funcionando em ciclos, num processo dialéctico de alimentação recíproca; no modelo de análise, consideraram-se as actividades referenciadas pelos docentes como pertencendo a esse universo de actividade lectiva, não se chegando a classificá-las em função destes três momentos, mas sim do ponto de vista da influência das interacções entre os docentes sobre essas mesmas actividades: *elaboração de programas, planificação das aulas, realização de aulas, relação com e avaliação dos alunos.*

Quadro 7 - Aspectos Influenciados

Capítulo VII - Instrumentos de Observação

1 - Introdução

A construção dos instrumentos de observação, no âmbito deste estudo, tem de ser vista em dois planos: o primeiro, mais geral, tem a ver com a problematização da observação e análise da relação educativa como suporte fundamental à formação e auto-formação dos professores, em particular dos formadores de professores; o segundo, mais específico, diz respeito ao estudo de um dos aspectos da relação educativa, no caso, a interacção entre docentes implicados num mesmo projecto de formação.

Estes dois planos orientaram todo o percurso investigativo, desde a definição de objectivos à construção de um Modelo de Análise, passível de captar o que pensam e sentem os docentes, cuja emergência se ficou a dever a um processo de cruzamento de informações baseadas na experiência pessoal, na multiplicidade de referências teóricas encontradas e, decisivamente, no "olhar" dos próprios docentes que nele participaram.

O estudo mais atento e aprofundado do Modelo de Análise Emergente visando a construção de instrumentos de observação que sirvam as pretensões enunciadas, apontou para múltiplas possibilidades: dos que se centram numa introspecção pessoal em profundidade, de carácter mais ou menos narrativo, mais ou menos sistemático, aos que, captando de modo alargado o pensar e o sentir de um colectivo, tanto pela recolha de dados como pela análise dos resultados, poderão servir de suporte à reflexão pessoal e colectiva, cujos efeitos nas acções concretas poderão ser potencialmente mais efectivos.

Esta escolha também levou em conta as condições presentes e a criar no contexto (no caso, a disponibilidade e os processos de envolvimento dos docentes) e os constrangimentos de calendário, ou seja, o tempo efectivamente disponível para testar o instrumento (ou instrumentos).

Assim, houve que ponderar os vários factores que estão em causa para, com base na sua análise e articulação, se proceder a uma escolha fundamentada. Foi a partir dessa ponderação que se decidiu que o instrumento de observação a propor seria um questionário: que permitisse o confronto com o modelo de análise emergente e, ao mesmo tempo, apoiasse a reflexão individual e colectiva, sobre o assunto em estudo.

2 - Fundamentos da escolha do instrumento de observação

Os olhos de um observador - construtor dos seus próprios instrumentos de observação - são uns olhos mais de artesão que de fabricante em série; cada peça terá de servir para algo que é específico e que, ao ser semelhante, não é igual.

O que é específico de uma observação está contido, em primeiro lugar, nos objectivos de trabalho inicialmente traçados que aqui se relembram: descrever e caracterizar as interacção entre docentes a partir do eles mesmos pensam e sentem e contribuir para a melhoria das práticas de formação a este nível.

Em segundo lugar esta especificidade consubstancia-se na natureza complexa das interacções, complexidade essa que é captada pelos próprios interactuantes, identificando factores situados em vários domínios, relacionando-os e atribuindo-lhes certas qualidades que podem variar em grau, direcção e valência.

Assim, esta observação terá uma função descritiva, mas ao mesmo tempo heurística, uma vez que por um lado procura caracterizar para, por outro, descobrir possíveis relações que, a montante e a jusante, permitam iluminar as várias dinâmicas em presença, abrindo caminho para o aprofundamento das questões postas ou a colocação de novas hipóteses.

Mas este estudo abarca uma outra função que as outras duas deverão servir: a função formativa; deste modo, deverá oferecer pistas para a acção e reflexão dos participantes sobre as suas próprias

interacções, num quadro de mudança e/ou melhoria da situação que vivenciam; deverá por essa razão ter lugar numa situação natural e não manipulada.

O instrumento a conceber terá então de contar com a sua utilização não apenas por parte de quem investiga / observa, mas também de quem é alvo da investigação / observação: neste caso, o observador é parte integrante do universo de análise e percebido por todos os outros elementos enquanto tal; esta posição obrigou a um processo de distanciamento e aproximação (já atrás descrito) que se pode definir como um processo de auto-observação e auto-reflexão sustentados quer pelo aprofundamento teórico, quer pelas próprias interacções necessárias ao estudo.

Por outro lado, o objecto da observação não são factos (embora parte dos factores de influência se possam considerar como tal, como é o caso de todos os que se referem a conteúdos de identificação de cada pessoa, como por exemplo os anos de docência ou o posicionamento da na carreira); o objecto da observação são representações - no sentido em que os conteúdos para análise são declarações sobre o que cada um faz, pensa e sente, atribuindo-lhes uma determinada qualidade e por um processo introspectivo.

Deste modo, o grau de inferência, em termos de interpretação de resultados, será relativamente elevado, não só pelas razões apontadas, mas também pela abrangência da transversalidade que caracteriza o próprio modelo de análise

Focando-se nas interacções entre docentes envolvidos num mesmo projecto de formação e procedendo de forma intencional e dirigida, não se pode afirmar que esta observação tenha um carácter absolutamente sistemático; situa-se antes num contínuo entre os pólos não sistemático-sistemático que, não sendo linear, deverá permitir o retorno a um ponto situado num paralelo acima do ponto de onde se partiu, não fechando o circuito e permitindo a sua reformulação.

Por razões éticas, esta observação deverá preservar a dignidade e integridade das pessoas, dos grupos e da instituição, procurando garantir o mais possível o anonimato e respeitar a intimidade que lhes é própria e que é sempre privada; por tais motivos, existirão factores (como por exemplo a

referência directa a determinado grupo disciplinar ou ao carácter da liderança e direcção da escola ou do curso) que, mesmo que se julguem importantes, não serão tratados neste estudo.

Por último o factor tempo: todos estes fundamentos poderiam dar origem, como já se disse, a instrumentos de observação variados; mas foi o confronto com as contingências do calendário o que, por último, determinou a sua escolha, o que na sua essência se pode constituir como ponto de alargamento futuro desta investigação, a colocar na nossa agenda.

3 - Metodologia de construção do instrumento

Para a construção do Questionário de Observação foram seguidos os seguintes passos:

a - Estudo mais aprofundado do Modelo de Análise emergente, com apoio do Mapa Conceptual (anexos 2).
b - Organização e codificação das variáveis; definição dos tipos de resposta pretendidos para cada variável (anexos 5).
c - Definição dos Blocos e formulação das questões, procurando obedecer aos princípios gerais de identidade de compreensão, facilidade de interpretação e de resposta, admissibilidade de todas as respostas possíveis, aceitabilidade, fluência, ritmo e clareza, razoabilidade de extensão, imparcialidade (anexos 5).
d - Construção de um protocolo incluindo uma definição mais precisa do que se pretende obter com cada questão e do tratamento de dados previsto e necessário à análise de resultados (anexos 5).
e - Elaboração do questionário de observação para pré-testagem (anexos 5).
f - Pré-Teste - escolha dos respondentes: 4 especialistas - Psicologia Social, Língua Portuguesa, Psicologia, Sociologia - e seis docentes de outros cursos; recolha presencial da informação.
g - Análise dos resultados do pré-teste em função dos conteúdos, da forma, da redacção e da organização das questões, tanto no geral como bloco a bloco (anexos 5).
h - Recodificação das variáveis e introdução das alterações julgadas pertinentes (anexos 5).
i - Reformulação e elaboração final do Questionário de Observação (anexos 5).

4 - Testagem do Questionário sobre a Interação entre Docentes

Com a finalidade de testar o funcionamento do instrumento de observação foram escolhidos dez docentes, procurando o mais possível que neste conjunto ficasse pelo menos representado um leque de diferentes formações científicas de base e diferentes anos de docência; em três dias consecutivos os docentes foram directamente contactados, mostrando-se disponíveis para colaborar; em pequenos

grupos ou individualmente, foram lembrados os objectivos deste estudo e prestadas algumas informações acerca do que se pretendia com o questionário, visando clarificar dúvidas e permitir um envolvimento nesta pequena participação coadunável com as pretensões apresentadas; os questionários foram então entregues para que os docentes os preenchessem sozinhos e com calma.

Ficaram também de responder por escrito ao pedido de um pequeno comentário final no qual englobassem a resposta a duas questões:

- o preenchimento deste questionário ajudou-a/o a reflectir sobre as interações entre docentes?
- estaria disposta/o a participar num projecto ou num círculo de estudos sobre este assunto, de pendor eminentemente auto-formativo?

5 - Resultados da testagem do questionário

Os questionários foram todos devolvidos já preenchidos num espaço de cerca de dez dias, tendo sido numerados por ordem de chegada e registada a sua data de recepção. O tratamento de dados seguiu o trajecto exposto no protocolo (anexos 5), mas centrando-se mais especificamente na capacidade do instrumento em captar o que está representado no modelo de análise.

Os resultados que aqui se expõem referem-se sobretudo a esta vertente e não tanto a aspectos de ordem mais substantiva, que poderão eventualmente ser consultados nos respectivos documentos em anexo (anexos 6):

- Bloco 1: Aspectos influentes - Dimensão Estrutural - Caracterização dos respondentes

O questionário permitiu captar os aspectos estruturais presentes no modelo, relativos à caracterização dos respondentes, em termos dos *anos de docência na escola e no curso*, *categoria administrativa (posicionamento na carreira)*, *carreira profissional*, *formação científica de base*, *pertença a projectos/grupos de trabalho*, *órgãos de gestão* e *docência noutros cursos* e ainda *tipo de disciplinas (unidocência / pluridocência)* por que são responsáveis; verificou-se que a maioria dos respondentes tem mais do que seis anos de docência tanto na escola como no curso; agrupando-os

por carreira profissional, constata-se que pertencem à carreira do ensino superior politécnico os docentes com mais anos de docência na escola e no curso, à excepção de apenas um docente (14 anos de docência) que se mantém na carreira da Educação de Infância; todos os professores da carreira do ensino secundário à excepção de um (professor adjunto), são assistentes do segundo triénio; todos os respondentes da carreira do ensino superior participam em mais do que um agrupamento; pelo contrário, apenas um da carreira do ensino secundário pertence a dois dos agrupamentos (órgãos de gestão e docência noutros cursos); por outro lado, apenas dois professores da carreira de referência fazem parte de projectos/grupos de trabalho (aliás os dois únicos nestas condições); verifica-se também que os que participam apenas em um dos agrupamentos - docência noutros cursos - são da carreira do ensino secundário; por outro lado, a maioria participa em disciplinas em pluridocência, embora alguns também dêem aulas em unidocência.

Estes resultados permitem caracterizar as pessoas que fazem parte deste contexto nos aspectos considerados no modelo de análise, possibilitando os necessários cruzamentos com os aspectos que caracterizam as interações.

- Bloco 2 - Aspectos influentes - Dimensão Estrutural - Organização física dos espaços

No que respeita à *organização física dos espaços* o questionário captou dados referentes à percepção que os respondentes têm das *salas de aula*, dos *gabinetes* e de outros espaços destinados quer a *trabalho conjunto* quer ao *convívio*, na perspectiva do seu funcionamento como facilitadores ou dificultadores do encontro e do trabalho entre docentes; a dispersão das *salas de aula* pelo espaço (existência de dois blocos fisicamente separados), a concepção arquitetónica e as concepções pedagógicas que lhes estão subjacentes, foram considerados pela maioria como dificultadoras do encontro das pessoas no próprio espaço de trabalho; alguns dos respondentes, embora reconhecendo estas mesmas características, entendem que as dificuldades podem ser ultrapassadas desde que haja vontade para tal.

Os *gabinetes*, partilhados por vários colegas (3 a 6), são considerados pela quase totalidade dos respondentes, em vista da relação espaço-número de ocupantes, como pouco favorável ao trabalho tanto individual como colectivo; alguns entendem, uma vez mais, que tal possibilidade pode estar de facto condicionada ao trabalho em pequenos grupos, mas que as soluções para este problema dependem da boa-vontade e da iniciativa de todos; a maioria mostrou dificuldade em identificar outros espaços vocacionados ou que podem adaptar-se ao *trabalho conjunto* (sala de reuniões, salas de aula, biblioteca) e espaços destinados ao *convívio* (o bar foi o único referido por todos os respondentes, sendo muito poucos os que identificam mais de dois espaços deste tipo).

Este conjunto de dados permite caracterizar o modo como os docentes vêm a organização físicas dos espaços na perspectiva das interacções, possibilitando o seu relacionamento com as características das interacções vivenciadas.

- Bloco 3 - Aspectos influentes - Dimensão Psicossocial e Cultural

O questionário captou os dados necessários para analisar o comportamento dos factores destas dimensões constantes no modelo de análise:

- as *Atitudes* face às interacções - os factores *importância* atribuída às interacções, *iniciativa* e *vontade* pessoal, registaram, para metade dos respondentes, idêntico peso, variando as respostas dos restantes em função do colocarem um ou outro factor em primeiro, segundo ou terceiro lugar; também se verifica que a ordem dos factores, em função das percentagens encontradas, é idêntica à do modelo; com base nas médias caso a caso, foi possível a formação de três blocos de sentido de resposta, a que se fizeram corresponder três grupos: atitude muito favorável às interacções (6 casos), atitude favorável às interacções (3 casos) e atitude pouco favorável às interacções (3 casos).

- as *Afinidades* - constata-se que em 50% dos casos as Afinidades se ordenam por *personais*, *pertença ao mesmo grupo disciplinar* e *formação científica de base*, tal como no modelo de análise; os outros 50% aproximam-se do modelo trocando a ordem entre *pertença ao mesmo GD* e *formação*

científica de base ou entre *pessoais e pertença ao mesmo grupo disciplinar*, mas nunca ocupando este conjunto de factores lugares completamente diferentes dos constantes no modelo.

- os **Incentivos** à interação - os factores incentivo da *direcção de curso*, da *coordenação do grupo disciplinar* e dos *órgãos de gestão* (conselhos directivo, científico e pedagógico) registaram valores que permitiram a sua ordenação em função das médias ponderadas; como no modelo de análise a *direcção de curso* e a *coordenação do grupo disciplinar* estão nos primeiros lugares como elementos vocacionados para incentivar a interações, trocando de lugares de ordem mas a pequena distância; os *órgãos de gestão* mantêm-se em último lugar; com base nas médias por caso (blocos de sentido das respostas), verificou-se que para 50% dos respondentes os incentivos são pouco importantes, sendo relativamente importantes para 30% e importantes para os restantes 20%.

- as **Imagens** do objecto da formação e dos outros docentes - foi possível apurar que nenhum dos factores registou valores negativos e apenas em um caso a *imagem pessoal dos estabelecimentos de educação de infância* obteve o valor 0; verificou-se também que as *imagens do curso e da profissão, no interior dos grupos disciplinares*, tende a ser um pouco mais positiva que as *imagens pessoais* sobre estes mesmos itens; por outro lado, a *imagem dos docentes do próprio grupo disciplinar* também tende a ser mais positiva que a que se tem dos *docentes dos outros grupos disciplinares*; em relação aos *estabelecimentos de educação de infância* as imagens são relativamente positivas, tanto as *pessoais* como as do interior do seu grupo disciplinar; nenhum factor registou imagens muito positivas; tendo em conta o modelo de análise verifica-se que os factores considerados de maior influência sobre as interações (*imagens pessoais do curso e da profissão*) são menos positivas que as que se situam nas ordens de influência imediatamente abaixo (*do curso e da profissão no interior dos grupos disciplinares*); as imagens com influência mais baixa (*estabelecimentos de educação de infância*), são também as que registam valores médios positivos mais baixos; a meio da tabela simultaneamente em termos de influência e de valor médio positivo, colocam-se as *imagens dos docentes do próprio e de outros grupos disciplinares*.

- o **Conhecimento** (substantivo): - em termos globais, 40% dos respondentes afirma que conhece razoavelmente a bem o conjunto dos factores *plano curricular do curso*, *profissão de educador de infância* e *estabelecimentos de educação de infância*; no entanto, 50% diz que conhece mal a razoavelmente o conjunto dos itens assinalados, sendo os *estabelecimentos de educação de infância* o que dizem conhecer pior; um deles não conhece ou conhece mal qualquer destes itens; em relação ao modelo de análise e em termos globais, verifica-se que os factores considerados mais influentes (conhecimento do *plano curricular* e da *profissão de educador de infância*), obtêm valores idênticos e situam-se no bloco de sentido conhece mal a razoavelmente; no mesmo bloco, mas a uma distância de seis décimas, encontra-se o conhecimento dos *estabelecimentos de educação de infância*, considerado como o factor menos influente nas interacções.

- o **Valor** atribuído ao objecto da formação: - em termos gerais verifica-se que as médias dos valores atribuídos aos factores *formação de educadores* e *educação de infância* (de muita a muitíssima importância) são, em termos *pessoais*, mais elevadas que as do *interior dos grupos disciplinares* (de alguma a muita importância); no entanto, enquanto que em termos *pessoais* o valor atribuído à *formação de educadores* é ligeiramente maior que o que é atribuído à *educação de infância*, estas posições invertem-se quando vistos na perspectiva dos *grupos disciplinares*; em relação ao modelo de análise verifica-se que os factores *formação* e *educação de infância*, considerados como mais influentes nas interacções (muita a muitíssima influência), são também aqueles a que os respondentes, nesta mesma ordem, atribuem maior importância, com uma ligeira distância entre si (uma décima); estes factores, agora na perspectiva do grupo disciplinar, assumem os graus mais baixos, coincidindo com a menor importância atribuída no modelo de análise (de alguma a muita).

Bloco 4 - Caracterização das interacções - Componentes Contacto e Natureza das Relações

O questionário captou os dados necessários para caracterizar as interacções entre docentes no universo considerado, tanto ao nível da componente *Contacto* (Modo, Forma e Nível), como ao da componente *Natureza das Relações* (Tipo e Carácter), constantes do modelo de análise:

- *Contacto* - verificou-se que o *modo* de contacto mais frequente é o directo (*face-a-face*), seguido do *mediado* e do *directo por outros meios*, todos dentro do bloco de sentido da alguma a muita frequência; os contactos *indirectos*, por sua vez, descem para o bloco da pouca a alguma frequência; em termos da *forma e nível*, os contactos mais frequentes são *informais* e *entre-pares* (muita a muitíssima), seguidos de longe pelos contactos *formais* e *hierárquicos* (de pouca a alguma frequência); em relação ao modelo de análise os resultados mostraram que em termos de *forma* e de *nível* existe uma semelhança quase absoluta entre o grau de importância atribuído aos contactos e a frequência de cada um deles, com ligeiras diferenças: a frequência dos contactos *informais* é mais alta (duas décimas) que a importância que lhes foi atribuída, enquanto que com os *formais* se passa o inverso (cinco décimas); quanto ao *modo* de contacto, as diferenças são um pouco mais acentuadas: os contactos *indirectos* estão último lugar e no mesmo bloco de sentido (de pouca a alguma) tanto em termos de frequência como de importância; os contactos *directos (outros meios)* mantêm-se no bloco já verificado para o grau de importância (de alguma a muita), mas descendo quatro décimas nos valores médios de frequência; já os contactos *directos (face-a-face)*, mantêm-se em primeiro lugar (de alguma a muita frequência), mas num bloco de sentido diferente do verificado no modelo (de muita a muitíssima importância, com uma diferença de nove décimas); os contactos *mediados* por outros, a que foi atribuída de pouca a alguma importância, sobem para o bloco de alguma a muita frequência (de 2,6 para 3,6 de valores médios); estas diferenças, dado o reduzido número de respondentes que participaram na testagem do instrumento, não se consideram significativas pelo que se pode afirmar,

em termos globais, que existe uma concordância suficiente entre a importância atribuída aos diferentes *modos, formas e níveis* de contacto e a frequência registada pelas declarações dos respondentes.

- **Natureza das Relações** - as relações de *simples contacto* obtiveram o maior grau de correspondência com o vivenciado pelos respondentes (de muita a muitíssima) seguidas das relações de *associação* e de *coordenação* (bloco de alguma a muita concordância); todos os outros tipos de relação se situaram no bloco de pouca a alguma correspondência; quanto ao carácter das relações, as *entre-pares* predominam (de muita a muitíssima correspondência) sobre as *hierárquicas* (de pouca a alguma); comparando com o modelo de análise verificaram-se algumas diferenças: as relações de *simples contacto* embora subindo para um bloco de nível superior, continuam a situar-se no primeiro lugar; no entanto, as posições relativas de cada um dos outros tipos alteram-se - as de *directão* descem um bloco (de alguma a muita para de pouca a alguma) e as de *coordenação* e de *associação* sobem um bloco; todas as outras, apesar das posições relativas terem mudado, mantêm-se dentro do mesmo bloco de sentido das respostas; as relações *entre-pares*, embora subindo (de alguma a muita para de muita a muitíssima), mantêm a mesma posição relativa com as relações *hierárquicas*; em termos globais, estas diferenças não alteraram a característica fundamental das interacções em presença: os níveis relacionais mais baixos predominam fortemente sobre os de carácter mais marcadamente colaborativo e cooperativo; poder-se-á assim afirmar que o questionário captou as características fundamentais das relações que os docentes estabelecem entre si representadas no modelo de análise.

Bloco 5 - Aspectos influenciados - Componentes dos Aspectos Influenciados

O questionário captou os dados necessários para analisar o comportamento dos componentes e factores influenciados pelas interacções constantes do modelo de análise:

- **Actividades de partilha** (identificação) - através do questionário procurava-se que os respondentes identificassem actividades formal e intencionalmente vocacionadas para a partilha, entre

os docentes, de experiências, saberes, dúvidas, ideias... relacionadas com a actividade docente; nos grupos disciplinares e em relação às disciplinas em pluridocência existem, ao longo do ano, vários encontros mais ou menos formais onde se procura articular a actividade de cada um, em função dos programas e do calendário escolar; mas o que aqui se procurava focar não eram estas reuniões, mas sim outros espaços de reflexão colectiva mais alargada, que permitissem "ver" para além do quotidiano profissional imediato e se colocassem numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento conjunto dos professores; espaços de encontro deste tipo poderão eventualmente ter lugar entre grupos de professores que informalmente e muitas vezes ao sabor do "acaso", assim entendem fazê-lo; sem retirar mérito a estas iniciativas, o que se pretende não é *formalizar o informal*, mas sim dar-lhes visibilidade e integrá-los nos espaços da actividade docente, para todos e não apenas para alguns, institucionalmente assumido e reconhecido e não como actividade "quase" clandestina; dois dos respondentes identificaram apenas os encontros ou informais, ou direccionados para o quotidiano profissional imediato, pelo que as suas respostas, não puderam ser levadas em conta; assim, 60% dos respondentes identificou a reunião de curso (duas no ano lectivo) como espaço de reflexão do tipo assinalado (a primeira reunião alargada para a grande maioria dos professores presentes) e 40% não identificou nenhuma actividade de partilha do tipo assinalado; tendo em conta o modelo de análise, o que parece poder realçar-se é o facto de as interações (ver bloco de caracterização das interações), dados os baixos níveis de contacto e de relações colaborativas que as caracterizam, poderem influenciar o baixo número de *actividades de partilha* identificadas pelos respondentes; no entanto há que considerar ainda dois aspectos importantes: em primeiro lugar a informação que se procurou obter junto de alguns órgãos da escola sobre a realização efectiva, no ano lectivo de referência, de actividades deste tipo, não é precisa; tudo leva a crer que a reunião de curso terá sido a única situação, com estas características, de facto ocorrida; sendo assim, os respondentes identificaram a totalidade das actividades de partilha "disponíveis"; em segundo lugar, o questionário não permite captar devidamente as redes informais de partilha que, ainda que muitas vezes "quase-

-invisíveis" ou "quase-clandestinas", poderão ser suficientemente importantes para a descrição e compreensão das próprias redes de interacção e suas características; esta fraqueza do questionário poderá eventualmente ser superada se nele for incluída uma questão que aborde também este aspecto.

- **Clima relacional** - todos os respondentes foram capazes de adjectivar o clima relacional da escola e dos grupos disciplinares; é de notar que foram utilizados apenas três adjectivos, referentes ao clima do grupo disciplinar, que podem ser relacionados com "trabalho" (colaborativo, cooperantes, disciplinado); todos os outros, em ambos os níveis contextuais, relacionam-se com sentimentos, afectos ou posturas (formalidade / informalidade); verificou-se uma diferença radical entre o que os respondentes sentem ser o *clima relacional da escola* no geral e o vivenciado nos *grupos disciplinares*: no primeiro a adjectivação foi negativa (24 adjectivos negativos) e no segundo foi positiva (25 adjectivos positivos); assim, pode afirmar-se que o clima relacional, na óptica dos respondentes e referente ao ano-lectivo em causa, é tendencialmente positivo no interior dos grupos disciplinares e tendencialmente negativo na escola no geral; segundo o modelo de análise as interacções influenciam igualmente o clima geral da escola e o dos grupos disciplinares; no entanto, o que o questionário captou foi a percepção de um clima relacional de sentido oposto entre os níveis contextuais em causa; a razão desta diferença poderá em parte ser encontrada pela análise mais apurada dos resultados do bloco de caracterização das interacções: de facto, 16 (em 25) dos adjectivos positivos utilizados para caracterizar o clima relacional no interior dos grupos disciplinares, aproximam-se do que poderia resultar de relações de simples contacto/cortesia (afáveis, simpáticas, educadas...), ao passo que a adjectivação negativa do clima relacional da escola não poderá com lógica resultar apenas desse tipo de relações; neste caso poderão ser as relações de concorrência (analisadas mais abaixo), tal como são sentidas pelos respondentes, a exercer uma influência mais decisiva sobre o clima deste nível contextual; por outro lado, a distância verificada entre os contactos *entre-pares e hierárquicos* e entre as relações deles resultantes, indicia uma diferenciação também em função dos níveis contextuais *escola e grupo disciplinar*; pode com alguma legitimidade inferir-se

que no interior dos grupos disciplinares poderão reflectir-se com maior intensidade factores relacionados com o quotidiano do trabalho docente, o que provavelmente não acontecerá ao nível da escola como um todo, onde se reflectirão factores como a *comunicação organizacional* ou o *estilo de liderança* que aqui não estavam em estudo; pode-se concluir que o questionário captou, de modo geral, o representado no modelo de análise, com reserva dos aspectos atrás enunciados.

- **Percepção** (da formação como projecto) - a percepção dos respondentes em relação a qualquer dos factores considerados no modelo de análise - *da equipa*, das *dependências mútuas* e da *relação entre as disciplinas* - situa-se a um nível médio, sendo este último o que obtém um valor mais elevado (2,1); quando vistos caso a caso, verifica-se que 50% dos respondentes regista uma *percepção da formação como projecto* (no global) também de nível médio; para 30% esta percepção é baixa; os restantes 20% apontam para um nível de percepção elevado (um deles regista o valor mais alto possível - 3,0); caso a caso e factor a factor o que se verifica é que a *relação entre as disciplinas* é o que regista maior número de casos (40%) com um nível elevado de percepção, seguindo-se-lhe a *percepção da equipa* (30%) e das *dependências mútuas* (20%); constata-se também um aumento progressivo do número de casos (1 caso de cada vez) relativos à percepção de nível baixo, entre a *relação entre as disciplinas* e a *percepção da equipa*, dadas as características das interações e das relações delas resultantes (baixos níveis de contacto e de relações colaborativas), o que o questionário captou vai ao encontro do modelo de análise, isto é, são a *percepção da equipa* e das *dependências mútuas* os factores mais afectados e menos o factor *relação entre as disciplinas*; considera-se pois que o questionário captou significativamente o que está representado no modelo de análise.

- **Conhecimento** (das pessoas) - não se registaram diferenças entre o conhecimento em termos *pessoais* e o conhecimento em termos *profissionais*; 40% dos respondentes disseram conhecer os colegas de vista e mal e 20% de ouvir falar, mas igualmente mal; 30% considera conhecer os colegas por contacto directo e razoavelmente; apenas um não conhece os colegas no geral; ou seja: 70% dos respondentes tende a não conhecer ou a conhecer mal (de vista, de ouvir falar) os restantes colegas,

situando-se nos níveis mais baixos de conhecimento das pessoas; 30% situam-se nos níveis mais elevados (que implicam contacto directo), não diferenciando, no entanto, os domínios *pessoal* e *profissional*.

- **Conhecimento** (da instituição) - em termos gerais, o conjunto dos respondentes revelou *conhecer a instituição* de razoavelmente a bem; visto caso a caso, verifica-se que 80% dos respondentes disseram conhecer a instituição de razoavelmente a muito bem e apenas 20% que a conhecem mal; o contributo dos colegas para este conhecimento ficou, em termos médios, no bloco de *pouco* a *algum*; visto caso a caso, 70% reconhecem *algum* contributo, 20% *pouco* e 10% *muito*; comparando os níveis de conhecimento declarado e o contributo dos colegas, verificam-se algumas regularidades: os respondentes que disseram conhecer *muito bem* a instituição dizem também ter tido um contributo dos colegas *de muito a algum*; ao passo que para aqueles que disseram conhecê-la *mal*, o contributo dos colegas situou-se entre *algum e pouco*.

- **Conhecimento das pessoas e da instituição** - a comparação destes factores permite verificar também algumas regularidades importantes: os respondentes que registam o nível mais alto de conhecimento das pessoas, são também os que dizem conhecer a instituição muito bem, com o contributo dos colegas de *algum* a *muito*; os que conhecem a generalidade dos colegas de vista, conhecem a instituição razoavelmente a bem, e os que conhecem os colegas de ouvir falar conhecem a instituição de mal a razoavelmente; o respondente que não conhece a generalidade dos colegas, também conhece mal a instituição; confrontando estes resultados com o que diz o modelo de análise, entende-se que os baixos níveis de conhecimento das pessoas declarado pela maioria dos respondentes, pode relacionar-se com as características das relações resultantes das interacções vivenciadas (preponderância do nível mais elementar - simples contacto); a não diferenciação entre os domínios *pessoal* e *profissional* não parece significativa já que no modelo de análise a diferença encontrada é mínima (de apenas uma décimas a mais para o domínio *profissional*); por outro lado, o questionário captou a possibilidade de existência de uma correlação entre os vários níveis de

conhecimento institucional e o contributo dos colegas para esse conhecimento; mostra também poder existir uma correspondência com o modelo de análise, no qual o conhecimento da instituição é menos afectado pelas interações que o conhecimento dos colegas; sendo assim, o questionário terá captado bem o que diz o modelo a propósito do conhecimento das pessoas e da instituição.

- **Envolvimento** (nas actividades) - a influência das interações sobre o envolvimento nas actividades no geral registou 63% de respostas *sim* e 36% de respostas *não*; no entanto, estes resultados não se distribuem de modo igual pelos dois tipos de actividade considerados; o envolvimento nas *actividades não lectivas* é influenciado pelas interações para 80% dos respondentes, mas nas *actividades lectivas* só o são para 40%; quanto à direcção dessa influência (apenas respostas *sim*), ela reparte-se de modo simétrico para ambos os tipos de actividade: na *lectiva* é positiva para 20% e negativa para outros 20%; na *não lectiva* é positiva para 40% e negativa para os restantes 40%; nos três casos em que as respostas foram *sim* para ambas as actividades, em dois a direcção é positiva para ambas as actividades, e no outro, a direcção é negativa afectando mais a actividade não lectiva; assim, em termos gerais, os respondentes entenderam que as *actividades não lectivas* serão tendencialmente influenciadas pelas interações e as *lectivas*, pelo contrário não o serão; o questionário captou uma diferença entre a influência nas *actividades não lectivas* (mais elevada) e *lectivas*, idêntica à do modelo; no entanto, neste conjunto de respondentes, a tendência para o *não* no que respeita à influência sobre as *actividades lectivas* acentua-se; as respostas à direcção que essa influência assume não clarifica o que a este respeito se passa, uma vez que se distribui de modo semelhante por positiva e negativa em ambos os tipos de actividade; tendo em conta as características fundamentais das interações vivenciadas pelos respondentes (baixos níveis de contacto e de relações de tipo colaborativo), o questionário também capta a tendência (já detectada pelo modelo de análise) para considerar a *actividade lectiva* como que funcionando num mundo à parte e não "tocado" por essas mesmas interações.

- **Desenvolvimento** - nenhum dos respondentes considerou a influência positiva das interações sobre o desenvolvimento, em nenhum dos factores, como muitíssimo significativa; apenas num caso essa influência foi considerada nada significativa aos níveis *profissional* e *institucional*; ao nível *pessoal*, apenas um respondente considerou a influência como muito significativa e um como nada significativa; os restantes (80%) dividem-se igualmente pelos valores intermédios (pouco significativa e significativa); já em termos *profissionais* e *institucionais*, são dois a considerar a influência como muito significativa e outros dois apenas como significativa, ficando os outros 60% também por valores intermédios; em termos globais, todos os níveis considerados se encontram no bloco de pouco significativo a significativo, com uma ligeira diferença para mais (uma décima) dos níveis *pessoal* e *profissional*; tendo em conta as características das interações declaradas pelos respondentes, já atrás referidas, parece poder inferir-se que a sua influência *positiva* no desenvolvimento percebido resulta relativamente baixa em termos gerais; neste caso, continua sendo a instituição a mais afectada (nível mais baixo de influência positiva), tal como o que se representa no modelo de análise.

- **Actividades e tipos de relação** - são as relações de *simples contacto* as que mais se relacionam com as actividades em termos globais (40 casos), seguidas das de *coordenação* (20 casos); um pouco mais abaixo situam-se as relações de *ajuda* (15 casos) e de *concorrência* (11); bem distanciadas as de *colaboração* (9), *cooperação* (7), *direcção* (5) e de *associação* (2 casos); tais resultados, no geral, seguem os que foram obtidos no bloco de caracterização das interações, ocupando uma vez mais as relações de pendor mais colaborativo o último lugar; no seio das *actividades lectivas* foram também as relações de *simples contacto* as mais escolhidas (35 casos), seguidas das relações de *coordenação* (15 casos); as de *ajuda* e *inter-ajuda* registam muito menos frequências (8 e 7 casos respectivamente) e por último, bem distanciadas, as relações de *associação* e de *cooperação* (2 casos cada) e ainda de *colaboração* (1 caso); verifica-se que, neste tipo de actividades, não estão presentes as relações de *direcção* e *concorrência*; no que toca às *actividades não lectivas* constatam-se menores diferenças na frequência das escolhas, à excepção das relações de *concorrência* que dominam este tipo de

actividades (11 casos); dois tipos de relação - *ajuda e colaboração* - registam frequências próximas (7 e 8 casos), imediatamente seguidas das relações de *simples contacto*, de *cooperação*, de *coordenação* e de *direcção*, todas com 5 casos; a *inter-ajuda* regista apenas 1 caso; verifica-se que só as relações de *associação* não estão presentes neste tipo de actividades.

Numa análise factor a factor, na *actividade lectiva* verifica-se que a *coordenação* é o tipo de relação predominante na *elaboração de programas* (8 casos), seguida das de *simples contacto* (6); *ajuda* e *inter-ajuda* estão presentes com 2 e 3 casos respectivamente; todas as outras actividades são manifestamente dominadas pelas relações de *simples contacto*; já na *actividade não lectiva* verifica-se uma maior variação: nos *projectos de investigação* são as relações de concorrência que predominam (6 casos); também na *participação em órgãos de gestão* as relações de *concorrência*, *direcção* e *simples contacto*, obtêm idêntico número de casos (5); na *preparação de comunicações* prevalecem as relações de *ajuda* (7 casos) e na *realização de estudos (grupos de trabalho)*, as de *colaboração* (4 casos), seguidas de perto das de *cooperação* e *coordenação* (3 casos cada).

Em função das médias resultantes da ponderação das frequências verifica-se uma vez mais que, em termos globais, os valores médios mais altos dizem respeito às relações de *simples contacto* e de *coordenação*, obtendo a *direcção* um valor médio bastante baixo; as relações de *concorrência* encabeçam um grupo de itens situado nos níveis mais baixos, onde se encontram, com valores médios muito próximos, todos os tipos de relação de alguma forma colaborativos; as actividades lectivas registam algumas semelhanças com os resultados globais: são o *simples contacto* e a *coordenação* que registam os valores médios mais altos seguindo-se todos os outros tipos de relação; já as *actividades não lectivas* registam algumas diferenças importantes em relação aos resultados globais: são dominadas pelas relações de *concorrência*, imediatamente seguidas das de *colaboração*; as de *simples contacto*, *coordenação* e *direcção* vêm a seguir, ficando no final as relações de *ajuda*, *cooperação* e *inter-ajuda*.

Em relação ao modelo de análise verifica-se que existe uma coincidência geral entre este e o que o questionário captou em termos gerais, embora com algumas particularidades: a ordem as actividades, em termos de mais a menos influenciadas, coincide com a do modelo, à excepção da *relação com os alunos* que desce para o último lugar; os valores médios obtidos através do quadro de cruzamento das actividades com os tipos de relação foram relativamente baixos, pelo facto de se procurarem as relações mais características de cada actividade e por tal terem ficado muitas unidades por preencher (valor 1); no entanto, todos estes itens obtiveram, no conjunto das *actividades lectivas* e *não lectivas*, pelo menos um valor de pouco a muito, não tendo ficado nenhuma actividade, no global, em "branco"; deste modo a correspondência com o modelo parece nítida: os valores e ordenação obtidos quer pelo modelo de análise, quer pelo bloco de caracterização das relações deste questionário, é bastante coincidente com os resultados deste quadro.

- ***Relações de concorrência*** - os comentários à pequena história ou anedota inserida no questionário, andaram em torno de quatro grandes blocos: a *identificação com a situação*, o *clima*, as *regras* e os *colegas*; em termos gerais os resultados mostram que foi possível captar algumas nuances relacionadas com as relações de concorrência (competição), importantes para um melhor controle das inferências que a este propósito se quiser fazer; de facto, tendo por base os comentários dos respondentes, este parece ser um assunto de que os docentes não falam muito abertamente e que escapa às malhas de um questionamento mais directo; ainda que com o necessário respeito e resguardo do que parece corresponder à vida mais privada e íntima da escola, é necessário levar em conta a influência desta espécie de ressonância de fundo que reconhecidamente afecta as interacções entre os docentes e as relações delas resultantes.

- ***Comentário final ao questionário*** - os respondentes, no geral, entenderam que o preenchimento do questionário implicou, de algum modo, uma reflexão sobre um assunto que a maioria considera "importante", "interessante" ou que os "preocupa", mostrando-se disponíveis para participar em acções dirigidas à auto-formação individual e colectiva sobre as interacções entre os

docentes; no entanto, o conjunto destes comentários revela duas coisas importantes: por um lado os respondentes mostram-se "disponíveis" ou "curiosos", por outro, um pouco receosos do que poderiam ser estas "acções de formação"; parece assim existir um sentimento de que este tipo de assuntos têm uma vertente íntima e privada, que não é compatível com o terem lugar em grandes grupo; pode daqui legitimamente inferir-se que o entendimento geral foi de que esta não é uma proposta virada para um exercício mais ou menos teórico e "académico" sobre as interações entre os docentes, pese embora a vertente importante do conhecimento de alguns instrumentos que ajudem a suportar e a iluminar teoricamente este assunto; esta proposta implica sobretudo acção e os respondentes também mostraram "esperar" que alguém de alguma forma a "lidere"; mas esta é também uma proposta de acção conjunta, que implica um compromisso, uma busca de soluções colectivamente significativas e esse é um modo de exercício da autonomia que parece não ter sido ainda possível "imaginar-se".

Capítulo VIII - Conclusões finais

1 - Introdução

Com o presente trabalho pretendi dar conta de um processo que, não sendo fácil, me entusiasmou. O caminho percorrido sofreu de diversas vicissitudes devidas a contingências de ordem organizacional e profissional.

Procurei que esta síntese fosse testemunho o mais fiel possível do caminho percorrido, não ocultando dificuldades e limitações sentidas; os processos de aprendizagem são também processos de tomada de consciência pelo que exigem sempre um esforço e um envolvimento pessoal por vezes quase incompatíveis com o que também exige a vida profissional, social e familiar.

Assim, a estrutura e desenvolvimento desta dissertação vão ao encontro do propósito de reflectir por um lado, a lógica de trabalho e aprendizagem impressa a este percurso e por outro, as qualidades de unidade, clareza, coerência e precisão que deverão nortear a apresentação de qualquer trabalho científico.

2 - A interacção entre docentes como problema

A escolha da observação e análise das interacções entre docentes como objecto de estudo prendeu-se, em primeiro lugar, com uma razão de fundo que é a curiosidade pessoal pelas interacções entre pessoas e relações que daí resultam e que estão presentes nos diversos contextos de actividade profissional a que me dedico; em segundo lugar com uma preocupação, que se insere no meu quotidiano de trabalho como formadora de educadores de infância, que é o modo como o conjunto de docentes envolvidos nesta formação interagem, para que dessas interacções resulte um processo e um produto coerente e articulado.

Encaro o educador / o professor / o formador como uma espécie de profissional do desenvolvimento humano que, ao trabalhar com pessoas, não pode furtar-se a essa matriz relacional. Nesta linha de pensamento, considero também que a pessoa deste profissional se constitui como um dos seus instrumentos fundamentais de trabalho, que há que cuidar e aperfeiçoar pelo menos tão bem quanto outros instrumentos de acção e reflexão. Esta é também uma exigência que, ao nível da formação inicial de educadores e professores, se faz aos "aprendizes" deste ofício, ainda que por vezes sem cuidar da delicadeza que tal processo de desenvolvimento pessoal implica.

A interação entre docentes pode deste modo ser vista como um dos aspectos da relação educativa que tocam, de modo central, as dimensões pessoal e profissional que o ser professor implica. Como qualquer outro aspecto, julgo que não poderá supor-se que não implique, também, aprendizagem; no entanto, sendo reconhecidamente algo de muito importante, é muitas vezes deixado ao sabor da intuição, do jeito ou vocação para...; os conhecimentos teóricos que sobre este aspecto particular se disponibilizam aos formandos, não chegam muitas vezes a transformar-se em instrumentos de reflexão e acção, capazes de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de um saber-fazer, neste domínio, pelo menos tão bem sustentado como noutros domínios de carácter mais técnico e substantivo. E se isto é assim para os formandos, é assim, com maioria de razões, para os formadores.

As actuais exigências no que toca à formação de profissionais de educação, quando lidas num quadro hiper e/ou macro sistémico, parecem estar dominadas pelas características particulares que, a todos os níveis, marcam o início deste novo século: um certo olhar desconcertado para um mundo social que teima em não ser capaz de dar resposta às mais elementares necessidades e aspirações humanas para um número claramente maioritário de pessoas à escala mundial. Duas grandes linhas de força parecem aqui debater-se indiciando as novas fronteiras de mudança: uma que apela a um regresso às teses mais tradicionais de organização e moral social e outra que coloca o desafio, já não ao nível de um salto tecnológico, mas ao nível do desenvolvimento de uma nova consciência moral,

directamente ligada ao modo como vemos e nos relacionamos com os outros enquanto pessoas, que se reflecte a todos os níveis sistémicos: do macro ao micro.

3 - Observar e analisar a interação entre docentes

É minha convicção que a relação educativa, nas suas vertentes de adequação, melhoria e desenvolvimento, implica o domínio de conhecimentos e capacidades de observação e análise dessa mesma relação a vários níveis. Assim, observar e analisar constituem-se como suporte fundamental da reflexão sobre os actos educativos em toda a sua riqueza e complexidade, permitindo uma acção que se adequa, melhora e recree, num processo de retroacção crítica e sustentada.

Deste modo, colocar a interação entre docentes na roda das actividades intencionalmente educativas e formativas significa, à partida, o domínio de capacidades de observação e análise dessas mesmas interações, no sentido de uma auto-formação e com expressão individual e colectiva.

É mais do que sabido que os processos de mudança se fazem em tensão e na busca constante do equilíbrio regulador necessário à continuidade do funcionamento das instituições; estou convicta que a mudança que se decreta do exterior de um sistema, pode ter alguns efeitos no seu interior, tanto de sinal positivo como negativo; mas as "verdadeiras" mudanças são feitas pelas pessoas e no seio das tensões e conflitos próprios dos processos sociais. É também neste sentido que vejo a observação e análise da relação educativa: como instrumento de uma mudança que é constante, pessoal e colectivamente significativa.

Por estas razões, este estudo não visou saber como é que os docentes "realmente" interagem, mas sim a construção de instrumentos de observação e análise dessas interações a partir da perspectiva daqueles que as vivenciam e no sentido da criação de um suporte de reflexão e acção pessoal e colectivamente significativo.

4 - Crítica dos processos e dos resultados

Tendo em conta as razões e convicções enunciadas pode afirmar-se que a escolha da observação e análise da interacção entre docentes, implicados no mesmo projecto de formação (no caso a formação inicial de educadores de infância), se transformou numa das primeiras dificuldades que tive que enfrentar: apesar de me parecer muito interessante e útil à actividade profissional a que me dedico, tal objecto de estudo foi-se revelando, à medida que ia avançando na pesquisa, em toda a sua complexidade; tal facto resultou numa fase preparatória de procura de informação, de estudo e de reflexão, que se prolongou muito para lá do que seria desejável em vista do tempo disponível.

Uma das descobertas iniciais foi a de que este é uma espécie de assunto-tabu para muitos dos meus colegas de profissão; houve aqui um vício de análise creio que motivado pelos meus - creio que bons - hábitos de Educadora de Infância: é que entre estes, ou melhor, estas profissionais de educação, falar de interacções entre pessoas, de relacionamento humano, de relação educativa no que ela tem de significado mais amplo - de cognição mas também de afecto, de predisposição e de aprendizagem, de apuramento teórico e técnico e de desenvolvimento pessoal - não só não constitui tabu, como faz parte "natural" da sua actividade; é inclusive medida de competência, esperando-se que o educador saiba construir relações educativas adequadas com crianças, pais, família alargada, outros profissionais, elementos da comunidade...; as reflexões sobre a prática pedagógica, para além dos domínios teóricos, técnicos e críticos, incidem igualmente sobre estes aspectos particulares do domínio clínico da actividade profissional.

Mas o facto de tratar da formação de educadores não faz da escola de formação um espelho do ambiente profissional onde os, ou melhor, as candidatas a educadoras, se tudo correr bem, um dia se irão integrar, pelo menos não de forma linear; é também isso que me preocupa.

Fazer parte do objecto que pretendia observar obrigou-me a consultar uma quantidade apreciável de literatura sobre o investigador-observador; mas nos livros tudo parece bem mais fácil, claro, lógico e compreensível que no confronto com a prática e lógicas do terreno.

A principal dificuldade prendeu-se com as resistências que aqui e ali se foram manifestando, menos claramente do que se possa à partida pensar. A reflexão sobre este tipo de constrangimentos acompanhou todo o processo de investigação, fazendo-me tomar consciência, cada vez mais claramente, de que o assunto é delicado e coloca problemas deontológicos importantes, pelo que não poderia agir sem ponderar bem as consequências das minhas acções, por mais envoltas em boa fé e honestidade que me parecessem; cedo me apercebi que a possibilidade de levar para a frente este estudo dependia, em grande medida, da minha capacidade de definir com clareza as suas intenções junto dos colegas, procurando que a participação tivesse lugar no interior dos limites impostos pelo cruzamento avisado do que é privado e do que é público.

4.1 - Implicações metodológicas

A abordagem sistémica que se pretendeu imprimir a este estudo levou-o para a descoberta de factores que, na perspectiva dos docentes, pudessem influenciar e ser influenciados pelas interações que vivenciam, bem como dos que poderiam caracterizar essas mesmas interações.

A construção de um modelo de análise partiu assim do pressuposto de que a sua base constitutiva seriam as opiniões declaradas pelos participantes; ao longo do processo, nas conversas informais e exploratórias que intencionalmente fui tendo com uns e outros e durante o próprio processo de validação do modelo de análise, o confronto com o travejamento teórico que paralelamente fui procurando, obrigou-me a um exercício nem sempre fácil de selecção de factores que por vezes não coincidiam com aquilo que eu própria fui construindo e sabendo; o conjunto de factores que acabaram por fazer parte do modelo são aqueles que mais significado tiveram para as pessoas questionadas; mas estou convencida que não esgotam as possibilidades de existência de outros, quiçá igualmente ou mais importantes, que acabei por não incluir por não terem sido claramente referidos ou terem sido de algum modo rejeitados pelo conjunto dos respondentes; entre estes estão, a título de exemplo, a comunicação organizacional e a liderança.

A escolha de um instrumento de observação capaz de, simultaneamente, captar a realidade representada no modelo de análise e ser suporte de reflexão pessoal e colectiva, visando a auto-formação, confrontou-se sobretudo com constrangimentos de calendário. Sendo este um processo de aprendizagem, não foi à partida percebido que qualquer instrumento com estas características se enquadra mais numa pesquisa de tipo investigação-acção (a que também melhor se adequa à acção educativa e formativa de pendor reflexivo e crítico), para a qual se requer um tempo não compatível com aquele de que dispunha; no entanto a investigação-acção, como postura e como prática, também exige a elaboração de estudos iniciais que possibilitem os necessários suportes de arranque das acções concretas; estou convencida que este estudo poderá ser um primeiro passo nesse sentido.

Ainda em termos metodológicos, optou-se por uma abordagem em que os aspectos qualitativos e quantitativos mutuamente apoiassem o tratamento de dados e a análise de resultados; creio que o "número" é um auxiliar precioso no desvendar de aspectos que se escondem por detrás das aparências, mas exerce um fascínio que por vezes aprisiona em vez de libertar; então quando o assunto são pessoas em situação de interacção, o que há a esperar não é um mundo de previsibilidades e racionalidades "objectivas", públicas e bem domesticadas; pelo contrário, o mais previsível, racional e "objectivo" é ter de se lidar com um mundo de imprevistos, de irracionalidades, de privacidades e de subjectividades que o "número" pode indiciar e evidenciar com clareza, mas não explica na sua essência nem na sua globalidade.

Deste modo, estou consciente que a análise e interpretação dos resultados exige a construção de uma empatia e de um respeito profundo pelas pessoas, individual e colectivamente consideradas, sem perda da própria identidade em termos de princípios e valores, conhecimentos e opiniões; exige também formas de controle das inferências passíveis de permitir que o objecto de estudo continue reconhecível para os participantes e que se abra a outras perspectivas, outras formas de o "imaginar".

4.2 - As evidências da importância do instrumento de observação

Penso que os resultados conseguidos não cumpriram todos os objectivos inicialmente definidos: o instrumento de observação proposto ainda é um pouco pesado e embora tenha de facto tocado todos os aspectos em causa, fê-lo mais em extensão que em profundidade.

Terá assim a vantagem de indiciar todo um conjunto de factores a ter em conta quando se fala de observação e análise da interacção entre docentes, abrindo-se a um leque de possibilidades que, pela própria natureza multi-factorial e multi-causal da relação educativa, não é possível apreender de outro modo; terá a desvantagem de exigir um tratamento que implica muito tempo e dedicação, sendo por isso, nesta altura, pouco funcional se se quiser utilizá-lo para dele tirar conclusões mais substantivas no âmbito de acções de carácter formativo.

Os resultados da testagem, ainda que feita com o contributo de um número restrito de participantes, permite afirmar que este instrumento - questionário de observação das interacções entre docentes - pode efectivamente captar, com uma pequena margem de erro, a realidade representada no modelo de análise. Pode também, até certo ponto, ser provocador de uma reflexão que impulse na direcção de uma acção mais sistemática e concertada visando a auto-formação individual e colectiva que sobre este assunto se quiser fazer.

Por outro lado, ao assentar no vivenciado aqui e agora, não deixa de lançar pistas sobre os desejos e expectativas de mudança, por parte dos docentes, em termos de futuro, trazendo à luz não só uma predisposição generalizada nesse sentido, como também alguns caminhos para a procura de soluções concertadas e auto-sustentadas.

5 - Limitações do estudo

Para além das limitações já referidas noutros capítulos, de ordem teórica, metodológica e prática há que realçar as que são próprias do tipo de pesquisa proposto.

Assim, como estudo de caso que é, as suas conclusões não são passíveis de generalização; poderão no entanto permitir algum avanço na problematização da temática das interações pessoais no âmbito da Relação Educativa, em particular as que tocam à interação entre docentes envolvidos na formação de outros docentes.

Não será demais voltar a frisar as limitações de ordem deontológica também próprias de estudos desta natureza e a que se deram uma atenção muito particular; de facto, o meu desejo e intenção não é o de avaliar as práticas docentes, neste ou noutros universos, etiquetando-as de boas ou más; muito menos é o de apontar "culpados" para o estado em que nos encontramos e que reconhecidamente sabemos ainda não dar resposta cabal ao que no geral entendemos ser uma "boa" formação de professores; pelo contrário, o que pretendo é trazer para a arena das nossas preocupações um assunto de que todos falamos com alguma dificuldade, seja por fazer parte de uma privacidade que não desejamos publicitar, seja porque nos faltam os necessários suportes simbólicos para o representar devidamente; estou convencida que, ao tratá-lo como um problema que a todos toca, já demos um passo no sentido de saber o que perguntar sobre ele; as respostas virão com certeza na sequência desse questionar fundamental de que também é feito o conhecimento científico.

Por estas razões, nem todas as coisas a que este estudo me permitiu aceder foram aqui reveladas; aquelas que entendi poder de algum modo ferir a integridade individual e colectiva dos que generosamente se dispuseram a colaborar, ficaram guardadas no meu armazém pessoal de "saberes" por mais importantes que me pudessem parecer; quero clarificar que não se tratam de coisas nem boas nem más, apenas de coisas "diferentes" que fazem das pessoas e dos grupos aquilo que são em toda a sua originalidade, mas que devem permanecer nesse registo de intimidade.

Faro, Fevereiro de 2003

Bibliografia

- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Supervisão e formação de professores*. Aveiro: Cadernos CIDInE nº 1.
- ALARCÃO, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES (1994). Supervisão de professores de desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro: CIDInE, 201-232.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive development: frontiers and possible futures* (pp. 200-239). New York: Cambridge University Press.
- BARBIER, J. M. e LESNE, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. 2ª ed., rev. e aum., (1ª de 1977). Paris: Robert Jauze.
- BATESON, G. (1987). *Natureza e espírito*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BELLOTT, F. K., e TUTOR, F. D. (1990). *A Challenge to the Conventional Wisdom of Herzberg and Maslow Theories*. Comunicação apresentada no "19th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association". New Orleans, LA.
- BERTALANFFY, L. von (1972). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- BERTRAND, Y. e GUILLEMET, P.(1994). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BIROU, A. (1978). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOGDAN R. E BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BORG, W.R. (1963). *Educational research: an introduction*. London: Longman.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University.

- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B., KALLOS, D., STEPHENSON, J. (2000). High quality teacher education for high quality education training. Green Paper on teacher education. Umea. TNTEE.
- CARREIRA, T. (1999). Professor actor ou as duas faces de Jano. In *Anais Universitários*, Série Ciências Sociais e Humanas, nº 9. Universidade da Beira Interior.
- CARVALHO, R. (1996). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CAVALLO, R. (1979). General systems research movement: characteristics, accomplishments and current developments. *General Systems Bulletin*, vol. 10, nº 3.
- COHEN, L. e MANION, L. (1994). *Research methods in education*. 4th edition. London: Routledge.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA
- COSTA, A. (1988). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Básico)*, 1ª ed. Rio de Janeiro: Editorial Nova Fronteira.
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977). *J'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- DAMAS, M. J. e DE KETELE, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DECI, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. L. e RYAN, R. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In R. Streers, & L. Poter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 44-57). New York: McGraw-Hill.
- DE KETELLE, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne: Peter Lang (Ed.).
- DENICOLO, P. E HARWOOD, A. (1995). Research in the Social Science: a review of illusions, desillusions and uncomfortable conundrums. In *Observing and analysing in educational context (constraints and opportunities)*. Faro: UALg., 1-19.
- DESHAIES, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS (19996/1997). *Dicionário Enciclopédico*. Lisboa: Diário de Notícias.
- DIERS, D. (1979). *Research in nursing practice*. Toronto: J. B. Lippincott.
- DONNAY, J. E CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des Situations de Formation. Formation de Formateurs à l'analyse*. Bruxelas: De Boeck-Université.

- DOWNEY, M. (1977). *Interpersonal judgements in Education*. London: Harper & Row.
- DUCHAC, R. (1975). *Sociologia e psicologia*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- DRUCKER, P.F. (1973). A Conversation with Peter F. Drucker. *Psychology Today*.
- DURAND D.(1993). *A Sistémica*, Lisboa: Dinalivro.
- ESTEVE, J. M. (1988). *Le Malaise des Enseignants*. Actes - V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant, 156-189. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher (tradução).
- ESTEVE, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, S.A.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1987). Formação de Professores por competências - uma experiência. In *As ciências da educação e as formação de professores*. Lisboa, GEP-Ministério da Educação:143-158.
- FAZENDA, I. (org.) (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. S Paulo: Cortez Editora.
- FELDENS, M.G.F. (1993). Alternativas para a formação de professores: problematizando e buscando formas de cooperação. In *Linhas de rumo em formação de professores*, 521-533. Aveiro: CIFOP.
- FISHER, G.N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (2ª ed.). Paris: Dunod.
- FORMOSINHO, J. e FERREIRA, F., MACHADO, J. (2000). Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, nº 4, vol.6, 345-351.
- FORMOSINHO, J. (2000). Teacher education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. In Campos, B. (coord.) *Teacher Education Policies in European Union*. Lisbon: Presidency on Council of yhe European Union.
- FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In *Revista INAFOP*, vol. 1.
- FORMOSINHO, J. (2001). Especialização docente e prática emancipatória. In A. Teodoro. (org.) *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- FORTIN, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- GAGE, N. L. (ed.) (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1218.
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARON, D. (1985). *La Classification des jeux et des jouets - Le Système ESAR*. Québec: Documentor.
- GIL, A.C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- GONÇALVES A. L. (1972). *Corpo docente das universidades*. Coimbra: (SI).
- GUILLAUMAUD, J. (1970). *Cibernética e Materialismo Dialéctico*. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Tempo Universitário, Edições Tempo Brasileiro Ltda.
- D'HAINAUT, L. (1979). Les besoins en éducation. In L. D'Hainaut (coord.), *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- HARLAND, M. (s.d.). *Pocket Dictionary*. Harper Collins Publishers.
- HERZBERG, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: the World Publishing Company.
- HOUGH, J. B. and DUNCAN, J. (1970). *Teaching: description and analysis*. Chicago: Addison Wesley, 460.
- HUBERMAN, M. (1993). Changing minds; the dissemination of research and its effects on practice and theory. In *Teacher thinking*. London: Falmer Press.
- JACKSON, P. W. (1966). *The way teaching is*. Report of the Seminar on Teaching. N. E. A., 7-27.
- JESUS, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores*. Coimbra: Edição de Autor.
- JESUS, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos*. Porto: ASA Editores II (CRIAP).
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de profesores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JESUS, S. N. ABREU, M. V., e ESTEVE, J. M. (1995). *Croyances Irrationnelles par Rapport à l'Enseignement et a la Formation. Approche Longitudinal et Transversal dans l'Analyse de ses Altérations au Cours de la Formation Initiale des Enseignants*. Textes des communications affichées - XX èmes Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, 143-154. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- KAMMI, C. (s.d.). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KAPLAN, ^a (1964). *The conduct of inquiry*. San Francisco: Chandler.

- KAUFFMAN, R. (1973). *Planificación de sistemas educativos. Ideas Básicas Concretas*. México: Ed. Trillas, S.A.
- KAUFFMAN, R. (1977). A possible taxonomy of needs assesment. *Educational Technology*, nº17.
- KERLINGER, F. N. (1970). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Binehart & Winston.
- KNOLL, L. (1962). *Dicionário de Psicologia Prática*. Paris: Círculo de Leitores.
- LELLO J. e LELLO E. (1983). *Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro em 2 volumes*. Porto: Lello & Irmão.
- LENS, W. e JESUS, S. N. (1997). A psycho-social interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (Chapter 10). Cambridge: Cambridge University Press.
- LERBET, G. (1999). *Pedagogia Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEWIN, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- LINHARES, C. et al. (1999). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Matogrosso: U.F.M.S.
- LOBROT, M. (1966). *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- LUFT, J. (1985). *Introdução à dinâmica de grupos*. Coimbra: Almedina.
- MACHADO, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- MACHADO, J.P. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Amigos do Livro Editores, Sociedade de Língua Portuguesa.
- MARINHO, P. (1980). *A Pesquisa em Ciências Humanas*. Brasil: Vozes.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- MCKILLIP, J. (1987). *Need analysis. Tools for the human services and education*. London: Sage Pub. Inc.
- MELLO, G. F. (1982). *Introdução aos métodos estatísticos*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MOORE, M., & HOFMAN, J. (1988). *Professional identity in institutions of higher learning in Israel*. *Heigher Education*, 17 (1), 69-79.
- MOULY, G. J. (1978). *Educational research: the art and science of investigation*. Boston: Allyn and Bacon.

- MUNNÉ F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona: Biblioteca Universitária de Ciências Sociais.
- NÓVOA, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D.Quixote.
- NUTTIN, J. (1967). Problèmes de motivation humaine. Psychologie des besoins fondamentaux et des projects d'avenir. *Scientia*, 102, 1-12.
- NUTTIN, J. (1968). *Reward and punishment in Human Learning*. New York: Academic Press.
- NUTTIN, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NUTTIN, J. (1987). Développement de la motivation et formation. *Education Permanente*, 88/89, 97-109.
- PHARO, P. e QUÉRÉ, L. (1990). *Les formes de l'action*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- PARTEN, M. B. (1932). Social Participation among Pre-school Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 33, 243-269.
- PINA PRATA, F.-X. (1973). *Psico-sociologia da reforma do ensino superior*. Lisboa: Editorial Aster.
- PINA PRATA, F-X (1981). *Patologia Organizacional, familiar e sistémica inter-relacional*. Lisboa: Cadernos de Psicologia Social Clínica, 2: APTFC.
- PINHEIRO, E. (1977). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Instituto Nacional do Disco e do Livro.
- POPPER, K. (1988). *Em Busca de um Mundo Melhor*, Lisboa: Fragmentos.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cadernos CIDInE.
- POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- REMMERS, H. H. (1963). Rating Methods in Research on Teaching. In N. L. Gage (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally & Co., 329-378.
- RIBEIRO A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO A. C. (1993). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1993). *A Observação da Relação Educativa no Processo de Ensino-Partilha-Aprendizagem*. Faro: CUIE, Universidade do Algarve.

- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1995). The research of subcasuality in educational interaction: some justifications. In *Observing and analysing in educational context (constraints and opportunities)*. Faro: UALg., 21-38.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1999). O sentido da investigação em educação. In C. Linhares et. al., *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Matogrosso, U.F.M.S., 229-237.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (2001a). Observação/Análise. In Ivani Fazenda (org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. S Paulo: Cortez Editora, 229-237
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (2001b). A observação e análise da relação educativa não é uma realidade virtual (também no ensino superior. In *Revista EIS*. Faro: Universidade do Algarve, 7-23.
- RICHARD, M. (1977-1978). *A psicologia e os seus domínios* (1º e 2º vol.). Lisboa: Moraes Editores.
- RODRIGUES, Â., e ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ROGERS, C. R. (1961). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Morais Editores.
- ROSNAY, J. (1977). *O macroscópio: para uma visão global*. Lisboa: Editora Arcádia.
- ROTTER, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- ROTTER, J. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80, 1-28.
- ROUSSON, M., e BOUDINEAU, G. (1981). L'étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques. In Pierre Dominicé, *L'éducation des adultes et ses effects: problèmes et étude de cas*. Berne: Ed. Peter Lang
- SAMANIEGO C. M. (et al.). La interacción entre iguales como estrategia en los procesos de enseñanza - aprendizaje: una experiencia com adolescentes. In *Análise Psicológica*, séire IX, nº 3/4. Lisboa, ISPA.
- SCHEIN, E. H. (1982). *Psicologia organizacional* (3ª edição). Brasil: Prentice Hall.
- SCHÖN, D. (1987). *Educationg the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHUTZ, A. (1962). *Collected Papers*. The Hage: Nijhoff.
- SILLAMY, N. (1980). *Diccionaire de Psychologie*. Paris: Bordas.
- SIMÕES, C. e BONITO, A. (1993) Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional. In José Tavares (ed.), *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE, 111-135.

- SIMÕES, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- SOARES, M. e FERREIRA, V.W. (1996). *Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube*. Alferragide: Ediclube.
- STEINER, G. (2002). *Gramáticas da criação*. Lisboa: Relógio de Água.
- STOLUROW, L.M. (1961). *Teaching by machine*. Washington D.C.: U.S.Government Printing Office (U.S. Office of Education, Coop. Res. Monogr., nº 6, OE-34010).
- STUFFLEBEAM, D. L. e outros (1985). *Conducting Educational Needs Assesment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub.
- TARDIFF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C. (1999). *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa: Rés Editora.
- TAVARES, J. (org.) (1991). *Formação continua de Professores - realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (ed.) (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (coord.) (1993). *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. Coletânea das Comunicações ao Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Centro Integrado de Formação de Professores. Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. (ed.) (1994). *Para intervir em educação*. Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE.
- TENORTH, H. E. (1988) Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, nº 285.
- THINES, G. E LEMPEREUR, A. (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.
- TREBESCHI, A. (1977). *Lineamentos da História do Pensamento Científico*. Lisboa: Ed. Estampa.
- TUTOR, F. D. (1986). The relationship between perceived need deficiencies and factors influencing teacher participation in the Tennessee Career Ladder. Dissertação de doutoramento não publicada, Memphis State University, Memphis.
- UNESCO (1980). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Ed. Estampa.
- VALA, J. E MONTEIRO, M. B. (coord.) (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Serviço de Educação/Fundação Calouste Gulbenkian.

- WEICK, K. E. (1968). Systematic Observational Methods. In Lindzey, Gardner and Arowson Elliot, *The handbook of social psychology*, vol. 2, Research Methods. Addison-Wesley.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage Publications.

