

DEZEMBRO | N.º 2 | Ano 2016

Revista da Rede Internacional de
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

estreiadialogos@gmail.com

EQUIPA EDITORIAL

DIRETORA DA REVISTA

Maria Assunção Flores

CONSELHO DE REDAÇÃO

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Portugal

Carlos Silva, Universidade do Minho, Portugal

Donizete Daher, Universidade Federal Fluminense, Brasil

José da Silva Ribeiro, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Irma Brito, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Universidade Católica de Santos, Brasil

Mariangela Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alice Yamasaki, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa, Portugal

André Moisan – CNRS, Laboratoire LISE – CNAM, Paris

Clara Coutinho, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Parente, Universidade do Minho, Portugal

Danilo Romeu Streck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Edna Maria Goulart Joazeiro, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elsa Lechner, Universidade de Coimbra, Portugal

Eneas Rangel Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Fátima Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho, Portugal

Flávia Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Isabel Freire, Universidade de Lisboa, Portugal
José Luís Silva, Universidade do Minho, Portugal
Lia Oliveira, Universidade do Minho, Portugal
Lina Márcia Berardinelli, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho, Portugal
Maropeng Modiba, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Michel Thiollent, UNIGRANRIO/PPGA - Rio de Janeiro, Brasil
Palmira Alves, Universidade do Minho, Portugal
Reyes Quezada, Universidade de San Diego, EUA
Roman Švaříček, Universidade de Masaryk, República Checa
Ruth Balogh, Universidade de Glasgow, Reino Unido
Sandy Stewart, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Sigrid Gjøtterud, Norwegian University of Life Sciences, Noruega
Sonia Acioli de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Vera Maria Saboia, Universidade Federal Fluminense, Brasil

ASSISTENTES EDITORIAIS

Catarina Sobral
Diana Mesquita
Marco Bento

FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA

AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL

A Revista ESTREIADIÁLOGOS pretende constituir um espaço para disseminar trabalhos que procurem articular investigação e prática em contextos ligados à educação, aos estudos da criança, à saúde, à intervenção comunitária e ao serviço social, entre outros. A revista visa promover e divulgar projetos de investigação-ação em vários domínios através de uma variedade de formatos bem como contribuir para consolidar, fundamentar e dar visibilidade à investigação-ação, incluindo as questões metodológicas, epistemológicas e éticas que lhe estão inerentes. A ESTREIADIÁLOGOS surgiu na sequência da criação da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (www.estreiadialogos.com), em novembro de 2015, no âmbito do Congresso Internacional Anual da Collaborative Action Research Network (CARN). A ESTREIADIÁLOGOS visa encorajar e apoiar projetos que contribuam para aprofundar o debate em torno das questões teóricas e metodológicas que caracterizam a investigação-ação através do estabelecimento de parcerias e do trabalho em rede. Para mais informações, ver site da ESTREIADIÁLOGOS.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS

PEER REVIEW POLICY

Todos os artigos submetidos à ESTREIADIÁLOGOS serão objeto de análise por parte da direção da revista no sentido de serem verificados aspetos relativos à pertinência e enquadramento dos mesmos no âmbito da revista, sendo, posteriormente, submetidos a um processo rigoroso de revisão por pares, por, pelo menos, dois pareceristas, membros do Conselho Científico. Se necessário, serão solicitados outros pareceres. As decisões serão comunicadas aos autores juntamente com o feedback sobre o manuscrito.

PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS

PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

LÍNGUA

LANGUAGE

São aceites artigos em Português, Francês, Inglês e Espanhol

DIMENSÃO

WORD LIMIT

Os artigos deverão ser originais e não deverão exceder as 6000 palavras, incluindo resumo, corpo do texto, tabelas, figuras e referências. Os autores devem indicar o número de palavras aquando da submissão do artigo.

RESUMO

ABSTRACT

Os resumos deverão ser redigidos na língua original e em Inglês, não devendo ultrapassar as 200 palavras.

PÁGINA INICIAL

INITIAL PAGE

Em folha separada os autores deverão colocar o título do artigo (que deverá ser conciso e informativo), os resumos, na língua original e em Inglês, bem como entre 3 e 5 palavras-chave (nas duas línguas). Devem ainda incluir a identificação, afiliação institucional e morada completa dos autores, incluindo país, email e telefone e indicar o autor a contactar para assuntos relacionados com o manuscrito (*corresponding author*).

TEXTO PRINCIPAL**MAIN TEXT**

Os autores devem preparar dois exemplares do manuscrito: um com a identificação dos autores e outro sem a identificação dos autores, o qual será enviado para avaliação por parte de, pelo menos, dois pareceristas (blind review)

ANEXOS**APPENDICES**

No caso de existir mais do que um anexo, estes devem ser identificados utilizando para o efeito A, B, C, etc.

QUADROS E FIGURAS**TABLES AND FIGURES**

Os quadros e figuras devem ser numerados sequencialmente e apresentados em folhas separadas, em formato editável, incluindo legenda. A sua localização deve ser indicada no corpo do texto (referindo, por exemplo, INSERIR QUADRO APROXIMADAMENTE AQUI).

Aquando a submissão, os autores devem declarar que o manuscrito não foi submetido a outra revista, que respeita as normas da revista, que sobre ele não recaem conflitos de interesse e que foram salvaguardadas as questões éticas de investigação em vigor no contexto onde o estudo foi conduzido.

As opiniões e o conteúdo dos manuscritos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Os artigos deverão ser submetidos através do email:
estreiadialogos2016@gmail.com

Todas as submissões serão feitas em suporte eletrónico, num ficheiro com um formato que seja legível pelo programa Microsoft Word, e que possibilite a inclusão de formatação adequada (e.g., doc, docx, rtf). O formato odt (Open Office) deverá ser evitado, visto que alguns revisores poderão não ter software

compatível. Não serão aceites submissões em formato pdf, visto que este formato não pode ser editado pelos processadores de texto correntes.

REFERÊNCIAS

REFERENCES

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente, seguindo as normas do Publication Manual da American Psychological Association (APA), 6th Ed., 2010.

Exemplos:

Livro: Adiga, A. (2009). *O tigre branco*. (2ª ed). Lisboa : Presença

Cap. de livro: Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). New York: Plenum.

Artigo de Revista: Almeida, C.M., Ferreira, A. M., & Costa, C. M. (2010). Aeroportos e turismo residencial: Do conhecimento às estratégias. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14 (2), 473-484.

Comunicação em Conferência: Nicol, D. M., & Liu X. (1997). The dark side of risk (what your mother never told you about time warp). In *Proceedings of the 11th Workshop on Parallel and Distributed Simulation, Lockenhaus, Austria, 10–13 June 1997* (pp. 188–195). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Dissertação/Tese defendida: Carlson, W. R. (1977). *Dialectic and rhetoric in Pierre Bayle*. (Tese de doutoramento não publicada). Yale University, USA.

Publicações sem data: Altherr, J. (s.d.). *La casa de los niños: diseño de espacios y objetos infantiles*. Barcelona: Gamma.

Nota: Obras a aguardar publicação indica-se (no prelo) para portugueses (in press) para ingleses

NOTAS

FOOTNOTES

As notas devem ser reduzidas ao mínimo e numeradas sequencialmente, devendo ser incluídas no final do texto, antes das referências.

AGRADECIMENTOS***ACKNOWLEDGEMENTS***

Os agradecimentos devem aparecer como primeira nota antes das referências.

DIREITOS DE AUTOR***COPYRIGHT***

Os artigos aceites deverão ser objeto de declaração de transferência dos direitos de autor para a ESTREIADIÁLOGOS.

ÍNDICE

A investigação-ação ao serviço de uma pedagogia crítica e democrática	102
Pesquisa-Ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica.....	111
Pesquisa-Ação: Fortalecimento do trabalho colaborativo para a transformação do contexto educacional	128
O papel da investigação-ação na formação ética de professores.....	152
Investigação-Ação na Formação Inicial: Trajetórias de Estagiários em Educação Física	176

EDITORIAL

A investigação-ação ao serviço de uma pedagogia crítica e democrática

Compraz-nos apresentar o segundo número da Revista ESTREIADIALOGOS, revista internacional da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa. Trata-se de um número temático, dedicado à investigação-ação no campo educativo e pedagógico.

A investigação-ação é uma metodologia usada em múltiplas áreas das Ciências Sociais e Humanas, como a saúde, a educação, o trabalho social, com o objetivo de transformar e melhorar as práticas (Elliot, 1991; 2005). É uma metodologia que assume a indissociabilidade e interdependência da pesquisa e da ação sendo estas fomentadas por meio de um processo sistemático de reflexão, diálogo, questionamento e cooperação com vista à inovação e à melhoria da qualidade dos contextos e da ação dos intervenientes.

Estas características da investigação-ação têm associados princípios ideológicos como a participação dos cidadãos na tomada de decisões e a construção de comunidades autocríticas, traços que configuram uma metodologia “interessada nas pessoas e nos problemas da humanidade” (Flores & Silva, 2016, p. 12). A participação democrática na “tomada de decisão conjunta, orientada para a criação de comunidades autocríticas com o objetivo de transformar o meio social” (Rodríguez-Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, p. 52) e o empoderamento dos atores intervenientes (Moreira, 2005) constituem condições importantes para o desenvolvimento de uma cultura de transformação. Como sublinham Moreira, Paiva, Vieira e Fernandes (2010, p. 48), “a ação reflexiva sistemática, participada e colaborativa cumpre uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais”.

John Dewey é reconhecido como um precursor dos ideais progressistas no campo pedagógico (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992). Ao defender o caráter

democrático da educação, o pensamento crítico e reflexivo, a implicação dos atores nos projetos de investigação, a participação democrática ativa e crítica (Flores & Silva, 2016) é igualmente reconhecido como o precursor da investigação-ação no campo educativo e pedagógico.

Mais recentemente, e ao longo dos últimos 50 anos, muitos são os que promovem e impulsionam o pensamento e a ação da investigação-ação no campo educativo. Entre outros, nomeamos Freire (1968, 2010), Schön (1987), Carr e Kemmis (1988), Elliot (1991), Zeichner (2001), Caetano (2004), Franco (2005), Moreira (2005), Thiollent (2011), Vieira (2016).

Estes são alguns dos autores que nos inspiram e nos acompanham na reflexão e ação democrática e crítica com vista à construção de conhecimento sustentado na investigação e na ação para a transformação e consolidação de práticas inovadoras e pertinentes para os contextos e desafios educativos e pedagógicos. São também os que nos recordam os desafios e exigências da investigação-ação no campo pedagógico, de modo a questionar e ultrapassar a “tradição racionalista e técnica de separação entre os que pensam o ensino e os que o praticam” (Vieira, 2016, p. 23) e passar de uma epistemologia técnica e positivista para uma epistemologia praxiológica do saber em ação (Schön, 1987).

Aparecem-nos hoje ainda mais evidentes estes desafios, uma exigência ética de compromisso com uma educação crítica, democrática e responsável. Embora este desígnio venha sendo trabalhado desde há muito, bem como amplamente sublinhados os pressupostos e estratégias para uma pedagogia crítica e democrática, continua sendo um projeto e um propósito do qual a sociedade atual não pode nem deve abdicar, pois constitui uma condição para uma educação de qualidade e para uma sociedade mais humana e mais responsável. Sabemos como a pedagogia do oprimido (Freire, 1968) é tão atual nos múltiplos contextos e geografias humanas, políticas e sociais. Nesse sentido, é indispensável a reinvenção e reconstrução de conhecimento para um mundo em contínua mudança, cheio de contradições e complexidades, um conhecimento prudente e pertinente para uma sociedade decente (Santos, 1988; 2000).

Assim, a investigação-ação é uma metodologia que fomenta uma pedagogia democrática, pois assume a participação, a colaboração, a escuta e a partilha de

intenções, objetivos e saberes e a co-construção de conhecimentos. É igualmente uma metodologia para uma pedagogia crítica, pois supõe reflexão e auto-reflexão, consciencialização, independência intelectual e autonomia (Freire, 2010).

Este número da Revista ESTREIADIALÓGOS apresenta um conjunto de textos que refletem e atualizam os princípios da investigação-ação na sua dimensão crítica, ética, formadora, emancipadora e transformadora. Neste sentido, testemunham a investigação-ação ao serviço da pedagogia crítica e democrática empenhada numa reflexão partilhada entre diferentes saberes e profissionais, orientada para a prática contextualizada com vista a suscitar processos de mudança e de melhoria educacional e/ou social (Elliott, 1993). Este enfoque democrático e emancipatório ancorado em processos reflexivos dialógicos, realizados individualmente e em práticas concretas e coletivas, proporciona uma investigação-ação essencialmente participativa e “colaborativa quando grupos de participantes trabalham conjuntamente no estudo de sua própria práxis individual e quando estudam as interações sociais entre elas” (Carr & Kemmis, 1988, p. 202), evidenciando-se a própria ação que envolve e transforma as fronteiras entre todos os intervenientes sociais envolvidos (Carr & Kemmis, 1988; Cohen & Mannion, 1990).

Esta dialética promove então uma cultura democrática e crítica-colaborativa, onde os atores envolvidos assumem papéis ativos e tomam decisões em cada etapa da investigação. Sustentada na pesquisa e reflexão, enquanto princípios orientadores, científicos e educativos (Libâneo, 2002; Lüdke, 2001), a cultura participativa e democrática da investigação-ação potencia o desenvolvimento profissional dos professores e a aprendizagem dos alunos, ou seja, transforma e melhora a qualidade da educação; cria possibilidades de alavancar elementos significativos para a educação e formação, tornando-a “mais humanizadora, crítica e transformadora” (Mühl & Esquinsani, 2004, p. 47).

Conforme salienta Franco (nesta edição), a pesquisa-ação crítica permite “adentrar num processo vivencial de vida e(m) formação”, um processo em formação no coletivo das práticas. No seu artigo *Pesquisa-ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica*, Maria Amélia Santoro Franco põe em evidência alguns princípios metodológicos que caracterizam a pesquisa-ação

pedagógica, enquanto metodologia de pesquisa e de formação, cujos pilares teóricos estruturantes são Habermas, Freire e Franco. A profissão professor, a profissão de ensinar – sua especificidade e relevância social da sua praxis - exige um projeto de formação integrador assente na construção da autonomia, independência intelectual, consciência crítica e compromisso social, procurando-se, para tal, processos teórico-metodológicos que criem condições para que os professores se tornem intelectuais críticos, capazes de participar do debate público da profissão e da produção do conhecimento educacional. A autora reflete sobre a compreensão do trabalho docente, a compreensão do ensino enquanto prática humana (que engloba, aspetos emotivos, afetivos, morais e éticos), mas também, uma prática moral e ética, pois depende dos julgamentos de quem o realiza sobre o significado e as consequências de sua prática.

A autora preconiza também que este processo metodológico – a pesquisa-ação - pode desencadear práticas colaborativas entre professores – enquanto intelectuais críticos -, sustentadas em práticas de participação coletiva/comunitária/grupal, no exercício crítico das espirais cíclicas e na coprodução/coautoria de conhecimentos e saberes. Amélia Franco salienta que os professores só mudam a própria prática quando constroem um sentido para ela, pelo que os processos dialógicos entre pesquisador e professores se tornam verdadeiros momentos – “espaçotempo” – de aprendizagem com significado, único e pessoal. Nesta perspetiva, considera que a pesquisa-ação crítica assume especial relevo na formação, em que a dialética crítica e a reflexividade vivenciadas possibilitam a circularidade de saberes entre os intervenientes, a construção de processos mútuos de aprender-ensinar, de “estranhar-compreender”, construindo-se, em última análise, o empoderamento e uma cultura investigativa nos professores. Amélia Franco considera que a principal conclusão das suas várias pesquisas junto ao Observatório da Prática Docente, assenta no reafirmar a necessidade de uma comunidade coletiva para analisar os problemas da prática; da escuta e do diálogo como dispositivos formativos promotores de reflexão sobre a realidade; da necessidade de tempos e espaços institucionais que promovam a prática coletiva de pesquisa; da necessidade de um pesquisador para desencadear os processos reflexivos.

Centrado também na problemática da pesquisa-ação colaborativa, no artigo *Pesquisa-Ação: fortalecimento do trabalho colaborativo para a transformação do*

contexto educacional, Helena Maria dos Santos Felício e Carlos Manuel Ribeiro da Silva refletem sobre a dimensão coletiva/colaborativa nos processos de produção de conhecimento sobre/nas práticas pedagógicas, articulados à transformação do contexto educacional e ao desenvolvimento profissional dos professores. Num artigo de carácter teórico, os autores organizam o seu pensamento em torno de três aspetos. Inicialmente apresentam uma contextualização da pesquisa-ação oscilando entre o campo da pesquisa e a educação, onde pretendem estabelecer relações entre a formação e a atuação profissional, o papel da pesquisa na formação e na prática docente, a relação entre o ensino e a pesquisa, entre o professor e o pesquisador, entre o conhecimento da docência e o conhecimento da pesquisa. Posteriormente, os autores refletem sobre a dimensão coletiva e colaborativa da pesquisa-ação centrada no contexto educativo preocupados pela necessária dimensão colaborativa do trabalho docente para a transformação do contexto educacional e para o desenvolvimento profissional docente. Sendo a profissão professor, comumente, percebida como uma profissão solitária e individualizada, os autores sublinham as potencialidades da dimensão coletiva, em que a pesquisa-ação possibilita aos professores investigar, partilhar e tomar consciência do seu saber e do seu fazer, contribuindo para a transformação e mudança das práticas e melhoria das mesmas, (re)construindo novos saberes e conhecimentos profissionais. Por fim, Helena Felício e Carlos Silva tecem algumas considerações sobre as condições contextuais/institucionais necessárias à transformação produção de conhecimento nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente, considerando a pesquisa-ação como o instrumento-chave para a mudança das práticas (individuais e coletivas) e das políticas institucionais subjacente à criação de comunidades de aprendizagem. Neste sentido, os autores sublinham a importância dos trânsitos relacionais entre as escolas e as instituições de ensino superior, com intercâmbios e protocolos institucionais, permeabilizando os modos de pensar a educação, formação, currículo e desenvolvimento profissional de professores, através de processos de pesquisa-ação colaborativa. Concluem, por isso, que a pesquisa-ação constitui-se como uma alavanca para o aperfeiçoamento dos processos educativos e a melhoria da profissionalidade dos professores, sendo que a sua dimensão colaborativa e coletiva se constitui como o estímulo para a sustentação da cultura profissional.

Nesse mesmo sentido de procura da melhoria da escola e dos processos educativos, mas também do desenvolvimento profissional dos professores Mariana Areosa Feio e Ana Paula Caetano apresentam o artigo *O papel da investigação-ação na formação ética de professores* fruto de um estudo sobre a relação entre a formação ética dos professores e a dos seus alunos. As autoras apresentam uma pesquisa organizada em dois processos formativos complementares e contíguos: a Oficina de Formação “O professor como educador ético-moral” e o Projeto de Formação “Investigação-ação no desenvolvimento moral dos alunos”. Nestes processos formativos, a metodologia de investigação-ação é desenvolvida pelos e com os professores implicados, e assumida pelas autoras como uma oportunidade de reflexão crítica, individual e partilhada, capaz de desencadear mudanças nos saberes (mobilizar conhecimentos), nas práticas (orientação das práticas, intervenção junto dos alunos) e nas atitudes (colaboração, partilha de ideias,...) dos professores.

Procurando compreender, em profundidade, a relação e suas potencialidades da investigação-ação na formação ética dos professores e alunos, foram analisados os processos formativos e as mudanças operadas através do pensamento e da ação dos professores expressos nas entrevistas, questionário, debates, observações, reflexões e projetos de intervenção. As autoras assumem, então, esta investigação como um processo de reflexão crítica, democrática, sistemática e colaborativa dos profissionais envolvidos, capaz de gerar mudanças (de pensamento e de ação) nas práticas e promover a sua emancipação.

Por fim, no artigo *Investigação-ação na formação inicial: trajetórias de estagiários em educação física*, Luciana Toaldo Gentilini Avila, Ana Margarida Veiga Simão e Lourdes Maria Bragagnolo Frison apresentam um estudo sobre o papel da investigação-ação enquanto estratégia de formação inicial considerando que favorece mudanças capazes de ajudar no desenvolvimento profissional dos futuros professores, nomeadamente nos contextos de estágio do curso de Educação Física. Analisam a duplicidade do papel dos professores como aprendentes ao longo da vida - ancorados em processos de autorregulação da aprendizagem – e como investigadores das suas próprias práticas tomando como referência as mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários. Partindo do modelo de investigação-ação de Tripp (2005), apresentam um

estudo com 12 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Os resultados deste estudo demonstram que as mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários se estruturam em volta de duas dimensões: dimensão comportamental e dimensão metacognitiva. Sublinham-se aspetos relevantes, tais como: as ações e reflexões colaborativas potencializam o desenvolvimento de competências do pensar, agir e resolver problemas em parceria; a importância da formação em contexto valorizando-se o professor como um aprendiz, como um profissional autónomo, estratégico e crítico num contexto profissional real. Ao nível do desenvolvimento profissional na formação inicial destes estagiários, as autoras consideram que a investigação-ação em contexto colaborativo possibilitou momentos, processos e procedimentos que se tornaram oportunidades de construção ativa e crítica de aprendizagens profissionais, através de uma (re)construção de um percurso que permitiu uma atitude prática-teórica-reflexiva, promotora da autonomia e de mudanças pedagógicas dos intervenientes. Esses resultados sugerem ainda que na formação inicial os estagiários/futuros professores precisam ter momentos definidos para encontros com colegas e que proporcionem o refletir e tomar decisões junto ao coletivo.

O conjunto de textos que integram este número da revista ESTREIADIALOGOS – número temático - agrega olhares diferenciados e complementares a nível teórico e empírico enfatizando a importância da investigação-ação para o desenvolvimento profissional dos professores e para um trabalho pedagógico crítico e democrático. Agradecemos, por isso, a todos os autores deste número pelos trabalhos enviados e partilha dos olhares singulares, assim como a todos os revisores científicos que também contribuíram para o aprofundamento e clarificação das temáticas abordadas.

Ana Maria Costa e Silva

anasilva@ie.uminho.pt

Maria de Lurdes Carvalho

lurdesdc@ie.uminho.pt

Universidade do Minho, Portugal

Referências

- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flores, M. A. & Silva, C. (2016). Editorial – A ESTREIADIÁLOGOS como Fórum de Consolidação da Investigação-Ação no Mundo Lusófono. *Estreiadialógos (Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa)*, N.º 1 [julho], 09-20.
- Franco, A. (2016). Pesquisa-ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica. *Estreiadialógos (Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa)*, N.º 2 [dezembro]
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo : Paz e Terra
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo : Paz e Terra
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 53-80). São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. (2001). O professor, sua pesquisa, seu saber. *Educação & Sociedade*, 22(74), 77-96. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em novembro 2016.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino de inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. (Tese de doutoramento). Braga : Universidade do Minho.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., I., B., & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. Em F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio* (pp. 47-80). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mühl, E & Esquinsani, V. (2004). Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: E. Mühl & V. Esquinsani (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. (pp. 7-14). Passo Fundo: UPF Editora.

- Rodríguez-Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto : Edições Afrontamento
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto : Edições Afrontamento.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Thiollent, M. (2011). Action Research and Participatory Research: An Overview. *International Journal of Action Research*. Vol.7. n.2, 160-174
- Vieira, F. (2016). Investigação Pedagógica na Formação Inicial de Professores: uma Estratégia Necessária e Controversa. *Estreiadialógos (Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa)*, N.º 1 [julho], 21-39.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In eds.), . Em P. Reason, & H. Bradbury, *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). London: Sage Publications.

Pesquisa-Ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica

Maria Amélia Santoro Franco
Universidade Católica de Santos, Brasil
ameliasantoro@uol.com.br

Resumo

Considerando-se a necessidade de práticas investigativas na escola, o artigo põe em evidência alguns princípios metodológicos que caracterizam a pesquisa-ação pedagógica. Esta forma de pesquisa é proposta como possibilidade de desencadear práticas colaborativas. Para fundamentar esta metodologia busco apoio teórico em Habermas, Freire e Franco, entre outros. O trabalho realça como princípios metodológicos a participação coletiva; o exercício crítico das espirais cíclicas e a coprodução de conhecimentos e saberes. Apoia-se em fragmentos de pesquisas já realizadas para enfatizar a importância de dispositivos de formação utilizados para desencadear a dinâmica do coletivo e tecer um universo comum de conhecimentos entre os participantes. As investigações que subsidiam o artigo reafirmam que a pesquisa-ação, realizada dentro dos princípios aqui elencados, é a metodologia de pesquisa e formação adequada para produzir processos que facilitam a compreensão / transformação das práticas pedagógicas de modo coletivo e partilhado.

Palavras-chave: Práticas Colaborativas; Pesquisa-ação Pedagógica; Formação Docente

Abstract

Taking the need of investigative practices at school into consideration, this article highlights the methodological principles that are typical of pedagogical action-research. This kind of research is offered as a possibility to trigger collaborative practices. In order to support this methodology, I sought for theoretical support in Habermas, Freire and Franco, among others. This paper emphasizes the collaborative participation as methodological principles, the critical exercise of cyclical spirals and the co-production of information and knowledge. It is based on excerpts of previous research that have been carried out, in order to emphasize the value and importance of training projects that can be used to foster collective dynamics and thus create a common body of knowledge among the participants. Investigations that provide evidence for the article claim that action-research, when carried out within the aforementioned principles, is the research method of preference to create processes that make the understanding and transformation of pedagogical practices easier, in both collective and shared manners.

Keywords: Collaborative Practices. Pedagogical Action Research. Teacher

Education

Introdução

Pretendo neste artigo trazer contribuições para a compreensão da pesquisa-ação como instrumento de formação e de produção coletiva de conhecimento das/nas práticas pedagógicas, dando relevo aos princípios que estruturam e dão fundamento às finalidades educativas e científicas do processo.

Respaldo-me, para este fim, em pesquisas que venho realizando junto ao Observatório da Prática Docente (Franco, 2010; 2013; 2016), espaço coletivo aberto a práticas colaborativas entre a universidade e escolas públicas. Procuro neste texto realçar as dificuldades para equalizar a participação e o envolvimento dos sujeitos da prática na perspectiva de autonomia, de coautoria e partilha de conhecimentos e saberes, realçando a importância das espirais cíclicas como estruturante do processo formativo.

Considerando a especificidade do fazer profissional docente e a relevância social de sua *práxis*, impõe-se a necessidade de um projeto de formação que considere prioritário a construção de sua autonomia, como forma de potencializar seu trabalho educativo, com independência intelectual, consciência crítica e compromisso social. Assim, torna-se relevante a busca de alternativas teórico-metodológicas que criem condições para que os professores consigam se formar como intelectuais críticos, de forma a capacitá-los a participar do debate público da profissão e da produção do conhecimento educacional.

A racionalidade técnica, de fundamentação positivista, postula um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas. Os modelos de formação de professores baseados nessa perspectiva investem, em primeiro lugar, na aprendizagem dos fundamentos dos conhecimentos científicos para que, depois, os professores possam aplicá-los de acordo com seus princípios ou regras. Essa forma de conceber a formação tem contribuído para criar hierarquias acadêmicas e sociais entre as ciências que se dedicam à pesquisa do fenômeno educativo e entre as pessoas que nele trabalham. Assim, no âmbito da cultura de formação docente universitária, verifica-se uma naturalização da divisão entre quem produz e quem consome o conhecimento

educacional e um distanciamento entre a pesquisa educacional denominada “acadêmica” e as necessidades sentidas pelos professores e suas escolas.

Esta racionalidade é insuficiente para a compreensão do trabalho docente porque o ensino é uma prática humana, realizada por seres humanos que buscam a transformação de outros seres humanos. O conhecimento que o professor utiliza em seu trabalho é mais do que um conjunto de proposições teóricas. Implica em uma compreensão para atuar que engloba aspectos emotivos, afetivos, morais e éticos. Trata-se de um conhecimento impregnado na pessoa que exerce a profissão de ensinar, cujo principal recurso e meio de realização é ela própria, com suas vicissitudes e formas de entender, sentir e viver. Concordo plenamente com Freire (1995) ao afirmar que toda formação, nesta profissão depende muito de uma sensibilidade para a compreensão e vivência das questões humanas. Isso porque é impossível determinar quais teorias dão base científica aos problemas do ensino, que são dominados pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (Gómez, 1998).

Na perspectiva freireana, tomando por base o seu princípio pedagógico que fundamenta a Pedagogia do Oprimido, a educação será sempre um instrumento em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (Freire, 1991, p. 72). Essa perspectiva humanista, proposta por Freire, contrapõe-se radicalmente à perspectiva tecnicista de educação e de formação de professores. Para Paulo Freire ser fiel a esta proposta implica considerar a formação como espaço de vivências e experiências coletivas, pautadas em reflexões sobre a prática. Para tais vivências coletivas é fundamental que sejam praticados os princípios formadores que decorrem de sua teoria, ou seja: a) formação em comunhão, no coletivo das práticas; b) formação sempre problematizadora dos contextos da prática; c) formação em diálogo e em constante escuta, a partir dos sujeitos da prática; d) formação com os docentes e não sobre os docentes.

Por isso, nessa visão, o ensino é, também, uma prática moral e ética, que depende dos julgamentos de quem o realiza sobre o significado e as consequências de sua prática. Enquanto prática moral, o ensino realiza-se como possibilidade de

concretização de valores e intenções postos pela sociedade em que ocorre. Em sua dimensão ética, o ensino supõe uma atitude crítica em relação a estes mesmos valores e intenções. Essa atitude crítica, do plano da ética, é fundamental para uma concepção de ensino como prática social humana que não pretenda, meramente, a reprodução dos valores e das práticas sociais vigentes, marcados pelas desigualdades e injustiças sociais, mas a sua transformação na direção de práticas sociais mais humanas, justas e dignas.

A partir das considerações sobre a natureza do ensino como prática social e da necessidade de se buscar formar professores tendo como horizonte a construção da autonomia docente é que se pretende argumentar sobre a necessidade da pesquisa-ação crítica na formação de professores.

A concepção crítica da pesquisa-ação, fundamentada na teoria crítica, procura atingir objetivos emancipatórios por meio da razão. Habermas (1987), ao desenvolver a proposta de uma ciência social crítica, entende que a emancipação somente será possível pela mediação de uma teoria crítica que possibilite aos indivíduos as condições para conscientizarem-se das limitações e distorções de suas condições de existência. O meio para alcançar essas intenções é o da crítica ideológica, tal como propôs Marx. Nesse sentido, a proposta de uma ciência social crítica é desvelar as limitações e distorções da realidade, tornando-a um pouco mais visível para aqueles a quem afetam. No entendimento de Rosa (2003, p.51):

Para Habermas, a ciência social crítica é aquela que vai além da crítica, abrangendo a práxis crítica, isto é, uma forma de prática em que a “ilustração” dos agentes tenha sua consequência direta em uma ação social transformadora. Isto requer a integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e de luta política desenvolvidos por grupos com o objetivo de sua própria emancipação.

Assim, a abordagem crítica da pesquisa-ação compromete-se tanto com a produção de conhecimento sobre a realidade social, quanto com a sua transformação em um sentido emancipatório. Para alcançar esse objetivo, as propostas de pesquisa-ação críticas (Grundy, 1982; Carr e Kemmis, 1988), fundamentando-se em Habermas, condicionam a sua realização a uma reflexão sistemática sobre a prática e à análise teórica sobre como os contextos institucionais e sociais limitam a atuação dos sujeitos.

A finalidade é a de que esse processo de compreensão possa transformar a prática não reflexiva em práxis, isto é, em ação comprometida socialmente e fundamentada teoricamente, a qual, por sua vez, pode transformar a teoria que a informou (Contreras, 1994a).

Nessa perspectiva, espera-se que a realização da pesquisa-ação se constitua em um processo por meio do qual os participantes possam desenvolver uma prática de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las. Segundo a proposta de Carr e Kemmis (1988, p.174), a pesquisa-ação crítica é uma forma de “ indagação auto reflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar. ”

De acordo com esses e outros autores, como Morin (1985), Lavoie, Marquis e Laurin (1996), Franco (2005a, b, 2008), são condições básicas para o desenvolvimento da pesquisa-ação nessa perspectiva:

a) ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, estando comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da *práxis*;

b) ser uma forma de pesquisa que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de auto formação;

c) ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: que implique numa flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo, em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;

d) ser uma pesquisa que permita aos professores, em processo de formação, aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, ir construindo um olhar

crítico e reflexivo sobre as mesmas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão.

Verifica-se que o propósito da pesquisa-ação crítica não se restringe a produzir dados e teorias sobre a atividade educativa. A intenção é, fundamentalmente, permitir aos participantes uma cognição metateórica sustentada pela reflexão e baseada num contexto sócio histórico (Kincheloe, 1997). Esse entendimento, entretanto, não significa uma secundarização do processo de produção do conhecimento nesse tipo de pesquisa. Ao contrário, por tratar-se de um conhecimento fortemente vinculado à transformação da realidade, necessita ser produzido de forma rigorosa, sistemática e ética (Contreras, 1994 a, b).

Condições formativas da pesquisa-ação crítica:

Considero que para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas é fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender.

Busca-se com a pesquisa-ação de cunho pedagógico superar a perspectiva de objetos mútuos de estudo, para se adentrar num processo vivencial de vida e formação. Para tanto, é preciso tempo e espaço para que pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas.

A pesquisa em educação, especialmente a referente à formação de professores, não tem dado muito realce à questão da consciência do professor como integrante de seu processo de formação. Parece-me que a categoria consciência foi substituída por algo como saberes ou competência. Não acredito na construção de saberes sem a presença consciente do sujeito no seu processo formativo. Assim, retomo o conceito freireano de consciência, como elemento fundamental da emancipação do sujeito. Transformar a consciência ingênua em consciência crítica parece ser o caminho pedagógico fundamental. Superar e transcender o senso comum; produzir novas relações com o saber da docência.

Apoiada em Morin e Landry (1991)¹, em sua tese de doutorado, Denise Côté-Thibault (1991, p.67) analisa algumas condições básicas que diferenciam a pesquisa-ação de uma pesquisa tradicional, demonstrando os processos formativos que são desencadeados pela própria especificidade da pesquisa-ação crítica. Essas condições são analisadas em cinco categorias: contrato; participação; mudança; discurso e ação.

No contrato, que é uma das categorias básicas da dinâmica de uma pesquisa-ação, há que se superar a rigidez da pesquisa em que o pesquisador determina os caminhos e processos e os pesquisados a ele se submetem, para se chegar a um contrato aberto, dialogado, negociado. Isso requer que os participantes, aos poucos, se apropriem de saberes ligados à construção e convivência coletiva organizada. Ou seja, requer processos de envolvimento, de motivação, de aprendizagem e de disciplina. No entanto, são saberes importantes que vão se construindo no professor e que por certo serão ressignificados e trabalhados em sua prática cotidiana.

Ao considerarmos a participação, é muito comum encontrarmos professores que ainda não vivenciaram processos participativos, cooperativos, processos de cogestão. Como a tradição das pesquisas esteve sempre ligada à dissociação entre pesquisadores e práticos, como nossa tradição acadêmica perpetuou vínculos de submissão entre docentes e pesquisadores, na conhecida pressuposição de que uns pesquisam, outros aplicam, os professores construíram posturas de aplicadores dos saberes produzidos por outras esferas. A pesquisa-ação, para se realizar, precisa romper com esse paradigma e, mais que isso, com as representações desse paradigma. Será fundamental que os professores, em processo de pesquisa-ação, superem as posturas de aplicadores, reprodutores e construam saberes na direção da negociação, da valorização dos próprios saberes, da participação colegiada.

Em relação à categoria mudança, a pesquisa-ação crítica se propõe a produzir mudanças em diversos níveis: nos sujeitos que dela participam, nas condições que não permitem às práticas de se realizar em sua plenitude e nas próprias práticas e seus contextos. Ao vivenciar mudanças, o sujeito participante de uma pesquisa-ação começa a se sentir e a se perceber protagonista de processos de transformação e

¹ Essas condições estão escritas em Côté-Thibault (1991, p.67).

autotransformação. No entanto, será preciso que desconstrua saberes que nada mais significam, construindo percepções favoráveis em relação à sua identidade profissional. Como resultado, conseguirá valorizar e expressar seus saberes da experiência e vinculá-los ao coletivo, socializá-los, referendá-los com novos pressupostos de mudança.

Considerando a categoria do discurso, podemos dizer que a pesquisa-ação crítica pressupõe a construção de um discurso crítico, dialógico, comunicativo, compreensível a todos e vinculado à realidade da prática. A pesquisa-ação pressupõe o consenso, a partilha, a comunicação intersubjetiva. Nessa direção, há muito que se caminhar, pois normalmente não estamos acostumados a uma relação dialógica e simétrica na comunicação. Os envolvidos na pesquisa-ação precisam ir construindo saberes na direção da explicitação do discurso, na construção de formas objetivas de comunicação, oral e escrita. Pois, há que se pensar que os produtos dos processos de pesquisa-ação podem ser redigidos coletivamente, de forma a se estruturar e socializar os conhecimentos produzidos. Dessa forma, vale citar Barbier (2003, p.83): “agindo em espiral com a reflexão, a ação questiona ininterruptamente o discurso estabelecido”. A pesquisa-ação se propõe a ser um processo que forma os sujeitos para conviver criticamente nessa relação de discurso e ação, possibilitando a revisão de teorias e práticas. As palavras de Barbier, escritas acima, referendam, em parte, o que consideramos a respeito da ação pedagógica: em processos de formação o importante é produzir a dissonância entre o pré-estabelecido e o possível; entre o sujeito e sua realidade circundante; entre o discurso internalizado e o discurso necessário. E mais uma vez ouvindo Barbier (2003, p.48): “mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições”.

Finalmente, na última categoria dessa forma de pesquisa, a ação é compartilhada, grupal, coletiva, comunitária. Podemos até dizer que é uma ação reflexiva, no sentido em que se adequa e se flexibiliza com as requisições do novo que emerge a cada momento, é uma ação dialógica que interpela o discurso e o induz a mudanças, é uma ação crítica que se olha a si e se reorganiza, exigindo uma espiral de revisões que restabelece o pensamento e a reflexão. O exercício dessas ações requer e produz saberes. Não estamos acostumados a trabalhar em grupo, muito menos em coletivos. A pesquisa-ação, para se efetivar, precisa organizar cenários e mecanismos

que construam a capacidade de trabalhar junto, a vontade de partilhar no e para o coletivo.

Se considerarmos todas as possibilidades abertas em cada categoria acima citadas, podemos perceber o imenso potencial pedagógico dessa forma de pesquisar, que é também uma forma de produzir saberes, pois o processo é formativo e autotransformador.

Apesar de considerarmos que a reflexão investigativa e coletiva das práticas seja um processo fundamental à profissionalização docente e que a pesquisa-ação crítica pode conduzir à construção de uma cultura investigativa que impregne os docentes e a instituição em que atuam, há limites imensos a serem enfrentados nessa direção.

Há um grande caminho quando se enfrenta a mudança nas representações do papel docente: os professores precisam começar a considerar transitório, problemático, aquilo que, a princípio, eram considerados saberes. O processo de reflexão crítica e coletiva impõe ao grupo afrontamentos, constrangimentos, equívocos. Isso exige a construção de uma maturidade do grupo, que impõe um efetivo trabalho de controlar e conduzir as emoções que emergem num processo de mudança; de se confrontar com a cultura organizacional das escolas que nem sempre se organizam para favorecer um clima propício à emancipação e autonomia de seus membros.

Um trabalho efetivo de reflexão crítica exige dos envolvidos o desencadear de processos cognitivos e metacognitivos, que incluem a opção pela mudança, pela comunicação, pela solidariedade, pelo confronto, pela introspecção e ainda pelo afrontamento dos próprios valores. Além disso, os professores formadores de docentes nem sempre estão preparados para trabalhar como investigadores, mobilizadores de movimentos que ponham em questão os saberes práticos do grupo; precisam contestar os contextos, pensar além do familiar; organizar equipes colaborativas, tudo isso em uma cultura que valoriza o individualismo e a competição. Uma análise das relações de poder que se estabelecem na formação de professores possibilita identificar as razões dessas dificuldades na racionalidade técnica dominante nos currículos de formação, cuja matriz é o paradigma positivista de ciência.

Algumas reflexões sobre práticas de pesquisa-ação críticas:

Qual a relação do professor com o saber de sua prática? Pode o professor inovar a prática sem transformar a si mesmo?

Em contínuos processos de pesquisa que venho participando junto a docentes, quer nos onze anos na Escola Pública Estadual Angelo Bortolo, em São Paulo, Brasil; quer no Observatório da Prática Docente, na Universidade Católica de Santos, tenho reafirmado meu pressuposto de que os professores só mudam a própria prática quando constroem um sentido para ela. Assim tenho feito muitas pesquisas buscando colocar o professor em contato com a própria prática, na perspectiva de elaboração de sentido para sua atividade profissional. Utilizo-me dos ensinamentos de Freire, da escuta pedagógica; do diálogo transformador e também dos fundamentos da teoria de Charlot (2005) na perspectiva de buscar compreensão para as relações do docente com o saber. Tento desencadear, através de pesquisa-ação, um diálogo do sujeito consigo próprio. Percebo que esse diálogo requer a presença do outro, do grupo de referência. O professor vai buscando sua autonomia à medida em que se percebe como autor da própria prática; como sujeito que organiza um fazer, quando consegue abandonar a dimensão do faça assim – dimensão prescritiva – e adentrar em outra possibilidade, do sou /serei assim – numa dimensão reflexiva.

Trabalhei com um projeto denominado: vamos pensar, compreender e transformar nossa prática docente. A partir dos inscritos voluntários criou-se um grupo de encontro com a finalidade de ser espaço aberto de comunicação, em que os participantes se sentissem livres para poderem se expressar, e sem constrangimentos para expor suas deficiências e necessidades em relação à prática docente. A abordagem metodológica da pesquisa-ação crítica criou as condições para que o trabalho coletivo das professoras se convertesse em formação docente continuada.

Trabalhávamos a partir de uma situação-problema identificada pelo grupo, para ser discutida no coletivo. Algumas situações trazidas: como transformar o espaço-tempo escolar para permitir práticas reflexivas? Como trabalhar e atuar profissionalmente em um ambiente de tantas queixas e tanta frustração? Como criar mobilizar os alunos para quererem aprender? Para chegar a estas questões respaldavam-se em um texto por mim elaborado (Franco, 2005b), onde realço que, por

meio da pesquisa-ação, espaços para reflexão coletiva podem ser criados, favorecendo o desenvolvimento da práxis educativa. Consideravam de muita importância as conversas pedagógicas que eu desenvolvia com elas quando estavam participando do grupo de pesquisa na universidade.

Os professores desta investigação persistiram em suas reflexões e destes, 3 foram buscar aprofundar seus estudos realizando o mestrado em educação; dois deles foram buscar realizar pesquisas para respaldar suas decisões na prática da coordenação pedagógica.

Tenho procurado dialogar com os sujeitos da prática, algum tempo após o término da pesquisa-ação e perguntar isso para eles: o que os fez mudar? Conversando com duas ex-participantes pude compreender que valorizavam estar na universidade e serem consideradas como portadoras de saberes; outra questão lembrada é a de que, ao serem chamadas para participar de atividades na universidade podia-se quebrar a rotina massacrante da escola; outras referem-se ao espaço afetivo que o grupo produzia.

De minha parte, tenho compreendido que o mestrado em educação oferece condições teórico-práticas para um exercício reflexivo. Nesse grupo de docentes havia várias alunas do mestrado e muitas que tinham como meta vir a cursá-lo. O mestrado parece funcionar como esperança de mudança. O mestrado parece funcionar como espaçotempo de reflexão sobre a prática.

Foram utilizados dois dispositivos formativos (recurso pedagógico) com o intuito de favorecer as possibilidades de compreensão da própria prática das participantes: as conversas pedagógicas a partir dos problemas postos pelo grupo de participantes e as reflexões críticas que iam sendo compartilhadas durante os encontros do grupo. Essas reflexões iam sendo adensadas a cada encontro e com participação cada vez maior dos participantes. Estas reflexões coletivas subsidiavam ações que seriam propostas para os problemas que estavam vivenciando. Essas hipóteses de ação eram aplicadas no ambiente de trabalho e as questões/ dificuldades/embates encontrados na prática, voltavam ao grupo de reflexão, onde eram ressignificadas/reelaboradas e muitas vezes surgiam novas propostas de novas ações, e assim reiniciava-se o ciclo. Esse movimento dialético eu chamo de dinâmica das espirais

cíclicas. Em Franco (2005c, 2005d) esclareço que as espirais cíclicas, ou a permanente reflexão sobre a ação num processo coletivo, são a essência do trabalho eminentemente pedagógico da pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores.

A principal conclusão de tais pesquisas é a de reafirmar a necessidade do coletivo para analisar os problemas da prática; da escuta e do diálogo como dispositivos de desencadear a problematização da realidade e a necessidade de tempos e espaços institucionais que favoreçam a prática coletiva da pesquisa, além da necessidade de um pesquisador para desencadear os processos reflexivos.

Considerações finais

Para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas considero fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender. É preciso superar a perspectiva de objetos de estudo; é preciso tempo e espaço para que pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas. Esse é um dos aspectos importantes do processo de conscientização tão bem explicado por Freire (1984). Transformar a consciência ingênua em consciência crítica. Superar e transcender o senso comum; produzir novas relações com o saber da docência.

É importante realçar: se quero a participação de todos preciso organizar algum dispositivo para funcionar como estruturante de um universo comum de conhecimentos, conforme sempre nos alertou Paulo Freire (1979, 1984). Criar um universo cultural coletivo é uma tarefa fundamental do pesquisador em pesquisa-ação; no entanto, precisa fazê-lo na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos. É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo.

Esta triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas é um processo exigente que, contudo, tem fontes de inspiração muito ricas na herança pedagógica de século vinte. Uma dessas inspirações é exatamente a investigação-ação, pois ela tem um

papel muito relevante na formação de profissional docente reflexivo. (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007)

Há que se recordar, conforme Contreras (1994a), que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, por parte do professor, de sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. Isso só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se aperceba como ator de sua história, um sujeito empoderado, habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis.

A questão que se coloca é: como os professores, em sua grande maioria, formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica, saberão reconstruir a epistemologia que rege suas práticas e transformar-se em sujeitos críticos de uma nova concepção de prática?

Ainda mais, perguntamos: como os professores, inseridos em um contexto social e político que desvaloriza cotidianamente sua profissão, imersos num modelo hegemônico de democracia representativa liberal (Santos, 2002, p.46) que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com uma práxis política emancipatória?

Como ainda os professores, alijados historicamente do papel de participantes ativos e inseridos em sua maioria em processos de pauperização da profissão, podem encontrar forças e caminhos para constituírem-se como atores sociais, críticos e comprometidos com uma nova concepção de vida e mundo?

Suojanem (1999) tem um trabalho denominado “a pesquisa-ação como estratégia para o empoderamento”, no qual analisa que o exercício criativo e transformador de uma prática profissional só pode ser exercido pelos sujeitos que têm o sentimento de controle de sua vida e de suas decisões, o que lhes dá a capacidade de sentirem-se encorajados para mudar, rever, transformar. ‘Empoderar’ para a autora é um ato de construção de capacidades, de desenvolvimento pessoal e coletivo, de apreensão de crescente poder de conhecimento e controle, que vai se incorporando por

meio do exercício da cooperação, do compartilhamento de saberes e do trabalho coletivo. A autora apoia-se em Wilson (1996, p.3) para afirmar que o ‘empoderamento’ significa comprometer-se com os objetivos comuns, assumindo riscos e demonstrando iniciativa e criatividade. Realça também que o ‘empoderamento’ sempre implica uma direção ética advinda do compromisso social coletivamente assumido.

As pesquisas que tenho feito na perspectiva de práticas colaborativas com a escola pública me permitem afirmar que tais práticas possibilitam um alargamento nas possibilidades de crítica, de engajamento e de ressignificação dos saberes. Os benefícios e as aprendizagens são mútuos, os sentidos que se deslocam entre os pesquisadores e os práticos permitem contribuir para conhecimentos cada vez mais significativos. Acredito ser esse o caminho a ser perseguido para a rigorosidade na pesquisa em educação e para a credibilidade de processos de formação de docentes.

Referências:

- Barbier, R. (2003). *A pesquisa-ação* (2ªed.). Brasília: Plano Editora.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Becoming critical education; knowledge and action research*. London: The Palmer Press.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Contreras, J. (1994b). *La didáctica como disciplina práctica*. Madrid. Texto digitado.
- Contreras, J. (abr., 1994a). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7-19.
- Côté-Thibault, D. (1991). *Développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et administration de l'éducation.
- Franco, M. A. S. (2005a). A Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Franco, M. A. S. (2005b). A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa. In *Atas (CD-ROM) Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais* (pp. 01-18). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Franco, M. A. S. (2005c). A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. *Anais da XXVIII ANPED*. GT04. CD-ROM. Caxambu. ISBN: 8586392154.
- Franco, M. A. S. (2007; 2010; 2013; 2016). Observatório da Prática Docente: um espaço para compreensão/transformação da prática docente. *Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPQ*. São Paulo.
- Franco, M. A. S. (2008). Pesquisa-Ação e Prática docente: articulações possíveis. In: Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta. *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. (Vol. 1). São Paulo: Editora Loyola.
- Franco, M. A. S. (jan. /jul. 2005d). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Educativa*, 8(1), 125-138.
- Franco, M. A., Novaes, M. B. & Pontes, R. A. F. (2009). Facing resignation and silence: a transforming action-research experience in Brazil. *International Journal of Action Research*. 5(2), 184-214. Disponível em http://www.hampp-verlag.de/hampp_e-journals_IJAR.htm#209.
- Freire, P. (1970, 1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gómez, P. (1998). A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Grundy, S. (1982). *Three modes of action research*. London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Kemmis, S. (1984). Action Research. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, pp.35-42.
- Kincheloe, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: ArtMed.
- Lavoie, L., Marquis, D. & Laurin, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique. (Manuel d'autoformation)*. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Morin, A. (1985). *Recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie*. Rapport. Canadá: Université de Montreal.
- Morin, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation cooperative. Méthodologie et études des cas (Vol. I.)*. Laval: Éditions Agence d'Arc.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Orgs.) (2007), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perez-Gomez, A. I. (1998). Ensino para compreensão. In J.G. Sacristan & A.I. Perez-Gomez, *Compreender para transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, D. G. (2003). *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores*. (201f.). Tese (Doutorado em Educação). UNIMEP, Piracicaba.
- Santos, B. (2002). Para ampliar o cânone democrático. In Boaventura S. Santos, *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Suojanen, U. (1999). Action Research – a strategy for empowerment. In K. Turkki (ed.). *New approaches to the study of everyday life*. (Part II). Helsinki: Finland Publications 4.

Wilson, P. (1996). *Empowering the self-directed team*. Great Britain: Gower Publishing Limited.

Pesquisa-Ação: Fortalecimento do trabalho colaborativo para a transformação do contexto educacional

Helena Maria dos Santos Felício
Universidade Federal de Alfenas, Brasil

helena.felicio@unifal-mg.edu.br / hsfelicio@gmail.com

Carlos Manuel Ribeiro da Silva
Universidade do Minho, Portugal

carlos@ie.uminho.pt

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a pesquisa-ação enquanto procedimento metodológico que valoriza a dimensão colaborativa nos processos de produção de conhecimento sobre/nas práticas pedagógicas, articulados à transformação do contexto educacional e ao desenvolvimento profissional dos professores. Para tal, discorremos sobre a pesquisa-ação no campo da pesquisa e no campo educacional, ressaltando elementos que nos ajudem a compreender o seu processo constitutivo enquanto metodologia de análise e transformação de uma dada realidade; na sequência, evidenciamos a dimensão coletiva e colaborativa, centrada no contexto educativo, como condição imprescindível para a pesquisa-ação. E, por conclusão, apresentamos considerações sobre as condições necessárias que devem existir no contexto educativo no sentido que tal metodologia seja considerada um instrumento capaz de favorecer a transformação e produção de conhecimento nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Trabalho Coletivo; Desenvolvimento Profissional de Professores

Abstract

This paper aims to reflect on the action research as a methodological procedure that values collaborative dimension in knowledge production processes of/in pedagogical practices, linked to the transformation of the educational context and the teachers professional development. To do so, we carry on about the action research in the research field and educational field, emphasizing elements that help us to understand its constitutive process as a methodology of analysis and transformation of a certain reality; as a result, we noted the collective and collaborative dimension, centered in the educational context, as an indispensable condition for the action research. And, in conclusion, we present considerations on the necessary conditions that must exist in the educational context for such a methodology to be considered a tool to promote the transformation and production of knowledge in teaching practices and the teachers professional

development.

Keywords: Action research; Collective work; Teacher Professional development

Introdução

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o campo da formação de professores tem investido e insistido na formação do “professor-pesquisador” como uma proposição necessária e profícua, capaz de contribuir para que a docência responda aos desafios apresentados pelos diferentes e complexos contextos educacionais, de modo que o professor não seja um executor de currículos previamente definidos, mas um gestor/construtor dos mesmos em situações reais, em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Como refere Vieira (2016, p. 22),

o problema da investigação pedagógica na formação de professores é, fundamentalmente, de natureza ideológica. Defender que os professores investiguem as suas práticas implica questionar uma tradição racionalista técnica assente na separação entre os que pensam o ensino e os que o praticam, rejeitando uma epistemologia positivista em favor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional (Schön, 1987).

Sem dúvida que essa proposta coloca novas perspectivas no campo da formação e atuação profissional docente que, embora reconhecendo o importante papel da pesquisa na formação e na prática docente, problematiza a complexa e tênue relação entre o ensino e a pesquisa, entre o professor e o pesquisador, entre o conhecimento da docência e o conhecimento da pesquisa.

Neste sentido, ao qualificar o professor como pesquisador, é necessário esclarecer de que professor e de que pesquisa se está tratando, pois as dimensões do ensino e da pesquisa se articulam em vários sentidos, mas também se diferenciam a tal ponto de criar ambiguidades e antagonismos entre tais dimensões.

Por um lado, se considerarmos a pesquisa como um procedimento analítico, que utiliza mecanismos rigorosos e sistemáticos; que se sustenta numa fundamentação teórica para a produção de um novo conhecimento capaz de dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido, podemos dizer que há uma “distinção entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, entre uma atividade de ensino e de pesquisa” (André, 2001, p. 58),

sobretudo porque o primeiro – o ato pedagógico – se relaciona muito mais com a transmissão do conhecimento produzido e consolidação do mesmo por um grupo de estudantes, num processo relacional de ensino e de aprendizagem, caracterizado por uma complexidade e por desafios que exigem decisões imediatas e ações, por vezes, não tão estruturadas que não favorecem os procedimentos exigidos pela pesquisa.

É nesta tradição que está instaurada a ambiguidade entre a pesquisa e a docência, contribuindo para que os professores, sobretudo os da Educação Básica, não se reconheçam, nem tão pouco reconheçam a realidade das escolas, nas pesquisas consideradas acadêmicas. Essas, por sua vez, construídas num universo distante do contexto escolar e socializadas por meio de um gênero textual, muitas vezes considerado incompreensível pelos professores, não oferecem respostas e/ou alternativas eficazes para a prática docente vivenciada no cotidiano escolar.

De outra forma, o movimento que considera a relação entre o ensino e a pesquisa, mediante a formação e atuação profissional do professor-pesquisador, valoriza a articulação entre a teoria e a prática como elementos do mesmo processo, reconhecendo a importância dos saberes que permeiam a experiência do professor e que qualificam a reflexão crítica sobre a sua prática que intenciona a melhoria da mesma.

Esta compreensão, do que vem a ser o professor-pesquisador, sustenta-se nas prerrogativas de Stenhouse (1975), que advoga a necessidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino, refletida e reverberada na “predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (1975, p. 156), utilizando-se dos procedimentos da pesquisa como recursos didáticos/metodológicos, transformando a sala de aula em objeto de investigação e de construção de conhecimento, superando o fazer pedagógico pautado por uma racionalidade técnica.

As proposições de Stenhouse foram, posteriormente reforçadas, no cenário internacional, pelos trabalhos de Donald Schön (1983) em defesa de um profissional reflexivo que, ao olhar para a sua prática no contexto na qual ocorre, registrando e analisando os dados, é capaz de identificar problemas e implementar alternativas de soluções, produzindo um conhecimento de forma tão rigorosa quanto àquele produzido

por um pesquisador. No entanto, este processo de produção de conhecimento a partir do ato pedagógico é possível desde que os professores reconheçam a importância do papel da teoria, enquanto elemento articulador da prática, no sentido de contribuir para a sua ressignificação, eliminando a distância entre a pesquisa e a atividade profissional.

Outros autores, como Zeichner (2008) e Perrenoud (2002), enfatizam a categoria do profissional reflexivo na formação de professores, acentuando a relevância de desenvolver ao longo deste processo, seja ele inicial e/ou continuado, uma investigação que esteja relacionada com as questões de ensino e/ou da prática docente, de modo que esse profissional possa problematizar criticamente a realidade dos processos educativos, adotando uma atitude ativa nos contextos escolares.

Em termos metodológicos, a “pesquisa-ação”, entendida como o desenvolvimento de um processo investigativo que tem por intencionalidade a transformação de uma determinada realidade, pode ser considerada uma estratégia alternativa para a formação e atuação do professor-pesquisador, uma vez que a experiência de desenvolver uma reflexão crítica e conceitual sobre a prática pedagógica tem um grande valor formativo, na medida em que sistematiza e estrutura os saberes resultantes do processo.

Deste modo, propomos o presente trabalho, de caráter teórico, com o intuito de corroborar com as reflexões que advogam em favor de uma pesquisa-ação que valorize os aspectos coletivos e colaborativos no processo de produção de conhecimento das/nas práticas pedagógicas, articulado com a transformação do contexto escolar e o desenvolvimento profissional dos professores. Para tal, organizamos este trabalho em três partes. Assim, começamos por contextualizar a pesquisa-ação, procurando caracterizá-la no campo da pesquisa e da educação. Prosseguimos com a apresentação de uma breve reflexão que nos situa no âmbito da natureza participativa e no caráter colaborativo da pesquisa-ação. Fazemos isto por considerar que aquilo que discutimos aqui passa sobretudo pela dimensão colaborativa do trabalho docente para a transformação do contexto educacional e para o desenvolvimento profissional docente. Na sequência, refletimos sobre questões relacionadas à necessária dimensão coletiva e colaborativa da pesquisa-ação centrada no contexto educativo. Terminamos, em jeito de (in)conclusão com algumas linhas de

prospecção sobre a pesquisa-ação no quadro da demanda para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e investigadores para a transformação do contexto educacional.

A Pesquisa-Ação no campo da pesquisa e no campo educacional

Interessa-nos agora situarmo-nos em algumas das características da pesquisa-ação, como processo multidisciplinar que permite precisamente, olhar a realidade de uma forma específica no sentido comum de a conhecer, interpretar e organizar, tendo em vista a melhoria das práticas dos intervenientes nos fenômenos educativos. De facto, conforme referem Flores e Silva (2016, p. 9), com a pesquisa-ação

pretende-se reforçar a dimensão política e emancipatória da investigação no sentido de contribuir para a mudança e melhoria das práticas profissionais e dos contextos em que são desenvolvidas, em busca de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais humana. A investigação-ação implica a problematização e a transformação das práticas através do envolvimento das pessoas, do questionamento de estereótipos, da reflexividade, da colaboração e da empatia.

Nem sempre compreendida e/ou devidamente tratada no campo da ação, da intervenção educativa, é consensual que a pesquisa-ação, como metodologia de investigação, encontra-se especialmente orientada para a prática educativa, no sentido de contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a melhoria da mesma (Day, Elliott, Somekh & Winter, 2002; Latorre, 2003; Sandín, 2003, Máximo Esteves, 2008).

De acordo com El Andaloussi (2004) os trabalhos desenvolvidos por John Dewey, em 1929, e as suas ideias sobre a “pedagogia progressista” podem ser consideradas as fontes iniciais para a pesquisa-ação. Dessa pedagogia, salienta-se o carácter democrático da educação, a aprendizagem na ação, a necessidade de implicação dos professores nos projetos de investigação, o pensamento crítico e reflexivo, as ideias sobre democracia, cidadania e participação ativa e crítica. No entanto, segundo Dionne (2007), foi Lewin, em 1946, que fixou a expressão “action research” para descrever uma abordagem de investigação que, sem quebrar com o modelo tradicional empírico

analítico da psicologia, desenvolve uma adaptação do mesmo aos programas de ação social, que teve uma adesão quase imediata e massiva na educação.

Os seus trabalhos tiveram por objetivo provocar mudanças eficazes no comportamento humano frente às necessidades sociais, sobretudo num contexto de pós-guerra, baseado em valores democráticos, privilegiando a participação efetiva das pessoas nos processos para a resolução de problemas. Segundo Dionne (2007, pp. 26-27), um dos projetos clássicos, teve por objetivo modificar os hábitos alimentares dos americanos frente à escassez de alguns alimentos, propondo um modelo de pesquisa e de ação baseado em ciclos de espirais auto-reflexivas.

Para Lewin (1946), este processo inicia-se com uma ideia geral a partir da identificação de um problema no contexto social e o planeamento de ações a fim de que o objetivo seja atingido, considerando que tal objetivo nem sempre permanece inalterado no desenvolvimento do trabalho. Na fase seguinte executa-se a primeira ação do plano global, seguido pela avaliação desta ação. Esta etapa da avaliação, segundo o autor, proporciona ao pesquisador a aprendizagem sobre os procedimentos e a eficácia da ação, fornecendo elementos para o planeamento da próxima ação, e assim, sucessivamente. Este movimento cíclico - planeamento, execução de uma ação, avaliação mediante o reconhecimento e averiguação dos factos e das mudanças - que desencadeia numa nova fase de planeamento, caracteriza a pesquisa-ação como uma metodologia construída “no interior da situação” a ser transformada e desenvolvida a partir das modificações que vão ocorrendo ao longo do processo.

Ao considerar essas origens da pesquisa-ação, Franco (2005) aponta algumas características que servem como referência para consolidação deste procedimento metodológico. A saber: (1) A pesquisa-ação deve partir da realidade social a ser modificada. Trata-se de uma proposição investigativa cuja origem deve emergir do contexto. (2) É necessário que o pesquisador mergulhe na realidade a ser modificada, pois um fenómeno social deve ser considerado a partir do “seu interior”, uma vez que as observações tomadas a partir do exterior não passam de constatações. (3) O pesquisador deve ter o consentimento dos membros do grupo para tentar alguma modificação na dinâmica do mesmo, uma vez que ele passa a fazer parte deste grupo no qual os sujeitos devem ser respeitados. (4) O pesquisador deve assumir dois papéis

complementares: o de pesquisador e o de participante do grupo e de sua dinâmica de funcionamento; (5) Os membros do grupo devem ser participantes ativos do processo da pesquisa e da transformação da realidade. Ou seja, tais membros não são sujeitos “da” pesquisa, eles devem ser sujeitos “na” pesquisa, comprometidos com o processo na sua totalidade. (6) O caráter integrador entre pesquisa, reflexão e ação sustenta o processo da pesquisa-ação, enquanto movimento contínuo, em que as espirais cíclicas funcionam como instrumentos de avaliação das etapas e como instrumentos de autoformação, de formação coletiva e cooperativa, e, portanto, de desenvolvimento profissional. (7) Uma pesquisa-ação não se realiza num curto espaço de tempo, faz-se necessário um período de tempo considerável para a sua realização plena.

Tais características evidenciam que a preocupação de Lewin se centrava no sentido de fazer com que esse tipo de pesquisa alcançasse validação científica e, por isso, a preocupação em estabelecer averiguações dos acontecimentos por meio de diagnósticos da situação antes e depois das ações implementadas, acompanhados com o registro detalhado dos factos e dos processos.

Para Cohen e Manion (1990, pp. 272-273), duas das questões colocadas com frequência na pesquisa-ação relacionam-se com os limites do âmbito e dos contextos da mesma. Tanto numa como noutra situação, o espectro é bastante abrangente e decorre, em larga medida, da distinção entre esta e a investigação dita aplicada. Embora ambas utilizem o método científico, “a investigação aplicada preocupa-se principalmente com estabelecer relações e provar teorias, é bastante rigorosa na aplicação das condições deste método”; por contraste, a pesquisa-ação “interpreta muito mais livremente o método científico, principalmente porque o seu foco é um problema e um cenário específico”. Se no primeiro caso há uma séria preocupação por generalizar as suas descobertas e situações comparáveis, no segundo a ênfase já não é tanto obter um conhecimento científico generalizável, mas mais o conhecimento preciso de uma situação e propósito particulares.

Depois de um período de declínio da pesquisa-ação, por ser considerado um “processo metodologicamente pobre e acientífico” (Sandín, 2003, p. 85), esta ressurgiu na década de 1970 do século passado, no contexto da colaboração entre professores e investigadores no desenvolvimento do currículo, numa fase inicial muito relacionada

com preocupações de como trabalhar os valores fundamentais educativos na prática (Sandín, 2003, p. 86). Este movimento foi definitivamente impulsionado por investigadores vinculados a projetos de pesquisa, os primeiros realizados durante a década de 1970, que apresentavam modelos alternativos à investigação tradicional educativa e próximos dos princípios de pesquisa-ação. Desses autores destacam-se, sobretudo, Stenhouse e Elliott (Inglaterra), aos quais se seguiram Stephen Kemmis e Wilfred Carr (Austrália), André Morin e René Barbier (Canadá). Do renascimento da pesquisa-ação surge uma plataforma do movimento denominado CARN (Classroom Action Research Network), ainda hoje ativo.

Assim, a pesquisa-ação começa a ser progressivamente incorporada no campo educacional. No caso específico dos trabalhos de John Elliott, verifica-se uma preocupação centrada na reorganização curricular, a partir da necessidade de mudança na organização do trabalho dos professores e nas expectativas dos alunos quanto ao papel da escola, que se caracteriza “por uma proposta de resolução de problemas a partir de abordagem pedagógica, realizada metodologicamente, por indução e descoberta” (Franco, 2005, p. 488).

Para Elliott (2005) era necessário melhorar a prática pedagógica a partir dela mesma, de modo que o professor não seja percebido como usuário do conhecimento, mas como gerador de novos conhecimentos que, consciente das teorias implícitas em todas as práticas, rompe com a postura passiva e contemplativa presentes nos contextos educativos, para se assumir enquanto sujeito ativo capaz de transformar as situações pedagógicas identificadas como problemáticas neste contexto. Na visão deste autor esta postura faz parte de processo construtivo que almeja o desenvolvimento profissional pautado em ações que favoreçam a “autoavaliação” e a cultura de assumir-se enquanto “professores investigadores”.

O movimento desencadeado por Elliott contribui para uma compreensão redimensionada sobre o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Da mesma forma, contribui para que a teoria derivada da prática se constitua num conjunto de abstrações, reflexões e sistematizações efetuadas a partir dela mesma, o que confere ao trabalho docente um status de intelectualidade crítica, na medida em que pode ser investigado e transformado pelos próprios sujeitos autores da ação.

De forma sintética, salientamos os seguintes pontos-chave para caracterizar a pesquisa-ação (Kemmis & MacTaggart, 1988, pp. 30-34): (1) pretende-se melhorar a educação mediante a sua mudança e aprender a partir das consequências dessas mudanças; (2) é participativa, pois as pessoas trabalham para melhorar as suas próprias práticas; (3) a investigação propõe uma espiral introspectiva de ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão; (4) é colaborativa, na medida em que se realiza num grupo pelas pessoas implicadas no processo; (5) cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação; (6) é um processo sistemático de aprendizagem, orientado para a prática (práxis, ação criticamente informada e comprometida); (7) exorta a teorizar sobre a prática; (8) exige que as práticas, as ideias e as suposições sejam postas à prova; (9) aceita de forma ampla e flexível os dados que podem constituir-se como provas; (10) é um processo político porque implica mudanças que afetam as pessoas; (11) implica a realização de análises críticas das situações; (12) persegue, de forma progressiva, mudanças mais amplas; (13) começa focalizada em pequenos grupos de colaboradores/investigadores, para gradualmente expandir-se a um número maior de pessoas; (14) procura criar registos sistemáticos das melhorias, sejam elas ao nível das práticas, da linguagem, do discurso, das relações, formas de organização, etc.; (15) permite justificar de forma fundamentada o trabalho educativo mediante uma argumentação desenvolvida, testada e analisada de forma crítica.

A natureza participativa e o caráter colaborativo da pesquisa-ação

Para Thiollent (2008), toda pesquisa-ação é de natureza participativa, pois a participação dos sujeitos implicados nos problemas investigados é absolutamente necessária. O autor ainda considera que uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver, efetivamente, uma ação - elaborada e conduzida - por parte dos sujeitos envolvidos no contexto pesquisado. O que significa considerar que os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

No entanto, o caráter colaborativo de uma pesquisa-ação apresenta-se como uma categoria mais aprofundada que exige não só a participação dos sujeitos, mas o comprometimento dos mesmos com a transformação do contexto investigado, mediante o desenvolvimento de ações intencionais demandadas por este contexto.

Deste modo, ao explicar a natureza participativa e o caráter colaborativo da pesquisa-ação Latorre (2003, p. 25) apropria-se dos dizeres de Kemmis (1988) para explicar que:

A pesquisa-ação é uma pesquisa sobre a prática, realizada por e para os práticos, neste caso pelos professores. Os agentes envolvidos no processo de pesquisa são participantes iguais, e devem implicar-se em cada uma das fases da pesquisa. A implicação é do tipo colaborativo. Requer uma classe de comunicação simétrica, que permita a todos os que participam ser parceiros da comunicação em termos de igualdade, e uma participação colaborativa no discurso teórico, prático e político é a marca da pesquisa-ação. (Latorre, 2003, p. 25).

No campo da educação, essas duas classificações - participativo e colaborativo - podem ser percebidas no desenvolvimento da pesquisa-ação, até mesmo quando pesquisadores “legitimados” pela academia utilizam tal procedimento metodológico para a elaboração de conhecimento exterior ao seu contexto e à sua prática.

Franco (2005, pp. 485-486) apresenta três dimensões que comumente mobiliza os pesquisadores a optarem pela pesquisa-ação, o que implica o nível de participação e colaboração dos sujeitos envolvidos.

Uma das dimensões, identificada como “pesquisa-ação estratégica”, diz respeito à implementação de ações que são planejadas a priori por um pesquisador, exterior ao contexto, que intenciona acompanhar e avaliar os efeitos de ações aplicadas e desenvolvidas sem a participação dos sujeitos. Neste modelo, a pesquisa perde o qualificativo crítico e emancipatório, uma vez que o pesquisador não mergulha no contexto em estudo a fim de que as demandas surjam do próprio contexto e a participação dos sujeitos, enquanto categoria da pesquisa-ação fica restrita às proposições do investigador.

De um modo geral, “os pesquisadores iniciantes utilizam-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensadas apenas por eles próprios ou mesmo, muitas vezes, aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior

hierárquico” (Franco, 2005, p. 486), desconsiderando a voz e a experiência dos sujeitos constitutivos do contexto, negando a dimensão crítica e dialética da pesquisa-ação e reduzindo o contexto apenas em um espaço para legitimação das hipóteses construídas antecipadamente.

A segunda dimensão caracteriza-se pela busca de transformação solicitada pelos sujeitos do contexto que almeja ser transformado. Neste caso a pesquisa é reconhecida como “pesquisa-ação colaborativa”, em que a função do pesquisador é de inserir-se no contexto, fazer parte do coletivo e contribuir, com o seu conhecimento e experiência, para o desenvolvimento do processo investigativo que resulte em transformações no contexto.

Finalmente, a terceira dimensão apresentada por Franco (2005), qualificada como “pesquisa-ação crítica”, é considerada quando a necessidade de transformação é percebida mediante o trabalho coletivo e colaborativo do pesquisador e dos sujeitos implicados no contexto. Ou seja, quando as necessidades são percebidas pelo grupo, constituído desde o início pelo pesquisador e sujeitos, que valorizam a construção cognitiva, coletiva, cooperativa e emancipatória, que vai assumindo o caráter de criticidade ao longo do processo, de modo que os sujeitos vão se transformando pesquisadores do seu próprio contexto, favorecendo a simultaneidade entre trabalho e pesquisa.

A opção por uma dessas dimensões apresentadas por Franco, consciente ou inconscientemente, produz efeitos de dependência ou de emancipação nos profissionais do contexto educativo que intenciona ser transformado por intermédio da pesquisa-ação. As duas últimas dimensões apresentam-se numa espiral crescente, que vai do nível participativo para o nível colaborativo, tendo em conta que, ao atingir a dimensão crítica e emancipatória, a pesquisa-ação possibilita aos professores investigar as suas estratégias de ensino, propor a organização eficaz para a sala de aula, gerir o espaço e o tempo da sala de aula, mediar o processo de ensino e de aprendizagem, analisar as condições do seu trabalho, entre outras ações que o ajudem a tomar consciência do seu saber e do seu fazer. Para Zeichner (2008), quando os professores analisam e refletem sobre suas atividades, eles criam saberes e teorizam o conhecimento por eles gerados.

Ainda sobre a pesquisa colaborativa, Sandín (2003, p. 173) a considera como “uma modalidade de pesquisa-ação cujo elemento fundamental reside na colaboração e no trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores, sem excluir outros membros da comunidade educativa”.

Para Bartolomé (1994) aquilo que está na origem da pesquisa-ação colaborativa foi a necessidade de contrariar o fosso que nos anos sessenta existia entre os pesquisadores, ou seja, aqueles que realizavam investigação científica em educação, e os profissionais que desenvolviam o seu trabalho nas instituições educativas, numa tentativa de superar o desenho dos processos de investigação e desenvolvimento vigentes. Deste modo, considera-se que a pesquisa colaborativa pressupõe um trabalho conjunto entre pesquisadores e práticos. Esse trabalho conjunto relaciona-se com problemas que dizem respeito à prática profissional dos professores, vinculando esses processos de pesquisa com a inovação educativa e com o desenvolvimento e formação profissional dos mesmos.

Também segundo Sandín (2003, pp. 173-174), alguns dos elementos que caracterizam um processo de pesquisa colaborativa são os seguintes:

- A existência de uma equipe que assume coletivamente as tarefas e as decisões que fazem referência à questões de pesquisa, procedimentos, recolha de dados, desenvolvimento de materiais, entre outros.
- Os problemas de pesquisa são mutuamente definidos por professores e investigadores. Esses problemas emergem daquilo que diz respeito a todos e da indagação realizada pela equipa de trabalho, atendendo de forma prioritária aos problemas dos professores.
- A equipe trabalha ao mesmo tempo na pesquisa e no desenvolvimento relacionado com a produção de conhecimento e da sua utilização. Assim, os professores, desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos de pesquisa, enquanto os investigadores se reeducam a si mesmos com a utilização de metodologias naturalistas e estudos de campo.
- Se reconhece e utiliza o processo de pesquisa colaborativa como uma estratégia de intervenção para o desenvolvimento profissional, enquanto se leva a cabo uma pesquisa rigorosa e útil. Os resultados dessa pesquisa são utilizados na solução de

problemas práticos e os professores e pesquisadores são considerados coautores dos produtos da pesquisa.

A dimensão do coletivo é a característica fundante do caráter colaborativo da pesquisa-ação. No entanto, para Cohen e Manion (1990, pp. 275-276), existem três possibilidades para perceber como e quem trabalha com pesquisa-ação no contexto educacional: a) primeira, um professor, de forma isolada, a trabalhar a seu gosto e segundo os seus critérios; b) segunda, um professor ou grupo de professores a trabalhar ao lado de um investigador ou investigadores numa relação permanente; c) terceira, um grupo de professores a trabalhar na escola de forma cooperativa, assessorado ou não por um investigador externo.

Convictos de que um professor que atua de modo solitário, dificilmente consegue realizar mudanças efetivas em sua prática pedagógica pois as concepções institucionais e ideológicas, pessoais e profissionais, se apresentam cristalizadas de modo que pouco se percebe a necessidade de sua transformação, apostamos na terceira possibilidade apresentada anteriormente por Cohen e Manion (1990), compreendendo a pesquisa-ação como um processo de mudança social que requer um trabalho necessariamente coletivo, cooperativo e participativo, em que a realidade a ser transformada é assumida “como um todo” e “por todos” a partir de uma perspectiva auto-reflexiva e crítica.

A dimensão da cultura colaborativa na pesquisa-ação

Reafirmando o posicionamento de outros autores explicitados anteriormente, Thiollent (2008) enfatiza a dimensão colaborativa e participativa dos sujeitos do contexto no desenvolvimento de uma pesquisa-ação porque, independente deste contexto, o problema a ser resolvido sempre está caracterizado como um problema coletivo. Ou seja, se considerarmos o contexto educacional, principalmente o escolar, as situações a serem modificadas e/ou transformadas sempre serão de ordem coletiva. No entanto, as características do trabalho docente, por vezes, favorecem o desenvolvimento de uma prática individualizada, solitária, empobrecida de ações

colaborativas, esvaziada de momentos de partilha e de reflexão coletiva sobre o próprio trabalho num determinado contexto escolar.

A ausência de processos participativos que valorizem a corresponsabilidade no contexto educacional, contribuiu para que o trabalho do professor fique restrito à “sua” sala de aula, aos “seus” estudantes, às suas “experiências”, aos “seus” planejamentos, à “sua” avaliação e aos “seus” resultados, de modo que a compreensão e a consciência do “estar situado” em um contexto mais amplo fiquem comprometidos. Existe apenas o sujeito “eu” em interação com a realidade, com os conhecimentos que domina, sem que se equacione a existência de um “outro” e do seu saber e das suas experiências, reconhecendo que isso é passível de contribuir para o enriquecimento de um grupo de pertença, onde a partilha possa ser elaborada numa lógica de comunidade de aprendizagem ao serviço de melhores respostas para os desafios e problemas do contexto escolar.

O que queremos evidenciar é que esses comportamentos, talvez inconscientes, desconsideram o processo de ensino e de aprendizagem como uma função social da escola, enquanto instituição, com um projeto educativo único a ser assumido e desenvolvido pelo coletivo de sujeitos envolvidos em tal processo, sobretudo os professores. E para tal, assumir que, não só a sala de aula, mas o contexto escolar em sua totalidade “podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise” (Garrido, 2006, p. 126), rompendo com o paradigma do trabalho individualizado e solitário do professor - e com as representações do mesmo - em prol da necessária constituição de um grupo de trabalho coletivo, capaz de analisar a realidade do contexto, de perceber fragilidades, de propor soluções de transformação, de agir, colaborativamente, e de avaliar os resultados de modos que os mesmos se tornem novos diagnósticos para o movimento cíclico que caracteriza a pesquisa-ação.

Considera-se que na pesquisa-ação, diferentemente de outras metodologias de pesquisa, a “ação” se torna o objeto central de um processo investigativo que intenciona contribuir para a transformação do contexto, para a construção do conhecimento sobre si mesma e para o desenvolvimento profissional dos professores. Tal processo exige a análise e reflexão teórica sobre a prática individual e coletiva, de modo que a mesma

possa ser ressignificada e/ou transformada. Assim, a pesquisa-ação não é o estudo que os outros fazem sobre práticas alheias, mas é aquele no qual os próprios sujeitos das práticas – os professores – são implicados e se comprometem a desenvolver sobre suas próprias práticas, com o propósito de transformar a escola em uma comunidade crítica de professores em prol da melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Embora a pesquisa-ação na escola se desenvolva, com mais frequência, com um professor ou grupo de professores a trabalhar ao lado de um investigador ou investigadores externos numa relação permanente, defendemos o processo que se configura enquanto ação formativa centrada na própria escola, onde um grupo de professores possa trabalhar de forma coletiva e colaborativa, assessorado ou não por um investigador externo.

Desta forma reafirmamos que a cultura colaborativa é condição sine qua non para o desenvolvimento da pesquisa-ação, mesmo que o pesquisador seja, no início do processo, um sujeito externo ao contexto, em geral proveniente da academia, a sua posição deve ser de construir o processo, desde o início com os professores do contexto. Ou seja, enquanto pesquisador, e por princípios éticos que sustentam a pesquisa-ação, não deve apresentar intenções de pesquisa previamente estruturada “para” os professores, mas encaminha proposições “com” os professores, constituindo espaço de diálogo horizontal, não supervalorizando as suas proposições em detrimento daquelas oriundas dos professores do contexto. Trata-se de considerar os professores no centro da investigação, “não simplesmente como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtores da história, mas também como seus agentes” (Ibiapina, 2008, p. 11).

Para a mesma autora, três condições são individualmente necessárias, e coletivamente suficientes, para a construção da cultura colaborativa na pesquisa-ação: a colaboração, os círculos reflexivos e a coprodução de conhecimento entre os professores envolvidos.

Com relação à primeira condição – a colaboração – esta implica a superação da perspectiva individualista da docência, mencionada anteriormente, e o fortalecimento da consciência do coletivo e do grupo de trabalho enquanto elemento fundante da

atuação profissional docente. Ibiapina (2008, p. 17) ainda enfatiza a necessária negociação dos conflitos que são inerentes ao trabalho pedagógico, a disposição para a tomada de decisões democráticas em prol do bem comum, a propósito de consolidar um processo comunicacional aberto e inteligível entre os pares.

A segunda condição diz respeito à inclusão de “círculos reflexivos”, enquanto momentos formalmente estabelecidos e assumidos para a reflexão crítica compartilhada, que auxiliem os professores na “construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética” (Ibiapina, 2008, p. 18), refutando a oposição entre o conhecimento prático e teórico, tendo a consciência de que o processo da pesquisa-ação exige uma imersão tanto no conhecimento teórico quanto no conhecimento da experiência.

Para a autora esses momentos de reflexão crítica compartilhados coletivamente proporcionam condições para que os professores compreendam que a necessária transformação na teoria educacional, na política educativa e na prática pedagógica da escola, supõe, primeiramente, a capacidade de mudar a própria forma de pensar e agir.

A terceira condição - a coprodução de conhecimento - exige que o processo de investigação ultrapasse a ideia dos professores como usuário de “saberes” para assumi-los enquanto sujeitos que “constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os seus pares suas compreensões” (Ibiapina, 2008, p. 19) da realidade escolar. A autora salienta que este processo beneficia a escola e o desenvolvimento profissional dos professores que passam a assumir-se enquanto intelectuais que problematizam situações complexas que envolvem a prática do ensinar e do aprender.

Na perspectiva de Day (2001, p. 66) a pesquisa-ação, enquanto processo metodológico que contribui para a transformação do contexto e o desenvolvimento profissional, não depende só do desejo e convicção dos professores, mas também da vontade da escola em assumir esta modalidade de pesquisa enquanto uma política institucional local, proporcionando condições necessárias e apoio adequado, uma vez que não se trata apenas de transformar as práticas individuais dos professores, mas também as práticas institucionais.

A escola, entendida como um sistema social composto de segmentos que formam um todo orgânico (Thurler, 2001), com características próprias, pode contribuir para a pesquisa-ação – na perspectiva em que temos defendido – na medida em que a mesma se assuma enquanto locus privilegiado para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, constituindo-se num ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo.

De qualquer forma, a escola, para desempenhar de forma substantiva essas prerrogativas com relação à pesquisa-ação, precisa de se municiar de condições que lhe permitam estabelecer uma correlação positiva entre o trabalho curricular, a qualidade do ensino e a melhoria dos resultados escolares. Num estudo desenvolvido pela OCDE (1992) estabelecem-se algumas características dessas escolas que “parecem contribuir particularmente para a obtenção dos resultados desejáveis, isto é, que não se limitam aos bons resultados escolares, mas englobam a realização de todos os objetivos de uma escola” (p. 198).

Dentre essas características referidas pela OCDE e sintetizadas em Alonso (1996, pp. 13-14), destacamos as seguintes:

- A existência de um Projeto Educativo que define alguns valores próprios da escola, reflexo da sua identidade e propósitos, partilhados por toda a comunidade educativa. Isto implica o compromisso com finalidades e normas claras que permitem oferecer um clima favorável à aprendizagem.

- Os professores trabalham em equipe, colaboram no planeamento, co-participam na tomada de decisões, comprometem-se na inovação e na avaliação da própria prática. Isto só é possível no quadro de um currículo aberto e flexível, numa espírito de experimentação e avaliação.

- A existência de uma gestão eficaz, assumida, que não se contraponha com a necessária participação e colegialidade, que seja dinâmica e impulsionadora de processos de inovação.

- A necessidade de existência de uma certa estabilidade do pessoal docente, pois sabemos que as escolas funcionam mal quando as mudanças e a mobilidade docente são demasiado frequentes. Torna-se necessário uma equipe coesa e estável nas

escolas, em que não seja preciso reaprender em ciclos demasiados curtos as dinâmicas e o funcionamento da escola, conhecer a sua identidade e os seus princípios.

- Existem oportunidades de formação permanente dos professores, relacionadas com as necessidades da escola. A existência de uma estratégia de formação permanente, tanto para os professores como para os demais funcionários da escola, que contribua para responder às exigências de cada escola, tanto no plano da pedagogia, como no da organização.

- O currículo planeja-se e articula-se cuidadosamente tendo em conta a sua avaliação continuada. A existência clara de um currículo assumido que permita margens de abertura e flexibilidade, mas que permite adquirir conhecimentos e competências elementares e refletir sobre os valores da escola.

- A escola deve instituir uma comunidade cujos valores são partilhados por todos, sem que isso signifique um conflito com uma pedagogia mais personalizada. Haja o reconhecimento de valores próprios da escola e a adesão a esses valores e não a sobreposição de valores individuais.

- Considerar a necessidade de tempos e espaços, para lá daqueles que são atribuídos no tempo e no espaço letivo, adequados para os professores pensarem os currículos e as suas práticas, refletirem sobre as mesmas, melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, atribuindo as condições necessárias para que isso seja uma realidade no cotidiano dos profissionais da instituição escolar.

- Contar com o apoio dinâmico e sólido das autoridades educativas competentes, cuja missão se centra em facilitar as mudanças necessárias para conseguir, entre outras, as características aqui apontadas.

De facto, ao olharmos para essas condições elencadas, percebemos que as transformações a serem realizadas no contexto educacional e que podem ser corroboradas pela pesquisa-ação, não dependem, somente, da “boa vontade”, do empenho e da dedicação dos professores; é necessário, também, que a instituição construa condições para tal. Esse movimento pode, da mesma forma, ser fruto do desenvolvimento da pesquisa-ação que compreende o contexto educacional como um todo e não só a prática pedagógica dos professores construída em sala.

Assim, constatamos que há um trabalho intenso e necessário a realizar para

otimizar as condições que proporcionem um clima favorável ao surgimento de comunidades de aprendizagem numa lógica da pesquisa-ação que seja construída na perspectiva da transformação do cotidiano, assim como do desenvolvimento profissional dos professores.

Em caráter de (in)conclusão

Quando falamos de pesquisa-ação podemos estar perante o campo restrito da intervenção de um professor, que tenta melhorar a sua prática, ou diante de uma perspectiva ampla de mudanças organizativas e/ou curriculares nas escolas. Seja qual for a situação, a medida da pesquisa-ação favorece e acrescenta ao conhecimento funcional das pessoas o conhecimento dos fenômenos com os quais estão envolvidas.

No que diz respeito aos propósitos da pesquisa-ação, Cohen e Manion (1990, pp. 274-275) agrupam-nos em cinco categorias amplas, que Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, pp. 249-250) sintetizam da seguinte forma: 1) é um meio de resolver problemas diagnosticados em situações específicas, ou de melhorar uma série de circunstâncias; 2) é um meio de formação permanente; 3) é um modo de inserir novas perspectivas ou inovações nos processos de ensino e aprendizagem, num sistema que se inibe à inovação e à mudança; 4) é um meio de melhorar as comunicações entre os práticos e os investigadores; 5) ainda que sem o rigor da investigação científica, proporciona uma abordagem alternativa preferível ao sistema subjetivo e impressionista de resolver os problemas nas aulas.

Interessa, sobretudo, sublinhar que, seja qualquer forma a situação ou os propósitos da pesquisa-ação, de acordo com Flávia Vieira (2016, p. 23),

importa contrariar a prevalência de uma epistemologia positivista na formação de professores e reconhecer a natureza ideológica da experiência enquanto praxis problematizadora e transformadora, assente no propósito de denunciar e superar as condições que a oprimem através da inserção crítica dos sujeitos (Freire, 2003), ou seja, enquanto prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (Carr, 2007).

Enquanto procedimento metodológico que pode contribuir com a transformação de uma dada realidade escolar e com o desenvolvimento profissional

docente, a pesquisa-ação só é eficaz na medida em que se expressa enquanto fruto de um trabalho coletivo e colaborativo dos sujeitos implicados nesta realidade. Entretanto, ela não é redentora para todos os problemas vivenciados na escola; é antes uma postura e um modo de encarar as situações que precisam de respostas transformadoras, dentro de uma perspectiva de sistematização, de visão colaborativa, de equacionamento da prática educativa, a partir de uma atitude crítica e reflexiva sobre essa realidade, que a todos diz respeito e merece a ação profissional dos professores. Estamos, pois, perante um

contexto de investigação [que] não é uniforme; antes, é configurado por um relativismo derivado da realidade construída num espaço concreto e específico; o conhecimento que se constrói está impregnado pelas relações estabelecidas com o objeto de investigação; a forma como se conhece obedece a uma lógica dialética e hermenêutica, onde a recolha de dados necessários à consecução da investigação está em permanente questionamento e interpretação, dado o carácter subjetivo dos discursos dos atores sociais. (Flores & Silva, 2016, p. 11)

Na pesquisa-ação, pesquisadores e professores da escola assumem o mesmo estatuto de intervenientes participativos e reflexivos sobre a prática que ilumina a teoria, que por sua vez pretende contribuir para a melhoria dessa mesma prática, em movimentos cíclicos e dialéticos de interação recíproca e de mútua influência. A prática informa a teoria e esta orienta a prática.

É evidente que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no contexto escolar, em virtude da sua própria dinâmica não se deixa enquadrar num processo linear. É preciso considerar a sua complexidade, sobretudo por envolver relações humanas que se constróem no interior do contexto e do processo. Assim, as escolas, para terem a expectativa de uma prática informada e capaz de atribuir as melhores respostas possíveis aos seus dilemas, devem incluir no seu projeto educativo, e no seu cotidiano, a capacidade de mobilizar os seus profissionais em atividades colaborativas, colegiadas e comprometidas com tais respostas. Desta forma a pesquisa-ação faz sentido quando é construída de forma colaborativa, através de várias parcerias que envolvam as forças vivas da comunidade, onde também se torna importante incluir as instituições do ensino superior.

Nesse sentido, sugere-se que as escolas possam e devam pugnar por protocolos que integrem o ensino superior, na lógica das relações de proximidade entre práticos e investigadores. As escolas podem, assim, beneficiar de mais-valias que essa comunidade possa aportar ao desenvolvimento profissional docente e aos processos educativos, tornando-os próximos dos contextos da sua população escolar, atribuindo significado e funcionalidade às aprendizagens desenvolvidas. Por isso, as interações entre a escola e o ensino superior são relações de interesse mútuo, onde cada um pode contribuir e beneficiar dos processos da aprendizagem escolar e da formação de professores, num movimento de “isomorfismo pedagógico” (Marcelo, 1999), que estabelece uma permeabilidade de modos de pensar a educação e o currículo, em benefício de uma melhor aprendizagem e formação, só possíveis através de movimentos de pesquisa-ação colaborativa.

Deste modo pode-se considerar que, para além das outras formas de proceder à pesquisa educacional, a pesquisa-ação situa-se, de facto, no âmago da melhoria dos processos educativos e do desenvolvimento da profissionalidade docente, sendo que é através da sua dimensão colaborativa que isso se concretiza numa cultura própria de a trabalhar e viver.

Referências

- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (documento policopiado, pp. 66).
- André, M. (2001). Pesquisa, formação e prática docente. In M. André (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp.55-70). (3.ª ed). Campinas: Papyrus Editora.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bartolomé, M. (1994). La Investigación Cooperativa. In V. García Hoz (Ed.). *Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (2002). *Theory and Practice in Action Research – Some International Perspectives*. Osford: Symposium Books.
- Dionne, H. (2007). *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília: Liber Livro Editora.
- El Andaloussi, K. (2004). *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUfscar.
- Elliott, J. (2005). *La investigación – acción en educación* (5.ª ed.). Madrid: Morata (Col. Pedagogia).
- Flores, M. A., & Silva, C. (2016). Editorial – A ESTREIADIÁLOGOS como Fórum de Consolidação da Investigação-Ação no Mundo Lusófono. *Estreiadialógos (Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa)*, N.º 1 [julho], 09-20.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, Vol. 31, n.º 3 (set/dez), 483-502.

- Garrido, E. (2006). Sala de Aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In A. D. Castro & A. M. P. Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar: didática para escola fundamental e média* (pp. 125-142). São Paulo: Thompson Learning.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasília: Líber Livros Editora.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción – Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Lewin, K. (1946). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da Pesquisa-Ação* (18.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, F. (2016). Investigação Pedagógica na Formação Inicial de Professores: uma Estratégia Necessária e Controversa. *Estreialógos (Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa)*, N.º 1 [julho], 21-39.

Zeichner, K. (2008). Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação e Sociedade*. Vol. 29, n.º 103 (maio/ago), 535-554.

O papel da investigação-ação na formação ética de professores

Mariana Areosa Feio

Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos, Portugal

mariana.feio@gmail.com

Ana Paula Caetano

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

apcaetano@ie.ulisboa.pt

Resumo

O trabalho de investigação que se apresenta desenvolveu-se em duas fases principais. Na primeira realizou-se uma Oficina de Formação com 17 professores do ensino básico e na segunda fase desenvolveu-se um Projeto de Formação, com 11 professores do ensino básico e secundário. Ambas as ações de formação foram realizadas no domínio da formação ética de professores e na confluência desta com a formação ético-moral dos alunos. Numa metodologia qualitativa de investigação-ação, foram analisados os processos formativos e as mudanças operadas, a fim de perceber a relevância da investigação-ação na formação ética dos professores. As conclusões apontam para que a investigação-ação sustenta uma estreita ligação entre teoria e prática no domínio ético; favorece a reflexão ética, orientada para a construção de visões e de condutas partilhadas; apela à colaboração entre professores, sobretudo no domínio da intervenção ética junto dos alunos; promove um diagnóstico aprofundado de situações problemáticas das turmas/alunos, procurando soluções para as resolver, favorecendo a intervenção nesse sentido. Os efeitos nos professores são visíveis no domínio da intervenção (nomeadamente com a introdução de novas estratégias de formação ética dos alunos), no domínio dos processos de pensamento (reflexão e consciencialização) e no domínio das relações profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Investigação-ação, formação de professores, formação ético-moral dos alunos

Abstract

This study was developed in two stages. The first stage comprised a training workshop in the ethic field with 17 in-service teachers. Apart from this project, it was developed a new training, a Training Project, with a group of 11 teachers, in the ethic field also. In an action-research perspective, we have analyzed the formative processes and completed changes or effects of the training using several techniques and tools of qualitative research, to recognize the action-research relevance in ethical teachers' training. The main findings of our research suggest

that action-research is linked to a strong connection between theory and practice in the ethic field; it fosters the further development of ethical reflexion (dialogic and critical), often guiding to new visions and shared ethic conduct; it also shows a need of interaction between teachers, mainly in the field of ethic intervention with students; promotes a thorough diagnosis of different problematic interactions found in classrooms/students, trying to find solutions to those issues. The effects on teachers can be observed in the field of intervention (particularly with the introduction of new strategies for ethic training), in the field of thinking processes (reflection, awareness), and in the professional and personal relationships.

Keywords: Action Research, teachers' training ethical teachers' training

Introdução

Em Portugal a formação ética de professores e o conhecimento construído acerca dela tem sido escassa (Buxarraís, 2000; Estrela, 2003; Estrela & Caetano, 2010; Seíça, 2003) e ainda mais escassos os contributos da investigação na evidência de relação entre a formação ética dos professores e a dos seus alunos. Como exceção destaca-se o Projeto de Investigação Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores (2007-2010), que previa a necessidade de um aprofundamento da reflexão sobre a ética no contexto da atualidade do mundo contemporâneo, tendo em conta conceitos-chave como a incerteza, a complexidade, a democracia, a relação, a identidade, a comunidade, a afetividade e a responsabilidade.

Nesse estudo os principais objetivos foram “a caracterização do pensamento ético-deontológico dos docentes e das suas aspirações de formação, detetando algumas variáveis influenciadoras (1ª fase) e ensaiar experiências de formação ética de professores que rentabilizassem os dados obtidos (2ª fase)” (Estrela, 2010, p.14).

A investigação que apresentamos fez parte, numa primeira fase, desse estudo, partilhando objetivos, metodologias e instrumentos de investigação. Assim, a Oficina “O professor como educador ético-moral” que se desenvolveu na primeira fase do nosso estudo, contribuiu para os resultados do próprio projeto mais amplo. Por seu lado, o Projeto “investigação-ação no desenvolvimento moral dos alunos” - segunda fase de recolha de dados - foi desenvolvido num período subsequente, tendo utilizado metodologias semelhantes e alguns instrumentos de investigação comuns.

Privilegiaram-se estratégias de formação de cariz investigativo e colaborativo, com vista à intervenção, aspetos enfatizados na literatura nacional e internacional

acerca da formação de professores (e.g. Estrela & Estrela, 2001, 2006; Estrela, 2009, 2010; Goodson, 2008; Hargreaves, 1994; Caetano, 2016; Sobral & Caetano, 2016; Veiga Simão, Caetano, & Freire, 2007). Estas indicações encontram-se também expressas em alguns documentos legais que norteiam a formação de professores em Portugal.

A investigação-ação foi utilizada como estratégia formativa, pelo que se procurou compreender, em profundidade, o seu potencial no domínio da ética, em especial no cruzamento com a formação ético-moral dos alunos.

Neste artigo apresentamos a discussão dos resultados acerca dos conteúdos éticos mobilizados através processos formativos vividos e a associação entre esses processos e alguns dos efeitos da formação nos professores. Os processos formativos analisados foram a colaboração, a observação e a reflexão, a leitura e o debate concetual no domínio da ética, a experiencição de estratégias de formação ética e a planificação dos projetos. Os efeitos foram explorados através do pensamento e da ação dos professores expressos nas entrevistas, questionário, debates, observações, reflexões e projetos de intervenção.

A formação ética de professores pela investigação-ação

As diretrizes acerca da formação contínua de professores em Portugal têm apelado à autonomia, à mudança, à inovação e à cooperação. Têm centrado o interesse na comunidade educativa com uma exigência de estratégias de trabalho colaborativo e de reflexão sobre as práticas. Recomenda-se uma formação centrada nos contextos escolares e suas prioridades (Decreto-Lei nº 22/2014) e nas práticas profissionais, mais ecológicas, e a criação de dispositivos que acompanhem os “professores nas suas práticas, durante e após a formação” (Estrela, Eliseu & Amaral, 2007, p. 315).

A investigação-ação exige uma reflexão crítica e sistemática por parte dos professores, que pode provocar mudanças e que pode levar à emancipação dos profissionais, em alguns aspetos da sua prática. Elliott (2007) aponta, por exemplo, que o desenvolvimento profissional dos professores passa pela capacidade de reflexão acerca das práticas nas salas de aula, pela observação da ação, pela identificação e diagnóstico de problemas da prática e ainda pela tomada de decisões acerca das estratégias que resolvem esses problemas identificados pelos professores. Através

deste processo os professores poderão desenvolver o seu conhecimento prático que advém da sua atividade profissional, onde a ação é uma parte integral da investigação e a investigação uma parte integral da ação. Tais ambientes deverão ser providos de espaços de conversação e diálogo acerca dos processos de ensino-aprendizagem, bem como de uma forte consciência da parte de professores e de alunos.

A formação de professores baseada na indagação das práticas e em processos de reflexão crítica traduz-se numa complementaridade entre a reflexão na e sobre a ação e uma racionalidade crítica que busca a emancipação e a mudança, nomeadamente pela sua natureza participatória (Carr & Kemmis, 1986).

A formação dos professores, nesta perspetiva, deve apostar na aprendizagem cooperativa e em rede, entender o professor na sua autonomia moral, no comando e desenvolvimento de projetos dentro de uma comunidade educativa e valorizar o diálogo com a sociedade, implicando-se como membro de uma categoria profissional, ao serviço do debate sobre as políticas de educação. O ensino é, para diversos autores um exercício ético. Um relatório do Conselho da Europa de 2005 compila um conjunto de recomendações no âmbito da formação de professores, nomeadamente no sentido de envolver os professores em discussões sobre democracia, direitos e responsabilidades, atitudes e valores, focar a formação na escola e na comunidade, dar importância ao papel do professor na sociedade, em debates públicos, entre outros aspetos. Já o compromisso moral da escola é da ordem do questionamento, mas também do conhecimento, da competência, da justiça social e do cuidado.

Os programas de formação de professores devem dar ênfase ao desenvolvimento humano e à justiça social, numa perspetiva de diversidade ou multiculturalidade e à formação cívica e democrática (Hansen, 2008). Torna-se importante colocar os professores em situações de aprendizagem que permitam tal desenvolvimento, nomeadamente situações de formação que apelem à reflexão e clarificação coletiva de princípios e de ações dentro da escola e na relação com os outros (Estrela, 2003; Elliott, 2015). A complexidade das relações entre ética pessoal e ética profissional, assim como a repercussão da atuação do professor nos seus objetivos, valores e intenções são aspetos que precisam de ser clarificados.

A escolha da investigação-ação enquanto metodologia de formação de professores é justificável pelas suas características e pela sua natureza. Deseja-se uma reflexão que leve a movimentos colaborativos na escola e à elaboração de projetos comuns desenvolvidos num espírito democrático, flexível e livre, para ajudar os professores a desenvolver uma visão de justiça social. A investigação-ação como estratégia de formação contínua, como a adotámos, é uma investigação desenvolvida pelos profissionais, que exige uma reflexão crítica e sistemática da sua parte, que se pretende colaborativa, que pode provocar mudanças (de pensamento e de ação) e levar à emancipação dos profissionais, em alguns aspetos da sua prática: “Action research and practitioner research are widely advocated as mechanisms that support professional learning for teachers” (Groundwater-Smith, Mitchell, Mockler, Ponte & Ronnerman, 2013, p. 91).

Para Zeni (2001) ou Elliott (2015), a investigação-ação tem em si um carácter eminentemente ético, pois qualquer investigação que envolva a participação ativa das pessoas ou instituições sociais envolve, necessariamente, tomadas de decisão com implicações éticas. A investigação-ação desenvolvida pelos professores implica uma ética da responsabilidade, da justiça social, do respeito e do cuidado. Tem características fundamentais para a formação ética de professores, como o de aprofundar o conhecimento das situações educativas e problemas que delas decorrem com vista à sua melhoria, bem como processos colaborativos de reflexão. Mas a formação ética dos professores implica ir mais longe, implica uma reflexão ética, individual e coletiva, orientadora da decisão e da ação educativa. Entendemos, ainda, que tal reflexão é favorecida quando o ponto de partida é a própria experiência do professor, os dilemas por si vividos e que lhe colocam questões éticas, situando-o ao mesmo tempo num quadro teórico rico.

Conforme Buxarrais (2000), podem encontrar-se dois níveis de trabalho, um primeiro centrado em conhecimentos teóricos, com respeito a diferentes teorias da educação moral, filosóficas, psicológicas, sociológicas ou antropológicas; e um segundo nível, teórico-prático, que inclui a capacitação para um conjunto de estratégias próprias da educação moral. A autora propõe estratégias de autoconhecimento, expressão e desenvolvimento da perspetiva social, como a clarificação de valores, o jogo de papéis

ou o estudo de casos; a discussão de dilemas éticos; estratégias para análise e compreensão crítica dos temas moralmente relevantes, numa construção concetual e crítica, em debate com os outros; dinâmicas de grupo e a própria investigação-ação.

Formação ética dos alunos e formação para a Cidadania

Atualmente espera-se que a escola ajude os alunos a adquirir e desenvolver valores como a honestidade, a justiça, o respeito pelos outros e a responsabilidade, pelo que é imperativo perceber de que forma os professores e a escola devem gerir estas aprendizagens, essenciais para o futuro dos seus alunos e da sociedade no seu todo. O debate centra-se, então, na escolha de abordagens, de conteúdos e metodologias a adotar ou a privilegiar neste domínio. Vários autores têm defendido a existência de diferentes caminhos ou modelos de educação moral que fazem do professor e da escola espaços de formação ética e moral (Fenstermacher, 1990; Hansen, 2001; LePage et al, 2005; Martins & Mogarro, 2010). Por exemplo, a educação para os valores por via da endoutrinação e da transmissão dos valores essenciais da sociedade; a clarificação de valores, que acentua o carácter racional e emocional da educação moral; e abordagem cognitivo-desenvolvimentista, que procura desenvolver a educação para a justiça através do confronto de ideias e do desenvolvimento de comunidades justas.

No relatório para a UNESCO considera-se o “aprender a viver juntos”, como um dos quatro pilares do conhecimento onde se refere a “compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” (Delors, 1996, p.31). Também o Conselho da Europa tem desenvolvido programas e planos de ação, no âmbito da educação para a cidadania (Gollob et al, 2004; Oser, Althof & Higgins-D’Alessandro, 2008; Salema, 2010), que passam por desenvolver competências de natureza ética. Este tipo de competências exige um trabalho de construção e reflexão na adesão a valores de liberdade, igualdade ou solidariedade, nas dimensões pessoal, afetiva e emocional. Isto implica o reconhecimento e o respeito por si e pelos outros, a capacidade de ouvir, a promoção de atitudes de não-violência e de aceitação e tolerância. Dá-se atenção ao diálogo e ao trabalho com e para valores como a paz, a democracia ou os direitos humanos, intervindo nas escolas e na comunidade.

Estudo de Caso – as ações de formação

Definimos como problemática do nosso estudo a compreensão e avaliação da investigação-ação na formação ética dos professores e na formação ético-moral dos seus alunos. Pelo apresentado, colocámos como questão-problema do nosso estudo:

Será a investigação-ação particularmente relevante na formação ética dos professores, favorecendo o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível de saberes e práticas de formação ético-moral dos alunos?

O foco do nosso estudo foram grupos de formação e porque essa formação foi ao mesmo tempo objeto de investigação, elegeu-se como metodologia, o estudo de caso em investigação-ação. A compreensão do que aconteceu, a par da compreensão da relação entre os acontecimentos, utilizando essa compreensão à medida do desenvolvimento dos casos, foi fundamental nesta investigação.

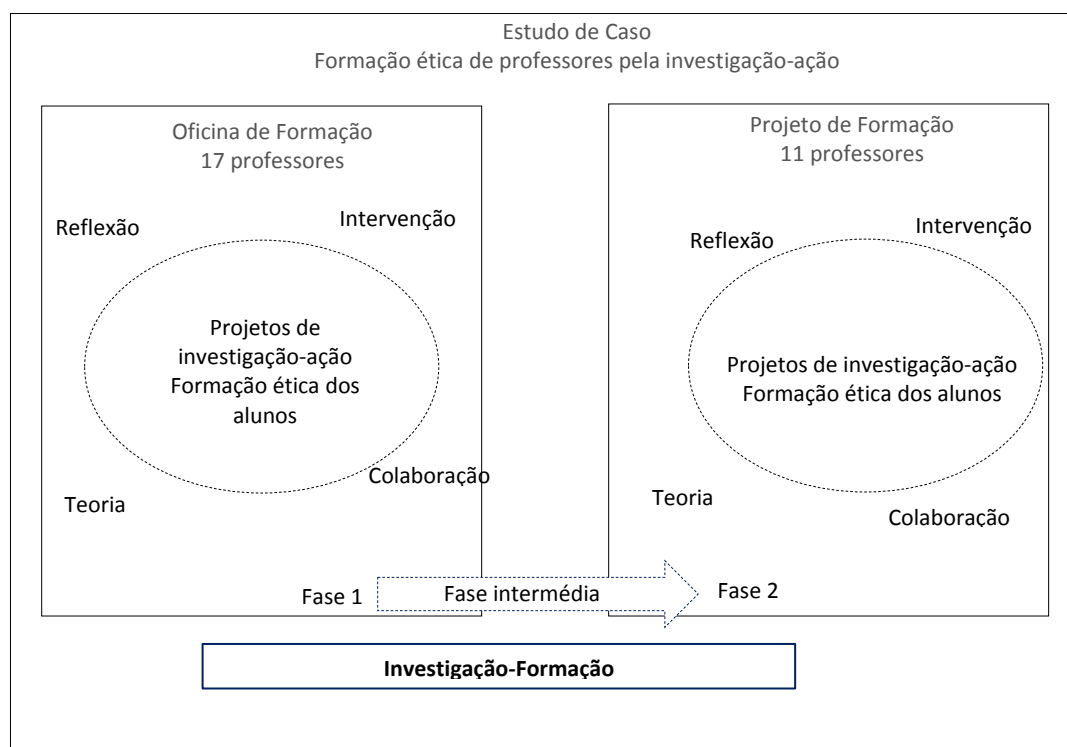


Figura 1 - Design investigativo (adaptado de Caetano, 2010)

As duas ações de formação desenvolvidas permitiram a construção de conhecimento acerca da potencialidade formativa da investigação-ação na formação ética dos professores. Foram sequenciais, tendo havido um professor que participou nas

duas e tendo havido uma fase intermédia na qual se fez um acompanhamento de dois professores e registos desse trabalho em notas de campo. A figura 1 representa o desenho de investigação que se realizou.

O quadro seguinte apresenta a caracterização geral das ações de formação desenvolvidas (quadro 1):

	Oficina	Projeto
Níveis de ensino	Ensino Básico	2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário
Modalidade	Oficina de formação	Projeto de formação
Duração	3 meses (25 horas presenciais)	8 meses (21 horas presenciais)
Participantes	17 professores	11 professores
Contexto	3 agrupamentos de escolas	1 agrupamento de escolas
Tema/Título	O professor como educador ético-moral	Investigação-Ação no desenvolvimento moral dos alunos
Meio	Urbano (Lisboa)	Urbano (Lisboa)

Quadro 1 - Caracterização geral das ações

Os ciclos de investigação-ação desenvolvidos na Oficina apresentaram alguns aspetos semelhantes ao modelo proposto por Elliott (1991), do tipo de investigação-ação prático-deliberativa (McKernan, 1996). O processo permitiu, nomeadamente, um questionamento das práticas, ao mesmo tempo que permitiu deliberar sobre ela e testá-la, através de atividades concretas, para depois observar e discutir o trabalho realizado (figura 2).

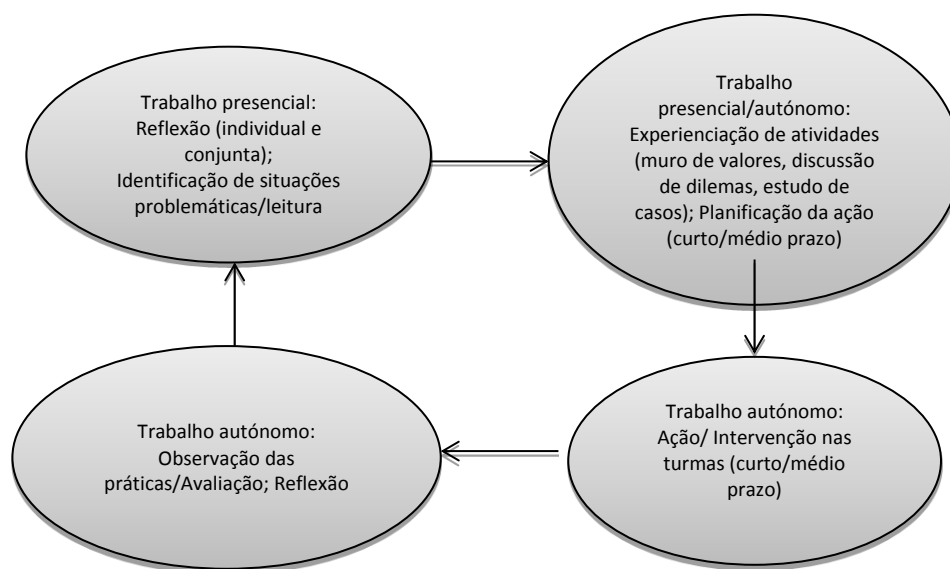


Figura 2 - Investigação-ação na Oficina “O professor como educador ético-moral”

A investigação-ação valorizou a interpretação dos participantes acerca da sua prática e a comunicação interativa, a deliberação e a negociação, com o fim de compreender a prática e resolver os problemas que dela advêm, de forma mais ou menos imediata (curto/médio prazo). A reflexão e a colaboração foram processos transversais, informados pela leitura e discussão de carácter teórico e/ou normativo.

No Projeto, os ciclos desenvolvidos assemelharam-se a modelos propostos por Kemmis e McTaggart (2005), numa perspetiva crítico-emancipatória. O carácter metodológico inerente à modalidade de Projeto facilitou fases mais aprofundadas de diagnóstico e desenho da intervenção, a médio prazo. O carácter investigativo, centrado nas realidades baseou-se na observação e reflexão (elaboração e análise de diários). A planificação dos projetos foi sustentada pela experienciação de atividades, como o jogo de papéis e o estudo de casos e pela leitura concetual e debate acerca da formação ética dos alunos.

Os ciclos de investigação-ação desenvolvidos no Projeto de formação estão representados na figura 3.

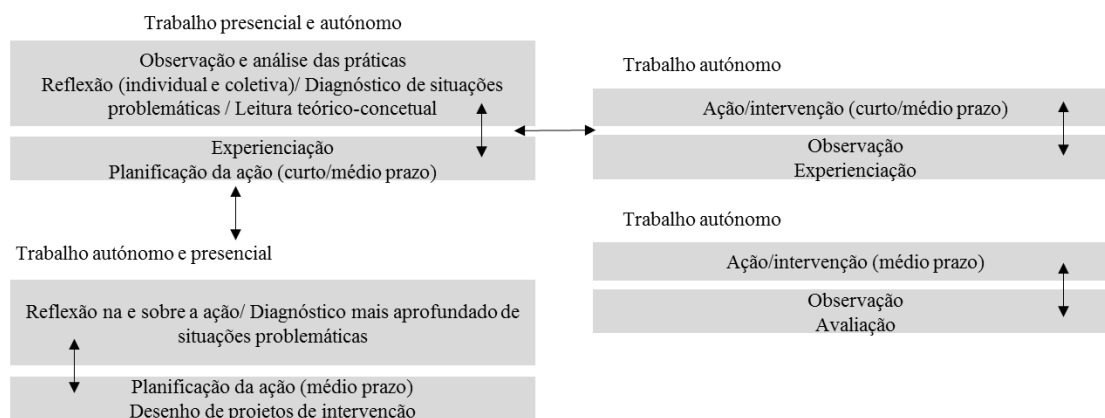


Figura 3 - Investigação-ação no Projeto “Investigação-Ação no desenvolvimento moral dos alunos”

A orientação geral das ações de formação privilegiou uma linha concetual (clarificação e debate de conceitos, perspetivas teóricas, princípios e valores), uma linha investigativa (pela observação, análise e reflexão de situações concretas) e uma processual (através por exemplo da experienciação de atividades de formação ética).

De cada uma das ações de formação resultaram projetos de intervenção no âmbito da formação ético-moral dos alunos, desenhados de forma colaborativa, pelos participantes.

Na Oficina oito projetos foram desenhados a curto prazo, sendo implementados no imediato. Na segunda ação, foram planificados dois projetos de intervenção: um colaborativo, com 10 professores da mesma escola e um individual. Estes projetos foram desenhados entre o curto e o médio prazo, sendo que a grande maioria das estratégias/atividades contempladas iniciaram-se no ano letivo seguinte, embora parte das atividades tenha sido desenvolvida durante a ação de formação.

As designações dos projetos desenvolvidos nas ações estão apresentadas no quadro 2:

	Oficina - 8 projetos	Projeto - 2 projetos
Temas	<i>Crescer como pessoas; Educar para os valores; O professor como educador moral – projeto de intervenção; Autonomias e socialização pela interiorização de valores éticos</i>	<i>(IA no desenvolvimento moral dos alunos – um projeto para a escola; Pedagogia dos Afetos)</i>
Objetivos	Mudança de atitudes e comportamentos; Educar para os valores éticos; Educar para a cidadania ativa e para a participação.	Conhecer as necessidades específicas dos alunos; Identificar os valores a trabalhar na escola; Fundamentar a escolha na realidade da escola e dos alunos; Mostrar aos alunos a importância da adoção de valores na ação diária; Sensibilizar os alunos para a importância dos valores ético-morais; Promover a necessidade de colocar valores éticos em prática diariamente; Promover a compreensão da importância dos valores éticos.
Estratégias/ Atividades	Muro de valores; Clarificação de Valores; Discussão e exploração de casos e role-playing; Exploração de dilemas morais; Construção partilhada de regras e participação cívica; Trabalho de voluntariado; Trabalhos cooperativos de pesquisa e formação.	Clubes e <i>workshops</i> : teatro, dança, leitura, fotografia, trabalhos manuais; Campanha de solidariedade e outras práticas solidárias; Professor deve manifestar afeto/ternura; Educar pela metodologia dos afetos: razão, compreensão/diálogo, afeto.

Quadro 2 - Projetos desenvolvidos nas ações de formação

Recolha e análise dos dados

Numa metodologia qualitativa, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, sintetizadas no quadro seguinte (quadro 3):

Recolha e análise de dados	Oficina	Projeto
Entrevista Inicial	1	1
Entrevistas de follow-up	7	10
Debates	3	1
Questionário	19	8
Reflexões sobre as sessões	53	25
Reflexões finais	17	11
Projetos de intervenção	8	2
Observação de aulas	11	13
Diários de bordo	----	68
Observação de aulas pela investigadora	----	7
Reflexões da investigadora	6	3

Quadro 3 - Síntese dos dados recolhidos e analisados

A entrevista foi utilizada na fase inicial de cada formação em focus group e em *follow-up* individual. A entrevista inicial contemplou questões distribuídas por temas como: as conceções de ética e sua origem, dimensões éticas das funções do professor e o seu papel na educação moral dos jovens, valores que norteiam a conduta profissional e valores desejados como norteadores dos alunos, estratégias de promoção da formação ética dos alunos e atitude face à formação. A entrevista de follow-up pretendeu avaliar os processos, nomeadamente os de investigação-ação, e percecionar mudanças de pensamento e/ou ação dos professores.

Em ambas as ações foram analisados debates das sessões que tiveram como objetivos diagnosticar situações problemáticas e promover deliberações conjuntas. Os debates tiveram também importância na exploração do pensamento e ação ética dos participantes.

O questionário aplicado aos participantes foi construído no projeto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, e foi aplicado na Oficina de Formação num momento inicial da formação e no Projeto de Formação em dois momentos (inicial e final). Foi analisado na primeira ação através da estatística

descritiva, e fez-se a comparação das duas fases de aplicação por t-student e por teste não paramétrico Wilcoxon, na segunda ação de formação. A análise do questionário permitiu interpretar os dados nas seguintes dimensões: concepções de ética; relação entre ética e deontologia, entre ética pessoal e profissional; concepções do bem do aluno e de justiça; atitude face à existência de um código deontológico; princípios e valores éticos da profissão; o professor e o desenvolvimento ético dos alunos e os dilemas da profissão docente.

A observação foi feita em níveis distintos: nas sessões de formação, feitas pelos professores e pela formadora-investigadora e observação das práticas, feita essencialmente pelos professores. A partir da observação das práticas, alguns participantes do Projeto escreveram diários reflexivos, procurando organizar e dirigir a observação para os objetos e situações pretendidas, nomeadamente as de caráter ético. Outros participantes usaram os incidentes críticos acerca dos comportamentos éticos dos alunos. A formadora observou aulas, numa perspetiva de amiga crítica.

No que respeita aos projetos desenhados e desenvolvidos pelos professores, analisámos a totalidade destes projetos em: a) situações problemáticas catalisadoras da construção dos projetos; b) objetivos; c) atividades previstas/desenvolvidas, d) estratégias de formação ética-moral dos alunos; e) instrumentos de avaliação dos projetos.

A análise de conteúdo das entrevistas, dos debates e dos projetos foi feita por sistemas de categorias entre o a priori e um processo indutivo de categorização. A análise dos diários, das reflexões e das observações foi feita num processo indutivo de categorização. Utilizámos o programa NVivo para categorizar os documentos na íntegra, em sistemas de categorias e subcategorias (nodes), por agregação hierárquica (parents and child), com referência à fonte (source), permitindo construir matrizes de cruzamento entre as categorias e as fontes. Foi possível associar as fontes às pessoas em documentos identificados (entrevistas de follow-up, reflexões finais, observações, diários). A análise de conteúdo do material recolhido sustenta a nossa discussão de dados e as nossas conclusões.

Processos formativos – dos conteúdos éticos mobilizados aos efeitos produzidos

Os processos formativos permitiram, em ambas as ações, mobilizar conteúdos éticos. Apesar dos conteúdos éticos mobilizados se terem centrado, em grande parte, em estratégias/abordagens de formação ética dos alunos, no papel dos professores nesse domínio e na resolução de problemas de carácter ético na escola/turmas/alunos, a formação integrou discussões no domínio ético: definições de ética, relação entre ética pessoal e profissional, posições face à existência de um código deontológico na profissão, e discussões em torno dos valores éticos e dilemas éticos. O excerto seguinte é um exemplo desta mobilização:

Debatemos o papel do professor como mediador de conflitos lendo e analisando uma série de textos muito interessantes cheios de dilemas sobre a atitude mais correta a tomar perante determinada situação. (*Reflexão de sessão_Oficina*).

Os resultados apontam para diferentes definições de ética, recolhidos pelas entrevistas, pelos debates das sessões e pelas observações/reflexões, mas também através do questionário aplicado aos professores de ambas as ações de formação permitiu recolher dados acerca do pensamento dos professores no domínio da ética nos itens QII.1 (Conceção Pessoal de Ética), QII.2 (diversos aspetos do domínio da ética), QII.3 (Princípios/Valores Éticos da Profissão) e QIV (Dilemas da profissão docente). Assim, a ética é tida enquanto reflexão, mas também enquanto ação e relação com outro, associadas a valores de respeito, justiça e responsabilidade.

Foi possível perceber uma subjetividade ética, nomeadamente nos diálogos/debates que ocorreram nas sessões de formação, o que possibilitou a emergência de um pensamento ético contextualizado e de uma diversidade de ações a nível ético-moral. Por exemplo, as intervenções em sala de aula sublinharam a necessidade de resolver situações problemáticas a partir de saberes práticos ou construídos a partir da prática, de forma contextualizada.

Os processos formativos contribuíram para uma construção deontológica dentro dos grupos de formação, à semelhança do que foi apurado em outros estudos (e.g. Duarte, 2009; Marques, 2010). Através dos processos argumentativos e dialógicos construiu-se um maior entendimento ético entre os participantes, nomeadamente ao nível de princípios e valores, o que se traduziu no domínio das suas atuações. Aceita-se, assim, a possibilidade de se chegar a entendimentos éticos pelo debate e deliberação (do bem, do bom, do justo).

Os resultados enfatizam também uma ligação entre o pensamento ético e a ação, nomeadamente no que diz respeito aos valores e a estratégias de formação ética, também em consonância com uma discussão axiológica e com o recurso a discussões dilemáticas no domínio ético:

Esta sessão permitiu-me tomar consciência da dificuldade que temos em definir os nossos valores. Obrigou-me a pensar no que orienta a minha conduta e porquê. Fez-me reflectir e mais importante, revelou-me que o significado que um valor tem para mim, não é igual ao de outras pessoas que pertencem ao mesmo grupo cultural que o meu. (*Reflexão de sessão_Oficina*)

A reflexão foi um processo constante e transversal em ambas as ações e atuou na mobilização dos diferentes conteúdos éticos enunciados, sobretudo em torno do papel do professor enquanto educador moral e dos valores éticos e em torno da atuação que decorre desse papel. Os processos reflexivos promoveram uma articulação entre teoria e prática e revelaram-se facilitadores na construção de uma identidade profissional, focando aspetos ligados à missão da profissão docente (cf. Korthagen, 2009).

Os diários destacaram-se na facilitação da reflexão em torno dos aspetos ligados à missão e identidade profissionais. A observação das práticas incidiu, sobretudo, sobre comportamentos éticos dos alunos e sobre as situações problemáticas dos contextos reais. Ao mesmo tempo destaca-se a reflexão em torno de estratégias de

formação ética dos mesmos. Os diários foram um instrumento de observação e reflexão com o aprofundamento destas questões, nomeadamente por neles serem aprofundados níveis de reflexão dialógica e crítica, no domínio ético:

Sei que muitas vezes ultrapassamos a barreira da “função” de DT, mas se esse envolvimento maior com os alunos minimizar os problemas existentes na escola, não será preferível passar para além das nossas funções?
(*DiárioF2_13_Projeto*)

Nós influenciámos o desenvolvimento moral dos alunos dando exemplos. Para isso temos que ter um comportamento ético irrepreensível. As relações humanas são muito complexas e ninguém é perfeito. (*DiárioF6_12_Projeto*)

A colaboração foi também um processo transversal à formação e foi vivida em diferentes momentos: no diagnóstico de situações problemáticas de origem ética, na análise de documentos da investigação, na construção da intervenção sob a forma de projetos e na procura de soluções para situações problemáticas. A colaboração foi demonstrada pela partilha de ideias, materiais e experiências, nomeadamente na intervenção ética junto dos alunos. Simultaneamente, a colaboração foi vivida nos debates/discussões em torno da ética, em particular no domínio dos valores e dos dilemas.

O aumento da consciencialização ética e do comprometimento com a mesma, foi visível na maioria dos participantes, nomeadamente em relação ao seu papel de educadores morais. Isto associado a um aprofundamento da reflexão, ao aumento do conhecimento (teórico e prático) e a uma maior segurança traduziu-se numa maior orientação das práticas e na própria intervenção junto dos alunos. Estes aspetos associam-se a processos de experientiação de atividades de formação ética, como o muro de valores ou a discussão de dilemas, e à reflexão, em especial aos momentos aprofundados de diagnóstico de situações problemáticas, quer coletivos (pelo debate), quer individuais (pelos diários e incidentes críticos).

A formação contribuiu ainda para a integração de novas práticas e para o reforço de outras no mesmo domínio, baseadas sobretudo na educação para valores éticos mais valorizados, como o respeito, a justiça e a responsabilidade. Os processos traduziram-se num movimento de expansão e integração de práticas de formação ética dos alunos, onde se integram abordagens desenvolvimentistas, modelos de educação do carácter e modelos de clarificação de valores, embora não tenham sido abandonadas práticas mais endoutrinadoras.

Em todos os projetos construídos na Oficina encontra-se como estratégia o muro de valores, o que denota uma ligação entre a experiência em formação e a prática. Por outro lado, em seis há atividades em que os alunos são colocados em reflexão ética através da discussão de dilemas morais, através da discussão de casos (textos, histórias e/ou imagens) ou do jogo de papéis. A análise de documentos orientadores e construtores de regras (como os regulamentos), o debate em torno de questões éticas (promovidos muitas vezes por textos, histórias ou filmes), de resolução de conflitos ou de violência (em muitos tomando a forma de assembleias e jornais de parede) indicam a mobilização de estratégias de formação ética na prática escolar, que coincidem em grande medida com as desenvolvidas em formação com os professores. A análise dos dois projetos do projeto de formação permitiu perceber a valorização de processos de reflexão ética por parte alunos, do afeto na relação pedagógica e do trabalho colaborativo/cooperativo na promoção da formação ético-moral dos alunos, o que denota uma crescente valorização da integração de diferentes perspetivas de formação ético-moral dos alunos, pela criação de momentos de intervenção e cooperação entre os alunos, pela criação de hábitos de comportamento ético e por diários, folhas de valores e estudo de casos.

Enfatizamos como resultado desta investigação a recursividade entre processos e os seus efeitos, entendendo que a reflexão, observação, planificação, intervenção e colaboração foram sendo aprofundados e ficando inscritos nas dinâmicas individuais e interativas dos professores envolvidos (Figura 4):

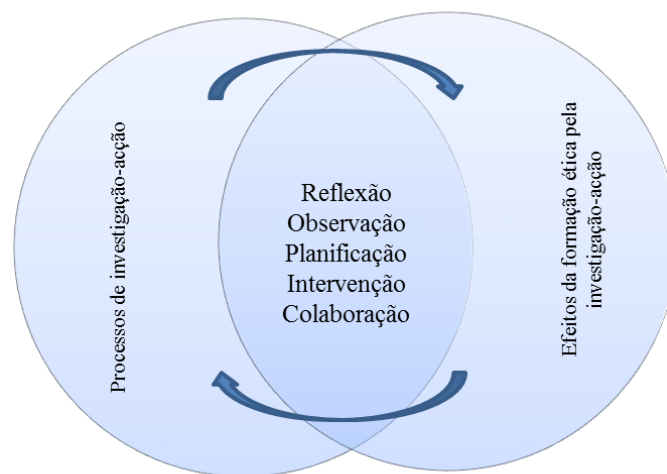


Figura 4 - Recursividade entre os processos formativos e os efeitos

Destaca-se, da análise dos dados, o contributo da investigação-ação para mudanças de ordem profissional e pessoal: uma maior sensibilidade ética nas situações concretas, aos contextos, aos alunos e a si próprios; o aumento da autoestima e autoconfiança de alguns professores; uma maior relação e coerência entre a teoria e a prática; uma maior estruturação e integração do conhecimento, em torno de conceções e práticas mais holísticas de formação ética; uma maior abertura à comunicação e à colaboração entre professores; um melhor entendimento e compreensão dos professores em relação aos seus alunos e um comprometimento face à sua formação ética, orientado por valores de justiça, responsabilidade, respeito e cuidado. Destaca-se ainda um comprometimento com processos investigativos no mesmo domínio (Caetano, 2010; Feio, 2015).

Conclusão

Em síntese, a partir do estudo desenvolvido percebemos que a investigação-ação promoveu: a) nos professores a reflexão, o autoconhecimento e o crescimento pessoal e profissional no domínio ético; b) na escola, a construção de equipas de trabalho colaborativo, particularmente centrado na formação ética dos alunos; c) nos alunos, a melhoria de atitudes e comportamentos e a resolução de problemas que lhes

estão associados; d) na escola, a elevação de valores de democracia, pela participação de todos (professores, alunos, funcionários, pais) e consequentemente de justiça/equidade, de respeito, de tolerância, de solidariedade, mas também de esforço e trabalho; e e) transversalmente, a mudança social, onde alunos e famílias necessitam da escola no seu desenvolvimento e da aposta no desenvolvimento profissional dos professores (Feio, 2015).

A metodologia de investigação-ação cumpre finalidades importantes no domínio da formação ética dos professores, acentuando a reflexão tanto individual quanto coletiva. Coloca a tónica da formação contínua de professores em processos dialógicos, reflexivos, integrativos (teoria-prática) e colaborativos.

No entanto, o estudo revela também alguns limites e constrangimentos à investigação-ação na formação ética dos professores, entre os quais destacamos os condicionalismos inerentes à heterogeneidade dos grupos em formação, com diferente envolvimento dos participantes nos processos de recolha e análise de dados, a insuficiente aproximação à voz dos alunos pela formadora-investigadora (pela observação, questionário, entrevistas).

A partilha, a aprendizagem com os outros, faz-nos hoje, mais ainda, apelar a uma formação ética que tem de vir, necessariamente de dentro das escolas: dos professores, dos diretores, dos alunos, dos pais, dos funcionários, mas que não se deve esbater aí. Deve, a nosso ver, ser construída numa comunidade de aprendizagem que vai para além da escola, que se pode estender outros agentes ou que se alargue a equipas de formadores, de especialistas, de outros professores, sempre numa perspectiva colegial. As relações dentro destas redes devem basear-se na abertura, no diálogo, na empatia e na confiança.

Por outro lado, a formação ética deve atuar favorecendo a intuição e a razão, pois sabemos que é nesse intermédio que atuamos. Sabemos ainda que formações desta natureza levam tempo e necessitam de espaços mais ou menos formais para decorrer. Precisam por fim de ter na base e de dar origem a um corpo de conhecimento que tem sido muito pouco explorado no seio da profissão docente. Para tal revela-se importante a discussão e a reflexão aprofundadas acerca de questões éticas, inscritas no diagnóstico de situações problemáticas, na conceção e desenvolvimento de projetos

e práticas intencionalmente orientados para um trabalho ético com os alunos. Pretende-se uma praxis fortalecida e transformada com a observação mas também pelo aprofundamento de um quadro teórico que informe e desafie os princípios e valores dos professores, bem como as abordagens e rotinas de formação ética dos seus alunos.

A formação de professores constitui-se como uma interface privilegiada na formação dos alunos, alimentando movimentos de mudança dentro das escolas que valorizam os domínios cognitivo, processual, experiencial e emocional.

Uma formação desta natureza contribui, a nosso ver, para o debate em torno da responsabilização dos professores na formação ética dos alunos podendo integrar novas práticas baseadas sobretudo na educação para valores éticos, como o respeito, a justiça e a responsabilidade.

Referências

- Buxarrais, M. (2000). *La formación del profesorado en educacación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Caetano, A.P. (2010). Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In M. T. Estrela & A. P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. (pp. 157-170). Lisboa: Educa.
- Caetano, A.P. (2016). Formação de professores e ética profissional na promoção de comunidades de prática. In E. Medeiros (org.). *Formação Pluridimensional de Educadores e Professores em Dinâmicas de Intervenção Educacional*. (pp.147-161) Lisboa: Edições PIAGET.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action research*. London: Routledge Falmer.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Duarte, M. (2009). *Contributos para uma formação ética dos educadores de infância em formação inicial*. (dissertação de Mestrado não publicada), Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is: the selected works of JOHN ELLIOTT*. London: Routledge.
- Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest of virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23 (1). 4-21.
- Estrela, A., Eliseu, M. & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In A. Estrela (org). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. (Pp.309-319). Lisboa: Educa.

- Estrela, M. T. (2003). O Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T. (2009). Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. In A. del Dujo, J. J. Boavida & V. Bento (orgs). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. (pp.. 193-223). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos. Coleção Iberografias.
- Estrela, M.T. (2010). Introdução e apresentação do projeto. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. (pp. 9- 21). Lisboa: Educa.
- Estrela, M.T. & Caetano, A.P. (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Estrela, A. & Estrela, M.T. (2001) (org). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Feio, M. (2015). *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-Moral de Alunos. O papel da Investigação-Ação*. (Tese de doutoramento não publicada) Universidade de Lisboa. Instituto da Educação, Lisboa.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gollob, R. et al. (2004). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P. & Ronnerman, K. (2013). *Facilitating Practitioner Research. Developing transformational partnerships*. Oxford: Routledge.

- Hansen, D. (2001). Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 826-857). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Hansen, D. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith et al (eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. (pp. 10-26). New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Columbia University: Teachers College Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and Public Sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 559-604). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedago.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Guttierrez, C., Jenkins-Gunn, E. & Rosebrock, K. (2005). Classroom management. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*. (pp. 327-357). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marques, J. (2010) *A Reflexão e Discussão de dilemas Éticos como Estratégias de Formação Ética de Professores*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, M.J. & Mogarro, M.J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 53, 185-202.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

- Oser, F., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37 (3), 395-416.
- Salema, H. (2010). Educação para o Exercício de uma cidadania ética e responsável: competências de professores. *Prima Facie – Revista de Ética*, 6, 9-32.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobral & Caetano (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadores de infância. *Estreia Diálogos*, 1. (pp. 40-54).
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In Morgado, J. & Reis, M. (org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. (Pp. 63-72). Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Zeni, J. (2001) (ed). *Ethical Issues in practitioner research*. Columbia University: Teachers College Press.

Investigação-Ação na Formação Inicial: Trajetórias de Estagiários em Educação Física

Luciana Toaldo Gentilini Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
lutoaldo@msn.com

Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal
amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
frisonlourdes@gmail.com

Resumo

É nosso objetivo neste artigo apresentar um estudo de investigação-ação ancorado na autorregulação da aprendizagem, realizado no Brasil com estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física, para investigar o desenvolvimento de suas trajetórias individuais relativas à atuação pedagógica. O processo de investigação-ação com esses estagiários abrangeu quatro etapas, as quais ocorreram entre a ação e a investigação das atividades planejadas e executadas nos seus estágios. Para a coleta de dados recorreremos a técnica de entrevista semi-estruturada, realizada na última etapa da investigação-ação. Os dados transcritos das entrevistas com os estagiários foram analisados a partir da análise de conteúdo. A análise dos resultados demonstrou mudanças no que concerne as trajetórias individuais dos estagiários na dimensão comportamental e metacognitiva. Concluímos que a investigação-ação se mostrou uma importante estratégia de formação inicial e potencializadora de mudanças que auxiliou no desenvolvimento profissional desses futuros professores de Educação Física.

Palavras-chave: investigação-ação; formação inicial de professores; estágio

Abstract

This study proposes to investigate the development of trainees' individual trajectories in their pedagogical action. Action research methodologies were adopted and anchored in self-regulated learning. Participants were Brazilian trainees of the degree in Physical Education. The process of action research with these trainees consisted of four stages, which occurred between the action and the investigation of the planned and implemented activities. Semi-structured interviews were done in the last stage of action research and content analysis was performed with the data. The results showed changes regarding the individual careers of trainees in the behavioral and metacognitive dimension. We concluded that action research is an important strategy for teacher initial education that may lead to changes that help the professional development of teachers of physical

education.

Keywords: action research; teacher initial education; practicum

Introdução

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nos últimos anos a nível mundial, vêm impactando consideravelmente a formação e prática dos professores nas escolas. Dessa forma, precisamos conceber o papel dos professores não só como transmissores de informações, mas como aprendentes ao longo da vida e investigadores de suas práticas.

Concordamos com Flores e Veiga Simão (2009), as quais colocam que um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação é a formação e o desenvolvimento profissional de professores que possam contribuir para elevar os padrões de ensino e melhorar os resultados acadêmicos dos estudantes. Pretendemos uma formação que possibilite uma aprendizagem contínua no decorrer da formação inicial e ao longo do exercício profissional, privilegie a investigação como estratégia de formação, no sentido de uma tomada de consciência profissional de si em situação, mobilizadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas as quais respondam às exigências profissionais.

Foi com base nos princípios que vimos enunciando que optamos pela investigação-ação para o desenvolvimento deste estudo, dado tratar-se de uma metodologia que promove uma maior consciência e autoconfiança, levando os professores, conseqüentemente, a aprender mais com o seu trabalho e a mudar as suas práticas.

Frente ao exposto, é nosso objetivo neste artigo apresentar um estudo de investigação-ação ancorado na autorregulação da aprendizagem, para investigar mudanças nas trajetórias individuais relativas à atuação pedagógica de estagiários em Educação Física, buscando qualificar a formação inicial.

Investigação-ação e a formação de professores autorregulados

A investigação-ação se configura como um modelo aplicado de pesquisa, que busca respostas às questões que os métodos clássicos não conseguem muitas vezes

alcançar (Andaloussi, 2004). Conforme alguns autores (Alarcão, 2011; Amado & Cardoso, 2013; Thiollent, 1992) a investigação-ação pode ser definida como uma pesquisa do tipo social, com base empírica, a qual associa ações com resoluções de problemas coletivos e que permite o envolvimento do pesquisador com os participantes representativos da situação ou problema vivenciado de modo colaborativo e participativo.

Uma das principais finalidades da investigação-ação é de proporcionar um ambiente de participação entre os interessados na resolução de problemas, sendo muito utilizada, principalmente, no campo educacional como uma estratégia de formação inicial e continuada de professores (Alarcão, 2011; Sanches, 2005). Na formação dos professores, a investigação-ação pode ser considerada como um meio para a mudança, oportunizando a automonitorização dos sucessos e falhas das ações (Zellermayer & Ronn, 1999) e a reflexão sobre a prática pedagógica por meio da ajuda dos outros (Alarcão, 2011).

O desenvolvimento da investigação-ação durante a formação do professor é uma estratégia eficaz para o incentivar a pesquisar a sua prática e aprimorar o seu ensino, beneficiando a aprendizagem de seus alunos (Tripp, 2005). Conforme defende Sanches (2005), essa metodologia permite ao professor investigar sua prática, compreender os problemas e atuar com autonomia para resolver os desafios encontrados.

Na investigação-ação, para Thiollent (1992), não é função apenas do pesquisador elaborar um planejamento metodológico para os investigados. O aspecto que caracteriza esse método é que o pesquisador e as demais pessoas envolvidas na pesquisa formam um grupo de investigação participativo e colaborativo, no qual exercem função ativa, sendo responsáveis por decidir e organizar o delineamento das etapas de ação e investigação. A ação participativa e colaborativa permite aos participantes se capacitarem para responder com mais perspicácia aos problemas relacionados às situações profissionais, com a intenção de promover uma ação transformadora (Thiollent, 1992).

Apesar de não existir um único modelo de organização, Thiollent (1992) ressalta que em uma investigação-ação o planejamento precisa ser constantemente

revisado e, caso necessário, modificado na medida em que as tensões, os conflitos, as incertezas, as dúvidas e outras questões de um grupo com interesses comuns, apareçam. Além do mais, as etapas que constituem uma investigação-ação são flexíveis, já que cabe aos envolvidos analisar, planejar, implementar e avaliá-las de forma ativa, intencional e consciente das reais necessidades encontradas (Tripp, 2005).

Percebemos que a proposta de desenvolvimento da metodologia da investigação-ação com professores pode oportunizar a esses uma atuação autorregulada para resolverem os problemas de sua prática pedagógica (Cadório & Veiga Simão, 2013). A autorregulação da aprendizagem é considerada como uma ação em que os indivíduos encaram a aprendizagem de forma intencional, autônoma e efetiva (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), adaptando suas competências as necessidades da tarefa e aos objetivos traçados (Zimmerman, 2013).

No campo da formação, a oportunidade dada aos professores para autorregularem as suas aprendizagens conduz ao reconhecimento das razões, pressupostos, fundamentos e sentidos das suas opções, do seu agir e dos produtos que daí resultam (Veiga Simão & Frison, 2013). Essa opção possibilita ao professor aprender de forma estratégica durante a sua formação (inicial ou continuada), tornando-se um profissional autônomo e motivado para aprender e se sentir mais bem preparado para desenvolver diferentes métodos de ensino (Veiga Simão, 2013).

O estudo de investigação-ação com os estagiários, o qual apresentamos neste artigo, foi pensado e construído de acordo com o modelo de investigação-ação de Tripp (2005). Esse modelo, presente na figura 1, configura-se a partir de um movimento cíclico, entre o agir no campo da prática e investigá-la, rompendo com a lógica da linearidade das ações e proporcionando aos seus participantes a autorregulação dos seus processos de aprendizagem.

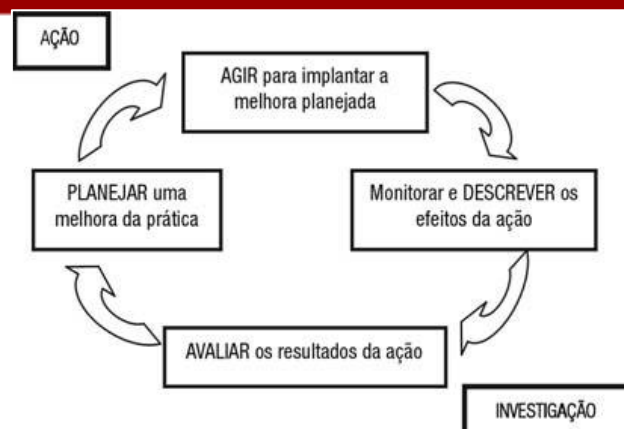


Figura 1 - Etapas da investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p.446)

As etapas que compõem o modelo apresentado por Tripp (2005) e utilizadas neste estudo, remetem para a lógica cíclica de antecipação, execução e autorreflexão da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2013). Na fase de antecipação, a qual remete para a etapa de planejar uma melhora da prática pedagógica do modelo de investigação-ação de Tripp (2005), o professor analisa e observa o contexto no qual está inserido, estabelece metas e objetivos e elabora um planejamento estratégico para o alcance desses objetivos. As etapas de agir para implementar uma melhora na prática, monitorar e descrever os efeitos da ação em uma investigação-ação, remetem para a fase de execução proposta por Zimmerman (2013), na qual o professor coloca em ação o planejamento estratégico, controla a sua atenção e o esforço dedicado à tarefa (Veiga Simão & Frison, 2013). E, por fim, na fase de autorreflexão do processo de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2013), a qual remete para a etapa de avaliar os resultados da ação de uma investigação-ação, o professor reflete sobre o seu progresso de aprendizagem e a efetividade do seu planejamento estratégico no alcance de seus objetivos e metas.

Por meio dos ciclos de ação e reflexão os professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. A identificação de uma situação problema, o estabelecimento de objetivos, a elaboração de um planejamento estratégico, a monitorização do comportamento e a avaliação reflexiva dos resultados alcançados, são processos comuns aos dois modelos, os quais auxiliam os professores a atingirem os objetivos pretendidos com os alunos na sala de aula. Caso o professor

avaliar que os objetivos alcançados não foram os esperados, poderá alterar a sua abordagem e fazer ajustes no seu comportamento, no contexto e nos fatores sociais, de forma a estabelecer um ambiente propício a um novo investimento nos processos de aprendizagem (Tripp, 2005, Zimmerman, 2013). Desta forma, entendemos que os modelos propostos permitem que o professor, ao perceber discordância entre o que intentava e o que de fato alcançou, pode seguir em quantos novos ciclos de investigação e ação forem necessários, tendo em vista a obtenção da solução dos problemas levantados e das circunstâncias identificadas.

Por meio de uma análise em periódicos brasileiros¹, com produção científica sobre a utilização da investigação-ação na formação dos professores de Educação Física, destacamos os resultados de alguns estudos encontrados (ver Avila & Frison, 2014), os quais tratam dos benefícios proporcionados por essa metodologia na formação inicial desses profissionais (Cardoso, 1989; Ferreira, 2008; Rangel-Betti; Galvão, 2001).

No estudo de Rangel-Betti e Galvão (2001) são apresentados os resultados de um estudo de investigação-ação desenvolvido com estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física. Esses estudantes planejaram junto a uma docente do curso o desenvolvimento de uma disciplina com o tema Educação Física Infantil, com o objetivo de criar um espaço na sua formação de reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz nas aulas de Educação Física. Durante os ciclos de investigação-ação desse estudo, foram desenvolvidas práticas colaborativas entre a docente e os estudantes, tais como: estudo, planejamento, reflexão e avaliação de planos de aula. Os resultados mostraram que a partir da metodologia utilizada, os futuros professores de Educação Física adquiriram competência reflexiva e crítica sobre as suas aulas e as dos colegas, assim como aprenderam a trabalhar de forma colaborativa, aceitando a opinião dos outros para a mudança e qualificação do processo de planejamento das aulas.

Na pesquisa de Ferreira (2008) foi desenvolvido um estudo de investigação-ação com quatro estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, três professoras de Educação Física atuantes em uma escola pública e uma pesquisadora/mediadora da investigação. O objetivo do estudo foi formar um grupo colaborativo com esses participantes, os quais se reuniram uma vez por mês para discutir, avaliar e sugerir novos elementos para melhorar a atuação pedagógica do professor. Os resultados da

utilização da investigação-ação nesse estudo mostraram que essa foi uma oportunidade de aproximar o licenciando do seu futuro ambiente de trabalho, assim como proporcionar aos envolvidos maior autonomia, tomada de decisão, planejamento, avaliação e mudanças diante da prática pedagógica e produção de novos conhecimentos profissionais.

No estudo de Cardoso (1989) a investigação-ação foi desenvolvida junto a estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, os quais estavam realizando seus estágios curriculares obrigatórios. Esses estudantes tiveram a oportunidade de, acompanhados do professor orientador de estágio, analisar, planejar e avaliar as aulas desenvolvidas, sempre com o objetivo de problematizá-las e modificá-las, conforme a necessidade. Os resultados demonstraram que a investigação-ação proporcionou aos estudantes a possibilidade de discutir e refletir sobre os problemas didático-pedagógicos enfrentados na escola e produzir, de forma colaborativa, novas concepções sobre a disciplina de Educação Física.

Com base no que foi apresentado e no objetivo deste artigo, procuramos responder a duas questões centrais com este estudo:

1. Quais as mudanças potencializadas pela investigação-ação nas trajetórias individuais dos estagiários em Educação Física relativas à atuação pedagógica?
2. De que forma a metodologia de investigação-ação contribuiu para qualificar a formação inicial dos estagiários que participaram deste estudo?

Metodologia

Contexto do estudo e participantes

O contexto de desenvolvimento deste estudo de investigação-ação foram os estágios curriculares supervisionados de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. No currículo do curso em questão, está previsto a realização de três estágios curriculares obrigatórios no decorrer do 6º, 7º e 8º semestre, sendo esses na Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental (6º semestre), nas Séries Finais do Ensino Fundamental (7º semestre) e no Ensino Médio (8º semestre).

O presente estudo acompanhou 12 estagiários do referido curso no decorrer dos estágios do 7º e 8º semestre. Desses estagiários cinco eram do sexo feminino (EA, ED, EE, EI, EL) e sete do sexo masculino (EB, EF, EG, EJ, EM, EN, EO²), com média de 22 anos de idade.

No início do 7º semestre, os 12 estagiários, com o intuito de buscar solução para os problemas evidenciados no decorrer dos estágios, formaram, junto a uma pesquisadora (primeira autora deste trabalho), um grupo de investigação-ação, denominado Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF). O GRUPESF manteve reuniões em grupo de forma presencial ao longo dos dois semestres do ano de 2014 com o intuito de discutir, avaliar e refletir, de forma participativa e colaborativa, as práticas e questões pertinentes aos desafios encontrados nos estágios, assim como organizar as atividades que seriam executadas pelo grupo no decorrer de suas ações. As reuniões aconteceram nas dependências do próprio curso, uma vez por semana e com duração média de 120 minutos.

Processo de investigação-ação no GRUPESF

O processo de investigação-ação com o GRUPESF abrangeu quatro etapas, as quais ocorreram entre a ação e a investigação das atividades planejadas e executadas pelo grupo (Figura 2). Na primeira etapa, Formação do Grupo Colaborativo, houve a familiarização entre os participantes do GRUPESF e, por meio das reuniões em grupo a definição de objetivos e a realização de um planejamento de ações para as etapas seguintes.

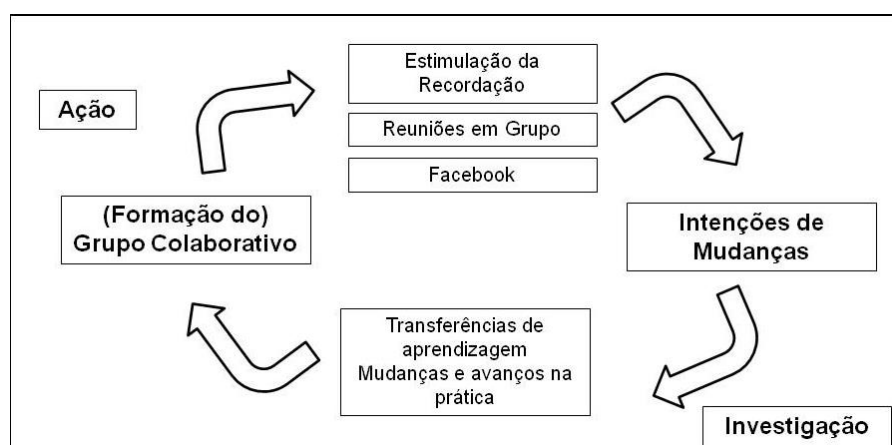


Figura 2- Etapas do ciclo de investigação-ação com os estagiários em Educação Física.

Fonte: Autores do texto

Na segunda etapa, caracterizada pela realização das ações previstas no planejamento elaborado anteriormente, foram escolhidas diferentes técnicas e instrumentos pelo grupo, como a **estimulação da recordação**, a continuidade das **reuniões em grupo** e a criação de um grupo virtual de discussão (**facebook**), com o objetivo de dialogar sobre os problemas da prática pedagógica e buscar soluções para esses desafios de forma colaborativa.

A estimulação da recordação é uma técnica utilizada no campo do ensino há mais de seis décadas e tem o propósito de investigar os processos de pensamento dos professores e/ou alunos (Amado & Veiga Simão, 2013), assim como avaliar as competências autorregulatórias durante o processo de ensino e de aprendizagem (Boekaerts & Cascallar, 2006). Em relação a utilização dessa técnica no GRUPESF, essa consistiu na gravação em vídeo das aulas lecionadas pelos estagiários nos seus estágios, visando permitir a esses recordar, relatar pensamentos e decisões durante e sobre a aula registrada. Após o registro o grupo se reunia para visualizar o vídeo registrado, em um momento guiado por meio de um roteiro pré-estruturado pela pesquisadora, contendo tópicos de discussão (Amado & Veiga Simão, 2013).

Na terceira etapa, foram observadas as **intenções de mudança** dos estagiários em relação à sua prática pedagógica nos estágios. Nesse momento, o grupo analisou, refletiu e discutiu, por meio das reuniões em grupo e das discussões por meio virtual (**facebook**), as melhores estratégias que poderiam ser utilizadas na superação dos desafios encontrados nas aulas executadas na escola.

Na quarta etapa, **transferência de aprendizagem, mudanças e avanços na prática pedagógica**, os participantes do GRUPESF realizaram avaliações das estratégias implementadas e dos resultados alcançados no que tange a resolução dos problemas enfrentados no estágio. Assim como participaram, individualmente, de uma entrevista final, realizada pela pesquisadora, a qual permitiu identificar no comportamento e ações dos estagiários a transferência de aprendizagens e, conseqüentemente, as mudanças que existiram entre o estágio realizado no primeiro semestre da pesquisa e o segundo estágio ao final da pesquisa.

Vale ressaltar que essas etapas nem sempre aconteceram de maneira linear, uma vez que o grupo monitorava, avaliava as decisões e ações implementadas, sendo que, dependendo da necessidade, retornava a anterior sempre baseados nos objetivos os quais queriam alcançar. A pesquisadora, durante todas as etapas desenvolvidas pelo grupo, desempenhou o papel de mediar e gerir as ações, de maneira gradual e em função das necessidades identificadas pelos estagiários. Dessa forma, tanto pesquisadora como estagiários desempenharam uma função ativa nas decisões e delineamento das etapas desta investigação-ação.

Recolha e tratamento dos dados

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos a técnica de entrevista, realizada na quarta etapa do ciclo de investigação-ação com o GRUPESF. Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada por possibilitar uma maior flexibilidade ao entrevistador e aos entrevistados em relação aos tópicos de discussão (Ferreira & Amado, 2013). Foi utilizado um roteiro previamente elaborado, o qual foi organizado pela pesquisadora com os seguintes tópicos de discussão: mudanças de percepções sobre o ensino, a aprendizagem e na prática pedagógica dos estágios em Educação Física, utilização de estratégias de autorregulação para aprender a ensinar nos estágios e os efeitos das etapas da investigação-ação na formação inicial dos estagiários. Destacamos que para este artigo, analisamos apenas os tópicos relativos às mudanças na prática pedagógica dos estágios em Educação Física e os efeitos das etapas de investigação-ação na formação inicial dos estagiários.

A entrevista com cada um dos estagiários foi realizada pela pesquisadora, de forma individual e em uma sala cedida pelo curso. Todas as entrevistas foram registradas com um gravador de áudio e tiveram duração média de 50 minutos. Antes da realização das entrevistas, os estagiários assinaram a um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual garantiu anonimato e os esclareceu dos objetivos da realização das entrevistas.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e empregamos o software Nvivo10 para auxiliar na organização e interpretação desses dados.

Análise e interpretação dos dados

Mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF

Apresentamos e discutimos algumas mudanças salientadas pelos estagiários do GRUPESF referentes as suas trajetórias individuais na atuação pedagógica nos estágios. Da análise emergiram duas dimensões referentes a essas mudanças: **comportamentais** e **metacognitivas**.

Na dimensão comportamental estão as mudanças identificadas nas trajetórias individuais de alguns estagiários, as quais correspondem às alterações na organização e condução de suas aulas. Entre essas mudanças estão: a realização do planejamento para as aulas, a postura como professor, o controle emocional para atuar, a forma de explicar o conteúdo e o estabelecimento do diálogo com os alunos (Quadro 1).

Mudanças Comportamentais	Exemplo de indicadores
Realização do planejamento para as aulas (ED, EN)	<i>[...] hoje aprendi que enquanto estou fazendo o plano tenho que pensar nos alunos (ED)</i>
Postura como professor (EF, EJ, EO)	<i>[Conseguir mudar a] postura principalmente, apresentar bem os conteúdos aos alunos (EF)</i>
Vencer o nervosismo (EG)	<i>[Sentia muito] nervosismo, timidez, retração, eu pensava que eu era um péssimo professor (EG)</i>
Explicar as atividades para os alunos (EJ)	<i>[Por meio de] exemplos práticos de como realizar uma atividade durante as aulas (EJ)</i>
Conversar com os alunos (ED, EF, EI, EL)	<i>[Aprendi a importância de] mostrar como vai ser a aula no início, de parar para perguntar se tem alguma dúvida, se conseguem montar alguma variação, encerrar a aula e perguntar como foi, fazer a avaliação com eles (ED)</i>
Colocar-se no lugar dos alunos (EN, EO)	<i>Eu não tinha pensado em me colocar no lugar dos alunos. Se o aluno está gostando, se ele está entendendo o que estou explicando [...] até os colegas terem relatado as suas dificuldades de aula (EN)</i>

Quadro 1- Mudanças comportamentais nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF.

Fonte: Autores do texto

Em relação às mudanças na dimensão comportamental, foram identificadas semelhantes alterações no comportamento de professores, os quais participaram de estudos que utilizaram a metodologia de investigação-ação na formação continuada de professores (Veiga Simão, 2002; Sobral & Caetano, 2016). Na pesquisada de Veiga Simão (2002), algumas das mudanças identificadas nas práticas das professoras participantes do estudo, denominadas pela autora como mudanças processuais, foram em relação à organização da aula, a utilização do tempo e do espaço e a seleção de conteúdos. De forma semelhante, a investigação-ação proporcionou mudanças nas práticas das professoras que participaram do estudo de Sobral e Caetano (2016), sendo essas mudanças na organização do ambiente de sala de aula, valorização da ação de planejar as aulas para a execução eficaz das atividades e a elaboração de estratégias para vencer conflitos entre os alunos.

Referente à dimensão **metacognitiva**, observamos mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários, as quais são: maiores graus de consciência sobre seus conhecimentos, o uso da reflexão para corrigir e alterar aspectos da sua prática que não correspondiam ao desejado e a elaboração de diferentes estratégias para vencer os desafios da prática pedagógica (Quadro 2).

Mudanças Metacognitivas	Exemplos de indicadores
Ampliar a consciência (EA)	<i>[...] nesse último estágio é que eu fui me dar conta de muitas coisas que eu ainda não tinha me dado em questão aos conteúdos (EA)</i>
Identificar erros (EJ)	Ficar mais atento aos erros que eu já tinha cometido (EJ)
Uso da reflexão (EB, ED)	<i>Refleti e analisei como é um trabalho de um professor, o que envolve o trabalho na escola (EB)</i>
Elaborar diferentes estratégias (EB, EN)	<i>O grupo me ensinou a buscar estratégias no que eu, particularmente, não sabia o que eu ia fazer. Porque cada dia eu tentava uma coisa diferente e não dava muito certo (EN)</i>

Quadro 2- Mudanças metacognitivas nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF.

Fonte: Autores do texto

No que tange a competência reflexiva, observada como uma das mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários deste estudo, resultados de pesquisas utilizando a investigação-ação também demonstraram potencialidades dessa metodologia para o desenvolvimento da ação reflexiva de futuros professores/estagiários (Ferreira, 2008; Rangel-Betti & Galvão, 2001; Vieira, 2016). Inferimos que essa competência foi desenvolvida pelos estagiários, fruto do exercício de análise e busca de solução, junto ao grupo de investigação-ação, aos problemas identificados nas suas práticas pedagógicas com os alunos.

Ao mesmo tempo, entendemos que a competência reflexiva resultou do desenvolvimento da metacognição dos estagiários. Por meio da metacognição, ampliaram a consciência sobre os comportamentos desempenhados nas aulas, identificaram erros e buscaram as melhores estratégias diante das situações que se apresentavam. O desenvolvimento da competência metacognitiva durante a formação do professor (inicial e continuada) favorece o processo de autorregulação da aprendizagem desses profissionais. Conforme Boruchovitch (2014) o (futuro) professor precisa ter a chance de exercitar a sua metacognição, para que ao autorrefletir sobre as suas facilidades e dificuldades de aprender e de ensinar possa garantir intervenções pedagógicas mais eficazes.

Destacamos entre as mudanças nas trajetórias individuais no GRUPESF o caso de dois estagiários (EJ, EM). O EJ revelou, no início do estudo, interesse em participar do grupo a fim de buscar ajuda na decisão de seguir ou não no curso e se tornar um professor de Educação Física. Posteriormente as ações desenvolvidas pelo grupo, as quais tiveram a participação frequente desse estagiário, notamos na entrevista final a decisão tomada por ele: “o grupo conseguiu abordar desde o mais simples ao mais complexo na minha formação, consegui me interessar mais pela profissão e entender mais tanto o lado do professor quanto do aluno” (EJ).

De forma semelhante, observamos na trajetória construída pelo EM, que as ações desenvolvidas pelo grupo colaboraram para mudanças positivas na sua formação como professor. Na primeira etapa do GRUPESF o EM demonstrava o sentimento de insegurança para expor suas ideias aos colegas. Esse estagiário, após participar com

frequência de todas as discussões e ações desenvolvidas no grupo, observou na entrevista final:

Antes do grupo eu era bem mais fechado. Eu não conseguia partilhar o que eu estava vivenciando porque eu achava que o colega ia rir ou zombar de mim. [...] No grupo não, a gente sempre buscava perceber o que o outro estava vivenciando e ajudar de alguma forma (EM).

As alterações na dimensão comportamental e metacognitiva, identificadas nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF, demonstraram como as ações, discussões e reflexões organizadas no grupo de forma colaborativa contribuíram na tomada de decisão de aspectos relacionados à prática pedagógica, gerando impacto no desenvolvimento profissional dos estagiários ao se tornarem mais autônomos e conscientes diante dos desafios do exercício da docência. O contexto de formação proporcionado neste estudo, permitiu aos estagiários trabalharem no coletivo, planejando ações e elaborando diferentes estratégias para superar os desafios do dia-a-dia de sala de aula. O trabalho coletivo proporcionou a esses futuros profissionais aprenderem a respeitar o outro e com isso trabalhar e pensar em conjunto para encontrar soluções ao que o grupo identificava como problema. De acordo com Veiga Simão (2013), aprender e trabalhar em colaboração com outros é a uma das formas mais eficazes das pessoas saberem e demonstrarem respeito uns pelos outros. Assim como, o trabalho colaborativo é uma estratégia importante na solução de problemas difíceis de serem superados de forma individual (Figueiredo & Veiga Simão, 2014).

Considerações Finais

O objetivo que guiou o desenvolvimento desta investigação foi identificar mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários em Educação Física que participaram de um estudo de investigação-ação, ancorado na autorregulação da aprendizagem. As principais mudanças identificadas nas trajetórias desses futuros professores, em função das diferentes etapas proporcionadas pela investigação-ação, foram em relação as dimensões comportamental e metacognitiva que envolveram a autorregulação do aprender a ser professor no contexto de atuação.

Observamos que um dos pontos a ser destacado no desenvolvimento da investigação-ação com o GRUPESF foram as ações colaborativas executadas pelos seus participantes, as quais potencializaram o pensar, agir e resolver problemas em parceria. Os estagiários entenderam que ao trabalharem juntos, se apoiaram, atingindo objetivos que beneficiaram o coletivo. De maneira semelhante, identificamos que por meio da investigação-ação os estagiários reportaram: i) alterações comportamentais frente à atuação profissional; ii) competências autorregulatórias para o exercício da docência. Ao mesmo tempo, esses estagiários tiveram a oportunidade de desenvolver a sua formação no contexto de intervenção, seguindo uma perspectiva que valorizou o professor como um aprendiz, como um profissional autônomo, estratégico e crítico diante de sua realidade. Isso possibilitou a cada estagiário ser o planejador e o gestor do processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

A natureza da oportunidade de desenvolvimento profissional na formação inicial de estagiários em Educação Física a que fizemos referência, consistiu em potencializar uma formação recorrendo à investigação-ação em contexto colaborativo que teve como intenção possibilitar processos e procedimentos que se tornaram, de certa forma, geradores de oportunidades de vivência de experiências que foram lidas pelos participantes como críticas para a sua prática docente. A investigação-ação em contexto colaborativo conduziu à construção de um percurso que permitiu uma atitude prática-teórica-reflexiva, promotora da autonomia do professor e de mudanças pedagógicas.

Ressaltamos que, os resultados alcançados neste estudo não são generalizáveis, mas podem ser transferidos para outros contextos relativamente próximos e homogêneos. Esses resultados sugerem que os estagiários/futuros professores precisam ter momentos da carga horária de seus cursos, definidos para encontros com o coletivo de colegas e que proporcionem o refletir e tomar decisões junto ao coletivo. O trabalho desenvolvido por este grupo de investigação-ação, ancorado na autorregulação da aprendizagem, mostrou-se como uma importante ferramenta de desenvolvimento profissional ao refletir-se na mudança das práticas pedagógicas dos estagiários.

Consideramos pertinente continuar a desenvolver estudos de investigação-ação com o objetivo de particularizar situações em contextos similares, sublinhando a especificidade do que é singular e excepcional. Estudos dessa natureza permitem a sua aplicabilidade a outros contextos bem como averiguar em que medida o impacto das oportunidades formativas, que a investigação-ação proporciona, persiste no tempo, e se os participantes mantêm, noutros contextos, as mudanças que consideraram pertinentes introduzir nas suas práticas docentes.

¹ Os periódicos consultados foram: Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Revista Movimento, Revista *Kinesis*, Revista Motriz, Revista de Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte e Revista Pensar a Prática. Foram escolhidos os artigos disponíveis pela revista do final dos anos 80 até os dias atuais, que desenvolveram investigação-ação com temáticas relativas à Educação Física escolar. Ao total foram encontrados vinte e quatro artigos que exploraram a temática escolhida para consulta.

² Os estagiários EC e EH desistiram de participar da pesquisa. No entanto, optamos por manter a denominação já dada aos demais estagiários de forma a preservar a organização da pesquisa.

³ As dimensões, seja comportamental ou metacognitiva, representam a ênfase observada na fala do estagiário e não elimina a possibilidade de ambos, assim como outras dimensões, estarem articulados na prática dos estagiários.

Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (8ª ed). São Paulo: Cortez.
- Amado, J., & Veiga Simão, A. M. (2013). Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In: J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 235-244). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andaloussi, K. E. (2004). *Pesquisas-ações: Ciência. Desenvolvimento. Democracia*. São Carlos: Editora São Carlos.
- Avila, L. T. G., & Frison, L. M. B. (2014). A Pesquisa-Ação como uma estratégia formativa de professores de Educação Física. In *Anais do Simpósio Nacional de Educação Física, Pelotas, RS, Brasil, 5-7 novembro 2014* (pp. 260-271). ESEF: UFPel.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (3ª ed). São Paulo: Edições 70.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 401- 409.
- Cadório, L., & Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Cardoso, C. (1989). Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de Educação Física. *Kinesis*, 5(2), 259-277.
- Ferreira, L. (2008). Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. *Motriz*, 14(1), 30-40.
- Ferreira, S., & Amado, J. (2013). Entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Figueiredo, E. D., & Veiga Simão, A. M. (2014). Desenvolvimento profissional e experiências críticas. In M. A. Flores, & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: tendências e desafios atuais* (pp.113-132). Portugal: De Facto Editores.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Pedagogo.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Rangel-Betti, I., & Galvão, Z. (2001). Ensino reflexivo em uma experiência de ensino superior em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 105-106.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sobral, C., & Caetano, A. P. (2016). Investigação-ação na formação continuada de educadoras da infância. *Revista Estreiadialogos*, 1, 40-54.
- Thiollent, M. (1992). Metodologia da pesquisa-ação (5ª ed). São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da educação.
- Veiga Simão, A. M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. Veiga (Org), *Psicologia da educação* (pp. 495-541). Lisboa: Ed. Climepsi.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90), 173-188.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 02-20.

- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. *Revista Estreialogos*, 1, 21-39.
- Zellermayer, M., & Ronn, P. (1999). Making tacit knowledge visible through the interplay between action research and videotaping. *Teacher and teaching: theory and practice*, 5(2), 243-265.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.

www.estreialogos.com



© Todos os direitos reservados
ESTREIADIÁLOGOS 2016

ISSN 2183-8402