

ANA BENAVENTE

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa

ANTÓNIO FIRMINO DA COSTA

FERNANDO LUÍS MACHADO

Departamento de Sociologia do ISCTE e CIES/ISCTE

Práticas de Mudança e de Investigação

— Conhecimento e intervenção na escola primária

A investigação-acção pode ser entendida como uma estratégia de animação institucional e pedagógica, uma estratégia de formação e de transformação. Qual o seu interesse no conhecimento da complexidade da realidade social e educativa? Que produção de conhecimento permite esta metodologia de pesquisa? Que exigências e dificuldades teóricas, que obstáculos institucionais e interpessoais suscita? Com base no trabalho realizado num projecto centrado em escolas primárias de meio popular urbano (Projecto ECO I), este texto equaciona e ilustra algumas das interrogações que levanta a investigação-acção como metodologia de pesquisa fundamental de terreno.

1. Introdução

A realidade educativa portuguesa é ainda hoje pouco conhecida na sua complexidade e dinâmica. Este facto deve-se, por um lado, à existência recente das ciências sociais e humanas nas instituições de ensino superior e investigação; por outro lado, trata-se de campos científicos em constituição, o que leva a que as produções científicas tenham ainda um carácter disciplinar estrito, sem articulação entre as diversas áreas e domínios do saber, da Psicologia à Sociologia. Assim, publicam-se diversas caracterizações da realidade educativa mais ou menos parcelares, confirmam-se correlações já estabelecidas, verificam-se determinadas relações factoriais e causais, ilustra-se uma ou outra teoria. Embora tais trabalhos sejam importantes, pois a

própria constituição e leitura da “realidade” é decisiva para fundamentar, tanto a investigação, como as políticas educativas, verifica-se em geral a sua fraca capacidade heurística e prospectiva, a sua dificuldade em problematizar e em avançar no conhecimento dos mecanismos de produção e reprodução do que se observa na realidade portuguesa. Quanto aos trabalhos que partem de questões reais e concretas, são em geral da autoria de professores ou de interventores e pecam muitas vezes por falta de enquadramento conceptual e de aprofundamento analítico.

Este texto propõe-se ultrapassar esta dicotomia. Na primeira parte (ponto 2) aborda-se a metodologia da investigação-acção, considerando o seu estatuto epistemológico e teórico, as relações entre protagonistas na produção de saber e na acção e, finalmente, a questão do rigor e da ética numa tal metodologia. Na segunda parte (ponto 3) relata-se a experiência do Projecto ECO I (Escola-Comunidade), explicando antecedentes, percursos, objectivos, problemáticas e referências teóricas, exemplificando as potencialidades, exigências e dificuldades da investigação-acção.

2. Um processo de investigação-acção

2.1. Investigar e intervir

A investigação-acção, dadas as suas características e a imprecisão dos seus instrumentos e limites, tanto pode ser uma abordagem de grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidade e de “ilusões”; o seu estatuto de “nova abordagem metodológica”, liberta de regras estritas e normativas, o seu carácter de desafio à investigação e intervenção na complexidade social, institucional e humana, tornam-na passível de identificação com práticas muito distintas, de intervenção, de assistência à investigação aplicada sem a voz dos principais protagonistas (neste caso, os professores), ou ainda com actividades de

animação pedagógica ou de recolha directa de dados dinâmicos; por vezes, o mero contacto directo com professores num momento do processo clássico de investigação justifica imediatamente o “rótulo” de investigação-acção.

Parece-nos importante não banalizar esta metodologia, que é potencialmente portadora de novas relações entre acção e investigação, produtora de novos conhecimentos e facilitadora de novos processos de formação.

A investigação-acção construiu-se como modo de conhecimento capaz de dar conta da *complexidade* das questões em jogo no Projecto, procurando articular diversas problemáticas e situando-se perante uma *multi-referencialidade* teórica; a intervenção em *situações reais* e a *construção de mudança* através de *novas práticas assumidas por todos os “actores da cena educativa”* implicou a *criação de uma dinâmica relacional* que facilitasse a *mudança de atitudes e as relações* dos professores, investigadores e outros actores do Projecto *com o saber e com a acção*.

Dito de outro modo e retomando os “sublinhados”, temos que a investigação-acção permite:

— abordar a complexidade em contextos reais, referindo-a a uma multi-referencialidade teórica e praxiológica; esta abordagem envolve actores com estatutos diversos, em geral dissociados nas metodologias clássicas de investigação;

— implicar as professoras na investigação e na produção de saberes sobre a sua profissão, contribuindo assim para um reinvestimento dos espaços profissionais;

— articular investigação e intervenção; elaborar novos conceitos, novas questões, novas vias de trabalho que surgem da praxis, produzir novos conhecimentos que vão enriquecer as práticas escolares e pedagógicas;

— conhecer, analisar, sistematizar e generalizar aspectos de processos de construção de novos conhecimentos e de novas práticas, inscritos em contextos específicos, mas cujas problemáticas de suporte são pertinentes noutros contextos;

— desocultar *implícitos*, espaços e mecanismos sem iludir dificuldades de várias naturezas (das dinâmicas e rotinas institucionais e pessoais aos

bloqueios afectivos e relacionais), antes reconhecendo-as como questões reais e pertinentes e não apenas “acazos” irrelevantes. Parece-nos, com efeito, que uma das questões centrais que têm dificultado o conhecimento (pelos próprios actores, inclusive) da realidade escolar, do seu funcionamento e das vias da sua transformação consiste na “ilegitimidade” científica (ou “falta de interesse” dos investigadores que os não consideram como objecto de estudo relevante) de muitos mecanismos de natureza individual e relacional que constituem a espessura do quotidiano escolar. Seguranças e inseguranças de professores, confiança ou desconfiança em relação às autoridades e seus modos de agir, dinâmicas que levam ao isolamento ou à colaboração com outros colegas, são questões que, têm sido vistas mais como “acazos” de personalidade, defeitos e carências individuais, do que como aspectos importantes da inscrição de lógicas individuais, de defesa e procura de espaços de protecção ou de expansão dos sujeitos. Personalidades diversas, decerto, mas também personalidades socialmente construídas e modos de estar e de praticar a profissão política e institucionalmente induzidos.

2.2. Protagonistas: saberes e posições

No caso concreto do Projecto ECO [Escola-Comunidade], uma das suas linhas orientadoras foi a conceptualização do processo de escolaridade como uma cena educativa de múltiplos actores em interacção, influenciando cada um deles, em alguma medida, a resultante permanente desse processo. Foi esta leitura que permitiu, por um lado, compreender o tipo de interacções existentes, por exemplo, entre as escolas e as famílias ou com as autarquias e, por outro lado, intervir sobre elas, ensaiando no terreno novas relações. Trata-se, portanto, de pôr em prática e analisar estratégias de mudança em que os próprios objectivos e resultados decorrem do jogo das interacções entre os actores em presença.

A investigação-acção assim definida é uma abordagem complexa, porque não pode dispor de protocolos e procedimentos fixos que sejam aplicáveis independentemente das características específicas dos terrenos em que se

está situado. Quer isto dizer que é preciso evitar, permanentemente um duplo reducionismo: o que reduz investigação-acção a investigação, em que o envolvimento dos protagonistas dos processos em estudo é o mínimo indispensável e inevitável na aplicação estrita no terreno dos instrumentos de pesquisa académica em ciências sociais; e o que reduz investigação-acção a acção, consistindo num activismo frenético sem espessura teórica nem capacidade problematizadora e, por isso, cego para a compreensão e análise dos processos em causa.

O permanente desequilíbrio entre investigação e intervenção que caracteriza estas abordagens deve-se a que não são levadas em consideração as limitações e as possibilidades concretas entre as quais se move qualquer estratégia de investigação-acção.

As limitações são as que têm a ver com a capacidade de apropriação por parte dos diferentes actores em presença das problemáticas teórico-metodológicas da própria investigação-acção em curso. Dois tipos de factores tornam essa capacidade de apropriação tendencialmente desigual. Por um lado, as posições objectivas que aqueles actores ocupam numa estrutura social caracterizada pela desigualdade de recursos e pela diversidade das suas trajectórias sociais e *habitus*. No caso do Projecto ECO eram particularmente sensíveis, justamente, os múltiplos efeitos das diferenças de capital escolar. Por outro lado, a especificidade dos papéis que eles desempenham localmente, a qual, sendo permanentemente interrogada pela dinâmica de mudança da própria investigação-acção, coloca no entanto, limites precisos à acção de cada um dos seus protagonistas, sejam eles professores, pais, autarcas ou os animadores da investigação-acção.

As possibilidades estão no facto de todos os actores em presença serem portadores de uma diversidade de recursos que podem ser utilmente mobilizáveis no ensaio de estratégias de mudança e cuja mobilização constitui, em si mesma, um forte estímulo para a implicação de cada um. Foi o caso, no Projecto ECO, da valorização na escola da diversidade cultural das famílias, quer na forma de saberes práticos, quer na de práticas lúdicas e rituais. Mas são também, desde logo, os interesses na mudança que geralmente estão

associados aos problemas que a investigação-acção toma como objecto, mudança que, no caso em análise, consistia em encontrar formas de ultrapassagem dos obstáculos ao sucesso na escola primária.

2.3. *Investigação-acção: o rigor e a ética*

Grande parte do meio académico olha para a investigação-acção com desconfiança e cepticismo. Misturar a análise dos objectos de estudo científico com a participação interveniente nesses mesmos objectos? Deixar contaminar a preocupação explicativa com a de enfrentar problemas sociais e dinamizar processos de mudança? Admitir associar outros protagonistas sociais, não cientistas profissionais, à produção de conhecimentos? Terá isto dignidade científica? Não será uma abordagem sem rigor?

Por outro lado, um número crescente de técnicos de formação, animação e intervenção social, em áreas como as da educação ou da formação profissional, da saúde ou da assistência social, da animação cultural, do desenvolvimento local ou da mudança organizacional, reivindica-se da investigação-acção. Mas parte deles fá-lo com a convicção, ou com a esperança, de que as suas actividades possam assim usufruir do estatuto de científicas sem terem de sujeitar-se às exigências teóricas e metodológicas da cientificidade.

Como é usual nestes casos, cada uma destas duas posições encontra na simétrica razões de sobra para reforçar os seus próprios preconceitos. Ambas se equivocam quanto à natureza e às potencialidades da investigação-acção.

No decurso do Projecto ECO foi-se desenvolvendo uma perspectiva *diferente*, com dois aspectos complementares, duas faces de uma mesma moeda, indissociáveis entre si. Por um lado, a investigação-acção é uma abordagem em muitos casos indispensável para se atingir níveis elevados de relevância e rigor científicos. Por outro, sem uma permanente preocupação reflexiva e analítica, sem profundidade teórica e perícia metodológica, dificilmente a intervenção consegue enfrentar problemas complexos e situações novas através de processos com participação alargada dos actores sociais

envolvidos, com dinâmica sustentada e coerente de mudança, e com potencial de alastramento transformador. O que preocupa uns é, afinal, o que atrai outros.

Os objectivos da intervenção e as exigências que ela coloca no plano conceptual e no plano das interacções concretas com os outros actores sociais implicados produzem uma série de efeitos na prática de investigação científica. Como ilustração bastará mencionar, a este respeito, três aspectos: o dos efeitos na *configuração dos objectos de estudo*, o dos efeitos nas *relações sociais de observação* e o dos efeitos na *postura deontológica*.

a) Num processo de investigação-acção, os problemas que conduzem a pesquisa são ainda, naturalmente, problemas de conhecimento. Mas o que se procura agora conhecer são objectos com um perfil diferente dos habitualmente construídos pela pesquisa não interventora. São objectos de estudo mais ricos de dimensões, mais integradores, mais dinâmicos e mais nucleares aos processos sociais. A investigação-acção permite fazer, obriga a fazer, perguntas mais difíceis.

Um exemplo do Projecto ECO. Nos termos da pesquisa mais frequente em sociologia da educação é possível formular questões como as seguintes: “Há insucesso na escola primária em Portugal? Quais são as taxas de insucesso? Serão diferenciadas segundo a classe social de origem, a região, o sexo dos alunos?” Para lhes responder pode recorrer-se a um corpo mais ou menos definido e sedimentado de referências teóricas e a métodos padronizados de recolha e análise de informação, utilizando por exemplo estatísticas nacionais e questionários aplicados a amostras controladas do universo.

Mas se as perguntas forem: “Como procurar ultrapassar alguns dos obstáculos ao sucesso na escola primária? Em que medida é isso possível? Que condições, processos e actores sociais estão envolvidos? De que formas, através de que procedimentos, se pode desencadear processos de mudança com aquele objectivo? Que resultados é razoável esperar? Que efeitos perversos é conveniente procurar evitar e como?”

As questões aqui são bem mais complicadas. Já não basta a caracterização do panorama do insucesso e de alguns dos padrões sociais globais da respectiva distribuição. É preciso procurar decifrar os mecanismos

concretos da produção quotidiana do insucesso escolar, incluindo quer as formas como neles se repercutem os processos de estruturação social envolventes, quer os aspectos mais directamente interactivos da escolaridade.

Para além disso, é necessário investigar condições, procedimentos, protagonistas e possíveis implicações das mudanças com vista à diminuição efectiva do insucesso. Quais são as zonas de rigidez sócio-económica, cultural e institucional, e quais os espaços de manobra? Há vantagem em recorrer a procedimentos de mudança mais voltados para a alteração das disposições interiorizadas e das competências profissionais dos professores ou mais dirigidos para a reorganização das redes de relações no interior da escola e entre a escola e as comunidades locais em que se insere? Ou ambos? Em que combinatórias?

As perguntas que se fazem são outras, a configuração do objecto de estudo é diferente. *Os problemas de pesquisa equacionados são centralmente problemas de conhecimento sobre processos de mudança.* É prestada particular atenção às variáveis alteráveis e à respectiva articulação com as tendências pesadas e os enquadramentos estruturantes. As próprias experiências de intervenção da equipa de investigadores são tematizadas como importantes componentes do objecto de análise. Tal como o são, aliás, as experiências de participação na produção de conhecimentos, de reflexão sobre as próprias práticas, sobre os parceiros de interacção, sobre os contextos envolventes e sobre as problemáticas em causa, por parte dos actores sociais mais directamente envolvidos na investigação-acção: no caso do Projecto ECO, as professoras e alguns autarcas.

Do mesmo modo, a delimitação do objecto de estudo não se compadece com uma selecção restrita de um leque reduzido de dimensões analíticas, de forma completamente pré-determinada e não interactiva. *Os processos em causa são processos onde converge integradamente uma enorme variedade de facetas e níveis de estruturação do social.* A lógica da intervenção não é analítica; implica integradamente, no concreto, sínteses de múltiplas determinações. É claro que tem sempre que haver uma selecção de observáveis, uma ênfase diferencial atribuída a certos aspectos, um parêntese metodológico, de fechamento do campo analítico, a realizar. Mas essa

delimitação é precária e a lógica da intervenção sujeita permanentemente a configuração do objecto de estudo a uma tensão multiplicadora de dimensões e integradora de análises. Daí também o carácter inerentemente interdisciplinar da investigação-acção.

b) Se a investigação-acção, correctamente entendida e praticada, implica um deslocamento temático e um aprofundamento teórico na configuração dos objectos de estudo, por comparação com a pesquisa não interventora, também no plano metodológico implica novas exigências de rigor. A diferença não se situa tanto nas técnicas de recolha de informação, que são as mesmas de qualquer pesquisa em ciências sociais — dos inquéritos por questionário à observação directa, passando pelos variados tipos de entrevista, pela análise documental e outras — mas antes nas formas que aqui assumem e nos modos como são tratadas as relações sociais de observação.

Em termos de procedimentos de pesquisa, a particularidade da investigação-acção é que *as relações sociais de observação são também relações sociais de intervenção* e, como tal, são explicitamente concebidas, accionadas e interpretadas. Que consequências decorrem daqui?

Voltemos ao Projecto ECO. Um aspecto importante tinha a ver com o facto de o insucesso escolar atingir sobretudo crianças de meios populares. Parecia necessário conhecer os meios populares a que pertenciam muitos dos alunos das escolas abrangidas. Uma abordagem não interventora encomendaria a um sociólogo ou a um antropólogo uma pesquisa sobre as características desses meios sociais. Sendo essas características inesgotáveis, o investigador seleccionaria um conjunto de questões orientadoras e de dimensões analíticas consideradas pertinentes, encarregar-se-ia de proceder no terreno à recolha da informação correspondente, e apresentaria um relatório com os resultados e as análises.

Mas o problema não era simplesmente o de conhecer certos meios populares. Mais do que isso, importava investigar que representações tinham as professoras acerca das crianças de meios populares, das suas famílias e dos seus contextos de vida quotidiana, e como é que essas representações se repercutiam na prática pedagógica. Importava também saber que representações tinham os alunos, as famílias e as instituições locais acerca

dos professores, da escola, da escolaridade das crianças. Por referência à escola, que expectativas se criam ou se anulam? Que aspirações são construídas ou desfeitas? Que estratégias de vida se desenvolvem? Quais as práticas que, na escola e fora dela, acompanham a escolaridade destas crianças? Em suma, *mais do que conhecer, em si, certos meios populares, interessava investigar as relações entre esses meios populares e a escola*, incluindo as relações entre professora e alunos na sala de aula, mas não se restringindo a análise de modo nenhum a elas. Mais ainda. Não se tratava tanto de conhecer, estaticamente, as relações entre escola e meios populares. *Importava sobretudo investigar processos de mudança dessas relações*, com vista à ultrapassagem de alguns dos obstáculos ao sucesso na escola primária das crianças de meios populares.

Este recentramento do objecto de estudo e a sobreposição de níveis que ele comporta implicam, correlativamente, uma reconstrução das relações sociais de observação. Actividades como as de animação de uma biblioteca, destinada às crianças e aos pais, na junta de freguesia local, onde se instalou também um centro de recursos pedagógicos e de intercâmbio entre professores de várias escolas daquela área, onde se promoveram acções de animação cultural e se instalou um banco de dados sobre o bairro, foram levadas a cabo pela equipa de investigadores em conjunto com alguns professores e autarcas locais. Levantamentos de informação sobre festividades tradicionais, como o São Martinho, animação de cortejos de Carnaval pelas ruas da freguesia, construção de genealogias dos alunos de várias turmas, são exemplos, entre muitos outros, de actividades em que participaram, em diferentes planos e de formas específicas, não só a equipa de investigação-acção, mas também professores, alunos, familiares, personagens da vida local. Nessas actividades experimentavam-se procedimentos e punham-se sob observação os meios populares, as relações entre eles e as professoras, as mudanças em curso nas práticas pedagógicas e nas redes de relações sociais locais envolvendo a escola e, ainda, os próprios agentes e processos de intervenção e pesquisa. Isto é, como se disse, as relações

sociais que enquadram e que são construídas no processo de observação são aqui, também, relações sociais de intervenção explicitamente assumida.

Na investigação-acção têm lugar central os processos de inovação e transformação dinamizados por uma intervenção reflexiva, cientificamente informada e produtiva, geradora de conhecimentos teóricos e operatórios generalizáveis. Dela faz parte aquilo que Perrenoud designa por *sociologia da intervenção*, isto é, os mecanismos desencadeados, os papéis e identidades do interventor-investigador e as ambiguidades inerentes aos contratos formais e informais que o vão ligando às instituições e aos actores sociais envolvidos. (Perrenoud, 1989). Trata-se de uma análise sociológica que se debruça reflexivamente sobre as relações sociais de intervenção, observação e produção de conhecimentos teóricos e operatórios, relações que, no decurso da investigação-acção, se vão estabelecendo e modificando.

Os processos de mudança são problemática nuclear da investigação-acção. Pretende-se analisar condições, potencialidades, obstáculos, mecanismos, procedimentos, agentes de mudança; pretende-se intervir em situações e processos reais, com os actores neles envolvidos, e pretende-se analisar essas experiências de intervenção e de transformação. Isto significa trabalhar simultaneamente em vários níveis interligados de estruturação das relações sociais, e em vários planos de intervenção e análise.

Um dos conjuntos de vectores da mudança accionados e investigados no Projecto ECO tinha a ver sobretudo com a reconfiguração dos sistemas de representações, valores e disposições dos actores em presença na cena educativa. A participação desses actores, cada um a seu modo, na produção e na apropriação de novos conhecimentos, tornou-se questão decisiva. Não que se pudesse ignorar ou dissolver os papéis específicos e as competências próprias dos investigadores. Mas exigia-se-lhes agora que tais competências incluíssem a capacidade de proceder à reflexão analítica sobre condições e dinâmicas de observação e intervenção em que há outros protagonistas activos, também eles sujeitos de processos de construção de saberes e de transformação de práticas.

Um segundo tipo de vectores de mudança consistiu no desenvolvimento de modificações nas relações sociais que mais directa ou mais indirectamente presidem às práticas educativas. Tratava-se de potencializar ou reorientar relações formais e informais na escola e no bairro, redes de sociabilidade e de relacionamento inter-institucional, estruturas organizacionais e práticas de interacção. A capacidade de seleccionar criteriosamente procedimentos e áreas de intervenção, de equacionar possíveis efeitos perversos, de tomar em conta interesses divergentes e de combinar ponderadamente dinâmicas espontâneas com intervenções deliberadas, tais capacidades dificilmente podem prescindir de uma sólida preparação sociológica. Mas também é verdade que os processos de intervenção possibilitam e solicitam uma inclusão mais decisiva na análise científica dos problemas referentes às relações sociais em que se processa a pesquisa empírica. Torna-se aqui incontornável a necessidade de as tematizar explicita e rigorosamente, muito para além das habituais considerações acerca do problema da interferência nos actos de observação, frequentemente colocadas num plano mais estritamente técnico do que propriamente sociológico, e, portanto, largamente insuficientes.

Intervir nas distribuições de recursos, nos sistemas de poderes, nas regras da interacção, nos processos de comunicação, na constituição de identidades, na mudança de atitudes, na construção de saberes, na formulação de projectos, é muitas vezes condição de possibilidade para investigar em profundidade aspectos nucleares das estruturas e das dinâmicas sociais, através da abertura de espaços de visibilidade e da montagem de plataformas de observação, da criação de vias de acesso observacional e analítico a problemas, situações, agentes e processos sociais que normalmente escapam à pesquisa não interventora. Seria talvez desnecessário acrescentar que o mesmo se passa em sentido inverso. Também uma boa fundamentação teórico-metodológica e uma prática sistemática de pesquisa são trunfos poderosos de uma intervenção que pretenda contribuir para processos de mudança participados e consistentes, com objectivos mobilizadores e emancipadores, e com procedimentos eficazes, susceptíveis de permanente reajustamento e reformulação.

c) Estas considerações remetem para um outro aspecto, tão importante quanto o do rigor e das potencialidades científicas da investigação-acção, que é o das questões éticas e deontológicas por ela colocadas.

Num apanhado sintético é importante identificar *factores de perversão e factores de controlo* da ética da investigação-acção.

Um primeiro factor de perversão poderá ser a ignorância, presente nas interpretações idealistas e praticistas da investigação-acção, de que há sempre assimetrias de saberes e competências e diferenças de estatutos profissionais e sociais, nomeadamente entre os especialistas da investigação e os outros actores envolvidos.

Um segundo factor de perversão potencial prende-se com o carácter da encomenda ou da iniciativa a que o projecto de investigação-acção dá resposta. Os projectos de investigação-acção não surgem por geração espontânea nem num vazio de relações de poder. O que quer dizer que a iniciativa ou a encomenda formal não são neutras, nem o são os problemas e os grupos com que ela está relacionada.

Um terceiro factor de perversão pode ocorrer quando as equipas de investigação-acção não tiverem em devida conta a relação transitória que estabelecem com as dinâmicas desencadeadas cujos efeitos serão vividos directa e duradouramente pelos actores locais e institucionais envolvidos.

No entanto, a própria investigação-acção leva a accionar alguns factores de controlo dos potenciais efeitos perversos atrás mencionados.

Quanto à relação dos investigadores e interventores com as dinâmicas desencadeadas, um factor de controlo é a pressão exercida pelos actores locais para delas se apropriarem e lhes imprimirem continuidade auto-sustentada.

Quanto à não neutralidade da encomenda, é factor de controlo depender a viabilidade do próprio processo de investigação-acção de negociações e compromissos actualizáveis, entre todos os protagonistas.

Finalmente, e no que toca à assimetria de saberes, competências e estatutos, são factores de controle a permanência e a intensidade das interacções face-a-face que, por um lado, dificultam a ocultação cristalizada

dos diferentes interesses, valores e representações e, por outro lado, facilitam a explicitação partilhada do que está em jogo e dos objectivos a atingir.

3. O projecto ECO: relações educativas e práticas de mudança

3.1. Antecedentes e percursos

O Projecto ECO (Escola-Comunidade) surgiu no seguimento de uma linha de investigação iniciada em 1979 com a problemática dos obstáculos ao sucesso na escola primária¹.

Uma primeira fase de pesquisa estabeleceu um balanço do funcionamento da escola primária, dos seus resultados e das acções dos seus protagonistas (alunos, pais e professores) e identificou obstáculos ao sucesso de natureza diversa: social e política, institucional e organizacional, relacional e individual (psicossociológicos e sociopedagógicos).

Uma segunda fase centrou-se nas representações dos alunos dos meios populares que as professoras explicitavam e que se inscreviam em universos simbólicos pouco conhecidos; nesta fase, procurou-se analisar as relações entre o universo cultural e o universo pedagógico dos professores com o objectivo de elucidar as relações destes com a profissão e com as práticas da profissão. Esta análise permitiu a caracterização de três grupos de professores que se situam em momentos distintos num percurso que vai do investimento pedagógico centrado em cada aluno sem quaisquer considerações de ordem social e institucional (grupo A) ao investimento pedagógico individual e colectivo, social e institucionalmente perspectivado, em tentativas de construção de práticas diversificadas e diferenciadas em função dos públicos escolares (grupo C). Entre eles, caracterizámos um grupo maioritário de professores (grupo B) bloqueados quanto ao sentido da sua acção profissional, desinvestidos da acção pedagógica, ausentes das suas práticas, justificando os resultados escolares pelos mecanismos de reprodução sócio-institucionais

¹ Uma primeira parte deste trabalho está já publicada (Benavente e Correia, 1981).

(fatalismo da reprodução), e pelos dotes individuais dos alunos ou pelos *handicaps* sócio-culturais dos seus meios de pertença.

Após uma terceira fase de investigação centrada na formação para a mudança, com o estatuto de síntese reflexiva das fases anteriores, surgiu o projecto ECO como ensaio de formação para a mudança, envolvendo professores do grupo B, e localizado em escolas do ensino primário oficial, com públicos dos meios populares.

O projecto ECO, financiado pela Fundação Bernard Van Leer e enquadrado pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, iniciou-se com uma equipa de profissionais de diversas áreas (sociologia, ciências da educação, psicologia, sócio-linguística, animação cultural, professores do ensino primários e, mais tarde, do ensino especial). Envolveu duas escolas no bairro da Ajuda e duas escolas no bairro de Benfica, em Lisboa. Em todas as escolas as professoras escolheram trabalhar ou não com o Projecto, pelo que nem todos os professores de cada escola se envolveram inicialmente com o trabalho.

No primeiro período do Projecto ECO, que decorreu de 1983 a 1988, e a que este artigo se refere, pretendia-se que professores sem qualquer exigência inicial (de formação, de disponibilidade particular, de tipo de práticas, etc.) vivessem um processo que correspondesse às suas interrogações e dúvidas, que partisse da sua realidade e do seu “mal-estar” em face dos resultados da escola, nomeadamente o insucesso.

Concebido inicialmente com dois níveis distintos de intervenção e de investigação, o projecto procurou estabelecer alguns caminhos de facilitação da mudança das representações negativas acerca dos alunos dos meios populares, de descentração da sala de aula de modo a alargar o campo de reflexão das professoras e a permitir uma interrogação crítica das suas práticas (nível 1); trabalho de grupo, animação do espaço escolar, investigações sobre o bairro, ensaio de novas formas de relação com os pais, criação de espaços e de práticas de formação dos professores através da troca de experiências e da partilha de saberes, foram algumas das propostas concretas que caracterizam este nível 1.

Simultaneamente, num nível 2, com um pequeno grupo de professores que caracterizámos no grupo C, procurava-se avançar noutros espaços, na

construção de práticas alternativas adequadas aos alunos dos meios populares e na análise dos obstáculos a essa construção assim como dos seus processos.

Procurava-se não centrar o trabalho do Projecto directamente na sala de aula, “fugindo” à intervenção pedagógico-didáctica directa, antes alargando o espaço escolar e levando as professoras a uma descentração que acreditávamos (partindo de perspectivas da mudança pessoal e institucional tais como a da Escola de Palo Alto) facilitadora da interrogação crítica das suas práticas e de procura de novas respostas; só com o aparecimento da necessidade da mudança de práticas sentida pelas professoras considerávamos legítimo e pertinente intervir na sala de aula.

Embora conscientes dos mecanismos de poder sempre presentes na relação entre especialistas e professores, procurámos não utilizar argumentos de autoridade, antes de facilitação e de disponibilidade para a construção de respostas conjuntas.

No decurso do Projecto, por se ter sentido que este processo não se coadunava com o tempo de que dispúnhamos e ainda porque diversos elementos de equipa sentiam a “fuga” à sala de aula como empobrecedora e consideravam ser necessário articular imediatamente o conhecimento e a intervenção no meio de vida dos alunos e no bairro com práticas escolares e pedagógicas centradas nesse conhecimento, estes dois níveis integraram-se; assim, a intervenção e a investigação centraram-se, na Ajuda e em Benfica, na procura simultânea de processos, modos e modalidades concretas de construção de novas práticas escolares e pedagógicas.

O Projecto ECO dispunha de uma equipa central multidisciplinar que, com disponibilidades diversas, trabalhava com as professoras nas escolas e nos bairros, desempenhando tarefas de animação, de apoio, de coordenação, de organização, de sistematização dos saberes que se iam produzindo. Esta equipa reunia-se em balanços periódicos, em discussões de conteúdos e de estratégias (de intervenção para a mudança, de formação, de investigação) e conduzia pesquisas de vária natureza, integradas ou não no trabalho conjunto com as professoras; além disso, assumia a avaliação institucional junto das

entidades financiadoras e dispunha de um plano de produção de materiais (de processo ou resultantes de investigações).

O trabalho conjunto com as professoras foi-se alargando, participando estas na avaliação institucional do projecto e vindo (na Ajuda) a integrar-se, nalguns casos, na equipa central, assumindo tarefas de coordenação, de suporte e de animação. Diversos materiais publicados dão conta desta fase do Projecto ECO².

Por razões de ordem científica e metodológica, houve uma ruptura institucional e o Projecto ECO prosseguiu, a partir de 1986, inflectindo as problemáticas e os terrenos, com outras equipas de trabalho.

3.2. Objectivos

Em consequência das fases anteriores de investigação e das suas conclusões, o Projecto ECO definiu os seguintes objectivos finais:

— *produção de propostas (conteúdos e processos) de formação inicial e contínua de professores centrada na diversificação das práticas escolares e pedagógicas e sua adequação aos diversos públicos escolares;*

— *produção de propostas (e de materiais) para a intervenção educativa junto dos pais e comunidades;*

— *produção de propostas (e de estratégias) de ligação da escola ao meio e deste à vida da escola.*

Para atingir estes objectivos finais, definimos um vasto campo de problemáticas articuladas e complementares, metodologias de trabalho praxiológicas e diversos objectivos de processos e de resultados, nomeadamente, transformação das relações tradicionalmente bloqueadas e assimétricas entre a escola, os pais e a comunidade; transformação das práticas escolares no sentido da sua adequação aos alunos dos meios populares.

² Para além do livro *Do Outro Lado da Escola*, referendado na bibliografia, elaboraram-se ainda a banda desenhada *Era Uma Vez a Escola...*, diaporama (p. ex.; 1987, *Brincar na Rua*, IED/Van Leir), videogramas e textos de trabalho.

A realização destes objectivos exigia: ensaiar realizações concretas, suportes de novas práticas, tanto dentro como fora da escola; promover mudanças de atitudes das professoras através de projectos de trabalho em equipa apoiados e reflectidos numa investigação questionante que as confrontasse com aspectos da realidade geralmente intuído de forma parcelar ou muito estereotipada; conhecer aspectos das culturas populares muito pouco estudados e analisá-los nas suas relações, consequências e necessidades face à instituição escolar e às suas práticas; sensibilizar a opinião pública e as autoridades para a importância deste tipo de investigação e das questões em jogo, determinantes para a democratização real da escola primária.

3.3. *Problemáticas*

As problemáticas em jogo no Projecto podem enunciar-se do seguinte modo:

- o papel das práticas escolares e pedagógicas na produção dos resultados dos alunos; das práticas etnocentradas e escolarmente instituídas às práticas diversificadas e instituintes;
- processos de construção, ensaios de realização e sua avaliação;
- os alunos como protagonistas sociais; os aspectos comunicacionais da cultura e da tradução da distância cultural na escola; as suas necessidades e os aspectos para a sua realização escolar; dos ateliers às práticas centradas nos meios sociais e aos apoios pedagógicos geridos pela equipa de professoras;
- uma nova apropriação do espaço escolar pelas professoras e pelos alunos através da animação desse espaço, do trabalho em equipa e de projectos pedagógicos de escola integrando novas actividades culturais, artísticas, sócio-pedagógicas;
- a investigação enquanto componente do trabalho (e da formação) das professoras; investigação pedagógica e didáctica e investigação sócio-pedagógica e sócio-antropológica;
- as relações entre os professores e as actividades de formação baseadas na comunicação, na partilha, na reflexão sobre as experiências realizadas; os espaços e tempos de formação;

— as relações entre a escola e os pais dos meios populares; a construção de mediações e de espaços facilitadores dessas relações; as suas potencializações pedagógicas e educativas;

— as relações entre a escola e as instituições políticas e administrativas, sociais, culturais, desportivas e educativas da comunidade; a escola e o bairro; expectativas e solicitações, espaços de colaboração, projectos conjuntos, papel destas relações na transformação qualitativa das práticas escolares e pedagógicas, o seu papel enquanto recurso recíproco (a escola/recurso do bairro, os seus actores como recurso da escola).

— as mudanças colectivas e individuais; as mudanças de atitude e suas relações com a construção de suportes/novas práticas; os processos de mudança, suas dinâmicas e dificuldades; os mecanismos relacionais e individuais e sua natureza: do cognitivo ao afectivo; do institucional ao pessoal.

— a formação de professores centrada na apropriação do espaço profissional e das práticas escolares e pedagógicas;

— as medidas institucionais e políticas (administrativas, materiais e pedagógicas) facilitadoras e dificultadoras dos processos de mudança e do desenvolvimento da formação assim entendida; ou seja, *a escola enquanto sistema*, o seu funcionamento e os poderes que nele se jogam; o papel das autoridades centrais e da política educativa na mudança e democratização da escola primária;

— os processos de construção da mudança em contextos reais; o tempo do Projecto e o tempo dos processos de mudança;

— os papéis recíprocos de investigadores e de professores na construção dos processos de mudança, na sistematização de processos e de produtos;

— a produção de material de formação de professores e de intervenção sócio-educativa capaz de traduzir o fundamental dos processos vividos e de reproduzir e alargar as propostas de acção noutros contextos;

— a reprodução institucional e a capacidade de negociação com as autoridades educativas; a sobrevivência dos produtos e propostas de um projecto de investigação-acção.

3.4. Referências teóricas

Dum ponto de vista muito geral, importa salientar que a nossa própria experiência de investigação e intervenção, bem como da reflexão teórica que sobre essas práticas íamos produzindo, nos apontavam caminhos convergentes com importantes tendências actuais no campo das ciências sociais. Uma das manifestações de tais tendências é a da superação de velhos dualismos. No plano substantivo, em vez de permanecer em oposições estanques e exclusivistas afigura-se agora mais interessante procurar as interferências recíprocas e as articulações recursivas entre as escalas macro e micro da estruturação social, entre instituições e interações, entre estruturas e agentes, entre dimensões sociais e culturais, entre poderes e símbolos entre processos de reprodução e de transformação das relações sociais.

No plano processual, vai-se afirmando também como epistemologicamente mais bem fundado e heurísticamente mais produtivo articular descrição e explicação, distanciamento objectivista e familiarização fenomenológica, pesquisa e intervenção. Pierre Bourdieu (1972, 1987) (“habitus”, “análise praxiofógica”) e Anthony Giddens (1984, 1987) (“dualidade da estrutura”, “dupla hermenêutica”) são exemplos particularmente conhecidos e influentes de autores que, por caminhos diversos, vêm contribuindo para este movimento de renovação nas ciências sociais. Mas poderíamos também mencionar Georges Balandier (1988), Jurgen Habermas, (1987) Jeffrey Alexander (1988), Jonathan Turner (1987), Aaron Cicourel (1981), e muitos outros.

Mais concretamente, podemos dizer de modo sucinto que o quadro de referências teóricas articulava diversas áreas disciplinares e diversas opções relativas às problemáticas centrais do Projecto. Temos assim:

a) *Os resultados produzidos pela instituição entendidos como um produto complexo de condicionantes estruturais* (a natureza da escola, as contradições das suas funções sociais, a reprodução enquanto mecanismo estrutural numa sociedade classista), *do modo de ocupação dos espaços profissionais pelos professores e da qualidade das práticas que desenvolvem* (ou seja, os projectos sócio-educativos dos profissionais da escola e a adequação das

práticas à diversidade dos públicos), e da capacidade individual de cada aluno em gerir as contradições e conflitos entre o seu universo social e familiar e o universo escolar (o que naturalmente, para além de aspectos psicológicos individuais, envolve questões de organização familiar e de configurações de expectativas e de práticas diversas).

Temos, neste primeiro eixo, referências teóricas de vários tipos:

Sociológicas: estruturalistas e funcionalistas (teorias de reprodução), nos domínios da educação e das organizações; interaccionistas, praxiológicas e estruturacionistas, na valorização do papel do actor nas instituições e nos diversos contextos sociais e culturais que dão sentido às suas práticas e relações.

Antropológicas: na preocupação de leitura e de análise das diversidades culturais e na sua potenciação escolar.

Psicossociológicas: na análise das interrelações entre actores em contextos institucionais e grupais, na referenciação das atitudes e das categorias cognitivas desenvolvidas nessas situações.

Psicológicas: tanto da psicologia genética quanto da psicanálise numa óptica freudo-marxista.

Todos estes referenciais teóricos se articulam para uma elucidação da complexidade sócio-escolar, tendo como finalidade uma opção política de gestão das contradições de modo a facilitar a apropriação dos saberes pelos alunos mais penalizados social e culturalmente, saberes entendidos como instrumento de participação social e de tomada de consciência da natureza da sociedade, do seu funcionamento e dos seus espaços de luta e de afirmação. No caso imediato da escola primária o objectivo político (com grandes consequências pedagógicas) é o de permitir uma escolaridade valorizante e harmoniosa a todos os alunos e não apenas àqueles que estão, à partida, mais próximos do modelo escolar.

Este primeiro eixo teórico envolve ainda referências a correntes pedagógicas enraizadas na *pedagogia activa e cooperativa* numa abordagem social e humanista.

b) o segundo eixo teórico refere-se à importância do universo simbólico das professoras e à articulação entre o cultural e o pedagógico. Esta questão tem implicações não só na elucidação das representações sociais e da importância da formação na des-construção e re-construção dessas representações, enquanto vector operante dos universos simbólicos, mas ainda na problemática da mudança, individual e colectiva.

Assim, na questão das representações referimo-nos à *psicologia social* e em particular aos trabalhos de Moscovici (1961, 1976, 1979, 1984) e Kaes (1968, 1980) (numa perspectiva mais psicanalítica, este último); a relação entre o pedagógico e o cultural exige a articulação de *elementos sociológicos* relativos às práticas pedagógicas com os contributos da *psicologia* e da *psicossociologia* no que respeita às relações e às expectativas e imagens recíprocas dos interlocutores das relações pedagógicas e sociais. Mas o alargamento do espaço escolar, assim entendido como investido por elementos sociais, culturais e pedagógicos, remete-nos para uma perspectiva de mudança inversa da que tem sido apresentada pelos teóricos da inovação em educação.

No que respeita à mudança, integrámos contributos teóricos de E. Enriquez (1972, 1977) numa perspectiva freudo-marxista institucional e individual, de A. de Peretti (1981) e, sobretudo, contributos de G. Bateson (1951, 1972) e da escola de Palo Alto³, da sua teoria da comunicação, da aprendizagem e da mudança. Esta teoria permite-nos articular o alargamento do espaço escolar com a natureza das mudanças que visamos nesse espaço. Ou seja, se considerarmos que há dois tipos de mudança (nas pessoas, no grupos e nas instituições), uma mudança de tipo 1, em que há recomposição de elementos dentro do uma mesma lógica e quadro de referência, e uma mudança de tipo 2, em que há reestruturação do quadro de referência e passagem a um tipo de lógica superior, isto significa que o tipo 1 é aquela mudança em que, “quanto mais muda, mais fica na mesma”; a mudança de tipo 2 será aquela que exige des-construção de um equilíbrio e re-construção de um equilíbrio qualitativamente superior e mais rico. Partindo da análise da consistência entre o universo cultural (visão da sociedade, da escola, da profissão) e o universo

³ De que um dos autores mais conhecidos entre nós é Paul Watzlawick (1967, 1976, 1978, 1980). Ver também Edmond Marc e Dominique Picard (1984).

pedagógico das professoras (imagens dos alunos, dos seus resultados, das práticas escolares e profissionais), pareceu-nos evidente que um projecto centrado e dominado pela escola, procurando “mais” ou até “outra” pedagogia e didáctica, seria um projecto de “quanto mais muda, mais fica na mesma”, pois sem reconstrução de universos culturais parece-nos difícil uma reconstrução significativa de universos pedagógicos.

Assim, um trabalho de “desvio” pelo meio, de “descentração” da escola e da sala de aula, de articulação com os *diversos níveis do social*, pareceu-nos fundamental para a construção de práticas sócio-pedagógicas novas.

c) *O terceiro eixo teórico* articula-se com o anterior e equaciona a *questão da mudança da escola enquanto instituição*. Uma leitura do social tal como nos é sugerida por uma sociologia descritiva dos mecanismos sociais, leva a entender a mudança como um processo de decisões centrais que, através de diversos níveis de actores e instâncias institucionais, vai da definição da política às práticas profissionais. Isto significaria que as mudanças políticas centrais e a definição política de objectivos se repercutiriam até aos níveis mais concretos das práticas quotidianas escolares e que as estruturas sociais determinariam, por si sós, as práticas dos actores aos diversos níveis institucionais. Articulando os contributos de uma *sociologia das práticas pedagógicas* e uma *análise praxiológica da complexidade* que se joga e que se traduz no quotidiano escolar, com a *psicologia social e a psicossociologia* (que nos elucidam os processos de reinterpretação e de apropriação que os diversos actores fazem das decisões políticas em termos de lógicas individuais e colectivas), com a *psicologia construtivista* e com a *psicanálise* (que nos elucidam quanto aos processos de construção dos comportamentos individuais) e, ainda, com a *sociologia das organizações* quanto às margens de liberdade, às estratégias dos diversos protagonistas, aos jogos de poderes e às identidades culturais na organização, chegamos a uma nova concepção da mudança institucional. Com efeito, as pessoas e os grupos têm necessidade de dar sentido ao seu trabalho e às suas práticas e não são de modo algum meros reprodutores de decisões alheias; para além de acordos e desacordos, de intenções de adesão ou de oposição, *a mudança das instituições processa-se*

por um jogo de pressões no qual as lógicas dos diversos actores e a ocupação dos espaços profissionais de cada um têm uma função determinante. As instituições não mudam “por decreto”, embora mudanças estruturais e de finalidades, com as consequentes medidas políticas, possam ser elementos fundamentais de facilitação e desafio ou, ao contrário, de limitação e de bloqueio da acção dos protagonistas das práticas e da vida quotidiana da instituição; as decisões governamentais determinam um quadro de referência estruturante, mas são as práticas dos actores directos da vida escolar que potencializam, contrariam, contradizem ou ainda desafiam e “empurram” os limites das normas e medidas governamentais; e isto a todos os níveis de funcionamento das instituições. Neste processo dialéctico assim entendido numa tensão entre poder central e poderes profissionais diversos, jogam um papel fundamental os grupos e os actores colectivos (grupos de professores portadores de projectos, movimentos pedagógicos, grupos de actores — pais, autarcas, etc. — organizados em função de projectos específicos ou em grupos de pressão).

d) Chegamos assim ao *quarto eixo teórico: a formação de professores, entendida como formação cultural e pedagógica*, formação para a mudança e para a construção de um projecto profissional, para a apropriação do espaço educativo e escolar e das práticas da profissão.

Este eixo constrói-se num referencial teórico que vai da Educação de Adultos às práticas de Educação Permanente e da Formação Profissional. De R. Sainsalieu (1981) a P. Domincé (1981), de G. Pineau (1977) a C. Dubar (1980) ou ainda aos trabalhos de M. Lesne (1979) a G. Ferry (1970,1983), a formação de professores reequaciona-se como formação cultural das pessoas e formação para a construção de novos meios de acção e de ocupação do espaço profissional; essa formação supõe a desocultação da instituição, das suas contradições e das finalidades sociais do trabalho dos professores. Esta formação, sócio-pedagógica e cultural, não tem nada a ver com “adesões” ideológicas ou com transmissões de novos conteúdos; é antes uma nova formação que se interessa pelos universos culturais pedagogicamente operantes e que facilita a sua mudança através de *actividades de investigação, individuais e colectivas, viradas para a realidade social e para as suas*

articulações com a escola. A aprendizagem do trabalho em equipa, a colaboração com pais e outros adultos e instituições envolvidas na educação e na vida escolar dos alunos seriam elementos de uma tal formação cultural e sócio-pedagógica.

A formação assim entendida visa a distanciação do espaço escolar no sentido estrito e das experiências pessoais circunscritas, a descoberta de outras lógicas, primeiro momento para uma apropriação progressiva do espaço profissional. A “assimilação crítica” da cultura escolar poderá reconciliar as professoras com as suas origens sociais e, daí, com os seus alunos dos meios populares. (Não abordamos neste texto elementos constitutivos do universo social e profissional das professoras que fazem parte dos nossos dados e que, para além do aqui explicitado, fundamentaram o Projecto ECO) ⁽⁴⁾.

Articulando esta perspectiva de formação com a questão da mudança, visar-se-iam assim mudanças *irreversíveis* porque apropriadas pelas professoras, *estruturantes* do seu universo simbólico, e tais mudanças teriam como suporte e consequência a sua tradução em *novas práticas* profissionais; sem nos alongarmos sobre o que uma tal concepção de formação tem de diferente da persuasão discursiva ou das “desocultações” verbais ou ainda das respostas que se auto-justificam pela natureza dos pedidos, pensamos, com efeito, que a mudança está prioritariamente na análise e elaboração sobre os pedidos e necessidades que os professores explicitam, partindo destes para a construção de respostas através do processos e chegando a conteúdos diversos das “tradicionais receitas”. Em síntese, a formação de professores tem que ter em conta os seguintes princípios:

— desenrolar-se no terreno concreto de acção das professoras: as escolas e os bairros;

— articular acção e reflexão de um modo que nem é a tradicional alternância entre teoria e prática, nem a aplicação prática do conhecimentos “teóricos”, mas sim idas-e-voltas constantes entre a intervenção e a reflexão, entre esta e a investigação conduzindo a novas vias de acção;

⁴ Dados incluídos em Ana Benavente (1985).

— permitir que os professores sejam actores no próprio modelo da sua formação como, aliás, no ponto precedente, a articulação acção-reflexão implica que os professores sejam produtores de saber, e não apenas receptores passivos e reprodutores activos desse saber.

4. Conclusões

A experiência do Projecto ECO pós em evidência que a investigação-acção, comparativamente com outras modalidades de pesquisa, coloca exigências acrescidas que importa sublinhar.

Uma delas prende-se com a articulação de campos teóricos diferenciados. A intervenção em contextos e processos sociais, a problematização da sua mudança e a conseqüente complexidade dos objectos de análise que daí decorrem, implicam interdisciplinaridade — que é, aliás, em si própria, um problema de conhecimento.

Outra exigência tem a ver com os tempos e interesses dos protagonistas. Os enquadramentos institucionais, os processos do conhecimento, as dinâmicas de terreno e a obtenção de resultados, têm temporalidades diferentes, que facilmente entram em conflito. Esta diferença é uma das principais expressões da diversidade de interesses investidos na investigação-acção que, reconhecendo a sua irredutibilidade e mutabilidade, procura convergências possíveis desses interesses.

Uma terceira ordem de exigências decorre das necessidades de regulação do tendencial desencontro de critérios de avaliação de processos e resultados por parte de instituições financiadoras, investigadores e actores envolvidos. De destacar aqui as dificuldades de reconhecimento de que o avanço do conhecimento é condição indispensável para a elaboração de propostas fundamentadas de intervenções profissionais e de políticas educativas, assim como para a própria continuidade de linhas de investigação.

Referências Bibliográficas

- Alexander, Jeffrey C. (edit.) (1988), «The New Theoretical Movement», in Smelser, Neil J. *Handbook of Sociology*. Newbury Park (Cal.), SAGE.
- Balandier, Georges (1988), *Le Désordre*. Paris, Fayard.
- Bateson, Gregory; Ruesch, Jurgen (1951), *Communication - The Social Matrix of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Bateson, Gregory (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, 2 vol. New York: Chandler Publishing Company.
- Bateson, Gregory (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*. New York, Dutton.
- Benavente, Ana (1985), *Ecole, Instituítrices et Processus de Changement au Portugal*, Tese de Doutoramento. Genebra, No prelo (Livros Horizonte).
- Benavente, Ana; Correia, Adelaide Pinto (1981), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa 1980 — Lisboa I.E.D., caderno nº 3.
- Benavente, Ana et al. (1987), *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa, IED/Rolim.
- Bourdieu, Pierre (1972), *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genève, Droz.
- Bourdieu, Pierre (1987), *Choses Dites*. Paris, Minuit.
- Cicourel, Aaron V. (1981), «Notes on the integration of micro and macro levels of analysis», in Knorr-Cetina, K e Cicourel, A. (edit.), *Advances in Social Theory and Methodology*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- Dominicé, Pierre (1981), *La Formation Enjeu de l'Évaluation*. Berne, Peter Lang.
- Dubar, Claude (1989), *Formation Permanente e Contradiction Sociales*. Paris, Ed. Sociales.
- Enriquez, Eugene (1972), «Problématique du changement» in *Fonctionnement des organisations et Changement Social*, Vol II, *Connexions*. Paris, EPI.
- Enriquez, Eugene (1977), «La formation: discipline ou anti-discipline», in Pineau, G., *Education ou Aliénation Permanente*. Paris, Dunod.
- Ferry, Gilles (1970), *La Pratique du Travail en Groupe. Une expérience de formation d'enseignants*. Paris, Dunod.
- Ferry, Gilles (1983), *Le Trajet de la Formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod.
- Giddens, Anthony (1984), *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony (1987), *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge, Polity Press.
- Habermas, Jürgen (1987), *Théorie de l'Agir Communicationnel (2 vol.)*. Paris, Fayard.
- Kaes, René (1968), *Images de la Culture chez les Ouvriers Français*. Paris, Ed. Cujas.

- Kaes, René (1980), *L'Idéologie, Etudes Psychanalytiques*. Paris, Dunod.
- Kaes, René et al. (1987), *L'Institution et les Institutions. Études psychanalytiques*. Paris, Dunod.
- Lesne, M. (1977), *Travail Pédagogique et Formation des Adultes*. Paris, PUF.
- Marc, Edmond; Picard, Dominique (1984), *L'École de Palo Alto*. Paris, Ed. RETZ.
- Mendras, Henri; Forsé, Michel (1983), *Le Changement Social*. Paris. A. Colin.
- Moscovici, Serge (1961), *La Psychanalyse, Son Image et Son Public*. Paris, PUF.
- Moscovici, Serge (1972), *Introduction à la Psychologie Sociale*, 2 vol. Paris, Larousse.
- Moscovici, Serge (1979), *Psychologie des Minorités Actives*. Paris, PUF.
- Moscovici, Serge (1984), *Psychologia Sociale*. Paris, PUF.
- Moscovici, Serge (1988), *La Machine à Faire des Dieux. Sociologie et Psychologie*. Paris, Fayard.
- Moscovici, Serge (1989), «Des représentations collectives aux représentations sociales», in Jodelet, D. *Les Représentations Sociales*. Paris, PUF, 62-86.
- Piretti, André de (1981), *Du Changement à l'Inertie*. Paris, Dunod.
- Perrenoud, Philippe (1984), *La Fabrication de l'Excellence Scolaire: du curriculum aux pratiques de l'évaluation*. Genève/Paris, Librairie Droz.
- Perrenoud, Philippe (1989), «Echec scolaire: recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement», *Revue Suisse de Sociologie* (no prelo).
- Sainsaulieu, R. (1981), *L'Effet formation dans l'Entreprise*. Paris, Dunod.
- Turner, Jonathan H. (1987), «Analytical theorizing», in Giddens, A. e Turner, J. (edit.), *Social Theory Today*. Cambridge, Polity Press.
- Watzlawick, P. Beavin et al. (1972), *Une Logique de la Communication* (1967, *Pragmatics of Human Communication*. New York, Norton and Company Inc.).
- Watzlawick, P. et al. (1975), *Changements, Paradoxes et Psychothérapie*. Paris, Seuil.
- Watzlawick, P.; Weakland, J. (1977), *The Interactional View*, New York, W.W. Norton and Company.
- Watzlawick, Paul (1978), *La Réalité de la Réalité*. Paris, Seuil, (1976, *How real is real?* New York/Toronto, Random House).
- Watzlawick, Paul (1980), *Le Langage du Changement*. Paris, Seuil (1978, *The language of change*. New York, ed. Basic Books Inc.).