

JULHO | VOL 5 | N.º 1
Ano 2020

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 Gjølterud, 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

ISSN 2183-8402

FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA

AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL

A Revista ESTREIADIALOGOS 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 ESTREIADIALOGOS 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 ESTREIADIALOGOS 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 ESTREIADIALOGOS.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS

PEER REVIEW POLICY

Todos os artigos submetidos à ESTREIADIALOGOS 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

Investigação-ação e cidadania - Diálogos e desafios.....	9
Investigação e praxis: Por uma pedagogia intercultural crítica	14
Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores.....	35
Os desafios da formação inicial de professores e educadores e a investigação-ação: alguns contributos da práxis.....	47
Diálogos sobre pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada na escola	60

EDITORIAL

Investigação-ação e cidadania - Diálogos e desafios

Vivemos uma atualidade marcada por fenómenos sociais, culturais, económicos e políticos, à escala mundial, que são preocupantes, do ponto de vista do respeito pelos direitos humanos. Fenómenos como a crença em 'verdades alternativas' e a manipulação dos meios de informação e comunicação social, os extremismos e os discursos racistas, xenófobos, homófobos, e outros que promovem o radicalismo, a exclusão e a divisão social, e novas formas de escravatura (laboral, sexual), são sinais de um tempo em que os seres humanos são desprovidos da sua humanidade, peças de máquinas de produção de capital, máquinas alimentadas pela ganância e impulsos consumistas desenfreados de massas sedadas. Numa era em que qualquer desculpa serve para manter o *status quo* dos poderosos, o atropelo dos direitos fundamentais das crianças e indivíduos vulneráveis à proteção dos Estados, as migrações forçadas pelas guerras de poder e de controlo de territórios físicos e simbólicos, e tudo o resto que não temos aqui espaço para nomear, não podem deixar de constituir *desafios* a serem equacionados pelas comunidades de investigadores e profissionais, cujo trabalho vise o desenvolvimento humano.

Como afirmamos recentemente (Paraskeva & Moreira, 2020), não se pode abordar as questões de uma educação para uma cidadania justa sem a relacionar com os processos mais amplos da globalização neoliberal, numa altura em que a Europa enfrenta ondas massivas de cidadãos africanos e do Médio Oriente que procuram santuário para escapar da pobreza, exploração, fome, violência, violação, escravatura, ou tráfico humano. São imigrantes, refugiados, seres despojados de direitos de *cidadania* trazida pela deslocação forçada. E apesar do crescimento desta desigualdade, pobreza, exploração e opressão globais, e que deveria resultar num movimento de reforço da justiça social e da solidariedade entre os povos europeus, fazendo jus à tradição humanista e de valores liberais num continente cujo ADN é fortificado por migrações contínuas ao longo de tempos imemoriais, o que assistimos hoje é ao ressurgimento de impulsos fascistas, populistas e de extrema-direita. Estes vêm, com pezinhos de lã, pavimentar a estrada para o ataque descarado às minorias subordinadas, reacendendo as memórias de um passado europeu negro não tão longínquo assim. Afinal de contas, ainda há

quem defenda que o Holocausto não existiu, um debate que em vez de ser liminarmente cancelado pela aberta e descarada estupidez e ignorância dos argumentos, ganha cada vez mais força pelo papel que a cultura das ‘fake news’ e verdades alternativas tem vindo a ter no panorama global.

Todavia, também se registam iniciativas de luta pelos direitos de cidadania das populações mais excluídas e que nos levam a equacionar o papel da sociedade (e que somos todos e todas nós) no combate às diversas formas de desigualdade e exclusão. Vejam-se os acontecimentos recentes no Chile ou em Hong Kong, onde as povoações se revoltam contra sistemas opressivos, violentos e geradores de cada vez maiores desigualdades, escudados em políticas neoliberais e em práticas capitalistas que expoliam os mais pobres para que os mais ricos se tornem cada vez mais ricos. Como escreve Silvia Redon, uma professora e investigadora da Universidade Católica de Valparaíso, aquilo se está a passar atualmente no Chile é uma questão de *ciudadania*: quando o sistema capitalista se alia a um modelo neoliberal que não faz mais do que acentuar as desigualdades, o endividamento, a privatização e a mercantilização dos direitos sociais, baixa o salário mínimo enquanto aumenta os rendimentos dos políticos e gestores de altos cargos públicos, e quando a comida, os fármacos e o transporte são os mais caros do planeta, o resultado só pode ser todo um povo sumido no desespero e numa deteriorada saúde mental. Tal como em Hong Kong, também no Chile os militares e a polícia usam bombas lacrimogéneas e formas violentas de repressão, sobre “um punhado de jovens transgressores que perturbam a ordem pública e destroem o bem público”: “hoje, o Chile está a mostrar a sua cara verdadeira – o desenvolvimento económico e os privilégios são apenas para poucos, como sempre...” (Redon, 2019, p. 1, trad. nossa).

Como tenho vindo a afirmar, suportando-me no trabalho de muitos intelectuais críticos, há que expor a falácia das narrativas que colocam o ónus das desigualdades no trabalho dos profissionais (da educação, da saúde, da justiça...) e na consequente mediocridade do seu trabalho. Num modo bem próprio da ideologia ‘fake news’ e ‘verdade alternativa’, estas narrativas ignoram propositadamente a evidência científica acumulada, que existe um saber próprio da profissão que deve ser desenvolvido em *diálogo* e no estrito respeito epistémico pela “ecologia de culturas e saberes” (Santos, 2007) própria da diversidade e da riqueza do humano.

Este volume agrega quatro textos apresentados no II Congresso Internacional da Rede Estreia Diálogos, que decorreu em Braga, Portugal, a 23 de outubro de 2019. Neste congresso, debateram-se alguns *desafios* sociais, políticos, educativos, profissionais e outros, entrando num *diálogo cidadão* alimentado por teorias e práticas da *investigação-ação* desenvolvidas em

diferentes contextos nacionais e profissionais. Este diálogo decorreu à volta de 4 eixos temáticos: Diversidade, cidadania e direitos humanos; Migrações, multiculturalidade e inclusão; Ética e qualidade na investigação-ação e Desafios metodológicos à investigação-ação.

Como profissionais e estudiosos do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, os autores dos textos apresentados no congresso unem-se na crença de que a investigação-ação, sendo de natureza participada, colaborativa, *dialógica* e emancipatória e radicada numa epistemologia libertária, de respeito pelo desenvolvimento harmonioso de todas as vertentes do humano, em equilíbrio com a proteção do planeta, com uma metodologia autorreflexiva sustentada na análise crítica da prática, constitui uma ferramenta de resistência (ou mesmo de combate) de enorme valor face a modelos gargantuanos, de matrix capitalista e neoliberal, que tudo devoram e tudo destroem.

As diversas modalidades de intervenção no congresso abordaram questões de educação para a cidadania democrática e global, educação (socio)ambiental, combate à pobreza e exclusão social, educação multi/ intercultural, educação especial, educação para o desenvolvimento sustentável, educação para os direitos humanos, integração de migrantes e minorias, desenvolvimento de competências socioemocionais e transversais, teoria e pedagogia críticas, educação nas áreas académicas escolares e formação inicial e desenvolvimento profissional de professores, gestores, mediadores, assistentes sociais e outros profissionais, entre outras.

Sob o tema *Investigação-ação e cidadania - diálogos e desafios*, este número especial da revista EstreiaDiálogos, na linha dos números anteriores, visa “aprofundar o debate e o diálogo crítico em torno das questões teóricas e metodológicas que caracterizam a investigação-ação, tendo em vista a transformação e a melhoria dos contextos e das práticas e a promoção da justiça social” (Flores & Silva, 2016, p. 19). Visa refletir sobre o papel da investigação-ação ao serviço de uma cidadania plena em sociedades democráticas, discutindo formas de diálogo e modos como os desafios se colocam e/ou são enfrentados, através de práticas sociais e profissionais que promovem a inclusão, o diálogo intercultural, a emancipação, a justiça social e cognitiva, e outras formas de capacitação dos sujeitos e transformação dos seus contextos vivenciais.

Neste volume reúnem-se quatro textos apresentados no congresso. Inicia-se com o texto da conferência de abertura de Manuela Guilherme, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, intitulado “Pedagogia crítica e educação para a cidadania intercultural: Investigação e praxis”. Neste texto a autora propõe uma matriz conceptual para a

academia glocal, *Glocademia*, e para os académicos, *Glocadémicos*, enquanto “investigadore/as, e professore/as de hoje que respondem, tanto trans- como internacionalmente, às questões locais e globais, abraçam as suas ‘comunidades de prática’ como parceiros de investigação e estão comprometidos com o reconhecimento de uma ecologia de saberes.” Esta matriz assenta em três eixos (*Glocadémicos*, Línguas Glocais e Responsabilidade Intercultural), cada um assente num tripé concetual: ligação entre Ciência, Educação e Sociedade, Interculturalidade, cidadania e pedagogia e *Glocadémicos*, línguas glocais e responsabilidade intercultural. O texto finaliza com a defesa de uma investigação e inovação responsáveis e eticamente comprometidas, “para nos movermos com ideias sobre o que estamos a fazer e para onde queremos ir, neste turbilhão no meio do qual se desenrola o início do século XXI.”

Os dois textos que se seguem centram-se no papel da investigação-ação na formação inicial de educadores de infância. O texto de Deolinda Ribeiro, do Politécnico do Porto, Portugal, intitulado “Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores”, apresenta uma análise do impacto dos processos de investigação-ação na reconstrução do pensamento e práticas de educadoras de infância em formação inicial. Através da análise de 20 relatórios de estágio, a autora conclui que a investigação-ação promove a reconstrução de conceções de pedagogia, facilita a construção e problematização de significados da ação profissional e a emergência de processos colaborativos na formação assentes no diálogo e na regulação da ação. Estes processos são cruciais para a consolidação de uma epistemologia praxeológica, central na formação de profissionais reflexivos críticos.

O texto de Ana Peixoto, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, intitula-se “Os desafios da formação inicial de professores e educadores e a investigação-ação: alguns contributos da práxis”. Apresenta uma análise de 180 relatórios de estágio, produzidos no âmbito de um mestrado de formação inicial de educadores de infância. Fazendo a distinção entre estudos de caso e estudos de investigação-ação, a autora conclui que, apesar dos desenhos declarados nos relatórios analisados serem, maioritariamente do primeiro tipo, a sua análise mostra o inverso. Esta aparente falta de clarificação concetual por parte do/as estagiário/as sobre a sua ação deve-se aos fortes constrangimentos de tempo que percecionam no desenvolvimento de projetos de intervenção com impacto na ação profissional, não obstante o registo das suas práticas evidenciarem o contrário.

O texto final, de Fernanda Nunes da Silva, Allana Ladislau Prederigo e Mariangela Lima de Almeida, da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, intitula-se “Diálogos sobre

pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada na escola”. Como o título indica, este texto centra-se no papel da investigação-ação ao serviço de processos de inclusão escolar, através do desenvolvimento de pesquisa-ação colaborativo-crítica no contexto de uma escola pública municipal do Estado do Espírito Santo/Brasil. Tendo sido o projeto de investigação desenvolvido em duas fases, uma de compreensão do contexto, a segunda de participação e colaboração na escola, o texto seleciona a primeira fase para análise do modo como a formação continuada, assente em processos de investigação-ação crítica e emancipatória, pode atender a demandas formativas que ultrapassem uma racionalidade instrumental. As necessidades de formação continuada identificadas evidenciam a urgência de uma formação de professores crítica e comprometida com processos de transformação educativa, ao serviço de escolas mais inclusivas, logo socialmente mais justas e mais equitativas.

Esta finalidade é, aliás, central a todos os textos: a investigação-ação só faz sentido em contextos sociais e educativos que se visem promotores de *mais cidadania* – de uma cidadania democrática, inclusiva, equitativa, assente em processos participados, dialógicos e valorizadores da diversidade humana em toda a sua complexidade e riqueza.

Maria Alfredo Moreira

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

Referências

- Flores, M. A. & Silva, C. (2016). Editorial: A ESTREIADIÁLOGOS como fórum de consolidação da investigação-ação no mundo lusófono. *Revista EstreiaDiálogos*, 1(1), 9-20.
- Paraskeva, J. M. & Moreira, M. A. (2020). Itinerant curriculum theory in the making: Towards alternative ways to do alternative forms of teacher education. In A. Raiker, M. Rautiainen, & B. Saqipi (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (1st Ed.) (pp. 125-143). Oxon & New York: Routledge.
- Redon, S. (2019). *Los tempos de postverdades: ¿A quién defienden los militares?*. Manuscrito não publicado.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.

Investigação e praxis: Por uma pedagogia intercultural crítica

Manuela Guilherme

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Portugal

Resumo

Este artigo oferece uma matriz conceptual para o desenvolvimento da Glocademia – academia glocal, a entidade coletiva de académicos, tanto docentes como investigadores, que trabalham, em simultaneidade e em colaboração, a diferentes níveis de ligações institucionais e de compromissos de cidadania transnacional. Esta matriz conceptual apoia-se em três eixos interdependentes, Glocadêmicos ou académicos locais, línguas glocais e responsabilidade intercultural. O conceito de Glocadêmicos, académicos glocais, pretende descrever esta nova identidade profissional e examinar criticamente os meandros da sua cooperação plurilíngue, intercultural e inter-epistémica na produção do conhecimento científico. A noção de línguas glocais procura salientar a complexidade diacrónica e sincrónica do uso das línguas e a reconstrução linguística através de geografias, desenvolvimentos históricos, campos disciplinares e línguas em contacto. Finalmente, o terceiro eixo, responsabilidade intercultural, recorre aos dois eixos anteriores e estabelece, mais direta e claramente, a ligação com o contexto constituído por Interculturalidade, Pedagogia e Cidadania que, por sua vez, medeia com o contexto mais amplo formado pela Educação, Investigação e Sociedade, determinando assim a natureza das ferramentas conceptuais propostas acima. A responsabilidade intercultural fundamenta-se, por sua vez, na teoria, prática e compromisso. A glocalidade, a criticalidade e a interculturalidade são linhas transversais a toda a matriz da Glocademia, academia local, uma estrutura conceptual de três níveis cuja operacionalização dinâmica em três órbitas tenta descrever a nova maquinaria transnacional de produção de conhecimento que se desenvolveu rapidamente durante as duas primeiras décadas do século XXI.

Palavras-chave: Interculturalidade, Pedagogia Crítica, Investigação, Responsabilidade Intercultural, Consciência Intercultural Crítica

Abstract

This article offers a conceptual matrix for the development of Glocademia – Glocal academia, the collective entity of academics, both docents and researchers that work in simultaneity and in collaboration at different levels of institutional membership and of transnational citizenship commitment. This conceptual matrix is supported by three interdependent axes namely Glocademics, Glocal Languages and Intercultural Responsibility. The idea of Glocademics, glocal academics, aims to describe this new professional identity and critically examine the intricacies of their plurilingual, intercultural and inter-epistemic cooperation in scientific knowledge

production. The notion of glocal languages aims to highlight the diachronic and synchronic complexity of language use and linguistic re-construction across geographies, historical developments, disciplinary fields and language contacts. Finally, the third axis, intercultural responsibility, draws on the first two and establishes, more directly and clearly, their entanglement with the contextual circle consisting of three elements, Interculturality, Pedagogy and Citizenship, which mediates between the broader context of Education, Research and Society and the conceptual tools proposed above, by determining their nature. Intercultural responsibility is itself grounded on theory, practice and commitment. Glocalness, interculturality and criticality are transversal lines to the whole matrix of Glocademia, a three-level conceptual structure, whose dynamic operationalisation in three orbits attempts to describe the new transnational knowledge-producing machinery which has been swiftly developed during the first two decades of the 21st century.

Keywords: Interculturality, Critical Pedagogy, Research, Intercultural Responsibility, Critical Intercultural Awareness

Introdução

Investigação, pedagogia e interculturalidade não são normalmente relacionadas entre si no plano teórico, embora inevitavelmente coabitem entre si. Em que medida investigação é sempre intercultural e deverá ser pedagógica? De que modo a pedagogia deverá ser intercultural e investigativa? Como está a interculturalidade, na sua essência, ligada a uma atitude investigativa e pedagógica? As respostas levam-nos a um reforço desta articulação que favorece e enriquece cada um dos elementos. Articular os estudos que existem sobre estas três áreas, que se desenvolvem por separado, embora cada uma seja interdisciplinar, para produzir um modelo coeso, revela-se tarefa difícil de se fazer compreender porque os campos interdisciplinares tendem a ser também *a-priori* definidos e delimitados, apesar de coexistirem, na prática, no mesmo departamento, escola ou centro de investigação. Para além dos estudos publicados, existem programas de políticas transnacionais de investigação, propostas e relatórios de análise de projetos que têm verificado estes cruzamentos frutíferos na academia. Contudo, quando esta análise e propostas de novos caminhos se propõem aprofundar o cruzamento destes caminhos, têm dificuldade em passar nas malhas dos painéis de avaliação para novos financiamentos. A solução tem sido deixar essas ideias em morte lenta e apresentar novas terminologias, novas propostas conceptuais, que traga a máquina ao trilho. Estas reflexões serão feitas ao longo deste artigo, com uma secção inicial sobre as ideias de interculturalidade e a sua coexistência com outros termos relacionados. As noções de globalização, localização e glocalização na sociedade e saberes contemporâneos são discutidas

na secção seguinte tendo em conta o seu impacto nas atividades em educação e investigação, na reformulação das identidades dos seus agentes e na própria elasticidade do conceito de interculturalidade num mundo glocalizado.

De seguida, apresento e desenvolvo uma matriz conceptual para a academia glocal, Glocademia, baseada em três órbitas, círculos dinâmicos, cada uma das quais suportada por três eixos. No contexto mais amplo, interagem a Educação, Investigação e Sociedade, que inclui uma órbita intermédia constituída por Interculturalidade, Pedagogia e Cidadania e um núcleo estratégico de operacionalização também constituído por três eixos: - Glocadémicos, ou académicos glocais, Línguas glocais e Responsabilidade Intercultural. Finalmente, desenvolvo mais especificamente o conceito de responsabilidade intercultural, na medida em que é informado pelos quadros conceptuais apresentados nas secções anteriores. Para concluir, fica a referência a linhas de políticas de investigação que acabam por ficar pendentes e para as quais esta matriz conceptual pode contribuir.

Interculturalidade e investigação inter-epistémica e pedagógica

A percepção do termo 'interculturalidade' não pode ser dissociada de outros conceitos (in)diretamente correlatos, tendo maior proximidade com os conceitos de interculturalismo, multiculturalismo, pluriculturalidade ou transculturalidade. No entanto, estes termos são atualmente usados num vasto campo inter- e multidisciplinar, em contextos geográficos e culturais muito distintos, traduzidos de e para sistemas linguísticos diversos, como se as suas cargas semânticas fossem consensuais e divergissem apenas na escolha do termo. Ora, as bagagens conceptuais destes conceitos são, por si sós, de tal modo ricas, complexas e diversas que estes não devem ser simplesmente adotados ou descartados com base em generalizações e percepções estereotipadas pouco críticas. Por outro lado, cada um destes conceitos transporta cargas ideológicas conforme as entidades que os usam e ficam sujeitos a generalizações radicalizadas. Neste campo semântico, na academia, por certo, mas não só, banalizou-se a corrida ao último termo da moda, tornando todos os outros religiosamente proscritos. A lamentável violência verbal entre colegas, o exercício de discriminações, de poderes e influências, com graves consequências laborais, baseia-se frequentemente na marcação ideológica associada à censura de vocabulário que torna estreita e nada crítica a visão sobre a diversidade cultural. Nem pedagógica, porque a pedagogia implica compromisso, mas não é

doutrinária. A exclusão terminológica é sempre arbitrária e desemboca numa obsessão retórica que nunca chega a resolver os desvios comportamentais ou conceptuais inerentes. Circuitos conceptuais fechados refletem etnocentrismos, e vice-versa, a etnocentrismos correspondem sempre circuitos conceptuais fechados. E assustadoramente, como escreve o antropólogo brasileiro Viveiros de Castro, “o etnocentrismo é como o bom senso... a coisa do mundo mais bem compartilhada” (Castro, 2015, p. 35) e aquele verifica-se em todas as comunidades étnicas, também nas mais discriminadas, que aliás sobreviveram à discriminação violenta precisamente pelo seu fechamento etnocêntrico. Mas uma coisa é autoproteção, sobrevivência, resguardo do que é legitimamente seu e outra é o ataque e imposição sobre o que é dos outros e, afinal, nosso. O que é que isto tem a ver com investigação-ação? Tudo, se se quer que seja pedagogicamente intercultural.

O significado intrínseco dos prefixos *multi-*; *pluri-*; *trans-*; e *inter-* e dos sufixos *-ismo* e *-dade* também escapa muitas vezes à atenção dos utilizadores desta terminologia, quer na sua singularidade quer nas suas duplas combinações, frequentemente porque são, de facto, quer aparentemente quer na generalidade, quase coincidentes. Vejamos, por exemplo, no que aos prefixos se refere, a proximidade entre multiculturalidade e pluriculturalidade, tal como Walsh (2009) refere:

Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existência de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos; por el contrario, la pluralidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa entre ellas (p. 44).

Concentrando-nos aqui apenas nos prefixos *multi-* e *pluri-*, verificamos que embora ambos definam a multiplicidade, o segundo dirige-se mais para a diversidade interativa. Enquanto que o prefixo *multi-*, neste contexto conceptual, foi introduzido na linguagem política, ideológica, social e académica, com uma agenda política e ideológica muito forte, o prefixo *pluri-* tem respondido a abordagens mais sociológicas e antropológicas, sem uma preocupação grande pela equidade na diversidade, isto é, para muitos implica uma abordagem mais ‘*soft*’. Quer isto dizer, um é acusado por ‘de mais’ e o outro por ‘de menos’. Não podemos esquecer aqui a função dos sufixos, por exemplo, *-dade*, multiculturalidade e pluriculturalidade, que reflete um estado de coisas, descreve uma situação contextual, pressupõe uma ontologia... e *-ismo*, multiculturalismo e pluralismo, que indica agência, movimento e intervenção. Daí que, num extremo, *pluralidade* não ocasione demasiada controvérsia e que, no outro extremo,

multiculturalismo origine muitas reações negativas, quer porque impõe uma noção generalizada de hegemonia cultural de grupo, quer porque transporta uma tradição de resistência. Estes dois termos multiculturalismo e pluralismo opuseram-se, em simultâneo, na 2ª metade do século XX, à ideia de assimilacionismo que tinha vigorado na 1ª metade do século sobretudo nos países anglófonos, ironicamente colada à teoria segregacionista que tinha informado toda a época colonial. Quer dizer, esta ideia de assimilacionismo foi vingando na medida em que ia incorporando os que mais conseguiam assemelhar-se e excluindo aqueles que não tinham entrada por serem considerados irremediavelmente diferentes. Com a explosão do orgulho étnico, na segunda metade do século XX, o multiculturalismo e o pluralismo cultural tiveram o seu momento alto sobretudo nos países anglófonos, quer do ponto de vista académico quer político, arrastando de perto o resto da Europa e residualmente o resto do mundo. Ironicamente, são agora acusados de segregacionistas, precisamente os mesmos que foram as vítimas do segregacionismo.

No entanto, sem multiculturalismo nem pluriculturalidade, que implicam o reconhecimento da diversidade cultural na esfera pública, não se justificariam o intercultural ou o transcultural, independentemente do prefixo ou do sufixo. Estes conceitos são complementares, não são mutuamente exclusivos. Todos estes termos entraram gradualmente na sociedade, na academia e na política depois da legitimação da diversidade cultural na vida e nas instituições públicas, que a ideia de pluriculturalidade validou e o multiculturalismo reivindicou a partir do final dos anos 60, muito impulsionado pelos movimentos de descolonização e pelo movimento dos direitos civis, que marcaram um antes e um depois na análise diacrónica destes conceitos. Por um lado, o multiculturalismo, enquanto movimento, foi fundamental para escancarar muitas ‘caixas’ que estavam mal fechadas e, por outro lado, refletia uma matriz colonial essencialmente segregacionista anglófona, por oposição a uma matriz colonial lusófona mais baseada na miscigenação, ambas com o traço comum da extrema violência, abuso e exploração da vida humana.

Assim, no vocabulário anglófono e do norte da Europa, o termo multiculturalismo foi sempre dominante, verificando-se mais recentemente a importação do termo interculturalismo, por influência dos documentos das organizações transnacionais. Deste modo, recentemente, o termo multicultural tem vindo a ser rejeitado, mas, nos países anglófonos onde o termo tinha raízes mais profundas, o debate tem sido mais forte. Em Inglaterra é conhecido o debate entre Cattle, a favor da terminologia do interculturalismo, e Modood, pelo

multiculturalismo. Por um lado, o argumento de Cantle (2014) inspira-se nas ideias de superdiversidade, globalização, mobilidade transnacional, identidades internacionais, etc. da sociedade britânica contemporânea para proclamar uma nova narrativa social da população residente que transcenda a da imigração, “the real issue here, however, is one of population, not migration” (p. 314). Por outro lado, Modood e os seus co-autores (Meer, Modood, & Zapata-Barrero, 2016) defendem que o multiculturalismo assume uma posição política e uma concepção ética de cidadania que faltam no conceito de interculturalismo, “multiculturalism presently surpasses interculturalism as a political orientation... reflected in an ethical conception of citizenship, not just an instrumental one” (p. 48). Contudo, nenhuma destas versões coloca a ideia de ‘nação’ em causa, embora Modood (2014) conclua que os modelos atuais de coesão nacional estão em crise, “it may be the case that all the attempted models of integration, especially national models, are in crisis” e acrescente que não é provável que um único modelo consiga responder às aspirações de todos os grupos, “no singular model is likely to be suitable for all groups” (pp. 208-209).

Há outra diferença que passa despercebida, a que existe entre ‘interculturalismo’ e ‘interculturalidade’. O uso destes termos tem sido agora predominante e indiferenciado. O primeiro aparece muito a reboque da ideia de multiculturalismo, procurando retirar-lhe a carga política, e o segundo tem uma maior abrangência, com um espectro que vai do mero reconhecimento da diversidade cultural na sociedade que pode traduzir-se numa abordagem mais ou menos ‘soft’, até uma percepção mais comprometida de ‘interculturalidade crítica’. No entanto, o termo ‘interculturality’ é um neologismo em inglês que não traduz exactamente os conceitos de *interculturalidad(e)*, o que é óbvio para aqueles que transitam, de maneira igualmente proficiente, entre a anglofonia e a lusofonia ou a hispanidade ibero-americana. Cantle (2012), por exemplo, reconhece a estranheza do termo ‘interculturality’, que atribui ao facto de ser usado na Europa continental e no Canadá. De facto, em língua inglesa, o uso é frequentemente indiscriminado e pouca atenção é dada à diferença no sufixo, ‘interculturalism’ ou ‘interculturality’.

Contudo, se nós considerarmos a interculturalidade como uma situação social, como uma filosofia e uma ontologia, teremos de considerar outras perspectivas filosóficas, ontológicas e epistemológicas da vida e do conhecimento. A interculturalidade implica aquilo que Walsh (2018) chama de ‘outro modo de pensar’, isto é, “thinking Otherwise” ou o que Santos (2018) chama de pensamento alternativo, “alternative thinking”, o que significa uma

profunda alteração conceptual, que se reflete necessariamente ao nível sociopolítico e que pode resumir-se numa “ecologia de saberes” (Santos, 1997). As “Epistemologias do Sul” representam esse pensamento alternativo, que não é circunscrito geograficamente, mas que representa o Sul feito invisível e sem voz em termos da política, da sociedade, da economia e do conhecimento, a “sociologia das ausências”, mas que se levanta e começa a retorquir, tornando-se uma “sociologia das emergências” (Santos, 2014). Este desafio requer uma mudança profunda no sentido de uma visão intrinsecamente intercultural e plurilíngue da sociedade (Guilherme, 2018, 2019b).

Vários autores latino-americanos identificaram, sobretudo a partir do seu trabalho com as comunidades indígenas na Bolívia, Equador, México, etc., vários modelos e níveis de interculturalidade crítica (Dietz, 2018; Estermann, 2010; Viana, Tapia, & Walsh, 2010). Como argumenta Walsh (2012, pp. 155-178), a interculturalidade crítica representa uma ferramenta pedagógica para um projeto político-social-epistémico e ético que tem forçosamente de ser descolonizador, transformador e criativo, ao contrário de uma interculturalidade que afinal se torna instrumental ao serviço dos mercados, tendo em vista o reforço de uma globalização hegemónica. Continua Walsh (2012), desde Quito no Equador: “Nos referimos a uma praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende pensar no solo ‘desde’ las luchas de los pueblos historicamente subalternizados, sino también ‘com’ sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir...” (p. 176). Esta é uma *praxis* que se requer também para os investigadores. Não é possível ser um investigador-ativo sem desenvolver uma “consciência intercultural crítica” (Guilherme 2019a), a par de uma atitude de pedagogia crítica, na senda de Paulo Freire, e de responsabilidade intercultural (Guilherme, 2020), de aprendizagem e de pedagogia.

Não podemos, contudo, ficar por aqui. Vários autores têm-se refugiado em outros termos correlatos, o transcultural e o intracultural, também com diferentes subentendidos. Ficamos a dúvida se são uma fuga, dos outros termos acima referidos, ou um caminho novo. Enquanto Estermann (2010) descreve transculturalidade em termos dos desenvolvimentos históricos que vão obrigando a cultura a mudar, “las culturas de ayer se han ‘trans-cedido’ hacia las culturas actuales, y las culturas de hoy van a ‘trans-ceder’ hacia culturas inéditas” (p. 30), Canclini (1995) foca-se no hibridismo que posiciona no meio de uma rede de conceitos, na qual inclui o transculturalismo, “network of concepts: for example, contradiction, mestizaje, syncretism, transculturation, and creolization” (p. xxix). Em polo oposto, Yapu (2013) convoca a

‘intraculturalidade’ que descreve como “la revalorización de lo próprio y de las culturas ancestrales” (p. 112), reivindicando a necessidade de se criar espaços dentro das universidades e, portanto, também em atividades de investigação que permitam revigorar culturas em vias de extinção. Toda a complexidade da abordagem à diversidade cultural enunciada acima não pode deixar de incorporar o foco de atividades de investigação, tendo em vista o conhecimento da pessoa no seu contexto. Só impregnada por estas possibilidades epistemológicas latentes e embrenhada na sociedade, na política e nas políticas, é que a investigação realmente se renova, revigora e transforma.

Acadêmicos glocais e investigação transnacional

Os conceitos de ‘global’ e ‘local’ necessitam de ser reinventados. Nenhum deles, hoje em dia, é puro ou estanque. O global tornou-se mais transnacional do que internacional e o local também é tocado pelo transnacional, embora o nacional ainda impere em ambos. Esta nova ordem não pode ser ignorada na investigação nem na interculturalidade nem na pedagogia. O que quer que seja global já foi local e tornou-se global precisamente por causa do desequilíbrio de forças nas relações de poder entre entidades políticas e económicas e, em consequência, no conhecimento, nas línguas e culturas. Requer-se mais equidade, reciprocidade e diálogo para se atingir o equilíbrio no atual entrelaçar entre o local e o global. E isto deve ser feito, de acordo com Canagarajah (2005), tomando mais atenção ao local e respeitando o seu valor e validade, “by taking greater account of the local and respecting its value and validity” (p. xiv). E ainda considerando que o ‘local’ tem sido muitas vezes deslocalizado, embora não tenha sido necessariamente globalizado, através de comunidades em diáspora, mantendo-se geralmente ‘imaginadas’, ainda desprovidas de poder e situadas num passado estático, enquanto que o global, precisamente por parecer não ter raízes, se relaciona com o progresso e com o futuro (Canagarajah, 2005). Finalmente, nem o ‘global’ nem o ‘local’ são unidimensionais ou camadas mutuamente exclusivas, nem existe ‘global de 1ª mão’; pelo contrário, todo o ‘global’ foi/é ‘local’, até certo ponto, imposto e/ou adotado, mas sempre reciclado localmente. O ‘glocal’ pretende incorporar esta dinâmica e o conceito de ‘línguas glocais’ foca a dialogicidade entre e dentro das línguas e os resultados, transitórios, que daí advém (Guilherme, 2019a).

Canagarajah (2013) também discute a questão das escalas que interfere diretamente com a ideia do ‘global’ e ‘local’ e, portanto, também com a escala ‘glocal’. O autor salienta o modo como as relações ao nível micro e ao nível macro interpenetram os espaços da

globalização e da comunicação intercultural, “how micro and macro-level relations interpenetrate the spaces of globalization and intercultural communication” (p. 204), contribuindo para descrever os espaços ‘glocais’ e as línguas que povoam tanto as camadas globais como os locais de interação e comunicação.

De igual modo, a escala ‘translocal’ também é ‘glocalizada’ e, neste processo, a extensão territorial também se torna mais visível. À medida que o centro inicia o diálogo com as periferias em processo de se glocalizarem, a sua perspectiva de si próprio reduz-se (por exemplo, a Europa ocidental *versus* a América do Sul ou a África austral ou o sudeste asiático), isto é, a Europa toma consciência da sua dimensão relativa. O potencial que este processo ‘relocalizador’ pode trazer para a riqueza epistemológica do nosso planeta é imenso, não só por incluir alguma matéria-prima ‘exótica’ que o Norte metafórico gosta de reciclar ou por este apreciar as formas nas quais o Sul metafórico tem vindo a reciclar as epistemologias colonizadoras, mas, também, ao proceder a um rearranjo de escalas e camadas, mesmo admitindo os remanescentes constrangimentos sociais e conceptuais. A era COVID começa já a inspirar uma ideia de futuro neste sentido: “... it will be a society – or a network of Societies – in which people really do live much more locally but think much more globally” (Goffman, 2020, p. 48).

No que respeita à investigação, a era contemporânea já foi chamada de 4ª idade da investigação, descrita como “internacional”, na sequência da “individual”, da “institucional” e da “nacional” (Adams, 2013, p. 557, tradução minha). Contudo, os tempos correm agora mais rápidos e atrevo-me a dizer que já atingimos a 5ª idade, a do ‘transnacional’, devido aos financiamentos transnacionais para a investigação, à mobilidade e formação dos investigadores, às facilidades das conexões virtuais, às avaliações transnacionais, às reduções dos financiamentos nacionais, etc. Segundo Veugelers (2010), justifica-se perguntar se o crescimento exponencial na produção de ciência nos países não tradicionais neste âmbito requer a mudança dos padrões na colaboração internacional: “Does the increasing rise of non-traditional science countries manifest itself in changing patterns of international collaboration?” (p. 441). A autora reconhece mesmo assim limitações no seu estudo, tendo em conta que o seu acesso a dados é restrito à língua inglesa e algumas disciplinas, uma vez que se baseia apenas nos dados da Thomson’s ISI-Web of Science journals que são monolíngues, em inglês, e, em grande medida, monodisciplinares. Por outro lado, esta afirmação demonstra também o rigor de análise da autora, que não é muito comum neste âmbito, no que se refere a restrições de língua e de área disciplinar (pp. 441-448).

De facto, com a emergência de focos importantes de produção de ciência fora da Europa e dos Estados Unidos, há cada vez mais conhecimento a ser produzido, segundo as normas científicas e académicas, e ainda conhecimento não científico, em outras línguas que não a inglesa e que não poderá ser ignorado por muito mais tempo. Para este efeito, é necessário proceder à glocalização do conhecimento pelo recurso ao plurilinguismo e à interculturalidade. Não poderemos todos saber de tudo, mas também não poderá cada um de nós fingir que saber apenas a mesma parte do todo é como saber tudo. Existe, portanto, uma necessidade urgente de evitarmos uma pretensa globalização impositiva, “de globalitarismo muito mais que de globalização”, como dizia Milton Santos (2015, p. 55) no virar do século, pouco antes da sua morte em 2001. Como geógrafo, o autor deposita a sua esperança na “esquizofrenia do espaço” que permite “um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos” que dá origem a “um modo de insurreição em relação à globalização” no qual “o papel do lugar é determinante” (p. 114). Para Milton Santos, o lugar “não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência *naquele* espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (p. 114). Nem o local nem o global são realmente hegemónicos ou estáticos, pelo contrário, vão-se constituindo através de uma heterogenia dinâmica.

Em suma, é urgente repensar criticamente o glocal, não como coexistência, num híbrido disforme, ou em dois níveis independentes, mas como esse “espaço esquizofrênico” de interação e polinização mútua. Ir decifrando e potencializar esse espaço imensamente criativo é a missão daqueles a quem chamo “Glocadémicos” ou académicos glociais. Glocadémicos são as/os investigadore/as, e professore/as de hoje que respondem, tanto trans- como intra-nacionalmente, às questões locais e globais, abraçam as suas ‘comunidades de prática’ como parceiros de investigação e estão comprometidos com o reconhecimento de uma ecologia de saberes. Ser um(a) investigador(a) transnacional não implica ser nacional, institucional ou culturalmente desenraizado, antes pelo contrário, significa tornar-se um cidadão responsável do seu espaço e do mundo, em simultaneidade. Esta nova identidade profissional de um investigador transnacional, um Glocadémico, merece atenção científica do ponto de vista epistemológico, sobre os rearranjos epistemológicos que daí resultam e os processos de aprendizagem mútua que os aceleram, para além dos estudos que se têm justificadamente preocupado com a sua situação laboral ou as consequências psicológicas ou familiares da sua condição profissional. A condição da Glocademia, ou academia glocal, hoje à escala planetária,

é também tão presente que é impossível ignorar. Há realmente mudanças tão fortes na essência do funcionamento da academia que não se ficam pelas rotinas laborais, introdução das tecnologias ou mobilidade. Todos estes novos procedimentos deixam de ter sentido se não se considerar o potencial de interculturalidade epistemológica que daí surge. Em termos de políticas científicas, não tem sido possível evitar a transição da cultura de ciência para a cultura de investigação, nas palavras de Latour (1998), “the transition from the culture of ‘science’ to the culture of ‘research’”, o que significa a abertura da caracterização do que é considerado conhecimento e mesmo científico (p. 208). Mas o autor reconhece aqui também que se tem desenvolvido uma filosofia da ciência, mas ainda não uma filosofia da investigação, “there is a philosophy of science, but unfortunately there is no philosophy of research” (p. 208), para a qual estes pequenos estudos sobre interculturalidade, pedagogia e investigação podem contribuir. Para este efeito, Schmidt (2010) também clama por uma filosofia pluralista da interdisciplinaridade, “a pluralist philosophy of interdisciplinarity”, mas reconhece que ainda permanece apenas um desejo, “still remains a desideratum” (pp. 39-41).

Ao longo de vários anos e projetos, tenho vindo a desenvolver um quadro conceptual constituído em três eixos: - a) línguas glocais (*glocal languages*); b) responsabilidade intercultural (*intercultural responsibility*); e, finalmente, c) glocadémicos (*glocademics*). Os primeiros 2 eixos começaram a ser desenvolvidos em projetos com financiamento transnacional e todos ligados à formação e desenvolvimento ao longo da vida no âmbito da educação e comunicação intercultural. Finalmente, o terceiro eixo resultou da tomada de consciência, através da (co)-coordenação dos projetos transnacionais anteriores, da necessidade de uma meta-reflexão dos processos de investigação propriamente ditos, com enfoque no plurilinguismo e na interculturalidade resultantes do intercâmbio e produção de conhecimentos em rede, quer entre investigadores transnacionais, quer com as comunidades locais intervenientes que, em alguns projetos, são também colocadas em rede (Guilherme, 2018, 2019a, 2020).

Investigação-ação meta-reflexiva e crítica

A noção de pedagogia *crítica* aliada à consciência da legitimidade e ao potencial da *interculturalidade* na esfera pública, em estreita relação com o exercício da *cidadania*, constituem uma trilogia que é tão importante para a educação como para a investigação, tanto mais que a relação entre a investigação e a educação se tem vindo a estreitar. E de facto, a ideia

de Ciência na Sociedade também não pode passar ao lado do compromisso com a educação e, portanto, com a pedagogia, a interculturalidade e a cidadania. Assim sendo, temos uma conjugação de três tripés na construção de uma academia glocal: Glocademia. Em primeiro lugar, a ligação entre Ciência, Educação e Sociedade que oferece uma plataforma teórico-prática, de *praxis* glocal, e exige objetivos gerais de políticas de médio e longo prazo. Informam a *praxis*, neste contexto, os pressupostos ontológicos, epistemológicos e agenciais de que a Sociedade, a Ciência e a Educação sejam intrinsecamente interculturais, criticamente pedagógicas e comprometidamente cidadãs. Por fim, no âmbito do primeiro e segundo tripé, considera-se imprescindível o desenvolvimento das ferramentas conceptuais que constituem o terceiro tripé, isto é, a constituição de uma identidade profissional, a dos Glocadêmicos, que circule, tanto numa dimensão global como local, entre os vários elementos acima identificados, o uso das línguas como línguas glociais, com as suas diferentes realizações, atendendo aos seus desenvolvimentos sincrónicos e diacrónicos, e a um compromisso cidadão de responsabilidade intercultural.

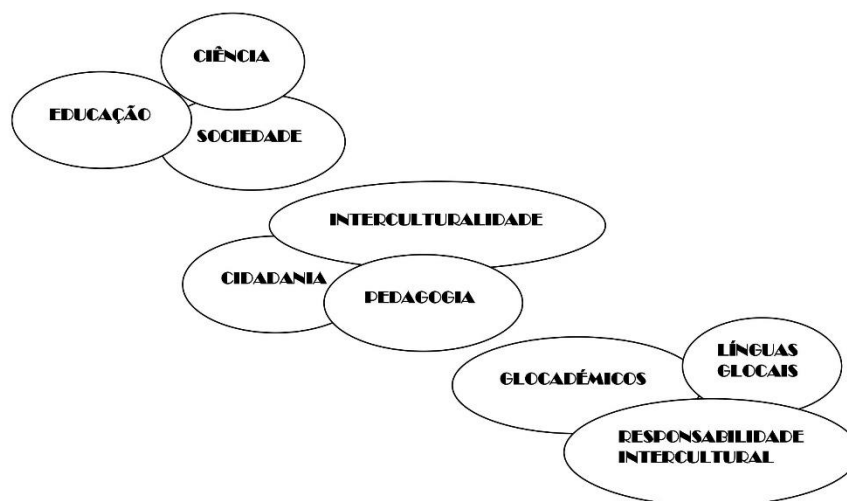


Figura 1 - GLOCADEMIA

Uma abordagem crítica transversal a todos os elementos da matriz visualizada na Figura 1 é imprescindível para a necessária coerência conceptual. Contudo, quer a criticalidade quer a interculturalidade que, em simultâneo, irão alterar por completo a dinâmica dos vetores

identificados acima, em ação conjunta, são conceitos muito elásticos por usos diversos e muito complexos porque informados por diferentes teorias, escolas e autores. Embora informada pela Teoria Crítica desenvolvida por vários autores da Frankfurt School e adotando a pedagogia crítica de Paulo Freire, recorro de novo à teoria de Catherine Walsh, já acima referida, sobre interculturalidade crítica, pois esta autora desenvolve-a muito fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas teorias de descolonialidade, na construção das quais participa a partir da sua vivência de há décadas no Equador e na sua qualidade de ativista académica na Universidad Andina Simón Bolívar em Quito. A conceptualização e implementação de uma interculturalidade crítica nas atividades de investigação, nas práticas educativas e pedagógicas, na sociedade e no exercício da cidadania, introduz as transformações profundas necessárias a longo prazo para uma glocalização respeitadora da heterogeneidade linguística e intercultural e potenciadora das mudanças fundamentais nos quadros conceptuais e políticos dominantes na Sociedade, Educação e Ciência.

Mas como entender e aprender que a própria interculturalidade crítica é ela própria intercultural, imbuída de diferença na sua essência e se define segundo diferentes tipos de racionalidades, sem ser essencialista ou relativista, deixando de apresentar o pensamento crítico eurocêntrico como sendo universal? Como seria repensar a teoria crítica a partir de outras perspetivas linguísticas e culturais? Este é o desafio de Catherine Walsh, na senda da obra de Paulo Freire: “What might it mean to think critical theory from other places – not simply from the West and from modernity, but from what has occurred in its margins or borders, and with a need to shed light on its underside, that is on coloniality?” (2007, p. 225). E mais tarde esclarece: “Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende pensar no solo ‘desde’ las luchas de los pueblos historicamente subalternizados, sino también ‘com’ sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir...” (2012, p. 176). Estas mensagens são fundamentais para que haja uma abertura de pensamento que permita a ideia de uma comunidade glocal que repudie a globalização hegemónica impositiva e possibilite uma transição para aprendizagens mútuas, socializações alternativas e uma “ecologia de saberes” (Santos, 1997). A interiorização da matriz conceptual que proponho, com três eixos – Glocadémicos, Línguas Glocais e Responsabilidade Intercultural – procura oferecer algumas ferramentas necessárias para os processos acima descritos. Os estudos desenvolvidos sobre a *praxis* destes três eixos interdependentes têm sido publicados numa perspetiva teórico-prática (Guilherme, 2019b, 2020).

Os académicos glocais, investigadores e/ou professores, constituem hoje uma comunidade profissional que responde, a níveis transnacionais e intranacionais, a políticas, epistemologias, culturas e línguas tanto globais como locais, a compromissos plurais e policêntricos de cidadania, considera os membros das suas múltiplas comunidades de prática como pares na investigação e empenha-se no reconhecimento de uma “ecologia de saberes” e na “tradução intercultural” e inter-epistémica (Santos, 2018). Identificar-se como um académico glocal não significa necessariamente perder as suas raízes nacionais, institucionais ou culturais, tornar-se definitivamente num expatriado, imigrante ou cidadão cosmopolita que apague as suas ligações étnicas, profissionais, comunitárias ou afetivas. Um académico glocal não deixa de ser um cidadão responsável – precisamente a níveis global e local – ou um ser humano emocional. Contactei com vários e diferentes académicos glocais ao longo da minha vida profissional, em diversos projetos internacionais, em muitas geografias. Esta nova identidade profissional fomentada pelas políticas transnacionais, pelas avaliações internacionais, pelas condições precárias de trabalho, pela atração do desconhecido, pela mobilidade, pelos novos meios tecnológicos, por uma nova visão de mundo... merece atenção científica que vá além dos estudos já iniciados sobre as situações laborais, as políticas científicas ou as implicações psicológicas e familiares, embora estas não possam ser ignoradas. Contudo, não é possível, nem recomendável, ignorar os rearranjos epistemológicos ou as aprendizagens mútuas com as quais estas atividades académicas de intercâmbio científico e pedagógico têm enriquecido e podem enriquecer a produção de conhecimento.

O segundo eixo, línguas glocais, para além de outros estudos de partida, também recebeu inspiração a partir das formas de produção de globalização identificadas por Santos (1997), sobretudo a que se refere à fase de “globalismo localizado” que, segundo o autor, “consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (p. 16). Contudo o meu enfoque nas ‘línguas glocais’ pretende ir para além do simples impacto do global no local e concentra-se na resposta dos ‘globalismos localizados’ às práticas e significados globalizantes. A identificação de quatro formas de globalização por Santos (1997) dá espaço para uma ‘viragem descolonial’, uma vez que reconhece o encadeamento entre o local e o global, ao salientar que a globalização começa com um “localismo globalizado” que passa a ser um “globalismo localizado” que, por fim, fica ao dispor das mentes e dos corações dos agentes locais. Santos (1997) ainda se refere a outras duas formas de produção de globalização que constituem duas formas potenciais de ação no âmbito

do local em circunstâncias de globalidade; são estas o “cosmopolitismo” e a “herança comum da humanidade”, que convidam indivíduos e coletivos, sobretudo movimentos sociais, a juntarem-se e lutar por ideais comuns, para além das fronteiras, pela preservação das riquezas naturais e culturais, por formas de desenvolvimento diferentes, por epistemologias mantidas invisíveis, por um cosmopolitismo insurgente e por uma ecologia de saberes onde as línguas estejam incluídas. O conceito de línguas gloais ultrapassa o conceito de ‘globalismo localizado’ ao assumir uma viragem descolonizante e que, ao ganhar voz própria, implica, portanto, a reivindicação de pertença e a revivificação de línguas coloniais e colonizadas, isto é, todas as que foram implicadas nas diferentes matrizes de colonização e conseguiram sobreviver e renovar-se.

O terceiro eixo, responsabilidade intercultural, é talvez o pilar mais arrojado na dinâmica desta matriz conceptual, a que chamo de Glocademia, ou Academia Glocal, que abrange, como os anteriores, a Educação, Investigação e Sociedade e ainda a Interculturalidade, a Pedagogia e a Cidadania. Todos estes elementos impactam fortemente no conceito de base da responsabilidade. Este eixo pressupõe de novo outra tríade: Teoria, Prática e Compromisso. Na Europa, o termo responsabilidade recebeu compreensivelmente renovada atenção, muito ligado à ética, mas já com preocupações de pluralismo cultural, entre os autores do pós-guerra, segunda Guerra Mundial, de origem judia, tais como, por exemplo, Arendt, Levinas, Jonas, Derrida, Weil, etc. A assustadora “banalidade do mal” (“banality of evil”) e a “superficialidade do ser humano” (“superfluosity of human beings”) que tanto impressionou Arendt (1951), embora contestada por muitos, continuam infelizmente ainda presentes nas sociedades contemporâneas. Estamos na 2ª década do século XXI e estamos aí, parece que melhorámos imenso, mas vai-se a ver e é na tecnologia, na organização e na gestão da vida que conseguimos aperfeiçoar os nossos sistemas sociais, porque quanto às capacidades emocionais não conseguimos melhor do que a indiferença. As sociedades modernas baseiam-se na indiferença e no descomprometimento dos cidadãos perante as interações pessoais no seu contexto e entre estas e as instituições remetendo-se à aplicação subjetiva, com pretensões de ser objetiva, da lei. Tanto Bernstein (2002) como Assy (2008), por exemplo, referem a importância para Arendt da “distinção entre responsabilidade coletiva (política) e a responsabilidade individual (moral e legal)”, bem como a “pluralidade ontológica” do ser humano que também é um elemento essencial para a compreensão da sua obra (Assy, 2008, p. 20). Esclarece Bernstein (2002) que, “‘plurality’ is the predominant theme in Arendt’s political thinking ... [which] means much more than ‘otherness’ and ‘difference’” (p. 212), e que essa percepção de pluralidade do sujeito vai

muito para além dos conceitos de alteridade e diferença. Bem pertinente para a atualidade é, ainda e lamentavelmente, a constatação de Arendt (1951) do sofrimento das pessoas refugiadas, por causa de calamidades naturais e guerras, “to whom the rules of the world around them had ceased to apply” (p. 267), para quem as regras estabelecidas internacionalmente deixam de ser aplicadas e a quem apenas restam as novas arbitrariedades do local e do momento, “the new arbitrariness of society” (pp. 291-293). Outro autor da época que merece aqui destaque é Levinas (1991), que assumiu uma abordagem diferente em relação à ética da responsabilidade, a Responsabilidade-pelo-Outro, que reconhece a pluralidade cultural do sujeito, mas mantém ainda uma percepção dicotómica e paternalista da ideia de responsabilidade que exponencia no seu entendimento da relação entre o Eu e o Outro. De facto, para Levinas (1991), a Responsabilidade-pelo-Outro não depende do Outro, é uma exigência ética e não uma necessidade ontológica, portanto, pré-existe ao encontro entre o Eu e o Outro e não pressupõe um direito do Outro, mas um dever do Eu (Bernstein, 2002; Levinas, 1991; Van der Merwe & De Voss, 2008).

A responsabilidade intercultural

No entanto, a responsabilidade de que aqui se fala e que constitui o terceiro eixo do terceiro tripé da matriz conceptual da Glocademia, ou Academia glocal, é a responsabilidade intercultural. O adjetivo ‘intercultural’ qualifica o substantivo e os pressupostos apresentados em cima para definir o conceito de ‘intercultural’ pesam na sua natureza, isto é, a responsabilidade é intercultural de uma forma crítica e descolonizadora. Nas teorias de descolonialidade, ‘*decolonialidad*’, desenvolvidas principalmente por teóricos da América Latina de língua espanhola, não é frequente o recurso ao conceito de responsabilidade, possivelmente porque este conceito transporta uma carga eurocêntrica de poder colonial, na direção do mais forte sobre o mais fraco. Enrique Dussel, um filósofo argentino radicado no México, por exemplo, começou por fundamentar o seu trabalho teórico na obra de Levinas, com a qual acabou por romper, para criar a Filosofia da Libertação, de raiz latino-americana, mas também muito influenciada pelos estudos sobre a subalternidade pós-colonial emergentes na Índia, as teorias pós-coloniais afro-caribenhas e afro-americanas, isto é, situou a sua teoria no Sul global. Dussel (2004) ultrapassou a dicotomia do *Eu* versus o *Outro* para constituir ‘nos-otros’ como sujeito, em que nos tornamos numa comunidade de Outros, na qual cada um de nós é um Outro, na qual a filosofia faz parte de uma cultura popular de conhecimentos que são confirmados e

analisados por uma racionalidade de tipo hermenêutico: “la filosofía latinoamericana del ‘nosotros estamos’ parte de una cultura sapiencial popular afirmada y analizada desde una interpretación hermenêutica” (p. 281). De acordo com Dussel (1998), uma ética da libertação, não implica apenas uma responsabilidade *a-priori* mas também *a-posteriori*, isto é, uma responsabilidade trans-ontológica e radical, que seja solidária e que tenha validade intersubjetiva. Que seja uma responsabilidade pela mudança e que requeira uma transformação estrutural, conceptual, epistemológica e social, isto é, um ser e estar de outro modo, ‘being Otherwise’ (Walsh, 2018).

A ideia de responsabilidade intercultural, que tem sido desenvolvida conceptualmente a partir da *praxis* de projetos de investigação e práticas docentes e aprendida através de testemunhos de ativismos sociais, partiu também dos trabalhos publicados sobre os conceitos de consciência cultural crítica, ‘critical cultural awareness’ (Byram, 1997) e posteriormente do desenvolvimento da ideia de consciência intercultural crítica, ‘critical intercultural awareness’ (Guilherme, 2019a, 2020), indispensável como suporte da noção de responsabilidade intercultural e para a interculturalidade, cidadania e pedagogia crítica na Educação, Investigação e Sociedade, um *leit-motiv* presente no funcionamento das três órbitas, apresentadas em cima, dinâmicas entre si, que ora se aproximam ora se afastam, para se alimentarem de si próprias e entre si. Nesta apresentação circular pode concluir-se que a conceptualização crítica da ideia, da prática e do compromisso com a interculturalidade determina todos os outros elementos. Assim, remeto-me para a minha própria definição de Interculturalidade como suporte da matriz de academia glocal, Glocademia, que proponho:

O Intercultural pode definir-se muito simplesmente como a capacidade de conviver com o desconhecido. No entanto, reconhecer a diferença de ‘perspectiva’ é algo muito mais complexo do que pode parecer. Segundo Viveiros de Castro, ... “... ter olhos diferentes não significa ver ‘as mesmas coisas’ de ‘modos’ diferentes; significa que você não sabe o que o outro está vendo quando ele ‘diz’ que está vendo a mesma coisa que você” (Castro 2011: 897). Torna-se, contudo, fundamental, para os interculturalistas, aceder a um quadro conceptual que nos desafia com um outro entendimento possível do jogo comparativo, analógico e da multiplicidade, já que para o próprio autor é na “relação dita ‘intercultural’ onde os jogos de linguagem divergem maximamente” (Guilherme, 2019c, p. 92).

Conclusões

Há, de facto, necessidade de tentativas de compreensão da realidade atual no que respeita às relações entre Educação, Investigação e Sociedade, entre o global, o local e o glocal, entre a Interculturalidade, a Cidadania e a Pedagogia, para conseguirmos propor matrizes conceptuais, suficientemente sólidas e coesas, e ao mesmo tempo, necessariamente elásticas, para nos movermos com ideias sobre o que estamos a fazer e para onde queremos ir, neste

turbilhão no meio do qual se desenrola o início do século XXI. Descrevo em cima apenas uma tentativa. Tem havido reflexões, no entanto, que demonstram que, pelo menos, a necessidade de serem feitas se torna inquestionável. Nos primórdios do Quadro Comunitário de Apoio Horizonte 2020 que agora termina, no âmbito da ligação Ciência-Sociedade que emergiu do relatório “Science in Society” (European Commission, 2008), seguido de outro relatório “Challenging futures of Science in Society: Emerging trends and cutting-edge issues” (European Commission, 2009), a visão de mundo centrava-se apenas na Europa e nos Estados Unidos. Mas seguiu-se um outro relatório onde emerge uma preocupação realmente inovadora, “Options for Strengthening Responsible Research and Innovation” (RRI) (European Commission, 2013), mais como uma reflexão sobre o que tinha sido feito no âmbito dos programas europeus de ciência e que valeria a pena explorar e que é posteriormente descrito como “the on-going process of aligning research and innovation to the values, needs and expectations of society” (Presidency of the Council of the European Union, 2014, p. 1). Embora este conceito (Responsible Research and Innovation - RRI) tenha sido criado em relação às nanotecnologias, abria a porta a colaborações com as Ciências Sociais, o que aliás pode vir a ditar a sua sentença de morte no próximo Programa-Quadro *Horizon Europe*. Conseguirá a pandemia reverter esta direção ou, pelo contrário, reforçá-la? No entanto, não se pode ignorar que esta linha de investigação que acaba de emergir tem dado origem, na academia, a um importante *corpus* bibliográfico teórico-prático sobre o conceito RRI (por exemplo, Gianni, Pearson, & Reber, 2019; Reyes-Galindo, Monteiro, & Macnaghten 2019; Stilgoe, Owen & Macnaghten, 2013). Chegámos certamente a uma encruzilhada e temos de ficar à espera para ver as várias possibilidades que irão desenhar-se no horizonte e os correspondentes ‘braços de ferro’ (‘tugs-of-war’), que vão acontecer e determinar as linhas orientadoras, neste âmbito, que irão dominar as próximas décadas. No meu entender, a interrogação coloca-se entre a hipótese de as forças que vierem a dominar continuarem em atitude de negação ou de conseguirem ser arrojadas.

Referências

- Adams, J. (2013). The fourth age of research. *Nature*, 497, 557-560.
- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. New York: Meridian Books, The World Publishing Company.
- Assy, B. (2008). *Hanna Arendt: An ethics of personal responsibility*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bernstein, R. J. (2002). *Radical evil: A philosophical interrogation*. Cambridge: Polity.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (2005). Introduction. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. xiii-xxix). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canagarajah, S. (2013). Agency and power in intercultural communication: Negotiating English in translocal spaces. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 202-204.
- Canclini, N. G. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cantle, T. 2014. National identity, plurality and interculturalism. *The Political Quarterly*, 85(3), 312-319.
- Castro, E. V. (2015). *Metafísicas canibais*. S. Paulo: Cosac Naify.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. In H. Callan (Ed.), *The International Encyclopaedia of Anthropology* (1-19). Oxford: John Wiley and Sons.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2004). Ética de la liberación: Hacia el 'punto de partida' como ejercicio de la 'razón ética originaria'. In K.-O. Apel & E. Dussel (Eds.), *Ética del discurso y ética de la liberación* (pp. 269-289). Madrid: Editorial Trotta.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología.
- European Commission. (2008). *Public engagement in science*. Brussels: Directorate-general for Research. Disponível em https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_other/public-engagement-081002_en.pdf
- European Commission. (2009). *Challenging futures of science in society: Emerging trends and cutting-edge issues*. Brussels: Directorate-general for Research. Disponível em http://www.securepart.eu/download/com-2009_masis_report_expert-group_en150625092421.pdf
- European Commission. (2013). *Options for strengthening responsible research and innovation: Report of the expert group on the state of the art in Europe on responsible research and innovation*. Brussels: Directorate-General for Research and Innovation. Disponível em

https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/options-for-strengthening_en.pdf

- Gianni, R., Pearson, J., & Reber, B. (Eds.) (2019). *Responsible research and innovation: From concepts to practices*. Abigdon: Routledge.
- Goffman, E. (2020). In the wake of COVID-19, is glocalization our sustainability future? *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 16(1), 48-52.
- Guilherme, M. (2018). 'Glocal languages': The 'globalness' and the 'localness' of world languages. In S. Coffey & U. Wingate (Eds.), *New directions for research in foreign language education* (pp. 79-96). Abingdon: Routledge.
- Guilherme, M. (2019a). Glocal languages beyond postcolonialism: The metaphorical North and the South in the geographical north and south. In M. Guilherme & L. M. T. M. Souza (Eds.), *Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back* (pp. 42-64). London and New York: Routledge.
- Guilherme, M. (2019b) Introduction: The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourse* (Special Issue: Intercultural Multilateralities: Pluri-dialogic imaginations, globo-ethical positions and epistemological ecologies), 14(1), 1-13.
- Guilherme, M. (2019c). Intercultural. *Dicionário Alice*. Disponível em https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24306. ISBN: 978-989-8847-08-9
- Guilherme, M. (2020) Intercultural responsibility: Transnational research and glocal critical citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication (2nd Ed.)*. Abigdon, UK: Routledge.
- Latour, B. (1998). From the world of science to the world of research? *Science*, 280(5361), 208-209.
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meer, N., Modood, T., & Zapata-Barrero, R. (2016). *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Modood, T. (2014). Understanding 'Death of Multiculturalism' discourse means understanding multiculturalism. *Journal of Multicultural Discourses*, 9(3), 201-211.
- Presidency of the Council of the European Union. (2014). *Rome Declaration on Responsible Research and Innovation*. Disponível em

https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/rome_declaration_RRI_final_21_November.pdf

- Reyes-Galindo, L., Monteiro, M., & Macnaghten, P. (2019). 'Opening up' silence policy: Engaging with RRI in Brazil. *Journal of Responsible Innovation*, 6(3), 353-360.
- Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South*. Boulder: Paradigm.
- Santos, M. (2015). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record [2000, 1ª edição].
- Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Schmidt, J. C. (2010) Prospects for a philosophy of interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. T Klein, C. Mitcham, & J. B. Holbrook (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 39-41). Oxford: Oxford University Press.
- Stilgoe, J., Owen, R., & Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 42(9), 1568-1580.
- Walsh, C. (2007) Shifting the geopolitics of critical knowledge. *Cultural Studies*, 21(2-3), 224-239.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2018). Decolonial in/as praxis. In W. D. Mignolo & C. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 13-32). Durham: Duke University Press.
- Van der Merwe, W., & De Voss, V. (2008). The ethics of responsibility: The ethical philosophy of Emmanuel Levinas. *Acta Academica*, 40(1), 1-30.
- Veugelers, R. (2010) Towards a multipolar science world: Trends and impact. *Scientometrics*, 82(2), 439-456.
- Viana, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad critica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Yapu, M. (2013). Transformación del Estado y desafíos de la interculturalidade en educación superior: Donde está la descolonización. In A. Teodoro, C. H. Mendizábal-Cabrera, F. Lourenço, & M. V. Roca (Eds.), *Interculturalidad y educación superior* (pp. 95-123). Buenos Aires: Biblos.

Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores

Deolinda Ribeiro

Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Portugal

Resumo

O propósito deste texto está na discussão sobre os desafios e as potencialidades da investigação-ação na formação de educadores. Tomando como referente a metodologia desenvolvida na formação inicial nos contextos de ação docente, analisa-se o impacto da investigação-ação na formação do saber e saber transformar, orientados para a melhoria da qualidade da educação e da formação. Interessa compreender o modo como os próprios educadores significam as ações que desenvolveram, o que faziam, como faziam e porque faziam, através da dialética entre observação reflexiva-ação intencional-reflexão avaliativa.

Foi realizada a análise de 20 Relatórios de Estágio, por se tratar de um estudo exploratório de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa que procura os significados/interpretações que os atores atribuíram às suas práticas docentes. Os resultados levaram a constatar que a investigação-ação foi o motor para a transformação de concepções e de práticas educativas, salvaguardado as singularidades dos contextos estudados. Estes resultados vieram reforçar o papel da observação intencional e da reflexão sistemática sobre a ação docente como potenciadora de acontecer formação, pelas práticas de pensamento crítico que promovem a construção das suas epistemologias de ação, motivando para o envolvimento comprometido dos sujeitos de formação.

Palavras-chave: Formação, Investigação-Ação, Educadores, Pensamento Crítico

Abstract

The purpose of this text is to discuss the challenges and potential of action research in training educators. Taking as a reference the methodology developed in the initial training in the contexts of teaching action, the impact of action-research in the construction of knowledge and how to transform it, aimed at improving the quality of education and training, is analysed. The aim is to understand how educators themselves signify the actions they developed, what they did, how they did it and why they did it, through the dialectic between reflexive observation-intentional action-evaluative reflection.

Content analysis was undertaken on 20 Practicum Reports, because it is an exploratory study of qualitative, descriptive and interpretative nature that seeks the meanings /interpretations that the actors attribute to their teacher training. The results led to verify that action research was the engine for the transformation of educational concepts and practices, safeguarding the singularities of the studied contexts. These results came to reinforce the role of intentional observation and systematic reflection on the teaching action as a motor of training, through the

practices of critical thinking that promote the construction of their epistemologies of action, motivating the committed involvement of the subjects in training.

Keywords: Training, Action-Research, Educators, Critical Thinking

Investigação-ação e formação de educadores¹

Ao longo dos tempos, o movimento de investigação-ação apresentou-se como uma forma de resistência ao domínio dos académicos, pelo significado que foi sendo atribuído ao termo “investigação-ação”, nem sempre consensual, denunciando falta de rigor neste modo de investigar e, por isso, com resultados duvidosos por não serem generalizáveis (Kelly, 1985; Mialaret, 1990). Apesar da evolução da metodologia de investigação-ação na formação inicial de educadores, que se verifica em muitos textos de investigação produzidos nas e pelas Instituições de Ensino Superior (IES), não são raras as vezes em que a sua leitura permite verificar a aplicação acrítica da teoria na prática. Este sentido único leva a práticas reprodutoras e de confirmação de teorias que outros pensaram na vez dos próprios atores de educação, nos seus contextos reais. Constitui-se, assim, um obstáculo à construção de pensamento crítico dos futuros docentes, porque se formam em pedagogias geradoras de dependência, ao invés de uma pedagogia geradora de autonomia e promotora da construção de teorias práticas contextualizadas.

Segundo Desgagné et al. (2001), a investigação-ação perde assim o seu élan, ao deixar de ter em conta as realidades complexas das situações da prática e ao retomar o movimento do educador eficaz, executante passivo das prescrições dos investigadores, em vez de enveredar por um movimento construtivista do prático reflexivo que, através da reflexão conjunta com os atores do contexto educativo e formativo, contribui para a construção das suas epistemologias de ação (Ribeiro, 2006).

Carr & Kemmis (1986) definem a investigação-ação como “uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (p. 174, trad. nossa). A forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa defendida pelos autores remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma *praxis* crítica permite, porque é informada e comprometida com

uma ação social transformadora. Esta forma de compreender a investigação-ação integra-se numa visão mais profunda das potencialidades desta metodologia formativa, pelo aprofundamento das circunstâncias em que o enquadramento ético e ideológico se centra na “participação, democracia, colaboração, contextualização, carácter prático; utilidade, flexibilidade e escrutínio público” (Moreira, 2005, p. 82). A este propósito, Wilfred Carr apresenta como objetivo fulcral da investigação-ação o seguinte:

To improve practice; to change practice; to transform practice; to make practice more effective; to make practice more reflexive; to make practical knowledge more explicit; to make practical knowledge more objective; to translate theory in practice; to uncover the theories implicit in practice; to test ideas in action. (Carr, 2019, p. 14)

Esta corrente da investigação-ação associa os educadores na busca sistemática de compreensão e melhoria das suas práticas, através da identificação e análise dos problemas, de forma partilhada e, para os quais tentam encontrar soluções (Elliott, 1976, 1990). A ideia de construção e de desenvolvimento profissional de uma determinada equipa formativa é o “coração” deste movimento de investigação-ação e a ideia de colaboração é sobretudo associada ao trabalho conjunto entre educadores, num espírito de comunidade reflexiva, bem como ao impacto sobre a prática, junto dos educandos e no clima institucional (Little, 1990).

Também Zeichner (2001) refere a necessidade de condições para a eficácia da investigação-ação: carácter voluntário; autonomia dos participantes para decidirem a dimensão da prática a investigar; colaboração sistemática num período longo de tempo; nível intelectual estimulante das discussões em grupo; ambiente de apoio e de sustentação do processo formativo. Sendo a ação do educador uma ação política e marcada por um determinado enquadramento ideológico, afeta necessariamente a vida dos educandos (Zeichner, 1993). É a reflexão de orientação crítica que tem vindo a potenciar a melhoria da compreensão do educador acerca das determinações sociais do seu trabalho docente, da aprendizagem dos educandos e da vida das instituições educativas, promovendo a sua transformação e a melhoria da qualidade da *praxis*. Um estudo desenvolvido pela autora deste texto, no âmbito do seu doutoramento, situa a ênfase na atividade teórica e ética da formação, como fundamentais na e para a prática educativa, considerando a investigação-ação um processo autorreflexivo que permite ao educador examinar as suas próprias teorias e práticas (Ribeiro, 2006).

Metodologia de formação e de investigação

O estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da IES, em que se contextualiza o estudo exploratório sobre as potencialidades da metodologia de investigação-ação, tem como objetivos norteadores de formação profissional, os seguintes:

Mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa; saber pensar e agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. (Ribeiro, 2019)

Docentes e estagiárias² trabalham, em ligação estreita, com os centros educativos e a escola de formação, com a intencionalidade de gerar processos dialógicos e contextualizados, através da observação, planificação e ação, interpretando a ação docente com base nas suas reflexões e mobilizando a teoria sustentadora da prática. Isto é, a formação profissional das estagiárias assenta em processos comunicacionais que se estabelecem na interação dialética entre os sujeitos, constituindo um *continuum* de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007). Com base nestes pressupostos resultantes da experiência intencionalmente refletida, as estagiárias estão organizadas em pares pedagógicos com um grupo de crianças e o(a) orientador(a) cooperante, quer na educação pré-escolar (EPE), quer no primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB). O estágio decorre ao longo do 2º ano do curso, decorrendo um semestre em cada nível da educação básica.

São vários os momentos de ação e estratégias de investigação que se expressam em documentos como: o diário de formação; narrativas individuais e colaborativas sobre a prática; reunião de planificação semanal da tríade de formação de reflexão sobre e para a ação (estagiárias e orientador(a) cooperante); momento superviso de observação em contexto pela(o) docente da escola de formação (IES); momento superviso de reflexão pós-ação com a tríade e a(o) docente da IES, com a intencionalidade de regular colaborativamente o processo formativo e de promover o conhecimento profissional em construção e desenvolvimento. A par

destas estratégias, o Seminário da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um espaço que tem como objetivo problematizar as questões emergentes do contexto da prática, visando a promoção de competências de auto e hetero formação. Este espaço formativo tem vindo a ser avaliado como muito relevante para a dialogicidade entre os pares pedagógicos, o grupo turma e a docente responsável pelo Seminário, sendo exemplo disso o excerto que as estagiárias escreveram na ata da reunião de avaliação do curso:

A realização de Seminários ao longo da PES oferece momentos de partilha e de formação de excelência, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional das discentes. (Ata da turma de mestrado, 2º ano, 2020, p.3)

As narrativas são utilizadas para a construção do conhecimento profissional prático, promovendo também o desenvolvimento de atitudes e processos reflexivos de cariz investigativo sobre o modo de praticar a pedagogia (cf. Clandinin & Connelly, 1996; Vieira, 2014, entre outros). É destes textos narrativos sobre a prática, construídos ao longo da PES, que emerge a substância para a elaboração do Relatório de Estágio.

Foi realizada a análise de 20 Relatórios de Estágio (RE), por se tratar de um estudo exploratório de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa que procurou os significados/interpretações que as estagiárias atribuíram às suas práticas. A análise realizada teve como referentes os objetivos de formação, o quadro teórico e o conteúdo textual dos RE das estagiárias, que levou à construção das dimensões de análise. A frequência foi considerada pelo número de RE que apresentavam evidências das dimensões de análise. Os resultados levaram a constatar que a metodologia de investigação-ação, como modo de melhor aprender o saber profissional docente, foi o motor para a transformação de concepções e de práticas educativas que, a seguir, se discutem.

Discussão de resultados

Reconstrução de concepções de pedagogia

As evidências apontam para a influência das estratégias características da metodologia de investigação-ação na reconstrução de concepções de educação e de pedagogia, que se aprimorou como algo consciencializado, evidenciando-se no discurso das estagiárias sobre as suas práticas. De acordo com o projeto formativo dos educadores, os processos de apoio superviso orientam-se para a articulação do quadro teórico com as experiências de prática, através do exercício da observação e reflexão sistemáticas da ação, construindo significados que

promovem alterações de concepções e de práticas. Dos 20 RE estudados, pode verificar-se que o respeito pelos ritmos de aprendizagem das crianças é uma dimensão da ação educativa, requerendo competências que estão ainda em desenvolvimento embrionário por algumas estagiárias (4), pela menor frequência de reflexão evidente nos seus RE (Tabela 1). Porém, estas preocupações estão expressas no quadro teórico dos RE, mas não mobilizadas na reflexão sobre a ação desenvolvida.

Subdimensões	Frequência
Escuta das crianças e do seu bem-estar	20
Diversificação dos recursos pedagógicos	18
Ritmos de aprendizagem	16
Clima propício ao envolvimento motivado das crianças na aprendizagem	20
Necessidades e interesses das crianças	17
Estratégias construtivista e socioconstrutivista dos processos	17

Tabela 1 - Subdimensões da reconstrução de concepções de pedagogia

Tal como com as crianças da educação básica, também acontece que os ritmos de aprendizagem das estagiárias são diversificados. A *escuta das crianças e o seu bem-estar* é gerador de *clima propício ao envolvimento motivado das crianças na aprendizagem*, sendo concepções de pedagogia que sustentam o reinventar de ações contextualizadas, implicando a *diversificação dos recursos pedagógicos*. Como se pode constatar, tais concepções dão conta de que as dimensões observadas nas narrativas dos RE são interdependentes e, quando consciencializadas, refletem-se nas estratégias de ação de natureza construtivista e socioconstrutivista. Ao tomar como referente os objetivos de formação, a análise efetuada dá conta de que a investigação sobre a prática foi efetivamente promotora de aprendizagens profissionais, pelas evidências encontradas, tal como se pode constatar no seguinte exemplo:

A experiência vivida veio reforçar a minha crença, depreendendo a necessidade constante de promover a criatividade e a autonomia intelectual das crianças para a resolução de problemas e desafios que as transformações constantes exigem. A escuta e observação da criança é crucial no processo de busca e estímulo à sua motivação e envolvimento. A par da escuta, como modo de observação ativo, aprendi que ser docente implica investigar a própria prática, refletindo sobre as ações, no sentido de as reinventar, tendo em vista a qualidade de respostas educativas. (SP, 2020, RE, pp. 83-84)

A reconstrução de concepções é muitas vezes o motor de práticas mais intencionais, potenciando o desenvolvimento do saber prático, de modo mais consistente, porque mais refletido.

Problematização e construção dos significados das ações

Constata-se a mobilização do quadro teórico para a problematização das questões emergentes da prática (Tabela 2). A reflexão analisada dá conta do autoconhecimento das estagiárias quanto ao saber fazer, decorrendo da pluralidade de sentidos no apoio superviso, tal como se pode constatar no seguinte excerto:

Dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem e valorizar as diversas inteligências múltiplas das crianças revelou-se um desafio que, apesar de difícil, foi sendo ultrapassado devido ao trabalho colaborativo entre a dade, as docentes cooperantes e as professoras supervisoras. (MO, 2020, RE, p. 84).

Subdimensões	Frequência
Reflexão sobre a prática para nova planificação	20
Planificação articulada das várias áreas de conteúdo	18
Integração dos saberes prévios das crianças na planificação	17
Reinvenção de estratégias inovadoras para o envolvimento da família	15
Identificação de dificuldades no apoio a ritmos das aprendizagem	18

Tabela 2 - Subdimensões da problematização e construção dos significados das ações

Porém, observa-se um fenómeno que dá conta da falta de teorização na subdimensão - *reinventar estratégias inovadoras para o envolvimento da família*. Embora menos evidente nas reflexões produzidas pelas estagiárias, esta competência foi muito trabalhada no 2º semestre do ano letivo, devido à pandemia mundial, COVID- 19. Nesse período, as estagiárias estiveram em interação virtual com a família, quase sempre com pais, trocando informação e, inclusive, planificando em conjunto algumas das ações a empreender no período de confinamento das crianças. A influência social nas instituições educativas releva a dificuldade dos processos quando a sociedade, em geral, tem problemas estruturais, transformando o dia a dia nos contextos educativos (Perrenoud, 2002).

O percurso formativo nem sempre foi linear, envolvendo vicissitudes, incertezas e desafios emergentes, que potenciaram a evolução pessoal e profissional da mestranda. Todavia, como se procurou despoletar nas crianças, a aprendizagem ao longo da PES também proveio do erro, que se foi corrigindo continuamente, reconstruindo e colmatando, progressivamente questões profissionais. (MEP, 2020, RE, p. 83).

A ilação fulcral possível de extrair nesta análise é a de que não há conhecimento prático sem teorização, assim como as relações sistémicas influenciam conceções e reconstrução de práticas, pelo significado das ações. Partilhando desta conceptualização, Imbernón (2002) enfatiza a importância da reflexividade crítica cooperada, orientada para as transformações educativas e também das condições sociais que influenciam a ação do educador.

Formação colaborativa: processos de dialogicidade e de regulação

É relevante constatar que a “colaboração” é uma estratégia formativa muito valorizada pelas estagiárias (Tabela 3). Pelas frequências encontradas não há dúvidas que é com a pluralidade de sentidos sobre os fenómenos educativos que se enriquecem os processos de ensino e de aprendizagem e acontece a construção e reconstrução do conhecimento profissional. Veja-se o que a estagiária MEP diz a este respeito:

A natureza colaborativa revelou-se marcante a nível profissional, permitindo demonstrar as vantagens do pensamento conjunto e da partilha de perspetivas em prol de objetivos comuns, assim como o ultrapassar de momentos de maior complexidade e frustração, evidenciando-a como uma dimensão impulsionadora de crescimento. Deste modo, além de regular, a colaboração contribuiu para pensar e repensar a educação criticamente, desenhando e redesenhando a prática educativa (Vieira, 2019) e enriquecendo o delineamento de um perfil duplo, através da apropriação de um discurso pedagógico mais rico e adequado que reforce o diálogo entre a prática e a teoria. (MEP, 2020, RE, p. 83).

Subdimensões	Frequência
Partilha colaborativa com o par pedagógico	20
Colaboração de todos os atores do contexto educativo	20
Observação para a reflexão colaborativa	19
Registo sistemático das dificuldades práticas	19
Pensamento crítico sobre as ações com vista à sua replanificação	18

Tabela 3 - Subdimensões da formação colaborativa: processos de dialogicidade e de regulação

A partilha com o par pedagógico é uma constatação em todos os RE, o que reforça o cariz colaborativo da reflexão, característica da investigação-ação colaborativa. Esta partilha é evidenciada nas narrativas individuais e colaborativas, tal como se pode ler na Tabela 4.

Episódio de observação: atividade de meio físico – flutuação dos corpos

Estagiária observadora SN	Estagiária observada FT	Orientadora cooperante JP
A FT aproveitou e, na minha opinião, muito bem, o facto de uma das crianças ter dito que o ovo estava a flutuar, remetendo para as experiências anteriores vividas na sala, com os barcos de papel, com a casca de noz e a anilha de ferro. No entanto, quis progredir na cientificidade da explicação e falou-lhe nos barcos de grande porte que, mesmo sendo pesados flutuam no mar. Aqui, as crianças ficaram confusas. Penso que a FT poderia, por exemplo, ter perguntado se havia alguma criança que já tivesse visto um barco com essas características. Em caso de resposta negativa, poderia, no meu entender, ter remetido para o meio próximo da criança (...)	Usei o exemplo do barco, por, dadas as suas características, ser um exemplo mais significativo da flutuação dos corpos. Concordo com a SN quando salienta que eu “deveria ter perguntado se haviam já visto um barco com essas características”.	(..) a FT aproveitou o facto de uma das crianças ter afirmado que o ovo estava a flutuar, para remeter para as experiências realizadas anteriormente com os barcos de papel, com a casca de noz e com o ferro. Na minha opinião foi pertinente esta questão da flutuação dos corpos, embora a explicação dada pela FT “fosse muito científica”. Falou-lhes dos barcos de grande porte que, sendo muito pesados, flutuam no mar. As crianças não conseguiram relacionar a explicação dada com o conhecimento que têm do mundo e das coisas, ficando um pouco confusas. Este facto foi possível observar nos seus rostos, o que levou ao desinteresse por parte de algumas crianças.

Tabela 3 - Exemplo da dialogicidade na estratégia de escrita de reflexão colaborativa (SN, 2020, RE, apêndice 4)

Tal como evidenciam as estagiárias, a observação intencional é relevante para a recolha de informação que será o objeto da reflexão colaborativa. Pode-se assim inferir que o diário de formação foi um instrumento ao serviço da investigação sobre práticas, contribuindo para o exercício reflexivo mais contextualizado, com vista a responder às singularidades da prática docente. Esta dimensão da ação docente envolve experimentação, observação, reflexão e avaliação, e (re)planificação dos processos, bem como competências de regulação de práticas (Ribeiro & Araújo, 2019).

Considerações finais

Os resultados do estudo exploratório permitem aferir que a concetualização desenvolvida pelas estagiárias, através da descrição, análise e construção de significados sobre

a ação, de forma sistemática, acentua a relevância da investigação sobre práticas pelo seu interesse emancipatório (Habermas, 1982). Este tipo de abordagem da investigação-ação colaborativa apresenta-se como um processo privilegiado de construção de conhecimento, pela auto e hetero formação profissional, quando aliada a preocupações sistemáticas com a melhoria das práticas educativas, e pelo envolvimento num exame crítico dos contextos sociais alargados da educação. A colaboração entre pares favorece o desenvolvimento profissional dos educadores, através da consciencialização acerca do seu conhecimento prático, pessoal e da significação que os pares atribuem às suas ações, potenciando, desta forma, a transformação do saber prático docente, o que caracteriza a *epistemologia praxeológica*.

Sendo a atividade reflexiva a estratégia central do modelo colaborativo, esta apoia-se essencialmente em características próprias da investigação-ação, na explicitação e análise das situações da prática, de acordo com os objetivos de construção do saber profissional nas várias dimensões do ser educador, explicitado nos Relatórios de Estágio, salvaguardando a singularidade de cada estagiária.

Notas

1. Neste texto o termo “educador” é atribuído ao docente em qualquer nível educativo, desde a educação pré-escolar, enquanto 1ª etapa da educação básica (Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, 1986), por integrar uma visão mais abrangente das dimensões de aprendizagem do sujeito, em vez de uma visão meramente instrutória das literacias básicas.
2. Para a identificação dos sujeitos que elaboraram os RE, no caso que aqui se apresenta, será sempre utilizado o termo “estagiárias”, uma vez que se trata de uma turma em que as estudantes são todas do género feminino.

Referências

- Carr, W. (2019). Critical action research today. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Clandinni, J. & Connelly, M. (1996). Teachers’ professional knowledge landscape: Teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of school. *Educational Researchers*, 25(3), 24-30.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 27(1), 33–64.
- Elliott, J. (1976). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project. *Interchange*, 7(2), 2-22.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. In F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 13-68). Barcelona: Editorial Graó.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Dir.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 165-193). New York: Falmer Press.
- Kelly, A. (1985). Action-research: What is it and what can it do? In R. Postlethwaite (Ed.), *Issues in educational research. Qualitative methods* (pp. 129-151). Lewes: The Falmer Press.
- Mialaret, G. (1990). Réflexions personnelles et impertinences sur la recherche-action. In A. Estrela & R. Falcão (Eds.), *Investigação-acção em educação: Problemas e tendências*. Actas do 1º Colóquio Nacional da AFIRSE (pp. 3-13). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: Um estudo no contexto da educação de infância*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Araújo, M. J. (2019, outubro). Investigação-ação e cidadania: Diálogos e desafios. Relatos de construção e reconstrução do saber profissional de educadores. Comunicação apresentada no 2º Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreia Diálogos. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués*

de Psicopedagogía (pp. 3115-3127). A Coruña/ Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.

Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2019). Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. *Revista Estreidiálogos*, 4(1), 27-40.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action-research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). London: Sage.

Documentos consultados e referidos

Lei nº 46/86 (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237, série I de 14 de outubro.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha de Unidade Curricular*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Os desafios da formação inicial de professores e educadores e a investigação-ação: alguns contributos da práxis

Ana Peixoto

Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

Resumo

Em Portugal, durante a última década, a formação de educadores e professores sofreu várias alterações, incrementando a componente de investigação associada à prática docente. A premissa do desenvolvimento de um estudo conector entre prática e investigação associada à prática, presente no relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES), obrigou os estudantes ao contacto direto com métodos e técnicas de investigação. Este estudo qualitativo, de natureza exploratória analisou a congruência entre os desenhos declarados nos estudos efetuados pelos estudantes nos seus relatórios de PES e a investigação associada às suas práticas de ensino. Foram analisados 180 relatórios PES II de uma Instituição de Ensino Superior realizados no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A análise documental focou-se: no desenho de investigação declarado; congruência entre desenho e apresentação dos resultados; balanço da PES. Os resultados apontam para a prevalência de estudos de caso, embora não se encontre uma coerência entre esse desenho e a apresentação dos resultados. Como conclusões este estudo aponta constrangimentos de tempo referidos pelos estudantes como fator para não optarem pela investigação-ação embora reconheçam mais-valias por essa opção, quer na sua formação, quer no seu desenvolvimento profissional, valorizando a investigação e os processos de reflexão associados à sua práxis.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Investigação-Ação; Práxis; Desenvolvimento Profissional

Abstract

In Portugal, during the last decade, the training of educators and teachers has undergone several changes, increasing the research component associated with teaching practice. The premise of developing a connecting study between practice and research associated with practice, present in the Supervised Teaching Practice (PES in Portuguese) report, forced students into direct contact with research methods and techniques. This qualitative, exploratory study analyzed the declarative designs of the studies carried out by the students in their PES reports and the congruence with the research associated with their teaching practices. One hundred and eighty PES II reports from a Higher Education Institution were analyzed. These reports were carried out in the Master in Pre-School Education. The documentary analysis focused on: the declared research design; congruence between design and presentation of results; final results for the PES. The results

point to the prevalence of case studies, although there is no consistency between the declared design and the presentation of the results. As conclusions, this study highlights time constraints pointed out by students as a factor for not opting for action-research, although they recognize added value for this option both in their training and in their professional development, valuing research and reflection processes associated with their praxis.

Keywords: Initial teacher training; Action-Research; Praxis; Professional Development

Introdução

A primeira década do séc. XXI introduziu, em Portugal, alterações na formação de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário. Defendia-se um corpo docente mais qualificado, formado com qualidade, que permitisse combater o insucesso escolar, mas também qualificar os portugueses, aproximando-os dos valores médios de qualificação verificados na maioria dos países que integravam a Comunidade Europeia.

A alteração do regime jurídico de habilitação profissional para a docência foi decretada em 2007 por via do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, tendo todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, privadas e cooperativas, que ministravam cursos de formação de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, alterado a estrutura dos planos de estudos destes cursos. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março estabeleceria os princípios orientadores da organização e gestão curricular destes cursos, dando às instituições alguma margem de manobra para gerir o número de *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), dentro de limites máximos e mínimos definidos pelo referido decreto para cada uma das componentes de formação exigidas.

O artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março introduziu a obrigatoriedade do grau de mestre, como requisito mínimo para o acesso à profissão, acrescentando à formação dos futuros profissionais uma nova componente de investigação, com defesa pública de uma dissertação de natureza científica, relatório de estágio ou trabalho de projeto que deveria ser orientada por um doutor ou um especialista com reconhecido mérito na área.

Com base nestas novas diretivas, uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública localizada a norte de Portugal optou por um plano de formação que incluía todas as componentes exigidas pelo decreto, valorizando as didáticas específicas e a investigação

associada à prática docente. No caso do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a estrutura do plano de formação deste ciclo de estudo foi definida de acordo com: a formação educacional geral (5-10 ECTS); didáticas específicas (15-30 ECTS); prática de ensino supervisionada (30-35 ECTS) tendo como limite os 60 ECTS exigidos por lei para formar um profissional Mestre em Educação Pré-Escolar (Fig. 1).

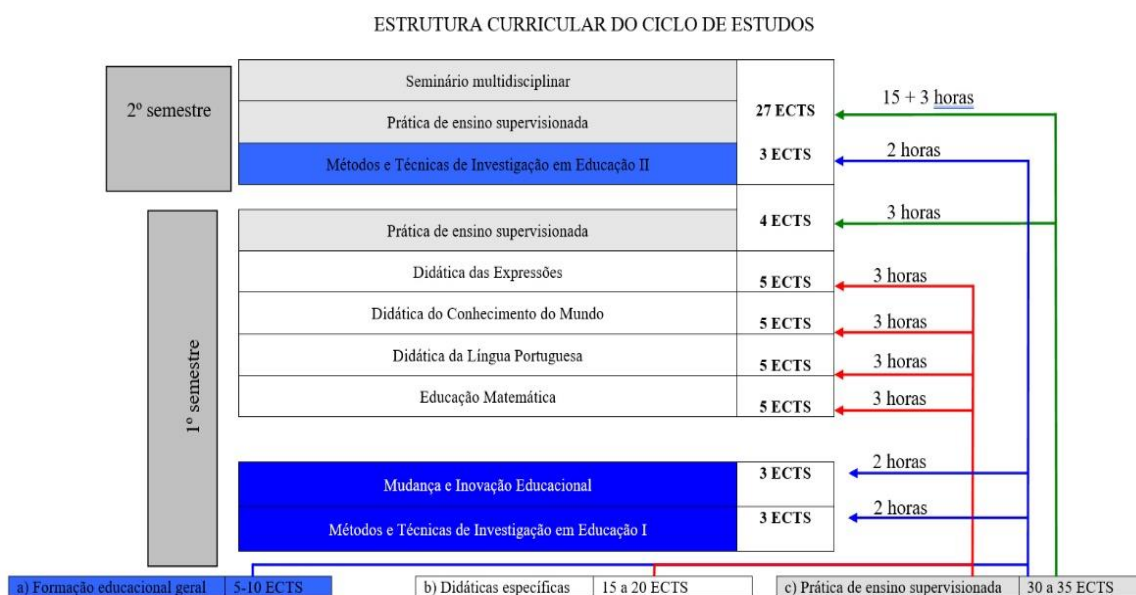


Figura 1 - Estrutura curricular do ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ao analisar a Figura 1 constata-se uma valorização, por parte desta IES, de unidades curriculares associadas aos Métodos e Técnicas de Investigação em Educação com a opção de seis ECTS - dos 10 possíveis -, associada a uma valorização das Didáticas Específicas numa opção pelo valor máximo dos ECTS (20) que poderiam ser atribuídos a esta componente. Ao se tratar de uma formação que habilita para a docência, a componente de prática de ensino supervisionada não poderia ser descurada, valorizando-a e associando-a à formação de profissionais para o exercício de funções com crianças dos zero aos 3 anos de idade (creche - PES I) e a formação para o exercício de funções com crianças dos 3 aos 6 anos de idade (pré-escolar - PES II).

Na base da argumentação por esta opção esteve a defesa de um modelo que integrasse didáticas, investigação e práticas associadas à investigação para a ação, interligadas com a comunidade e os profissionais no terreno, levando em consideração os contextos em que a prática se realizava e que permitisse ao futuro educador ou professor assumir um papel

simultâneo de professor e investigador (Fig. 2), tal como defendem Alarcão (2001) e Peixoto (2005).

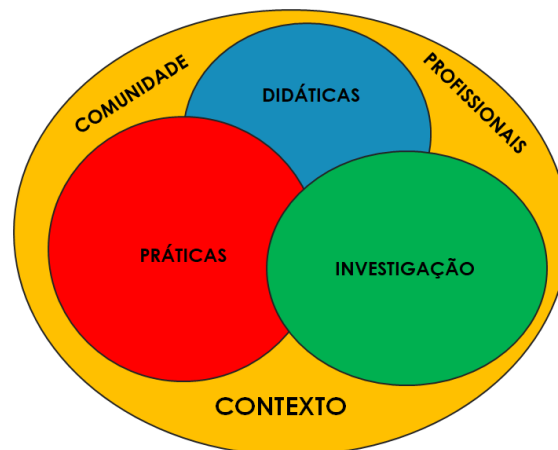


Figura 2 - Interligação didáticas, investigação, práticas

Este modelo defendia igualmente que os futuros educadores e professores deveriam ser agentes das práticas sustentadas por estratégias multimodais (Lopes, Viegas, & Pinto, 2018), que lhes permitisse interligar saberes teóricos com saberes práticos e saberes inerentes à reflexão sobre as práticas. Esta evidência deveria estar patente nas suas planificações semanais, nas aprendizagens declaradas nas suas reflexões semanais, na negociação das planificações com os professores cooperantes dos contextos das práticas e dos professores das IES, nas tarefas que se proponham desenvolver durante a semana e na autonomia que revelavam no desempenho da sua prática. O modelo de sustentação dessa argumentação sustentava-se também em Foster e Stephenson (1998) que consideram que os agentes da prática se devem encontrar conectados simultaneamente com a instituição formadora, os contextos de formação e as práticas em desenvolvimento. Na Figura 3 encontram-se definidos os principais papéis e princípios para a ação de cada um dos intervenientes na prática, dando realce ao papel do contexto nestas tomadas de decisão.

Quatro anos após a entrada em funcionamento deste modelo de formação, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio introduz novas alterações, transformando-o num modelo sequencial e obrigando a um requisito de acesso a todos os Mestrados que habilitavam para a docência na Educação Básica: ser detentor de uma Licenciatura em Educação Básica, aspecto

que anteriormente não era obrigatório. O referido Decreto-Lei também altera o número de ECTS atribuídos a cada uma das componentes de formação, bem como a duração global da formação, passando, no caso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, de 60 ECTS para 90 ECTS. Do ponto de vista prático, esta alteração traduzia-se no aumento de um semestre na formação destes profissionais, aspecto acolhido pelas IES como bastante positivo. O artigo 14.º do capítulo IV deste Decreto-Lei define os mínimos que devem ser atribuídos a cada uma das componentes de formação, deixando às IES a possibilidade de gerir os 90 ECTS de acordo com os modelos de formação defendidos por cada instituição. Este Decreto-Lei retira ainda a obrigatoriedade da investigação associada às práticas, embora deixe às IES a possibilidade de optarem pelo modelo de dissertação, relatório de estágio ou trabalho de projeto que desejem implementar mantendo, no entanto, a necessidade de defesa pública dessas provas.

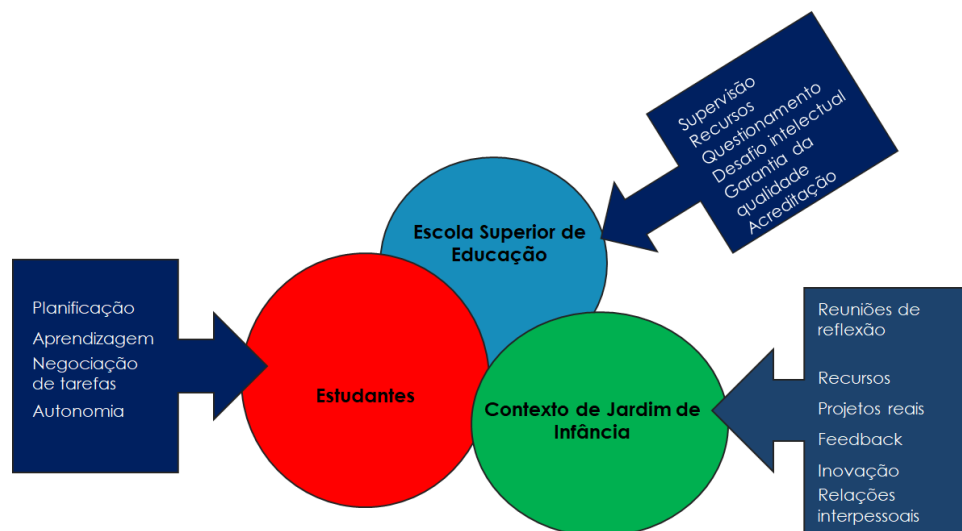


Figura 3 - Agentes das práticas (adaptado de Foster & Stephenson, 1998, p. 165)

A IES em análise alterou a estrutura dos seus relatórios PES II, mas manteve a obrigatoriedade do desenvolvimento, durante a prática de ensino supervisionada, de um estudo que deveria emergir das necessidades identificadas nas práticas, integrando contextos, profissionais cooperantes e orientadores da IES na tomada de decisão do estudo a desenvolver, continuando assim a valorizar o modelo defendido por Foster e Stephenson (1998).

Após uma década de funcionamento dos dois modelos de formação pretendeu-se, com o estudo na IES aqui desenvolvido, analisar se os desenhos declarados dos estudos efetuados pelos estudantes nos seus relatórios de PES II se mostravam congruentes com a

investigação associada às suas práticas de ensino e, por consequência, analisar se o modelo que sustentou todo o processo de criação deste plano de estudos estava, ou não, a ser considerado nas opções efetuadas pelos seus estudantes e respetivos orientadores da prática no desenho do estudo que desenvolveram e defenderam.

Metodologia

Contextualizado na problemática anteriormente explanada e de modo a atingir os objetivos que se delinearam, elaborou-se um estudo apoiado num paradigma interpretativo, de natureza qualitativa (McMillan & Schumacher, 2006), com um desenho de estudo de caso de natureza exploratória (Coutinho, 2015) que permitisse analisar todos relatórios de PES II do Mestrado em Educação Pré-Escolar defendidos entre 2010 e 2019, no total de 180, equivalente a um período de 10 anos de análise. Como fonte de dados recorreu-se ao repositório da IES, à plataforma dos serviços académicos, nomeadamente no que concerne à publicação das avaliações dos estudantes na unidade curricular PES II e ao histórico da plataforma que publicita as provas públicas da referida instituição. Pretendia-se, com esta consulta e com o cruzamento dos dados dela resultante, reduzir o erro associado à informação contida em qualquer uma das fontes de informação, por exemplo, associados à não divulgação das provas no portal, à falta de inclusão do relatório no repositório institucional ou ao lançamento tardio da avaliação final da PES II. Aos dados recolhidos nos 180 relatórios foi aplicada uma análise de conteúdo focada nas seguintes categorias de análise: desenho de investigação declarado; desenho de investigação implícito; justificação atribuída à opção pelo desenho de investigação escolhido; congruência entre o desenho de investigação escolhido e a apresentação dos dados e resultados e balanço final da PES. As componentes de cada relatório sujeito a análise foram: o resumo; a metodologia; apresentação dos resultados; as limitações do estudo; o balanço da PES.

Os dados fornecidos pelas três fontes de informação selecionadas para este estudo nem sempre eram coincidentes, pois verificou-se que a totalidade dos 180 relatórios defendidos não se encontrava no repositório da IES. Esta constatação obrigou a uma consulta das razões inerentes a este facto tendo-se verificado que estava ligado a três aspetos: não permissão de divulgação pública do relatório por parte do estudante; ausência de garantia do anonimato dos contextos onde foram desenvolvidos os estudos (que apesar de serem solicitados aos estudantes durante a defesa pública, nunca foi corrigida a versão final); discrepância entre a atualização do repositório e a data de entrega das versões finais dos relatórios (mais evidentes

no ano de 2015). Esta constatação obrigou a solicitar uma versão dos relatórios, devidamente autorizada pelos estudantes, aos orientadores institucionais da PES II.

Tornou-se também necessário definir o que se considerou como estudo de caso e como investigação-ação, dado que a investigação-ação pode conter, em si, um estudo de caso. De acordo com Stake (2007, 2009) e Yin (1989, 2009), considerou-se estudo de caso quando o desenho apresentado era meramente descritivo, analítico, exploratório e interpretativo, limitando-se a descrever, explicar e compreender um fenómeno específico, procurando entender o como e o porquê, sem que sobre ele fosse exercida qualquer ação para o alterar. Como investigação-ação foram considerados autores como Elliot (1991), Kemmis, MacTaggart e Nixon (2014), que defendem que com este desenho se pretende atuar sobre a realidade de forma a alterá-la identificando o problema, atuando sobre ele, avaliando-o e refletindo de forma a poder intervir num novo ciclo de planificação, ação, avaliação e reflexão.

Discussão dos resultados

Como referido anteriormente, não foi efetuada uma análise integral ao conteúdo dos relatórios de PES II, tendo-se focado apenas a análise de conteúdo nos aspetos que forneciam a informação necessária para dar resposta aos objetivos definidos para o estudo. Na análise dos relatórios constatou-se que todos obedeciam à estrutura definida pela IES para estes documentos, ou seja, estruturados em três partes: caracterização do contexto onde decorreu a PES II; apresentação do estudo desenvolvido com as crianças no contexto de implementação da PES e balanço final da PES.

A Tabela 1 apresenta o número de relatórios consultados por ano letivo.

Ano letivo	N.º de relatórios
2010-2011	23
2011-2012	20
2012-2013	24
2013-2014	15
2014-2015	41
2015-2016	24

2016-2017	12
2017-2018	9
2018-2019	12
Total	180

Tabela 1 - Número de relatórios analisados por ano letivo (n=180)

Pela análise da Tabela 1, constata-se que o número de relatórios analisados foi diferente de ano para ano. Cada ano letivo só permitia o ingresso de 24 estudantes no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Deste modo no ano letivo de 2010/2011 todos os estudantes defenderam o seu relatório de PES II, com exceção de um estudante que só o defendeu no ano letivo 2014/2015. Como se referiu na introdução deste estudo, o ano 2014/2015 coincidiu com a alteração do modelo de formação sendo essa a razão por que se observa, na Tabela 1, um número elevado de relatórios defendidos nesse ano letivo, correspondente a 41 relatórios, coincidentes com o número de estudantes com defesa de relatório em atraso. Como foi referido, a partir desse ano verificou-se uma alteração, quer na duração do curso, quer na estrutura do plano de estudos, obrigando os cursos a um plano de transição e aos estudantes do curso anterior a defesa de provas até ao final do ano letivo 2015/2016. Constata-se ainda que, a partir de 2016, o número de relatórios públicos defendidos diminuiu, o que obrigou ao cruzamento destes dados com o número de estudantes inscritos em PES II e os relatórios defendidos. Do resultado desse cruzamento constatou-se uma relação direta entre os dados fornecidos por estas duas fontes, ou seja, o número de relatórios defendidos coincidiu com o número de estudantes inscritos em PES II. Assim sendo a diminuição, a partir de 2016, do número de relatórios defendidos, não correspondia a uma diminuição das taxas de sucesso de PES II; antes pelo contrário, a partir desse ano as taxas de sucesso aproximaram-se dos 100%, tendo mesmo em 2017 e 2018 atingido a taxa de 100%.

Quanto aos desenhos apresentados nos relatórios, a análise das diferentes componentes apresentou desenhos declarados e implícitos diferentes. A Tabela 2 apresenta os desenhos de investigação declarados e implícitos nos 180 relatórios de PES II analisados.

Ano letivo	N.º total de relatórios	Desenho declarado		Desenho implícito	
		Estudo de caso	I-A	Estudo de caso	I-A
2010-2011	23	22	1	10	13
2011-2012	20	18	2	9	11
2012-2013	24	12	12	8	16
2013-2014	15	7	8	6	9
2014-2015	41	38	3	12	29
2015-2016	24	20	4	14	10
2016-2017	12	10	2	8	4
2017-2018	9	7	2	3	6
2018-2019	12	8	4	6	6
Total	180	142	38	76	104

Tabela 2 - Desenhos declarados e implícitos nos relatórios de PES II (n=180)

Ao focar a análise nos desenhos declarados nos relatórios verifica-se uma prevalência da opção por parte dos estudantes do desenho de estudo de caso (142) em detrimento do desenho de investigação-ação (38). Em termos percentuais, os relatórios de PES II apresentam 78,9% de desenhos de estudo de caso declarados contra 21,1% de desenhos de investigação-ação. Apenas no ano letivo de 2012/2013 o número de desenhos de estudo de caso e investigação ação declarados é igual. Pela análise da Tabela 2 constata-se que no ano letivo 2013/2014 o número de desenhos declarados de investigação-ação é superior (8) ao número de estudos de caso (7). No entanto, nos anos letivos subsequentes, apesar da diminuição do número de estudantes inscritos a PES II, não aumentou o número de desenhos de investigação-ação, contrariando esta evidência relativa a 2013/2014. Com exceção deste ano letivo, o número de desenhos de estudo de caso declarados é sempre superior ao número de desenhos de investigação-ação.

No entanto, a análise de conteúdo efetuada à apresentação dos resultados dos estudos contidos nos relatórios não é coincidente com os desenhos declarados. Em termos percentuais, os desenhos implícitos revelam 42,2% de desenhos de estudo de caso contra 57,8% de desenhos de investigação-ação, invertendo a tendência apontada nos desenhos declarados.

Logo no ano letivo de 2010/2011, apesar da maioria dos estudantes terem declarado optar por um estudo de caso, constatou-se que 12 dos 22 estudos de caso apresentavam uma descrição inerente ao desenho de investigação-ação, dado que seguiam todas etapas inerentes a este desenho. Mesmo no ano letivo em que o número de estudos de caso era coincidente com o número de estudos de investigação-ação (2012/2013), quatro desenhos apresentavam características da investigação-ação e não de estudos de caso. Nos anos letivos de 2011/2012, 2013/2014 e 2014/2015 o número de desenhos de investigação implícitos é superior ao número de desenho de estudo de caso. Salienta-se o ano letivo de 2014/2015, cuja análise apresenta um elevado número de desenhos de investigação-ação implícitos (29) comparados com os desenhos de estudo de caso (12).

Estas evidências conduziram a uma análise mais profunda da metodologia apontada nos relatórios e a justificação pelos desenhos do estudo. Nesta análise constatou-se que os estudantes apresentavam todas as tarefas que pretendiam desenvolver com as crianças, esperando determinadas respostas ou ações por parte das crianças, o que nem sempre se verificava. Essa ausência de resposta ou ações não coincidentes com as tarefas propostas obrigou os estudantes a alterar algumas tarefas, de modo a conseguirem atingir os objetivos a que se tinham proposto, entrando num ciclo de problema, implementação, avaliação, reflexão, alteração da proposta de implementação, para uma nova implementação e novo ciclo de ação. Esta estratégia é inerente a uma investigação-ação pela prática e para a prática. Estas constatações, que se verificaram em muitos dos relatórios de PES II, obrigaram a analisar as limitações apresentadas pelos estudantes para a realização do seu estudo.

Neste ponto verificou-se que os estudantes eram unânimes em salientar o pouco tempo destinado ao estudo pois, nas 16 semanas de PES, destinaram apenas cinco, ou seis, em alguns casos, para a realização do estudo. Encontrou-se também uma unanimidade na referência à impossibilidade do tratamento dos dados recolhidos no estudo em tempo real, ou seja, quando tratavam os dados recolhidos de forma mais aprofundada apercebiam-se de evidências que não se tinham apercebido antes, aquando do decorrer da prática e como já não estavam na prática já não podiam introduzir outras tarefas que poderiam fornecer dados mais relevantes. Esta evidência tornou-se mais referida nos estudos efetuados com crianças com 3 anos de idade, dado o elevado número de não respostas quando comparado com as respostas dadas por outras crianças. Quando os grupos de crianças tinham apenas 3 anos, quando questionados optavam por não responder, criando a dúvida se não respondiam porque não

sabiam a resposta ou se não respondiam porque não lhes apetecia responder. Esta dúvida, por parte dos estudantes, tornava-se mais evidente quando numa questão que envolvia os mesmos conceitos as mesmas crianças respondiam corretamente. Muitos estudantes salientam que só tomavam consciência desta evidência aquando do tratamento dos dados recolhidos e se voltassem a efetuar o estudo novamente teriam atuado de forma diferenciada. A análise dos resultados dos estudos da PES II demarca estratégias de aprendizagens muito centradas nas crianças e nas suas aprendizagens.

Nos 180 relatórios de PES II analisados todos apresentam a questão da limitação do tempo como fator influenciador dos resultados obtidos nos estudos. O facto de o Mestrado ter aumentado, a partir de 2015, o número de semestres de dois para três na formação dos estudantes, não se mostrou, na questão relacionada com o relatório da PES II, como uma mais-valia. A análise de conteúdo efetuada ao balanço das PES efetuada aos 180 relatórios evidencia que a opção por desenho de investigação-ação não foi privilegiada; pelo contrário, continua a verificar-se a opção por desenhos de estudo de caso em detrimento da investigação-ação, porque os estudantes consideram não ter condições para a realização de investigação-ação face aos constrangimentos apresentados pela prática. A razão pode estar inerente ao facto de se manter o tempo de prática na educação pré-escolar (um semestre) tendo-se aumentado o tempo de prática na creche (um semestre). No entanto, os estudantes consideram positivo o aumento do tempo de prática associada à creche, mas referem que o tempo de prática dedicada ao pré-escolar se mostra limitado face à quantidade de tarefas a realizar. Salientam a impossibilidade de realizar um estudo com a profundidade que pretendiam e valorizam a importância da investigação realizada na sua aprendizagem para o seu futuro profissional, dado ter levado a olhar a práxis de forma diferente. Este aspeto foi unânime nos 180 relatórios de PES analisados.

Outra limitação apresentada pelos relatórios dos estudantes estava relacionada com o calendário escolar, pois o semestre em que desenvolveram os seus estudos, a partir de 2015, coincidia com a comemoração de muitos atos festivos, como por exemplo o Natal, obrigando a alterar muitas vezes os planos da sua investigação.

Conclusões

Neste estudo, pretendia-se analisar se os desenhos declarados nos estudos efetuados pelos estudantes nos seus relatórios de PES II se mostravam congruentes com a investigação associada às suas práticas de ensino. Este objetivo foi atingido, apontando as conclusões para um desejo por parte dos estudantes em desenvolver estudos interligados com a investigação associada à prática numa perspectiva de investigação para ação. No entanto, os resultados mostraram que, apesar de se mostrar evidente a relação entre estratégias de mudança da ação em função das aprendizagens das crianças, a maioria dos estudantes optou por declarar desenhos de estudo de caso, embora os resultados tenham evidenciado desenhos de investigação-ação implícitos. Apesar de mais de três quartos dos estudantes terem declarado a opção por um desenho de estudo de caso e apenas um quarto optado pela investigação-ação, as conclusões deste estudo apontam exatamente para o contrário: três quartos dos estudantes aplicam estratégias de investigação-ação no decorrer das suas práticas, enquanto apenas um quarto fundamenta as práticas com base nos estudos de caso. Estas conclusões apontam para uma interiorização por parte dos estudantes do modelo de Foster e Stephenson (1998) valorizando a sua formação, a interligação com os contextos e a aprendizagem através da ação, interligada com a investigação, tal como defendem Alarcão (2001) e Peixoto (2005).

As conclusões deste estudo apontam também para o facto da alteração do tempo de duração do Mestrado em Educação Pré-Escolar não ter trazido mais tempo efetivo para os estudantes desenvolverem as suas práticas. Embora os estudantes valorizem a prática na creche, todos referem necessitar de mais tempo para desenvolver os seus estudos, demarcando a importância da investigação para a mudança de práticas e para a consciencialização das aprendizagens das crianças. O tempo dedicado às práticas de PES II é apresentado pelos estudantes como muito diminuto, apontando-o como limitação nos seus estudos.

Torna-se assim importante repensar os modelos de formação dos estudantes de Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitindo-lhes uma maior ligação com a prática e com a investigação associada à prática, de modo a tornar todos os estudos desenvolvidos pelos estudantes numa mais-valia, não só para eles, mas também como uma fonte de dados importante para os futuros estudantes.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Foster, E., & Stephenson, J. (1998). Work-based learning and Universities in the U.K.: A review of current practice and trends. *Higher Education Research & Development*, 77(2), 155-170.
- Kemmis, S., MacTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. New York: Springer.
- Lopes, B., Viegas, C., & Pinto, A. (2018). *Melhorar práticas de ensino de ciências e tecnologia - Registrar e investigar com narrações multimodais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: A conceptual introduction* (6th Ed.). New York: Pearson Education.
- Peixoto, A. (2005). As ciências físicas e as actividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: Diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de Educadores de Infância. (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. (1989) *Case study research - Design and methods*. Sage Publications Inc.
- Yin, R. (2009). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.ª Ed.). Porto Alegre: ARTMED.

Legislação referida

- Portugal. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março.
- Portugal. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Portugal. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Diálogos sobre pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada na escola

Fernanda Nunes da Silva, Allana Ladislau Prederigo e Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Resumo

A perspectiva inclusiva adotada pelas políticas brasileiras e as pesquisas na área da Educação Especial indicam a relevância de formação continuada de professores, principalmente quando ocorre no contexto da escola, para atender às demandas oriundas do processo de inclusão escolar. Objetiva-se compreender como a formação continuada, especialmente a voltada para a inclusão escolar, tem sido pensada e implementada no contexto de uma escola pública municipal da Serra, no Estado do Espírito Santo/Brasil, colaborando concomitantemente com a construção de um processo de reflexão crítica na escola. A análise enfoca as bases epistemológicas que sustentam as concepções de formação dos profissionais da escola, atentando-se para os interesses a que elas atendem e suas implicações práticas. Assume-se a pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico-metodológico e epistemológico, fundamentada na racionalidade comunicativa de Habermas. A coleta de dados vale-se de observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. A análise indica ausência de um processo sistemático de formação continuada na escola, embora os profissionais reconheçam sua necessidade. Além disso, os discursos sobre formação estão quase sempre ligados à racionalidade instrumental, mas há indícios de transformação rumo a uma racionalidade crítica e, possivelmente, comunicativa.

Palavras-chave: Formação Continuada; Inclusão Escolar; Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica; Racionalidade Comunicativa.

Abstract

The inclusive perspective adopted by Brazilian policies and research in the field of Special Education indicate the relevance of continuing education for teachers, especially when they occur in the context of the school, to meet the demands arising from the school inclusion process. The aim here is to understand how continuing education, especially that one focused on school inclusion, has been thought and carried out in the context of a public school in Serra, in the State of Espírito Santo/Brazil, simultaneously collaborating to implement a critical reflection process at school. The analysis focuses on the epistemological bases that support the conceptions of school professionals regarding their professional development, the interests and assumptions that they serve, as well as its practical implications. Collaborative-critical action research is assumed as a theoretical-

methodological and epistemological referent, constructed on Habermas' communicative rationality. Data collection is based on participant observation, with records in a logbook, semi-structured interviews, and semi-open questionnaires. The analysis indicates the absence of a systematic process of continuing education at school, although professionals recognize its necessity. In addition, discourses about professional development are usually related to instrumental rationality, although there are evidences of transformation towards a critical, and possibly communicative, rationality.

Keywords: Continuing Education; School Inclusion; Collaborative-Critical Action Research; Communicative Rationality.

Introdução

Nas últimas décadas, em consonância com orientações de organismos internacionais, é perceptível um delineamento inclusivo nas políticas educacionais de diferentes países, que têm se direcionado de forma a garantir o direito de todos à educação escolar (Ainscow, 2009). Esse fortalecimento da perspectiva inclusiva ganha contornos diversos pelo mundo, pois “o movimento de inclusão social e escolar apresenta-se em percursos diferentes, que se delineiam a partir da história, organização, características gerais e perspectivas que permeiam as relações dos sujeitos e dos lugares em que vivem” (Almeida & Caetano, 2019, p. 76).

Fruto das influências internacionais, mas também de lutas dos movimentos sociais em prol da democratização da educação no país, a perspectiva inclusiva passa a ser incorporada com maior ênfase nos documentos legais brasileiros no início do século XXI. Assim, embora o direito à educação para todos já estivesse garantido na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a partir dos anos 2000 temos avanços inclusivos significativos que culminam na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelecendo a obrigatoriedade de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola e na sala de aula comum, garantindo, ainda, atendimento educacional especializado no contraturno escolar.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) marca a inclusão escolar brasileira por afirmar, não apenas o direito de acesso, mas também de permanência e aprendizagem de estudantes PAEE, aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Contudo estudos como os de Melo e Mafezoni (2019), reforçam que, apesar de matriculados e frequentando a escola comum, por vezes continuam à margem do processo de ensino-

aprendizagem, tendo negado o direito a aprender, em muito “limitados pelas políticas públicas e por práticas docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pela escola” (Melo & Mafezoni, 2019, p. 103).

É preciso destacar que as pessoas consideradas diferentes, por características físicas ou comportamentais que se afastam do padrão normatizado socialmente, estiveram por muito tempo à margem da sociedade, excluídas da convivência com o outro e, logo, do processo de escolarização (Silva, 2019). Assim, o quadro de fragilidades identificado pelos autores no processo de inclusão escolar tem raízes históricas, pois, por muito tempo, a educação dos sujeitos PAEE esteve sob a responsabilidade de instituições especializadas e não da escola comum, tendo, portanto, caráter clínico-assistencialista e não pedagógico (Magalhães, 2013). Assim sendo, a escola e os profissionais da educação são atualmente desafiados a romper com aspectos provenientes da área da saúde que, ainda presentes, tendem não apenas a segregar, mas também a excluir as diferenças. Nas palavras de Magalhães (2013): “[r]omper com esta tradição clínica e classificatória revela-se tarefa árdua na busca de ‘pensar’/ ‘fazer’ uma escola mais justa e igualitária e faz parte da construção de uma escola menos seletiva” (p. 36).

Falamos, assim, de construir uma escola inclusiva que trabalhe com e a partir das diferenças em favor da aprendizagem de todos, o que exige de seus profissionais repensar os critérios de homogeneização que geralmente sustentam as práticas pedagógicas tradicionais (Almeida, 2004; Silva, 2019). Trata-se de uma mudança ampla que requer revisões conceituais e práticas de espaços, recursos, atendimento educacional especializado, bem como da formação continuada de professores (Jesus et al., 2010). Dessa forma, para atender às demandas oriundas do processo de inclusão escolar do PAEE, pesquisas indicam a necessidade de formação continuada de professores (Alcântara, 2014; Caetano, Buss, & Espíndula, 2017; Carvalho, 2018; Silva, 2014; Silva, 2019), com destaque para as que ocorrem no contexto da escola, considerando a possibilidade de reflexão-crítica sobre a realidade concreta.

Entendemos que as práticas pedagógicas tradicionais (re)produzidas nas escolas relacionam-se diretamente às tradicionais formações de professores, as quais assumem perspectivas teórico-metodológicas de cunho técnico-instrumental (Libâneo, 2005; Pimenta, 2005). As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, precisam instituir processos de resistência e não de dominação (Franco, 2015), o que nos leva a advogar por formações de professores de natureza crítica, comprometidas com a transformação da escola e da realidade como um todo.

Nessa perspectiva crítica de formação, os professores são tomados como sujeitos de conhecimento, como autores e não apenas atores de suas práticas, para as quais desenvolvem e produzem teorias, conhecimentos e saberes (Tardif, 2013). Nesses termos, não há espaço para uma hierarquização entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática ou mesmo entre professores ligados às universidades e aqueles ligados às escolas. Como contrapartida à crítica tecida à visão técnico-instrumental, temos proposto sustentar os processos formativos dos profissionais da educação na racionalidade comunicativa habermasiana (Habermas, 2012), buscando transpor a lógica dominante que instrumentaliza o trabalho docente.

Assim, ancorados pela teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012), vislumbramos na pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988) uma outra forma de se pensar e fazer a formação continuada de professores. Essa é uma opção teórico-metodológica e epistemológica na qual “[...] não se trabalha *sobre* os outros, mas *com* os outros” (Barbier, 2007, p. 14, ênfase do autor), viabilizando, portanto, uma formação de natureza comunicativa favorecedora de processos autorreflexivos, por meio dos quais os professores podem, além de tomar consciência dos interesses que estão por trás de suas concepções e práticas educacionais, reelaborá-las e transformá-las com vistas à emancipação (Carr & Kemmis, 1988) e em prol do processo de inclusão escolar.

É a partir desses pressupostos que buscamos, com este texto, compreender como a formação continuada, principalmente a formação voltada para a inclusão escolar, tem sido pensada e implementada no contexto de uma escola pública municipal da Serra, no Estado do Espírito Santo/Brasil, colaborando com a construção de um processo de reflexão crítica na escola. Refletimos, assim, sobre as concepções de formação continuada dos profissionais da escola, atentando para as bases epistemológicas em que se sustentam e para as práticas de formação continuada na escola pesquisada. Para tanto, utilizamos na coleta de dados a observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. Participaram, voluntariamente, professoras, pedagogos, coordenadoras e diretor.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico-metodológico e epistemológico favorecedor da formação continuada: um pouco do percurso investigativo

Adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico, metodológico e epistemológico do processo investigativo. Isso significa que, além de uma metodologia, encontramos na pesquisa-ação os fundamentos teóricos que sustentam nossa perspectiva de formação de professores e o próprio processo de produção de conhecimentos. A racionalidade comunicativa de Habermas (2012) e a colaboração entre pesquisadores externos e participantes da escola de Carr e Kemmis (1988) são o alicerce de nossa perspectiva.

A teoria crítico-emancipatória habermasiana permite-nos afirmar a relação dialética entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, da qual emerge a premissa de que todo conhecimento resulta de interesses humanos, colocando em suspensão a lógica positivista de neutralidade científica. Tal lógica, ainda presente na educação, advém de uma racionalidade instrumental que se apresenta demasiadamente técnica, criando processos hierárquicos de dominação e acarretando formações de professores tradicionais. Nesses termos, para o autor “a racionalidade tem menos a ver com a posse de conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber” (Habermas, 2012, p. 31).

Dessa maneira, interessa-nos encontrar um outro modo de construção de conhecimentos, conectado com nossos interesses de formação de professores para a transformação da escola em um espaço cada vez mais inclusivo. Daí a contribuição da racionalidade comunicativa proposta por Habermas (2012), ao colocar-se como uma outra forma de pensar e agir, a partir da compreensão de que todos os sujeitos são capazes de se comunicar e podem, em grupo, encontrar objetivos comuns e chegar a consensos provisórios. Isso se dá por meio das interações baseadas em entendimentos intersubjetivos, nas quais os interesses individuais transformam-se em interesses coletivos (Almeida, 2019).

Habermas nos fala, assim, da possibilidade de aprendizagem por meio da reflexão crítica ou, mais precisamente, da autorreflexão, na qual os sujeitos de um grupo constroem uma comunidade autocrítica (Carr & Kemmis, 1988) e comprometem-se com seus processos individuais e coletivos de aprendizagem e de transformação da realidade: “[a] proposta é permitir que os problemas sejam tratados na multiplicidade de vozes possível na linguagem humana” (Devechi, Tauchen, & Trevisan, 2016, p. 362). Tal processo só é possível quando

construído de modo democrático, estando os sujeitos livres de qualquer tipo de coerção, conforme postulado por Habermas (1989, p. 110-112):

- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se.
- (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A, tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes.
- (1.3) Não é lícito aos falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes.
- (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele mesmo acredita.
- (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso.
- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.
- (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
- (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2).

De natureza qualitativa e fundamentada nos pressupostos habermasianos, a pesquisa-ação aqui utilizada compromete-se com a compreensão e com a colaboração para com os contextos e sujeitos envolvidos, assumindo a perspectiva colaborativo-crítica. Trata-se, portanto, de uma nova forma de fazer pesquisa (Barbier, 2007), na medida em que, ao aproximar-se da realidade investigada, o pesquisador assume, além de uma postura descritiva, uma postura reflexiva e crítica compartilhada com todos os sujeitos pesquisados. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação coloca-se como um processo crítico-emancipatório, transformador dos sujeitos e da realidade, pois nela

[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos (Franco, 2005, p. 486).

Carr e Kemmis (1988) assinalam a potência da pesquisa-ação na formação de professores, apontando a necessidade de que na educação empreenda-se uma pesquisa com os professores e não para ou sobre os professores, pois a “missão plena de uma ciência educacional

crítica requer que os participantes colaborem na organização de sua própria ilustração, e que estes tomem decisões sobre como transformarão suas situações” (Carr & Kemmis, 1988, p. 171, tradução nossa). Para esses autores, as

[...] tarefas de uma ciência educativa crítica não podem dissociar-se das realidades práticas da educação nas escolas e nas classes concretas, como tampouco da realidade política de que as escolas mesmas são expressões históricas concretas da relação entre educação e sociedade (Carr & Kemmis, 1988, p. 171, tradução nossa).

O caráter colaborativo da pesquisa-ação requer transformar os interesses individuais do pesquisador e dos professores em interesse grupal, tal como proposto pela racionalidade comunicativa habermasiana, pois “o objetivo da pesquisa-ação é atrair todos esses participantes para uma comunicação orientada ao entendimento mútuo e ao consenso, para uma tomada de decisão justa e democrática, e para uma ação comum que satisfaça a todos” (Carr & Kemmis, 1988, p. 210, tradução nossa). Verifica-se a necessidade de uma relação horizontal no grupo, fundamental para a construção de uma relação colaborativa da qual emergirá um conhecimento “necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (Franco, 2005, p. 490).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, por meio do diálogo entre teoria e prática empreendido entre pesquisadores e professores atores-autores dos contextos escolares, instaura uma situação de indagação autorreflexiva, levando à denúncia das contradições existentes nos atos educativos e sociais e, conseqüentemente, ao questionamento, à compreensão e à resignificação das práticas. Nesse movimento, os profissionais da escola vão se constituindo pesquisadores de suas próprias práticas (Carr & Kemmis, 1988).

Nossa imersão no cotidiano escolar ocorreu entre maio e dezembro de 2018, envolvendo a participação de profissionais que exerciam diferentes funções. Os dados aqui analisados, no entanto, abrangem falas de professoras, pedagogos, coordenadoras e do diretor de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal da Serra/ES. Foram produzidos durante a observação participante, nos diálogos estabelecidos com os profissionais da escola gravados ou registrados em diário de campo, em questionários abertos e entrevistas semiestruturadas. Embora a pesquisa tenha culminado em uma formação continuada, enfocamos neste texto o momento em que começávamos a compreender as perspectivas e demandas formativas presentes na escola.

A pesquisa envolveu dois movimentos que se atravessam, mas que foram designados: a) o *movimento de compreensão-participação* no contexto investigado; e b) o *movimento de colaboração* com os profissionais do contexto investigado. Ainda que estejam imbricados, no primeiro privilegiamos a compreensão do contexto da escola, enquanto no segundo enfocamos a colaboração com os profissionais, construindo uma formação continuada por meio de um curso de extensão em parceria com a universidade. Neste texto, porém, abordamos aspectos ligados apenas ao movimento de compreensão do contexto da escola.

A formação continuada na escola: concepções e práticas

A relevância da formação continuada de professores para a inclusão escolar do PAEE é destacada nas legislações nacionais (Brasil, 2008) e municipais (Serra, 2016), tendo o município da Serra autonomia para implementar políticas educacionais. É interessante notar que, embora o documento legal da Serra indique uma perspectiva formativa crítica, a formação na área da Educação Especial dava-se, no momento da pesquisa, por meio de palestras para os professores da modalidade, sem contemplar os demais profissionais da escola (Silva, 2019).

Tal percepção foi apresentada também pelos profissionais da escola, sendo uma frequente queixa entre os professores de sala de aula comum. Ora, se nossa defesa de inclusão escolar preza pelo direito de aprendizagem em sala comum, é urgente o “investimento em espaços formativos que envolvam os diferentes profissionais. Uma formação em contexto engloba todos os profissionais, desde os professores regentes [...] aos cuidadores” (Carvalho, 2018, p. 150).

A necessidade de formação continuada emergiu com força nos questionários sobre demandas oriundas da inclusão escolar, sendo uma unanimidade nas entrevistas. Os profissionais diziam nos questionários aplicados em maio de 2018: “Precisamos de profissionais mais preparados para trabalhar a diversidade, síndromes, deficiências...” (Coordenadora); “Mais formações nesta área específica onde o professor possa adquirir melhores qualificações no processo de inclusão escolar” (Professora).

Apesar de os profissionais destacarem essa demanda formativa, era comum o uso de expressões como “adquirir melhores qualificações” e “profissionais preparados”, que podem revelar uma concepção tecnicista de formação de professores. Essa concepção parece basear-se na racionalidade instrumental (Habermas, 2012), tomando professores como técnicos que

apenas aplicam conhecimentos já estabelecidos por teóricos. O conhecimento estaria pronto para ser acessado e adquirido pelos professores, ideia que segrega teoria e prática.

Pensamos ser essa o mesmo tipo de racionalidade subjacente à visão de despreparo dos profissionais, presente nas falas de diferentes professores, conforme observamos no diálogo a seguir:

Professora: [...] na verdade, eu vejo a inclusão como exclusão, né?

Pesquisadora: Por quê?

Professora: Uai, por quê?! Porque nós, professores, não estamos preparados para lidar com essa situação. Mas a gente tenta fazer o melhor porque a gente sente até triste em ver: como nós vamos trabalhar com uma criança que não nós não temos... nós não estamos de forma alguma preparados, nós estamos sem... Como que eu posso dizer? Recursos. Eu acho que nós professores quando chegasse essa situação [de ter um aluno PAEE], nós teríamos que ter assim, uma... Como que eu posso dizer? Uma formação. Precisa, em relação a isso aí, para não deixar... porque, olha, vou te falar um negócio, eu estou perdida. Tem duas crianças dentro da minha sala, que são... necessitam de cuidados nesse sentido e eu não sei como trabalhar (Entrevista à professora, junho 2018).

Referindo-se a sua própria prática, a professora destacava a necessidade de uma formação que a preparasse para o trabalho com o PAEE. Estaria ela ansiando por uma formação que a preparasse de uma vez por todas para esse desafio? Essa fala reproduz a lógica tradicional de formação de professores que, de certa maneira, acaba justificando o não fazer por “despreparo”? Ou poderia mostrar o desejo de ressignificação das formações que precisam conectar-se com a concretude da escola?

Não acreditamos que a formação inicial ou continuada prepare definitivamente os professores. Em nossa concepção, a formação de professores é um processo contínuo que

[...] se configura mais efetivamente na prática profissional. É nesse momento que cada profissional pode e deve articular seus conhecimentos teóricos com a prática social e profissional, promovendo constantemente reflexões sobre suas concepções e atuações profissionais, o que lhe possibilita constantes (re)invenções de práticas (Alves, 2009, p. 23).

Além dessa associação entre formação e preparo, os profissionais também relacionam formação com outros conceitos de natureza instrumental. Justificam, por exemplo, a necessidade da formação continuada pela carência de novas informações, reduzindo a formação de professores à transmissão de informações e desconsiderando o professor como produtor de conhecimentos e teorias sobre sua própria prática profissional. O diálogo a seguir demonstra um pouco dessa imbricação entre formação e informação, muitas vezes tratadas como sinônimos pelos professores:

Pesquisadora: O que te deixaria segura para trabalhar com esses alunos?

Professora: Se a gente tivesse conhecimento, informação sobre como trabalhar mesmo com esses alunos. Porque a gente não tem nenhuma formação “olha esse aluno é assim, você tem que trabalhar assim, assim e assado (Entrevista à professora, junho 2018).

Uma formação que leva informação ou um conhecimento pronto e acabado pode sustentar a reprodução de práticas pedagógicas técnicas, apresentando modelos técnicos aplicáveis sem as devidas reflexões. Outras falas apontam para a necessidade de formações que preencham “lacunas” oriundas de uma formação inicial inconsistente. Acreditamos que não se tratam, necessariamente, de lacunas prévias, mas de demandas de aprendizagem docente que emergem justamente no encontro com uma situação concreta. Nesse sentido, Nóvoa (1997 cit. in Wisch, 2013) é categórico ao afirmar que a formação de professores não se constrói por acumulação de cursos e técnicas, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 58).

Em meio a falas que desvalorizam os saberes docentes, encontramos, também, expressões que denotam uma perspectiva de formação crítica:

Porque **cada dia tem que estar aprendendo, se informando, pesquisando**. Todo dia muda tudo (Entrevista à professora, junho 2018, grifo nosso).

[...] porque existe a **troca de experiências** e existe a **troca de informação**. Tudo se renova, então ele **tem que estar se formando sempre** (Entrevista à professora, junho 2018, grifo nosso).

Eu acho muito legal, tipo o PNAIC assim, porque a gente **troca informação**, a gente **aprende com o outro**, a gente vê o que o outro faz. É interessante, porque às vezes uma angústia sua, que você tem com um aluno, é angústia de outros, né? (Entrevista à professora, junho 2018, grifos nossos).

Essas falas assumem o caráter contínuo da formação de professores e ainda à possibilidade de aprendizagem com os próprios pares, valorizando suas experiências e os saberes advindos delas (Tardif, 2013). Nessa medida, a ideia da informação parece ir cedendo espaço à ideia de troca e de colaboração, na medida em que os professores apontam a possibilidade de pensar suas práticas, refletindo junto com seus pares. Identificamos aí indícios da racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), já que os próprios professores começam a expor o potencial da formação continuada para desencadear processos coletivos e colaborativos de reflexão e de mudanças na escola:

Porque na formação além da pessoa que está te dando informação estar te trazendo bastante benefício, você ouve coisas dos outros colegas que você pensa assim: “Aquilo ali que a colega fez eu posso tentar fazer na minha turma e aquilo ali pode dar certo!” Ou: “Ah não! Pera aí, tentei fazer isso aqui e deu errado. Por que deu errado?” [...] e você aprende. **Você aprende muita coisa, não só com o formador, mas com os depoimentos dos colegas que estão ali junto.** Por isso que é importante esses encontros, de você estar ali junto [...] Eu falo assim: “Não, pera aí que eu também estou fazendo um negócio assim e não está dando certo, vou buscar um outro caminho que a outra ali fez e deu certo, então eu vou tentar também fazer. É para um ajudar o outro.” **Você vai achar isso aonde? Na formação continuada. Tanto dentro da escola ou se você fizer fora também** (Entrevista à professora, junho 2018, grifos nossos).

Mesmo que imersos nos problemas cotidianos da escola, os profissionais começam a apontar possibilidades para a transformação da formação continuada. Quando consideram as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, reconhecem a necessidade de buscar novos caminhos e novas práticas, geralmente a partir de formações dialógicas. Vislumbramos a superação da ideia tradicional de formação continuada, fundamentada na racionalidade instrumental, e pistas para a construção de outros modos possíveis de formação continuada, que favoreça uma aprendizagem colaborativa.

Esse indício de ressignificação da formação continuada, no entanto, não se materializa nas ações da escola pesquisada. Os profissionais, de certo modo, confirmam a ausência de formação continuada na escola, conforme observa-se no diálogo com a coordenadora:

Pesquisadora: Mas aquele momento de formação que se tinha dentro da escola não tem mais?

Coordenadora: Dentro da escola não. É aula mesmo, aula normal e esse momento assim, no momento de PL, de planeamento. E esse ano até que tiveram alguns dias de planeamento fora da escola, ou melhor, de estudo, mas não focando esse assunto da Educação Especial, foi focando outros temas.

Pesquisadora: E não necessariamente demandas da escola, né?

Coordenadora: É... não demanda da escola. Foi mais geral (Entrevista à coordenadora, julho 2018).

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação havia centralizado as formações que anteriormente aconteciam na escola. Assim, nos dias de formação garantidos em calendário escolar, os profissionais da escola dirigiam-se a um espaço designado para a formação de todos os profissionais da rede que atuavam em escolas da sua região. Lá, os profissionais eram encaminhados para salas de acordo com seu cargo ou área de atuação. Separados em grupos – grupo de pedagogos, grupo de coordenadores, grupo de professores de educação especial, grupo de professores de primeiro ano, e assim por diante – inviabilizava-se o diálogo entre os profissionais cujas atuações davam-se na mesma escola. Sobre isso uma professora e uma coordenadora afirmam:

Tem uma [formação] que tá tendo da prefeitura aí, mas é mais para a gente ouvir.

Não é de debater (Diálogo com professora, diário de campo, maio 2018).

Eu acho muito importante a formação continuada, só que assim, eu preferia **uma formação continuada em um espaço mais de discussão**, de estudo de casos, porque, geralmente, quando a gente vai para a formação continuada é mais para eles apresentarem leis, leis, leis que a gente já sabe [...]. E aquela angústia, aquela dúvida, aquela preocupação que o professor [...] precisa tirar e às vezes ele não consegue através daquela lei ali resolver (Entrevista à coordenadora, julho 2018 grifo nosso).

O pedagogo compartilha esse entendimento em um diálogo:

Pesquisadora: Está tendo algum movimento de formação na escola? Em horário de serviço?

Pedagogo: Horário de serviço? Formação continuada? Não, não... esse ano aqui, por exemplo, teve dois dias só, dois períodos de formação. Foram 2 dias em outra escola e dois dias aqui no início do ano.

Pesquisadora: E esses dois dias na outra escola? Essa formação centralizada, você acha que é produtiva ou não?

Pedagogo: Acho que seria melhor na própria escola, com um grupo menor. Eu acho que daria mais resultado, se todas as escolas fizessem o seu grupo. Aí eu acho que dá mais resultado.

Pesquisadora: Até porque acho que dá mais tempo até para pensar as questões e os desafios da escola, né?

Pedagogo: Que são bem diferentes umas das outras, cada uma tem a sua particularidade (Entrevista ao pedagogo, julho 2018).

Os profissionais da escola trazem apontamentos importantes sobre o que esperam de uma formação continuada. Ao analisar o processo de formação do ano em curso e indicar o que não contribuía para o trabalho na escola, delineavam, de forma consciente ou não, um outro modo de formação que considerasse a realidade da escola e as necessidades dos profissionais que nela atuam, sobretudo o desejo de discussão e de troca de experiências com os seus pares.

Ao mesmo tempo que indicam algumas dificuldades da escola em promover espaços-tempos de formação e apontam falhas em formações ofertadas, alguns profissionais expõem possibilidades de ressignificação dessas formações na escola, visando ao diálogo e à reflexão coletiva. Após ser indagada sobre qual tipo de formação acreditaria ser mais significativa, a coordenadora da escola responde:

Seria mais assim, de forma discursiva, mais em grupo né, fazendo trabalhos com estudo de casos e cada um levando os casos assim, que acha que é mais difícil, até para terem outras sugestões, outras opiniões porque muitas vezes a gente deixa de fazer uma coisa que é fácil, porque a gente pensa que não pode ou às vezes a gente acha que muito difícil, mas que acaba não sendo, porque tem outros meios de se chegar aquele fim. Então assim, essa formação com várias pessoas, vários assuntos, é... Vários casos diferentes, eu acho que ajuda mais do que ficar só passando slide e mostrando teoria (Entrevista à coordenadora, julho 2018).

As formações ofertadas não contemplavam as necessidades dos profissionais, evidenciando a urgência de que os órgãos centrais e as próprias escolas atentem-se para a relevância da formação continuada considerando, sobretudo, suas próprias realidades. Partir

das demandas concretas, exercitando a escuta sensível (Barbier, 2007), é indispensável para a construção de uma formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Trata-se de um caminho árduo, pois as concepções de formação apresentadas pelos profissionais ainda têm raízes na racionalidade instrumental, amplamente difundida em suas formações iniciais e continuadas, criando dicotomias entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. No entanto, há indícios de transição quando questionam os momentos coletivos na escola e as formações oferecidas pela secretaria de educação: os profissionais caminham rumo a uma perspectiva de natureza crítica e apontam a possibilidade de tomar o professor como pesquisador e suas experiências práticas como saberes relevantes.

Esta é nossa defesa: precisamos superar a racionalidade instrumental, impregnada nas concepções docentes, e construir outros modos de formação. Sustentados pelos pressupostos habermasianos, acreditamos na possibilidade de construção de concepções comunicativas, capazes de ressignificar os espaços-tempos de formação continuada na escola, tomando a autorreflexão colaborativo-crítica como potência para o processo de inclusão escolar.

Nascia, nesses diálogos dentro da escola, uma proposta de construção de uma formação continuada na qual pudéssemos colaborar com os profissionais no que diz respeito à inclusão escolar. Colocamo-nos à disposição para organizar e mediar uma formação a partir das demandas levantadas em nossos encontros durante a observação participante. A pesquisa-ação colaborativo-crítica estava de fato acontecendo e os profissionais já começavam a nos indagar: “E aí? Quando vamos começar a formação? Já colocou meu nome?” (Diálogo com professora, diário de campo, maio 2018).

Considerações finais

O processo de inclusão escolar dos alunos PAEE no Brasil revela demandas relacionadas à garantia de permanência e aprendizagem desse alunado, antes excluído da escola comum. Dentre essas demandas, a formação continuada coloca-se como a mais urgente, visto a necessidade de mudanças das práticas pedagógicas tradicionalmente homogeneizadoras. Essa urgência é destacada pelos profissionais da escola e pelas pesquisas científicas que apostam na formação continuada crítica para transformar a escola em um espaço cada vez mais democrático e inclusivo.

No entanto, historicamente, a formação de professores sustentou-se numa racionalidade instrumental, criando um cenário no qual o professor é espectador e o conhecimento é linear e acabado, devendo ser adquirido e aplicado na escola. Tal perspectiva não contribui com as transformações necessárias à inclusão escolar do PAEE. Acreditamos que, como sujeito de conhecimento que articula cotidianamente teorias e práticas (Tardif, 2013), o professor pode e deve refletir criticamente com seus pares sobre as situações vividas na escola, produzindo conhecimentos. Apostamos, então, em um outro modo formativo, guiado pelo agir comunicativo (Habermas, 2012), que garanta espaço de fala e de partilha entre os profissionais, para que juntos construam novas possibilidades de ação na escola.

Deparamo-nos com a precariedade da formação ofertada na escola, principalmente quando consideramos a Educação Especial. Contudo, embora prevalecesse uma concepção de formação de cunho técnico-instrumental, encontramos nas falas dos profissionais um desejo de mudança nas práticas formativas. À medida que criticavam o modo como a secretaria de educação havia centralizado e organizado as formações continuadas, indicavam também outros modos possíveis em que suas experiências fossem consideradas e em que pudessem dialogar e aprender juntos. Para nós, essa era uma abertura para a construção de um processo formativo de natureza comunicativa, realizado junto com os profissionais e não para eles¹.

A perspectiva teórico-metodológica adotada na pesquisa possibilitou o “fazer com o outro”. Dessa forma, pudemos, junto aos profissionais da escola, problematizar as práticas e concepções cotidianas já enraizadas e imersas no trabalho com os alunos PAEE, visando à transformação das concepções e práticas (Carr & Kemmis, 1988), o que levou a um posterior processo formativo, sistematizado como um curso de extensão e viabilizado pela universidade. Experimentamos, então, as duas dimensões necessárias à pesquisa-ação: a compreensão e a colaboração com o contexto.

Nota

¹ Tal formação continuada, parte de nossa colaboração com o contexto investigado, pode ser encontrada na dissertação de mestrado que origina este texto (Silva, 2019).

Referências

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- Alcântara, J. N. (2014). *A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: Desvelando os fios da trama*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Almeida, M. L. (2004). *Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: Possibilidades de construção de uma prática inclusiva*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Almeida, M. L. (2019). *Diálogos sobre a pesquisa-ação: Concepções e perspectivas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Almeida, M. L., & Caetano, E. S. (2019). A gestão pública da inclusão escolar: Interfaces entre Brasil e Itália. In D. M. Jesus (Org.), *Estudo comparado internacional em educação especial: Políticas e práticas em diferentes cenários* (pp. 76-100). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural.
- Alves, E. P. (2009). *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Caetano, A. M., Buss, J. J., & Espíndula, V. (2017). Processos formativos de pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: Diálogos sobre inclusão escolar. *Revista Estreia Diálogos*, 2, 27-44.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca Editora.
- Carvalho, D. S. (2018). *A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: Contribuições da teoria do agir comunicativo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre.

- Devechi, C. P. V., Tauchen, G., & Trevisan, A. L. (2016). Aprendizagem evolutiva na formação de professores: Continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 347-369.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: Por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, 41(3), 601-614.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jesus, D. M., Goncalves, A. F., Vieira, A. B., & Effgen, A. S. (2010). Diálogos reflexivos tecidos no 2º Colóquio de Políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. In FAGED/NEPIE (Orgs.), *Anais eletrônicos do I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul*. (pp. 1-34). Porto Alegre: FAGED/NEPIE/UFRGS.
- Libâneo, J. C. (2005). Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileira? In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. (3ª ed) (pp. 53-79). São Paulo: Cortez.
- Magalhães, R. R. B. P. (2013). O professor de educação especial: Elementos para problematizar e discutir sua formação. In S. L. Victor, R. Drago, & E. Pantaleão (Orgs.), *Educação Especial no cenário brasileiro* (pp. 31-43). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Melo, D. C. F., & Mafezoni, A. C. (2019). O direito de aprender e o alunos público alvo da educação especial: Trajetórias escolares e o papel da família. *Revista Educação em Debate*, 41, 101-115.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. (3ª Ed.) (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.

- Serra. Secretaria Municipal de Educação. (2016). *Diretrizes para a educação especial da rede municipal de ensino da Serra/ES*. Serra.
- Silva, J. P. (2014). *Formação docente em tempos de educação inclusiva: Cenários e desafios em uma escola pública*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal.
- Silva, F. N. (2019). *A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: Perspectivas para inclusão escolar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e formação profissional*. (15ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Wisch, T. F. (2013). *Aprendizagem docente: O conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Legislação consultada

- Brasil. (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. Acedido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. Acedido em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

www.estreialogos.com



© Todos os direitos reservados
ESTREIADIALOGOS 2020

ISSN 2183-8402