

- LOPES, Amélia (1999) *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais em Docentes do 1º CEB*. Porto: FPCE-UP
- LOPES, Amélia (2001) *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- MALAPERI, Carole (1994) «Le nécessaire recours à l'écrit A propos d'une expérimentation d'analyse des pratiques de l'ANPE» *Éducation Permanente*, 120, 107-116
- PÈNE, Sophie (1995) «Traces de mains sur des écrits gris» In Josiane Boutet (Org.) *Paroles au travail*. Paris: l'Harmattan, 123-122
- PEREIRA, Fátima (2001) *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, col. Políticas da Educação
- QUERÉ, Louis (1986) «Une anti-sociologie? Un néo-populisme?», *Pratiques de formation*, 11-12, 29-37.
- REVUZ, Christine (1990) «Moi, écrire ? Je Ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques», *Éducation Permanente*, 102, 83-100
- RICOEUR, Paul (1986) *Do Texto à Acção. Ensaios de Hermenêutica II*. Porto: RES-Editora.
- SCHÖN, Donald (1987) «A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes» In Isabelle Stengers (Org.) *D'une science à l'autre – des concepts nomades*. Paris: Seuil
- SIGNORINI, Jacqueline (1986) «Faut-il au contraire insister sur le rôle central d'un seul concept qui serait l'indexicalité, et sur celui du langage, intervenant "comme méthode" et "comme machinerie"?», *Pratiques de formation*, 11-12, 52-56
- SILVA, Augusto Santos (1988) *Entre a Razão e o Sentido – Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- TEIGER, Catherine (1995) «Parler quand même: les fonctions des activités langagières non fonctionnelles» In Josiane Boutet (Org.) *Paroles au travail*. Paris: l'Harmattan, 45-72
- VANCRAYENESI, Anne (1990) «l'écriture descriptive des pratiques éducatives comme outil de changement», *Pratiques de Formation*, 20, 45-56

ESCRITOS DE TRABALHO E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ACÇÃO EDUCATIVA INSTITUCIONAL: (E)feitos de um Processo de Investigação-Acção

Amélia Lopes e Fátima Pereira*

O nosso propósito mais geral é o de explicitar e aprofundar a contribuição dos escritos de trabalho na construção do conhecimento e de competências no âmbito da formação de professores, nomeadamente na que se centra em processos de investigação-acção emancipatória (Elliott, 1990). Este artigo pretende identificar e compreender as lógicas formativas subjacentes ao desenvolvimento de um projecto de investigação-acção, realizado numa escola do 1º CEB ao longo de três anos, no qual os escritos de trabalho desempenharam o papel de catalisadores da formação. Para o efeito, faz-se a análise de conteúdo dos escritos de trabalho produzido por um pequeno grupo de professoras e pela sua orientadora, enquanto envolvidas nesse projecto. A análise salientou a centralidade da acção educativa enquanto núcleo gerador de dinâmicas de formação e revelou as suas dimensões fundamentais nos domínios individual, do pequeno grupo e da instituição.

1. Introdução

Na última década, os escritos de trabalho tornaram-se uma referência saliente sempre que se reflecte a transformação do trabalho e/ou a relação que temos com ele, provocando uma aproximação dos estudiosos do trabalho à linguística e dos linguistas ao trabalho. Com origem nas transformações no con-

* Investigadoras do CIEE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da FPCE-UP

teúdo e nas formas do trabalho, que tornam as actividades de simbolização na sua efectuação extremamente importantes, os escritos de trabalho, sob diversas denominações, são também extensamente referidos no domínio da produção sobre formação de professores, nomeadamente, através das referências ao modelo de «investigação em prática» de Donald Schön, que inclui as fases de observação, registo (para «que se possa voltar atrás e rever»), reflexão sobre os registos, descrição da acção e reflexão sobre a descrição (Schön, 1987: 213)

Nesse contexto, são diversas as frentes em que o impacto dos escritos de trabalho pode ser perspectivado: a narrativa escrita dá materialidade a um trabalho essencialmente fluido e «invisível» permitindo recuperar sentimentos de produtividade e progresso; organiza e estrutura (e clarifica) um trabalho fundamentalmente holístico e inclusivo permitindo a análise; fortalece a reflexão retrospectiva como forma de acesso à mestria de si introduzindo efeitos de surpresa no *taken for granted*; é um meio de exposição de si e de partilha; e é ainda um meio de produção de conhecimento profissional pelos próprios práticos (Lopes, 1999)

Neste artigo, apresentam-se e analisam-se os efeitos formativos, num pequeno grupo de professores de uma escola do 1º CEB, de um processo de investigação-acção onde os escritos de trabalho foram simultaneamente meios e produtos do processo de formação que o acompanhou. O objectivo que nos assiste reside em explicitar e aprofundar as contribuições dos escritos de trabalho na formação de professores, nomeadamente, na que se centra em processos de investigação-acção com vista à construção de novas identidades da e na escola.

Começamos por enquadrar teoricamente e metodologicamente o estudo debruçando-nos, primeiro, sobre o sentido actual do escrito no trabalho e na formação para o trabalho, em geral e no caso particular do trabalho docente e da formação de professores. Debruçamo-nos, depois, sobre o dispositivo de formação e investigação em que o estudo se realizou e ao modo como, no seu contexto, foram usados os escritos de trabalho. Após expormos sobre a análise a que os escritos foram sujeitos, apresentam-se os dois modelos a que ela deu origem, os quais permitem dar conta dos (e)feitos do processo de formação. Com base nesses efeitos, reflecte-se, finalmente, sobre as possibilidades/condições de construção de identidades de e na escola.

2. O trabalho e os escritos de trabalho

Como dissemos, a importância adquirida pelos escritos de trabalho, na mudança do trabalho e na formação para o trabalho, tem origem nas transformações no conteúdo e nas formas do trabalho, que tornam as actividades de simbolização na efectuação do trabalho extremamente importantes. Neste quadro, distingue-se entre trabalho real – invisível e associado ao sofrimento – e trabalho prescrito (Teiger, 1995), com o intuito de enfatizar saberes até ao momento não considerados como tal. Com efeito, no trabalho, identifica-se «uma formação de linguagem deficitária», expressa na dificuldade dos trabalhadores em falarem do seu trabalho (Boutet, 1994). Entre as diversas explicações plausíveis para essa situação, uma parece dar origem a consenso: a inacessibilidade dos trabalhadores à palavra legítima sobre o trabalho, dado que foram historicamente excluídos das práticas de linguagem e dado que o trabalho real, por ser o lugar do saber-fazer incorporado, não gera a mesma verbalização que o trabalho prescrito (Boutet, 1995b).

Nos estudos ergonómicos encontramos, para o efeito, algumas justificações semelhantes, das quais destacamos duas. Uma primeira explicação é referida ao «inconsciente cognitivo» (Daniellou e Garrigou, 1995) e diz respeito ao facto de, no trabalho real, estarem em causa saberes em acto ou conhecimentos não conscientes em que a memória das sensações do corpo tem pelo menos um papel tão importante como os saberes simbolizados. Uma segunda explicação é denominada de «défice do pré-codificado discursivo». A noção de pré-codificado discursivo baseia-se na ideia de Bakhtine (1977) de que qualquer discurso é uma resposta e refere-se à existência prévia de um discurso próprio a certos domínios, discurso a que qualquer indivíduo nele inserido pode recorrer para se exprimir. O carácter deficitário desse discurso é um obstáculo à verbalização do trabalho.

No seu conjunto, estas explicações têm a vantagem de pôr em destaque não só a ligação entre actividade de trabalho e actividade de linguagem, mas também a ligação, elaborado por Dejours (1995), entre trabalho, linguagem e sofrimento: o que da mudança do trabalho passa pela mudança de práticas de linguagem prende-se com a criação, por um lado, de um léxico para o sofrimento e, por outro lado, de um espaço de autenticidade da palavra (Boutet, 1995a).

A relação elaborada por Dejours (1995) entre transformações no sentido

comum do trabalho e transformações na formação de linguagem que lhe corresponde é também referida por Boutet, Gardin e Iacoste (1995) e por Daniellou e Garrigou (1995), ao darem conta da especificidade da intervenção ergonómica

Mas para que as novas descrições sejam capazes de guiar a acção elas devem atingir os lugares de negociação e de decisão de que depende uma transformação efectiva da situação de trabalho. Boutet (1995a) acentua o trabalho de convergência que dá origem ao ajustamento percebido como uma intercompreensão relativa. A convergência é um processo social pelo qual os indivíduos em interacção tentam entender-se sobre o sentido que atribuem aos conceitos. Se as redes em que os indivíduos em presença estão integrados forem disjuntas o ajustamento é mais difícil. Um dado fundamental entre pessoas que não partilham a mesma rede de socialidade é a divergência *a priori* no sentido das palavras e dos enunciados. Esta variação semântica constitui uma propriedade inerente a todo o diálogo e só a proximidade diminui os seus efeitos como consequência de trabalho de ajustamento. Na interacção criam-se ajustamentos mútuos num trabalho de sincronização dialógica.

Se a linguagem nas suas formas orais e dialógicas tem um papel constitutivo na actividade de trabalho permitindo pela transformação da formação de linguagem a recriação de identidades colectivas inseparáveis das identidades individuais que as suportam, a escrita, participando de algumas dessas possibilidades, pode desempenhar na construção de identidades profissionais um papel específico dadas as suas características particulares. Carole Malapert (1994), por exemplo, refere-se ao papel do escrito em sessões de grupos de análise das práticas de trabalho postos em acção nas organizações com o objectivo de desenvolver e valorizar o profissionalismo; nesses grupos, trata-se de trocar a experiência das práticas com o objectivo de formalizar o conteúdo do trabalho real. As vantagens inventariadas pela autora a propósito são diversas: a escrita sobre as sessões favorece a passagem de uma sessão a outra evitando a amnésia, viabilizando a dimensão sentido, estruturando os debates, enfim, tornando o trabalho objecto de pensamento, dando-lhe existência, consistência, peso, reconhecendo nele o prazer e o sofrimento, permitindo um olhar novo e mais valorizado sobre o trabalho. A escrita é, também, um elemento importante na construção de novos sistemas de legitimidade e, portanto, de novas identidades colectivas, na

medida em que fixa, dá materialidade, torna visível, dá sentido e estrutura o novo discurso para o trabalho em comum (uma nova cultura)

3. Fundamentos metateóricos

A fenomenologia sociológica e a etnometodologia são os fundamentos metateóricos de muitas das propostas de acção e de investigação sugeridas pelos escritos de trabalho. A fenomenologia justifica o papel dos escritos de trabalho e sua partilha na tomada de consciência de si e na significatividade do outro; a etnometodologia permite reconhecer os escritos de trabalho como expositores dos modos de organização da prática específica a um determinado grupo.

Na fenomenologia sociológica de Schutz, a proximidade e imediaticidade são critérios em matéria de significatividade do outro: a ausência de sentido é o mesmo que anonimato (Blin, 1995). Com os outros do mundo configuram-se diferentes esferas de relação em função dos graus de proximidade e imediaticidade. Os «predecessores» são aqueles que viveram antes de mim e que se me tornam conhecidos através de relatos de outros; os «sucessores» viverão depois de eu morrer e manter-se-ão anónimos durante o meu tempo de vida; os «contemporâneos» estão vivos e com eles partilho uma realidade temporal. O «co-associado» é um contemporâneo com quem partilho também uma relação de face-a-face: vivemos no mesmo segmento espacial do mundo. A cada uma das esferas de relação correspondem diferentes estruturas sociais relevantes, mas a relação face-a-face é fundamental a todas as outras estruturas de relação. Com os «co-associados» partilho uma comunidade temporal e uma comunidade espacial, acompanho passo a passo a construção do seu próprio pensamento, partilho projectos, esperanças e ansiedades: é a relação «nós». É apenas na vida dos co-associados que a identidade individual é identificada.

Mas se a consciência do outro, em Schutz, pode ser directamente significativa no presente, a consciência de si efectua-se sob o modo pretérito (Blin, 1995). A tomada de sentido subjectivo enraiza-se na temporalidade da consciência pessoal e traduz-se numa intencionalidade operativa, na possibilidade de retomar um agir. A tomada de consciência, entretanto, só é possível pela retenção. Schutz distingue três níveis de estrutura temporal do experimentador

mundano (Blin, 1995). O primeiro nível corresponde à imersão na acção onde a temporalidade surge sob o modo de fluxo enquanto experiência do tempo vivido em acção. O segundo nível corresponde ao retorno reflexivo sobre esse fluxo no quadro de um acto de atenção: trata-se agora de uma temporalidade que pode ser sequencializada. O retorno reflexivo fornece a matéria necessária à definição de «um contexto reflexivo de significação», num movimento de flexão para trás em que a consciência presente se oferece a uma consciência retencional. Porque a consciência está carregada de passado sedimentado tipificado, nesse movimento para trás, não é a imagem original que é atingida. Ligado ao *stock* de conhecimentos esse acto de consciência corresponde à imersão num mundo já significado e tematizado, despertando expectativas que configuram uma intencionalidade operante. É neste sentido que a experiência significativa releva do reatingir temático do fluxo da consciência. A intencionalidade operante que resulta do acto de reflexão traduz-se em vontade que é a consciência subjectiva que se orienta para a realidade social.

O objecto de estudo da etnometodologia são as acções práticas em actividades. Os métodos que os membros põem em acção na realização das suas actividades práticas são os etnométodos. Para Louis Queré os etnométodos «são métodos de organização social, de realização das interacções, de realização concertada das actividades no seu quadro natural» (1986a: 32) para adquirir mestria sobre o mundo. Eles são identificáveis nos procedimentos utilizados para dar conta de uma situação: «As actividades pelas quais os membros organizam as situações da sua vida corrente são idênticas aos procedimentos utilizados para dar conta das situações descritíveis» (Signorini, 1986: 52-3). Como refere Santos Silva (1988: 155), na etnometodologia «agir, organizar e descrever, fazem () parte da mesma actividade». A descrição é uma forma de organização do discurso que comporta uma gramática da acção e uma determinada intencionalidade de descrição marcadas pela situação e pelo contexto. O limite da interpretação é definido pragmaticamente: diz-se que um fenómeno é de um certo tipo e não de outro tipo quando contribui para a descoberta do modo de organização interna do grupo. A economia geral da indução encontra-se na exigência de pertença como condição prévia da observação. Assim, nas descrições, a indução é contornada pelo uso de categorias do grupo em estudo. Para Santos Silva (1988), daqui resulta algo entre a explicação indutiva e o registo literal.

4. Professores, identidades e escritos de trabalho

A relação entre a transformação do trabalho e a escrita sobre o trabalho encerra uma transformação nas concepções da escrita no trabalho que se acompanha de uma transformação das concepções da própria escrita, com impacto no domínio do processo de ensino-aprendizagem.

Este segundo tipo de transformações prende-se com a passagem de um modelo consumista ou instrumental da escrita a um modelo produtor de escrita. O primeiro modelo constitui, genericamente, a nossa herança cultural. Como defende Goody (1979), a aprendizagem da escrita, podendo servir o espírito crítico e a actividade de comentário, tem servido antes o espírito ortodoxo e o respeito pelo livro, o que, no domínio dos procedimentos de ensino-aprendizagem, se traduziu na leitura e na cópia do escrito e, no domínio dos processos de aprendizagem, no papel crucial reservado à memorização. Instrumento crucial da diferenciação de classe provocada pela escolarização, a (não) aprendizagem da escrita reduzia o seu uso, quando existente, a formas estereotipadas.

Barré-de-Miniac e Cros debruçam-se sobre a relação dos professores com o escrito, definida como «sentido que os indivíduos ou os grupos atribuem às suas práticas, o que elas representam para eles, porquê e como elas são ou não investidas» (Barré-de-Miniac e Cros, 1990: 121). Essa relação com o escrito refere-se «à ligação de um sujeito a um objecto», ligação que é «lugar de projecção de um sentido específico segundo o lugar de uso do 'objecto' escrito» (*ibid*: 122).

Perguntando-se sobre se a escrita escolar tem características próprias, as autoras afirmam que «a escrita está omnipresente na classe; a escrita do professor prepara a dos alunos, serve-lhes de modelo, e () inscreve-se num jogo perfeitamente regulamentado, que não parece espantar ou perturbar ninguém» (*ibid*: 125). Os lugares de professores e alunos no que diz respeito à escrita nas tarefas escolares não interferem: o professor escreve no quadro para ser recopiado ou na secretária; os alunos escrevem nos cadernos, nas carteiras. A escrita do professor no quadro tem um lugar central na reprodução de um modelo de escrita, mas também na disciplina dos alunos. Por outro lado, o traço escrito é muitas vezes também o único efeito material do trabalho.

No que diz respeito à relação do professor com o escrito fora das aulas, Barré-de-Miniac e Cros afirmam que os professores dizem escrever pouco e não gostarem de escrever. As autoras perguntam-se, por isso, se «a imagem do professor letrado, que se supõe ter uma relação privilegiada com a escrita criadora e libertadora» (*ibid*: 128), não é um mito

Com efeito, se para os professores é difícil escrever ainda lhes é mais difícil falar e/ou escrever sobre si no trabalho. Como afirma Schön (1996), os práticos estarão genericamente pouco dispostos a reflectir. As razões para essas dificuldades, a que aludimos de seguida, permitem-nos vislumbrar o que a escrita exige da pessoa e o que ela, por isso, lhe pode dar, em contexto facilitador

1 Falar sobre o trabalho implica a existência de um discurso para «assuntos» que normalmente não são objecto dos discursos de trabalho; nos profissionais da relação, por exemplo, como o são os professores, é a pessoa total que aí está comprometida: corpo, desejo, afecto, razões, racionalizações, desconhecimentos

2 Falar é autorizar-se a falar. De facto, as dificuldades em falar de si têm também origem na relação fundadora que o ser humano tem com a língua. Assim Revuz afirma que «(o) que se observa quando um adulto experimenta dificuldades em se exprimir, seja oralmente ou por escrito, são traços, cicatrizes por vezes, (das) aprendizagens primeiras tanto na família como na escola. Os problemas com o sistema linguístico não são senão muitas vezes manifestações de superfície de uma dificuldade em tomar a palavra, no sentido de se autorizar a um discurso em primeira pessoa» (Revuz, 1990: 88)

3 Na tarefa de escrever sobre o trabalho, a estas dificuldades, detectáveis já na oralidade, aliam-se outras com origem na especificidade do escrito. A propósito, Dabène (1990: 15) afirma que «o escrito é o lugar da norma, da regra, da existência 'moral' da língua; (ele) está por isso particularmente exposto ao juízo cultural, sobretudo se o escritor não é legitimado». Fayol (1990: 22) lembra também que a escrita reenvia a uma norma explícita e forte cuja representação é mais ou menos paralisante, o que a torna «cognitivamente custosa e afectivamente muito sensível»

4 Para Goody (1979), a escrita dá uma dimensão visio-espacial ao que era audio-temporal e serve para fixar, memorizar e sobretudo para estruturar o pensamento, influenciando as estruturas cognitivas

Assim, passar o trabalho à escrita diz respeito quer ao «esforço para passar de um saber ou de um saber-fazer inscritos na intimidade do gesto e na complexidade da acção a um conhecimento formalizado, quer dizer independente da pessoa que o possui e das condições do seu pôr-em-acção» (Jobert, 1990: 78-9), quer ao «procurar e dar a ver (em primeiro lugar a si mesmo) a sua maneira de funcionar, de reflectir, de agir» (Revuz, 1990: 90)

Mas se escrever sobre o trabalho é «trabalhar sobre si, sobre a maneira de pensar e de viver o mundo» (Revuz, 1990: 88), fazê-lo em contexto grupal é ainda «materializar com mais ou menos complacência uma ou várias imagens de si autenticáveis que podemos olhar ou deixar olhar» (Bougain, 1981, citada por Péne, 1995: 108)

Por isso, instados a escrever, os práticos tendem a proteger-se num discurso écran; em qualquer caso, o escrito resulta do jogo de representações do pedido, da cultura ambiente e do vivido: normalmente, a uns são sugeridas as redacções da escola e a outros relatórios de trabalho ou ainda trabalhos académicos. Para Revuz (1990), normalmente a resultante daquele jogo inscreve-se num espaço de três pólos: o narrativo literário ou uma sua forma escolar, a escrita de gestão e o discurso de tipo universitário

Mas aos escritos iniciais descritivos seguem-se escritos em que emerge a implicação pessoal, o pensamento próprio, a história particular. Com efeito, depois de um início difuso, esta relação vai sendo cada vez mais precisa. Daqui que o diário (escrito de trabalho), como salienta Vancraynest (1990), necessita de um contexto temporal, de uma *durée* que permita o trabalho de análise, de reflexão e de teorização que com ele se pretende suscitar; o contexto de leitura, o quadro institucional, condiciona o seu sentido comunicacional e a sua natureza

Nessa *durée*, progresso na reflexão pessoal alimenta e é alimentado pelo diálogo, pelo debate e pela intercomunicação de pares assistida pelo orientador. Este adopta uma postura clínica de abertura ao novo quer em termos da forma do texto, quer em termos da situação descrita. Os escritos tornam-se, para os práticos, lugares de tomada de consciência das suas relações de trabalho e de construção de decisões profissionais. Circulando entre colegas, o diário altera as suas relações

5. O dispositivo de formação: os escritos de trabalho num processo de investigação-acção centrada e baseada na escola

De acordo com Anne Vancrayenest (1990), quer a análise institucional quer as pesquisas etnográficas anglosaxónicas (as duas com relações com a etnometodologia) dão um importante lugar ao escrito como instrumento de mudança. A escrita é aí um método para elaborar e analisar as práticas (aspecto relacionado com o estatuto do conhecimento) e uma forma de objectivar e materializar a construção da realidade e da pessoa, numa perspectiva de investigação-acção (*ibid*). No estudo analisado neste artigo conjugámos estas propostas de uso dos escritos de trabalho com a perspectiva de Elliott (1990) sobre investigação-acção e desenvolvimento profissional dos professores.

Para Elliott (1990: 244), o desenvolvimento profissional é promovido através do «compromisso dos professores de uma escola na discussão dos problemas práticos com que ela se confronta»; definindo os problemas à luz da sua auto-compreensão, dos seus papéis e tarefas, e deliberando e actuando de acordo, os professores autodeterminam as suas próprias práticas: «O desenvolvimento profissional é um processo de autodeterminação baseado no diálogo colegiado» (*ibid*: 246), que emerge à medida que se implanta um tipo de compreensão partilhada sobre as tarefas e os meios de as realizar.

Porque o desenvolvimento profissional tem lugar na escola e o processo de resolução de problemas está sempre marcado pelo contexto, Elliott (1990) considera o processo de formação que lhe está subjacente um processo de formação centrado e baseado na escola onde os investigadores exteriores têm o papel de facilitadores, pois o diálogo e a reflexão não surgem instantaneamente, antes exigem condições psicológicas e de organização. Ao trabalho dos investigadores exteriores neste contexto Elliott (1990) chama investigação-acção de segunda ordem; o termo investigação-acção deliberativa diz respeito aos professores. Elliott (*ibid*) frisa que, de início, se incide no desenvolvimento individual do currículo; é à medida que o processo de reflexão/deliberação leva à tomada de consciência das estruturas institucionais que constroem a prática que o centro da atenção se desloca das práticas individuais para a escola no seu conjunto: fala-se então em investigação-acção emancipatória.

A construção do dispositivo de formação inerente ao processo de investiga-

ção do estudo aqui analisado baseou-se na consideração de que a pessoa do educador – seus anseios, fantasmas, medos e projectos – é uma realidade incontornável e no princípio de que a mudança efectiva de práticas é incrementada num processo de aprendizagem colectivo (partilhado). O dispositivo tinha, por isso, por unidades básicas pequenos grupos de formação definidos como lugares privilegiados do suporte social necessário à gestão das ansiedades pessoais e à construção partilhada de novas práticas. Os registos escritos (escritos de trabalho) das educadoras/professoras a propósito das actividades realizadas e a sua leitura e discussão no grupo tornaram-se o «manual» fundador da formação e da investigação. Seguíamos assim Vancrayenest (1990) que realça o diário como um dos instrumentos de análise profissional com maiores virtualidades, as quais se encontram na passagem da escrita íntima à escrita pública, a escrita que se dá a ver e se partilha. Como concretiza a autora, no diário, trata-se de escrever três ou quatro vezes por semana, não tudo, mas aspectos marcantes do quotidiano profissional (um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito) relacionados com a classe ou com a escola.

Estes escritos constituíram-se quer em meios de formação, quer em meios de investigação. De seguida, abordamos os (e)feitos do processo de formação assim configurado, através da análise de conteúdo dos escritos de trabalho produzidos por um grupo de professoras que nele participaram e pela sua orientadora.

6. (E)feitos de um processo de formação: a análise e os modelos

O *corpus* que fundamentou a reflexão, de que a seguir tentaremos explicitar algumas dimensões, foi constituído, não só por escritos individuais sobre práticas educativas das quatro professoras de um grupo do dispositivo de formação, mas também por relatórios de avaliação anual elaborados pelas mesmas ao longo de três anos e por escritos descritivos da orientadora do grupo sobre as reflexões do pequeno grupo realizadas quinzenalmente ao longo do mesmo período de tempo.

A análise de conteúdo dos escritos foi orientada pelos procedimentos metodológicos globais adoptados na pesquisa: o objecto de estudo é um constructo que emerge de uma rede complexa de transacções; os investigadores estão implicados

nessas transacções (são sujeitos) e são interpelados pelo discurso empírico (são objectos) Reconhece-se, portanto, a capacidade de os actores sociais construir uma narração sobre a realidade e simultaneamente se definirem nessa narrativa

A lógica interpretativa teve como referência a constituição de tipos-ideais que, de acordo com Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), permitem a significação de um conjunto de informações ao organizá-las e integrá-las numa «constelação» de traços próprios a um fenómeno e facultam, ao investigador, uma mais fecunda compreensão dos processos investigados A lógica interpretativa dos tipos-ideais possibilitou a mediação dos processos de produção de inferências entre a linguagem de interpretação e a linguagem dos textos interpretados

Na análise, realizada após todo o processo de investigação-acção, num registo que denominámos de «cientificidade fora de campo» (Lopes, 1999; 2001), considerou-se que (embora o texto escrito ocupe o lugar em que a fala poderia ter sido produzida e por isso a escrita corporize o lugar da locução e do locutor, cabendo ao leitor o lugar do interlocutor) não podemos considerar a leitura de um texto uma situação de diálogo, devido à ausência de possibilidade de ocorrer simultaneamente a explicação pelo autor e a compreensão pelo leitor, desse discurso (cf. Ricoeur, 1986) As circunstâncias em que o texto é escrito são, por isso, ocultadas e reconstruídas a partir da interpretação do leitor O próprio autor é instituído pelo texto e referido aos domínios da significação que a escrita proporciona

Tal não significa, no entanto, que o texto tenha sido considerado como despojado do seu autor e do contexto onde foi criado pois, apesar de se lhe conferir um estatuto autónomo relativamente à fala e ao intercâmbio de falas, as possibilidades da sua interpretação pelo leitor são limitadas a um campo de construções possíveis que é definido pelos processos da acção real Nesse sentido, procurou-se explicar e compreender os textos em análise, através de uma dialéctica que ao apreender a sua dimensão semiológica, esclarecendo a estrutura e as relações internas, possibilitasse uma atitude interpretativa de apropriação e atribuição de significados A opção por uma concepção dialéctica da interpretação, mediadora da compreensão e da explicação, permitiu considerar a objectividade do texto sem excluir a relação subjectiva e intersubjectiva que autoriza a apropriação da mensagem: «O que há a compreender na narrativa não é tanto o seu autor mas aquilo sobre que se falou, o mundo humano da acção que é feito pelo texto» (Pereira, 2001: 64)

A análise de conteúdo procurou evidenciar singularidades, regularidades e interdeterminações entre os mundos objectivos e subjectivos narrados nos textos e elegeu a unidade temática como aquela que favorecia a explicação estrutural dos escritos, mas também a apreensão de núcleos de sentido pertinentes para a interpretação As categorias e subcategorias de análise resultaram de um processo de interacção entre a interpelação provocada pelos textos, que destacava temas significativos, e a elaboração de uma linguagem hipotética informal emergente do trabalho teórico

Este processo foi mediado por deliberações fundamentadas em conclusões provisórias sobre a interpretação e permitiu definir dois modelos de análise¹ – um relativo aos escritos do orientador sobre a reflexão em grupo, o Quadro I, e outro relativo aos escritos individuais e relatórios de avaliação anual das professoras do pequeno-grupo em estudo, o Quadro II Estes modelos foram utilizados com a flexibilidade metodológica exigida às abordagens qualitativas na investigação em educação

QUADRO I

Modelo de análise dos escritos da reflexão em pequeno grupo

Formatividade (dos escritos de grupo)	Pilotagem da Acção	Mediação	Saber Profissional
<ul style="list-style-type: none"> * Autorização/legitimação da Inovação * Valorização da acção das professoras * Formalização dos saberes profissionais * Formalização do sentido da acção * Memória colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunicação da acção * Problematização da acção * Construção do sentido da acção * Visibilidade do processo * Produção de dispositivos de intervenção * Decisão educativa Quotidiano escolar; Curriculo; Projecto Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> * Valores e representações instituídos – valores e convicções instituintes Teoria; Acção; Discurso * Mundo objectivo – mundo subjectivo * Teoria – prática * Investigação – acção * Individual – social (grupo) * Grupo – Escola * Agente – autor da acção 	<ul style="list-style-type: none"> * Reflexão sobre a acção * Clarificação e organização dos saberes profissionais * Produção de saber e aquisição de competências pelas professoras

¹ Para esclarecimento sobre a lógica de codificação da análise dos escritos e a explicitação das categorias e subcategorias analíticas, consultar Pereira (2001)

QUADRO II

Modelo de análise dos escritos individuais e dos relatórios de avaliação anual das professoras do pequeno grupo

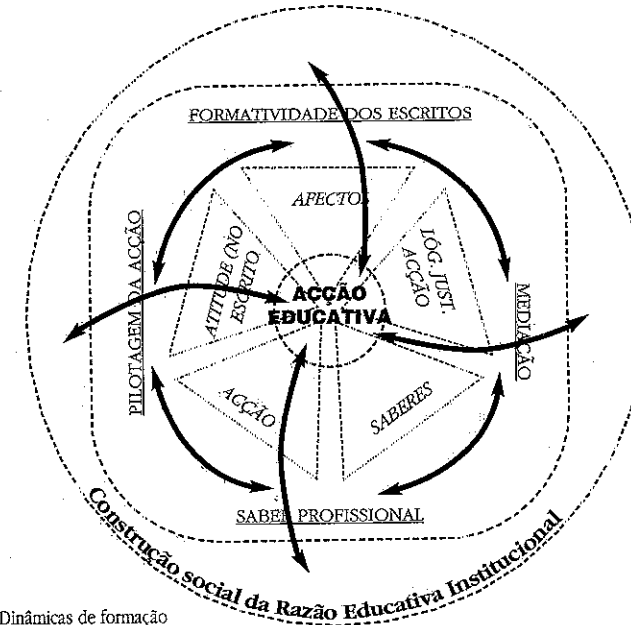
Ação	Atitude (nos escritos)	Afectos	Lógicas Justificativas da Acção	Saberes
* Regras Instituídas; Instituintes	* Crítica	* Emoções	* Com referência ao projecto	* Saberes formais
* Códigos Instituídos; Instituintes	* Reflexiva		Centradas na teoria	* Saberes experienciais
* Sentido Centração da acção	* Auto-crítica/ Auto-valorização	* Sentimentos	Centradas na reflexão no grupo	* Saberes emergentes
* Inteligibilidade Grupo profissional; Escola; Projecto; Subgrupo profissional	* Autorização/ Legitimação		Centradas nas reuniões de escola	* Outros
* Lugares de acção			* Sem referência ao projecto	Moral; Pedagógica; Organizacional; Técnica; Afectiva; Cívica; Outras
* Acção Tempo de acção				

7. Imagética e interpretação dos (e)feitos: elementos sobre a construção social da acção educativa institucional

A reorganização semântica do material empírico, realizada pela utilização dos modelos de análise, permitiu a definição de um campo epistémico que nos induziu a considerar uma possível organização topológica das dimensões que se salientaram como determinantes nas lógicas formativas, desenvolvidas ao longo das três unidades temporais consideradas. É essa organização topológica que apresentamos na Figura 1 – a «acção educativa» revela-se o *locus* de onde divergiram e para onde convergiram as dinâmicas de formação, implicando processos mobilizadores de dimensões subjectivas e objectivas centradas nas professoras, no pequeno grupo e na instituição.

FIGURA 1

Lógicas formativas



Legenda:

- ↔ Dinâmicas de formação
- Dimensão individual
- Dimensão de grupo
- Dimensão institucional

A interpretação considerou três núcleos conceptuais, que a seguir explanamos – a *semântica da acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *construção social da escola* – que permitiram atribuir sentido e compreender a análise dos escritos de cada uma das professoras (Quadro II) e as suas inter-relações com a análise dos escritos da reflexão no pequeno grupo (Quadro I). Nela, tivemos em conta que lidávamos com informações que possibilitavam uma abordagem diacrónica dos processos de formação, mas também uma abordagem sincrónica e situada o que favorecia a apreensão da complexidade de transformações que eram simultaneamente individuais e institucionais.

A semântica da acção

A acção educativa foi conceptualizada enquanto *praxis* (Imbert, 1992), não no sentido de uma actividade que se exerce por si própria, escapando por isso à lógica dos meios e dos fins, e que reside apenas no sujeito, mas enquanto uma actividade práctico-poética que permite ao sujeito alcançar a sua autoprodução através da mediação que realiza na tentativa de favorecer a autoprodução do outro, integrando novos saberes que transformam e recompõem as condições em que se estabelecem as relações sociais

Agir significa, fundamentalmente, interferir, provocar mudanças. A análise da acção, de acordo com Ricoeur (1986), necessita de uma abordagem que considere o domínio das referências instituídas pelos sistemas sociais e o domínio da acção humana intencional, da motivação subjectivada

A análise de conteúdo realizada salientou a importância que os escritos das professoras assumiram na explicitação desses domínios, ao permitirem clarificar um sentido e uma inteligibilidade que dificilmente se discerniriam, no contexto imediato da prática profissional, e ao proporcionarem uma consciencialização sobre as mudanças educativas pela compreensão e explicação da acção. Assim, as «regras» e os «códigos instituintes» foram emergindo, nos escritos das professoras, progressivamente com maior expressão e clareza e revelando regularidades nas diferentes professoras

Também os sentidos da acção, que no primeiro ano apresentavam especificidades dispersas, foram progressivamente convergindo para núcleos coerentes com determinadas «razões» educativas (fomentar a participação das crianças e das professoras, trabalhar em projecto, promover a comunicação na escola...)

Manteve-se sempre, no entanto, uma dimensão subjectiva, e por isso diversa, na semântica que lhe foi atribuída, em cada caso. Se, como se constata, ao clarificarmos as lógicas justificativas da acção, os escritos também a explicaram², no sentido em que recorreram a proposições convergentes com os sistemas teóricos, os diversos sistemas institucionais e com as deliberações educativas (que, entretanto, se iam produzindo a partir da reflexão em pequeno grupo e de modo articulado com as conclusões que emergiam dos processos de investigação-acção), estas lógicas revelavam também que persistia uma

² Tendo em consideração o sentido que Ricoeur (1986) atribui ao conceito de explicação

dimensão subjectiva acentuada, visível na desocultação da des-regularidade das razões educativas nas diferentes professoras, razões referidas a lógicas de carácter lúdico, estético, afectivo ou cívico

Como já anunciámos, a acção educativa foi também conceptualizada, neste estudo, como passível de ser interpretada como um documento. Como refere Ricoeur (*ibid.*), a acção humana pode ser considerada como um quasi-texto, pelo facto de revelar características semelhantes às do texto, designadamente poder exteriorizar-se de forma comparável à escrita, separar-se do seu agente e adquirir autonomia semântica; deixa uma marca ao inscrever-se no curso das coisas, constituindo-se, assim, como um documento. A acção, à semelhança de um texto, é também uma obra aberta, possibilitando a pluralidade de leituras e de leitores

Focalizámo-nos nas possibilidades de a fixação da acção poder ser comparável à fixação do discurso pela escrita e dela depender a constituição da acção num objecto científico. Para Ricoeur (*ibid.*), fixa-se a estrutura noemática da acção, destacando-a do processo de interacção e transformando-a num objecto interpretado

A acção pode, ainda, representar um acontecimento que imprime uma marca no tempo social, que se materializa numa rede de configurações persistentes, construídas através da sua submissão à censura, inserida num contexto de responsabilidade. Para ser censurada, a acção tem que ser registada com a finalidade de uma análise posterior e esse registo constitui uma entrada no *dossier* de um indivíduo que, na situação que analisámos, corresponde ao património sociocultural e profissional de cada uma das professoras. A acção humana transforma-se em acção social ao inscrever-se nos arquivos da história e ao contribuir para a formação de instituições, pois a sua significação deixa de coincidir com as intenções dos agentes

A fixação social da acção desloca a significação do agente para a obra, objectivando-a e permitindo-lhe ser considerada sensata, na medida em que a sua interpretação ultrapassa os limites da situação inicial de produção. A acção só pode ser sensata quando possibilitar a expressão da sua dupla dimensão: psicológica e sociológica; quando for «portadora de um sentido que se integre na inteligência das coisas e que pressuponha o seu carácter interactivo e dialógico» (Hameline, 1991), quando for possível fixá-la, autonomizá-la e permitir-lhe reconstituir-se como uma obra aberta.

A acção que foi desenvolvida no pequeno grupo e que se fixou através dos escritos, configurou-se como imbuída de uma intenção laboriosa que, ao nuclearizar-se na acção educativa realizada pelas professoras com as crianças e com as restantes professoras da escola, a desenredou e reconstruiu, «qual trabalho artesanal engenhoso que subjaz à acção sensata; revelando um esforço para tornar claro e significativo o que antes estava confuso e disperso; 'desatar o nó' e encontrar um sentido pertinente e coerente para a acção educativa» (Pereira, 2001: 86-87).

Este esforço reflexivo permitiu à acção educativa transcender o contexto onde foi realizada, deixando de ser pertença de cada uma das professoras e transformando-se em objecto de análise no grupo e pertença de uma inteligibilidade e memória colectivas. Transformou-se em acção social, ao integrar-se num contexto de censura e ao registar-se nos «arquivos da história» do projecto. Ao ser partilhada num domínio de comunicabilidade e de atribuição de inteligibilidade, a acção educativa sujeitou-se ao juízo público do sistema de valores, de crenças e de linguagem do projecto; foi colocada no jogo da interacção social, perdendo a privacidade do seu sentido para possibilitar a sua justificação e explicação num espaço público, caracterizado pelas disposições de uma cultura profissional que se ia configurando. *A semântica da acção educativa formativa situou-se, por isso, na ordem das justificações e das deliberações tornadas públicas, que possibilitaram acordos éticos, morais e pedagógicos orientadores da acção e a transformaram em acção sensata*

A reflexão sobre a acção

A *praxis* educativa elabora-se na trama da temporalidade e da espacialidade, complexas e operatórias, definida por relações dialécticas, referidas às condições objectivas e subjectivas dos sujeitos que a realizam. Ela anima dimensões psicológicas, conscientes, inconscientes e institucionais e produz uma energia inexistente que favorece o poder de transformação (Imbert, 1992)

Essa energia resulta de um processo de ruptura com as totalidades, os saberes nomotéticos, as identidades instituídas. Por isso, ao construir-se nas relações sociais, a *praxis* educativa também as transforma e recompõe. As lógicas formativas que orientaram o desenvolvimento do projecto, pelo facto de se

centrarem na *praxis* educativa, indicam-nos a sua intenção de questionar e transformar a realidade instituída. Tratava-se de uma transformação implicada na produção do ser e do fazer; um fazer do domínio da *phronêsis*, «o raciocínio apropriado à acção bem feita» (Pereira, 2001: 91) e relativo a uma lógica de projecto, que libertasse a acção da insensatez do percurso rectilíneo. A racionalidade possibilitaria o discernimento para julgar e decidir com prudência; racionalidade fundamentada no conhecimento que resulta da reflexão sobre as situações educativas, integrada numa abordagem complexificante que considera a sua multirreferencialidade, mobilizando, diferenciando e articulando diferentes linguagens, disciplinares e empíricas.

Não ignorando que, como refere Gimeno (1991), os professores não são os únicos responsáveis pelas suas práticas profissionais; na medida em que elas são condicionadas por regulações políticas, económicas e culturais que lhes são extrínsecas, e que a definição da profissionalidade docente se reveste de profunda ambiguidade e dificuldade intrínseca, considerámos ainda que o seu desenvolvimento profissional implica a capacidade de discernir sobre o sentido da tomada de decisão, nos contextos imediatos da acção. Esse discernimento exige uma compreensão profunda das situações educativas que não se adequa a formas de racionalidade cognitivo-instrumental.

A reflexão sobre a acção foi o dispositivo de formação que se privilegiou como determinante para os processos de desenvolvimento profissional das professoras. As lógicas formativas fundamentaram-se, por isso, numa nova epistemologia da prática profissional que, segundo Schön (1996), propõe uma racionalidade fundada numa epistemologia do agir profissional. Os problemas que se colocam nos quotidianos escolares não se revelam enquanto tal, mas sim como situações ambíguas e desordenadas e o problema essencial que aí se coloca reside, precisamente, na definição do problema, que se implica num processo ontológico, num modo de pensar e construir o mundo.

É perante situações imprevistas que os professores não podem deixar de reflectir no decurso da acção, mobilizando e produzindo saberes para e na sua resolução. E se a surpresa gera reflexão, a reflexão gera surpresa. O conhecimento na acção é revelado de forma espontânea e dificilmente constitui sistemas organizados de pensamento sobre a acção profissional, pois não é objecto de consciencialização individual e de explicitação pública.

Como se previa, ao apropriarem-se da acção, através dos escritos, as professoras clarificaram e explicitaram o seu conhecimento na acção, alcançando uma maior lucidez sobre a sua prática e os seus saberes profissionais. Ao reflectir sobre a acção, produziu-se uma descentração, «um grau superior de elucidação face ao conhecimento na acção» (Pereira, 2001: 97), pois tratou-se de harmonizar a experiência vivida com as exigências de inteligibilidade, para o leitor, do texto escrito. Esta descentração foi despoletada por situações educativas percebidas pelas professoras como divergentes da rotina e que, por isso, exigiram uma capacidade de reflexão na acção e de tomada de decisão imprevistas, o que facilitou a consciencialização sobre os saberes profissionais que se produziram nessa situação.

A reflexão sobre a acção revelou-se por isso uma reflexão sobre os saberes profissionais que ao ser partilhada no grupo, por vezes de forma emotiva e desordenada, adquiria, no registo da reflexão em grupo e através da formalização do sentido da acção e da criação de uma memória colectiva, uma estruturação que facilitava a compreensão do caminho que se estava a construir. Em suma, os escritos de grupo revelaram um trabalho discursivo de clarificação e organização dos saberes profissionais, implicado na produção de dispositivos de intervenção. Ao clarificar e organizar os saberes (instituídos e instituintes) as professoras foram assumindo uma nova profissionalidade, traduzida numa atitude de auto-avaliação, numa postura investigativa sobre a acção e na tomada de decisões ao nível do currículo, do projecto educativo da escola e da organização da reflexão no pequeno grupo. O grupo foi assim cada vez mais capaz de assumir um trabalho de pilotagem da acção. Na pilotagem «() o 'leme' dá instruções permanentes ao piloto que, apetrechado com instrumentos mais ou menos sofisticados, corrige, rectifica, negocia» (Hameline, 1991: 41). A pilotagem no grupo foi instruída pela acção educativa e mediada pela sua problematização e comunicação; apetrechada da palavra e da reflexão, negociou o seu sentido, criando os dispositivos necessários à sua rectificação.

A construção social da escola

As lógicas formativas reabilitaram uma nova epistemologia da prática profissional que possibilitou, também, a criação de redes de formatividade em tempos e lugares diversos da instituição. Aliás, a dimensão institucional reve-

lar-se-ia decisiva para se compreender os procedimentos de investigação e de formação que se iam constituindo. As referências à escola, nos escritos individuais e nos da reflexão no grupo, ao longo dos três anos, foram assumindo uma maior expressão e importância, de tal modo que, no último ano, a problemática institucional parece ter tomado conta do trabalho de reflexão realizado no pequeno grupo, em todas as dimensões analíticas. Também a apropriação da autoria da acção, pelas professoras, se foi alargando a partir da acção realizada com as crianças, no contexto de sala de aula, para a acção realizada em equipa de docentes, no contexto institucional. Instituída a colaboração profissional entre as professoras do pequeno grupo, este foi-se progressivamente libertando das suas próprias coesão e cumplicidade (fundamentais na fase inicial, mas depois também factor de fractura institucional) para investir na intervenção ao nível da escola, fundamentando-se numa implicação na construção do seu projecto educativo.

As instituições sociais, como a Escola, são determinadas por factores sociais, históricos e políticos que instituem as finalidades, os modos organizacionais, as relações com o conhecimento, a distribuição de poderes e as formas de hierarquização, e, por isso, a problemática da sua transformação não pode referir-se apenas aos actores e grupos em presença. A definição da justiça escolar tem sido depositada, historicamente, no poder do estado, acreditando-se na sua legitimidade para garantir a equidade na distribuição de bens simbólicos e materiais. Mas o actual estado de crise dessa legitimidade colocou a escola no lugar do confronto de princípios de justificação múltiplos. A gestão dessa multiplicidade de justizas, nem sempre convergentes, obriga a escola a construir uma identidade própria, recorrendo ao projecto educativo para legitimar essa identidade. No entanto, essa pretensão não se tem revelado profícua; ao instabilizarem-se os princípios reguladores do sistema educativo, é necessário definir novas justizas que só podem emergir da comunicação, dos espaços de vida na escola.

Essa comunicação requer a negociação de acordos racionalmente fundados numa consciencialização social mais lata sobre as implicações da escolarização na vida das crianças e dos jovens. Com efeito, a dimensão da comunicação emerge, na análise dos escritos, com profundo entrosamento nas lógicas de formação. Uma comunicação, primeiro, com contornos de instabilidade e de con-

flutuação que, sendo do domínio profissional, revela dissonâncias interpretativas entre o mundo objectivo e o mundo subjectivo das professoras, com implicações nas suas opções e nos sentidos que orientam a sua acção. As lógicas formativas revelam-se, então, na tentativa de transformação dos confrontos em potenciais de reconstrução, realizando um trabalho de reflexão, exaustiva e dirigida, sobre os processos educativos realizados individual e colectivamente, para dar sentido ao vivido e permitir projectar uma nova identidade institucional, baseada em acordos (provisórios e sujeitos à censura) sobre as finalidades educativas, as estratégias e os meios de as alcançar

A resistência às mudanças, na escola, relaciona-se muitas vezes com a presença de diferentes interesses que nem sempre perspectivam nas mudanças reais vantagens de ordem profissional e pessoal. A compreensão sobre essas vantagens exige um trabalho de visibilidade, que se relaciona com a educação das crianças e com a aprendizagem e a socialização profissionais que, conclui-se, pode ser favorecido por dinâmicas comunicacionais e práticas de mediação que considerem as diferentes subjectividades e que só podem ocorrer na escola.

É esse trabalho de visibilidade que se destaca na análise dos escritos da reflexão em pequeno grupo, revelando um esforço de intensificação das relações interpessoais e da aprendizagem cooperativa, no sentido de possibilitar gerir a incerteza e de criar espaços e tempos de confronto e de debate, adequados aos modos de vida da escola e produtores de equilíbrios fundados «na construção de certezas situadas sobre a acção educativa e as finalidades institucionais e baseados na partilha do conhecimento sobre o contexto imediato da acção e dos problemas que coloca» (Pereira, 2001: 109)

Estes equilíbrios não podem alhear-se de princípios de justificação universal de onde advém a legitimidade social da escola. Como refere Derouet (1992: 239), na falência do modelo de igualdade de oportunidades, a escola emergiu como a unidade de base do «trabalho de reconstrução do lugar social em educação» e esse trabalho requer que a escola se assuma como uma «pequena cidade política» onde se articulem «exigências contraditórias» para a adequação de princípios educativos às situações reais.

Mas a cidade a construir é também a «casa» onde, idealmente, coincidem os mundos da justiça e do amor. O estudo que realizámos alerta-nos, claramente,

para o facto de que a construção da escola não se pode situar apenas no domínio da política e das justiça, antes exige uma reconciliação com os afectos

Contactos. Amélia Lopes e Fátima Pereira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Alegre, 1021/1055 4169 – 004 PORTO
Email: amelia@fpce.up.pt; fpereira@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- BAKHITINE, Mikhail (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage-essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine; CROS, Françoise (1990) «Enseignants et écriture – un paradoxe», *Éducation Permanente*, 102, 121-129
- BLIN, Thierry (1995) *Phénoménologie et sociologie compréhensive*. Paris: L'Harmattan
- BOUÏE, Josiane (1994) *Construire le sens*. Berne: Peter Lang
- BOUÏE, J. (1995a) «Présentation». In Josiane Boutet (Org.) *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 11-19
- BOUÏE, Josiane (1995b) «Le travail et son dire». In Josiane Boutet (Org.) *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 247-266
- BOUÏE, Josiane; GARDIN, Bernard; IACOSIE, Michèle (1995) «Discours en situation de travail», *Langages*, 117, 12-31
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEEIE, Marc de (1991) *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves
- DABÈNE, Michel (1990) «Les pratiques d'écriture – représentations sociales et itinéraires de formation. Points de vues sociolinguistiques et didactiques», *Éducation Permanente*, 102, 21-30.
- DANIELLOU, François; GARRIGOU, Alain (1995) «L'ergonomie, l'activité et la parole des travailleurs». In Josiane Boutet (Org.) *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 73-92
- DEJOURS, Christophe (1995) «Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage». In J. Boutet (Org.) *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 181-224
- DEROUE, Jean-Louis (1992) *École et justice*. Paris: Métailié
- EIIJOTTI, John (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- FAYOI, Michel (1990) «La production de textes écrits – introduction à l'approche cognitive», *Éducation Permanente*, 102, 13-19
- GIMENO Sacristán (1991) «Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores». In António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 63-92
- GOODY, Jack (1979) *La raison graphique – la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit
- HAMELINE, Daniel (1991) «O educador e a acção sensata». In António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 33-60
- IMBERT, Francis (1992) *Vers une Clinique du Pédagogique*. Vigneux: Matrice
- JOBERTI, Guy (1990) «Écrire, l'expérience est un capital», *Éducation Permanente*, 102, 77-82